

## **El paradigma de las competencias en enseñanza y aprendizaje y su aplicación a los estudios de traducción: el ejemplo del Reino Unido**

**Elisa CALVO ENCINAS**  
**Grupo de Investigación AVANTI**  
**Universidad de Granada**

### **Como citar este artículo:**

CALVO ENCINAS, Elisa (2005) «El paradigma de las competencias en enseñanza y aprendizaje y su aplicación a los estudios de traducción: el ejemplo del Reino Unido», 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. 13-24. ISBN 84-8468-151-3. Versión electrónica disponible en la web de la AIETI:  
<[http://www.aieti.eu/pubs/actas/II/AIETI\\_2\\_ECE\\_Paradigma.pdf](http://www.aieti.eu/pubs/actas/II/AIETI_2_ECE_Paradigma.pdf)>.

# EL PARADIGMA DE LAS COMPETENCIAS EN ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE Y SU APLICACIÓN A LOS ESTUDIOS DE TRADUCCIÓN: EL EJEMPLO DEL REINO UNIDO

Elisa Calvo Encinas  
Grupo de Investigación AVANTI (Universidad de Granada)

## La institucionalización de las competencias en el marco europeo y español

Las propuestas armonizadoras realizadas por la Unión Europea en materia de educación superior (Bolonia, EEES) han obligado a replantear el estado de las instituciones universitarias desde nuevos puntos de vista.

Por un lado, se pretende que la universidad preste una mayor atención al estudiante, centrandose de hecho la experiencia universitaria en el papel activo del estudiantado en su propia formación (Sanz, 2003: 4) y también en su carga de trabajo, que se verá traducida en el nuevo sistema de créditos europeos. Por otro lado, se intenta establecer un contacto necesario, y antes prácticamente inexistente, entre la formación universitaria y el mercado de trabajo que, a su vez, se define por necesidades de capital humano, tanto en el plano nacional como europeo.<sup>1</sup>

Es el modelo de competencias el que configura uno de los principales ejes de la reforma europea. El paradigma de las competencias se presenta como el vínculo estratégico básico para implementar la proyección definitiva de la universidad en el mercado de trabajo. Se considera que la identificación de perfiles profesionales requeridos en el mercado de trabajo, su desglose en esquemas, la adaptación de dichos esquemas competenciales en forma de objetivos didácticos, la aplicación eficaz de dichos objetivos didácticos en el proceso de formación, y la posterior evaluación de los procesos son, según nos indica Europa, los factores clave para la mejora pragmática de la formación universitaria europea.

---

<sup>1</sup> Las reformas europeas nos han hecho familiarizarnos con conceptos que hasta ahora nos eran extraños: *learning outcomes-approach* (resultados de aprendizaje), *skills* o *competences* (competencias, destrezas o habilidades), *employability* (empleabilidad, ocupabilidad, posibilidades de inserción laboral), etc.

