

Recibido / Received: 25/07/2021  
Aceptado / Accepted: 11/01/2022

Para enlazar con este artículo / To link to this article:  
<http://dx.doi.org/10.6035/MonTI.2022.ne7.03>

Para citar este artículo / To cite this article:

Hurtado Albir, Amparo; Anna Kuznik & Patricia Rodríguez-Inés. (2022) “Marco conceptual de la investigación sobre descriptores de nivel en traducción.” En: Hurtado Albir, Amparo & Patricia Rodríguez-Inés (eds.) 2022. *Hacia un marco europeo de niveles de competencias en traducción. El proyecto NACT del grupo PACTE. / Towards a European framework of competence levels in translation. The PACTE group's NACT project. MonTI Special Issue 7*, pp. 41-68.

### 3. MARCO CONCEPTUAL DE LA INVESTIGACIÓN SOBRE DESCRIPTORES DE NIVEL EN TRADUCCIÓN

#### CONCEPTUAL FRAMEWORK FOR RESEARCH INTO LEVEL DESCRIPTORS IN TRANSLATION

AMPARO HURTADO ALBIR

Amparo.Hurtado@uab.es  
Universitat Autònoma de Barcelona

ANNA KUZNIK

Anna.Kuznik@uwr.edu.pl  
Uniwersytet Wrocławski

PATRICIA RODRÍGUEZ-INÉS

Patricia.Rodriguez@uab.es  
Universitat Autònoma de Barcelona

#### 3.1. Escalas de descriptores

En el contexto de la formación en lenguas, una escala de descriptores es un “listado de especificaciones de carácter graduado –de ahí el nombre de escala– referido a los conocimientos o actuaciones de un aprendiz en el uso de la lengua extranjera. Generalmente las escalas de descriptores están relacionadas con diversos niveles de dominio lingüístico y se utilizan fundamentalmente a la hora de diseñar cursos y programas, así como en la descripción del sistema de criterios de evaluación adoptado” (Palacios Martínez 2019).

Las escalas existentes, de manera más o menos detallada, incluyen categorías descriptivas (en horizontal) y descriptores de nivel (en vertical), que convergen en descriptores de lo que un sujeto es capaz de hacer en cada



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento 4.0 Internacional.

categoría y nivel. En este sentido, las escalas de descriptores se centran en lo que un individuo puede hacer (*can do*, en inglés, o *es capaz de*, en español), y no tanto en los conocimientos declarativos que posea. Respecto a los niveles, que definen una progresión, una escala puede contener tantos como sea necesario, más generales o con subdivisiones internas, para reflejar los estadios.

Probablemente la escala de nivel más conocida, en este caso para lenguas, y por tanto afín a la traducción, es el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas, el MCER, desarrollado por el Consejo de Europa (Council of Europe 2001; Instituto Cervantes 2002). La dimensión vertical de este marco está constituida por tres grandes niveles (A, B, C, denominados usuario básico, usuario independiente y usuario competente, respectivamente) con subniveles (A1, A2, B1, B2, C1, C2), y en la dimensión horizontal se encuentran las categorías descriptivas (competencias generales, competencias comunicativas de la lengua, estrategias comunicativas, actividades comunicativas).

En su actualización (Council of Europe 2018), el MCER incorporó la destreza de “Translating” en el apartado “Mediation”, así como las competencias plurilingüe y pluricultural, aunque explícita que no se refiere a la traducción profesional ni a su enseñanza. La progresión de dificultad a lo largo de los niveles se refleja, especialmente, desde la traducción de textos cortos con información clara y cercana en los niveles más bajos hasta la traducción de textos más complejos y que requieren mayor precisión en los niveles superiores.

Otras escalas de lenguas son, por ejemplo, la del United Nations Language Framework<sup>1</sup>, cuyos niveles están pensados, en principio, para la armonización de la enseñanza-aprendizaje y evaluación de lenguas. Establece cuatro niveles (básico, intermedio, avanzado y experto) para cuatro categorías, que se corresponden con las cuatro destrezas (comprensión lectora, producción escrita, comprensión auditiva y expresión oral). Los cuatro niveles de este marco encuentran correspondencia<sup>2</sup> con los ocho niveles que establece el

---

1. <https://hr.un.org/page/un-language-framework>

2. [https://hr.un.org/sites/hr.un.org/files/Language%20Frameworks\\_UNLF%20ACTFL%20CEFR\\_0.pdf](https://hr.un.org/sites/hr.un.org/files/Language%20Frameworks_UNLF%20ACTFL%20CEFR_0.pdf)

American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL)<sup>3</sup> y los seis del MCER.

Otro ejemplo de escala para la formación y evaluación de lenguas, en este caso ampliamente utilizada en Canadá con inmigrantes y estudiantes, es la del Centre for Canadian Language Benchmarks (CCLB)<sup>4</sup>, con las cuatro destrezas y 12 niveles (también alineados con el MCER)<sup>5</sup>.

En otro orden de cosas, cabe destacar el proyecto Tuning Educational Structures in Europe (TUNING)<sup>6</sup>, que se inició en 2000 sobre competencias generales. Tuning ha tenido un impacto importante al intentar coordinar aspectos relevantes de la enseñanza superior a nivel europeo. Entre sus esfuerzos, está el de establecer ciclos y niveles dentro de la formación superior y definir descriptores para algunas disciplinas.

En el caso de la traducción, son muy pocos los intentos que existen de elaborar escalas de descriptores de nivel. De entre ellas, ninguna ha sido validada empíricamente, sus categorías y niveles no están descritos con el detalle suficiente y en su mayoría no describen competencias.

A continuación, se presentan algunas propuestas realizadas desde el mundo profesional y el mundo académico (véase 3.2 y 3.3, respectivamente).

### **3.2. Propuestas procedentes de organismos de acreditación o de regulación profesional en traducción**

En algunos países existen organismos, sobre todo de ámbito nacional, de acreditación o regulación profesional de la traducción.

