

La relevancia de los factores interpersonales en traducción: nuevas fuentes para el diseño curricular.

M^a Ángeles MORÓN MARTÍN
Grupo de Investigación AVANTI
Universidad de Granada

Como citar este artículo:

MORÓN MARTÍN, M^a Ángeles (2005) «La relevancia de los factores interpersonales en traducción: nuevas fuentes para el diseño curricular», en ROMANA GARCÍA, María Luisa [ed.] *II AIETI. Actas del II Congreso Internacional de la Asociación Ibérica de Estudios de Traducción e Interpretación. Madrid, 9-11 de febrero de 2005*. Madrid: AIETI, pp. 129-140. ISBN 84-8468-151-3. Versión electrónica disponible en la web de la AIETI:

<http://www.aieti.eu/pubs/actas/II/AIETI_2_MAMM_Relevancia.pdf>.

NUEVOS RETOS DIDÁCTICOS
EN EL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR:
AUTONOMÍA DEL ESTUDIANTE DE TRADUCCIÓN

Christina Lachat Leal
Universidad de Granada

Introducción

Uno de los nuevos retos que plantea la educación universitaria española no es sólo diseñar los distintos grados universitarios para el futuro Espacio Europeo de Educación Superior, sino adoptar un sistema absolutamente novedoso de estructuración de la docencia. Uno de los fundamentos educativos de nuestro sistema es la enseñanza presencial articulada en torno a las clases magistrales y prácticas. Sin embargo, el crédito regulado en el Real Decreto 1125/2003, incluye otras actividades académicas dirigidas, horas de estudio y de trabajo, por lo que el estudiante, en esta nueva etapa, deberá ser mucho más autónomo que ahora. Pero, este cambio, no sólo se materializará en la «contabilización» formal de los créditos, sino que afectará a nuestra propia visión de la enseñanza universitaria.

Tal como plantea acertadamente, Domingo Docampo, rector de la Universidad de Vigo, en un artículo sobre convergencia y aprendizaje, existen dos actitudes enfrentadas en la educación, la que estimula la capacidad de aprendizaje y la que informa exhaustivamente sobre las aplicaciones en una disciplina concreta, «esta segunda actitud, dominante en la universidad española, ha contribuido poderosamente a infestar los planes de estudios de información en general excesiva y muchas veces redundante» (Docampo, 2004). Quizá este análisis sea demoledor, pero nos indica que se está produciendo una gran convulsión dentro del campo de la pedagogía y de la didáctica universitaria. Todo ello implica que se está produciendo un giro radical en nuestra percepción, tanto de docentes como de estudiantes, de la enseñanza universitaria.

Las demandas sociales de un mundo que cambia a una velocidad vertiginosa y sin precedentes, nos han revelado que el sistema de enseñanza actual que se basa en la acumulación de conocimientos no puede afrontar las nuevas necesidades de actualización permanente de estos conocimientos. Desde la propia Unión Europea, impulsora en gran medida de este giro radical, se plantea una noción fundamental «educación permanente» que define como «toda actividad de aprendizaje emprendida a lo largo de la vida, con el ánimo de mejorar el saber, las destrezas y las aptitudes»¹. En el ámbito universitario europeo, en las conclusiones de la Fase I del proyecto *Tuning*, también se hace hincapié en que los cambios de la sociedad exigen que los estudiantes desarrollen competencias generales y cualidades personales que les permitan seguir aprendiendo a lo largo de su vida.

Uno de los aspectos claves de esta nueva actitud es el de la autonomía en el aprendizaje, también denominado autoaprendizaje. Tras reflexionar sobre las consecuencias y los desafíos de este nuevo enfoque sobre el aprendizaje y, considerando que no nos estamos enfrentando sólo a un cambio de método de enseñanza y que no se trata de hacer una mera adaptación de los contenidos y materias de enseñanza a un nuevo modelo de estructuración, pensamos que, en esta comunicación, debemos analizar qué aspectos deberemos abordar antes de la introducción del Espacio Europeo de Educación Superior para que la futura autonomía del estudiante de traducción se pueda convertir en una realidad.

1. Nuevo paradigma educativo

La educación tradicionalista, la que todos hemos conocido, parte del presupuesto de que los estudiantes tienen conocimientos, destrezas, ritmos y estilos de aprendizaje similares, por lo que el proceso de aprendizaje se subordina al proceso de enseñanza diseñado para un colectivo de estudiante. Para los pedagogos que defienden esta postura, el elemento clave del aprendizaje es el estímulo-respuesta (Vizcaíno et al., 2004:5). Siendo el docente el responsable de impulsar el aprendizaje, él decide cuál es el ritmo adecuado de aprendizaje, qué materiales y qué problemas

¹ DOC 163 de 9.7.2002, p.2

deben estudiarse, en qué momento, para qué destrezas, etc. Por tanto, el profesor es el eje del proceso de aprendizaje mientras que los estudiantes son sujetos pasivos que se limitan a responder ante ciertos estímulos y a demostrar mediante una evaluación que han adquirido los conocimientos exigidos por el profesor.

Por contra, el objetivo del nuevo paradigma educativo es aprender cómo aprender, es decir el eje del proceso de aprendizaje es el estudiante que se convierte en sujeto activo de su aprendizaje en lugar de recipiente pasivo. Esta nueva perspectiva se está aplicando desde hace algunos años en los estudios que analizan la educación a distancia y se refleja en el *Informe Universidad 2000* (Bricall, 2000). En las conclusiones de este informe que analiza el sistema universitario español en su conjunto, se señala que los métodos de enseñanza actuales han de ser revisados en profundidad y ofrece algunas recomendaciones para mejorarlo y adaptarlo a la nueva situación europea:

- El establecimiento previo de objetivos específicos educativos que proporciona una valiosa ayuda en cuanto al autoaprendizaje y la autoevaluación.
- El nuevo papel del docente como facilitador del aprendizaje ofreciendo técnicas de reflexión, de solución de problemas y de obtención de información.
- La mayor responsabilidad del estudiante en su aprendizaje mediante la autoinformación, el autoaprendizaje y la autoevaluación.
- La evolución del aprendizaje según la experiencia del estudiante (Bricall, 2000:184-93).