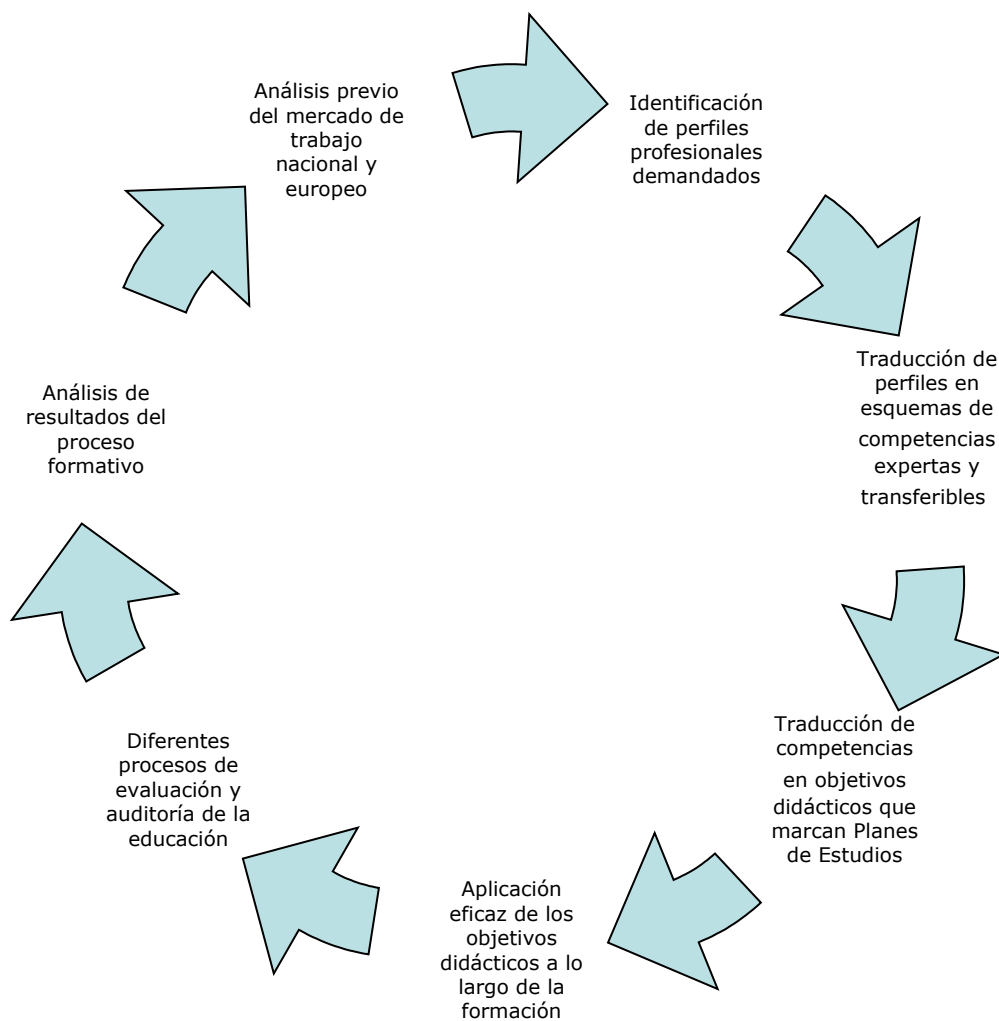


Gráfico 1. Aplicación cíclica del paradigma de competencias.

Así lo describen los diferentes documentos emitidos en este ámbito desde las instituciones europeas. Un ejemplo es la interpretación que de las directivas europeas se hace en el propio Ministerio de Educación, Cultura y Deporte:

(Las) titulaciones deberán diseñarse en función de unos perfiles profesionales con perspectiva nacional y europea y de unos objetivos que deben hacer mención expresa de las competencias genéricas, transversales y específicas. (2003: 8)

Como ya es sabido, en 2003 el Ministerio institucionalizó la ANECA como agencia de control de la calidad universitaria en España y, entre sus funciones, incluyó la implementación de un Plan de Convergencia Europea. Dentro de las tareas presentadas en su primer año de funcionamiento se encuentra el proyecto piloto relativo a los Estudios de Traducción e Interpretación en España y que, como proyecto de título de grado europeo, realiza un primer

desglose de las competencias que, según los resultados obtenidos, se deberían incluir en el currículum, basándose en una metodología estadística instrumentada en el uso de cuestionarios a egresados, empleadores y docentes<sup>2</sup>. Supone la primera propuesta conforme a las recomendaciones europeas de un esquema de competencias para la formación de traductores en el marco español.

No obstante, el concepto de competencia traductora ya ha sido tratado extensamente en el marco de la didáctica de la traducción desde otras perspectivas previas, despertando no pocos debates. Esto se debe a que la perspectiva didáctica planteada por la UE coincide en muchos puntos con las últimas tendencias de investigación en la formación de traductores e intérpretes. Podemos encontrar trabajos al respecto como los de Kelly (2002), PACTE (2001) o Hurtado (1999).<sup>3</sup>

Esto configuraría un brevísimo y compacto repaso de la acogida del modelo de competencias en el contexto español de la traducción e interpretación, tanto desde el punto de vista de la didáctica de la traducción, como de las prescripciones de la UE.