Entre ellos está la National Accreditation Authority for Translators and Interpreters de Australia (NAATI)<sup>7</sup>. En la actualidad, NAATI ofrece un sistema de certificación que tiene en cuenta los conocimientos, habilidades y actitudes necesarios para ejercer como traductor o intérprete, y su existencia es bien conocida en el ámbito profesional australiano. Ofrece 11 certificaciones para la interpretación y dos para la traducción. Estas últimas se

---

3. <https://www.actfl.org/assessment-research-and-development/tester-rater-certifications>

4. <https://www.language.ca/home/>

5. <https://www.language.ca/aligning-clb-and-cefr/>

6. <https://www.unideusto.org/tuningeu/publications.html>

7. <https://www.naati.com.au/become-certified/>

denominan “Recognised Practising” (traductor reconocido), que acredita más bien una experiencia que un nivel de competencia, y “Certified Translator” (traductor acreditado), que certifica la capacidad para transferir mensajes escritos de un idioma a otro con el propósito de facilitar la comunicación entre un autor y un lector que no comparten la misma lengua.

Otro organismo que proporciona certificación, en este caso disponible en 30 combinaciones de idiomas, es la American Translators Association (ATA)<sup>8</sup>, de EE.UU. Cuenta con un detallado baremo de corrección, pero no establece diversas competencias ni distingue niveles. La obtención de su certificado se equipara con un nivel 3 mínimo de la también estadounidense Interagency Language Roundtable (ILR)<sup>9</sup>, que sí propone rangos de niveles y descripciones. La ILR propone 5 niveles; los niveles 0 y 1 corresponden a desempeño mínimo, el nivel 2 a desempeño limitado, y los niveles 3, 4 y 5 a desempeño profesional. La ILR identifica habilidades que el traductor debe tener, si bien no se presentan como competencias ni descriptores al uso, y especifica que la complejidad en la tarea de traducción aumenta con la complejidad de los textos. La ILR, en principio, está concebida para ser utilizada principalmente en contextos gubernamentales.

El Institute of Translation and Interpreting (ITI) es la asociación de profesionales de la traducción, la interpretación y la prestación de servicios lingüísticos del Reino Unido que, junto a las instituciones educativas, proporciona certificación como traductor cualificado. Su prueba para la certificación<sup>10</sup> consiste en la traducción de un texto que, según el ITI, debe ser de calidad profesional, técnicamente correcta y fiel al sentido del texto original. Si bien del traductor se espera que sea capaz de traducir a un alto nivel profesional, el ITI no proporciona, al menos en su página web, la descripción de qué se considera como tal.

Otra asociación británica de profesionales de las lenguas es el Chartered Institute of Linguists (CIOL), que ha desarrollado un sistema de evaluación y certificaciones para distintos niveles, perfiles (traducción, interpretación

---

8. <https://www.atanet.org/certification/guide-to-ata-certification/>

9. <https://www.govtilr.org/Skills/AdoptedILRTranslationGuidelines.htm>

10. <https://www.iti.org.uk/membership/individual-membership-categories/qualified-translator/qualified-translator-assessment.html>

y habilidades bilingües) y combinaciones de lenguas<sup>11</sup>. CIOL prepara y examina a aspirantes que desean obtener cualificaciones profesionales. Concretamente, ofrece un certificado de habilidades bilingües para trabajar en un entorno policial, que la asociación sitúa en un nivel 3 del Regulated Qualifications Framework (RQF), que es el marco para crear y acreditar cualificaciones en Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte. CIOL también ofrece un diploma en interpretación en los servicios públicos y en la policía, ambos situados en un nivel 6 del RQF, que equivaldría a un nivel de grado. Finalmente, y más cercano a nuestros intereses, CIOL ofrece un diploma en traducción, situado en un nivel 7 del RQF, que equivaldría a un nivel de máster. La escala de niveles en la que se apoya CIOL, RQF, es general y se despliega en 9 niveles de cualificación<sup>12</sup>, que van desde un nivel de entrada hasta un nivel 8, donde los niveles 1-3 serían equiparables a enseñanza no superior, los niveles 4-6 a enseñanza superior en general, el nivel 7 a máster, y el nivel 8 a doctorado.

También en Reino Unido, otra organización (o grupo de organizaciones) que establece estándares ocupacionales para la traducción, pero no se ocupa de su certificación, es Instructus (antes denominado Skills CFA). Dicha organización establece estándares ocupacionales a nivel nacional que definen los conocimientos, habilidades y actitudes que un trabajador debe poseer para llevar a cabo una determinada profesión, así como las labores que se esperan desarrollar en dicha profesión. En 2007, Skills CFA actualizó los estándares ocupacionales nacionales de traducción<sup>13</sup>; dichos estándares distinguen entre las categorías de traductor profesional y traductor profesional avanzado, con la diferencia de que los segundos pueden manejar textos con complejidad temática y actuar como mentores de colegas o estudiantes de traducción. La organización renuncia explícitamente a establecer unas directrices más específicas y las deja en manos de otros organismos que se dediquen a la certificación.

---

11. <https://www.ciol.org.uk/ciol-qualifications>

12. <https://www.gov.uk/what-different-qualification-levels-mean/list-of-qualification-levels>

13. <https://fs.hubspotusercontent00.net/hubfs/8304001/Translation.pdf>

La Associação Brasileira de Tradutores e Intérpretes (ABRATES) cuenta con un sistema de acreditación de nivel para sus miembros<sup>14</sup>, consistente en la traducción de tres textos cortos, en traducción directa e inversa, y propone criterios de corrección, si bien no establece una diferenciación de niveles.

De manera similar, la Canadian Translators, Terminologists and Interpreters Council (CTTIC)<sup>15</sup>, que es una federación canadiense de asociaciones de profesionales de la lengua, lleva a cabo pruebas nacionales de certificación de nivel de traducción, aunque no informa de las competencias que evalúa ni si discrimina entre niveles.

En China, promovido por el Language Service Competence Accumulation & Training, existe el China Accreditation Test for Translators and Interpreters (CATTI), con servicios de preparación para las pruebas, exámenes y correcciones computarizadas. También en China, la Translators Association of China (TAC)<sup>16</sup>, fundada en 1982, ofrece evaluación y reconocimiento para la traducción, si bien sus pruebas se describen de una manera superficial.