Como se observa, la autonomía del aprendizaje aparece reiteradamente a través de los conceptos autoaprendizaje, autoevaluación y autoinformación.

Recientemente, la psicología afirmaba que el conocimiento es construido por el estudiante (Kiraly, 2000:1) en lugar de descubierto. «El conocimiento es una actividad constructiva y participativa en la que se crean y se negocian significados, desde la perspectiva de los saberes admitidos y validados por la comunidad científica» (Quaas Fernandois, 1999:2). Los pilares de esta corriente didáctica son:

- la autonomía
- las experiencias desencadenantes
- los proyectos de investigación
- la simulación de problemas reales
- el aprendizaje en grupo
- las estrategias metacognitivas
- la evaluación auténtica
- la tutoría
- el refuerzo (*scaffolding*)

1.1. Autonomía de aprendizaje

La autonomía en el aprendizaje implica asumir todas las decisiones sobre la determinación de objetivos, la definición de contenidos y progresiones, la selección de métodos y técnicas, el control del desarrollo del aprendizaje y su evaluación (Sanz Gil, 2003:153). Cómo se ve el estudiante asume la responsabilidad de su proceso de aprendizaje. Lo cual no significa que ese aprendizaje sea individual, sino que se enmarca en un contexto educativo, el aula, el seminario y las tutorías, en el que el docente asume el papel de apoyo a ese proceso. La autonomía no significa trabajar solo, sino interactuar con el entorno y la sociedad para construir su propio conocimiento. También hay que señalar que esa autonomía no se da en el mismo grado a lo largo del proceso educativo. Cuánto mayor sea la experiencia del estudiante, mayor será su autonomía y menor el apoyo del docente. Para llevar a cabo este aprendizaje autónomo el estudiante debe desarrollar una serie de destrezas de aprendizaje.

1.2. Destrezas de aprendizaje

De las investigaciones llevadas a cabo dentro del ámbito de los estudios cognitivos y más particularmente del proceso de resolución de problemas de los expertos, han surgido una serie de preguntas sobre qué elementos producen que un aprendizaje sea exitoso o no. Las investigaciones

indican que estas diferencias se deben a variaciones en las destrezas o estrategias metacognitivas. Algunos ejemplos de estas destrezas son el saber escoger estrategias para solucionar problemas o para la toma de decisiones, diferenciar comprender y memorizar, y evaluar sus progresos (Westbury et al, 1999:66). Estas estrategias metacognitivas permiten al estudiante evaluar, analizar y reflexionar sobre el propio proceso de aprendizaje, es decir sobre cómo se aprende o cómo debe aprender. Todas estas estrategias juegan un papel primordial en la adquisición de competencias genéricas señaladas por el proyecto *Tunig* como la capacidad de análisis y síntesis, la capacidad de aprender, la capacidad de resolver problemas y la capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica, entre otras.

Para que el estudiante pueda aplicar estas estrategias debe ser consciente de que su aprendizaje es un proceso intencional que tiene un objetivo, y debe conocer ese objetivo. Por lo tanto ha de existir conciencia de la situación y de los propios recursos con los que cuenta (Esteban, 2003:1). Estas estrategias pueden ser simples como las asociativas y de elaboración, o complejas. Las estrategias metacognitivas más complejas son las de organización «que consisten en establecer de un modo explícito relaciones internas entre los elementos que componen los materiales de aprendizaje y con los conocimientos previos que posea el sujeto» (Esteban, 2003:2). Entre estas últimas se encuentran las clasificaciones, los mapas conceptuales, la comparación, la descripción, etc.

2. Autonomía de aprendizaje en la enseñanza de la traducción

La primera pregunta que nos podemos plantear es si nuestra metodología nos permite dar una mayor autonomía a los estudiantes de traducción. Es evidente que no podemos responder con una simple afirmación o negación. Afortunadamente, nuestra área, ha modernizado sus métodos de enseñanza, y la clase magistral es sólo una excepción. Desde hace algunos años, la metodología de la enseñanza de la traducción incluye aspectos claves de este nuevo enfoque didáctico como el aprendizaje en grupo y la simulación de problemas reales, además nos consta que varios grupos de investigación están diseñando proyectos de innovación docente.

Sin embargo, la autonomía tal como hemos señalado, no se limita a diseñar actividades para realizar fuera del aula aunque sea en grupo. El primer factor esencial es que el estudiante se responsabiliza de su aprendizaje por lo que fija sus objetivos, su ritmo y el material en función de sus propias necesidades.

2.1. Autoinformación

En las clases de traducción, el aprendizaje gira alrededor de los textos y las actividades seleccionadas por los docentes. Por lo que el material es uniforme para todos los alumnos, independientemente de sus necesidades individuales. Además las tareas de autoinformación se suelen limitar a la documentación necesaria para resolver los distintos problemas que plantea la traducción de esos textos concretos. Problemas que han sido seleccionados por el propio docente según su propia experiencia. Incluso en los métodos que tratan de implantar un enfoque centrado en el alumno y dejar que el estudiante desarrolle sus propias estrategias de resolución de problemas, la metodología seguida sigue siendo la de estímulo-respuesta. Por lo tanto, el estudiante no puede construir su propio conocimiento. No negaremos que el sistema actual de créditos presenciales nos obligue a seguir esa metodología, pero ya que pronto abandonaremos este sistema, creemos que es el momento de cuestionarnos nuestros planteamientos.

