

Evaluación de materiales didácticos y competencia traductora: desarrollo y validación del cuestionario EMaCT para la profesionalización docente y discente en traducción e interpretación



José Ramón Calvo-Ferrer

jr.calvo@ua.es

<https://orcid.org/0000-0002-6440-1730>

Universidad de Alicante, España

Antonio Jesús Muñoz-Villena

munnozvillena@ua.es

<https://orcid.org/0000-0003-4205-9062>

Universidad de Alicante, España

Resumen

La adquisición de competencias en la formación universitaria es clave para preparar a los estudiantes para los desafíos actuales del mercado laboral y las demandas de la sociedad. En el ámbito de la formación de traductores, el desarrollo de la competencia traductora se destaca como un aspecto fundamental, donde la preparación académica y la práctica profesional convergen de manera significativa. La profesionalización del estudiante se encuentra supeditada a la del docente, cuyo conocimiento práctico del mercado laboral y su capacidad para integrar teoría y práctica son cruciales para la formación. Para ello, resulta indispensable disponer de instrumentos fiables para evaluar la calidad de los materiales formativos y su adecuación a las demandas de la profesión. El presente estudio aborda la creación y validación del cuestionario “Evaluación de materiales para la competencia traductora”, diseñado para medir, desde la perspectiva del estudiante, el grado en que distintos materiales contribuyen al desarrollo de dicha competencia, y promueven su futura profesionalización. Así, muestra el proceso de validación del cuestionario, para cuya creación se aplicaron técnicas de reducción de dimensiones que permitieron explicar el 63,9 % de la varianza, con un alto índice de fiabilidad ($\alpha = 0,88$). Este trabajo busca contribuir al debate en torno a la adecuación de los materiales docentes a la realidad profesional. Los resultados obtenidos muestran una herramienta que permite recabar información valiosa para mejorar la formación de traductores y adaptarla a las necesidades actuales del mundo laboral y la sociedad en general.

Palabras clave: competencia traductora, formación de traductores, evaluación de materiales didácticos, profesionalización



Translation Competence and Assessment of Teaching Materials: Development and Validation of the EMaCT Questionnaire for the Professionalization of Translation and Interpretation Trainers and Trainees

Acquiring competences during university education is key to prepare students for the current challenges of the job market and society's demands. In the field of translator training, translation competence development stands out as a key aspect where academic preparation and professional practice significantly converge. Student professionalization depends on that of the trainer, whose practical knowledge of the job market and skill in integrating theory and practice are crucial for training. For that purpose, it is indispensable to have reliable instruments to evaluate the quality of teaching materials and their adequation to the profession's demands. This study addresses the development and validation of the questionnaire "Evaluation of Translation Competence Materials", which was designed to measure, from the student's perspective, the degree in which different materials contribute to the development of that competence and foster their future professionalization. Therefore, we present the questionnaire's validation process, where dimension reduction methods were applied that made it possible to explain 63.9% of variance, with a high reliability index ($\alpha = 0.88$). This work aims to contribute to the debate about the adequation of teaching materials to professional reality. Results show that the questionnaire is a tool that permits gathering valuable information to improve translator training and adapt this training to the current needs of the job market and society in general.

Keywords: translation competence, translator training, teaching materials evaluation, professionalization

Évaluation du matériel didactique et de la compétence en traduction : élaboration et validation du questionnaire EMaCT pour la professionnalisation des enseignants et des étudiants en traduction et en interprétation

L'acquisition de compétences dans l'enseignement universitaire est essentielle pour préparer les étudiants aux défis actuels du marché du travail et aux exigences de la société. Dans le domaine de la formation des traducteurs, le développement de la compétence en traduction est un aspect fondamental, où la préparation académique et la pratique professionnelle convergent de manière significative. La professionnalisation de l'étudiant dépend de la professionnalisation de l'enseignant, dont la connaissance pratique du marché du travail et la capacité à intégrer la théorie et la pratique sont cruciales pour la formation. À cette fin, il est essentiel de disposer d'instruments fiables pour évaluer la qualité des matériels didactiques et leur adéquation aux exigences de la profession. Cette étude porte sur la création et la validation du questionnaire « Évaluation des matériels pour la compétence en traduction », conçu pour mesurer, du point de vue de l'étudiant, la mesure dans laquelle différents matériels contribuent au développement de cette compétence et favorisent la professionnalisation future des étudiants. L'étude montre ainsi le processus de validation du questionnaire, pour la création duquel des techniques de réduction des dimensions ont été appliquées, permettant d'expliquer 63,9 % de la variance, avec un indice de fiabilité élevé ($\alpha = 0,88$). Ce travail vise à contribuer au débat sur l'adéquation du matériel didactique à la réalité professionnelle. Les résultats obtenus montrent un outil qui permet de recueillir des informations précieuses pour améliorer la formation des traducteurs et l'adapter aux besoins actuels du monde du travail et de la société en général.

Mots-clés : compétence en traduction, formation des traducteurs, évaluation du matériel didactique, professionnalisation

Introducción

La profesionalización de docentes y discentes ha adquirido considerable relevancia en el ámbito de la traducción y la interpretación. Según Mas Torelló (2011), la *profesionalización* implica la activación de saberes en un contexto laboral específico, permitiendo resolver situaciones propias de la función o perfil laboral de manera óptima. Este enfoque lleva a articular la docencia en torno a la generación de unos conocimientos que permitan la empleabilidad del estudiante tras su paso por las aulas, poniendo de manifiesto la importancia de favorecer su adaptación al mercado laboral. Todo ello implica no solo una combinación de habilidades, conocimientos y valores por parte del alumnado, sino también la necesidad de que el profesorado posea un profundo conocimiento del ámbito profesional (Aguilar Río, 2017; Álvarez-Álvarez y Arnáiz-Uzquiza, 2017; Cifuentes Férez, 2017; Schnell y Rodríguez, 2017). Este enfoque confiere, por tanto, aún mayor relevancia al docente en el proceso formativo, como facilitador de contenidos y responsable de estrategias que permitan la adquisición de la *competencia traductora*, entendida como la totalidad de competencias que subyacen a la práctica de la traducción.

En este contexto, donde la profesionalización y la adaptación de la enseñanza a las necesidades del mercado laboral adquieren gran importancia, el presente estudio se centra en dos objetivos principales: el primero es desarrollar y validar el cuestionario “Evaluación de materiales para la competencia traductora” (EMaCT). Este instrumento pretende evaluar, desde la perspectiva del estudiante, el grado en que distintos materiales contribuyen al desarrollo de la competencia traductora. La información recopilada mediante el cuestionario aspira a proporcionar a los docentes un recurso empírico para identificar áreas potenciales de mejora en los materiales didácticos. De este modo, se busca que los docentes puedan adaptar su enfoque pedagógico para alinearlos más

estrechamente con las necesidades del alumnado y las demandas del mercado laboral, contribuyendo así a su propia profesionalización en el ámbito de la traducción e interpretación.

En esta línea, la evaluación objetiva de competencias profesionales se convierte en un aspecto clave para alinear la educación con las necesidades del mercado laboral. Este estudio propone un modelo práctico para la evaluación de la competencia traductora, ofreciendo a educadores y profesionales una herramienta aplicable para mejorar tanto la enseñanza como la práctica de la traducción y la interpretación.