En 2011, la Vertaalacademie Maastricht y la plataforma PsTEVIN (que reúne a las asociaciones profesionales de traductores de los Países Bajos) elaboraron una matriz de competencias y tres niveles, que comenzó a revisarse en 2016. Las seis competencias que consideran son la competencia traductora, la lingüística y textual, la de documentación e investigación, la cultural, la tecnológica y la empresarial. En la actualidad se encuentra a debate la posibilidad de incorporar una séptima competencia sobre deontología del traductor y, aunque ya se han descrito sus principales rasgos, aún no han determinado sus niveles.

La AVT Pro Certification<sup>17</sup>, que se encuentra en elaboración, está promovida por la plataforma y directorio de profesionales de la traducción audiovisual y la localización conocida como *The Pool*, y persigue certificar los conocimientos y habilidades lingüísticos y técnicos para proporcionar servicios lingüísticos de calidad a la industria audiovisual, concretamente, en subtitulación, *captioning* y *spotting*. Aún no ofrece ningún descriptor ni

---

14. <https://abrates.com.br/credenciamento/>

15. <http://cttic.org/>

16. <http://en.tac-online.org.cn/>

17. <https://the-pool.com/certification/>

información concreta sobre los criterios para el establecimiento del nivel o niveles certificables.

En definitiva, estos son algunos ejemplos de organismos de acreditación o regulación de la traducción, que demuestran principalmente la falta de propuestas de niveles y de descripción de competencias. En la mayoría de los casos la certificación se basa en una prueba de traducción que supone un requisito para la admisión al propio organismo, o un reconocimiento oficial de las capacidades del usuario.

Tabla 3.1. Propuestas de categorías y niveles de traducción de organismos de acreditación o de regulación profesional

ORGANISMO	CATEGORÍAS UTILIZADAS	NIVELES
NAATI	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Competencia lingüística</li> <li>• Competencia intercultural</li> <li>• Competencia de documentación</li> <li>• Competencia tecnológica</li> <li>• Competencia temática</li> <li>• Competencia de transferencia</li> <li>• Competencia prestación de servicios</li> <li>• Competencia ética</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Traductor acreditado</li> <li>• Traductor reconocido</li> </ul>
ILR	<ul style="list-style-type: none"> <li>• No consta</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Nivel 0-1 (desempeño mínimo)</li> <li>• Nivel 2 (desempeño limitado)</li> <li>• Nivel 3, 4, 5 (desempeño profesional)</li> </ul>
Skills CFA (2007) / Instructus	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Actualizar habilidades y sistemas para gestionar tareas de traducción</li> <li>• Afrontar nuevos encargos de traducción</li> <li>• Traducir textos escritos de una lengua a otra</li> <li>• Mejorar el rendimiento como traductor profesional/de nivel avanzado</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Traductor profesional de nivel avanzado</li> <li>• Traductor profesional</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Evaluar y mejorar los servicios de traducción para satisfacer las necesidades del cliente</li> <li>• Actuar como tutor de traductores en formación o de compañeros de profesión</li> <li>• Gestionar proyectos de traducción</li> </ul>	
Vertaalacademie Maastricht (2011, 2016)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Competencia traductora (traducción de textos)</li> <li>• Competencia lingüística y textual</li> <li>• Competencia de búsqueda de información/documentación e investigación</li> <li>• Competencia cultural</li> <li>• Competencia tecnológica</li> <li>• Competencia empresarial</li> <li>• (Competencia deontológica)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Nivel 3</li> <li>• Nivel 2</li> <li>• Nivel 1</li> </ul>

### 3.3. Propuestas de descripción de niveles de competencias para la formación en traducción

En lo que respecta a la descripción de niveles de competencias para la formación en traducción ha habido varias iniciativas, que varían en el grado de detalle.

En España, el Libro Blanco del Título de Grado en Traducción e Interpretación (Muñoz Raya 2004), elaborado en 2004 con la colaboración de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación tras consultar a diversos agentes del mundo de la traducción (egresados, empleadores, autoridades del mundo académico y profesional de la traducción) incluye, entre otras cosas, un listado de competencias generales y específicas. Estas últimas son: 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.

En el ámbito europeo es bien conocida la propuesta de competencias elaborada en 2009 y revisada en 2017 y 2022 por el grupo de expertos del EMT (European Master's in Translation)<sup>18</sup> con el objetivo de facilitar la evaluación del cumplimiento de un conjunto de resultados de aprendizaje para el nivel de máster. La primera propuesta contemplaba seis competencias: prestación de servicios de traducción, lingüística, intercultural, de documentación, temática, y tecnológica. En la segunda propuesta se reducen a cinco y se introducen modificaciones: lengua y cultura, traducción, tecnológica, personal e interpersonal, y prestación de servicios. El renovado marco de competencias del EMT tiene una cierta base empírica, ya que es fruto de la consulta llevada a cabo entre los miembros de la propia red y representantes de las industrias de la lengua. No pretende ser exhaustivo en su listado de competencias y no establece diferentes niveles.

Un esfuerzo de gradación es el de Cnyrim, Hagemann y Neu (2013). Su propuesta no está basada en datos empíricos, sino en su propia experiencia, el modelo de competencia traductora de Risku (1998) y el marco de alfabetización científica y tecnológica de Bybee (1997). Esta propuesta de marco de referencia de competencia traductora consta de dos categorías, la de competencia traductora y la de competencia en Traductología (conocimientos de teoría de la traducción, metalenguaje, etc.). En ambas se distinguen cinco niveles, a saber, el nivel 1 o de competencia leiga (*lay competence*), el nivel 2 o de competencia funcional básica (*basic functional competence*), el nivel 3 o de competencia conceptual y procedimental (*conceptual and procedural competence*), el nivel 4 o de competencia multidimensional (*multidimensional competence*), y el nivel 5 o de competencia autónoma y progresiva (*autonomous and progressive competence*).

