

Traducción

Un modelo de competencia traductora: bases para el diseño curricular

Dorothy A. Kelly

Facultad de Traducción e Interpretación
Universidad de Granada

Resumen: En este artículo se parte de la base de que la descripción de los elementos que componen la competencia traductora es una herramienta útil para la formación de traductores en tanto que permite el establecimiento tanto de metas y objetivos globales como de objetivos específicos para programas de formación. Tras un repaso de las principales descripciones existentes hasta la fecha, la autora ofrece un modelo propio, en el que integra en parte aspectos de propuestas anteriores, añade otros no reflejados en ellas, y establece relaciones entre ellos. En la última parte del trabajo, deriva de su modelo de la competencia traductora una propuesta de objetivos globales para programas de formación de traductores a nivel de pregrado universitario.

Abstract: In this paper, it is argued that the description of the factors which make up translation competence is a useful tool for the training of translators, in that such descriptions allow the outlining of both overall and specific objectives and learning outcomes for training programmes. After a brief survey of the main models existing in translation literature to date, the author offers her own model, in which she partially incorporates aspects of previous proposals, adds new factors not present in those, and traces a series of relations between the different aspects. In the final section of the paper, a proposal outlining overall objectives for undergraduate translator training programmes is developed from this model of translation competence.

Definición del término *competencia traductora* y utilidad del concepto

El término «competencia traductora» es el utilizado por diferentes autores¹, algunos de los cuales examinaremos a continuación, para describir el conjunto de capacidades, destrezas, conocimientos e incluso actitudes que reúnen los traductores profesionales y que intervienen en la traducción como actividad experta, es decir que, en su conjunto, distinguen al profesional del no profesional, al experto del no experto², o del «*native translator*» [traductor nativo] de Toury³ (1984).

Nos parece útil, antes de entrar a comentar las descripciones existentes, examinar brevemente para qué sirven en el campo de la Traductología el concepto y la descripción de la competencia traductora. Campbell (1998: 6) ofrece tres posibles aplicaciones del concepto de competencia traductora en la investigación traductológica, las cuales a su vez determinarán el enfoque del trabajo de diseño así como del modelo resultante: a) el desarrollo de modelos psicológicos del proceso de traducción; b) la evaluación sumativa de la calidad de traducciones como productos (Campbell se muestra muy crítico con el trabajo que se ha realizado desde esta perspectiva), instrumento para la acreditación profesional; c) la pedagogía de la traducción. De estas tres aplicaciones, a nosotros en este trabajo nos interesa esencialmente la tercera.

Los modelos que describen la competencia del profesional de éxito⁴ nos parecen de gran utilidad para el desarrollo de enfoques didácticos, ya que la definición de la competencia traductora nos ayuda a establecer precisamente cuáles son los objetivos generales globales de la formación, del mismo modo que su subdivisión en sub-competencias o competencias parciales nos ayuda a es-

¹ Existe cierta divergencia en cuanto a la terminología empleada, sobre todo en lengua inglesa, donde diferentes autores emplean *translator competence* (Bell, 1991), *translational competence* (Pym, 1992) y *translation competence* (Toury, 1984, Campbell, 1998), pero que por razones de espacio no entraremos a analizar aquí.

² Empleamos la definición de Glaser para el concepto de experto: «*An expert is someone who possesses a high level of competence in a given domain which results from the interaction between knowledge structure and processing abilities, expert performance being characterised by rapid access to an organised body of conceptual knowledge*». (Glaser, 1986: 915, citado en Kaiser-Cooke, 1994: 135).

³ Para Toury el «*native translator*» es la persona que traduce sin la intervención de formación formal (por analogía con «*native speaker*»). Postula que el estudio longitudinal de las traducciones realizadas por diferentes traductores a lo largo de su desarrollo desde la etapa de «*native translator*», pasando por la socialización como traductores, podría dar indicios de interés para la pedagogía de la traducción, que hace caso omiso, según este autor, por lo general, esta parte del bagaje del estudiante.

⁴ Ver Jääskeläinen (1990), Chesterman (1997) o Hansen (1997) sobre el concepto de éxito en la traducción.

tablecer objetivos menos globales, más específicos. La labor del docente será precisamente diseñar actividades que ayuden a desarrollar cada una de esas subcompetencias para lograr el fin global que constituye la competencia traductora en su conjunto. La definición de objetivos claros y explícitos constituirá igualmente la base de sistemas de evaluación adecuados a los contenidos y la metodología de las clases, y podrá ayudar a paliar la insatisfacción generalizada con los sistemas existentes de evaluación de la formación de traductores, basados en su mayor parte en evaluaciones de producto ⁵.

Algunas descripciones existentes de la competencia traductora

Puesto que evidentemente de ellos se nutre en mayor o menor medida el modelo que presentamos en este trabajo, nos detendremos en primer lugar para ver brevemente cómo han descrito algunos autores la competencia traductora. Este repaso no pretende ser exhaustivo, aunque sí hemos hecho un esfuerzo por recoger ejemplos de diferentes enfoques, tradiciones o escuelas traductológicas. Es interesante constatar que pocos son los trabajos que definen la competencia traductora como tema central: la mayor parte de los modelos se ofrecen como paso previo al análisis de otras cuestiones, a menudo relacionadas con la formación de traductores. La presentación la realizamos en orden cronológico, lo cual permite ver cierta evolución en los planteamientos, así como (no podía ser de otra manera) influencias mutuas evidentes.

Wilss (1976: 120) propone tres competencias, en una temprana descripción de la competencia traductora con fines de diseño curricular, interesante porque esboza ya varios aspectos, entre ellos el textual y el cultural, que serán desarrollados posteriormente por otros autores:

- a) *a receptive competence in the source language (the ability to decode and understand the source text)*
- b) *a productive competence in the target language (the ability to use the linguistic and textual resources of the target language)*
- c) *a supercompetence, basically defined as an ability to transfer messages between linguistic and textual systems of the source culture and linguistic and textual systems of the target culture.*

Delisle (1980: 235), en la conclusión de su obra imprescindible para el desarrollo posterior de la pedagogía de la traducción, identifica lo que define como cuatro compe-

tencias mayores indispensables: la lingüística, la enciclopédica, la de comprensión, y la de reexpresión.