2.2. Autoaprendizaje

Una de las premisas en las que se basa la autonomía del aprendizaje es que el estudiante construye sus propios conocimientos y para ello utiliza distintas estrategias de aprendizaje metacognitivas. Pero para que este proceso tenga éxito, deben darse al menos dos condiciones: el proceso de aprendizaje del estudiante debe ser intencional y conocer su objetivo; y el docente debe proporcionarle herramientas adecuadas en función de sus destrezas de aprendizaje, sus competencias y sus conocimientos previos.

Es por lo tanto esencial que los docentes conozcan los niveles de conocimientos tanto generales como específicos previos de los estudiantes. ¿Conocemos realmente qué competencias

y destrezas previas poseen los estudiantes de traducción o nos limitamos a comprobar sus competencias lingüísticas y textuales? Para ello sería necesario hacer un estudio que podría realizarse mediante cuestionarios, tanto sobre conocimientos generales de la traducción, como conocimientos del proceso de aprendizaje.

Otro factor de la autonomía del aprendizaje es que esta aumenta con la experiencia del estudiante, por lo que la planificación de la enseñanza de la traducción debe tener en cuenta que al final del proceso educativo la autonomía es mucho mayor. Las preguntas que nos debemos plantear son:

¿La estructuración de nuestros planes de estudio permite construir el conocimiento sobre los conocimientos previos?

¿La organización docente de los contenidos formativos se articulan en función de las destrezas de aprendizaje y las competencias adquiridas de forma que la autonomía siga una progresión?

La estructura actual de nuestro sistema de enseñanza universitario como de los propios planes de estudios de traducción se basa más en una distribución de los conocimientos por asignaturas en función de una tipología de textos, en función del nivel de especialización (Mayoral, 2001:335) o en función de la direccionalidad de la traducción. En consecuencia, el objetivo de nuestro planes de estudios es el de enseñar destrezas y competencias específicas en base a una división ficticia, o al menos discutible, de la traducción en especialidades como la traducción jurídica y económica o la traducción directa e inversa, lo que favorece la reiteración de contenidos. Además para que el estudiante pueda aplicar estrategias metacognitivas de organización con eficacia y así planificar su autoaprendizaje, deberá ser capaz de discernir de qué recursos dispone, es decir las destrezas y las competencias adquiridas mediante el aprendizaje previo, y qué destrezas o competencia deberá adquirir. El conocimiento de los objetivos específicos educativos y el nivel de competencia que debe adquirir en una etapa determinada es esencial para que el estudiante pueda asumir la responsabilidad de su propia información por lo que tendremos que considerar en el futuro que los programas docentes de las asignaturas no sean una mera descripción de sus contenidos.

Conclusiones

La autonomía del aprendizaje no supone sólo un cambio de perspectiva de la enseñanza universitaria en España desde la clase magistral centrada en el profesor a la enseñanza de competencias sean generales o específicas centrada en el alumno. Tampoco supone la mera adaptación de la distribución de los créditos del sistema tradicional presencial al trabajo elaborado por el alumno.

El concepto de autonomía de aprendizaje afecta a la propia estructuración de los planes de estudios y de los contenidos formativos. La estructuración de nuestros planes de estudio no permite construir el conocimiento sobre los conocimientos previos y la organización docente de los contenidos formativos no se articulan en función de las destrezas de aprendizaje, las competencias adquiridas. En consecuencia la autonomía de aprendizaje no se puede desarrollar en el marco de los estudios universitarios de traducción españoles.

Por consiguiente, creemos que nuestra percepción de la enseñanza de la traducción no es la adecuada y necesitamos iniciar un proceso de reflexión desde la propia teoría de la traducción que deberá reflejarse en los trabajos de diseño tanto de los estudios de grado como de postgrado. Ahora que tenemos la oportunidad de diseñar los futuros planes de estudios adaptados al Espacio Europeo, tenemos la responsabilidad de establecer unos objetivos específicos educativos que favorezcan un aprendizaje autónomo, y sobre todo, que permita a nuestros estudiantes afrontar con éxito la permanente actualización de los conocimientos.

Referencias bibliográficas

Bricall, Josep M. 2000. *Informe Universidad 2000*, consultado 10 septiembre 2004

<<http://www.crue.org/informeuniv2000.htm>>

Docampo, Domingo. «Convergencia europea y aprendizaje». *El País*, 1 de noviembre de 2004.

Esteban, Manuel. 2003. «Las estrategias de aprendizaje en el entorno de la Educación a Distancia (EaD). Consideraciones para la reflexión y el debate. Introducción al estudio de las estrategias y

estilos de aprendizaje». *RED Revista de Educación a Distancia*, 7.
 <<http://www.ugr.es/~sevimeco/revistaeticanet>> Consultado 12 octubre 2004.

Kiraly, Don. 2000. *A social constructivist approach to translation education. Empowerment from theory to Practice*. Manchester: St Jerome.