En segundo lugar, el estudio pretende explorar el modo en que los distintos modelos hipotetizados sobre competencia traductora se ajustan a la percepción real de los participantes en el ámbito pedagógico, o lo que es lo mismo, determinar si las subcompetencias propuestas en los modelos teóricos son reconocidas como tales en la práctica educativa y profesional.

1. Marco teórico y revisión de la literatura

Este apartado presenta un somero análisis del mercado laboral en traducción e interpretación, la profesionalización en el ámbito universitario, la competencia traductora y sus subcompetencias, y la evaluación de materiales para el desarrollo de dicha competencia. Se establece así el marco teórico que fundamenta nuestra investigación, delineando las bases sobre las que se construye el estudio de los materiales didácticos en la formación de traductores e intérpretes.

1.1. Mercado laboral y docencia en Traducción e Interpretación

En el contexto de los programas de formación en Traducción e Interpretación se ha generado un interesante debate acerca de la relación deseable entre el conocimiento del mercado laboral por parte del profesorado y su actividad docente. La formación en Traducción e Interpretación se basa en gran medida en la práctica, que se considera esencial para el desarrollo de

la competencia traductora. Como consecuencia de ello, se espera que los profesores de la carrera tengan conocimientos avanzados del mercado laboral en el campo de la traducción, asumiendo que la actividad profesional puede aportar una valiosa experiencia práctica a la enseñanza y enriquecer el proceso de aprendizaje con ejemplos y casos reales.

En línea con ello, surge el debate acerca de la idoneidad como formadores de aquellos docentes sin conocimiento práctico del mercado laboral de la traducción (Kelly, 2005), mientras que algunos sugieren que si bien la experiencia práctica es valiosa, no debe ser el único criterio para evaluar la idoneidad de un docente. La formación pedagógica, la capacidad de adaptarse a diferentes estilos de aprendizaje y la habilidad para integrar teoría y práctica son igualmente cruciales (Romero, 2004), así como la actividad investigadora, que puede ofrecer perspectivas innovadoras como complemento a la experiencia profesional del profesorado (Cortés Rincón, 2016).

1.2. Profesionalización en el ámbito universitario

Las universidades españolas, tradicionalmente enfocadas en la formación académica y la investigación, han tenido que adaptarse a la creciente demanda de profesionales capacitados, lo que ha llevado a una mayor colaboración con el sector empresarial (Ramos Calzadilla *et al.*, 2022), ofreciendo programas de prácticas y formación que responden a las necesidades del mercado. Además, se ha enfatizado la formación en competencias transversales, esenciales para la profesionalización y altamente valoradas por los empleadores (Acosta Cárdenas *et al.*, 2019).

Sin embargo, esta adaptación no ha estado exenta de críticas. Algunos argumentan que la universidad no debe ser vista únicamente como una fábrica de empleados, sino que debe mantener su esencia como espacio de formación integral y crítica (Llerena Companioni, 2015). A pesar de estos desafíos, es esencial que las

universidades adopten una visión integradora, donde la formación académica y la profesionalización sean vistas como aspectos complementarios, preparando a los estudiantes no solo para el mercado laboral, sino también como ciudadanos críticos y comprometidos (Pérez Muñoz y Castaño Calle, 2016).

En esta línea, en el ámbito de los estudios universitarios de Traducción e Interpretación se ha puesto de manifiesto la necesidad de orientar los programas de grado hacia el conocimiento práctico y hacia la adquisición de las destrezas que definen el saber traducir, orientadas a la inserción en el mercado laboral, entendidas en su conjunto como “competencia traductora”.

1.3. La competencia traductora y sus subcompetencias

La *competencia traductora*, concepto íntimamente ligado al ámbito profesional, se entiende como la habilidad para traducir adecuadamente. Desde los años ochenta del siglo XXI, diversos investigadores han profundizado en este concepto. Desde esa década, autores como Krings (1986), Wilss (1989), Lörcher (1991), Toury (1991), Kiraly (1995) y Fraser (1996) han analizado las habilidades que intervienen en la práctica traductora. Estos autores han intentado sintetizar, desde una perspectiva procesual, las diferentes capacidades operativas que subyacen a la traducción. Especialmente significativas han sido las contribuciones en este sentido de Hurtado (1996), Kelly (2002), el grupo Proceso de Adquisición de la Competencia Traductora y Evaluación (PACTE) (2003) y el grupo de expertos del European Master's in Translation (EMT) (EMT Expert Group, 2009), proponiendo modelos teóricos que buscan identificar las destrezas necesarias que explican el “saber traducir”.

En su modelo de competencia traductora, Hurtado (1996) identifica cinco subcompetencias clave que constituyen esta habilidad (competencia comunicativa en dos lenguas, competencia extralingüística, competencia de análisis y síntesis,

competencia “traslatoria” y competencia profesional). Kelly, por su parte, desarrolla un modelo articulado sobre siete subcompetencias (comunicativa y textual en al menos dos lenguas y culturas, cultural, temática, instrumental profesional, psicofisiológica, interpersonal y estratégica) que “pretende servir de base para el diseño curricular y la planificación de contenidos y metodología en el marco de la formación universitaria de traductores”, describiendo la competencia traductora como “la macrocompetencia que constituye el conjunto de capacidades, destrezas, conocimientos e incluso actitudes que reúnen los traductores profesionales y que [...] distinguen al profesional del no profesional” (2002, p. 15). El grupo PACTE (2003) presenta la competencia traductora como un sistema subyacente de conocimientos declarativos y operativos necesarios para traducir, compuesto por seis subcompetencias: bilingüe, extralingüística, de conocimientos en traducción, instrumental, estratégica y componentes psicofisiológicos.

El modelo de competencia traductora de la EMT (2009), desarrollado por la Comisión Europea, tiene como objetivo la mejora de la formación de traductores e intérpretes para su integración efectiva en el mercado laboral. Este enfoque identifica seis competencias clave para desarrollar de manera competente una traducción: la competencia lingüística, la competencia temática, la competencia tecnológica, la competencia intercultural y la competencia para buscar información, articuladas alrededor de la competencia para la prestación de servicios de traducción. Por su parte, Prieto Ramos (2011) propone un modelo holístico de cinco competencias que engloba estos conceptos, en el que la competencia estratégica o metodológica es aquella sobre la que se desarrollan las cuatro competencias restantes (comunicativa y textual, temática y cultural, instrumental, e interpersonal y profesional).

A partir del análisis de las competencias sugeridas por diversos autores, se observa que estas giran en torno a dos categorías principales:

una relacionada con las características del texto y otra vinculada con las capacidades del traductor. En este sentido, como se fundamenta en los resultados del análisis estadístico realizado, que se detallan más adelante en la sección 3, proponemos categorizar las competencias traductorales en dos ámbitos: el textual y el procedimental. Por una parte, las *competencias textuales* abarcan: 1) la competencia cultural, relacionada con el conocimiento de las convenciones culturales de los textos origen y meta; 2) la competencia lingüística, relativa al conocimiento de las lenguas implicadas a nivel léxico-gramatical, pragmático y sociolingüístico; y 3) la competencia temática, referente al conocimiento específico de los campos temáticos y la terminología del género textual a traducir. Por otro lado, las *competencias procedimentales* incluyen: 4) la competencia cognitiva, relativa a las destrezas de tipo cognitivo necesarias para la práctica traductora; 5) la competencia documental, que se centra en la habilidad para consultar y manejar información relevante; 6) la competencia estratégica, que implica la capacidad de identificar y resolver problemas de traducción de manera adecuada; 7) la competencia personal, relacionada con habilidades sociales y de trabajo en equipo; 8) la competencia profesional, que aborda conocimientos sobre la práctica remunerada de la traducción, tales como deontología profesional, buenas prácticas, etc., y 9) la competencia tecnológica, vinculada con la capacidad de emplear adecuadamente herramientas tecnológicas necesarias en traducción.