Roberts (1984) amplía el abanico a cinco:

1. *[compétence] linguistique (capacité de comprendre la langue de départ et qualité d'expression de la langue d'arrivée)*
2. *traductionnelle (capacité de saisir l'articulation du sens dans un texte, de le rendre sans le déformer dans la langue d'arrivée tout en évitant les interférences)*
3. *méthodologique (capacité de se documenter sur un sujet donné et d'assimiler la terminologie propre au domaine)*
4. *disciplinaire (capacité de traduire des textes dans quelques disciplines de base, telles que l'économie, l'informatique, le droit)*
5. *technique (capacité d'utiliser diverses aides à la traduction, telles que traitement de texte, banques de terminologie, machines à dicter etc.)*

Es interesante notar que el mismo Delisle en el año 1992 suscribe esta descripción, algo posterior a la suya, y que subraya la coincidencia entre su contenido y el de la descripción de Nord (1991), que veremos a continuación (Delisle, 1992: 42).

Nord (1991), en una obra de gran resonancia en esta versión inglesa, por el hecho de dar a conocer fuera del ámbito germanófono las teorías del *skopos*, de la traducción como acción o el funcionalismo, afirma:

... the essential competences required of a translator [are] competence of text reception and analysis, research competence, transfer competence, competence of text production, competence of translation quality assessment, and, of course, linguistic and cultural competence both on the source and the target side. (1991: 235)

Pym (1992) distingue por un lado entre conocimientos compartidos por los traductores con otros profesionales: gramática, retórica, terminología, conocimiento del mundo, sentido común y estrategias comerciales y, por otro, lo que llama «*the specifically translational part of their practice*», que no sería ni lingüística, ni común, ni comercial, sino que consistiría en un proceso de generación y selección entre textos alternativos:

- *The ability to generate a target-text series of more than one viable term (target text₁, target text₂ ... target text_n) for a source text.*
- *The ability to select only one target term from this series, quickly and with justified confidence, and to propose this target text as a replacement of source text for a specified purpose and reader. (1992: 281)*

Gile (1995), aunque no emplea el término *competencia traductora* en sí, ofrece una descripción de lo que denomina «*components of translation expertise*»: dominio pasivo de las lenguas de trabajo pasivas; dominio activo de las lenguas de trabajo activas; suficiente conocimiento de la temática de los textos o discursos (también emplea el término «conocimiento del mundo»); saber traducir. (1995: 20)

⁵ Ver por ejemplo Hatim y Mason (1997: 197 ss.) o Waddington (1999) para una crítica de la situación actual de la evaluación.

Hurtado (1996) ofrece esta relación de subcompetencias: competencia comunicativa (en dos lenguas); competencia extralingüística; competencia de análisis y síntesis; competencia «traslatoria»; competencia profesional. (1996: 34)

Hatim y Mason (1997: 205) ofrecen un modelo de lo que ellos denominan «*translator abilities*», basado en el modelo de competencia lingüística de Bachmann (1990), y en el enfoque discursivo de los propios autores:

Source text PROCESING SKILLS	TRANSFER SKILLS	target text PROCESSING SKILLS
Recognizing intertextuality (genre/discourse/text)	Strategic re-negotiation by adjusting:	Establishing intertextuality (genre/discourse/text)
Locating situationality (register, etc.)	effectiveness efficiency relevance	Establishing situationality (register, etc.)
Inferring intentionality		Creating intentionality
Organising texture (lex. choice synt. arrangement cohesion) and structure	to: audience design task (brief, initiator, etc.)	Organising texture (lex. choice synt. arrangement cohesion) and structure
Judging informativity (static/dynamic)	in fulfillment of a: rhetorical purpose (plan, goal)	Balancing informativity (static/dynamic)
in terms of estimated impact on: source text readership		in terms of estimated Impact on: source text readership

Figura 1: Las capacidades del traductor, según Hatim y Mason

Campbell (1998:154), en una obra dedicada a la cuestión de la traducción inversa, propone un modelo que se basa en tres subcompetencias, esbozadas a partir de investigaciones empíricas con un grupo de estudiantes de Tra-

ducción de habla árabe que traducen al inglés; el mismo autor reconoce la necesidad de ir incorporando más elementos al modelo, que considera provisional.

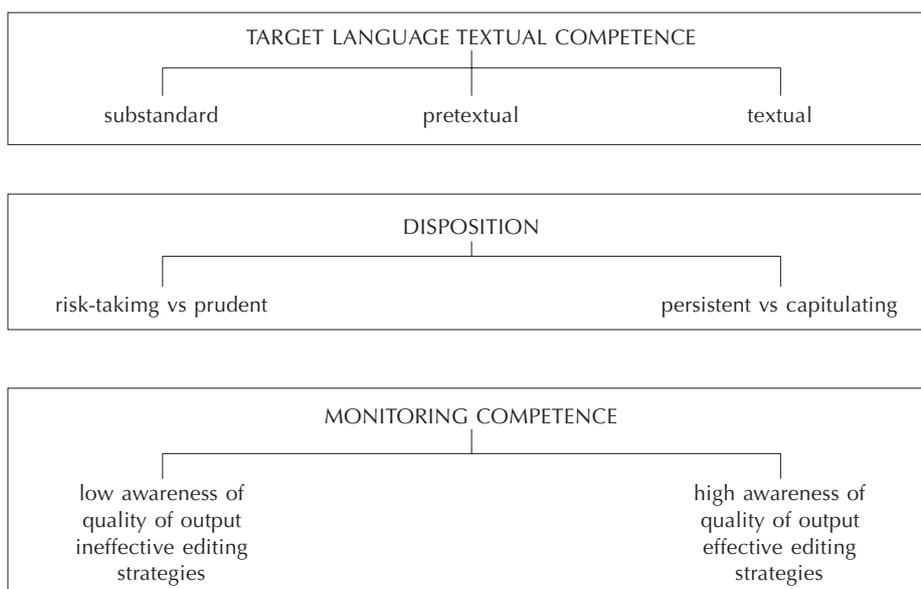


Figura 2: El modelo de competencia traductora según Campbell

En sus conclusiones, Campbell propone cuatro principios básicos relacionados con los modelos de competencia traductora, resultado de su estudio empírico, los cuales por su interés reproducimos a continuación:

1. *Translation competence can be separated into relatively independent components, and those components can be used as building blocks in curriculum design.*
2. *Translation education is a matter of intervention in the development of the various components of translation competence.*
3. *Students are likely to attain different levels of achievement in the various components of translation competence given the imbalance in their bilingual skills.*
4. *The assessment of translation quality is best seen as a matter of profiling the competence of learners, rather than simply measuring the quality of their output. (1998: 163)*

