

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD
CATÓLICA DEL PERÚ**

FACULTAD DE EDUCACIÓN



La competencia traductora en la formación de traductores

Tesis para obtener el título profesional de Licenciada en Educación Secundaria
con especialidad en inglés que presenta:

Paola Isabel Yañez Ruiz

Asesora:

Maria de los Angeles Sanchez Trujillo

Lima, 2023

Informe de Similitud

Yo, María de los Ángeles Sánchez Trujillo, docente de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú, asesor(a) de la tesis/el trabajo de investigación titulado


La competencia traductora en la formación de traductores, de la autor(a)

Paola Isabel Yañez Ruiz

dejo constancia de lo siguiente:

- El mencionado documento tiene un índice de puntuación de similitud de ...23%. Así lo consigna el reporte de similitud emitido por el software *Turnitin* el 18/10/2023.
- He revisado con detalle dicho reporte y la Tesis o Trabajo de Suficiencia Profesional, y no se advierte indicios de plagio.
- Las citas a otros autores y sus respectivas referencias cumplen con las pautas académicas.

Lima, 18 de octubre de 2023

Apellidos y nombres del asesor / de la asesora: <u>Sánchez Trujillo, María de los Ángeles</u>	
DNI:41795000	Firma 
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-5228-4688	

RESUMEN

Los cambios globales y la diversificación del mercado de traducción han ampliado los roles desempeñados por el traductor, lo que implica que a las competencias enseñadas y desarrolladas hasta ahora se suman otras. Esto induce a realizar los ajustes respectivos en la enseñanza de la traducción. De ahí que es pertinente revisar lo que se entiende por competencia traductora y los modelos de competencia traductora más significativos. La presente investigación documental realiza un recorrido bibliográfico para comprender la forma como la competencia traductora contribuye a la formación de traductores. Para ello, se proponen tres objetivos; el primero está orientado a determinar la importancia de la competencia traductora en la formación de traductores; el segundo consiste en describir los modelos más resaltantes de competencia traductora del presente siglo; y el tercero está dirigido a determinar la importancia de los modelos de competencia traductora en la formación de traductores. Se concluye que, debido a las numerosas investigaciones realizadas en diversos países para entender la competencia traductora, los enfoques didáctico y profesional para abordarla, y su concordancia con el concepto de competencia en educación superior, la competencia traductora es significativa en la formación de traductores. Asimismo, los modelos de competencia traductora, como el del grupo PACTE y del EMT Expert Group, son un referente adaptable para responder a las necesidades de la Didáctica de la Traducción; esto sumado a su utilidad y su sustento investigativo confirma la importancia de dichos modelos en la formación de traductores.

Palabras claves: Competencia traductora, modelo de competencia traductora, formación de traductores, Didáctica de la Traducción

ABSTRACT

Global changes and the diversification of the translation market have broadened the roles played by the translator, which means that other competencies have been added to those taught and developed so far. This makes it necessary to make the respective adjustments in the teaching of translation. Hence, it is pertinent to review what is understood by translation competence and the most significant models of translation competence. This documentary research makes a bibliographical review in order to understand how translation competence contributes to translator training. To this end, three objectives are proposed; the first is aimed at determining the importance of translation competence in translator training; the second consists of describing the most outstanding models of translation competence of the current century; and the third is aimed at determining the importance of translation competence models in translator training. It is concluded that, due to the numerous research studies carried out in different countries to understand translation competence, the didactic and professional approaches to address it, and its concordance with the concept of competence in higher education, translation competence is significant in translator training. Likewise, translation competence models, such as those of the PACTE and EMT Expert Group, are an adaptable reference to meet the needs of Translation Didactics; this, together with their usefulness and research support, confirms the importance of these models in translator training.

Keywords: Translation competence, translation competence model, translator training, Didactics of Translation

ÍNDICE

RESUMEN	2
ABSTRACT	3
ÍNDICE	4
LISTADO DE FIGURAS	5
INTRODUCCIÓN	6
CAPÍTULO I COMPETENCIA TRADUCTORA	10
1.1 Formación de traductores: Didáctica de la Traducción	10
1.2 Recorrido por la literatura sobre competencia traductora.....	12
1.3 Perspectiva sobre la noción de competencia traductora.....	18
CAPÍTULO II MODELOS DE COMPETENCIA TRADUCTORA	22
2.1 Modelo de competencia del traductor de Donald Kiraly	22
2.2 Modelo holístico de competencia traductora del grupo PACTE.....	26
2.3 Modelo de competencia traductora de Dorothy Kelly	29
2.4 Modelo de competencia traductora de Susanne Göpferich.....	32
2.5 Marco de referencia de competencias del EMT Expert Group.....	35
2.6 Perspectiva sobre los modelos de competencia traductora.....	39
CONCLUSIONES	45
RECOMENDACIONES	46
REFERENCIAS	47

LISTADO DE FIGURAS

Figura 1	Línea del tiempo de las nociones de competencia traductora	13
Figura 2	Modelo componencial de la competencia del traductor de Donald Kiraly	24
Figura 3	Primer modelo holístico de competencia traductora de PACTE	27
Figura 4	Modelo revisado de competencia traductora de PACTE	28
Figura 5	Modelo de competencia traductora de Dorothy Kelly	30
Figura 6	Modelo de competencia traductora de Susanne Göpferich	33
Figura 7	Rueda de competencias del marco de referencia del EMT	37
Figura 8	Organización gráfica de la actualización de las áreas de competencias del marco de referencia del EMT	37



INTRODUCCIÓN

Si bien la actividad traductora se remonta a muchos siglos atrás, la enseñanza de la traducción es mucho más reciente, consolidándose particularmente después de la Segunda Guerra Mundial. A partir de entonces, se han observado cuantiosos estudios sobre diversos aspectos –tanto teóricos como prácticos– de la traducción, como la metodología de enseñanza de la traducción y la formación de traductores. Es justamente la formación de traductores profesionales acordes con el contexto actual una de las principales preocupaciones de los estudios de traducción, puesto que el mercado traductor ha crecido considerablemente a la par de todas las ramas del saber humano.

Autores geográficamente alejados (Al-Batineh & Bilali, 2017; Buyschaert et al., 2018; Directorate-General for Translation, 2022; Djovčoš & Šveda, 2021; Gonçalves, 2021; Malenova, 2018; Massey & Kiraly, 2019; Petrova, 2022; Sakwe, 2015; Scampa et al., 2022; Wu & Jiang, 2021) describen un panorama en común: el heterogéneo y cambiante mercado de traducción que no solo impulsa la evolución de los roles desempeñados hasta ahora por el traductor, sino también los respectivos ajustes en la enseñanza de la traducción, ya que es ilógico seguir formando traductores en la forma en que ha hecho hasta ahora.

Muy recientemente, con el brote del COVID-19, se produjeron grandes cambios globales en diversos campos, incluso en los servicios de traducción, y, siendo la comunicación la función básica de la traducción, esta desempeñó un papel esencial durante la pandemia, a la vez que enfrentaba desafíos (Kansu-Yetkiner & Bozok, 2023; Luo, 2021). Este nuevo contexto llevó a la traducción de una actividad presencial a un entorno virtual, creando un impacto no solo en el campo laboral traductor, sino también en los programas universitarios de formación de traductores que debían ajustarse a nuevos entornos de aprendizaje y enfatizar otras competencias y habilidades digitales (Buyschaert et al., 2018; Tolosa y Echeverri, 2019).

Ahora bien, no se trata de que la formación de traductores (o si se quiere la Didáctica de la Traducción) se encuentre en crisis, sino que, al igual que el mundo, se encuentra en constante cambio, lo cual lleva a evolucionar la competencia traductora como parte de la citada formación para estar en sintonía con las exigencias del mercado laboral.

Por un lado, el desarrollo de la competencia traductora se convierte en un elemento esencial para formar traductores (Al-Batineh & Bilali, 2017; Pergola, 2020; Zou, 2015; Zucchini, 2020), como objetivo pedagógico y como medio para lograrlo, implicando una intensa reflexión sobre las competencias que debe poseer quien traduce, sobre los enfoques pedagógicos más útiles para favorecer su adquisición y sobre sus métodos. Por el otro, en Perú, la búsqueda de mejorar constantemente la calidad educativa de las instituciones universitarias nacionales, promovida por la Ley Universitaria (Congreso de la República del Perú, 2014), justifica la realización de este tipo de investigación que aumenta el conocimiento en el tema en cuestión, útil para el panorama nacional que también es variable. Los programas peruanos de formación de traductores podrían beneficiarse de este tipo de investigación para dotar a sus estudiantes de las competencias, los conocimientos y las habilidades que necesitan para más tarde desempeñarse profesionalmente como traductores.

De ahí que sea pertinente la revisión y reflexión del tema ya que se encuentra enmarcado en el campo del currículo y la didáctica, con miras a responder a la siguiente pregunta: ¿De qué manera la competencia traductora contribuye a la formación de traductores? Para poder responder a esta interrogante, se propone como objetivos, en primer lugar, determinar la importancia de la competencia traductora en la formación de traductores; en segundo lugar, describir los modelos más resaltantes de competencia traductora del presente siglo; y, finalmente, determinar la importancia de los modelos de competencia traductora en la formación de traductores.

En cuanto a la metodología, el presente estudio se trata de una investigación documental, con un método de investigación secundaria, donde la unidad de análisis está constituida por las fuentes documentales en sí. En vez de señalar qué hacer y cómo actuar en la formación de traductores, el presente trabajo pretende describir lo que realmente se ha hecho hasta ahora en la competencia traductora y la formación de traductores, y se propone discutir los datos desde el enfoque de la Didáctica de la Traducción.

El estudio consiste en tres fases. En la primera, se realiza una búsqueda y obtención de la literatura existente sobre el tema. Para ello, se utilizan redes colaborativas y portales de investigación como *ResearchGate* y *Academia.edu*, repositorios y bases de datos como *Dialnet*, *SciELO* y *Redalyc*, motores de búsqueda centrados en contenidos académicos como *Google Scholar*, así como editoriales y

revistas especializadas como *John Benjamin Publishing*, *EL.LE*, *ReCit*, *Redit*, *RIDU*, *Meta*, *MonTI*, *Onomázein*, entre otras.

En la segunda fase, se realiza una comparación de los textos recolectados y se seleccionan aquellos más significativos según los siguientes criterios: a) su contenido, es decir, fuentes que aporten y ratifiquen la competencia traductora y su importancia como parte de la formación de traductores; b) su origen geográfico, en otras palabras, las investigaciones procedentes de una diversidad de países proporcionan otros matices y, mediante sus resultados, confirman la pertinencia de la investigación; y c) su temporalidad, los textos más recientes ofrecen información fresca sobre los últimos avances en la competencia traductora y sus modelos.

En la última fase, se procede al análisis de la información gracias a la elaboración previa de matrices, para finalmente interpretarla y realizar conclusiones.

A lo largo de la investigación, se practica el respeto por las personas, en cuanto a sus derechos de autor, puesto que cada fuente es debidamente referenciada; se evita la maleficencia, ya que el único fin es difundir y compartir la información y los resultados del presente estudio; todo en cumplimiento de la integridad científica, puesto que se utilizan, analizan y comparten los datos de forma honesta y asumiendo las responsabilidades como investigadora (Pontificia Universidad Católica del Perú, 2011).

La presente investigación se compone de dos (2) capítulos, lo que permite presentar la información relevante y demostrar la importancia de los estudios entorno a la competencia traductora. Así, en el primer capítulo, se expone brevemente la formación de traductores en general y se realiza un recorrido por las diversas definiciones de competencia traductora, señalando sus características según el periodo en que se plantearon, para al final de este apartado destacar la noción de competencia traductora más pertinente a la realidad peruana. Esta descripción corresponde al primer objetivo, mostrando la evolución de la noción de competencia traductora y, sobre todo, la importancia de su estudio, puesto en evidencia con la proliferación de investigaciones y artículos en el tema.

El segundo capítulo está dedicado a algunos modelos de competencia traductora del presente siglo, enfatizando y analizando los modelos que son más empleados y aplicados, tanto en el aspecto académico como en el aspecto de las investigaciones. Con este último capítulo se pretende alcanzar el segundo y tercer objetivo trazado, ilustrando los componentes y las características de cada modelo para

entender la finalidad de cada uno, a la vez que encauzará el análisis de dichos modelos hacia la importancia que tienen en la formación de traductores.

Los apartados finales están destinados a las conclusiones y a las referencias empleadas en el presente estudio.



CAPÍTULO I

COMPETENCIA TRADUCTORA

Los cambios en el mundo laboral, así como la evolución del sistema en educación superior, han provocado modificaciones en el enfoque educativo y, por ende, en todo lo relacionado con este. Estos cambios constantes han llevado a buscar alinear el proceso de enseñanza-aprendizaje en la educación superior con las demandas sociales a través de una formación por competencias. En cuanto a la formación de traductores, el desarrollo de la competencia traductora constituye el elemento principal (Pergola, 2020; Pieczychna, 2022; Zou, 2015; Zucchini, 2020), tanto desde una perspectiva teórica como práctica, pues es un medio para crear un producto óptimo (el texto traducido) y un objetivo didáctico.

La aceptación del papel transcendental que desempeña la competencia traductora dentro de la Didáctica de la Traducción ha fomentado la investigación en este campo y este primer capítulo estaría incompleto si se pasara por alto una descripción de lo que es la Didáctica de la Traducción. Por ello, es oportuno exponer brevemente el panorama de la formación de traductores para una adecuada contextualización del tema, antes de abordar algunos estudios centrados en la competencia traductora en sí.

1.1 Formación de traductores: Didáctica de la Traducción

Aun cuando la actividad traductora ha estado presente desde el inicio de la historia humana como un medio para facilitar la comunicación, la traducción como disciplina surgió gradualmente en el siglo XX al beneficiarse de los estudios realizados por otras disciplinas, como la lingüística. Hasta entonces, generalmente los traductores e intérpretes eran personas bilingües, religiosos, especialistas lingüísticos o diplomáticos (Kelly, 2005), es decir, se trataba de una actividad poco –o quizás nada– regulada como profesión y, por tanto, no existía una educación sistematizada de traductores e intérpretes.