1.4. Evaluación de materiales para el desarrollo de la competencia traductora

La evaluación de materiales didácticos es un componente crucial en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Según Medina y Salvador (2009), la *evaluación* implica la recopilación de información sobre la discrepancia entre lo planificado y lo logrado, con el objetivo de tomar decisiones que mejoren la práctica docente. Esta evaluación permite al profesorado medir la

efectividad de los materiales utilizados en el aula y adaptarlos para satisfacer las necesidades de los estudiantes y las demandas del mercado laboral.

Pese a su importancia, Monedero Moya (1999) señala que la mayoría de los profesores no realizan una evaluación explícita de sus materiales didácticos. En su lugar, suelen recurrir a una valoración informal e intuitiva, a menudo basada en la observación sistemática de la actividad en el aula. Aunque las universidades suelen proporcionar cuestionarios para que los estudiantes evalúen las asignaturas, estos cuestionarios ofrecen generalmente una visión superficial de diversos aspectos, como la capacidad del profesorado, el ambiente en el aula, el cumplimiento de horarios o la comodidad de las instalaciones.

En el ámbito de la traducción y la interpretación, la importancia de evaluar materiales didácticos ha sido puesta de manifiesto por distintos autores (Hurtado Albir, 2015, 2019; D. Li, 2000; Martínez Melis y Hurtado Albir, 2001), haciendo patente la necesidad de desarrollar herramientas específicas de evaluación que permitan mejorar la práctica docente y satisfacer las demandas del mercado. Esta importancia es consecuencia, en parte, de la complejidad de la competencia traductora, que contempla el desarrollo conjunto de numerosas destrezas. Los materiales didácticos deben, por lo tanto, posibilitar el desarrollo de las mismas en contextos cambiantes como el de la traducción y la interpretación, que se ve enormemente influido por factores como la tecnología, la globalización y las demandas del mercado laboral.

En este contexto dinámico, los docentes necesitan herramientas que les permitan evaluar si sus materiales didácticos se encuentran alineados con estas tendencias y si preparan adecuadamente a los estudiantes para los desafíos profesionales. Así, estudios recientes como los de X. Li (2018) y diversos miembros del proyecto “Evaluación en la adquisición de la competencia traductora” del grupo PACTE (Conde, 2012; Galán-Mañas, 2019; Galán-Mañas y Hurtado

Albir, 2015; Huertas Barros y Vine, 2018; Hurtado Albir y Olalla-Soler, 2016; Hurtado Albir y Pavani, 2018; Conde Ruano, 2009), han puesto de manifiesto la relevancia de implementar métodos innovadores de evaluación en la formación de traductores e intérpretes.

En conjunto, estas investigaciones resaltan la necesidad de crear y utilizar herramientas para comprender y mejorar los enfoques pedagógicos, asunto que refleja los hallazgos de nuestro estudio en términos de evaluar y perfeccionar los materiales docentes para el desarrollo de competencias profesionales. En resumen, la disponibilidad de herramientas de evaluación específicas para este ámbito no solo contribuiría al desarrollo integral de la competencia traductora de los estudiantes, sino también a la adaptación de los docentes a las realidades y necesidades del mercado laboral.

2. Materiales y método

El presente apartado versa sobre el enfoque metodológico adoptado para la investigación. Así, ofrece detalle de la selección de los participantes y su relevancia para el estudio, seguido de una descripción de los instrumentos de evaluación empleados para medir las subcompetencias traductorales, tras la que se explica el procedimiento desarrollado para la administración de estos instrumentos y la recopilación de los datos. Finalmente, se describe el enfoque analítico adoptado para interpretar los datos recogidos, permitiendo así una comprensión integral del marco metodológico que sustenta los resultados del estudio.

2.1. Participantes

El estudio se ha llevado a cabo con la participación voluntaria e informada de 279 estudiantes inscritos en el grado en Traducción e Interpretación de la Universidad de Alicante durante los años 2021/2022 y 2022/2023. De ellos, 229 participantes se identificaron como mujeres (82,1 % de la muestra) y 50 como hombres

(17,9 % muestral restante). Las edades de los participantes oscilaron entre los 18 y 31 años, con una media de edad de 20,98 años (Desviación típica $-_{DT}- = 3,35$).

2.2. Instrumentos

Para la realización del presente estudio se emplearon dos instrumentos de evaluación. El primero consistió en un breve cuestionario sociodemográfico, diseñado *ad hoc*, para obtener información demográfica y académica de los participantes, como género y nivel de estudios. El segundo instrumento fue el cuestionario EMaCT, desarrollado para medir distintas dimensiones de la competencia traductora.

Específicamente, el cuestionario pretende evaluar el grado en que el alumnado percibe que distintos materiales docentes permiten el desarrollo de los factores identificados como relevantes en el estudio competencia traductora. Como se ha mencionado anteriormente, entre estos factores o *subcompetencias* se encuentran la *cultural* (“Me ayuda a identificar diferencias entre la cultura de los países de habla inglesa y la cultura española”), *temática* (“Me facilita la comprensión de la temática de un texto”), *lingüística* (“Permite mi mejora en aspectos lingüísticos tales como ortografía, morfosintaxis, estilo, tipografía, etc.”), *estratégica* (“Pienso que no favorece el rigor y la calidad en el trabajo de traducción”), *tecnológica* (“Permite conocer aplicaciones informáticas útiles para la traducción”), *profesional* (“Permite conocer cómo se trabaja con clientes, revisores, editores, gestores de proyectos, etc.”), *documental* (“Me permite ser más consciente de la importancia de recursos documentales en traducción”), *personal* (“Mejora mi capacidad de trabajo en equipo”) y *cognitiva* (“Desarrolla mi creatividad para resolver problemas de traducción”). Cada ítem se evalúa por medio de una escala tipo Likert de cinco puntos, donde 1 representa “Totalmente en desacuerdo” y 5 significa “Totalmente de acuerdo”.

2.3. Procedimiento

Para el desarrollo del cuestionario EMaCT, se llevó a cabo, en primer lugar, un juicio de expertos (véase Robles Garrote y Rojas, 2015) con profesorado del grado en Traducción e Interpretación de la Universidad de Alicante. Los investigadores elaboraron inicialmente una batería preliminar de preguntas, compuesta por 60 ítems, basada en distintos modelos de competencia traductora de relevancia (EMT Expert Group, 2009; Hurtado, 1996; Kelly, 2002; PACTE, 2003; Prieto Ramos, 2011).