Desde Bruselas se nos invita a analizar las universidades de otros países con el fin de aprender de sus experiencias y de compartir estrategias en un así llamado “método abierto de coordinación”. De este modo, la Comisión Europea recomienda lo siguiente:

La eficacia de las reformas incrementa cuando pueden apoyarse en las mejores experiencias adquiridas en Europa y se sitúan en un contexto de comparaciones significativas con otros países. (...) de lo contrario puede degenerar en una mera copia de actividades y conducir a resultados desalentadores. (CE, 2003: 10).

Muchos son los analistas que coinciden en interpretar que el actual modelo está inspirado, de manera especialmente clara, en la educación superior británica actual y el desarrollo que ha experimentado desde los años 80. Diversa documentación existente como el informe "Tuning Educational Structures in Europe" (2003), documentos de la ANECA y de la CRUE, así como trabajos y análisis realizados por distintos expertos sobre este tema en España y el resto de Europa, incluyen no pocas referencias a las experiencias británicas en materia de acreditación, resultados de aprendizaje, competencias y empleabilidad y su aplicabilidad a los respectivos contextos nacionales.

---

<sup>2</sup> <http://www.ugr.es/~factrad/aneca.htm> (11.12.04)

<sup>3</sup> Resultan interesantes también las consideraciones más escépticas en torno al modelo de competencia que defiende el profesor Mayoral. Este analista de la formación de traductores presenta una serie de objeciones de tipo filosófico-metodológicas a la validez científica del concepto de competencia y su aplicabilidad en el ámbito de la traducción.

## **Algunas diferencias entre la universidad española y la británica**

Antes de aplicar el modelo británico a la situación española, debemos considerar que los puntos de partida de ambos sistemas son muy diferentes. La universidad británica, por ejemplo, cuenta con una amplia tradición en el trato individualizado a estudiantes.<sup>4</sup> Sin embargo, la española, como ya es sabido, padece una intensa masificación y otros problemas que resultan claramente contraproducentes en la introducción satisfactoria de las medidas reformistas.

Así, el profesorado británico estaba de antemano acostumbrado y predispuesto a atender al estudiante de una forma cercana y directa cuando se hicieron explícitos los deseos de centrar la formación en el alumno en lugar del profesor. Debido al carácter academicista de la universidad española, al papel histórico del docente y a la propia masificación, un cierto sector del profesorado no tiene ningún tipo de contacto directo con el estudiantado (ni aparentes ganas de cambiar la situación), por lo que se intuye que el cambio será un poco más difícil aquí. Es quizás este aspecto, el que más nos diferencia del sistema británico de hace 20 años y el que planteará mayores reticencias durante y tras la reforma (Valcárcel, 2002).

Otra diferencia esencial es que los currícula británicos son más flexibles que los españoles, por no estar sujetos a un control estatal legislativo (contraposición a los planes de estudio homologados en el BOE en el caso español). Así, existen allí múltiples planes formativos que permiten incorporar competencias propias de la traducción (lenguas aplicadas, didáctica de idiomas extranjeros y de inglés para extranjeros, filología, empresariales con idiomas, traducción e interpretación e idiomas como especialización complementaria de otra carrera, expresados en niveles de grado y postgrado). Esto supone otra diferencia esencial entre ambos sistemas, ya que en España sólo existen los estudios de Traducción e Interpretación como percusores de la adquisición de la competencia traductora. Quizás, de forma adyacente, podemos glosar también las limitadas aproximaciones de la filología tradicional española a la traducción pedagógica, de más bien poca utilidad en un entorno de mercado.

## **Evolución reciente de la universidad británica**

---

<sup>4</sup> Existen diferentes estrategias tutoriales en el RU siendo el modelo Oxbridge o pastoral el más tradicional, que asigna un tutor a cada estudiante que lo acompañará a lo largo de la carrera. Otra propuesta es la tutoría profesionalizada, mediante la que se refiere al estudiante a diferentes especialistas (de financiación, de orientación profesional, etc.) Finalmente, está el modelo curricular mediante el que la acción tutorial forma parte del propio esquema de créditos, constituyéndose como un módulo o asignatura (Owen, 2002: 9-10). Es común también que haya modelos mixtos.