Es así que la formación profesional en traducción e interpretación solo tiene algunas décadas (Hurtado, 2019; Liu, 2013). Con la Segunda Guerra Mundial, las relaciones internacionales y las necesidades de cada país cambiaron, por lo que aparecieron centros de educación superior para formar traductores e intérpretes. Por

ejemplo, en 1930 se fundó la Universidad Lingüística de Moscú (Kelly, 2005); desde 1936, la Universidad de Ottawa imparte la cátedra de traducción (para más ejemplos, véase Hurtado, 2019).

Desde mediados del siglo XX, la Pedagogía de la Traducción y de la Interpretación se ha desarrollado conforme el foco de análisis de la traductología se ha ampliado. Así, tras experimentar la didáctica tradicional para la formación de traductores y los estudios contrastivos (Galán-Mañas, 2017), se llegó a la formación por objetivos y una metodología activa gracias al trabajo de Delisle (1980), que abordó una Didáctica de la Traducción cuyo núcleo es el desarrollo del proceso traductor en el estudiante. Delisle, entonces, expresó que debía ahondarse en otras reflexiones didácticas, además de los aspectos curriculares generales estudiados hasta ese momento. Otro de sus méritos fue poner sobre la mesa doce preguntas sobre temas fundamentales para la Didáctica de la Traducción, entre las cuales merece la pena resaltar dos: la necesidad de una metodología activa y estrategias pedagógicas para la formación de traductores, y el señalar las aptitudes requeridas para poder traducir. Sus interrogantes siguen siendo materia de discusión en pleno siglo XXI.

Otro hito importante para la Didáctica de la Traducción tuvo lugar en la década de los noventa con el modelo didáctico propuesto por Hurtado (como se cita en Tolosa y Echeverri, 2019), el cual se basaba en tareas, pero posteriormente, con la aceptación de las teorías de aprendizaje cognitivo-constructivista y socioconstructivista, este modelo se transformó en uno por competencias (justamente Kelly, en 2002, propone la formación de traductores por competencias). Con este nuevo modelo pedagógico –formación basada en competencias–, las competencias se convierten en la base de un diseño curricular que apoya un modelo integrado de enseñanza, aprendizaje y evaluación: un modelo abrazado por muchos países, incluso el Perú.

De esta forma, la formación de traductores ha ido evolucionado e incluyendo los diversos tipos de traducción que surgen en el mercado laboral (traducción jurada, localización, entre otros) y otras funciones accesorias que el traductor realiza en su profesión (revisión, terminología, posesición, entre otras).

Con la llegada del nuevo siglo y la publicación de *Developing translation competence* (editado por Schäffner y Adab, 2000), la Didáctica de la Traducción se fortalece como un campo específico de la traductología aplicada a través de una mirada de publicaciones internacionales (Aka, 2015; Chaia, 2019; Cheng, 2017;

Djovčoš & Šveda, 2021; EMT Expert Group, 2009; Gómez, 2021; Hurtado, 2017, 2019, 2020; Najm & Abou Fadel Saad, 2023; PACTE Group, 2003, 2020; Pergola, 2020; Pym, 2011; Salamah, 2021; Scampa et al, 2022; Zou, 2015) que abordan los problemas teóricos y prácticos de la Didáctica de la Traducción, como por ejemplo el uso de las nuevas tecnologías de la información, la metodología de la enseñanza de la traducción y la formación de traductores.

En definitiva, la formación de traductores está relacionada con el diseño del plan de estudios, los métodos de enseñanza y los métodos de evaluación, que en su conjunto constituyen el fundamento de la formación y la preparación de los traductores (Salamah, 2021). Por consiguiente, además de situarse dentro del campo del currículo y la didáctica en educación, la presente investigación se inscribe concretamente dentro del área de la Didáctica de la Traducción en la disciplina de la traductología, de acuerdo con el mapa de Holmes (Hönig, 1991).

Finalmente, teniendo en cuenta la consolidación de la Didáctica de la Traducción y su evolución hasta un enfoque pedagógico centrado en el desarrollo del proceso traductor y en una formación por competencias, a continuación, se abordará la competencia traductora a través de la mirada de diversos autores que destacan por sus contribuciones y puntos de vista dentro de su época, con el fin de mostrar la relevancia de la noción de competencia traductora dentro de la formación de traductores.

1.2 Recorrido por la literatura sobre competencia traductora

La presente sección presentará específicamente algunos autores que intentaron conceptualizar la competencia traductora, lo que, posteriormente, ayudará a describir mejor los modelos de competencia traductora en el siguiente capítulo. Esta presentación se realizará de forma cronológica, pero principalmente se resaltarán las características en común de las nociones de competencia traductora, para luego hacer un análisis que conducirá a la definición que adoptará el presente estudio.

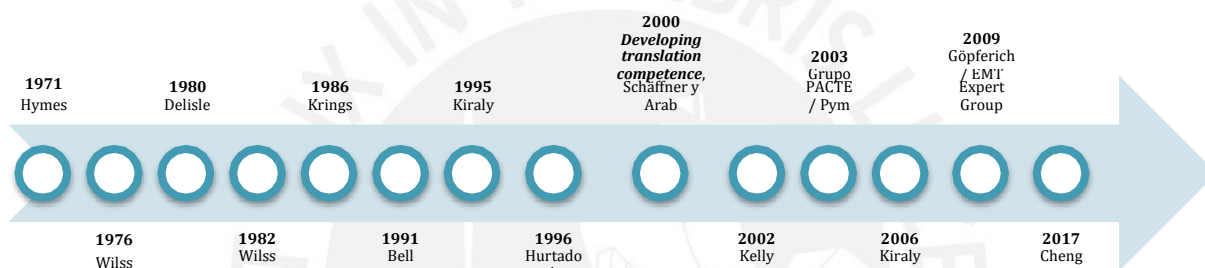
Antes de que la Traductología se interesara en las competencias que debía poseer un traductor profesional, la noción de competencia traductora, cuyo término ha sido muy empleado en las últimas décadas, fue objeto de análisis en otras disciplinas como la Lingüística Aplicada, la Pedagogía y la Psicología Laboral. Por consiguiente, la competencia traductora ha sido vista y definida de manera diferente por varios autores; sin embargo, debido a que son numerosos, algunos eruditos los agrupan por

periodos. Así, verbigracia, Zou (2015) considera que el desarrollo de la noción de competencia traductora –así como de los modelos– ha pasado por cuatro periodos a saber: la década del setenta, ochenta, noventa y a partir del 2000; mientras que Hurtado (2017; 2019; PACTE, 2020; Hurtado et al., 2022b) distribuye las investigaciones sobre este tema en dos periodos: conceptualizaciones antes del año 2000 e investigaciones del 2000 en adelante.

A continuación, en la figura 1, se presentan los autores que se abordan de forma cronológica a modo de resumen visual.

Figura 1

Línea del tiempo de las nociones de competencia traductora



En realidad, el término como se conoce actualmente empezó a utilizarse en traducción –con excepción de un par de autores– sobre todo a partir de la segunda mitad de la década de 1980, aunque adopta denominaciones cada vez más diferentes dependiendo del autor, lo que muestra la evidente incertidumbre en la elección de una terminología homogénea (Pergola, 2020).

En la década de los setenta, la idea central era que el bilingüismo y la competencia traductora eran lo mismo. De este modo, los expertos veían la competencia lingüística como la parte central de la competencia traductora, pero Hymes (1971, como se cita en Cheng, 2017) cuestionó las limitaciones de la noción de “competencia gramatical” concebida estrictamente dentro de la lingüística chomskiana y, posteriormente, Wilss (1976) presenta la “competencia traslatoria”, compuesta por otras competencias, y, en 1982, afirma que dicha competencia constituye un marco del conocimiento declarativo y del proceso traductor.

Progresivamente se empezó a relacionar la competencia traductora con otras cualidades, apartándose del dominio de las lenguas y pasando a ser estudiada desde un enfoque centrado en el traductor en lugar de un enfoque centrado en el texto o en el sistema lingüístico. Esta es la década de los ochenta: el periodo de ampliación hacia otras competencias, como la temática o la instrumental.

Así, Delisle (1980) propuso cuatro competencias mayores para traducir: la competencia lingüística, competencia enciclopédica, competencia de comprensión y competencia de reexpresión, pero sin emplear el término de competencia traductora. Por su parte, Krings (1986) llevó a cabo una investigación para obtener información sobre el proceso real de la traducción y desarrolló una tipología de problemas de traducción, en la que algunos comprendían problemas estrictamente interlingüísticos. Estos últimos problemas los describió como competencia traductora o también como “problemas de recepción-reproducción” (pp. 144-152).

Siendo más conscientes de la importancia de la funcionalidad en la traducción en la década de los noventa, más eruditos se percatan de las características contextuales, comunicativas y funcionales de la traducción, y toman una perspectiva dinámica. Entonces, la competencia traductora es vista como una competencia de múltiples componentes, elementos o subcompetencias, además de observarse aportes procedentes de estudios realizados en la comunicación intercultural y la adquisición de la segunda lengua.

Uno de los primeros entendidos en definir la competencia traductora como tal fue Bell (1991), quien la definió como los conocimientos y habilidades que el traductor debe poseer para realizar el proceso de traducción. Asimismo, postulaba que el traductor profesional debe poseer competencia lingüística en la propia lengua y en la extranjera, así como una competencia comunicativa en ambas culturas. Otro ejemplo de esta década se encuentra en Hurtado (1996, como se cita en Hurtado, 2017), quien define la competencia traductora como la habilidad para traducir y señala como sus elementos a las subcompetencias comunicativa (en lengua origen y meta), extralingüística, de análisis y síntesis, traslatoria y profesional. Veinte años más tarde, Hurtado (2017) afirma que esta competencia identifica al traductor y lo diferencia de otros profesionales.

A partir de 2000, con la proliferación de destacados estudios con métodos de investigación empírica y con los aportes de la psicología, sociología y los estudios interculturales, los estudiosos voltean la mirada hacia un enfoque más holístico y hacia

las necesidades de la sociedad. Entre ellos se encuentra Kiraly, quien “entiende el concepto de competencia traductora como la adquisición de habilidades específicas que permiten al traductor producir un texto en una lengua partiendo de un texto existente en otra lengua” (2000, como se cita en Tolosa y Echeverri, 2019, p. 22). Kiraly (2006) alude expresamente a habilidades y conocimientos al describir que la competencia del traductor comprende la competencia social (habilidades interpersonales), la competencia personal (habilidades y disposiciones esencialmente intrapersonales) y la competencia traductora propiamente dicha (conocimientos y habilidades sociolingüísticas, culturales, estratégicas, entre otros). A diferencia de la década anterior, Kiraly se orienta hacia el socioconstructivismo para adentrarse en un enfoque colaborativo en la formación de traductores.

En cambio, Kelly ofrece un aporte didáctico de la competencia traductora, la cual define como “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 subcompetencias que se relacionan...” (2002, p. 14). Estas subcompetencias son: la comunicativa y textual, la cultural, la temática, la instrumental profesional, la psicofisiológica, la interpersonal y la estratégica, las cuales conforman un modelo de competencia traductora con enfoque funcionalista. En particular, cabe resaltar su inclusión del componente psicofisiológico, que comprende actitudes hacia las tareas de traducción, así como habilidades interpersonales.

Siguiendo la misma línea, el grupo PACTE, a partir de un estudio empírico y experimental sobre la adquisición de la competencia traductora, concluye que la competencia traductora es el “sistema subyacente de conocimientos”, tanto declarativo como procedimental, que requiere el traductor y está constituida por cinco subcompetencias, a saber: bilingüe, extralingüística, conocimiento sobre traducción, instrumental y estratégica, sumadas a un conjunto de mecanismos psicofisiológicos (2003, p. 15). Como se observa, su noción de competencia traductora se caracteriza por un conocimiento experto propio del traductor –diferente de la competencia bilingüe–, un conocimiento procedimental u operativo (Hurtado et al., 2022b) y por una interrelación de varias subcompetencias. Dicha noción parte de una perspectiva analítica que descompone el sistema de la competencia traductora en sus elementos constituyentes, es decir, va de lo complejo a lo simple.

El equipo de investigadores de PACTE (Proceso de Adquisición de la Competencia Traductora y Evaluación) realizó un gran esfuerzo para definir uno de los conceptos clave en la teoría y la práctica de la formación de traductores. Gracias a sus estudios desarrollados en más de veinte años, PACTE ha contribuido a una serie de resultados que proporcionan elementos concretos que pueden mejorar la formación de traductores, como afirma Galán-Mañas (Gonçalves, 2021).

A diferencia de Kelly y PACTE, Pym (2003) identifica la competencia traductora como un sistema compuesto por dos habilidades necesarias: la habilidad de producir más de un texto meta posible (lo que denomina TT1, TT2... TTn) para un texto origen correspondiente, y la habilidad de elegir solo un texto meta posible de dichos textos, de forma rápida y justificada, según la finalidad y el lector. Como se observa, el autor emplea el término “habilidad” en lugar de competencia. Estas habilidades son inherentes a la traducción, caracterizando solo la competencia traductora en lugar de otras competencias. Para Pym, se trataría de una supercompetencia y con esto se aceptaría que no existe una definición clara de todo lo que el traductor necesita conocer y de lo que se le instará a hacer.

En cuanto a Göpferich (2009a), esta investigadora considera que la competencia traductora comprende la competencia comunicativa, el conocimiento temático, la competencia en investigación y herramientas, competencia para activar la rutina traductora, la competencia psicomotora y la competencia estratégica. Resulta evidente que varias de las competencias mencionadas se superponen a las subcompetencias del grupo PACTE, ya que se basó en su modelo; sin embargo, su mérito está en que realizó un estudio longitudinal desde la perspectiva de la investigación experta.

Ese mismo año, con la finalidad de responder a los desafíos del presente siglo y homogenizar los programas europeos de formación en traducción, un grupo de expertos de la Dirección General de Traducción de la Comisión Europea elaboró el marco de competencias del Máster Europeo en Traducción (EMT, por sus siglas en inglés), que establece estándares de calidad para los programas de formación en traducción e interpretación en Europa. El contenido de dicho marco es actualizado periódicamente y la última actualización fue en 2022, válida para el periodo 2023-2028. El marco de competencias del EMT define la competencia como “the combination of aptitudes, knowledge, behaviour and knowhow necessary to carry out a given task under given conditions” (EMT Expert Group, 2009, p. 3). Esta noción se

caracteriza por su orientación hacia el mercado y la empleabilidad de los egresados en la carrera.