Este conjunto de preguntas fue sometido a revisión por el profesorado, que agrupó los ítems según las dimensiones relevantes de la competencia traductora, eliminando aquellos que se identificaron como redundantes o no pertinentes. Como resultado de este proceso de revisión y refinamiento, se seleccionaron 40 ítems para la versión final del instrumento, que se puso a disposición del alumnado a través de un cuestionario de Google Forms, encabezado por las cuatro preguntas que componían el mencionado cuestionario sociodemográfico (edad, género, curso y asignatura).

El cuestionario se administró a los estudiantes a la finalización de distintas asignaturas del grado en Traducción e Interpretación de la Universidad de Alicante. Específicamente, los alumnos completaron el cuestionario en una de las tres últimas sesiones de las asignaturas cuyo profesorado mostró su voluntad a los investigadores de utilizar este instrumento de evaluación. Este enfoque permitió recopilar datos en un contexto real y diverso, abarcando una variedad de materias de temática tanto general como especializada, que incluían tareas y proyectos creados por el profesorado para desarrollar las distintas subcompetencias (lingüística, temática, documental, etc.) de la competencia traductora.

La administración del cuestionario en las últimas sesiones de clase se ideó para que las respuestas reflejaran la experiencia de los estudiantes con

los materiales puestos a su disposición. De esta manera, el cuestionario recogió una visión holística de la eficacia de los materiales didácticos empleados, posibilitando conocer opiniones con respecto al grado en que estos atienden tanto a las necesidades específicas de los estudiantes como a las del mercado laboral.

Como se ha indicado anteriormente, todos los participantes eran mayores de edad y proporcionaron su consentimiento informado al inicio del cuestionario para participar en el estudio de manera voluntaria, consciente y sin incentivos externos. Los investigadores, por su parte, se adhirieron estrictamente al código de buenas prácticas en investigación establecido por la Universidad de Alicante.

El cuestionario se aplicó en un entorno colectivo y anónimo, en las aulas habituales donde los grupos de estudiantes reciben sus clases. El tiempo medio necesario para la administración del instrumento, incluyendo la explicación de las instrucciones por parte de los investigadores y el tiempo que los estudiantes emplearon para completar la escala fue inferior a 30 minutos, asegurando tanto la validez como la eficiencia del proceso de recopilación de datos.

2.4. Análisis de datos

Para el tratamiento y análisis de los datos recogidos se empleó el *software* estadístico IBM® SPSS versión 23.0 para Windows, estableciendo un nivel de significación estadística de $p < 0,05$. En este contexto, se llevaron a cabo diversas pruebas estadísticas, con el objetivo de evaluar la robustez y fiabilidad de las variables en estudio.

De este modo, se llevó a cabo un análisis descriptivo de los ítems del EMaCT, que incluyeron el cálculo de la media y la desviación típica, para evaluar la dispersión de respuestas y la identificación de ítems cuestionables. Sumado a esto, se efectuó un análisis de consistencia interna sobre las puntuaciones de los ítems pertenecientes a las subcompetencias y los factores mediante el coeficiente

alfa de Cronbach, interpretándose la adecuación de los índices de factores y subcompetencias de acuerdo con investigaciones previas (Huh *et al.*, 2006; Nunnally, 1967). Adicionalmente, se realizó un análisis factorial exploratorio (AFE) para identificar la estructura subyacente de los datos y extraer los factores, de acuerdo con sus autovalores, o forzando su identificación al atender a un número fijo de factores.

En una segunda fase del análisis se procedió a la validación y contrastación de modelos mediante el análisis factorial confirmatorio (AFC), utilizando para ello el *software* estadístico AMOS, versión 23.0. La estimación del ajuste de cada modelo a la muestra de datos se llevó a cabo mediante el método de máxima verosimilitud. En este sentido, se evaluaron varios índices de ajuste para corroborar la calidad del modelo, incluyendo el RMSEA (*Root Mean Square Error of Approximation*), TLI (*Tucker-Lewis Index*), CFI (*Comparative Fit Index*), PNFI (*Parsimony Normed Fit Index*) y PCFI (*Parsimony Comparative Fit Index*). Este enfoque metodológico permitió una evaluación exhaustiva y rigurosa de las variables en cuestión, ofreciendo un marco analítico sólido para la interpretación de los resultados.

Estas pruebas estadísticas se han llevado a cabo con el objetivo principal de comprobar la validez del cuestionario EMaCT como herramienta de evaluación de materiales didácticos en la formación de traductores e intérpretes. Como se puede comprobar en el siguiente apartado, los resultados obtenidos no solo dan cuenta de la solidez metodológica del cuestionario, sino que también ofrecen una perspectiva directa sobre el modo en que distintos materiales pueden influir en el desarrollo de habilidades profesionales clave en la práctica traductora. Esto es de particular relevancia para formadores y docentes, quienes pueden emplear el cuestionario para identificar áreas de mejora en los currículos y métodos de enseñanza, alineando así de manera más estrecha la formación académica con las exigencias del mundo laboral actual.

3. Resultados

El presente apartado desglosa los resultados obtenidos a partir de los datos recopilados, permitiendo establecer una visión general de las respuestas ofrecidas y la fiabilidad de las escalas utilizadas, así como de la validez y la fiabilidad del instrumento de evaluación empleado.

3.1. Estadísticos descriptivos y consistencia interna

Con el objeto de analizar la fiabilidad del cuestionario EMaCT, se llevó a cabo un análisis de consistencia interna mediante el coeficiente alfa de Cronbach, arrojando resultados excelentes para los factores “competencias del ámbito textual” ($\alpha = 0,84$) y “competencias del ámbito procedimental” ($\alpha = 0,92$). La fiabilidad de las puntuaciones de la escala en la muestra se consideró aceptable para los subfactores “subcompetencia personal” ($\alpha = 0,69$) y “subcompetencia profesional” ($\alpha = 0,65$), mientras que para los demás subfactores se calificó como adecuada, de conformidad con Nunnally (1967) y Huh *et al.* (2006), con valores entre $\alpha = 0,81$ y $\alpha = 0,72$.

De manera complementaria, la Tabla 1 despliega los estadísticos descriptivos, incluyendo la media y la desviación típica, para cada uno de los ítems que componen el EMaCT. Específicamente, las medias más elevadas en el factor “competencias del ámbito textual” se registraron en los ítems 11 y 46, ambos vinculados al subfactor “subcompetencia lingüística”, mientras que los ítems con medias más altas en el factor “competencias del ámbito procedimental” fueron el 6, 14 y 59, asociados a los subfactores “subcompetencia estratégica” y “subcompetencia tecnológica”. Por el contrario, las medias más bajas en el factor “competencias del ámbito textual” correspondieron a los ítems 19 y 29, mientras que en el factor “competencias del ámbito procedimental”, los ítems con una puntuación media más baja fueron el 48 y 60, ambos

pertenecientes al subfactor “subcompetencia profesional”.

3.2. Análisis factorial exploratorio

Con el objeto de identificar las relaciones subyacentes entre los ítems del cuestionario y para reducir la dimensionalidad de los datos, lo que facilita su interpretación y análisis, se realizó un AFE sobre el EMaCT de 40 ítems, respondido por los participantes tras la revisión hecha por expertos antes descrita, que trajo consigo la reducción de ítems redundantes o no pertinentes incluidos en la versión inicial del cuestionario, tal como se muestra en el Anexo 1.