El caso británico debe ser entendido en su evolución reciente. Así, la historia de la aceptación del paradigma de las competencias en el Reino Unido se encuentra en la influencia de dos factores filosófico-políticos fundamentales:

- La aparición de las teorías de educación constructivistas postcognitivist, con influencia de trabajos como los de, entre otros, Gagné que tuvieron un amplio seguimiento en la comunidad educativa anglosajona. Es precisamente este estadounidense el que parece introducir el concepto de *learning outcomes*<sup>5</sup> como base del diseño del proceso educativo y el que justifica la taxonomización de las metas de la formación como método de planificación didáctica.
- El proceso de mercantilización o “auditorización” (*managerialism*) de la educación en línea con la optimización capitalista de resultados tanto económicos como de eficacia formativa según unas prioridades de mercado (Hussley et al., 2002: 221).

Estas dos influencias son el abono perfecto para la consolidación del paradigma de las competencias implantado en el Reino Unido y que pretende establecer unos objetivos formativos que estén en concordancia con las necesidades del mercado de trabajo y que permitan la realización de auditorías de calidad de la actividad formativa. El propio estudiante pasa a ser eje de la formación y una especie de cliente para la universidad.

Este enfoque debe verse dentro del contexto político-económico de la universidad británica de los últimos años:

1. Incremento del número de estudiantes con el fin de rentabilizar la inversión en educación superior<sup>6</sup>. Así, muchas universidades deben promocionar sus carreras para atraer los alumnos necesarios para conseguir la financiación suficiente que asegure su supervivencia económica.
2. Proliferación de centros universitarios, con la transformación de muchos centros politécnicos de formación profesional superior en centros universitarios. Incrementó la competencia entre las distintas universidades, generándose una idea socialmente extendida que distingue entre centros de primera y segunda categoría.
3. Reducción de la financiación por alumno debido al aumento de plazas universitarias, acompañado de una progresiva supresión de la subvención educativa que actualmente tiene su

---

<sup>5</sup> Adam (2004: 4) atribuye la acuñación de los resultados al conductista Pavlov. En estos temas parece no haber nunca consenso.

<sup>6</sup> “Full-time student numbers increased by almost 70% between 1989 and 1995. (...) The result has been to introduce mass higher education in the UK (...).Funding per student fell, putting considerable pressure on universities”. (Eurydice: 1999).

reflejo más polémico en el sistema de pago de matrículas (*top-up fees*<sup>7</sup>) proyectado por los laboristas.

4. Incremento de las responsabilidades de los docentes universitarios al aumentar el número de estudiantes. Buena parte de las horas de trabajo corresponden al sistema de tutorías (*mentoring scheme, personal tutor*). Se impone desde el gobierno, por una parte, una burocratización de los procesos de tutoría para dejar constancia de las acciones efectuadas<sup>8</sup> y, por otra parte, una vuelta de tuerca más en la acción tutorial con los recientemente introducidos y polémicos sistemas de desarrollo personal (*Personal Development Planning*)<sup>9</sup>. Son precisamente los sistemas de tutoría tradicionales y los nuevos sistemas de orientación los que encarnan el mejor ejemplo de una formación centrada en el estudiante.

5. Nueva asimilación conceptual. El término “*skills*” fue aplicado de forma sistemática a la educación universitaria inicialmente por el *National Advisory Board for Public Sector Higher Education* y el *University Grants Comitee* cuando detectaron en un informe de 1984 que: “*the abilities most valued in industrial, commercial and professional life as well as in public and social administration are transferable intellectual and social skills*” (NAB/UGC: 1984: 5). Esta observación dio paso a un replanteamiento del sistema universitario británico que ahora se impone también en Europa. (En Holmes, 1988: 1).

6. Interpretación de los *learning outcomes*. En principio poco tenía que ver con las leyes del mercado, aunque acaba relacionado con las mismas al ser aplicado como instrumento para medir la eficacia empresarial y de gestión de fondos de las universidades y para la evaluación de la calidad de la formación ofrecida. Esta afirmación queda explicada al considerar que el único método de medir y garantizar la calidad de la universidad pasa por:

- a) “Bautizar” o construir el constructo (especialmente si no tiene nombre o identidad consensuados o no se trata de una realidad ampliamente reconocible);
- b) Establecer un método sistemático y cuantitativo de evaluación de los constructos elegidos para medir su rentabilidad, su eficacia o su productividad.