En el mismo sentido, Cheng describe la competencia traductora como una “ability to translate resulting from orchestrating a combination of knowledge, skills, and attributes in carrying out a given translation task under given conditions” (2017, p. 43). Una vez más, se ven presentes elementos como conocimiento (tanto declarativo como procedimental), habilidades y atributos (cualidades o aspectos psicofisiológicos) como parte de un conjunto (la competencia traductora) y no aislados. Su elemento central es la capacidad de orquestar –emulando a la competencia estratégica ya mencionada por otros eruditos–, que permite seleccionar y organizar los conocimientos, habilidades y atributos para efectuar la tarea de traducción en condiciones determinadas.

A nivel de asociaciones profesionales, es oportuno mencionar los componentes de la competencia traductora de la *Conférence Internationale Permanente d’Instituts Universitaires de Traducteurs et Interprètes* (Conferencia Internacional Permanente de Institutos Universitarios de Traductores e Intérpretes – CIUTI, s.f.), cuya adquisición constituye el objetivo de la formación de sus estudiantes. Estos componentes son los siguientes: la competencia en lengua nativa, la competencia en lengua extranjera (o lenguas extranjeras), la competencia intercultural y la competencia del traductor (conocimientos teóricos, métodos de traducción, uso de tecnologías y herramientas de traducción, resolución de problemas y habilidades comunicativas y sociales). Si bien la CIUTI no ofrece una definición en sí de competencia traductora, la materializa a través de sus componentes. Este es otro ejemplo representativo del siglo XXI.

Con base en el recorrido por diversos autores y décadas, es evidente que la conceptualización de la competencia traductora difiere mucho del punto de partida allá por los años setenta. Los conceptos planteados hasta finales de los años noventa se centran en la descripción de una multiplicidad de componentes (que abarcan varias áreas: conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes), afirman que la competencia traductora es una forma de conocimiento experto, evidencian una carencia de estudios empíricos puntuales, así como una diversidad terminológica (competencia del traductor, competencia traslatoria, habilidad traductora, entre otros), pero pocas definiciones (Hurtado, 2020; Hurtado et al, 2022b; Piecychna, 2023). Este último aspecto no sorprende, ya que, si se regresa a los párrafos anteriores, se notará que muchos investigadores aluden al término de competencia traductora sin proporcionar

una definición explícita, solo enumeran sus componentes. No obstante, este aspecto también es comprensible si se tiene en cuenta que todavía existen conflictos entre diversos autores para determinar lo que significa el término “competencia” (Nadurille, 2013).

A partir del año 2000, se encuentra una diversidad de enfoques entre los expertos, como, por ejemplo, el enfoque minimalista (Pym, 2003), el didáctico (Kelly, 2005; Göpferich, 2009a) o el profesional (EMT Expert Group, 2009). Con la consolidación de la competencia traductora como objeto de estudio, algunas definiciones se derivan de estudios empíricos validados (PACTE Group, 2003) y muchas enfatizan la importancia de la competencia estratégica y del componente procedimental (Hurtado, 2020; Hurtado et al, 2022b).

En ese continuum, el concepto evolucionó a partir de consideraciones puramente lingüísticas (conocimiento lingüístico, textual y de transferencia) para incluir aspectos más disciplinarios (conocimiento de la materia) y técnicos. Sin embargo, a medida que evoluciona, aparecen nuevos resultados y la competencia traductora sigue siendo un concepto ambiguo y controvertido. Aun así, este concepto es esencial para la disciplina, puesto que proporciona los lineamientos para establecer los objetivos de enseñanza e identificar un conjunto de competencias básicas en la formación de traductores, para posteriormente diseñar módulos de formación y material de evaluación que reflejen la adquisición de dichas competencias básicas.

1.3 Perspectiva sobre la noción de competencia traductora

Habiendo repasado diversos momentos y sobre todo varias nociones de competencia traductora, ha llegado el momento de determinar aquella noción más pertinente e importante para el contexto actual. Esta determinación parte, en primer lugar, del hecho de que los traductores se están convirtiendo en profesionales en diversas áreas (revisores, gestores de proyectos, terminólogos, entre otros). Esto no quiere decir que las competencias fomentadas hasta ahora (temática, lingüística, de investigación, entre otras) estén obsoletas; por el contrario, las competencias que deben poseer los traductores se están ampliando y se siguen acumulando (Djovčoš y Šveda, 2021). De ahí la importancia de contar con un concepto de competencia traductora que esté a la altura de este hecho; por ende, la investigación sobre la competencia traductora actualmente intenta responder a las necesidades de la Didáctica de la Traducción, así como de la traducción en general.

En segundo lugar, el Ministerio de Educación del Perú plantea una formación por competencias, entendiendo la competencia como la habilidad de combinar una variedad de conocimientos, capacidades, valores y actitudes, para la consecución de un objetivo específico en una situación dada mientras se actúa con ética (Ministerio de Educación del Perú, 2016). En lo que respecta a educación superior, Carrillo et al. (2018) enfatizan que la competencia promueve el desarrollo de aprendizajes complejos –que se transformarán en desempeños– compuestos tanto por recursos internos, por ejemplo, nociones, procedimientos o actitudes, como por recursos externos, como documentos, relaciones interpersonales o herramientas. Dichos recursos están presentes en las nociones mostradas y son relevantes puesto que se remiten a los mencionados aspectos declarativos, procedimentales y cualitativos de la competencia traductora.

En la misma línea de educación superior, Becerra y La Serna manifiestan concretamente que las competencias son “conjuntos integrados de capacidades que permiten el ejercicio de desempeños complejos. Por su naturaleza compleja, pueden ser desagregados en subcompetencias, que también serán denominadas ‘capacidades’” (2016, p. 31). Estas “subcompetencias” son los elementos constituyentes de los modelos de competencia traductora que se presentarán en el siguiente capítulo. Asimismo, los autores declaran que, en general, la formación por competencias está orientada a resolver los problemas cotidianos, confirmando así, en el caso específico de la competencia traductora, que, puesto que el contexto y el mercado traductor están en constante evolución, la enseñanza de la traducción debe ajustarse a esos cambios para satisfacer las necesidades de nuevos roles.

En definitiva, las competencias constituyen un esbozo de la formación en educación superior, que robustece el camino hacia actuaciones y desempeños, es decir hacia los logros que se desea alcanzar. Justamente, la presente investigación se centra en la competencia traductora como parte esencial del plan de formación que propone los conocimientos, habilidades, métodos, actitudes y valores que el estudiante debe lograr. Por ello, si bien los desempeños como resultados observables son igualmente importantes y valiosos, es deseable tratarlos en otra investigación más profunda.

Teniendo en cuenta lo expuesto, esta investigación se decanta por la noción planteada por el grupo PACTE, la cual comprende los componentes que forman parte del enfoque por competencias: conocimientos, habilidades y actitudes. Esta definición también coincide con la proporcionada por el grupo de expertos del EMT, pero es más

completa en el sentido que enfatiza los conocimientos declarativos y procedimentales de la actividad traductora. Por ello, se partirá de la competencia traductora “como el sistema subyacente de conocimientos declarativos y fundamentalmente operativos necesarios para traducir; un conjunto, pues, de conocimientos, habilidades y actitudes” (Hurtado et al., 2022b, p. 25).

Esta elección se sustenta en autores que coinciden con el concepto mencionado, como Pergola (2020) y Torresin (2023), quienes proponen nociones que difieren muy poco de la del grupo PACTE, puesto que para ellos: a) también es un conjunto de elementos; b) estos elementos también son subcompetencias o conocimientos, habilidades, capacidades y actitudes; y c) son esenciales para la actividad traductora. Asimismo, no es de extrañar que otros investigadores hayan recurrido a dicha conceptualización para llevar a cabo sus respectivos estudios. Abughararah (2017) parte del concepto de competencia traductora del grupo PACTE, a la vez que examina otras investigaciones y las organizaciones de traducción en Arabia Saudí, para evaluar la industria traductora en su país, lo cual le sirvió para constatar la existencia de una enorme brecha entre la preparación académica de traductores y las exigencias del mercado traductor.

Igualmente, en su tesis de postgrado, Gregorio (2014) coincide en afirmar que la competencia traductora es central en la Didáctica de la Traducción por ser el eje articulador de las diversas actividades y objetivos de aprendizaje en la carrera. Entre sus referentes está la competencia traductora de PACTE, cuyos componentes comparte. Otro ejemplo significativo se encuentra en Aka (2015), quien se basa principalmente en la noción y el modelo de adquisición de competencia traductora del grupo PACTE para diseñar la propuesta del currículo de formación de traductores e intérpretes en el contexto turco.

En cuanto a Cheng (2017) –ya mencionada antes–, a través de su investigación, apunta a comprender la parte teórica del desarrollo de la competencia traductora y, a la vez, facilitar su evaluación en los entornos educativos y formativos. Para eso, explora la conceptualización de la competencia traductora y adopta una perspectiva de resolución de problemas para definirla tras revisar las nociones de competencia traductora del grupo PACTE y del EMT –con los que apoya su definición y marco teórico.

De igual forma, investigadores peruanos se han valido de la noción de competencia traductora del grupo PACTE, entre ellos puede mencionarse a

Mondragón (2018), quien utilizó como antecedente la definición y el modelo formulados por PACTE para entender y proponer las competencias que precisan los estudiantes de traducción e interpretación al comenzar sus prácticas preprofesionales. En esa misma línea, entre sus referentes, Medina (2018) señala la investigación del grupo PACTE para determinar el nivel de competencia traductora en la traducción de textos médicos del inglés al español. Por su parte, en su tesis sobre las competencias del traductor técnico inglés-español, Martell (2019) se basó en la competencia traductora y el modelo de adquisición de competencia traductora presentada por PACTE, al igual que Otoya (2020), quien coincide con su definición, toma como referencia su modelo holístico y emplea sus subcompetencias para construir su método de estudio.

En suma, se propone la noción de competencia traductora del grupo PACTE como la más adecuada y relevante para el contexto nacional, tanto por su amplia aceptación como un referente en cuanto al tema, lo cual se hace evidente a través de los trabajos de investigadores de diferentes países (incluso peruanos), como por las similitudes que presenta con el concepto de competencia utilizado en la educación peruana; especialmente ahora que se apunta a la calidad de la formación en los centros de educación superior.

Ahora bien, considerando los intentos de entender su noción y sus componentes desde el siglo pasado, las numerosas investigaciones realizadas en diversos países, los enfoques didáctico y profesional para abordarla y su concordancia con la competencia en educación superior, queda demostrada la importancia de la competencia traductora en la formación de traductores y con ello se ha logrado el primer objetivo establecido en el presente trabajo.

Por añadidura, la noción de competencia traductora es inherente a su desarrollo; por consiguiente, el siguiente capítulo abordará los modelos de competencia traductora más recientes, detallando sus componentes y características, para finalmente responder a los otros dos objetivos trazados.

CAPÍTULO II

MODELOS DE COMPETENCIA TRADUCTORA

Como se evidencia desde el capítulo anterior, al igual que la conceptualización de competencia traductora, se han realizado varios intentos de proponer modelos para dicha competencia (Salamah, 2021). La convergencia de la investigación académica y el compromiso institucional (como el Máster Europeo en Traducción – EMT), en las últimas décadas, ha dado origen a un florecimiento de modelos, cuya finalidad es ir más allá de las definiciones restrictivas de competencia traductora y colocarla en un marco más amplio y articulado de las competencias indispensables para el traductor.

De este modo, este segundo capítulo está consagrado a la descripción de los modelos más resaltantes de competencia traductora del siglo XXI. Debido al espacio limitado, se ha decidido incluir solo unos pocos ejemplares de los modelos. Estos modelos han sido seleccionados por las siguientes razones: 1) a diferencia de la mayoría de las propuestas de modelos del siglo pasado, no se limitan solo a desglosar la competencia traductora en otros componentes, sino que también establecen relaciones; 2) las propuestas poseen perspectivas didácticas y profesionales que se relacionan con la noción de competencia traductora que se rescata en la presente investigación (de ahí que, por ejemplo, se descarte el modelo hermenéutico de competencia traductora propuesto recientemente por Piecychna, 2023); y evidentemente 3) por su proximidad temporal.

A continuación, se presentan los modelos en orden cronológico para apreciar una evolución en su concepción. No se pretende ser exhaustivo, sino ilustrar diversas propuestas elaboradas en diferentes momentos y con diferentes elementos de interés. Sin embargo, cabe señalar la inevitable existencia de influencias recíprocas y que algunos de esos modelos siguen otras etapas de investigación o son actualizados periódicamente.

2.1 Modelo de competencia del traductor de Donald Kiraly

En consonancia con la mención realizada en el primer capítulo, Kiraly (1995), interesado en el rol del traductor como actor del proceso de traducción, fue uno de aquellos estudiosos que propusieron los primeros modelos de competencia traductora a finales del siglo pasado. Inicialmente abogó por un enfoque psicolingüístico y

cognitivo de la enseñanza de la traducción. Cimentó sus propuestas en estudios de casos en aula, en datos obtenidos a través de los TAP (Think Aloud Protocol – Protocolo de pensamiento en voz alta) y, en general, en su amplia experiencia como docente de traducción.

Kiraly distingue entre las nociones de “translation competence” (competencia traductora) y “translator competence” (competencia del traductor) (St-Pierre, 2014; Vuong, 2022). La primera es más general y abarca las habilidades necesarias para producir un texto de llegada idóneo, mientras que la segunda se relaciona con la adquisición de habilidades más específicas para el traductor profesional en sí mismo, es decir, además de la competencia traductora, presupone otros factores que atañen a la actividad de traducción. Justamente su atención se centró en la competencia del traductor por ser el actor principal del proceso de traducción y de su propia formación.