Los valores de la medida de adecuación muestral Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) y la prueba de esfericidad de Bartlett resultaron ser aceptables ($\chi^2 = 1068,47$; $p = 0,00$; $KMO = 0,83$) en este AFE. La factorización se efectuó mediante el método de extracción de ejes principales y rotación Varimax. De acuerdo con los resultados obtenidos, los tres subfactores que componen el factor “competencias del ámbito textual” explicaron el 59,5 % de la varianza total, siendo el subfactor “subcompetencia cultural” el que presentó la mayor saturación (36,87 %), seguido por los subfactores “subcompetencia lingüística” (13,85 %) y “subcompetencia temática” (8,81 %). Como se muestra en la Tabla 1, la matriz de componentes, obtenida a partir del análisis de componentes principales, especifica los factores identificados y los ítems del cuestionario relacionados con cada dimensión, junto con sus saturaciones correspondientes.

Del mismo modo, se llevó a cabo un AFE para los ítems que componen el factor “competencias del ámbito procedimental”, dando como resultado un modelo de cinco factores (“subcompetencia estratégica-cognitiva”, “subcompetencia tecnológica”, “subcompetencia profesional”, “subcompetencia documental” y “subcompetencia personal”) y 28 ítems en total. Los indicadores de adecuación muestral KMO y la prueba de esfericidad de Bartlett resultaron igualmente

Tabla 1. Descriptivos, fiabilidad y componentes principales del cuestionario EMaCT preliminar

Factor	Subfactor	Ítem	M (DT)	Alpha si se elimina el ítem	Componentes principales								
					1	2	3	4	5	6	7	8	
					$\chi^2 = 1068,47$; $KMO = 0,83$; $p = 0,00$; 59,54 %								
Textual $\alpha = 0,84$	Cultural $\alpha = 0,79$	31	3,94 (0,74)	0,72	0,81								
		29	3,71 (0,82)	0,72	0,80								
		26	3,90 (0,83)	0,74	0,73								
		52	3,81 (0,91)	0,76	0,70								
	Lingüística $\alpha = 0,76$	8	3,94 (0,91)	0,71			0,75						
		46	4,05 (0,74)	0,71			0,74						
		11	4,11 (0,73)	0,67			0,73						
		20	3,91 (0,89)	0,72			0,67						
	Temática $\alpha = 0,72$	24	3,74 (0,94)	0,64				0,72					
		19	3,59 (0,94)	0,63				0,69					
		53	3,92 (0,67)	0,68				0,68					
		32	3,88 (0,72)	0,70				0,66					
					$\chi^2 = 3336,12$; $KMO = 0,90$; $p = 0,00$; 55,77 %								
Procedimental $\alpha = 0,92$	Estratégica-cognitiva $\alpha = 0,81$	59	4,05 (0,78)	0,76				76					
		36	3,99 (0,89)	0,78				0,72					
		6	4,09 (0,82)	0,77				0,65					
		21	4,37 (0,72)	0,77				0,64					
		23	4,19 (0,67)	0,77				0,54					
		33	3,92 (0,70)	0,79				0,49					
		1	3,93 (0,73)	0,80				0,57					
		40	3,86 (0,78)	0,71				0,56	0,42				
		39	3,88 (0,67)	0,75				0,50					
		38	3,86 (0,92)	0,77				0,48	0,41				
	Tecnológica $\alpha = 0,78$	37	3,71 (0,85)	0,75					0,73				
		14	4,12 (0,75)	0,74					0,67				
		44	3,90 (0,69)	0,72					0,66				
		45	3,70 (0,82)	0,73					0,65				
		41	3,86 (0,78)	0,74					0,51				
		48	3,54 (0,93)	0,65						0,68			
	Profesional $\alpha = 0,65$	60	3,54 (0,83)	0,66						0,65			
		9	3,71 (0,79)	0,67						0,63			
		5	4,02 (0,80)	0,67						0,53			
		12	3,65 (0,78)	0,66									
		13	3,87 (0,85)	0,68					0,43				
	Documental $\alpha = 0,80$	4	4,02 (0,85)	0,71								0,82	
		17	3,82 (0,86)	0,72								0,73	
		27	3,81 (0,90)	0,74								0,67	
Personal $\alpha = 0,69$	7	3,98 (1,02)	0,67									0,74	
	58	3,77 (0,86)	0,58									0,70	
	47	3,76 (0,93)	0,62							0,49			
	42	3,81 (0,92)	0,63					0,47				0,41	

Nota: M: media; DT: desviación típica; α : coeficiente alfa de Cronbach; KMO: medida de adecuación muestral Kaiser-Meyer-Olkin.

aceptables ($\chi^2 = 3336,12$; $p = 0,00$; $KMO = 0,90$), mientras que los cinco subfactores de este factor explicaron el 55,77 % de la varianza total. Específicamente, el subfactor “subcompetencia estratégica-cognitiva” se destacó con la mayor saturación (33,52 %), seguido por los subfactores “subcompetencia tecnológica” (6,91 %), “subcompetencia profesional” (6,00 %), “subcompetencia documental” (4,92 %) y “subcompetencia personal” (4,40 %).

3.3. Análisis factorial confirmatorio

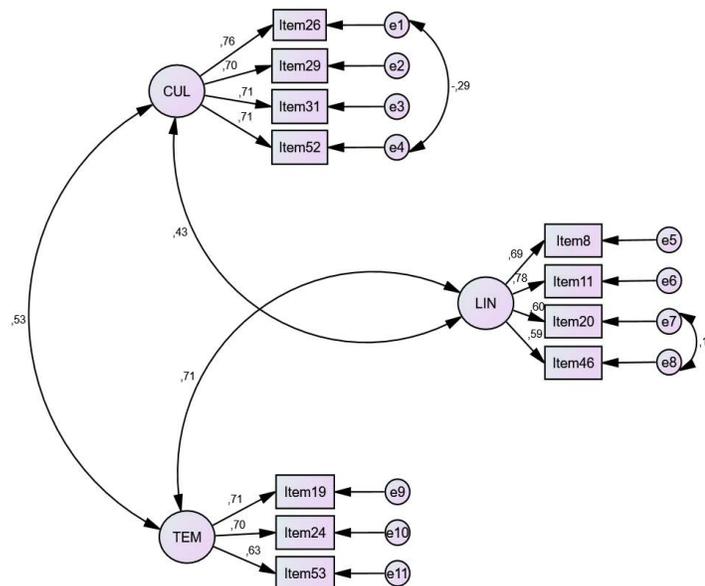
Con el objeto de mejorar el cuestionario EMaCT, se llevó a cabo un AFC, lo que permitió simplificar la complejidad del conjunto de datos, eliminando aquellos ítems del cuestionario que no se ajustaban adecuadamente a un determinado factor, lo que aumenta su consistencia interna y su fiabilidad. De este modo, como se observa en la Figura 1, mediante el método de extracción de máxima verosimilitud y los resultados obtenidos a través de los índices de ajuste, se corroboró la adecuación del modelo fundamentado, compuesto por los subfactores “subcompetencia cultural”, “subcompetencia lingüística” y “subcompetencia temática”, y 11 ítems en total.