Neubert (2000: 6)⁶ propone la siguiente clasificación, que él mismo define como «aproximada»: competencia lingüística; competencia textual; competencia en materias específicas; competencia cultural; competencia de transferencia. Como puntos adicionales originales de interés en su planteamiento, Neubert postula la existencia de una interrelación entre las subcompetencias, y caracteriza la competencia traductora por su «*complexity, heterogeneity, approximation, open-endedness, creativity, situationality, and historicity*». (2000: 5)

En su trabajo, el grupo PACTE de la Universidad Autónoma de Barcelona (2000:101)⁷ hace una propuesta de descripción de la competencia traductora, a nuestro entender muy valiosa, mucho más matizada y desarrollada que la primera de Hurtado (1996), responsable del grupo:

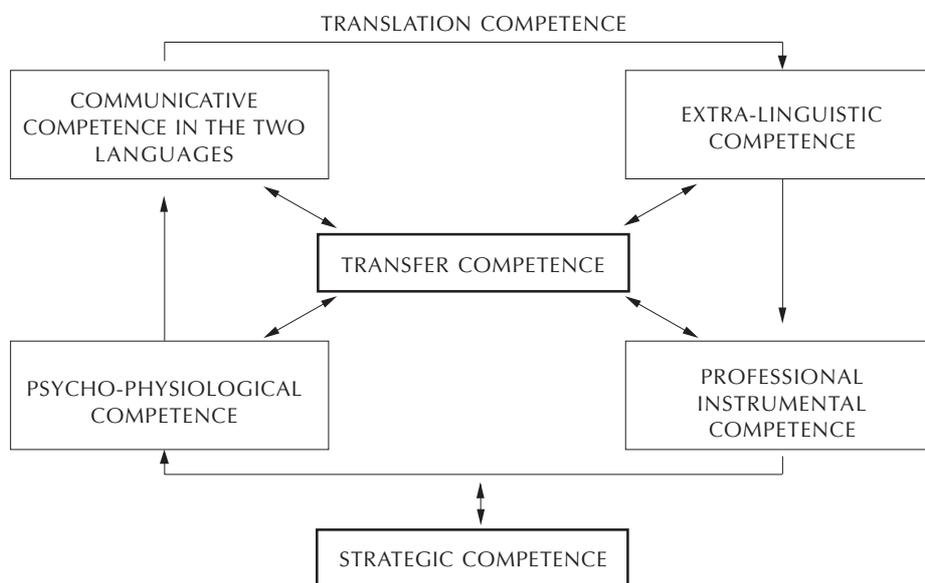


Figura 3: Los componentes de la competencia traductora según el grupo PACTE

Esta propuesta sería la más desarrollada publicada hasta el momento, y parece de especial interés por varias razones. En primer lugar, al incorporar los resultados de trabajos empíricos recientes, introduce dos subcompetencias

nuevas con respecto a los modelos anteriores, que son la psicofisiológica (recogiendo planteamientos frecuentes en trabajos recientes sobre didáctica en los que se subraya la importancia de la «autoconciencia» y de la confianza para el aprendizaje y el rendimiento profesional⁸),

⁶ Esta propuesta, que se publica en 2000, en realidad se da a conocer como conferencia en el año 1997 en el congreso «Developing Translation Competence» organizado por Aston University, Birmingham (Reino Unido). En un trabajo anterior del año 1994, este mismo autor desglosa la competencia traductora en tan sólo tres subcompetencias: la lingüística, la de materias específicas, y la de transferencia (Neubert, 1994: 412).

⁷ Al igual que en el caso de Neubert, este trabajo se presenta por primera vez bastante antes de su fecha de publicación impresa, en este caso en el congreso de la European Society for Translation Studies, Granada, en el año 1998.

⁸ Véase por ejemplo Fraser (1995), Kiraly (1995), Kussmaul (1995), Robinson (1997a).

y la estratégica (recogiendo los resultados de trabajos desde los enfoques cognitivos que se plasman a menudo en experimentación con protocolos de pensamiento en voz alta ⁹).

En segundo lugar, esta propuesta —como la de Neubert arriba— establece una serie de relaciones entre las diferentes subcompetencias, en lugar de establecer sencillamente un mero listado de éstas. En la propuesta destacan dos subcompetencias por su lugar central en el proceso de la traducción (y por tanto en el aprendizaje): la de transferencia y la estratégica. La introducción de este elemento de jerarquización parece igualmente acertada. PACTE se propone comprobar la validez de este modelo mediante investigación empírica, cuyos resultados esperamos con interés ¹⁰.

Breve comentario sobre las propuestas

Como se ve, aunque existe cierto acuerdo en cuanto a algunos de los componentes de la competencia traductora, sobre todo en cuanto a la necesidad de conocimientos lingüísticos, existe sin embargo una gran variedad de aproximaciones conceptuales y terminológicas. En nuestra opinión, merecen destacarse los siguientes puntos.

- Existe una evolución evidente en cuanto a la descripción de los componentes lingüísticos, en la que se va dejando atrás la visión del traductor como persona que trabaja con la lengua como sistema, para incorporar enfoques más comunicativos y textuales.
- En la práctica totalidad de las descripciones recientes, se incorpora un elemento de competencia cultural, esencial a nuestro modo de ver para tener una visión completa de la labor traductora.
- Aunque en alguna descripción se incluye una competencia temática (de materias específicas), y en alguna otra las capacidades instrumentales o profesionales, rara vez coinciden: en algún modelo persiste pues la visión elitista del traductor (intérprete) que domina todos los campos en los que trabaja, cosa imposible en nuestro mundo cada vez más especializado.
- Sólo en las propuestas de Neubert y de PACTE se hace referencia a la interrelación entre las competencias, aspecto crucial para comprender la competencia traductora como sistema complejo de conocimiento experto.

⁹ Véase por ejemplo Krings (1986), Lörcher (1991, 1992, 1993), Kiraly (1995), entre otros.

¹⁰ Un primer trabajo muy interesante en esta línea sería el diseño de un instrumento para medir la competencia traductora, tema de la tesis doctoral de Mariana Orozco (2000), una de los componentes del grupo.