Años más tarde, Kiraly (2006) pasó a un enfoque socioconstructivista (el estudiante construye su propio conocimiento; por tanto, es el principal responsable de su aprendizaje, y lo hace colaborando con otros individuos), adoptando una perspectiva esencialmente colaborativa, lo que le llevó a revisar su trabajo hasta ese momento.

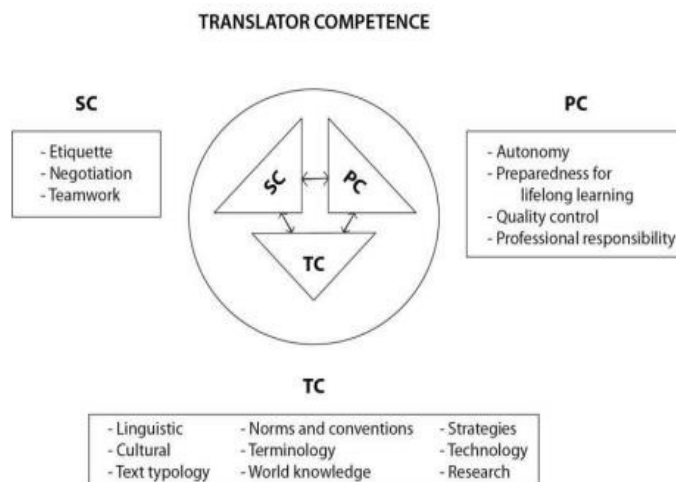
Con el fin de crear consciencia sobre la complejidad de la competencia del traductor y la necesidad de brindar auténticas oportunidades de aprendizaje colaborativo en la formación de traductores, el investigador aplicó una actividad colaborativa en talleres con muchos estudiantes avanzados de traducción y docentes de traducción, por un periodo de más de cinco años, (Esfandiari et al., 2019; Kiraly, 2006). A partir de los datos cualitativos obtenidos, elaboró su propuesta de competencia del traductor como una competencia general desde una perspectiva de grupos o conjuntos múltiples. Su modelo de competencia del traductor comprende tres grupos o conjuntos de competencias: la competencia social (SC), la competencia personal (PC) y la competencia traductora propiamente dicha (TC), que deben desarrollarse en los centros de formación de traductores (Kiraly, 2006; 2013; Salamah, 2021), cuya representación gráfica puede observarse en la figura 2.

Hasta aquí, podría señalarse tanto aciertos como desaciertos en su modelo. En cuanto a sus aciertos, presenta elementos como el trabajo en equipo, la negociación, la autonomía y el control de calidad del texto traducido, que no figuran en otros modelos que se describirán más adelante, pero que forman parte de la labor del traductor. Por el lado de sus desaciertos, podría criticarse la ausencia o insuficiencia

de otros componentes, como los elementos actitudinales o psicofisiológicos y la prestación de servicio (que es mucho más amplia que la competencia social).

Figura 2

Modelo componencial de la competencia del traductor de Donald Kiraly (Kiraly, 2013)



Posteriormente, tras ampliar sus horizontes como docente en traducción, el mismo Kiraly (2013) dio un paso más allá del constructivismo social y se percató de que su modelo presentaba la misma desventaja que los modelos de PACTE, Göpferich y EMT Expert Group: una ontología relativista y un carácter estático desde una perspectiva pedagógica. Consideraba que ese tipo de modelos “bidimensionales” no representaban adecuadamente la complejidad y multidimensionalidad de los procesos que convergen en el manejo de problemas de traducción ni de la adquisición de la competencia traductora. Por ello, era preciso avanzar más allá; todo con el fin de promover el desarrollo de enfoques pedagógicos adecuados que equipen a los estudiantes de traducción con mejores habilidades para satisfacer las necesidades del mercado (Kiraly, 2013).

Fue así que Kiraly (2013) propuso su concepto, y posterior modelo, de “emergence of translator competence” (surgimiento de la competencia del traductor), según el cual la competencia del traductor se produce a sí misma (emerge) mediante la exposición a experiencias reales de traducción, y no a través de la acumulación paulatina de conocimientos. Sobre la base de esta idea, nació, primero, un modelo tridimensional de competencia. Aquí, el autor menciona que las subcompetencias de los estudiantes noveles de traducción serían bastante simples y se encontrarían relativamente separadas, con vínculos débiles y relativamente escasos. Sin embargo, cuando el estudiante se convierte en un traductor altamente experimentado, este

mostraría un aumento en el volumen de experiencia en traducción y en la complejidad de los vínculos entre las subcompetencias. Así, sus subcompetencias, inicialmente separadas, se fusionarían en una “supercompetencia” altamente integrada e intuitiva (Canfora, 2022; Kiraly, 2013).

A ese modelo tridimensional, Kiraly (2013) decidió agregar tiempo, convirtiéndose en la cuarta dimensión de su propuesta del surgimiento de la competencia del traductor (modelo de cuatro dimensiones), la cual ilustra la forma en que el estudiante adquiere las competencias. No se profundizará, empero, este modelo dado que la intención de la presente investigación no es explicar cómo se adquiere o desarrolla la competencia traductora. Los modelos de adquisición de la competencia traductora constituyen un paso más adelante de las nociones de competencia traductora y de sus modelos, lo cual sería objeto de otra investigación.

Considerando lo expuesto, con su nuevo enfoque, Kiraly intenta ofrecer un modelo más realista de la competencia del traductor, describiéndola a través de la compleja interacción de las competencias. Es un modelo integrado, donde el autor representa la competencia del traductor como una red compleja y las subcompetencias como subredes. Si bien inicialmente señala conjuntos de competencias, posteriormente se niega a formular una lista de subcompetencias específicas, argumentando que no hay un consenso sobre cuáles existen en realidad (Hurtado, 2020). A diferencia de otros modelos que parten de los elementos constituyentes del sistema de la competencia traductora para luego analizarlos en su conjunto, Kiraly emplea una perspectiva totalizante, esto es, la suma de todos los elementos separados de la competencia, lo cual no permite conocer dichos elementos puesto que solo se tiene una visión externa de todo (Tolosa y Echeverri, 2019).

Una de las principales discrepancias de la propuesta de Kiraly con los modelos que se presentarán consiste en la distinción que hace entre la competencia traductora y la competencia del traductor. Con esto, el académico resalta las habilidades relacionadas con el trabajo profesional de traducción y otras competencias interdisciplinarias que también intervienen en la labor traductora. En este sentido, promueve el desarrollo de la competencia del traductor mediante la formación basada en proyectos o experiencias auténticas (Hurtado et al., 2022b). Precisamente, esa propuesta de formación y el fortalecimiento del rol de estudiante de traducción la hacen interesante, pero su propuesta es más teórica que práctica (tiene estudios empíricos, pero pocos). Aun así, es posible aprovechar este modelo si se realizan

modificaciones y adaptaciones de acuerdo al contexto de enseñanza-aprendizaje (Zucchini, 2020).

En general, Kiraly está interesado en las consideraciones pedagógicas y los aspectos epistemológicos de la formación en traducción, razón por la cual sus investigaciones gravitan más entorno al proceso de enseñanza (metodologías, enfoques, procesos cognitivos, actividades que deberían realizarse en el aula, el rol del docente, entre otros). De ahí que su aporte es más seguido por aquellos investigadores que profundizan en la Didáctica de la Traducción y en sus enfoques.

2.2 Modelo holístico de competencia traductora del grupo PACTE

En 1997, se fundó el grupo PACTE para realizar un estudio empírico longitudinal de la competencia traductora y su adquisición (Hurtado, 2017; Pergola, 2020), cuyos miembros fundadores son traductores profesionales y formadores de traductores (Hurtado, 2017; Salamah, 2021). El objetivo último consiste en unificar los criterios pedagógicos para la formación en traducción y definir las características del traductor profesional. Desde entonces, el grupo trabajó en un modelo holístico, utilizando métodos de investigación cuantitativos y cualitativos para triangular datos (Voung, 2022) con herramientas como el programa PROXY, los TAP (Think Aloud Protocol – Protocolo de pensamiento en voz alta), cuestionarios y la observación. Primero condujo dos series de estudios exploratorios (2000-2001), un estudio piloto (2004), para luego efectuar un estudio experimental en 2005-2006 (PACTE Group, 2020).

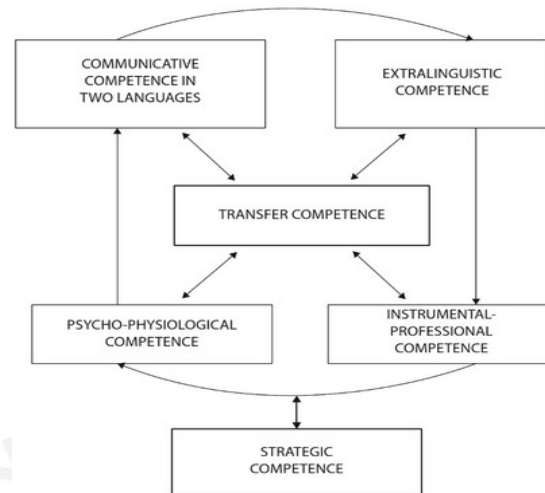
Para la elaboración de su primer modelo, el grupo manifiesta que se basaron en la noción lingüística de competencia traductora, aunque –según la definición presentada en el apartado anterior– consideran la competencia traductora como una serie de conocimientos, capacidades y habilidades variable según el individuo, la cual no está vinculada a la noción de competencia lingüística (PACTE, 2003). Asimismo, una de las premisas de este modelo es que su visión de competencia traductora descansa en la noción de competencia comunicativa, puesto que la traducción es un acto comunicativo.

Su modelo holístico estuvo estructurado por las siguientes competencias: la competencia comunicativa en dos idiomas, la competencia extralingüística, la competencia instrumental profesional, la competencia psicofisiológica, la competencia de transferencia y la competencia estratégica, que se da en todas las fases del

proceso de traducción (PACTE, 2003; PACTE, 2017; Salamah, 2021) y que pueden apreciarse en la figura 3.

Figura 3

Primer modelo holístico de competencia traductora de PACTE (PACTE, 2017)



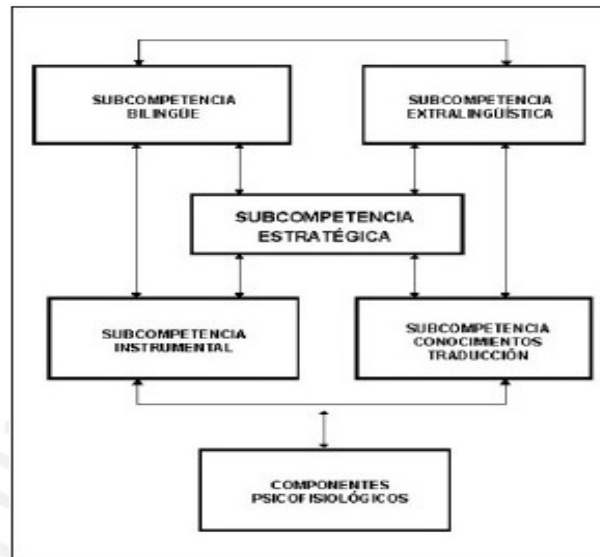
Posteriormente, luego de una serie de estudios, PACTE revisó y modificó este modelo. Como resultado, se decidió usar el término subcompetencia en lugar de la competencia, además de que se reemplazaron algunas de las competencias iniciales, mientras que otras se reubicaron dentro del modelo (PACTE, 2003; PACTE, 2017; Salamah, 2021).

Este modelo revisado está compuesto por cinco subcompetencias y una serie de elementos psicofisiológicos (PACTE, 2003; PACTE Group, 2020; Scampa et al., 2022; Zou, 2015). En primer lugar, la subcompetencia comunicativa bilingüe está compuesta por el conocimiento pragmático, sociolingüístico, textual, gramatical y lexical en ambas lenguas, así como por el control de interferencias. En segundo lugar, la subcompetencia extralingüística consiste en el conocimiento declarativo del mundo en general y de áreas específicas, siempre en ambas lenguas. En tercer lugar, la subcompetencia de conocimientos sobre traducción hace referencia al conocimiento declarativo sobre la profesión traductora, los procesos y estrategias de traducción y los tipos de unidades de traducción. En cuarto lugar, la subcompetencia instrumental está compuesta por el conocimiento procedimental relativo al uso de fuentes y herramientas aplicadas a la traducción para la obtención de documentos e información. En quinto lugar, la subcompetencia estratégica consiste en el conocimiento procedimental para solucionar problemas de manera rápida y eficiente. Esta subcompetencia es esencial para la interrelación de las demás. Finalmente, los

componentes psicológicos y fisiológicos hacen referencia a componentes cognitivos y actitudinales, así como mecanismos psicomotores (memoria, atención, perseverancia, análisis, entre otros). La figura 4 muestra el modelo revisado.

Figura 4

Modelo revisado de competencia traductora de PACTE (Hurtado, 2022; PACTE, 2003)



Como propone el modelo, el componente estratégico, a través del cual se planifica y supervisa todo el proceso de traducción, desempeña un papel fundamental, visto que todas las subcompetencias interactúan y se movilizan durante el acto traductor, siendo reguladas (y, en algunos casos, compensadas) por la competencia estratégica (Al-Batineh & Bilali, 2017). Justamente, como expresan Scampa et al. (2022), la posesión de esta subcompetencia transversal distingue al traductor profesional de un sujeto bilingüe.

Asimismo, esta propuesta resalta las relaciones entre sus subcompetencias, en vez de solo efectuar una enumeración de ellas (Kelly, 2002). No obstante, los traductores no van a desarrollar la competencia traductora en la misma medida. La dirección de la traducción (directa o inversa), la especialidad, la combinación de idiomas el contexto de traducción, así como la experiencia del traductor producen variaciones en la competencia traductora.