Finalmente, merece la pena destacar la iniciativa conocida como Competence Awareness in Translation (CATO), que nació en el seno del EMT con el objetivo de concienciar al alumnado de traducción sobre sus propias competencias. Actualmente se están analizando los datos de un estudio empírico a nivel europeo para conocer la percepción por parte del alumnado de máster respecto a su adquisición de las competencias descritas

---

18. [https://commission.europa.eu/system/files/2022-11/emt\\_competence\\_fwk\\_2022\\_en.pdf](https://commission.europa.eu/system/files/2022-11/emt_competence_fwk_2022_en.pdf)

en el modelo de 2017 del EMT. En este estudio han participado 10 universidades y han obtenido respuesta de 310 participantes (Froeliger 2019).

Si nos centramos en áreas de especialidad, dos proyectos europeos relativamente recientes han producido resultados pertinentes. eTransfair, por ejemplo, ha elaborado una propuesta de competencias para traducción especializada<sup>19</sup>: competencia traductora, lingüística, inter y transcultural, de revisión y corrección, del ámbito específico, tecnológica, de documentación y terminológica, y profesional. Ahora bien, no establece niveles de actuación ni describe las diferentes áreas de especialización.

PETRA-E<sup>20</sup> ha elaborado un marco para la traducción literaria con niveles y una aplicación autoevaluadora. Las competencias<sup>21</sup> que contempla son la de transferencia, la lingüística, la textual, la heurística, la literaria-cultural, la profesional, la evaluadora, y la investigadora. Se distinguen cinco niveles: principiante, aprendiz avanzado, profesional principiante, profesional avanzado, experto.

Otra aplicación autoevaluadora, pero en este caso no directamente relacionada con la formación y que no proporciona información de niveles, es el Translation and Interpreting Competence Questionnaire (TICQ)<sup>22</sup> (Schaeffer *et al.* 2020). Se trata de un cuestionario para recoger datos cualitativos y cuantitativos de sujetos y facilitar la identificación y clasificación de perfiles. Contiene tres secciones dedicadas a datos demográficos y lingüísticos, competencia en traducción, y competencia en interpretación, respectivamente. Consiste en su mayoría en preguntas donde el usuario debe autoevaluarse, es decir, autoasignarse una puntuación dentro de una escala. El resultado, si bien puede ser de gran utilidad para la investigación, no establece niveles de actuación, más allá de agrupar a sujetos que hayan respondido de una manera similar.

Por último, en lo que se refiere a la competencia cultural en traducción, cabe citar el marco curricular de la competencia intercultural resultante del proyecto europeo PICT (Promoting Intercultural Competence in

---

19. <https://etransfair.eu/about/intellectual-outputs/io1-competence-card>

20. <https://petra-education.eu/framework-literary-translation/>

21. <https://petra-educationframework.eu/>

22. [https://traco.uni-mainz.de/ticq/?fbclid=IwAR3p0amyNQRfy4rQ\\_ig4Eo8YBrtdQ-BRF\\_NGMoUbqrIbZh7csX-kdoRTndTc](https://traco.uni-mainz.de/ticq/?fbclid=IwAR3p0amyNQRfy4rQ_ig4Eo8YBrtdQ-BRF_NGMoUbqrIbZh7csX-kdoRTndTc)

Translators) (Tomozeiu y D’Arcangelo 2016); las dimensiones de la competencia intercultural propuestas por el proyecto INCA (Intercultural Competence Assessment)<sup>23</sup>; y el modelo de competencia intercultural propuesto por Yarosh y los resultados de aprendizaje descritos para cada subcompetencia (Yarosh 2012, 2015).

Tabla 3.2. Propuestas de niveles de competencias para la formación en traducción

REFERENCIA	COMPETENCIAS	NIVELES
Libro Blanco de la traducción e interpretación en España (2004)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dominio de lenguas extranjeras</li> <li>• Conocimiento de culturas y civilizaciones extranjeras</li> <li>• Dominio de la lengua propia, escrita y oral</li> <li>• Dominio de técnicas y terminología de la traducción especializada</li> <li>• Manejo de herramientas informáticas</li> <li>• Dominio de técnicas de traducción asistida/localización</li> <li>• Destreza para la búsqueda de información/documentación</li> <li>• Conocimiento de los aspectos económicos y profesionales</li> <li>• Capacidad de trabajo en equipo</li> <li>• Capacidad de diseñar y gestionar proyectos</li> <li>• Poseer una amplia cultura</li> </ul>	Grado
EMT (2009, 2017, 2022)	2009: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Competencia prestación de servicios de traducción</li> <li>• Competencia lingüística</li> <li>• Competencia intercultural</li> <li>• Competencia de documentación</li> <li>• Competencia temática</li> <li>• Competencia tecnológica</li> </ul>	Máster

23. [https://ec.europa.eu/migrant-integration/library-document/inca-project-intercultural-competence-assessment\\_en](https://ec.europa.eu/migrant-integration/library-document/inca-project-intercultural-competence-assessment_en)

	2017: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Competencia lingüística y cultural</li> <li>• Competencia traductora</li> <li>• Competencia tecnológica</li> <li>• Competencia personal e interpersonal</li> <li>• Competencia prestación de servicios</li> </ul>	
Cnyrim, Hagemann y Neu (2013)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Competencia traductora</li> <li>• Competencia en Traductología</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Nivel 1, competencia lega</li> <li>• Nivel 2, competencia funcional básica</li> <li>• Nivel 3, competencia conceptual y procedimental</li> <li>• Nivel 4, competencia multidimensional</li> <li>• Nivel 5, competencia autónoma y progresiva</li> </ul>
E-TRANSFAIR	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Competencia traductora</li> <li>• Competencia lingüística</li> <li>• Competencia inter y transcultural</li> <li>• Competencia de revisión y corrección</li> <li>• Competencia de ámbito específico</li> <li>• Competencia tecnológica</li> <li>• Competencia de documentación y terminológica</li> <li>• Competencia profesional</li> </ul>	Traducción especializada
PETRA-E	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Competencia de transferencia</li> <li>• Competencia lingüística</li> <li>• Competencia textual</li> <li>• Competencia heurística</li> <li>• Competencia literaria-cultural</li> <li>• Competencia profesional</li> <li>• Competencia evaluadora</li> <li>• Competencia investigadora</li> </ul>	Traducción literaria <ul style="list-style-type: none"> <li>• principiante</li> <li>• aprendiz avanzado</li> <li>• profesional principiante</li> <li>• profesional avanzado</li> <li>• experto</li> </ul>

### 3.4. Estudio sobre nivelación de competencias en la formación en traducción en Europa

En el marco del proyecto NACT, el grupo PACTE realizó un estudio a nivel europeo sobre la situación de las competencias y su nivelación en los centros de formación en traducción, que se describe a continuación.