- Las propuestas de Campbell y de PACTE incorporan competencias que se pueden denominar actitudinales (disposición, competencia psicofisiológica), lo que hace que sean algo más eclécticas que otros modelos. Aunque para Mayoral (2001: 111) éste sería un defecto, a nuestro modo de ver se trata de un enriquecimiento del modelo, al incorporar los resultados interesantes de algunos de los estudios empíricos recientes (ver arriba), y al ofrecer otra dimensión de la cuestión, a nuestro entender a menudo central para el éxito del proceso de traducción.
- Finalmente, no podemos dejar de comentar que en todas estas propuestas, resulta algo extraño el papel de la competencia de transferencia, o traslatoria, que de alguna manera se presta a confusión con el conjunto de subcompetencias, es decir con la macrocompetencia en sí. En algunas propuestas hasta lleva la misma denominación (ver por ejemplo la de Gile).

Una visión profesional

Como contraste con todos los modelos anteriores, aproximaciones académicas, y con el fin de ofrecer un modelo lo más completo posible, recurrimos a una fuente muy diferente, no académica sino profesional: el Language Professionals Lead Body del Reino Unido (1992), que propone la siguiente definición de la actividad traductora profesional (ver figura 4).

Este esquema nos parece de especial interés precisamente porque pone de relieve algunos aspectos más directamente profesionales que no aparecen explícitamente (ni en muchos casos, nos atreveríamos a decir, implícitamente) en las anteriores propuestas. Ése es especialmente el caso de las destrezas interpersonales muy presentes en el esquema a través de los verbos empleados (el verbo «agree» aparece seis veces en el esquema, junto con el verbo «allocate» que aparece una vez). El traductor profesional (a pesar del tópico que lo representa como un trabajador solitario rodeado tan sólo de libros, preferentemente diccionarios) se encuentra constantemente en situaciones en las que debe interactuar con el iniciador de la traducción, el cliente, el emisor del texto de origen, el autor, el revisor, expertos en la materia, documentalistas, terminólogos. Saber llevar estas relaciones, forma quizá una subcompetencia discreta no incluida en ninguna de las propuestas académicas de descripción de la competencia traductora que hemos visto, y a la que prestan, sin embargo, gran importancia teóricos como Holz-Mänttari (1984) como máxima exponente de la teoría de la acción traductora, o el mismo Gile (1995), quien analiza en profundidad la relación entre el traductor y el especialista informante.

También es cierto que este esquema peca probablemente de no incluir explícitamente otros aspectos menos profe-

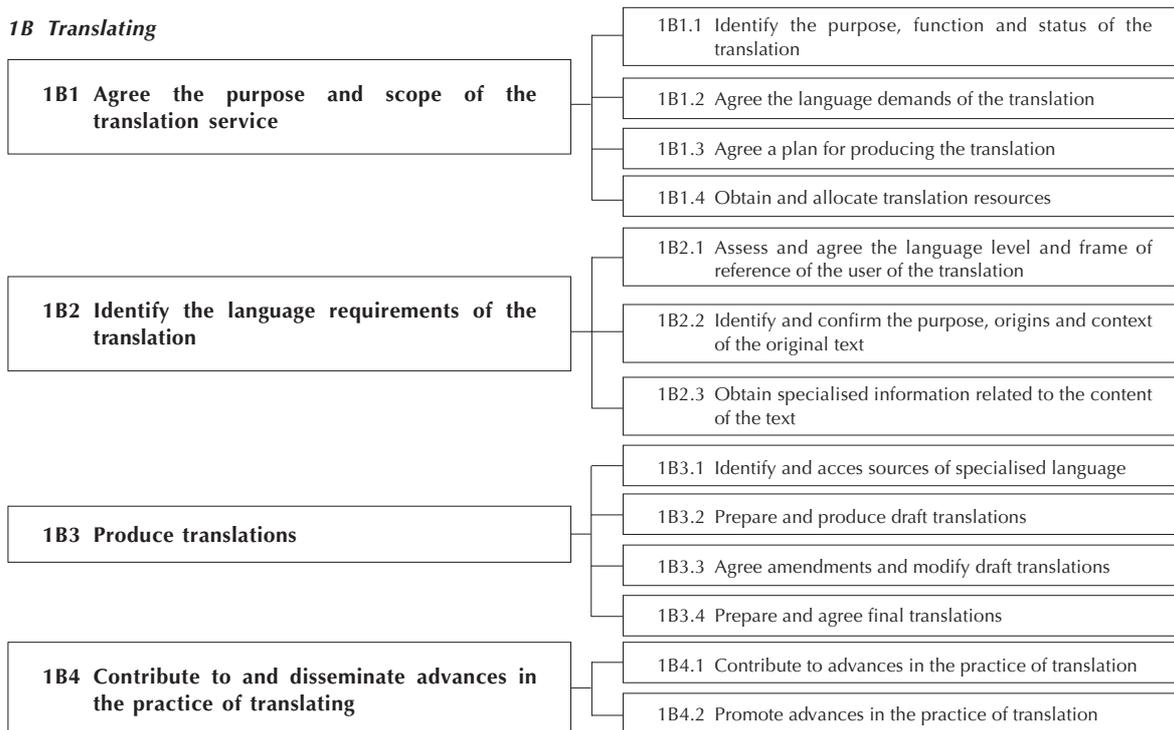


Figura 4: Los componentes de la competencia traductora según el Language Professionals Lead Body del Reino Unido

sionales que sus autores parecen bien dar por supuesto, bien no valorar. La capacidad comunicativa en las lenguas de trabajo, por citar el ejemplo más evidente, no está explícitamente presente. Con todo, nos parece que la propuesta aporta factores interesantes al concepto de competencia, desde la perspectiva de los elementos que se consideran necesarios para el éxito dentro de la profesión.

Nuestra propuesta

Tras este breve repaso, pasamos a presentar nuestra propuesta de modelo de la competencia traductora y sus subcompetencias, fruto —como ya hemos señalado— de la observación de la realidad profesional, y de la síntesis de los numerosos trabajos anteriores realizados sobre la cuestión. Insistimos en que se trata de un modelo que pretende servir de base para el diseño curricular y la planificación de contenidos y metodología en el marco de la formación universitaria de traductores, aunque no excluimos que pueda tener otra utilidad, en la línea de Campbell (ver arriba).