La propuesta de PACTE no se detiene ahí. La siguiente etapa de sus investigaciones se dirigió a entender cómo se adquiere la competencia traductora y a elaborar el correspondiente modelo de adquisición al igual que Kilary. Aun cuando no es materia de investigación del presente trabajo ahondar dichos estudios, vale la pena mencionarlos. A los estudios señalados han seguido otros, como el proyecto NACT

(Nivelación de competencias en la adquisición de la competencia traductora en traducción escrita) y el proyecto europeo EFFORT (continuación del proyecto NACT y actualmente en proceso) (Hurtado et al., 2022a; PACTE group, 2018; PACTE, 2019). De esta forma, el grupo PACTE aporta resultados destacados de sus investigaciones realizadas a lo largo de estos años, proponiendo un modelo sistemático y orientado a la estrategia que abarca las subcompetencias mencionadas y el factor psicofisiológico (Zou, 2015). Por esta razón, este modelo es uno de los más integrales (Pergola, 2020), sistemáticos y mejor definidos que refleja las características comunicativa, funcional y dinámica de la competencia traductora.

Por otro lado, si bien es de los más completos, el modelo de PACTE no especifica cómo ni en qué medida interactúa la subcompetencia estratégica con las demás subcompetencias para la resolución de problemas durante el proceso de traducción (Cheng, 2017); igualmente, soslaya algunos componentes, por ejemplo, los psicofisiológicos –como la misma Hurtado (2017) menciona–, para centrarse más en las subcompetencias propias del traductor. Es más, con base en su posición en la representación gráfica, diera la impresión que PACTE relega los componentes psicofisiológicos, separándolos del alcance principal de la competencia de traducción. Esto, empero, no menoscaba la labor de PACTE, pero es deseable abordar dichos componentes, puesto que también forman parte de la profesión del traductor.

2.3 Modelo de competencia traductora de Dorothy Kelly

A partir de una realidad educativa europea, donde no todos los programas de formación de traductores adoptan la misma forma, Kelly (2002) propone un modelo jerárquico de componentes múltiples, que constituyen una “macrocompetencia”. Se trata de un modelo abordado desde una perspectiva didáctica y que se aproxima al tema curricular (Hurtado, 2020). En sus propias palabras, Kelly pretende que su propuesta sirva “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” (2002, p. 13) y así establecer pautas generales para diseñar, organizar y elaborar programas de estudios en traducción.

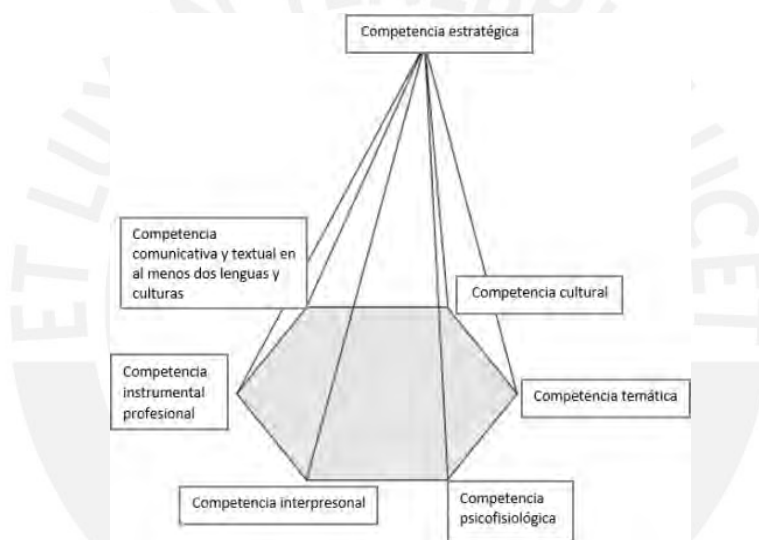
En cuanto a la terminología, Kelly opta por utilizar el término competencia porque no es su intención ofrecer un modelo para el proceso cognitivo de traducción, limitando su noción de competencia a los objetivos indicados antes. Además, el

concepto de competencia es más amplio que el de habilidades o capacidades, y es un término ampliamente aceptado en la educación superior europea.

Entonces, con la premisa de que 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” (Kelly, 2002, p.14), la autora desglosa dicha “macrocompetencia” en siete áreas de competencias –como puede apreciarse en la figura 5–, cuyos conocimientos, habilidades y aptitudes debe poseer todo egresado de la carrera de traducción (Kelly, 2002; 2005).

Figura 5

Modelo de competencia traductora de Dorothy Kelly (Kelly, 2002)



En primer lugar, la subcompetencia estratégica constituye los procedimientos de identificación y resolución de problemas, organización, realización y revisión del trabajo. Esta subcompetencia supervisa a las demás. En segundo lugar, la subcompetencia comunicativa y textual en lengua materna y lengua extranjera hace referencia a las formas de comunicación y convenciones textuales en ambas lenguas y culturas. En tercer lugar, la subcompetencia cultural consiste en valores, percepciones, comportamientos, representaciones y bagajes de las culturas involucradas. En cuarto lugar, la subcompetencia temática está compuesta por conocimientos sobre diversas disciplinas. En quinto lugar, la subcompetencia instrumental profesional incluye el uso de diversas fuentes, terminologías, manejo de base de datos, aplicaciones informáticas y recursos de oficina, además del conocimiento de la deontología, asociaciones profesionales y fundamentos del

ejercicio profesional. En sexto lugar, la subcompetencia psicofisiológica hace referencia a aspectos mentales y fisiológicos como el autoconcepto, resiliencia o capacidad de atención. Finalmente, la subcompetencia interpersonal es la capacidad de interrelacionarse y trabajar en equipo.

Si bien Kelly reconoce que varias de estas subcompetencias son comunes a otros campos profesionales, es su interrelación la que las diferencia de otras profesiones. Al igual que en el modelo de PACTE, no todas las subcompetencias intervienen en la misma medida en el proceso traductor, ya que cada individuo es diferente. Es más, la autora señala que la lista de subcompetencias puede complementarse con otros elementos, subdividirse en otras áreas o mezclarse según el contexto o los objetivos del programa de formación (Kelly, 2005). Además, la competencia traductora de su modelo no debe confundirse con la de rendimiento (Kelly, 2002) y el nivel profesional no coincide obligatoriamente con el perfil de egreso de la carrera.

Por otro lado, la autora reconoce que, al igual que muchos modelos anteriores, esta propuesta es solo una hipótesis, es decir, carece de comprobación empírica y es una sistematización de la labor traductora a partir de la observación (Kelly, 2002; Young, 2022), pero piensa que ello no desmerece el aporte innovador de su modelo, considerando que hasta ese momento no se había prestado atención a la aplicación de teorías curriculares del campo de la Educación a la Traducción. Finalmente, Kelly establece que identificar un perfil de egreso deseado es esencial para la formación universitaria de los traductores e intérpretes, además de que esta formación debe responder a las necesidades sociales, sin circunscribirse a ellas.

Con su enfoque didáctico, la particularidad del modelo de Kelly reside en la introducción de la competencia interpersonal como un elemento activo, ya no paralelo como en el modelo de PACTE. Otra característica es su naturaleza jerárquica, evidente mediante la forma piramidal de su modelo (ver figura 4), donde la subcompetencia estratégica se encuentra en la parte superior, resaltando el papel que desempeña en el modelo (Hurtado, 2020). Ahora bien, dividir la competencia traductora en diferentes áreas proporciona flexibilidad para elaborar y desarrollar un plan de estudios, aun con el riesgo de que para los estudiantes no sean evidentes las relaciones entre dichas áreas. Con todo, es innegable que los modelos multicomponentes, como los de Kelly y PACTE, siguen alimentando y facilitando el diseño de los planes de estudio en los programas de traducción (Cheng, 2017). Un

aspecto curioso del modelo es que Kelly describe los componentes de su modelo (redactado en español) empleando el término “subcompetencia” al igual que PACTE; sin embargo, en su propio gráfico (véase figura 3), emplea el término “competencia” (competencia estratégica, interpersonal, entre otros). No se explica esta disparidad, dejando la duda de si se trata de un error tipográfico o si fue colocado deliberadamente en el gráfico por alguna razón.

Sin duda, Kelly se basa en la literatura existente en aquella época y, en particular, en las investigaciones del grupo PACTE para elaborar su modelo, lo cual es evidente en las similitudes de ambos modelos. Sin embargo, su mayor óbice es su falta de apoyo empírico, pues descansa en gran medida en proposiciones y experiencias de docentes o profesionales en traducción (Voung, 2022). Aun así, puede resultar útil como un marco amplio en el que los formadores logren diseñar programas de traducción con sus propios objetivos, recordando que, aun cuando la situación, la formación y la actividad profesional del traductor evidencian puntos en común en muchos países, existen diferencias locales y nacionales que deben considerarse al momento de diseñar cualquier programa de estudios (Kelly, 2005).

2.4 Modelo de competencia traductora de Susanne Göpferich

Göpferich (2009a) propuso un modelo de competencia traductora como punto o marco de referencia para el proyecto TransComp –proyecto financiado por el Fondo Austriaco para la Ciencia (FWF, por sus siglas en inglés)–, el cual consistió en un estudio longitudinal de tres años orientado a productos y procesos sobre el desarrollo de la competencia traductora en 12 estudiantes de traducción, cuyos procesos y productos de traducción se compararon con los de 10 traductores profesionales. Para ello, se basó en el modelo de König y, principalmente, en el modelo de PACTE, además de valerse de procedimientos cuantitativos y cualitativos.

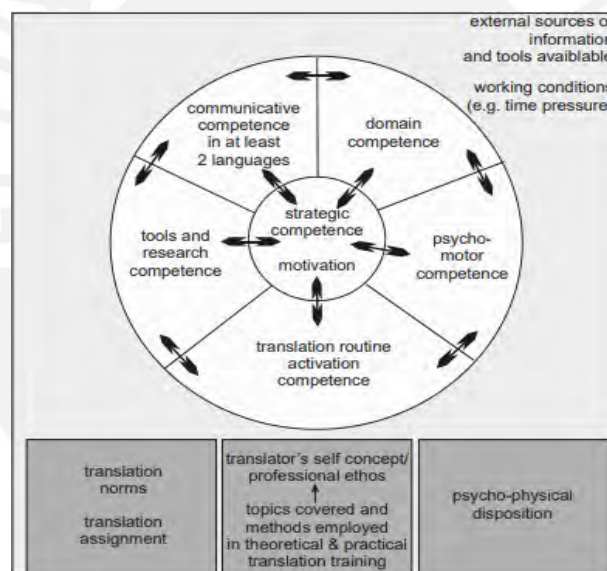
Su propuesta distingue las siguientes seis competencias (Göpferich, 2009a; Hurtado, 2020; Piecychna, 2023; Salamah, 2021; Scampa et al., 2022; Voung, 2022). Primero, la competencia comunicativa en al menos dos lenguas consta de conocimientos léxicos, gramaticales y pragmáticos (incluidas las convenciones de género y situación) en ambas lenguas. Luego, la competencia de dominio consiste en los conocimientos generales y específicos de un campo determinado, fundamentales para comprender el texto de partida y formular el texto de llegada. A continuación, se encuentra la competencia psicomotriz, que abarca las capacidades psicomotoras

esenciales para leer y escribir (incluso mediante herramientas electrónicas), cuyo mayor dominio exige menos capacidad cognitiva. Después, la competencia instrumental y de investigación constituye la capacidad de utilizar herramientas tradicionales y electrónicas que facilitan las tareas específicas de la traducción. Luego, la competencia de activación de rutinas de traducción consta del conocimiento y de la capacidad de utilizar técnicas de traducción específicas (operaciones de transferencia), empleadas habitualmente por el traductor. Además, en un papel central, se encuentra la competencia estratégica, que es una competencia metacognitiva que establece prioridades, controla el empleo de cada competencia mencionada y define sus jerarquías, llevando al desarrollo de una macroestrategia.

La figura 6 representa gráficamente la interrelación entre las competencias.

Figura 6

Modelo de competencia traductora de Susanne Göpferich (Göpferich, 2009a)



Ahora bien, según Göpferich (2009a), esas competencias y su control responden a tres factores, que son la base del modelo, como puede observarse en la figura anterior. Por un lado, se encuentran las normas de traducción y el encargo de traducción; por otro lado, está el autoconcepto o ethos profesional del traductor (construido a lo largo de su formación académica); y, finalmente, la disposición psicofísica del traductor (perseverancia, autoconfianza, entre otros), que puede influir en el desarrollo de la competencia traductora, acelerándolo o ralentizándolo. Estos tres factores interactúan con las seis competencias descritas, que a su vez están interconectadas entre sí.

En este punto, se debe rescatar que la misma autora señala que, entre todos los componentes nombrados, las competencias que son específicas de la traducción, es decir, que diferencian al traductor profesional de otros profesionales bilingües, son la competencia estratégica, la competencia de activación de rutinas de traducción y la competencia instrumental y de investigación (Göpferich, 2009a; Zou, 2015).

Como se mencionó al inicio de esta sección, el modelo de competencia traductora de Göpferich está fuertemente influenciado por el modelo de PACTE, por lo cual presenta muchos aspectos similares a este último modelo, aunque con una terminología distinta en algunos casos. Así, se pueden encontrar homólogos entre varias competencias (Cheng, 2017; Göpferich, 2009a; Hurtado, 2020; Salamah, 2021; Scampa et al., 2022). La competencia comunicativa en al menos dos lenguas corresponde a la subcompetencia bilingüe de PACTE; la competencia instrumental y de investigación corresponde a la subcompetencia instrumental de PACTE; la competencia de dominio coincide aproximadamente con la subcompetencia extralingüística de PACTE; y la competencia estratégica coincide con la competencia estratégica del PACTE, cuyo papel en ambos modelos es igualmente esencial por regir muchos aspectos del proceso de traducción.

De acuerdo con Cheng (2017), la definición de esta competencia es más clara que la de PACTE por otorgarle la calidad de competencia metacognitiva y precisar sus funciones. No obstante, al igual que el modelo propuesto por PACTE, Göpferich no explicita cómo la competencia estratégica interviene y se interrelaciona con las distintas subcompetencias en el proceso de traducción.