#### 3.4.1. *Análisis de documentación curricular de 18 centros europeos de formación de traductores*

Como primer paso para avanzar en la elaboración de escalas de nivel en traducción, durante el curso 2015-16 el grupo PACTE realizó un estudio con el propósito de elaborar una base de datos para analizar las competencias, los contenidos y la progresión que se estaban usando en ese momento en Europa para la formación en traducción y así ahondar en el conocimiento de la situación de las competencias en traducción y su nivelación. Para ello, se recogieron datos y documentación curricular relativa a:

1. Plan de estudios en traducción (de grado y máster), en especial, las lenguas, requisitos de nivel y competencias generales y específicas propuestos.
2. Información sobre asignaturas de traducción Lengua 1 (L1) - Lengua 2 (L2), directa e inversa, general y especializada (jurídica, técnica, audiovisual, literaria, etc.), que contuvieran el inglés o el español como Lengua 1 o Lengua 2, o bien como Lengua 3 (L3) siempre que se requiriera el mismo nivel que en Lengua 2.

Para facilitar la recogida de información se elaboraron dos formularios en línea. Un formulario sobre el plan de estudios (<https://ddd.uab.cat/record/249773?ln=es>) y otro sobre las asignaturas de traducción que contenían el inglés o el español en la combinación lingüística (<https://ddd.uab.cat/record/249774?ln=es>). Estos formularios debían rellenarse en inglés o en español, y al final del formulario los participantes podían adjuntar documentación pertinente, como el plan de estudios de su centro y titulación, la guía de la asignatura, etc.

La información que recogía cada uno de los formularios y de la que se ofrecen resultados es la siguiente.

Formulario de análisis de planes de estudio:

- Denominación de la titulación
- Duración en semestres
- Número de lenguas ofertadas: L1 (lengua materna), L2 (primera lengua extranjera) y L3 (segunda lengua extranjera) en asignaturas de traducción
- Nivel inicial requerido en L2 y L3 para cursar estudios de traducción
- Competencias generales y específicas

Formulario de análisis de asignaturas:

- Número de asignaturas analizadas
- Semestre de inicio en traducción directa e inversa
- Progresión
- Competencias generales y específicas
- Objetivos de aprendizaje
- Contenidos
- Géneros textuales utilizados

### 3.4.2. Resultados de los grados

El número de grados que participaron en el estudio fue 16 (véase Apéndice II.1). Se presentan en primer lugar los datos referentes a la información curricular y después la información sobre las asignaturas.

#### 3.4.2.1. Información curricular

Los datos principales obtenidos en relación a los planes de estudio son los siguientes.

*Denominación y duración de los grados*

Tabla 3.3. Denominación de los grados

Denominaciones	N	%
Grados cuya denominación se refiere a filología con o sin mención directa de la traducción	6	37,5
Grados cuya denominación incluye traducción e interpretación	4	25
Grados cuya denominación se refiere a comunicación interlingüística con o sin mención directa de la traducción	3	18,75
Grados cuya denominación incluye solamente traducción	1	6,25
Grados cuya denominación se refiere a mediación interlingüística con o sin mención directa de la traducción	1	6,25
Otros	1	6,25

En cuanto a la denominación de la titulación (tabla 3.3), se observa una variedad en las denominaciones, pero con una preferencia (37,5 %) por aquellos grados que se refieren a filología y, en ocasiones, mencionan la traducción en su nombre. Destaca el hecho de que solo un 25 % de los grados incluye la traducción y la interpretación en su denominación.

En cuanto a la duración, la mayoría de los grados son de 180 ECTS (68,75 %).

*Lenguas ofertadas y niveles requeridos al inicio de la formación*

Tabla 3.4. Nivel de L2 y L3 al inicio de la formación

NIVEL DE L2	N	%
B1	2	12,5
B2	7	43,75
Depende de la lengua	2	12,5
No se requieren conocimientos previos	1	6,25
No especificado	4	25

NIVEL DE L3	N	%
B1	1	6,25
B2	2	12,5
Depende de la lengua	1	6,25
No se requieren conocimientos previos	5	31,25
No especificado	7	43,75

En cuanto a las lenguas ofertadas, la mayoría de grados cuentan con tres L2 y, como se puede observar (tabla 3.4), exigen un nivel de entrada B2 en dicha L2 (7 grados). Ya en el terreno de las L3, la mayoría de los grados analizados (7) no especifican si se requieren conocimientos previos de dicha L3 y 5 grados no los requieren.

### *Competencias específicas y resultados de aprendizaje*

Tabla 3.5. Número total de competencias específicas de todo el grado

Grado 1	33
Grado 2	8
Grado 3	27
Grado 4	5
Grado 5	5

El análisis de las competencias específicas arroja que la mayoría de grados no incluyen una lista de estas (tabla 3.5); solo 5 grados de los 16 analizados las incluyen y solo 4 de ellos las denominan “competencias”. Cabe destacar que el número de competencias incluidas no es homogéneo entre los distintos grados, oscilando de 33 a 5 competencias específicas.

Además, no todas esas competencias explicitan resultados de aprendizaje. Hay que resaltar que, de los 5 grados que incluyen competencias específicas, solo 2 explicitan resultados de aprendizaje de cada competencia.