La competencia traductora es la macrocompetencia que constituye el conjunto de capacidades, destrezas, conocimientos e incluso actitudes que reúnen los traductores profesionales y que intervienen en la traducción como actividad experta y que se desglosa en las subcompeten-

cias que se relacionan a continuación, en su conjunto necesarias para el éxito de la macrocompetencia:

- Subcompetencia comunicativa y textual en al menos dos lenguas y culturas (comprende fases pasivas y activas de la comunicación, así como las convenciones textuales de las diferentes culturas de trabajo).
- Subcompetencia cultural (comprende no sólo conocimientos enciclopédicos con respecto a los países donde se hablan las lenguas correspondientes, sino también sobre los valores, mitos, percepciones, creencias y comportamientos y sus representaciones textuales ¹¹).
- Subcompetencia temática (comprende los conocimientos básicos sobre los campos temáticos en los que trabaja el traductor, los cuales le permiten el acceso a la comprensión del texto de origen o de la documentación adicional que emplee).
- Subcompetencia instrumental profesional (comprende el uso de fuentes documentales de todo tipo, la búsqueda de terminología y la gestión de glosarios, bases de datos etc., el manejo de las aplicaciones informáticas más úti-

¹¹ Para un análisis en profundidad de esta perspectiva, ver Katan (1999).

les para el ejercicio de la profesión (tratamiento de textos, autoedición, bases de datos, Internet, correo electrónico), además de otras herramientas tales como el fax, el dictáfono, etc. Comprende asimismo conocimientos básicos para la gestión del ejercicio profesional (contratos, obligaciones fiscales, presupuestos y facturación, etc.), así como de la deontología y el asociacionismo profesional).

- Subcompetencia psicofisiológica (comprende el «autoconcepto» o la conciencia de ser traductor/a, la confianza en sí mismo, la capacidad de atención, de memoria, etc.).
- Subcompetencia interpersonal (se trata de la capacidad para interrelacionarse y trabajar profesionalmente en equipo, no sólo con otros traductores y profesionales del ramo

(revisores, documentalistas, terminólogos), sino también con los clientes, iniciadores, autores, usuarios, así como con expertos en las materias objeto de traducción).

- Subcompetencia estratégica (comprende todos los procedimientos que se aplican a la organización y realización del trabajo, a la identificación y resolución de problemas y a la autoevaluación y revisión).

Todas las subcompetencias están relacionadas entre sí, aunque la última, la estratégica, es la que dirige la aplicación de todas las demás a la realización de una tarea determinada, por lo que se podría representar gráficamente la propuesta en forma de pirámide:

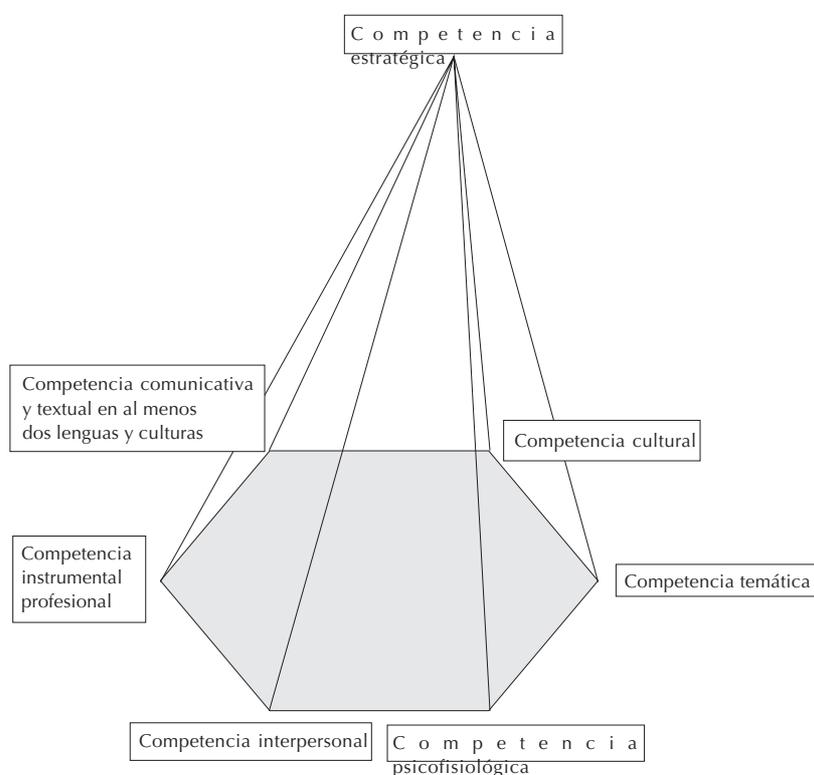


Figura 5: Propuesta de modelo de competencia traductora

Entendemos que esta última subcompetencia engloba lo que otros autores han denominado «competencia de transferencia»¹², la cual para nosotros no es sino una

capacidad para tomar decisiones con el fin de resolver problemas previamente detectados:

From the perspective of an expert activity, translation is primarily a problem-solving activity, which involves problem recognition as well as decision-making, since recognition of the problem necessarily precedes decisions as to the various strategies which can be taken to solve it. (Kaiser-Cooke, 1994: 137)

Antes de proseguir, conviene hacer algunas puntualizaciones sobre el modelo propuesto. En primer lugar, no todos los factores o subcompetencias son exclusivos de

¹² Nos parece oportuno indicar que después de la fecha de cierre de edición de este volumen, hemos podido constatar, en el III Congreso de la European Society for Translation Studies, Copenhague, agosto/septiembre de 2001, que el grupo PACTE ha llegado a la misma conclusión y por tanto ha modificado su modelo anterior en este mismo sentido, eliminando la competencia de transferencia y situando la estratégica en el centro de la operación traductora.

los traductores, sino que en mayor o menor medida, se comparten con otros profesionales (ver Pym arriba). Sería la combinación en conjunto de las subcompetencias y su interrelación lo que distingue la competencia traductora de la de otras actividades expertas.