Tras ello, sobre la versión definitiva del EMaCT, eliminados los ítems con menor peso factorial y que comprometían la estructura interna del instrumento, se llevó a cabo un análisis de fiabilidad, que arrojó resultados excelentes para los factores “competencias del ámbito textual” ($\alpha = 0,88$) y “competencias del ámbito procedimental” ($\alpha = 0,89$). La fiabilidad de las puntuaciones de la escala en la muestra se consideró aceptable para los subfactores “subcompetencia personal” ($\alpha = 0,63$) y “subcompetencia profesional” ($\alpha = 0,65$), mientras que para los demás subfactores se calificó como adecuada, de conformidad con Nunnally (1967) y Huh *et al.* (2006), con valores entre $\alpha = 0,81$ y $\alpha = 0,70$.

Por otra parte, los valores de la medida de adecuación muestral KMO y la prueba de esfericidad de Bartlett resultaron ser aceptables ($\chi^2 = 982,84$; $p = 0,00$; $KMO = 0,82$) en este AFC. La factorización se efectuó mediante el método de extracción de ejes principales y rotación Varimax.

De acuerdo con los resultados obtenidos, los tres subfactores que componen el factor “competencias del ámbito textual” explicaron el 61,7 % de la varianza total, siendo el subfactor

Figura 1. Modelo de ecuaciones estructurales del factor “competencias del ámbito textual”



“subcompetencia cultural” el que presentó la mayor saturación (37,87 %), seguido por los subfactores “subcompetencia temática” (15,02 %) y “subcompetencia lingüística” (8,88 %).

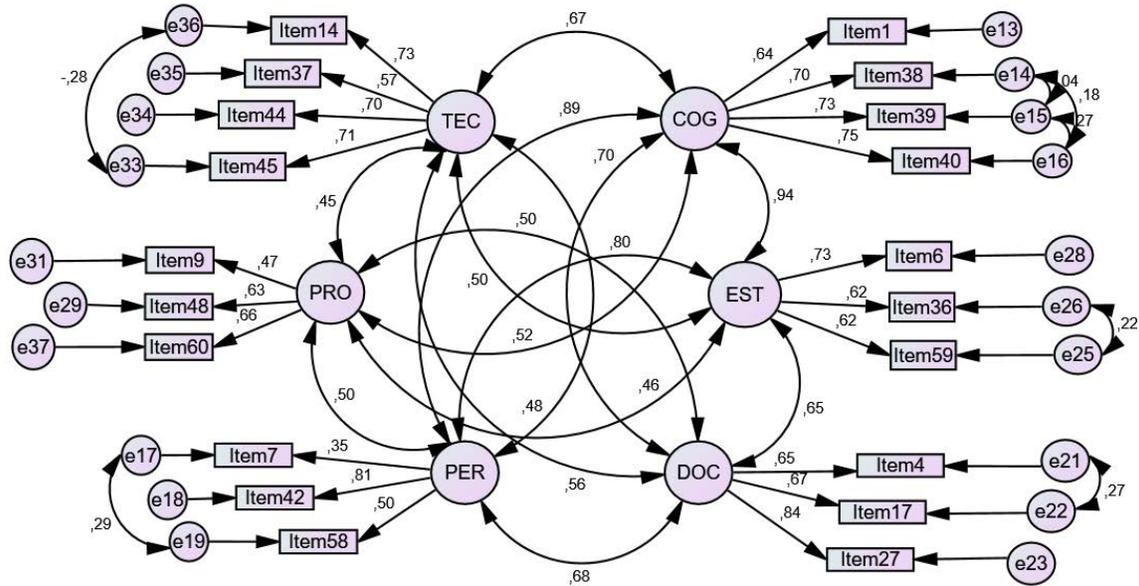
Como se muestra en la Tabla 2, la matriz de componentes, obtenida a partir del análisis de componentes principales, especifica los factores identificados y los ítems del cuestionario

Tabla 2. Descriptivos, fiabilidad y componentes principales del cuestionario EMaCT definitivo

Factor	Subfactor	Ítem	M (DT)	Alpha si se elimina el ítem	Componentes principales									
					1	2	3	4	5	6	7	8	9	
					$\chi^2 = 982,84; KMO = 0,82; p = ,00; 61,77\%$									
Textual $\alpha = 0,84$	Cultural $\alpha = 0,79$	31	3,94 (0,74)	0,72	0,81									
		29	3,71 (0,82)	0,72	0,80									
		26	3,90 (0,83)	0,74	0,73									
		52	3,81 (0,91)	0,76	0,70									
	Temática $\alpha = 0,70$	24	3,74 (0,94)	0,58		0,77								
		53	3,92 (0,67)	0,65		0,75								
		19	3,59 (0,94)	0,59		0,71								
	Lingüística $\alpha = 0,76$	8	3,94 (0,91)	0,71			0,76							
		11	4,11 (0,73)	0,67			0,75							
		20	3,91 (0,89)	0,72			0,70							
46		4,05 (0,74)	0,71			0,70								
					$\chi^2 = 2120,57; KMO = 0,89; p = 0,00; 66,05\%$									
Procedimental $\alpha = 0,92$	Estratégica $\alpha = 0,73$	59	4,05 (0,78)	0,68				76						
		36	3,99 (0,89)	0,68				0,72						
		6	4,09 (0,82)	0,62				0,70						
	Tecnológica $\alpha = 0,74$	37	3,71 (0,85)	0,71					0,73					
		45	3,70 (0,82)	0,69					0,68					
		44	3,90 (0,69)	0,67					0,67					
		14	4,12 (0,75)	0,67					0,67					
	Profesional $\alpha = 0,65$	48	3,54 (0,93)	0,58						0,75				
		60	3,54 (0,83)	0,58						0,69				
		9	3,71 (0,79)	0,58						0,53				
	Documental $\alpha = 0,80$	4	4,02 (0,85)	0,71							0,83			
		17	3,82 (0,86)	0,72							0,75			
		27	3,81 (0,90)	0,74							0,68			
	Personal $\alpha = 0,63$	7	3,98 (1,02)	0,58								0,75		
		58	3,77 (0,86)	0,42								0,74		
		42	3,81 (0,92)	0,57								0,42		
	Cognitiva $\alpha = 0,81$	1	3,93 (0,73)	0,8										0,64
		40	3,86 (0,78)	0,71										0,62
39		3,88 (0,67)	0,75										0,55	
38		3,86 (0,92)	0,77										0,51	

Nota: M: media; DT: desviación típica; α : coeficiente alfa de Cronbach; KMO: medida de adecuación muestral Kaiser-Meyer-Olkin.

Figura 2. Modelo de ecuaciones estructurales del factor “competencias del ámbito procedimental”



relacionados con cada dimensión, junto con sus saturaciones correspondientes.

Del mismo modo, se llevó a cabo un AFC para los ítems que componen el factor “competencias del ámbito textual”, excluyendo aquellos con menor peso de regresión (ítems 5, 12, 13, 21, 23, 32, 33, 41 y 47).

Tal y como se observa en la Figura 2, por medio del método de extracción de máxima verosimilitud y los resultados obtenidos a través de los índices de ajuste, se corroboró la adecuación del modelo fundamentado compuesto por seis subfactores: “subcompetencia tecnológica”, “subcompetencia profesional”, “subcompetencia personal”, “subcompetencia estratégica”, “subcompetencia cognitiva” y “subcompetencia documental”, y 20 ítems en total. En este caso, los indicadores de adecuación muestral *KMO* y la prueba de esfericidad de Bartlett resultaron igualmente aceptables ($\chi^2 = 2120,57$; $p = 0,00$; $KMO = 0,89$).