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

Quaas Fernandois, Cecilia. 1999. «Nuevos enfoques en la evaluación de los aprendizajes». *Revista Enfoques Educativos*, 2:2

Tuning Education Structures in Europe. Informe Final Proyecto Piloto- Fase 1, consultado 10 septiembre 2004 < http://www.relint.deusto.es/TUNINGProject/spanish/doc2_fase1.asp>

Sanz Gil, Mercedes. 2003. *Las Tecnologías de la Información y de la Comunicación y la autonomía de aprendizaje de lenguas. Análisis crítico y estudio de casos en el aprendizaje del FLE*. Tesis Doctoral. Departament de Filologia Anglesa i Romànica. Universitat Jaume I. Consultado 5 octubre 2004 <http://www.tdx.cesca.es/TESIS_UJI/AVAILABLE/TDX-0628104-113234//msanz.pdf>

Vizcaíno, Antonio de Jesús; Alicia Beracoechea Hernández; Yolanda Hernández Lara y María del Sol Orozco Aguirre. 2004. «Estudio comparativo sobre la evaluación del aprendizaje. (Experiencia en la Universidad de Guadalajara, México)», consulta 10 de noviembre de 2004. *Etic@ net*, 3. <<http://www.ugr.es/~sevimeco/revistaeticanet>>

Westbury, Chris y Uri Wilensky, 2001. «La representación del conocimiento en la ciencia cognitiva. Sus implicancias en la educación». En Westbury, Chris; Uri Wilensky; Mitchel Resnick y Daniel C. Dennet. *¿Sabemos cómo se aprende? Nuevos enfoques sobre el aprendizaje*. Ministerio de Educación del Perú, 25-87

LA RELEVANCIA DE LOS FACTORES INTERPERSONALES EN TRADUCCIÓN: NUEVAS FUENTES PARA EL DISEÑO CURRICULAR.

M^a Ángeles Morón Martín
Grupo de Investigación AVANTI
Universidad de Granada

El Espacio Europeo de Educación Superior: nuevas demandas para el diseño curricular

Desde el establecimiento del compromiso para la construcción de un área común en Educación Superior, los distintos países miembros han ido llevando a cabo una serie de medidas específicas para la consecución de los objetivos de Bolonia. Se trata de configurar un sistema educativo común que permita a Europa ser una alternativa comparable y competitiva a nivel mundial que ofrezca a sus usuarios un sistema de calidad, en el que son principios fundamentales la formación a lo largo de la vida, la movilidad y la proyección profesional de los egresados. Precisamente en vistas a su consecución, surgen una serie de condicionantes que obligan a un análisis más detallado; siendo la empleabilidad de los estudiantes de educación superior un objetivo de base, se considera que el individuo alcanza un desarrollo pleno participando de forma activa en la sociedad que le rodea, para lo que resulta fundamental el ejercicio de su ciudadanía y su desarrollo profesional. Sin embargo las características y condicionantes del mercado, el dinamismo social y laboral, la capacidad de movilidad de los individuos, así como la formación continua de los sujetos suponen un replanteamiento de los fundamentos del sistema educativo y, en consecuencia, la adopción de nuevos métodos y contenidos formativos. Europa parece haber encontrado la respuesta a estas nuevas demandas socioeducativas en el sistema anglosajón del modelo de competencias que, por falta de espacio, no entraremos a tratar en detalle en esta ocasión, elaborando propuestas basadas en el aprendizaje constructivista y cooperativo.

Por otra parte, el interés por los factores interpersonales responde igualmente a los objetivos europeos de: elaboración de propuestas didácticas que favorezcan la inserción en el mercado laboral, en las que primen los principios de cooperación y participación activa del alumnado; apuesta por sistemas y métodos educativos innovadores, flexibles e interdisciplinares; apuesta por el diseño curricular basado en las competencias y destrezas que

han de desarrollar los alumnos y contribución a la creación de un sistema educativo para una mayor cohesión social, igualdad de oportunidades y calidad de vida en la sociedad actual.

Nuestro objetivo es observar cómo este grupo de factores sociales y/o personales ocupa un lugar indiscutible dentro de las competencias transversales o genéricas, compartidas por muchos profesionales a demanda del mercado; para ello analizaremos el peso que las destrezas, habilidades, capacidades y valores interpersonales poseen en la configuración del nuevo perfil profesional de los traductores. Comenzaremos por señalar la importancia que determinados autores otorgan a este tipo de subcompetencias en su descripción de la competencia traductora en la literatura existente en Didáctica de la Traducción; del mismo modo, apuntaremos a determinados métodos docentes que se entiende favorecen la adquisición de este tipo de competencias del traductor. En segundo lugar, nos detendremos en determinadas experiencias llevadas a cabo en Traducción que inciden en la importancia de la adquisición de estos valores; entre ellas, destacaremos las aportaciones del borrador del nuevo título en Traducción, elaborado en el marco de la segunda convocatoria de ayudas para el diseño de planes de estudio y títulos de grado de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) de 21 de octubre de 2003 (resolución de 22 de diciembre) coordinado por la Universidad de Granada y que ha contado con la participación de todos los centros que imparten la titulación en nuestro país.

Los factores interpersonales y su relevancia en el perfil de los nuevos egresados

Como hemos citado anteriormente, el objetivo fundamental de la formación superior es la formación completa, continua, activa y responsable del individuo; éste irá adquiriendo una serie de conocimientos, habilidades, destrezas y competencias que le permitirán su inserción socio-profesional a lo largo de su vida. Junto a estos fundamentos formativos y desde distintas instancias, parece también existir un consenso en cuanto a la importancia que para el desarrollo del individuo, en todos sus niveles y a demanda del propio mercado, poseen las competencias interpersonales. Como ejemplo, dentro del listado de las competencias transversales exigibles por el mundo empresarial a los profesionales de cualquier campo

elaborado por el Instituto de Empresa, encontramos un gran número de aspectos sociales y personales, resumidos a continuación¹:

CUALIDADES PERSONALES	HABILIDADES SOCIALES
Responsabilidad	Trabajo en equipo
Iniciativa	Adaptación
Capacidad intelectual	Ganas de aprender
Tenacidad	Superación
Creatividad	Disponibilidad
Ética	Organización
Lealtad	Capacidad de comunicación
Seguridad en sí mismo	Integración
Discreción	Capacidad de las relaciones sociales
Sinceridad	Dotes de mando