En cuanto a novedades, Göpferich añade la competencia relativa a la activación de procedimientos rutinarios, mientras que elimina el conocimiento declarativo de la traducción (subcompetencia de conocimientos sobre traducción). En realidad, si se observa bien, esta última subcompetencia se distribuye –en cierta medida– entre la competencia de activación de rutinas de traducción y el autoconcepto del traductor. Aquí, es pertinente meditar y discutir si la competencia de activación de rutinas de traducción debería ser una competencia independiente, puesto que la descripción indica que está relacionada especialmente con los equivalentes lingüísticos, que pueden formar parte de la subcompetencia bilingüe o extralingüística de PACTE (Cheng, 2017). Además, su definición deja traslucir una perspectiva orientada a la lingüística y da la impresión que omite características funcionales,

dinámicas y situacionales de la traducción (Zou, 2015); si esto es verdad o no, sería prudente aclararlo.

Comparado con los dos modelos anteriores, la propuesta de Göpferich se enfoca más en la perspectiva didáctica y profesional. Su modelo sobresale por la inclusión de algunos factores situacionales que rigen su aplicación, esto es, la finalidad de la traducción y las normas aplicables; el autoconcepto del traductor; y las competencias psicofisiológicas (estas últimas también consideradas por Kelly y PACTE). De esta manera, en el modelo de Göpferich, la competencia traductora está fuertemente anclada a la situación comunicativa concreta, hasta el punto de que el desarrollo de la competencia traductora a un nivel experto sólo puede lograrse mediante métodos de enseñanza-aprendizaje “situados” (Scampa et al., 2022).

Como estudio, el proyecto TransComp representa una importante contribución científica porque proporciona un modelo más claro de cómo conducir la investigación longitudinal sobre el desarrollo de competencias y comparte todo su material de investigación con la comunidad de investigación de procesos (Göpferich, 2009b).

En definitiva, el modelo de competencia traductora de Göpferich resalta los factores internos y externos que influyen en el nivel de desarrollo de la competencia, así como el papel central de la competencia estratégica. En este sentido, su modelo se encuentra en la intersección de los ámbitos didáctico y profesional, ya que su especificidad está determinada por las expectativas del mercado de la traducción que tienen los estudiantes y, al mismo tiempo, influye en la metodología de la enseñanza de la traducción en sus dimensiones práctica y teórica. Lamentablemente, no se han realizado otros proyectos ni estudios para seguir profundizando sobre la adquisición de la competencia traductora o sus niveles, pero la autora se dedicó a estudiar algunas competencias de traducción específicas y el proceso de traducción antes de fallecer.

2.5 Marco de referencia de competencias del EMT Expert Group

Luego del proceso de Bolonia, la Dirección General de Traducción (DGT) de la Comisión Europea inició el European Master in Translation – EMT (Máster Europeo en Traducción) como un marco común de referencia para los programas de posgrado de formación en traducción e interpretación en la Unión Europea (EMT Expert Group, 2009) y constituye un sello de calidad que se otorga a aquellos programas que cumplen con determinados criterios de calidad aceptados en la formación de traductores. Surgió en respuesta a la creciente demanda de servicios de traducción

de alta calidad, a la falta de regulación del ejercicio de esta profesión, a la proliferación de programas de traducción e interpretación que requerían un verdadero marco de referencia indicando perfiles y competencias mínimas y a la necesidad de elaborar un modelo para los planes de estudios de formación en traducción (EMT Expert Group, 2009; Salamah, 2021; Saridaki, 2020).

Partiendo desde la perspectiva académica, las universidades que forman parte de la Red del EMT se han trazado como objetivo principal elevar la calidad de la formación orientada profesionalmente a mejorar las competencias de los estudiantes de las maestrías en traducción en toda Europa (y ahora más allá), a fin de garantizar una buena correspondencia entre las competencias de los graduados y las necesidades de los empleadores. Esto evidencia uno de sus primordiales referentes: la empleabilidad de los futuro traductores, y justamente los componentes de este marco están encaminados a cumplir esa meta (Directorate-General for Translation, 2022; EMT Expert Group, 2009; Froeliger et al., 2022; Saridaki, 2020).

El EMT concibe la competencia como una combinación de aptitudes, conocimientos, comportamientos y saber hacer necesarios para realizar una determinada tarea en condiciones dadas (Directorate-General for Translation, 2022); concepto que adopta del *European Qualifications Framework* (Marco Europeo de Cualificaciones).

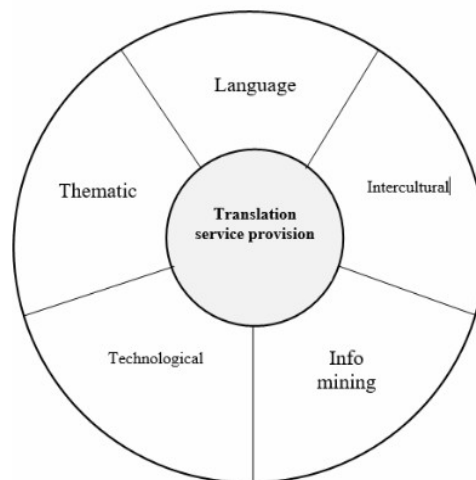
Con todo lo expuesto, un grupo de trabajo de 23 miembros junto con un grupo de ocho expertos elaboraron la “rueda de competencias”, compuesta por seis áreas de competencias interdependientes: prestación de servicios de traducción, competencia lingüística, competencia intercultural, competencia en minería de información, competencia temática y competencia tecnológica. Todas estas áreas, que engloban 48 habilidades distribuidas entre ellas, conducen a los egresados al nivel experto y constituyen el requisito mínimo al que se pueden añadir otras competencias específicas (EMT Expert Group, 2009; Esfandiari et al., 2019; Hurtado, 2020; Salamah, 2021).

De este primer modelo, resalta la competencia de prestación de servicios de traducción, no definida como tal en los modelos ya descritos, que incluía el papel del traductor en la sociedad, al igual que los requisitos del mercado laboral, las relaciones con los clientes y otros aspectos relacionados con la práctica profesional de la traducción.

A continuación, en la figura 7, puede observarse la rueda de competencias.

Figura 7

Rueda de competencias del marco de referencia del EMT (EMT Expert Group, 2009)



Posteriormente, en 2017 y 2022, el grupo de expertos del EMT publicó versiones revisadas y modificadas de su marco de competencias en función de las nuevas necesidades del mercado, los avances tecnológicos y los cambios sociales. En la segunda propuesta (y en la última versión de 2022), se ratificaron los principios originales y se redujeron a cinco las áreas de competencia, cuya organización gráfica se presenta en la figura 8, y a 35 el número de habilidades. Estas áreas deben considerarse complementarias e igualmente importantes, pero no definen niveles de competencia (Hurtado et al. 2022; Salamah, 2021; Saridaki, 2020).

Figura 8

Organización gráfica de la actualización de las áreas de competencias del marco de referencia del EMT (Directorate-General for Translation, 2022)



Lengua y cultura comprende todos los conocimientos y habilidades comunicativos, culturales, transculturales y sociolingüísticos, tanto generales como específicos, de una lengua. Según Froeliger et al. (2022), se decidió incluir esta área de competencias considerando, especialmente, el propósito de los programas de estudios en traducción, que es desarrollar habilidades de traducción en los estudiantes y no enseñar idiomas. Así, las universidades pueden centrar sus planes de estudios en la enseñanza y desarrollo de las demás competencias. Traducción, entendida en el sentido más amplio, engloba las competencias temática, metodológica y estratégica y es considerada en corazón de todas las demás competencias del marco. Tecnología es la competencia que comprende los conocimientos y habilidades para usar programas, herramientas y aplicaciones que asisten al traductor. El área de competencia personal e interpersonal incluye todas las habilidades generales, en especial aquellas conocidas como “habilidades blandas”, útiles para lograr la empleabilidad. Por último, prestación de servicios abarca las habilidades relacionadas con la aplicación de la traducción y, en general, con los servicios lingüísticos en un contexto profesional (Directorate-General for Translation, 2022; Hurtado, 2020).

Las modificaciones realizadas al marco, tanto en 2017 como en 2022, tienen cierto fundamento empírico, puesto que son productos de investigaciones y encuestas, cuyos datos sirvieron para proporcionar una imagen más clara de la situación laboral actual de los traductores y seguir debatiendo la gama de competencias en el marco. (Froeliger et al., 2022; Hurtado et al., 2022; Salamah, 2021). En general, es una propuesta más detallada donde pueden identificarse varias competencias de los modelos de Kelly y PACTE, pero a diferencia de esos modelos, las competencias no están regidas por un orden jerárquico.

A propósito de competencias, la propuesta del EMT presenta algunas ventajas. La primera radica en que se enfoca en competencias prácticas y orientadas al mercado; esto refleja que, si bien es un modelo didáctico como los de Kelly y PACTE, está estrechamente relacionado con el aspecto profesional de la traducción. Su segunda ventaja reside en la introducción de la competencia de prestación de servicios, que toca aspectos importantes de la práctica profesional de la traducción. De hecho, esta competencia junto a la competencia personal e interpersonal han adquirido mayor visibilidad, mereciendo el estatus de áreas de competencia independientes (Cheng, 2017; Scampa et al., 2022).

En cuanto a sus puntos débiles, aun cuando el grupo de expertos del EMT no pretende ser exhaustivo en su listado de habilidades, los componentes de algunas áreas de competencia son poco homogéneos y sus límites son vagos, lo que reduce la claridad del alcance de dichas áreas. En esta misma línea, no se especifica por completo el área de lengua y cultura (Cheng, 2017; Hurtado et al., 2022; Scampa et al., 2022), lo cual puede ser un poco riesgoso puesto que, al ser considerada un prerrequisito, no se puede suponer que los estudiantes dominan las dimensiones lingüísticas y culturales básicas antes de ingresar al programa, recayendo en las universidades la responsabilidad de constatarlas (Massey & Kiraly, 2019).

Además, como señalan Pym y Torres-Simón (2017), tampoco se indica cómo interactúan las áreas de competencia en el proceso traductor y, hasta el momento, no hay forma de verificar si las competencias propuestas por el EMT son realmente adquiridas por todos los egresados, pero no resta que ayuda a regular la profesión traductora que cambia constante y rápidamente en cuanto a prácticas profesionales. Finalmente, este marco está dirigido exclusivamente a programas de posgrado en traducción e interpretación y no de pregrado.

Sin duda, el marco de referencia de competencias del EMT se ha convertido en un modelo o estándar de facto para la formación de traductores en la Unión Europea e incluso fuera de ella (y para otras investigaciones, como Esfandiari et al., 2019; Najm & Abou Fadel Saad, 2023), dando otra mirada a las competencias del traductor profesional. El EMT (con sus 69 universidades miembros) garantiza que la formación académica del traductor cubra lo más posible las necesidades reales de la profesión, pero no establece la metodología como debe adquirirse las competencias básicas que los traductores necesitan (Directorate-General for Translation, 2022; Froeliger et al., 2022; Scampa et al., 2022).

2.6 Perspectiva sobre los modelos de competencia traductora

Como se mencionó anteriormente, debido a la naturaleza sucinta de esta tesina, solo se detallaron los modelos que cumplían con los criterios establecidos. Reiterando que se trata de una muestra representativa, es momento de decantar por el modelo más adecuado, en general, y responder a los dos últimos objetivos, en particular.

Es oportuno señalar que la presentación de los modelos de competencia traductora –objeto de este capítulo– reproduce en cierta medida la unión de la teoría

y la práctica, conformando un marco donde se puede examinar los aspectos descriptivos (identificación de los elementos relevantes) y analítico-explicativos (correlación entre estos elementos) de la competencia. En general, estos modelos permiten visualizar y entender mejor aquellos conocimientos, habilidades y actitudes mencionados en el primer capítulo.

Ya hace 20 años, Kelly (2002) subrayó la utilidad de contar con un modelo de competencia traductora en el desarrollo de enfoques didácticos en traducción, puesto que, por un lado, facilita la identificación de los objetivos generales de la formación y, por el otro, subdivide la competencia traductora en otras competencias que permiten establecer objetivos más específicos, que al final conducirán a alcanzar la competencia traductora en su conjunto. Más actualmente, Al-Batineh et al. (2017) recalcaron la importancia de los modelos porque, además de ayudar a definir el perfil del traductor, también proporcionan información sobre el desarrollo curricular a medida que intenta responder a las necesidades de la sociedad.

En cuanto al estatus de las investigaciones sobre el desarrollo de modelos de competencia traductora, este todavía está en proceso. Hace poco más de una década, Göpferich (2009) explicó que no se ha avanzado en este proceso porque, en parte, para estudiar cómo se desarrolla la competencia traductora, es necesario realizar estudios longitudinales, los cuales requieren mucho tiempo y pueden resultar problemáticos (por ejemplo, que los sujetos participantes deserten). Desde entonces, se avanza lentamente, pero han surgido algunos otros modelos como el de Cheng (2017), el de Eser (2015) y el de Piecychna (2023); se han efectuado estudios enfocados en subcompetencias específicas (Gregorio, 2014) o para áreas de traducción específicas (Medina, 2018; Mondragón, 2018; Najm & Abou Fadel Saad, 2023; Otoyá, 2020); y, sobre todo, se ha profundizado y ampliado otros modelos, verbigracia, el de EMT Expert Group (Directorate-General for Translation, 2022), el de Kiraly (2013) y el de PACTE (PACTE, 2019; Hurtado, 2020). En líneas generales, existe un acuerdo tácito entre los modelos existentes de que la competencia traductora involucra algo más que la suma de sus subcompetencias (Göpferich, 2009).

En definitiva, así como la competencia traductora es un factor determinante en la formación de traductores, de igual forma, los modelos de competencia traductora constituyen un referente adaptable para responder a las necesidades de la Didáctica de la Traducción. Es un referente porque los modelos se conciben como objetivos de enseñanza y aprendizaje que facilitan el diseño de planes de estudio de traducción y

de proyectos de investigación sobre la adquisición de la competencia traductora (Cheng, 2017; Eser, 2015). Es adaptable porque los contextos geográficos y programas de estudios difieren unos de otros, lo cual les exige ajustarse a las características y necesidades propias.

En este sentido, apostar por los modelos de competencia traductora es dar un paso más en el camino hacia una formación adecuada y sistematizada de los traductores, además de seguir la iniciativa del FIT-LatAm propuesta en la Declaración de Lima, la cual invita a “tomar acciones concretas que permitan subsanar las deficiencias existentes y formar profesionales con un nivel académico de excelencia que responda a las necesidades reales de los usuarios del servicio, y jerarquice y visibilice la profesión” (Centro Regional América Latina de la Federación Internacional de Traductores, 2015, párr. 6). De esta forma, por sus características, utilidad y sustento investigativo, se confirma la importancia de los modelos de competencia traductora en la formación de traductores y con ello se alcanza el tercer objetivo trazado.