---

<sup>7</sup> Excepto en Escocia, financiados por el gobierno escocés.

<sup>8</sup> Según McFall en entrevista personal (Universidad Heriot Watt, Edimburgo) una de las causas de este proceso puede ser la necesidad de dejar constancia documental del trabajo realizado mediante fichas, listas de control, cuestionarios, etc. que puede servir como método de justificar la acción tutorial en una cultura marcada por la litigiosidad y los procesos de evaluación.

<sup>9</sup> “*PDP is a structured and supported process undertaken by an individual to reflect upon their own learning, performance and/or achievement and to plan for their personal, educational and career development.*” (LTSN Generic Centre, 2002: 1). Para su consecución se recomienda, por ejemplo, el uso de archivos de evolución personal (*progress files*) que el propio alumno debe rellenar de forma tutelada para autoevaluarse.

Esta tarea fue implementada por la *Quality Assurance Agency for Higher Education* (QAA), creada en 1997, que adoptó las teorías de los resultados de aprendizaje y de las competencias para otorgar solidez científica a sus evaluaciones, utilizando estos conceptos mencionados como constructos medibles (Hussley, 2002: 220-232).

7. Papel del estudiante. A pesar del incremento del número de matrículas, los estudiantes reciben una serie de servicios que el alumno español no disfruta en el sistema público. El estudiante es visto de un modo parecido a un cliente, ya que su presencia y permanencia en la universidad a lo largo de todos los estudios supone la garantía de que los resultados de aprendizaje sean satisfactorios (éxito en las auditorias), de que el estudiante esté, como cliente que paga por el servicio, relativamente satisfecho con la formación recibida y de que la universidad reciba los fondos correspondientes al número de estudiantes matriculados por parte de las entidades públicas y del sector privado que participa activamente en la formación universitaria.

8. Cultura de la evaluación. Estas actuaciones se ven marcadas por métodos de evaluación que han de ser válidos y fiables científicamente. Por un lado, se encuentran las consultorías realizadas por la QAA, homóloga de nuestra recién creada ANECA, con los examinadores externos<sup>10</sup>. Por otra parte, los estudiantes evalúan la formación mediante cuestionarios que recogen impresiones y satisfacción de los estudiantes en un sistema de autoevaluación universitaria permanente. Finalmente, los estudios de casos y estadísticos realizados por los propios centros, organismos como el LTSN, los departamentos y los profesores, etc. tienen una amplia tradición y reconocimiento en este sistema.

Quizás, lo más interesante de todo este proceso someramente descrito, es que estos cambios se producen con considerable grado de debate en la comunidad universitaria. La línea oficial británica es claramente partidaria del nuevo paradigma, pero en la comunidad académica se cuestionan diversos aspectos de las innovaciones recomendadas. Es aquí donde consideramos que podemos aprender mucho del sistema pilotado en el Reino Unido. Llama la atención el limitado debate existente al respecto en los países que ahora quieren incorporar este modelo, avalado por la Unión Europea, por lo que un acercamiento a los críticos británicos puede servirnos para inspirar nuevos puntos de vista que se ajusten a nuestra propia realidad universitaria, tan diferente a la británica, así como a los contextos de la formación de traductores e intérpretes en España.

---

<sup>10</sup> <http://www.qaa.ac.uk/> (13.12.2004)



## Los puntos de debate

La teoría de los resultados de aprendizaje se presenta estrechamente relacionada con las competencias. Tanto los resultados de aprendizaje como las competencias se enfrentan a las críticas desde dos frentes fundamentales. Por un lado, sufren un cuestionamiento de carácter filosófico-político, como explicaremos más adelante. Por otro lado sufren un cuestionamiento pragmático o de metodología de aplicación.

Para comenzar, aclaremos a qué nos referimos con el término “resultados de aprendizaje”. La definición más extendida aparece en buena parte de la documentación británica y europea: *“Learning outcomes (LOs) (are) statements of what a learner is expected to know, understand and/or be able to demonstrate after a completion of a process of learning”* (González, J (Ed.), 2003: 9; y en documentación electrónica de varias entidades como: *Middlesex University, Centre for Development of Learning and Teaching, University of Wolverhampton, QAA*).