Por otra parte, el proyecto Tuning, coordinado por la Universidad de Deusto (Bilbao, España) y la Universidad de Groningen (Países Bajos), proyecto piloto para la implantación del sistema de créditos ECTS y en línea con los objetivos de Bolonia señala, en su desglose de competencias, la relevancia de las destrezas interpersonales en el perfil de los nuevos profesionales de cualquier ámbito. El proyecto dedica un epígrafe completo a estas competencias, a las que denomina «personales», dentro del corpus de competencias genéricas, y que luego serán recogidas en el borrador del nuevo título de grado en Traducción:

COMPETENCIAS TRANSVERSALES PERSONALES
Trabajo en equipo
Trabajo en equipo de carácter interdisciplinar
Trabajo en un contexto internacional
Habilidades en las relaciones interpersonales
Reconocimiento de la diversidad y la multiculturalidad
Razonamiento crítico
Compromiso ético

También entre las competencias transversales instrumentales y sistémicas localizadas por el proyecto Tuning aparecen ciertas destrezas que, a nuestro parecer, están muy relacionadas con las interpersonales en tanto que no se comprenden ni su adquisición ni su implementación sin una dosis de «interpersonalidad». Es el caso de la capacidad para la resolución de problemas y la toma de decisiones en un ámbito empresarial (competencias instrumentales), así como en la adaptación a nuevas situaciones y en la capacidad de liderazgo

¹ Listado presentado por el Profesor José Muñiz en su ponencia «Construcción y Evaluación de la Calidad de los Instrumentos de Evaluación: los bancos de ítems.» en Almuñécar, septiembre de 2004.
http://www.aneca.es/actividades/docs/eventos/almu04_mu%F1iz.ppt

(competencias sistémicas); entendemos que el individuo opera en contacto directo con otros profesionales, a su mismo o a distinto nivel, con los que habrá de colaborar para el desempeño efectivo de su trabajo, adaptándose e interaccionando con ellos en su entorno de trabajo.

Los factores interpersonales en Traducción

Son muchos los autores que reconocen la necesidad de una mayor adecuación de los estudios a los requisitos y exigencias reales del mercado laboral al que habrán de acceder los egresados en el ejercicio de su profesión: «El campo de referencia para la traducción es la realidad profesional.» (Mayoral Asensio, 2001). Para ello, se habrá de pasar por una transformación de los contenidos y métodos de trabajo en la formación académica del traductor; los primeros se configurarán, por tanto, a partir de las destrezas exigibles en el contexto socio-laboral al que se aspira; y en cuanto a los segundos, se adoptará una metodología activa, multidisciplinar, interactiva y relevante.

No podemos entrar a tratar las competencias interpersonales del traductor sin hacer un breve comentario a los distintos intentos de definición de la competencia traductora (o del traductor), macrotema de nuestro estudio. Ante la complejidad y controversia que suscita esta cuestión, simplemente afirmaremos que a la luz del valor otorgado a las destrezas interpersonales en los nuevos perfiles profesionales, posiblemente los modelos ofrecidos hasta el momento adolezcan de ciertas deficiencias, en tanto que aún no otorgan, de forma consensuada, un valor específico a estos factores.

Quizás necesitaríamos adoptar una perspectiva más amplia que nos permita observar el acto traslativo desde los factores sociales e interpersonales que le rodean y que suponen la participación de una serie de fuerzas e intereses particulares que condicionan el desarrollo del mismo, así como el del proceso de aprendizaje y adquisición de las competencias del aspirante a traductor. Por ello, consideramos necesario apartarnos de enfoques más académicos para el diseño curricular en traducción para centrarnos en enfoques basados fundamentalmente en lo profesional, donde entran en juego los factores interpersonales, como punto de partida para la elaboración de métodos y selección de contenidos en la formación de traductores (Kelly, 2002a, 2002b).

La definición de los objetivos de la formación de traductores de acuerdo con las prioridades y necesidades más inmediatas de la clase profesional es la idea materializada en el

National Standards in Translating del Reino Unido (2001). En este trabajo se recogen las aportaciones de organismos, usuarios, empresarios, clientes, expertos y asociaciones de servicios de traducción para establecer los niveles básicos de acreditación de traductores y determinar así una serie de consideraciones básicas para la calidad de los servicios y productos traslativos y de la formación de estos profesionales. En este sentido, nos interesa la definición de la competencia traductora desde una perspectiva meramente didáctica, que supone la inclusión de los estándares de calidad en la formación de traductores, para lo que el informe realiza una programación didáctica específica (objetivos de aprendizaje y planificación de contenidos, que aparecen en forma de unidades en el informe). El informe pretende ofrecer una respuesta a las necesidades de: adecuación del traductor a las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, los nuevos métodos de trabajo y las actuales demandas del mercado; especialización de los profesionales del ámbito; creación de un auto-concepto del traductor profesional; acercamiento y conocimiento profundo del estilo de trabajo del traductor profesional; asimilación y fomento de la cooperación y colaboración con otros sujetos (trabajo en equipo) participantes en el proceso de la traducción profesional (clientes, especialistas de los campos temáticos, jefes de proyectos).