En segundo lugar, el modelo describe factores que intervienen en el proceso de traducción, sin que intervengan necesariamente todos de la misma manera en todo acto de traducción, dada —entre otros factores— la enorme diversidad de actuaciones que reciben el nombre genérico de traducción. El traductor muy especializado en textos informáticos, por ejemplo, apenas recurrirá a su subcompetencia instrumental para documentarse en la traducción de un texto de esa especialidad, puesto que en ese caso su subcompetencia temática está muy desarrollada y hace innecesario ese paso. Ese mismo traductor, al enfrentarse a otro campo, pongamos las finanzas, sí tendrá que emplear su capacidad para documentarse, puesto que no le será suficiente su competencia temática en este caso. Mayoral (2001: 111) pone como objeción interesante a una versión anterior de este modelo ¹³ el que la ausencia de la subcompetencia comunicativa en la lengua de origen no ha impedido que conocidos literatos produzcan traducciones de calidad de obras ajenas. Efectivamente, hay casos de sobra conocidos por todos, pero si los consideramos más de cerca, es de suponer que la falta de competencia comunicativa en la lengua de origen se haya suplido bien con una competencia instrumental (documentación) muy desarrollada, bien recurriendo a terceras personas que sí poseen la competencia en cuestión, en cuyo caso, se emplea tanto la competencia instrumental como interpersonal, o se completa la macrocompetencia con la aportación de dos o más personas, con lo que todas las subcompetencias se encuentran representadas en el proceso, aunque no se concentren en una sola persona. Este tipo de trabajo en equipo se hace, por cierto, cada vez más frecuente en la traducción literaria, especialmente en la traducción de lenguas menos habladas (ver por ejemplo Grosman *et al*, 2000), y entendemos que en esos casos, el modelo es aplicable a todo el equipo, no a cada componente por separado. En todo caso, para el fin que nos hemos marcado, el de servir de base para el diseño curricular, casos tan excepcionales como éstos no parecen invalidar el modelo.

En tercer lugar, y ciertamente relacionado con lo anterior, la descripción de la competencia traductora no se debe

confundir con la del rendimiento (como muy bien señalan Kussmaul, 1995, o Zabalbeascoa 1999) en actos de traducción individuales. El modelo describe elementos que intervienen en mayor o menor grado en la traducción, y que cada traductor desarrolla en diferente medida en diferentes etapas de su actividad profesional. Del mismo modo, cabe evidentemente que hasta el traductor más competente tenga un mal día, una mala actuación, en un encargo determinado o, al revés, que un traductor considerado menos bueno obtenga resultados magníficos en ciertas ocasiones.

En cuarto lugar, puesto que hemos empleado los términos *profesional* y *experto* en nuestra definición, queremos señalar que compartimos con Shreve (1997: 124-5) la opinión de que el umbral de lo profesional no coincide necesariamente con la salida de un programa de formación (titulación universitaria) ni con la incorporación al mercado laboral (tener un puesto de trabajo o un contrato como traductor); cuando hablamos de traducción profesional o experta, nos referimos a actuaciones de éxito, que cumplan criterios de calidad ¹⁴.

Finalmente, conviene señalar que, aunque en algunos de los trabajos de investigación experimental llevados a cabo en nuestra disciplina en años recientes, los resultados parecerían confirmar determinados aspectos del modelo propuesto (o de otros), ni éste ni la mayoría de los modelos (siendo una excepción importante en este sentido Campbell) constituyen el resultado de trabajo experimental, sino intentos de describir y sistematizar la realidad de la actividad de los traductores, basados en la mayoría de los casos en la observación de ésta. En este sentido, se puede considerar que los diferentes modelos no constituyen más que hipótesis, las cuales habría que confirmar: de hecho el modelo de PACTE se desarrolla precisamente como hipótesis para estudios posteriores sobre la adquisición de la competencia traductora. No creemos, sin embargo, que este hecho invalide el empleo de los modelos para los fines que nos hemos marcado, como manera de aproximarse a una sistematización en la descripción de las actividades que dan pie al nacimiento de nuestra disciplina. Sobre todo en las aplicaciones relacionadas con el diseño curricular y con la didáctica, a menudo los modelos, sin mayor pretensión (y éste es nuestro caso), se limitan a sistematizar lo que la generalidad del profesorado responsable de la formación de traductores asume de forma implícita a la hora de organizar y planificar sus cursos. ¿Cómo, si no, proponen contenidos,

¹³ Este modelo se desarrolló por primera vez en 1999, durante el trabajo de preparación de un proyecto docente e investigador para optar a una plaza de profesor titular de Universidad en la Universidad de Granada.

¹⁴ Para Rosemary MacKenzie de Turku, Finlandia, por ejemplo, la definición de un trabajo de calidad sería: «*providing a product or service that meets the client's needs, delivered at the agreed time and at the agreed price*» (1999:18).

establecen objetivos y evalúan el rendimiento de sus estudiantes?

Los objetivos generales de la formación

Delisle (1998) distingue entre lo que llama meta de la formación y los objetivos generales. La primera serviría de orientación a largo plazo para una formación determinada, y los segundos serían los resultados deseados de un proceso de aprendizaje dentro de la formación. Digamos que la meta sería la base de la concepción del plan de estudios en su conjunto, mientras que los objetivos generales remiten más bien a los contenidos de las enseñanzas.

Pensamos que en el caso de los planes de estudios de la licenciatura en Traducción e Interpretación en las universidades españolas, existe consenso general en torno a dos grandes metas. La primera, prioritaria, es el desarrollo de la competencia traductora (también en este caso en su vertiente oral o de la interpretación, cuestión que no tratamos en este artículo: ver Martín y Abril en este mismo volumen) hasta un nivel que permita la incorporación de los recién licenciados al mercado profesional de la traducción, de la interpretación o de actividades afines en España, o fuera de ella. La segunda, minoritaria, es la de preparar suficientemente a aquellos estudiantes que así lo deseen para incorporarse a la investigación, a través de los programas de doctorado. Es importante constatar que estas dos metas no son mutuamente excluyentes, sino más bien complementarias, por lo que en nuestra opinión es conveniente que todos los estudiantes de la licenciatura terminen sus estudios con un mínimo de preparación en ambas vertientes.

Para concluir, y partiendo del punto de partida que nos hemos dado para el desglose de los objetivos generales relacionados con la primera meta de la formación, el modelo de competencia traductora presentada arriba, presentamos a continuación una relación de objetivos generales organizada por epígrafes que se corresponden con las diferentes subcompetencias descritas.

Subcompetencia comunicativa y textual en al menos dos lenguas y culturas

- Desarrollar la capacidad para comprender y analizar textos (escritos y orales) de diferentes tipos y campos producidos en la lengua materna (lengua A, o español), en la primera lengua extranjera (lengua B), y, en una fase posterior de la formación, en la segunda lengua extranjera (lengua C).
- Desarrollar la capacidad para producir textos (escritos y orales) de diferentes tipos y campos en la lengua A y en la lengua B.