Por otra parte, los seis subfactores que componen el factor “competencias del ámbito procedimental” explicaron el 66,05 % de la varianza

total. Específicamente, el subfactor “subcompetencia estratégica” se destacó con la mayor saturación (33,93 %), seguido por los subfactores “subcompetencia tecnológica” (9,10 %), “subcompetencia profesional” (7,23 %), “subcompetencia documental” (6,43 %), “subcompetencia personal” (5,24 %) y “subcompetencia cognitiva” (4,12 %).

3.4. Extracción de factores y bondad de ajuste de los modelos

Con el objeto de evaluar la manera en que el modelo teórico basado en competencias se ajusta a los datos observados en el presente estudio, se analizaron distintos indicadores de bondad de ajuste de los modelos “competencias del ámbito textual” y “competencias del ámbito procedimental”, tal como se muestra en la Tabla 3.

Para determinar la estructura subyacente de un conjunto de datos es esencial decidir el modo de extracción de los factores (Knafl y Grey, 2007). En este sentido, existen dos enfoques predominantes para la extracción de factores: uno, basado en establecer un número fijo de factores y forzar al análisis a identificarlos; y el otro,

Tabla 3. Índices de bondad de ajuste de los modelos analizados

	Medidas de ajuste incremental		Medidas de ajuste de la parsimonia		Índices de ajuste absoluto	
	CFI	TLI	PCFI	PNFI	RMSEA	CMIND/DF
Modelo "competencias del ámbito textual" (2 factores)	0,89	0,86	0,73	0,69	0,08	3,05
Modelo "competencias del ámbito textual" (3 factores)	0,95	0,92	0,67	0,64	0,06	2,21
Modelo "competencias del ámbito procedimental"	0,93	0,91	0,72	0,68	0,05	1,87

Nota: CFI: Comparative Fit Index; TLI: Tucker-Lewis Index; PCFI: Parsimony Comparative Fit Index; PNFI: Parsimony Normed Fit Index; RMSEA: Root Mean Square Error of Approximation; CMIND/DF: bondad de ajuste

que permite que el análisis detecte factores de acuerdo con sus autovalores (Santos *et al.*, 2015).

En el contexto de este estudio, el primer método identificó dos factores: cuando no se forzó la extracción, el factor "subcompetencia temática" y el factor "subcompetencia lingüística" surgieron como un único factor, junto al factor "subcompetencia cultural". Por contra, al forzar un modelo de tres factores, las subcompetencias "lingüística", "temática" y "cultural" emergieron como subfactores diferenciados. Tras ello, se analizó la bondad de ajuste de ambos modelos, junto con el de "competencias del ámbito procedimental".

Como se muestra a continuación, si bien todos los modelos analizados pueden considerarse tanto significativos como adecuados (véase Hu y Bentler, 1999), el modelo "competencias del ámbito textual" de tres factores resultó tener un ajuste superior al modelo de dos factores.

Los índices de ajuste incremental CFI y TLI arrojaron valores adecuados en el modelo "competencias del ámbito procedimental" (0,93 y 0,91, respectivamente), mientras que para el modelo de "competencias del ámbito textual" con

2 factores mostraron CFI = 0,89 y TLI = 0,86. En el caso del modelo con 3 factores, estos valores fueron 0,95 y 0,92, respectivamente, lo que indica un mejor ajuste (véase Bentler, 1990; Bollen, 1989).

Por otro lado, los índices de parsimonia PCFI y PNFI, que evalúan la simplicidad del modelo en relación con su capacidad para ajustarse a los datos, mostraron un buen ajuste tanto en el modelo "competencias del ámbito procedimental" como en el modelo "competencias del ámbito textual" de 2 y 3 factores. El RMSEA, que mide el error de aproximación, sugiere que aquellos valores inferiores a 0,08 son adecuados. El modelo "competencias del ámbito textual" de 3 factores arrojó un valor de 0,06, mientras que el modelo de "competencias del ámbito procedimental" mostró un 0,05, ambos indicativos de un ajuste óptimo.

Por último, con respecto al índice de la ji al cuadrado por grados de libertad (CMIND/DF), que evalúa el grado en que el modelo se ajusta a los datos, suelen considerarse óptimos aquellos valores menores que 3. En este sentido, el modelo "competencias del ámbito textual" de 3 factores, con un valor de 2,21, resultó preferible al modelo de 2 factores, con un valor de 3,05.

En resumen, los resultados sugieren que tanto el modelo de “competencias del ámbito procedimental” como el modelo de 3 factores para “competencias del ámbito textual” proporcionaron un ajuste óptimo a los datos recopilados.

4. Discusión

La profesionalización en el ámbito de la traducción e interpretación ha emergido como un tema central en la literatura reciente, enfatizando no solo la formación del estudiante, sino también la preparación pedagógica del docente. En este contexto, el presente estudio ha abordado la elaboración y validación del cuestionario EMaCT, concebido para evaluar la percepción de los estudiantes de Traducción e Interpretación respecto a cómo distintos materiales contribuyen al desarrollo de las subcompetencias que integran la competencia traductora. Inicialmente compuesto por 60 ítems, el cuestionario fue sometido a un juicio de expertos, a un AFE y a un AFC, que resultaron en la exclusión de varios de sus ítems, culminando en una versión final de 31 preguntas, tal como recoge el Anexo 2.

Los datos obtenidos indican una notable fiabilidad del cuestionario EMaCT para los factores principales. Estos resultados, respaldados por ambos análisis factoriales, sugieren que se trata de un instrumento válido y fiable para la evaluación de competencias traductoras en el ámbito académico, alcanzando el primero de los objetivos del presente estudio. De manera similar, los indicadores de bondad de ajuste presentan un ajuste óptimo a los datos recopilados, confirmando la adecuación del modelo de tres factores para “competencias del ámbito textual” y del modelo para “competencias del ámbito procedimental”, y poniendo de manifiesto la relevancia y la aplicabilidad del cuestionario EMaCT en el ámbito de la formación de traductores y su adecuación a las demandas actuales del mercado laboral.

En lo que respecta al segundo de los objetivos, que pretendía explorar si las subcompetencias propuestas en los modelos teóricos son reconocidas como tales en el ámbito pedagógico, los resultados muestran una clara alineación con los distintos modelos de competencia traductora, identificando tres subcompetencias dentro de las competencias de tipo textual (“lingüística”, “temática” y “cultural”) y seis dentro de las competencias de tipo procedimental (“estratégica”, “tecnológica”, “profesional”, “documental”, “personal” y “cognitiva”). De este modo, los resultados del estudio subrayan la relevancia y aplicabilidad de dichos modelos en contextos educativos actuales, evidenciando la capacidad del cuestionario para servir de puente entre el conocimiento teórico y la aplicación práctica en el campo de la traducción e interpretación.

Por otra parte, cabe destacar que el cuestionario EMaCT puede ser empleado tanto al final de una asignatura como tras la implementación de cualquier tipo de material docente, lo que atiende a la necesidad de contar con herramientas versátiles que permitan evaluar la percepción del alumnado sobre cómo determinadas actividades contribuyen a su formación traductora.