Tabla 3.6. Número total de competencias específicas relacionadas con la traducción escrita

	N	%
Grado 1	19	57,57
Grado 2	7	87,5
Grado 3	24	88,8
Grado 4	2	40
Grado 5	5	100

La tabla 3.6 muestra el número de competencias específicas excluyendo las asignaturas de interpretación, pero incluyendo todas las que están vinculadas con la traducción (terminología, documentación, etc.). No todas las competencias específicas que se han encontrado listadas en los grados están relacionadas, pues, con la traducción.

#### *Competencias generales y resultados de aprendizaje*

Tabla 3.7. Número total de competencias generales de todo el grado

Grado 1	6
Grado 2	19
Grado 3	29
Grado 4	3

En cuanto a las competencias generales (tabla 3.7), la mayoría de grados no incluyen una lista (solo 4 grados la incluyen), aunque cuando sí lo hacen, se las denomina “competencias” mayoritariamente (3 de los 4 grados). Su presencia tampoco es homogénea entre los grados, oscilando de 29 a 3 competencias generales. Los resultados de aprendizaje de las competencias generales solo se incluyen en un caso.

#### *3.4.2.2. Información de asignaturas*

En relación a la información sobre asignaturas se obtuvieron datos solo de 9 grados. De toda la información recabada, se analizaron 91 asignaturas de

traducción del inglés o el español como L1 o L2. Se eliminaron del análisis las asignaturas de traducción C y D; las que eran mayormente de contenido (p. ej. literatura y traducción; teoría y metodología de la traducción); las prácticas curriculares; las que no eran estrictamente de traducción (p. ej. refuerzo de producción escrita en lengua B); las que no estaban en el plan de estudios; las que estaban en el plan de estudios pero no había información; las que mezclaban traducción directa e inversa sin separar competencias, contenidos, etc. Además, cuando había información de asignaturas de dos L2 (es decir, de inglés y de español) se analizaron ambas asignaturas.

### *Inicio de la formación en traducción*

Tabla 3.8. Semestre en que se inicia la formación en traducción

TRADUCCIÓN DIRECTA	Grados de 180 créditos		Grados de 240 créditos	
	N	%	N	%
1º semestre	4	66,7	1	33,3
2º semestre	1	16,6	1	33,3
3º semestre	1	16,6	0	0
4º semestre	0	0	1	33,3
5º semestre	0	0	0	0
6º semestre	0	0	0	0
7º semestre	0	0	0	0
8º semestre	0	0	0	0
TRADUCCIÓN INVERSA	Grados de 180 créditos		Grados de 240 créditos	
	N	%	N	%
1º semestre	1	16,6	0	0
2º semestre	1	16,6	0	0
3º semestre	2	33,3	0	0
4º semestre	2	33,3	0	0
5º semestre	0	0	2	66,6
6º semestre	0	0	1	33,3
7º semestre	0	0	0	0
8º semestre	0	0	0	0

Respecto al momento de inicio de la formación en traducción directa e inversa (tabla 3.8), en directa no se observa gran diferencia entre aquellos grados de 180 o de 240 ECTS, ya que casi todos ellos suelen ubicarla en el primer o segundo semestre. Sin embargo, en traducción inversa sí se observa una diferencia relativa, ya que en los grados de 240 ECTS la formación comienza más tarde, si bien es cierto que, tanto en unos grados como en otros dicha formación se inicia o intensifica más bien hacia la mitad de los estudios.

### *Progresión de las asignaturas de traducción*

De los 9 grados, 7 incluyen asignaturas de traducción general y 6 incluyen asignaturas de especialización en traducción, si bien solo en 5 de ellos la traducción general se ofrece antes que la especializada y en 4 de ellos no se puede deducir.

Existen 4 grados en los que se da progresión cuando hay varias asignaturas de traducción directa general, en 3 de ellos no se puede deducir y en 2 no hay varias asignaturas de traducción general. En cuanto a la traducción inversa, existe progresión en 2 grados, en 3 no se puede deducir y en 4 grados no hay varias asignaturas de inversa.

En el caso de la traducción especializada, la mayoría de grados (4) no cuentan con varias asignaturas de este tipo. No se puede observar progresión entre las asignaturas del mismo ámbito de especialización, ya que normalmente no existen varias, ni en traducción directa (5 grados) ni en traducción inversa (7 grados).

### *Competencias específicas de las asignaturas*

Si bien 8 de los 9 grados analizados recogen competencias específicas en las asignaturas, solo en la mitad (4 grados) dichas competencias específicas están incluidas en el listado de competencias del grado. En la mayoría de casos (6 grados) no se puede deducir una progresión en las competencias específicas.

Solo en un caso las competencias específicas incluyen resultados de aprendizaje.

### *Competencias generales de las asignaturas*

De los 9 grados analizados, 5 recogen competencias generales en las asignaturas, pero solo en 3 casos estas pertenecen al listado de competencias generales del grado. Solo existe progresión en un grado y en 5 de ellos no se puede deducir.

En la mayoría de casos (4 grados), las competencias generales no incluyen resultados de aprendizaje.

### *Objetivos de aprendizaje de las asignaturas*

Si bien la mayoría de grados analizados incluye objetivos de aprendizaje (7 grados), solo en 4 se vinculan a competencias específicas y solo en uno se puede observar progresión.

### *Contenidos de las asignaturas*

En casi todos los grados (8 casos) se explicitan contenidos, si bien es cierto que solo en uno dichos contenidos se relacionan con competencias específicas, y solo en 2 se observa progresión.

### *Géneros textuales de las asignaturas*

Algunos grados (4) explicitan los textos usados solo en algunas asignaturas; hay 3 grados que sí los explicitan en todas las asignaturas, y 2 que no lo hacen. La mayoría (5 grados) no indican los géneros textuales utilizados en las asignaturas. Solo en un grado se vinculan los géneros textuales utilizados a las competencias específicas o a los objetivos de aprendizaje y en 6 grados se hace solo en algunas asignaturas. Se observa progresión en el uso de géneros textuales solo en 2 grados y en 3 grados solo en algunas asignaturas.