Por otro lado, específicamente, los cinco modelos presentados dejan entrever rasgos comunes, incluso varias de sus representaciones gráficas son similares. Entre los rasgos compartidos se encuentran: a) el hecho de que la competencia traductora es en realidad diversas competencias o subcompetencias (multicomponencial) y no solo una; b) la existencia de relaciones e influencias entre dichos componentes, aunque sin especificar en qué medida; y c) la identificación de las subcompetencias a través de procesos empíricos cuantitativos y cualitativos, en diversos grados (Hurtado, 2020; Kiraly, 2013). Si bien estos modelos componenciales, en general, tienen interés en mejorar la formación del traductor y sirven de base para establecer objetivos en la enseñanza de la traducción, se limitan a un determinado campo temático o a las competencias que los traductores necesitan para traducir un texto conforme a un estándar exigido (Voung, 2022; Wu et al., 2019).

Dicho esto, entre ellos destacan los modelos del EMT Expert Group y de PACTE por el gran interés académico e investigativo que han suscitado. En el primer caso, el marco de referencia de competencias del EMT Expert Group se distingue por sus actualizaciones (cada seis años) al mercado de traducción y a los cambios tecnológicos. Es un marco ampliamente tomado como referencia por numerosos teóricos y centros de formación de traductores, además de recibir el apoyo de la Dirección General de Traducción de la Comisión Europea, tanto en la promoción de

prácticas profesionales e investigaciones como en la cooperación entre las universidades miembros de la red EMT. No obstante, este marco no define niveles para cada una de sus áreas de competencias y, de adoptarse este modelo, cada universidad peruana se encargaría de las modificaciones pertinentes sin un organismo que las coordine o crearían una coordinación entre ellas mismas. Asimismo, solo está dirigido a programas de posgrado en traducción e interpretación, lo cual no desvaloriza su división de competencias y enumeración de habilidades, pero restringe en cierta forma su idoneidad para aplicarlos en los programas de traducción de pregrado en el Perú.

En el segundo caso, el modelo de competencia traductora de PACTE se encuentra entre los primeros elaborados este siglo. Aun cuando sus inicios se remontan a más de 20 años atrás, esto, lejos de demostrar su antigüedad, denota los esfuerzos investigativos del grupo de expertos que conforman PACTE para profundizar el tema de la competencia traductora a largo plazo, avivando “un diálogo epistemológico en el que otros investigadores o expertos toman [una] posición” (Tolosa y Echeverri, 2018, p. 22).

A pesar de que Kiraly (2013) lo considera estático y que no informa sobre la adquisición de la competencia traductora, lo cierto es que PACTE continuó con sus investigaciones mediante las cuales ha superado estas debilidades y, utilizando su modelo de competencia traductora, elaboró su modelo de adquisición de la competencia traductora (que explica cómo los estudiantes adquieren la competencia) y, en la siguiente etapa investigadora, propusieron la Nivelación de competencias en la adquisición de la competencia traductora – NACT (niveles para el traductor general, no especializado). No cabe duda, como ya se indicó, que hay algunos componentes de la competencia traductora que fueron menos profundizados que otros, mas se espera que puedan ser retomados en un futuro.

Con base en lo expuesto, se considera factible y pertinente adoptar el modelo de competencia traductora del grupo PACTE con sus correspondientes complementaciones y adecuaciones al contexto local e institucional. Es más, podría rescatarse algunos elementos del marco de referencia de competencias del EMT Expert Group y empalmarlos para crear un modelo más compatible, puesto que el grupo PACTE también se valió del EMT para trabajar en el proyecto NACT (PACTE, 2019).

Esta elección descansa en otros estudios, tanto nacionales como extranjeros, que siguen la misma línea del modelo de PACTE, como Quinci (2023), quien siguió el

método desarrollado por el grupo PACTE en un estudio longitudinal que realizó para definir e impulsar la competencia traductora con fines didácticos, lo cual es ampliado en su libro. Al igual que Abu-ghararah (2017), Al-Batineh y Bilali (2017) consideran a PACTE como un agente trascendental por su aporte de un modelo empírico que les ha servido para constatar si la formación de traductores en los países árabes se alinea con el mercado, aun cuando no armaron su metodología basándose por completo en la metodología de dicho grupo. Al analizar y comparar una muestra curricular de los programas que forman traductores e intérpretes en China y España, Villalta (2017) afirma que el modelo de competencia traductora de PACTE es una de las propuestas de mayor impacto en el diseño y desarrollo curricular en comparación con otros modelos.

Por su parte, Wu et al. (2019) se valieron de los modelos de competencia traductora de PACTE y Kiraly para categorizar las subcompetencias que conformaban su cuestionario con el fin de determinar la empleabilidad de los egresados de las maestrías en traducción e interpretación en China. A su vez, Rumiche (2019) utilizó el modelo holístico del grupo PACTE para trazar el perfil del traductor que los empresarios buscan en el mercado laboral de Piura. En su libro, Esqueda (2020) contempla los componentes del modelo de la competencia traductora delineados por PACTE para, a partir de propuestas didácticas, enseñar las subcompetencias traductorales a estudiantes brasileños.

En la misma línea, Salamah (2021) realiza una revisión de la literatura sobre competencia traductora en el mundo árabe y presenta investigaciones que corresponden en poco o mayor grado al modelo elaborado por PACTE. Otro ejemplo significativo se encuentra en la tesis doctoral de Gómez (2021), quien revisó los planes de estudio de seis universidades de Argentina, Colombia y Venezuela a fin de analizar la formación de traductores a nivel de pregrado en esta parte del mundo. Para ello empleó los modelos de competencia traductora propuestos por el EMT Expert Group y PACTE debido a su pertinencia, complementariedad y similitudes con su investigación. Es más, según Gómez, varios programas de las universidades estudiadas utilizan esos modelos, en especial el de PACTE. Igualmente, Vuong (2022), con miras a elaborar un modelo de competencia traductora consonante con la realidad de Vietnam, se apoya en los modelos de del grupo PACTE y EMT Expert Group, enfatizando que el contexto local determina la formación de traductores vietnamitas con un modelo de competencias basado en el mercado.

En conclusión, el modelo de competencia traductora del grupo PACTE es uno de los modelos más completos, extensamente estudiado, referenciado y replicado, como lo evidencian los autores mencionados a lo largo de este capítulo. Asimismo, se ha podido describir los modelos con más repercusión de las últimas décadas, cumpliendo así con el segundo objetivo de la presente investigación.



CONCLUSIONES

1. La competencia traductora, expresada como un conjunto de conocimientos, habilidades, valores y actitudes, se alinea con la definición de competencia empleada en la educación superior peruana. Esto sumado a los intentos por comprenderla a través de numerosas investigaciones realizadas en diversos países, así como los enfoques didáctico y profesional para abordarla, evidencia la importancia de la competencia traductora en la formación de traductores, con lo cual se alcanza el primer objetivo del presente estudio.
2. En cuanto al aspecto teórico de la competencia traductora, no existe una única definición ni un único modelo. Existen varios, de los cuales se puntualizaron cinco modelos porque resaltan las relaciones entre sus componentes, poseen perspectivas didácticas y profesionales, y están próximos en cuanto a temporalidad; con ello se cumple el segundo objetivo de esta investigación. Además, entre los modelos descritos destacan el modelo del grupo PACTE y el marco de referencia de competencias del EMT Expert Group por ser mayormente aceptados, estudiados y aplicados.
3. Tanto la naturaleza cambiante del mercado laboral de traducción como la ampliación de las competencias que se esperan de un traductor impulsan a los centros de formación superior en traducción a realizar los ajustes respectivos en la enseñanza. Para ello, resulta bastante útil el uso de los modelos de competencia traductora, pues constituyen un referente adaptable para responder a las necesidades y variaciones periódicas de la Didáctica de la Traducción. En consecuencia, sus características, su utilidad y su sustento investigativo ratifican la importancia de los modelos de competencia traductora en la formación de traductores, con lo cual se alcanza el último objetivo trazado.

RECOMENDACIONES

1. Se recomienda que las universidades peruanas que forman traductores revisen los modelos de competencia traductora más estudiados al momento de diseñar sus objetivos generales de formación, sus planes de estudios e incluso sus perfiles de traductores, en vista que son un referente adaptable que puede ajustarse a sus necesidades institucionales y a la coyuntura del mercado nacional.
2. Se propone que todas las universidades peruanas que forman traductores lleguen a un consenso con relación a una única noción y un único modelo de competencia traductora, lo cual ayudará a homogeneizar objetivos y perfiles en la carrera, a la vez que contribuirá a la formación de una red de coordinación y apoyo entre las mismas universidades.
3. Se sugiere la realización de nuevas investigaciones relativas al tema de los modelos de competencia traductora, tanto en sus componentes individualmente como en su totalidad, para recoger información más precisa sobre las competencias o subcompetencias que se espera que desarrolle el traductor profesional peruano. De esta forma, los resultados de las investigaciones se articularán con los conocimientos de los modelos de competencia traductora existentes, enriqueciendo más el aspecto teórico de la actividad de la Didáctica de la Traducción.

REFERENCIAS

- Abu-ghararah, B. A. (2017). The Gap between Translator Training and the Translation Industry in Saudi Arabia. *Arab World English Journal for Translation & Literary Studies*, 1(4), 107-118. <http://dx.doi.org/10.24093/awejtls/vol1no4.8>
- Aka, Ö. (2015). *Bases del diseño curricular para la formación de traductores e intérpretes en Turquía* [Tesis de doctorado, Universidad Autónoma de Barcelona]. <https://hdl.handle.net/10803/309137>
- Al-Batineh, M., & Bilali, L. (2017). Translator training in the Arab world: are curricula aligned with the language industry? *The Interpreter and Translator Trainer*, 11(2-3), 187-203. <https://doi.org/10.1080/1750399X.2017.1350900>
- Becerra, A., & La Serna, K. (2016). *Diseño curricular por competencias. Un enfoque para carreras del campo económico-empresarial*. Universidad del Pacífico.
- Bell, R. T. (1991). *Translation and Translating: Theory and Practice*. Longman.
- Buysschaert, J., Fernández-Parra, M., Kerremans, K., Koponen, M., & Van Egdome, G.M. (2018). Embracing Digital Disruption in Translator Training: Technology Immersion in Simulated Translation Bureaus. *Revista Tradumàtica. Tecnologies de la Traducció*, 16, 125-133. <https://doi.org/10.5565/rev/tradumatica.209>
- Canfora, C. (2022). How emergence emerges from emergencies. En K. Abels, S. Hansen-Schirra, K. Oster, M. Schaeffer, S. Signer, & M. Wiedmann (Eds.), *Rethinking Translator Education: In Honour of Don Kiraly's Social Constructivist Approach* (pp. 59-72). Frank & Timme. https://doi.org/10.57088/978-3-7329-9133-4_4
- Carrillo, G., Pérez, L., & Vásquez, A. (2018). El desarrollo de competencias en la educación superior: una experiencia con la competencia aprendizaje autónomo.

En Blanco y Negro, 9(1), 68-81.
<https://revistas.pucp.edu.pe/index.php/enblancoynegro/article/view/20543/20421>

Centro Regional América Latina de la Federación Internacional de Traductores (2015). *Declaración de Lima*. Colegio de Traductores del Perú.
<https://www.colegiotraductores.org.pe/asociaciones-profesionales-de-latinoamerica-suscriben-la-declaracion-de-lima/>

Chaia, M. C. G. (2019). La investigación sobre traducción en Argentina: situación actual y perspectivas de futuro. *Nueva ReCIT: Revista Del área De traductología*, (2). <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/ReCIT/article/view/24564>

Cheng, S. (2017). *Translation competence development among learners: A problem solving perspective* [Tesis de doctorado, Universidad de Manchester].
<https://www.escholar.manchester.ac.uk/api/datastream?publicationPid=uk-ac-man-scw:312972&datastreamId=FULL-TEXT.PDF>

Conférence Internationale Permanente d'Instituts Universitaires de Traducteurs et Interprètes (s.f.). *Our Profile*. Recuperado el 29 de junio de 2023 de <https://www.ciuti.org/about-us/our-profile/>

Congreso de la República de Perú. (2014, 9 de julio). Ley 30220. Por la cual se expide la Ley Universitaria. Diario Oficial El Peruano 12914.
https://busquedas.elperuano.pe/download/full/4oLnSKAZ4_j8jOKGkIQINQ

Delisle, J. (1980). *L'Analyse du discours comme méthode de traduction: initiation à la traduction française de textes pragmatiques anglais*. Éditions de l'Université d'Ottawa.