En cuanto a su alcance, los resultados de aprendizaje deben implementar sobre todo la transparencia en el diseño de programas, la calidad y la consistencia terminológica al marcar constructos medibles (evaluación metodológicamente efectiva). Así, Adam afirma que:

*“LOs play an underpinning role in the clear expression of the teaching-learning-assessment relationship, as well as the transparent expressions of qualifications, qualification frameworks, quality, and their associated tools: cycle descriptors, levels, level indicators, etc.”* (Adam, 2004: 25).

El cuestionamiento filosófico-político replantea la validez de los motivos por los que se implementan los resultados de aprendizaje:

*“While learning outcomes have legitimate uses, they have been misappropriated for managerial purposes. (...) LOs are in danger of becoming little more than spurious devices to facilitate auditing at the expense of the educational process”.* (Hussley et al., 2001: 222).

Adam expresa así la incomodidad de algunos académicos que ven en el método una forma de restricción o de marco artificial que limita el acto educativo:

*“Higher Education cannot be constricted (...) to a series of learning outcomes that inhibit and prescribe the learning process. (...) LOs are viewed as an attack on the liberal conception of education, which diminishes the teacher to facilitator and stifles the diversity of education by reducing it to a crass instrumentalist approach”.* (En Adam, 2004: 6)

A medio camino entre las consideraciones prácticas y las filosóficas se encuentra el debate sobre la validez de constructo de los resultados. Parece no existir un consenso claro en torno a qué son los resultados de aprendizaje. Para muchos, el término se confunde con los objetivos o las metas de la formación que se utilizaban en el método didáctico que primaba el contenido de la formación y no el aprendizaje del estudiante (en Adam, 2004: 4-5). Para otros el problema está en la validez de cada resultado de aprendizaje específicamente como constructo, en su interpretación variable, en su vaguedad. Puesto que los resultados son aprendizajes que se pueden realizar en muchas líneas o intensidades o en contextos formativos y niveles diversos, la evaluación del constructo y la validez y fiabilidad de su medición no es tan obvia por implicar siempre subjetividad de evaluación, lo que invalidaría la idoneidad del constructo. Cualquier intento de redactar los objetivos de la forma más explícita posible supondría, según esto, un método artificioso e inútil, puesto que los resultados de aprendizaje estarían redactados de forma “parasitaria” a un conocimiento y experiencia previos y a una interpretación del contexto y nivel del aprendizaje deseado que posee el profesor, siendo este un contexto interpretativo no universal y que no comparten los alumnos, para los que los objetivos seguirían siendo quizás orientativos, pero no claros ni específicos. (Hussley et al., 2001: 225).

Estos y otros autores señalan además que es una simplificación taxonomizar el conocimiento en estas oraciones (que suelen comenzar con infinitivo). Aquí entrarían las consideraciones sobre cómo se deben formular los resultados de aprendizaje: “*There is no absolutely correct way of writing learning outcomes*” (Gosling et al., 2001: 5); “*the creation of learning outcomes is not a precise science and they require considerable thought to write – it is easy to get them wrong and create a learning strait jacket*” (Adam, 2004: 5); “*LOs will remain ambiguous whatever descriptors are used (...)*” (Hussley et al. 2001: 225).

Finalmente, los resultados de aprendizaje encuentran escepticismo desde el punto de vista pragmático de su aplicación:

*“Implementation of LOs is a formidable task that involves a huge staff-development process, as well as costs implications. (...) It is a massive undertaking to transform all curricula to be expressed in terms of outcomes. (...) It takes years to accomplish”.* (Adam, 2004: 6)

*“Anecdotal evidence suggests that, while some academics have embraced learning outcomes, many design their courses or modules by considering the content of the syllabus, the contact time allotted, the level of year, the appropriate texts to be used and the best mode of assessment. They may state their expected LOs if obliged to do so, but this is seen as a chore rather than a useful exercise. (...) Once the QAA visit is over, they will hardly be looked at again”.* (Hussley et al., 2001: 224).

Hasta aquí lo que se refiere estrictamente a los resultados de aprendizaje. Por otra parte, aunque la relación entre resultados de aprendizaje y competencias parece confusa para algunos (en Adam, 2004: 6) ambos conceptos suelen interrelacionarse. Así, Adam expresa que “*LOs are commonly expressed in terms of skills and competence*”. (2004: 6).