#### *3.4.3. Resultados de los másteres*

Para este estudio se obtuvo información de 26 másteres (véase Apéndice II.2). Como en el caso de los grados, se presentan, en primer lugar, los datos referentes a la información curricular y, después, la información de asignaturas.

### 3.4.3.1. Información curricular

Los datos principales obtenidos en relación a los planes de estudio fueron los siguientes.

#### *Características de los másteres analizados*

Tabla 3.9. Denominación y tipo de máster

Denominaciones	N	%
Másteres cuya denominación se refiere a filología con o sin mención directa de la traducción	7	26,9
Másteres cuya denominación incluye traducción general o especializada e interpretación	3	11,5
Másteres cuya denominación se refiere a comunicación interlingüística con o sin mención directa de la traducción	1	3,8
Másteres cuya denominación incluye solamente traducción general	7	26,9
Másteres cuya denominación incluye solamente traducción especializada	6	23,3
Másteres cuya denominación se refiere a mediación interlingüística con o sin mención directa de la traducción	0	0,0
Otras denominaciones	2	7,6

En cuanto a la denominación de la titulación (tabla 3.9), se distribuye de manera bastante equilibrada entre aquellos que se refieren a la filología o la traducción general (7 másteres cada uno) o la traducción especializada (6 másteres).

Respecto a la duración, la mayoría de los másteres son de 120 ECTS (69,1 %).

La mayoría de los másteres analizados (14 másteres) son de tipo generalista con módulos o asignaturas de traducción especializada, sobre todo de contenido científico (13), técnico (13), jurídico (11), audiovisual (8), editorial (7) y localización (7). En aquellos másteres específicamente de traducción especializada (6 másteres), alguno de los cuales contiene más de un ámbito de especialización, se incluyen las siguientes especialidades de traducción:

científica (3), audiovisual (3), técnica (2), editorial (2), jurídica (1), médica (1), literaria (1), localización (1).

### *Lenguas ofertadas y nivel requerido al inicio de la formación*

Tabla 3.10. Nivel de L2 y L3 al inicio de la formación

NIVEL DE L2	N	%
A1	1	3,8
A2	0	0
B1	0	0
B2	1	3,8
C1	12	46,1
C2	3	11,6
Depende de la lengua	2	7,7
No se requieren conocimientos previos	3	11,6
No especificado	4	15,4
NIVEL DE L3	N	%
B1	0	0
B2	4	15,4
C1	7	26,9
C2	1	3,8
Depende de la lengua	1	3,8
No se requieren conocimientos previos	4	15,4
No especificado	9	34,7

En cuanto a las lenguas ofertadas, la mayoría de los másteres (11 de 26) ofrecen solo una L2, pero 6 másteres ofrecen cuatro L2 y 5 ofrecen más de cuatro L2. Como se puede observar (tabla 3.10), la mayoría exigen un nivel de entrada C1 en dicha L2 (12 másteres). Para las L3, la mayoría de los másteres analizados (9) no especifican si se requieren conocimientos previos, pero 7 solicitan un nivel C1.

*Competencias específicas*

Tabla 3.11. Número total de competencias específicas de todo el máster

Máster 1	6
Máster 2	47
Máster 3	13
Máster 4	9
Máster 5	6
Máster 6	7

El análisis de las competencias específicas arroja que la gran mayoría de másteres (20) no incluyen una lista de competencias específicas; solo 6 másteres de los 26 analizados las incluyen y solo 5 de ellos las denominan “competencias”. Cabe destacar que el número de competencias incluidas no es homogéneo entre los distintos másteres, oscilando de 47 a 6 competencias específicas.

Hay que resaltar que, de los 6 grados que incluyen competencias específicas, en ninguno constan resultados de aprendizaje de cada competencia.

Tabla 3.12. Número total de competencias específicas relacionadas con la traducción escrita

	N	%
Máster 1	0	0
Máster 2	47	100
Máster 3	3	23,1
Máster 4	9	100
Máster 5	6	100
Máster 6	0	0

La tabla 3.12 muestra el número de competencias específicas excluyendo las asignaturas de interpretación, pero incluyendo todas las que están vinculadas con la traducción (terminología, documentación, etc.). Según las

características de cada máster, no en todos ellos todas las competencias específicas están relacionadas, pues, con la traducción.

### *Competencias generales*

Tabla 3.13. Número total de competencias generales de todo el máster

Máster 1	5
Máster 2	7
Máster 3	7
Máster 4	3
Máster 5	4
Máster 6	5

En cuanto a las competencias generales la mayoría de másteres no incluyen una lista (solo 6 másteres de 26), aunque cuando sí lo hacen, se las denomina “competencias” mayoritariamente (5 de los 6 másteres). Su presencia es relativamente homogénea entre los grados, y oscilan de 7 a 3 competencias generales (tabla 3.13).

En ningún caso constan resultados de aprendizaje de las competencias generales.

#### *3.4.3.2. Información de asignaturas*

Se obtuvieron datos de 19 másteres. De toda la información recabada, se analizaron 124 asignaturas de traducción del inglés o el español como L1 o L2. Al igual que en los grados, se eliminaron del análisis las asignaturas de traducción C y D; las que eran mayormente de contenido (p. ej. literatura y traducción; teoría y metodología de la traducción); las prácticas curriculares; las que no eran estrictamente de traducción (p. ej. refuerzo de producción escrita en lengua B); las que no estaban en el plan de estudios; las que estaban en el plan de estudios pero no había información; las que mezclaban directa e inversa sin separar competencias, contenidos, etc. Además, cuando había información de asignaturas de dos L2 (es decir, de inglés y de español) se analizaron ambas asignaturas.