- Dar a conocer las características y las convenciones de los principales géneros y subgéneros textuales presentes en el mercado profesional de la traducción y la interpretación en las diversas culturas en las que se hablan las lenguas A, B y C.

Subcompetencia cultural

- Dar a conocer las principales instituciones de las culturas de las lenguas A, B y C, en su contexto histórico y social
- Dar a conocer los valores, mitos, percepciones y creencias compartidos que condicionan los comportamientos de las diversas culturas de las lenguas A, B y C
- Hacer comprender las relaciones existentes entre las culturas y sus textos

Subcompetencia temática

- Dar a conocer los principales enfoques teóricos de la traducción y la interpretación, los principales autores y las principales publicaciones especializadas¹⁵
- Dar a conocer los conceptos básicos así como la estructuración interna de aquellas disciplinas centrales al mercado de la traducción profesional (economía, comercio, derecho, ciencias, tecnología, literatura)
- Dar a conocer las fuentes de documentación propias de cada uno de ellos

Subcompetencia instrumental profesional

- Preparar para saber identificar, valorar la fiabilidad y utilizar las diferentes fuentes de documentación para la traducción y la interpretación
- Preparar para saber organizar y realizar la búsqueda de terminología, así como valorar la fiabilidad y gestionar recursos terminológicos
- Dar a conocer y preparar para saber manejar las principales aplicaciones informáticas de utilidad para la traducción y la interpretación

¹⁵ Puede sorprender la inclusión de los conocimientos teóricos sobre la traducción en esta competencia, y de hecho sería un punto todavía abierto a debate. Con ello, sin embargo, pretendemos reflejar el hecho de que los conocimientos teóricos no forman parte de ninguna otra competencia, y que de hecho hay numerosos profesionales de éxito en el mundo de la traducción sin más conocimiento teórico que sus propias intuiciones. Para nosotros, sin embargo, no cabe ninguna duda de que los conocimientos teóricos ayudan, entre otros, a sistematizar el trabajo de traducción y a justificar decisiones, por lo que su presencia en los programas de formación es, a nuestro entender, imprescindible.

- Dar a conocer y preparar para saber manejar otras herramientas profesionales tales como el fax, el dictáfono
- Dar a conocer el mercado local, regional, nacional e internacional de la traducción, la interpretación, y actividades afines
- Dar a conocer las principales pautas para evaluar la calidad de traducciones en diferentes situaciones
- Hacer comprender el funcionamiento del mercado profesional de la traducción y de la interpretación en sus aspectos laborales, fiscales y empresariales
- Dar a conocer, y preparar para valorar y comprender la deontología de la traducción y la interpretación profesionales, así como el papel de la traducción en la sociedad
- Dar a conocer las principales asociaciones profesionales nacionales e internacionales

Subcompetencia psicológica

- Desarrollar un autoconcepto de traductor/intérprete
- Fomentar un nivel de confianza suficiente
- Fomentar la automatización de las tareas más habituales de la traducción y la interpretación
- Fomentar la capacidad de «monitorización» de la propia actividad
- Fomentar la capacidad de atención
- Fomentar la capacidad de memoria

Subcompetencia interpersonal

- Dar a conocer las diferentes relaciones interpersonales que intervienen en el proceso de la traducción o de la interpretación
- Preparar para saber trabajar en equipo con los diferentes profesionales que intervienen en la actividad traductora o de interpretación (revisores, documentalistas, terminólogos)
- Preparar para saber tratar de forma profesional con otras personas involucradas, tales como clientes, iniciadores, intermediarios comerciales, autores, usuarios, o expertos en los campos temáticos tratados en las traducciones o interpretaciones
- Preparar para justificar las decisiones tomadas
- Preparación para la resolución de posibles conflictos

Subcompetencia estratégica

- Desarrollar la capacidad para organizar el propio trabajo, así como el trabajo en equipo
- Desarrollar la capacidad para identificar problemas

- Desarrollar la capacidad para buscar y evaluar diferentes soluciones a los problemas identificados dentro del contexto amplio del encargo de traducción o interpretación
- Desarrollar la capacidad para la autoevaluación y la autorrevisión

Para cubrir también de forma efectiva la segunda meta global de la formación, la preparación para la investigación, a los objetivos relacionados con la competencia traductora profesional habría que sumar también objetivos relacionados con el trabajo académico, tales como el desarrollo del espíritu crítico y de análisis, así como el conocimiento de las características del trabajo académico y sus convenciones, entre otros.

Conclusiones

Hemos argumentado a favor de la utilidad del concepto de competencia traductora y de los diferentes modelos que pretenden describirla como base para la formulación de objetivos generales de la formación universitaria de traductores. Con este fin en mente, y tras repasar brevemente algunos modelos existentes, hemos presentado un modelo propio, que si bien rechaza algunos de los conceptos de los modelos anteriores, sí recoge muchos de ellos, añade elementos hasta ahora no contemplados, y los estructura de forma jerárquica en pirámide. Partiendo de este modelo, desglosamos los objetivos globales de un programa universitario de pregrado de formación de traductores. Creemos que este mismo procedimiento se puede aplicar a los objetivos específicos de las diferentes asignaturas que componen los planes de estudios, cada una de ellas dentro de sus subcompetencias, o ámbito de actuación correspondiente. Del mismo modo, en un paso más, creemos que este modelo puede servir de base para la evaluación tanto diagnóstica, como formativa y sumativa en el marco de los programas de formación.

Bibliografía

- BACHMANN, Lyle F. 1990. *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.
- BELL, Roger. 1991. *Translation and Translating*. Londres: Longman.
- CAMPBELL, Stuart. 1998. *Translation into the Second Language*. Londres y Nueva York: Longman.
- CHESTERMAN, Andrew. 1997. *Memes of Translation*. Amsterdam: John Benjamins.
- DELISLE, Jean. 1980. *L'analyse du discours comme méthode de traduction: Initiation à la traduction française de textes pragmatiques anglais, théorie et pratique*. Ottawa: Presses de l'Université d'Ottawa.