En lo que respecta a las relaciones interpersonales, el informe les dedica una unidad completa en la que se diferencian las siguientes capacidades:

1) desarrollar la confianza y el apoyo de los colegas traductores, miembros del equipo de trabajo en traducción. El traductor ha de desarrollar una serie de actitudes y conocimientos para beneficiarse al máximo de sus relaciones con otros profesionales de la traducción. El traductor ha de ser consciente de que necesitará asesoramiento de parte de otros profesionales por lo que tendrá que conocer formas de contactar, tratar y trabajar directamente con otros individuos²;

2) desarrollar la confianza y el apoyo del director/empresario³, el traductor ha de «convencer» de que posee los conocimientos y destrezas para desempeñar competentemente las tareas que se le requieren (ya sean meramente traslativas o de otra índole). El traductor tendrá que familiarizarse con las situaciones y condiciones propias del organismo en que trabaja;

² En este sentido, el informe no diferencia entre colegas del mismo ámbito (la traducción) y colegas de otras disciplinas y/o áreas de trabajo, que en un momento determinado puedan mantener con el traductor una relación laboral.

³ Entiéndase la persona para la cual trabaja el traductor, a quién ha de rendir cuentas de su trabajo.

3) minimizar conflictos interpersonales con los miembros del equipo de su mismo o de distinto nivel; la negociación y el consenso entran a formar parte de las destrezas del traductor profesional, como herramientas claves para el alcance de acuerdos en cuanto a plazos, condiciones de pago, indemnizaciones, cláusulas de privacidad, etc. De igual forma, el traductor ha de conocer cómo relacionarse con sus clientes, respondiendo a sus exigencias y requisitos, pero también ejerciendo su capacidad de negociación en el cierre de acuerdos y aceptación de encargos.

En la literatura existente en Traducción, observamos igualmente la importancia otorgada a los factores interpersonales, tanto en la descripción de las competencias del traductor como en los modelos diseñados para su adquisición. Siguiendo este tratamiento, confiamos en establecer una consideración más objetiva (la competencia interpersonal, su definición y las diferentes concepciones que aparecen en la literatura de traducción) y una aproximación metodológica y pragmática (las necesidades específicas del aula de traducción para la incorporación de las destrezas interpersonales conducentes a la adquisición de la competencia interpersonal y las implicaciones didácticas que dichas necesidades traen consigo).

Destacamos pues, las aportaciones de:

- **Gile, 1995.** El autor presenta una concepción de competencia traductora («saber traducir») donde se localizan referencias claras a los factores sociales y personales que envuelven el acto traslativo. Destaca su análisis de los «aspectos del comportamiento» del traductor: las relaciones con clientes y delegados (la responsabilidad y orgullo en el trabajo, el ejercicio profesional, la lealtad profesional, e incluso hábitos de higiene y cuidado personal, etc.) que describirán la calidad del producto traslativo; las relaciones del traductor con sus colegas traductores y, sobre todo, la consideración de las «fuentes humanas» como fuentes de documentación ideales para el traductor, aunque de difícil acceso. En esto último, Gile apunta a posibles soluciones para permitir y/o maximizar la colaboración entre profesionales.

- **Robinson, 1997, 2003.** Encontramos en él una de las aportaciones más significativas en cuanto a la relevancia del factor humano en Traducción. El autor nos introduce en su propuesta partiendo del modelo funcionalista de los actores de la situación traslativa y basándose en la práctica real de los profesionales de esta disciplina. Destaca la importancia de las personas que intervienen en el acto de la traducción que determinan las necesidades comunicativas (el encargo) y sus relaciones, definidas por las «redes sociales» que se entablan

en el acto traslativo, movido éste por las reconocidas leyes del comercio. Es aquí donde se configura el perfil personal y profesional del traductor.

- **Mackenzie, 1998.** En la propuesta de la autora se otorga un papel fundamental al «principio de colaboración» durante el proceso de traducción, en todos sus aspectos: profesional y didáctico. Mackenzie señala que lo principal para el traductor es conocer sus carencias y compensarlas con tareas de documentación y actividades cooperativas. La autora elabora un modelo cooperativo de enseñanza de la traducción basado en la práctica real de la traducción en «empresas de traducción orientadas a la calidad» que supone la introducción de métodos variados e innovadores y de técnicas trabajo en equipo e intercambio de roles.

- **Vienne, 2000.** El autor construye su propio modelo traslativo fundamentado en el análisis situacional, de ahí que destaque la importancia de lo social y lo personal en su propuesta. En su definición de competencia traductora incluye dos nuevas capacidades que entendemos forman parte de las destrezas interpersonales del traductor: «la capacidad de justificar las decisiones tomadas» —también en Díaz Fouces, 1999 o en Mackenzie, 1998, entre otros— y más concretamente, «la capacidad de cooperar» con expertos de otras materias de especialidad, cuya intervención se supone necesaria ante el alto nivel de especialización de los encargos. En esto último, las nuevas tecnologías ofrecen al traductor profesional (al igual que al estudiante) un acceso fácil y ágil a otros profesionales, lo que también obliga al traductor a responder a un mercado más amplio, con la misma rapidez y diligencia y pero también con mayores exigencias cualitativas (Király, 2000). Por otra parte, el autor señala la importancia de saber responder con profesionalidad a las preguntas que se le puedan formular.

En el modelo de adquisición de las competencias del traductor que presenta Vienne junto a Mackenzie (2000), los autores inciden en la importancia de la simulación de situaciones reales en el aula y el empleo de técnicas de trabajo en equipo, reflejo de los modos de operar de los profesionales de la disciplina para la configuración de un sistema de calidad.

- **Király, 2000.** El autor propone una definición flexible de la «competencia del traductor», ya que considera que la diversidad de situaciones y contextos operativos hace innecesaria la descripción de un corpus fijo de competencias. Király desarrolla un «enfoque socio-constructivista» desde el que determina que lo verdaderamente importante para el traductor es saber trabajar en colaboración con los demás participantes en el proceso; deberá conocer también: cómo y cuándo requerir la colaboración de expertos/colegas que le

asesoren; cómo argumentar sus decisiones; cómo negociar y cooperar con el resto de actores del proceso; cómo captar y satisfacer a los clientes y cómo coordinar grandes proyectos garantizando un control de calidad exhaustivo.