Directorate-General for Translation (2022). *European Master's in Translation - EMT Competence Framework 2022*. https://commission.europa.eu/news/updated-version-emt-competence-framework-now-available-2022-10-21_en

Djovčoš, M., & Šveda, P. (Eds.). (2021). *Translation and interpreting training in Slovakia*. STIMUL. <https://dspace.uniba.sk/xmlui/handle/123456789/22>

- EMT Expert Group (2009). *Competences for professional translators, experts in multilingual and multimedia communication*. European Commission. http://ec.europa.eu/dgs/translation/programmes/emt/key_documents/emt_competences_translators_en.pdf
- Eser, O. (2015). A Model of Translator's Competence from an Educational Perspective. *International Journal of Comparative Literature and Translation Studies*, 3, 4-15. <http://dx.doi.org/10.7575/aiac.ijclts.v.3n.1p.4>
- Esfandiari, M.R., Shokrpour, N., & Rahimi, F. (2019). An evaluation of the EMT: Compatibility with the professional translator's needs. *Cogent Arts & Humanities*, 6(1), 1-17. <https://doi.org/10.1080/23311983.2019.1601055>
- Esqueda, M.D. (Ed.) (2020). *Ensino de Tradução: proposições didáticas à luz da competência tradutória*. EDUFU.
- Froeliger, N., Krause, A.B., & Salmi, E. (2022). Institutional Translation – EMT Competence Framework and Beyond. En T Svoboda, Ł. Biel, & V. Sosoni (Eds.), *Institutional Translator Training* (pp. 13-29). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003225249-3>
- Galán-Mañas, A. (2017). Editorial: Formación de traductores e intérpretes. Avanzando en el enfoque por competencias. *Revista Digital De Investigación En Docencia Universitaria*, 11(2), 3–6. <https://doi.org/10.19083/ridu.11.611>
- Gómez, N. (2021). *La enseñanza de la traducción en pregrado universitario en Hispanoamérica: estudio de casos múltiples de seis instituciones con programas de traducción (Argentina/Colombia/Venezuela)* [Tesis de doctorado, Johannes Gutenberg-Universität Mainz]. <http://doi.org/10.25358/openscience-8276>
- Gonçalves, J. (2021). Entrevista com Anabel Galán-Mañas. *Belas Infiéis*, 10(2), 01-13. <https://doi.org/10.26512/belasinfiéis.v10.n2.2021.36191>

- Göpferich, S. (2009a). Towards a model of translation competence and its acquisition: The longitudinal study TransComp. En S. Göpferich, A. L. Jakobsen, & I. M. Mees (Eds.), *Behind the mind: Methods, models and results in translation process research* (pp. 12–38). Samfundslitteratur Press. <https://gams.uni-graz.at/o:tc-095-187>
- Göpferich, S. (2009b). Adding value to data in translation process research: the TransComp Asset Management System. En I. M. Mees, F. Alves, & S. Göpferich (Eds.), *Methodology, Technology and Innovation in Translation Process Research. A tribute to Arnt Lykke Jakobsen* (pp. 159-182). Samfundslitteratur Press. <https://gams.uni-graz.at/o:tc-09C-344>
- Gregorio, A. (2014). *Estudio empírico-descriptivo del desarrollo de la competencia estratégica en la formación de traductores* [Tesis de doctorado, Universidad de Granada]. <https://digibug.ugr.es/handle/10481/34169>
- Hönig, H. G. (1991). Holmes' "Mapping Theory" and the Landscape of Mental Translation Processes. En K. Van Leuven-Zwart, & T. Naajkens (Eds.), *Translation studies: The state of the art. Proceedings from the first James S. Holmes symposium on translation studies* (pp. 77–89). Rodopi.
- Hurtado, A. (2017). Translation and translation competence. En A. Hurtado (Ed.), *Researching Translation Competence by PACTE Group* (pp. 3-34). John Benjamins Publishing Company.
- Hurtado, A. (2019). La investigación en Didáctica de la Traducción. Evolución, enfoques y perspectivas. *MonTI. Monografías De Traducción E Interpretación*, 11, 47-76. <https://doi.org/10.6035/MonTI.2019.11.2>
- Hurtado, A. (2020). Translation competence and its acquisition. En F. Alves & A. L. Jakobsen (Eds.), *The Routledge Handbook of Translation and Cognition* (389-414). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315178127>

- Hurtado, A., Kuznik, A., & Rodríguez-Inés, P. (2022a). Introducción. *MonTI. Monografías De Traducción E Interpretación*, Special Issue 7, pp. 11-18. <https://doi.org/10.6035/MonTI.2022.ne7.01>
- Hurtado, A., Kuznik, A., & Rodríguez-Inés, P. (2022b). La competencia traductora y su adquisición. *MonTI. Monografías De Traducción E Interpretación*, Special Issue 7, 19-40. <https://doi.org/10.6035/MonTI.2022.ne7.02>
- Kansu-Yetkiner, N., & Bozok, N. (2023). The Impact of COVID-19 on the Translation Industry: Insights from Türkiye. *Agathos*, 14(26), 271-289. https://www.agathos-international-review.com/issue14_1/23.Kansu%20Yetkiner%20&%20Bozok.pdf
- Kelly, D. (2002). Un modelo de competencia traductora: bases para el diseño curricular. *Puentes*, 1, 9-20. <http://wpd.ugr.es/~greti/revista-puentes/pub1/02-Kelly.pdf>
- Kelly, D. (2005). *A Handbook for Translator Trainers. A Guide to Reflective Practice*. St. Jerome.
- Kiraly, D. (1995). *Pathways to Translation: Pedagogy and Process*. Kent State University Press.
- Kiraly, D. (2006). Beyond social constructivism: Complexity theory and translator education. *Translation and Interpreting Studies*, 1, 68-86. <https://doi.org/10.1075/tis.1.1>
- Kiraly, D. (2013). Towards a view of translator competence as an emergent phenomenon: Thinking outside the box(es) in translator education. En D. Kiraly, S. Hansen-Schirra, & K. Maksymski (Eds.), *New prospects and perspectives for educating language mediators* (pp. 197–224). Tübingen: Gunter Narr.
- Krings, H. P. (1986). *Translation problems and translation strategies of advanced German learners of French*. Gunter Narr.

- Luo, X. (2021). Translation in the time of COVID-19. *Asia Pacific Translation and Intercultural Studies*, 8(1), 1-3. 10.1080/23306343.2021.1903183
- Malenova, E. (2018). Academic teaching in translation and interpreting in Russia: student expectations and market reality. *English Studies at NBU*, 4(2), 101-116. <http://esnbu.org/data/files/2018/2018-2-2-malenova-pp101-116.pdf>
- Massey, G., & Kiraly, D. (2019). The future of translator education: a dialogue. *Cultus: The Journal of Intercultural Mediation and Communication*, 2019(12), 15-34. https://www.cultusjournal.com/files/Archives/Cultus_2019_12_002_Kiraly_Massey.pdf
- Martell, G. (2019). *Competencias que el traductor debe adquirir en su formación como traductor técnico inglés-español a nivel de posgrado* [Tesis de maestría, Universidad Ricardo Palma]. <https://hdl.handle.net/20.500.14138/2486>
- Medina, A. (2018). *Nivel de la competencia traductora de traductores noveles en la traducción de textos médicos del inglés al español, Lima, 2018* [Tesis de pregrado, Universidad César Vallejo]. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/24158>
- Ministerio de Educación del Perú (2016). *Currículo nacional de la educación básica*. <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/consulta-virtual-del-curriculo-nacional.pdf>
- Mondragón, S. (2018). *Propuesta de competencias requeridas a los estudiantes de traducción e interpretación para iniciar las prácticas pre-profesionales* [Tesis de pregrado, Universidad César Vallejo]. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/26599>
- Nadurille, V. (2013). *L'importance du développement de la compétence traductrice dans la formation des traducteurs* [Tesis de pregrado, Universidad Veracruzana]. https://www.academia.edu/22825402/UNIVERSIDAD_VERACRUZANA_IMPORTANCE_DU_DEVELOPPEMENT_DE_LA_COMPETENCE_TRADUCTRICE_DANS_LA_FORMATION_DES_TRADUCTEURS_VIOLETA_LAURA_NADURILLE_HILLMANN

Najm, P., & Abou Fadel Saad, G. (2023). Competencias de los docentes de traducción en la escuela de traductores e intérpretes de Beirut (ETIB) y el perfil del formador EMT. Aproximación y perspectivas. *Redit - Revista Electrónica De Didáctica de la Traducción Y La Interpretación*, (15/16), 27-44.
<https://doi.org/10.24310/REDIT.2022.v1iXV-XVI.16627>

Otoya, L. (2020). *Competencias de un Traductor e Intérprete en el Rubro Agroindustrial de la Ciudad de Piura* [Tesis de pregrado, Universidad César Vallejo]. <https://hdl.handle.net/20500.12692/77280>

PACTE Group (2003). Building a Translation Competence Model. En F. Alves (Ed.), *Triangulating Translation: Perspectives in Process Oriented Research* (pp. 43-66). John Benjamins Publishing Company.
<https://www3.uji.es/~aferna/EA0921/3b-Translation-competence-model.pdf>

PACTE Group (2017). PACTE translation competence model: A holistic, dynamic model of translation competence. En A. Hurtado (Ed.), *Researching translation competence by PACTE group* (pp. 35-42). John Benjamins Publishing Company.
<https://doi.org/10.1075/btl.127.02pac>

PACTE Group (2018). Competence levels in translation: working towards a European framework. *The Interpreter and Translator Trainer*, 12(2), 111-131,
<https://doi.org/10.1080/1750399X.2018.1466093>

PACTE (2019). Establecimiento de niveles de competencias en traducción. Primeros resultados del proyecto NACT. *Onomázein*, (43), 1–25.
<https://doi.org/10.7764/onomazein.43.08>

PACTE Group (2020). Translation competence acquisition. Design and results of the PACTE group's experimental research. *The Interpreter and Translator Trainer*, 14(2), 95-233. <https://doi.org/10.1080/1750399X.2020.1732601>

Pergola, R. (2020). Lo sviluppo della competenza traduttiva e l'uso della traduzione nella didattica delle lingue moderne. *EL.LE*, 9(1), 161-176. 10.30687/ELLE/2280-6792/2020/01/008

Petrova, V. (2022). Knowledge and Skills Required of a Translator in the Context of Current Technological Advancement. En Kubánek, M., Klabal, O., & Molnár, O. (Eds.), *Teaching Translation vs. Training Translators, Olomouc Modern Language Series*, (8), 33-46. https://tifo.upol.cz/TIFO2022_book.pdf

Piecychna, B. (2023). Hans-Georg Gadamer's philosophy of understanding and its implications for a model of hermeneutical translation competence. *Perspectives*, 31(1), 74-87. <https://doi.org/10.1080/0907676X.2022.2145909>

Pontificia Universidad Católica del Perú (2011). Reglamento del Comité de Ética para la investigación con seres humanos y animales de la Pontificia Universidad Católica del Perú. Pontificia Universidad Católica del Perú.

Pym, A. (2003). Redefining Translation Competence in an Electronic Age. In Defence of a Minimalist Approach. *Meta*, 48(4), 481–497. <https://doi.org/10.7202/008533ar>

Pym, A. (2011). Training Translators. En K. Malmkjaer & K. Windle (Eds.), *The Oxford Handbook of Translation Studies* (pp. 475-489). Oxford University Press.

Pym, A., & Torres-Simón, E. (2017). European Masters in Translation. A comparative study.
https://www.researchgate.net/publication/314090217_European_Masters_in_Translation_A_comparative_study

Quinci, C. (2023). *Translation Competence: Theory, Research and Practice*. Routledge.
https://www.researchgate.net/publication/366924713_Translation_Competence_Theory_Research_and_Practice

- Rumiche, M. (2019). *Perfil del Traductor según la demanda del mercado laboral de Piura* [Tesis de pregrado, Universidad César Vallejo]. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/34854>
- Sakwe, G. M. (2015). The Standard Profile of the 21st Century Translator and its Impact on Translator Training. *International Journal of English Language & Translation Studies*, 3(3), 86-104. <http://www.eltjournal.org/archive/value3%20issue3/9-3-3-15.pdf>
- Salamah, D. (2021). Translation competence and Translator Training: A Review. *International Journal of Linguistics, Literature and Translation*, 4(3), 276–291. <https://doi.org/10.32996/ijllt.2021.4.3.29>
- Saridaki, E. (2020). The Contribution of the EMT Project toward Translator Competence Acquisition: A Balance between Theoretical and Professionally Oriented Translator Training. *transLogos Translation Studies Journal*, 3(2), 23-40. <https://doi.org/10.29228/transLogos.25>
- Scampa, P., Ballerini, G., & Bernardini, S. (2022). La formazione in traduzione fra competenze, professione e civismo. Alcune riflessioni sul service-learning. *inTRAlinea*, 24, 1-9. <https://www.intralea.org/archive/article/2586>
- Schäffner, C., & Adab, B. (Eds.). (2000). *Developing translation competence*. John Benjamins Publishing.
- St-Pierre, C. (2014). *Le modèle de compétences comme tronc commun des programmes de traduction* [Tesis de maestría, École de traduction et d'interprétation, Université d'Ottawa]. <https://ruor.uottawa.ca/handle/10393/31866>
- Tolosa, M. & Echeverri, A. (2019). Porque algo tiene que cambiar. La formación de traductores e intérpretes: Pasado, presente y futuro / Because something should change: Present & Future Training of Translators and Interpreters. *MonTI*.

- Torresin, L. (2023). Un nuovo modello per l'insegnamento della traduzione russo-italiano nei corsi universitari magistrali attraverso Moodle. *ELLE*, 12(1), 89-130. <http://doi.org/10.30687/ELLE/2280-6792/2023/01/004>
- Villalta, L. (2017). *El currículum en Traducción e Interpretación: análisis comparativo entre los currícula de los programas de grado en traducción e interpretación entre China y España* [Tesis de doctorado, Universidad de Granada] <http://hdl.handle.net/10481/47573>
- Young Thi, T.N. (2022). Towards a translator competence model for Vietnamese context: a review of the literature. *VNU Journal of Foreign Studies*, 38(6), 123-137. <https://jfs.ulis.vnu.edu.vn/index.php/fs/article/view/4898>
- Wilss, W. (1976). Perspectives and limitations of a didactic framework for the teaching of translation. En R. W. Brislin (Ed.), *Translation applications and research* (pp. 117–137). Gardner.
- Wilss, W. (1982). *The science of translation. Theoretical and applicative aspects*. Gunter Narr.
- Wu, Y., & Jiang, Z. (2021). Educating a Multilingual Workforce in Chinese universities: Employability of Master of Translation and Interpreting Graduates. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 86, 1-15. <https://dx.doi.org/10.5209/clac.75491>
- Wu, D., Zhang, L., & Wei, L. (2019). Developing translator competence: Understanding trainers' beliefs and training practice. *The Interpreter and Translator Trainer*, 13(3), 233-254. <https://doi.org/10.1080/1750399X.2019.1656406>
- Zou, Y. (2015). The Constitution of Translation Competence and Its Implications on Translator Education. <https://doi.org/10.2991/icadce-15.2015.191>

Zucchini, L. (2020). Tradurre lo spagnolo. Competenze, generi, nuove tecnologie per la traduzione specializzata. Bononia University Press.
<https://doi.org/10.30682/alph07>