Si nos concentramos en la competencia, el constructo sufre un tipo de cuestionamiento similar al de los resultados de aprendizaje. La introducción de las competencias dio paso a numerosos estudios teóricos y experimentales con el fin de responder las eternas cuestiones sobre el qué se debe enseñar, cómo se organiza dicho conocimiento experto en la mente, cómo se conecta con el mercado de trabajo y cómo se deben interrelacionar cognitivamente los distintos elementos. Según los múltiples análisis de Holmes, es, sin embargo, esta multiplicación de estudios en forma de listas y esquemas de competencias la que confunde e invalida el propio modelo de competencia y señala:

*“We now end up with a plethora of different lists and models with little indication of how a particular list relates to others. (...) The practical question of which list should be adopted, because it is the most valid, remains unanswered. If one aim was to provide employers with assistance in recruiting graduates by providing better information about applicants than that indicated solely by degree classification and subject studied, then there is clear failure. The diversity of information has multiplied so as to make it unusable. If the aim is to improve educational provision by clarifying aims and objectives and developing better ways of assessment, the result has been to raise insurmountable problems of validity.”* (1998:2).

Holmes expone que las investigaciones llevadas a cabo para determinar listas de competencias, en forma de encuestas o cuestionarios a profesores, estudiantes, empresas, etc. carecen, desde su punto de vista metodológico, de la validez necesaria. Según su opinión, el constructo “competencia” (*competente, skills*) se encuentra expuesto a interpretación. De este modo, valora que las conclusiones de casi todos los estudios que se proponen establecer un ranking de competencias son sólo una percepción opinable, sesgada, con valor relativo y nunca la medición o descripción de una situación o necesidad real. Ilustra su postura analizando la competencia “capacidad para resolver problemas” del siguiente modo:

*How do we identify that someone has problem-solving skills? Presumably by observing that they solve problems. But there are no empirical objects which are denoted by the term “problems”. Instead, there are various situations which, under particular circumstances, we call “problems”. (...) That is, 'problem-solving' is a classificatory, not an explanatory term. This applies equally to the other varied terms that comprise the various lists of purported transferable skills. They are abstracted ways of talking about performance”.* (Holmes, 1998: 3).

De hecho, Holmes llega a negar categóricamente la propia viabilidad y existencia del concepto de competencia (1997).

## **Conclusiones**

En este trabajo no se pretende echar por tierra el modelo de competencias ni su utilidad y aplicación en la formación de traductores e intérpretes. Consideramos que el modelo tiene una proyección útil en la educación superior y que efectivamente puede ayudar a resolver cuál debe ser el contenido de la formación. Para nosotros la cuestión no es si el modelo es válido o no, ya que entre otras cosas, nos viene cuasi-impuesto desde Europa y vemos su aplicabilidad potencial positivamente, pero sí nos preocupa cómo se aplique el mismo. Queremos llamar la atención sobre el hecho de que no nos encontramos ante un paradigma universal, ni unánimemente aceptado. Las objeciones aquí planteadas nos pueden servir para ser más críticos y rigurosos en la implementación del modelo. Los problemas de consenso en la conceptualización son claros. Además, como todo marco teórico, corre el riesgo de enfrascar la realidad en un molde demasiado artificioso que limite la libertad de la formación.

Como hemos visto, los principales problemas del modelo son la subjetividad de sus constructos y los problemas pragmáticos de su implantación obligatoria.

Aunque la mayor parte de la bibliografía existente en el Reino Unido es claramente seguidora del paradigma de las competencias y su aplicación en la enseñanza superior, consideramos interesante observar los foros de debate que existen y tomar en consideración las objeciones realizadas. Recomendaríamos una aplicación cautelosa, seria y crítica de un paradigma teórico nuevo no garantizado, aunque también consideramos muy positivamente que la mera propuesta de este innovador modelo tiene aspectos positivos como es el impulso de renovación y cuestionamiento de nuestra universidad actual, el intento de inclusión de la dimensión social en la formación y las consideraciones pragmáticas sobre la proyección formativa en el mercado de trabajo.