En lo que toca al modelo de adquisición de dichas competencias el autor incide en la adopción de un enfoque profesional, en el que quedan incorporadas las situaciones y condicionantes de una situación real de traducción, así como el empleo de herramientas y estilos de trabajo que serán su modo de actuación profesional futuro, dando prioridad al trabajo en equipo.

- **Kelly, 2002a, 2002b.** La autora nos ofrece un primer intento de definir la competencia interpersonal al considerar la práctica profesional real como la verdadera fuente de inspiración para el establecimiento de las competencias del traductor:

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). (Kelly, 2002a:15)

A partir de esta definición, y tras recurrir a experiencias llevadas a cabo en otros países para la definición del perfil del traductor profesional (*Language Professionals Lead Body in the UK, 1992*), la autora desglosa algunas de las destrezas y habilidades que componen la competencia interpersonal y diseña sus objetivos de aprendizaje específicos, apuntando a distintos métodos de trabajo que se pueden emplear durante dicha formación (Kelly, 2002b).

Los factores interpersonales en el borrador de diseño del nuevo título de grado en Traducción

Como señalamos, se están elaborando en nuestro país los borradores para la adecuación de los títulos a los nuevos objetivos del Espacio europeo en Educación Superior. En este sentido, contamos ya con el estudio elaborado bajo la coordinación de la Universidad de Granada en el marco de la segunda convocatoria de ayudas de la ANECA para el diseño de planes de estudio y títulos de grado al que nos referimos en un principio. En este trabajo, partiendo de la orientación profesional de la formación universitaria de traductores, se recogen resultados de

informes anteriores así como las aportaciones de empleadores, profesores y licenciados en Traducción, a partir de las cuáles se ha elaborado un modelo formativo basado en las competencias profesionales del traductor. A pesar de los muchos elementos que merecerían nuestra atención, nos vamos a centrar exclusivamente en esta ocasión en la relevancia que se otorga en el estudio a las destrezas interpersonales como núcleo de competencias transversales de los estudios de grado en Traducción, estando presentes éstas en cada uno de los perfiles profesionales descritos, si bien determinadas cuestiones no dejan de asombrarnos.

Las competencias interpersonales reciben un tratamiento específico en el epígrafe de competencias transversales, personales y sistémicas, entre las que señalaremos: por un lado, el reconocimiento de la diversidad y la multiculturalidad, las habilidades interpersonales, el trabajo en equipo, el trabajo en equipos interdisciplinarios y el trabajo en contextos internacionales; por otro, la capacidad de adaptación a nuevas situaciones, la iniciativa y el liderazgo. De igual forma, dentro de las diecisiete competencias específicas señaladas, encontramos seis de ellas relacionados con destrezas interpersonales: capacidad de gestionar proyectos y organizar el trabajo, el dominio de la gestión y administración de empresa y conocimiento del mercado, búsqueda de información y documentación, posesión de conocimientos transversales, trabajo en equipo; si bien, las estimaciones correspondientes distan aún de ser, individualizadamente, lo relevante que debieran.

Además de este estudio, cuya repercusión será evidente en el diseño del nuevo título, contamos con otras experiencias que, a un nivel más informal y reducidas a ámbitos concretos e individualizados, también resultan de gran interés para la inclusión de los factores interpersonales en el currículo formativo del traductor:

- **Mackenzie, 2000.** Elabora un cuestionario destinado a miembros de instituciones, profesionales y usuarios de servicios de traducción para la evaluación de la calidad de los servicios prestados, tanto en el sector privado como en el público, y la consiguiente adaptación, conforme a los resultados, de los contenidos y métodos empleados en la formación de traductores. Esta experiencia ofrece una compilación de las destrezas que se requieren en los diferentes sectores profesionales de la traducción donde es evidente la importancia otorgada por los encuestados a las destrezas comunicativas, sociales, de negociación, a la capacidad del trabajo en equipo y a las habilidades sociales e interpersonales (habilidad para consultar a los clientes y demandar la información necesaria para el desempeño profesional de su labor como traductor), etc. Sin embargo, la autora puntualiza

que ciertas destrezas, de demostrada utilidad y relacionadas además con las competencias de nuestro estudio, no acaban de ser detectadas: la adecuada presentación personal y transmisión de profesionalidad por parte del traductor, el conocimiento y puesta en práctica de las reglas de protocolo, etc.

- **Way, 2002.** La autora lleva a cabo un proyecto de innovación docente entre la Facultad de Traducción y la Facultad de Derecho de la Universidad de Granada, que pone en contacto a estudiantes de ambas disciplinas para la resolución de una serie de casos prácticos. El éxito registrado anima al desarrollo de otras experiencias que contribuyan a la aproximación de los estudiantes a la realidad profesional y el mantenimiento de relaciones entre unos y otros expertos para alcanzar y maximizar el éxito en encuentros futuros.

- **Tsokaktsidu, 2002.** Elabora un trabajo de investigación tutelada sobre la presencia de estudiantes de intercambio en el aula de traducción y cómo este hecho condiciona la dinámica del aula de traducción. Este trabajo supone un análisis de las relaciones interpersonales que se establecen en el aula donde se producen, casi involuntariamente, simulaciones de situaciones reales de traducción. La autora revela además que el método que recibe un mayor reconocimiento por parte de alumnos y docentes es el del grupo de trabajo multilingüe, en el que el empleo y desarrollo de habilidades interpersonales resulta evidente.