*Inicio de la formación en traducción*

Tabla 3.14. Semestre en que se inicia la formación en traducción

TRADUCCIÓN DIRECTA	Másteres de 60 créditos		Másteres de 90 créditos		Másteres de 120 créditos	
	N	%	N	%	N	%
1º semestre	3	60	2	100	9	81,8
2º semestre	2	40	-	-	1	9,1
3º semestre	-	-	-	-	1	9,1
4º semestre	-	-	-	-	-	-
TRADUCCIÓN INVERSA	Másteres de 60 créditos		Másteres de 90 créditos		Másteres de 120 créditos	
	N	%	N	%	N	%
1º semestre	1	100	1	100	2	33,3
2º semestre	-	-	-	-	3	50
3º semestre	-	-	-	-	2	33,3
4º semestre	-	-	-	-	-	-

Respecto al momento de inicio de la formación en traducción directa e inversa (tabla 3.14), en directa esta suele empezar ya desde el primer semestre, independientemente del número de créditos del máster. Sin embargo, en traducción inversa sí se observa una pequeña diferencia, ya que en 3 de los másteres de 120 ECTS la formación comienza en el segundo semestre.

*Progresión de las asignaturas de traducción*

La mayoría de los másteres incluye asignaturas de traducción general (14 de 26) y de especialización en traducción (17 másteres). Sin embargo, en la mayoría de casos (17 másteres) no se deduce que las asignaturas de traducción general se impartan antes que las de traducción especializada.

No es posible averiguar si se establece una progresión, ya que en la mayoría de másteres no se ofrecen varias asignaturas de traducción general, ni directa (11 másteres) ni inversa (14). Tampoco hay varias asignaturas de traducción del mismo ámbito de especialización, ni de traducción directa (8 másteres) ni de inversa (13).

### *Competencias específicas de las asignaturas*

Aunque la mitad de másteres incluye competencias específicas en las asignaturas (13 másteres de 26), también es cierto que en la mayoría de ellos (14 másteres) no existe un listado de competencias específicas del máster, por lo que no se puede observar si existe consistencia. Además, solo existe progresión en 1 caso, en otro caso solo en algunas asignaturas, y en la gran mayoría de casos (11 másteres) no se deduce que haya progresión de competencias específicas en las asignaturas.

Solo en 4 másteres se incluyen resultados de aprendizaje vinculados a competencias específicas.

### *Competencias generales de las asignaturas*

En la mayoría de casos no existe un listado de competencias generales del máster (16 másteres), y en el caso de las asignaturas estas competencias solo se recogen en 5 másteres y en 2 másteres solo en algunas asignaturas. Solo se deduce progresión en las competencias generales en un máster.

Solo en 2 másteres hay resultados de aprendizaje vinculados a competencias generales.

### *Objetivos de aprendizaje de las asignaturas*

Aunque hay 2 másteres que no muestran objetivos de aprendizaje, la mayoría sí lo hace (15 másteres), si bien su diseño es dispar en 9 másteres y homogéneo en 8. Solo existe progresión de objetivos de aprendizaje en un máster, y no se deduce en 16.

### *Contenidos de las asignaturas*

Aunque la mayoría de másteres explicitan contenidos (14 másteres), en 5 de ellos no están vinculados a competencias específicas, en 4 sí lo están, y en 8 solo en algunas asignaturas. Existe progresión en cuanto a los contenidos en 5 másteres, en 2 solo en algunas asignaturas, y no puede deducirse en 10.

### *Géneros textuales de las asignaturas*

Hay indicación de los textos utilizados en las asignaturas en el caso de 9 másteres, pero no por parte de otros 8 másteres, y 2 solo lo indican en algunas asignaturas. Solo 4 másteres indican los géneros textuales que se tratan en la mayoría de asignaturas y 5 másteres no lo indican. En cuanto a la vinculación de los géneros con las competencias específicas o los objetivos de la formación, 5 másteres sí los relacionan y 5 no. En general no se deduce progresión (10 másteres).

#### *3.4.4. Principales resultados del análisis*

Los resultados de este estudio partieron de datos obtenidos de 16 grados y 26 másteres. Se indican a continuación las principales conclusiones que se pueden deducir del estudio efectuado.

1. En cuanto a la información curricular, los datos obtenidos permiten observar claramente que la mayoría de grados y másteres no incluyen un listado de competencias específicas, el número oscila mucho entre unas titulaciones y otras, y que en la mayoría de casos no se incluyen resultados de aprendizaje.

Con las competencias generales la situación es similar, ya que ni grados ni másteres suelen tener un listado de competencias generales y las competencias no suelen incluir resultados de aprendizaje. La diferencia de número de competencias entre los grados es mayor que entre los másteres.

2. En cuanto a la información de asignaturas se obtuvo información de 9 grados y 19 másteres. Por lo que respecta a la progresión, en los grados sí suelen darse varias asignaturas de traducción general, entre las que normalmente hay progresión, mientras que a nivel de máster no suele haber varias asignaturas de traducción general. La progresión no se puede observar normalmente entre asignaturas de la misma especialización ni en grado ni en máster debido a que no suele haber varias asignaturas de este tipo.

Respecto a las competencias específicas, si bien la mayoría de las titulaciones las recogen en las asignaturas, también es cierto que en la mayoría de casos no existe un listado de competencias específicas

de la titulación o las que constan en las asignaturas no están incluidas en dicho listado. En la mayoría de los casos no se deduce progresión en las competencias específicas ni estas incluyen resultados de aprendizaje. Sucede lo mismo con las competencias generales.

Aunque los objetivos de aprendizaje de las asignaturas están presentes en ambas titulaciones, casi nunca se puede observar progresión.

La situación de los contenidos y los géneros textuales tratados es muy similar en grados y másteres. En la mayoría de casos, los contenidos están explicitados, aunque no vinculados a competencias específicas, y la progresión no puede deducirse. La mayoría de titulaciones no suele incluir los géneros textuales usados en las asignaturas y cuando se indican no se observa progresión.

En resumen, falta explicitación de las competencias; cuando se explicitan no suelen incluir resultados de aprendizaje vinculados a ellas (lo que indica falta de descripción y nivelación de las competencias); en general, no se deduce progresión y existe disparidad de criterios en cuanto a sus características y número.

Se pone de relieve, pues, la falta de homogeneización y las carencias en cuanto a la descripción y la nivelación de competencias, y la necesidad de avanzar en estos aspectos.