## **Bibliografía**

Adam, S. (2004) *"Using Learning Outcomes"* UK Bolonia Seminar. Edinburgh: Heriot Watt University. [www.scotland.gov.uk/library5/lifelong/tehea.pdf](http://www.scotland.gov.uk/library5/lifelong/tehea.pdf) (18.12.2004)

Comisión Europea (2002) “*Educación y formación en Europa: sistemas diversos, objetivos compartidos para 2010*”. Luxemburgo: OPOCE  
[http://europa.eu.int/comm/dgs/education\\_culture/publ/pdf/educ-training/es.pdf](http://europa.eu.int/comm/dgs/education_culture/publ/pdf/educ-training/es.pdf) (18.12.2004)

Eurydice (1999) *Study on Reforms in Higher Education UK-England, Wales and Northern Ireland*. [http://www.nfer.ac.uk/eurydice/factfiles/factfileuk\\_reform1.asp](http://www.nfer.ac.uk/eurydice/factfiles/factfileuk_reform1.asp)

González, J. et al., (eds.) (2003) *Tuning Education Structures in Europe: Fase 1*. Bilbao: Universidad de Deusto. [http://www.relint.deusto.es/TUNINGProject/spanish/doc\\_fase1/Tuning%20Educational.pdf](http://www.relint.deusto.es/TUNINGProject/spanish/doc_fase1/Tuning%20Educational.pdf)

Gosling, D. et al. (2001) *How to Use Learning Outcomes and Assessment Criteria*. Londres: SEEC.

Holmes, L. (1994) “Is Competence a Confidence Trick?”. *1st Competence Network Conference*. Leicester: University of Leicester.

Holmes, L. (1997) “One more time... Transferable Skills don't Exist (...and what we should do about it)”. *Higher Education for Capability Conference: Embedding Key Skills across the Curriculum*. Northampton: Nene College. <http://www.re-skills.org.uk/grads/transkil.htm> (24.09.04)

Hurtado, A. (1999). *Enseñar a traducir. Teoría y fichas prácticas*. Madrid: Edelsa.

Hussey, T et al., (2002) “The trouble with learning outcomes”. *Active Learning Higher Education*. Vol. 3: 220-33; SAGE.

Kelly, D (2002) “Un modelo de competencia traductora: bases para el diseño curricular”, *Puentes 1*: 9-20. Granada: Universidad de Granada.

MECyD (2003) “[Documento-Marco: La integración del sistema universitario español en el espacio europeo de enseñanza superior](http://wwwn.mec.es/univ/html/informes/EEES_2003/Documento_Marco.pdf)”. [wwwn.mec.es/univ/html/informes/EEES\\_2003/Documento\\_Marco.pdf](http://wwwn.mec.es/univ/html/informes/EEES_2003/Documento_Marco.pdf) (18.12.2004)

National Advisory Board for Public Sector Education/ UGC (1984) *Higher Education and the Needs of Society*. London: NAB/UGC

Owen, M. (2002) “‘Sometimes you feel you're in niche time': The personal tutor system, a case study” *Active Learning in Higher Education*, Vol. 3, No. 1, 7-23. SAGE.

PACTE (2001) “La Competencia traductora y su adquisición”, *Quaderns. Revista de Traducció*, núm. 6, p. 39-45. <http://www.fti.uab.es/pacte/Quaderns2001.pdf> (18.12.2004)

Proyecto del título de grado en Traducción. (2003). [www.ugr.es/~factrad/aneca/03%20.%20punto%2000%20%20introducci%20f3n.doc](http://www.ugr.es/~factrad/aneca/03%20.%20punto%2000%20%20introducci%20f3n.doc)

Sanz, R. (2003) *Tutoría y orientación en la universidad* (Documentación interna de la Universidad). Granada: Universidad de Granada

Valcárcel, M. (2002) “El factor humano en la convergencia europea en educación superior”. *Congreso de Universidades GU: Salamanca* [www.tugueb.com/e\\_campus/2002/11/reportaje/congreso/pdf/PresentacionSalamanca.pdf](http://www.tugueb.com/e_campus/2002/11/reportaje/congreso/pdf/PresentacionSalamanca.pdf) (18.12.2004)