- . 1992. Les manuels de traduction: essai de classification. *TTRV*, no. 1: 17-48.
- . 1998. Définition, rédaction et utilité des objectifs d'apprentissage en enseignement de la traduction. En Isabel García Izquierdo y Joan Verdegall eds. *Los estudios de traducción: un reto didáctico*. Castellón de la Plana: Universitat Jaume I. 13-44
- FRASER, Janet. 1995. Professional versus student behaviour. En Cay Dollerup y Vibeke Appel eds. *Teaching Translation and Interpreting 3. New Horizons*. Amsterdam: John Benjamins. 243-250.
- GILE, Daniel. 1995. *Basic Concepts and Models for Interpreter and Translator Training*. Amsterdam: John Benjamins.
- GROSMAN, Meta *et al.* eds. 2001. *Translation into Non-mother tongues*. Tübinga: Stauffenburg.
- HANSEN, Gyde. 1997. Success in translation. *Perspectives: Studies in Translatology* 5, no. 2: 201-10.
- HATIM, Basil y Ian MASON. 1997. *The Translator as Communicator*. Londres: Routledge.
- HOLZ-MÄNTTÄRI, Justa. 1984. *Translatorisches Handeln. Theorie und Methode*. Helsinki: Suomalainen Tiedeakatemia.
- HURTADO ALBIR, Amparo. 1996. La enseñanza de la traducción directa «general». Objetivos de aprendizaje y metodología. En Amparo Hurtado Albir ed. *La enseñanza de la traducción*. Castellón de la Plana: Universitat Jaume I. 31-56
- JÄASKELÄINEN, Riitta. 1990. *Features of Successful Translation Processes: A Think-Aloud Protocol Study*. Tesis de licenciatura: Savonlinna School of Translation Studies, University of Joensuu.
- KAISER-COOKE, Michèle. 1994. Translatorial expertise —a cross-cultural phenomenon from an inter-disciplinary perspective. En Mary Snell-Hornby, Franz Pöchhacker y Klaus Kaindl eds. *Translation Studies. An Interdiscipline*. Amsterdam: John Benjamins. 135-139.
- KATAN, David. Manchester. *Translating Cultures. An Introduction for Translators, Interpreters and Mediators*. 1999: St. Jerome.
- KELLY, Dorothy. 1999. Proyecto docente e investigador. Granada: Universidad de Granada.
- KIRALY, Donald. 1995. *Pathways to Translation. Pedagogy and Process*. Kent, Ohio: Kent State University Press.
- KRINGS, H. P. 1986. *Was in den Köpfen von Übersetzern vorgeht. Eine empirische Untersuchung zur Struktur des Übersetzungsprozesses an fortgeschrittenen Französischlernern*. Tübinga: Narr.
- KUSSMAUL, Paul. 1995. *Training the Translator*. Amsterdam: John Benjamins.
- LANGUAGE PROFESSIONALS LEAD BODY. 1992. Occupational Standards. *Language International* 4, no. 1: 12.
- LÖRSCHER, Wolfgang. 1991. Thinking-aloud as a method for collecting data in translation processes. En Sonja Tirkkonen-Condit ed. *Empirical Research in Translation and Intercultural Studies*. Tübinga: Narr. 67-78.
- . 1992. Process-oriented research into translation and implications for teaching translation. *TTRV*, no. 1: 145-62.
- . 1993. Translation process analysis. En Yves Gambier y J. Tommola eds. *Translation and Knowledge. Proceedings of the 1992 Scandinavian Symposium on Translation Theory*. Turku: Centre for Translation and Interpreting.
- MACKENZIE, Rosemary. 1998. The place of language teaching in a quality-oriented translators' training programme. En Kirsten Malmkjaer ed. *Translation and Language Teaching. Language Teaching and Translation*. Manchester: St Jerome. 15-19.
- MAYORAL ASENSIO, Roberto. 2001. *Aspectos epistemológicos de la traducción*. Castellón de la Plana: Universitat Jaume I.
- NEUBERT, Albrecht. 1994. Competence in translation: a complex skill, how to study and how to teach it. En Mary Snell-Hornby, Franz Pöchhacker y Klaus Kaindl eds. *Translation Studies. An Interdiscipline*. Amsterdam: John Benjamins. 411-420.
- . 2000. Competence in language, in languages, and in translation. En Christina Schäffner y Beverly Adab eds. *Developing Translation Competence*. Amsterdam: John Benjamins. 3-18.
- NORD, Christiane. 1991. *Text Analysis in Translation. Theory, Methodology, and Didactic Application of a Model for Translation-Oriented Text Analysis*. Amsterdam: Rodopi.
- OROZCO JUTORÁN, Mariana. 2000. *Instrumentos de medida de la adquisición de la competencia traductora: construcción y validación*. Tesis doctoral: Universitat Autònoma de Barcelona.
- PACTE. 2000. Acquiring translation competence: hypotheses and methodological problems of a research project. En Allison Beeby, Doris Ensinger y Marisa Presas eds. *Investigating Translation*. Amsterdam: John Benjamins. 99-106.
- PYM, Anthony. 1992. Translation error analysis and the interface with language teaching. En Cay Dollerup y Anne Loddegaard eds. *Teaching Translation and Interpreting. Training, Talent, and Experience*. Amsterdam: John Benjamins. 279-290.
- ROBERTS, Roda P. 1984. Compétence du nouveau diplômé en traduction. En *Traduction et Qualité de Langue. Actes du Colloque Société des traducteurs du Québec/ Conseil de la langue française*. Québec: Éditeur officiel du Québec. 172-184.

ROBINSON, Douglas. 1997. *Becoming a Translator. An accelerated course*. Londres: Routledge.

SHREVE, Gregory. 1997. Cognition and the evolution of translation competence. En Joseph Danks et al. eds. *Cognitive Processes in Translation and Interpreting*. Thousand Oaks y Londres: Sage. 120-136.

TOURY, Gideon. 1984. The notion of «native translator» and translation teaching. En Wolfram Wilss y Gisela Thome eds. *Die Theorie des Übersetzens und ihr Aufschlusswert für die Übersetzungs- und Dolmetschdidaktik*. Tübinga: Narr.

WADDINGTON, Christopher. 1999. *Estudio comparativo de diferentes métodos de evaluación de traducción general (inglés-español)*. Madrid: Universidad Pontificia Comillas de Madrid.

WILSS, W. 1976. Perspectives and limitations of a didactic framework for the teaching of translation. En R.W. Brislin ed. *Translation Applications and Research*. Nueva York: Gardner. 117-137.

ZABALBEASCOA, Patrick. 1999. La didáctica de la traducción: desarrollo de la competencia traductora. En Antonio Gil de Carrasco y Leo Hickey eds. *Aproximaciones a la traducción*. Madrid: Instituto Cervantes. 22-40.