- **Kelly, 2003.** La autora elabora un cuestionario sobre el desarrollo de la clase al que contestan sus alumnos de Traducción 3 A-B Inglés que supone un intento de profundización en el funcionamiento del aula. Los alumnos revelan, de forma inconsciente, aspectos determinantes relacionados con los factores sociales e interpersonales que consideramos muy útiles en el diseño de futuros métodos y tareas y en la mejora y desarrollo de los actuales.

Conclusiones

Para finalizar, consideramos que a pesar de las dificultades que se nos plantean en la Universidad española ante la adecuación al nuevo modelo de títulos y su correspondiente reconsideración de contenidos y métodos formativos, los nuevos compromisos europeos ofrecen una oportunidad de mejora y avance en la formación de los nuevos profesionales de nuestro ámbito. Por ello, creemos que se han de considerar otras experiencias, de gran originalidad y carácter innovador que, en el campo de la Traducción, pretenden responder sin dilaciones a las nuevas necesidades sociales y laborales. En este sentido, las propuestas

señaladas en nuestro trabajo subrayan el interés por las competencias interpersonales que consideramos fundamentales en la formación y futura proyección profesional de los estudiantes de Traducción.

Bibliografía

Declaración de Bolonia (1999) *Declaración conjunta de los Ministros Europeos de Educación*, reunidos en Bolonia el 19 de Junio de 1999.

Díaz Fouces, Óscar (1999) *Didáctica de la Traducción (Portugués-Español)* Vigo: Universidad de Vigo.

Gile, Daniel (1995) *Basic Concepts and Models for Teaching Translation and Interpreting*. Ámsterdam: John Benjamins.

González, Julia y Robert Wagenaar (eds.) (2003) *Tuning Education Structures in Europe. Informe Final. Proyecto Piloto- Fase 1*, Bilbao: Universidad de Deusto.
http://www.relint.deusto.es/TUNINGProject/spanish/doc_fase1/Tuning%20Educational.pdf

Kelly, Dorothy (2002a) «Un modelo de competencia traductora: bases para el diseño curricular», *Puentes* 1: 9-20.

— (2002b) «Interpersonal competence in Translation: what it consists of and how to facilitate its acquisition» en *Translating in the XXI century: Trends and Prospects, International Conference, Faculty of Arts AUTH, 27-29 September 2002*, Tesalónica: University Studio Press.

— (2003) Cuestionarios destinados a los estudiantes de Traducción 3 AB Inglés sobre el desarrollo de la clase. Material facilitado por la autora.

Kiraly, Donald (2000) *A Social Constructivist Approach to Translator Education. Empowerment From Theory to Practice*. Manchester: St. Jerome.

Language Professionals Lead Body (1992). *Occupational Standards. Language International* 4, 1:12.

LNTO (2001) *The National Standards in Translating, 2001*. The Languages National Training Organisation, Reino Unido: LNTO.

Mayoral Asensio, Roberto (2001) *Aspectos epistemológicos de la Traducción*. Castellón de la Plana: Universitat Jaume I.

MacKenzie, Rosemary (1998) «The place of language teaching in a quality-oriented translators' training programme», en Malmkjaer, Kirsten (ed.) *Translation and Language Teaching*. Manchester, St. Jerome, 15-19

—— (2000) «POSI-tive thinking about quality in translator training in Finland», en Beeby, Alison, Doris Ensinger, Marisa Presas (eds.) *Investigating Translation: Selected Papers from the 4th International Congress on Translation, Barcelona, 1998*. Amsterdam: John Benjamins, 213-222.

MacKenzie, Rosemary y Jean Vienne (2000) «Resource research strategies: a key factor in teaching translation into non-mother tongue», en Grosman, Meta; Mira Madrid; Irena Kovacic y Mary Snell-Hornby (eds.) (2000) *Translation into Non-Mother Tongues in Professional Practice and Training*. Tubinga: Stauffenburg, 125-132.

Muñiz, José (2004) «Construcción y Evaluación de la Calidad de los Instrumentos de Evaluación: los bancos de ítems.», ponencia presentada en el curso de verano *La acreditación y la habilitación en el Espacio Europeo de Educación Superior* en Almuñécar, Granada, 13-17 de septiembre de 2004.

http://www.aneca.es/actividades/docs/eventos/almu04_mu%F1iz.ppt

Proyecto del título de grado en Traducción. Estudio elaborado en el marco de la segunda convocatoria de ayudas para el diseño de planes de estudio y títulos de grado de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) de 21 de octubre de 2003 (resolución de 22 de diciembre) coordinado por la Universidad de Granada. www.ugr.es/~factrad/aneca/03%20.%20punto%2000%20%20introducci%f3n.doc

Robinson, Douglas (1997) *Becoming a Translator: An Accelerated Course*. Londres: Routledge.

—— (2003) *Becoming a Translator: An Introduction to the Theory and Practice of Translation*, Londres: Routledge.

Tsokaktsidu, Dimitra (2002) *Los alumnos de intercambio en el aula de traducción*. Trabajo de investigación tutelada inédito. Programa de Doctorado: Traducción, Sociedad y Comunicación. Departamento de Traducción e Interpretación de la Universidad de Granada.

Vienne, Jean (2000)«Which competences should we teach to future translators, and how?», en Christina Schäffner y Beverly Adab (eds.) *Developing Translation Competence*. John Benjamins, Amsterdam, 91-100.

Way, Catherine (2002) «Making theory reality: an example of interdisciplinary cooperation» en *Translating in the XXI century: Trends and Prospects, International Conference, Faculty of Arts AUTH, 27-29 September 2002*, University Studio Press, Tesalónica.