Considerando que conocer la percepción de los estudiantes es esencial para adaptar y mejorar las metodologías docentes, el cuestionario emerge como una herramienta valiosa que proporciona una visión significativa sobre la eficacia de las estrategias pedagógicas implementadas en el ámbito de la traducción. El cuestionario EMaCT tiene el potencial de actuar como nexo entre el mundo académico y la práctica profesional, permitiendo a los docentes identificar áreas de mejora en el marco de la competencia traductora y adaptar sus metodologías para adecuarse a las demandas del mercado.

Esta conexión entre la formación y la profesión se antoja esencial para garantizar la adecuada preparación del alumnado para enfrentarse a los desafíos del mundo laboral. En esta línea, la aplicación del cuestionario EMaCT no solo

permite una evaluación pedagógica, sino que también ofrece una oportunidad para acercarse al docente a la profesión traductora. Al comprender las necesidades y percepciones de los estudiantes, los docentes pueden adaptar sus enfoques para reflejar las demandas del mundo profesional de la traducción, ayudando de este modo a asegurar una transición fluida y eficaz del estudiantado hacia su futuro laboral.

En resumen, al analizar cómo los estudiantes valoran los materiales didácticos en el desarrollo de su competencia traductora, se pone de manifiesto su percepción sobre las necesidades del mercado laboral, lo que puede ayudar a los docentes a ajustar, en caso necesario, estos materiales, alineando la enseñanza con las demandas actuales y futuras del mercado. No obstante, cabe tener en cuenta que la percepción del alumnado puede no ser siempre un reflejo exacto de la realidad del mercado laboral, lo que permite a su vez abrir nuevas líneas de investigación para comprender mejor esta relación y sus implicaciones en la formación de traductores e intérpretes.

Con todo, resulta oportuno tomar en consideración distintas limitaciones a la hora de valorar los resultados del presente estudio. En primer lugar, aunque el cuestionario EMaCT ha demostrado ser un instrumento efectivo para valorar la idoneidad de materiales docentes para la formación de traductores e intérpretes, su administración se ha limitado a una muestra de estudiantes de una sola institución, lo que podría limitar la generalización de los resultados. Pese a ello, es importante destacar el elevado número de participantes, matriculados en los distintos cursos que componen el grado en Traducción e Interpretación de la Universidad de Alicante, lo que garantiza la heterogeneidad de las respuestas, reforzando la robustez de los datos obtenidos y, en consecuencia, asegura la fiabilidad y validez del cuestionario EMaCT. Cabe mencionar también que la decisión de realizar el estudio en una única institución perseguía asegurar que el cuestionario se administrase en idénticas condiciones.

En segundo lugar, el cuestionario se aplicó a la finalización de distintas asignaturas del grado, provocando la ausencia de un procedimiento de invarianza en función de los distintos materiales empleados. No se puede pasar por alto que los materiales didácticos pueden variar considerablemente en su enfoque, complejidad y objetivos, por lo que hubiera sido pertinente evaluar si el cuestionario EMaCT mantiene su validez y fiabilidad a través de estas variaciones. Sin embargo, el enfoque empleado ha permitido obtener una visión global por parte del alumnado, recogiendo opiniones más fundamentadas sobre su experiencia formativa.

En tercer lugar, debe tenerse en cuenta cierto grado de subjetividad inherente a las respuestas de los participantes. Si bien el cuestionario permite conocer las percepciones y opiniones del alumnado sobre las distintas experiencias formativas, estas pueden verse afectadas por sesgos cognitivos o por su interpretación personal de lo que consideran “correcto” o “deseable” responder en el contexto del estudio. En esta línea, la naturaleza autoinformada del cuestionario implica la posibilidad de que existan sesgos en las respuestas de los estudiantes. Así, a pesar de que se tomaron medidas para asegurar la confidencialidad y animar a los participantes a responder con sinceridad, no se puede descartar completamente la influencia de sesgos como la deseabilidad social o interpretaciones subjetivas de las preguntas.

Por otra parte, cabe destacar que la metodología se ha centrado en la percepción estudiantil, sin incluir una evaluación directa de la eficacia de los materiales didácticos en términos de resultados de aprendizaje medibles, como mejoras en habilidades de traducción específicas o rendimiento académico. Esta limitación sugiere la necesidad de estudios futuros que incorporen métodos de evaluación más objetivos para complementar los hallazgos basados en percepciones.

De manera similar, el estudio se ha centrado en evaluar la percepción del alumnado acerca del

modo en que los materiales didácticos empleados contribuyen al desarrollo de la competencia traductora, sin explorar en profundidad la relación entre enseñanza y práctica profesional de la traducción e interpretación. Futuras investigaciones podrían ampliar su enfoque para analizar cómo la formación académica provoca la mejora de competencias profesionales. En conjunto, estas limitaciones subrayan la importancia de una interpretación prudente de los resultados y señalan direcciones para futuras investigaciones en el campo de la formación en Traducción e Interpretación.

Así, el desarrollo y la validación del cuestionario EMaCT posibilitan distintas aplicaciones prácticas en materia docente y dan paso a futuras líneas de investigación. Por una parte, este podría emplearse como herramienta de evaluación de distintos programas de formación en el ámbito de la traducción y la interpretación, así como de técnicas de enseñanza y enfoques pedagógicos, lo que permitiría evaluar la opinión del alumnado con respecto a su efectividad para el desarrollo de la competencia traductora, lo que posibilitaría a su vez una optimización continua de los programas formativos y la implementación de mejores prácticas en la formación de traductores e intérpretes.

Del mismo modo, el cuestionario EMaCT podría emplearse para analizar cómo la formación y preparación del docente influye en la percepción del alumnado sobre la calidad y eficacia de los materiales empleados en el aula, con el objeto de identificar áreas de mejora en la formación docente y establecer vínculos entre la preparación del profesorado y la satisfacción y aprendizaje del alumnado en el ámbito de la traducción e interpretación.

Por último, el empleo del cuestionario EMaCT permitiría explorar si los docentes que participan activamente en programas de formación y actualización profesional se encuentran en mayor sintonía con las necesidades y expectativas

del alumnado, y si esto se refleja en una percepción más positiva de los estudiantes sobre los materiales empleados.

5. Conclusiones

Este estudio aporta hallazgos significativos en el campo de la formación en Traducción e Interpretación. Fundamentalmente, el cuestionario EMaCT ha demostrado ser un instrumento fiable y válido para evaluar la percepción de los estudiantes sobre la eficacia de los materiales didácticos puestos a su disposición para el desarrollo de la competencia traductora.

Las implicaciones prácticas de este estudio son considerables. El cuestionario EMaCT emerge como una herramienta útil para los educadores en Traducción e Interpretación, permitiendo una evaluación detallada de cómo los materiales didácticos pueden influir en el desarrollo de la competencia traductora. Esto abre la puerta a una enseñanza más orientada y adaptada a las necesidades percibidas por los estudiantes, así como a las exigencias del mercado laboral. En el ámbito teórico, los resultados refuerzan la comprensión actual de la competencia traductora, proporcionando no solo evidencia empírica para apoyar modelos existentes de competencia traductora, sino también alineando la teoría con la práctica y fomentando un continuo diálogo entre el mundo académico y profesional.

En su conjunto, los resultados del presente estudio permiten afirmar que el cuestionario EMaCT no solo constituye un instrumento de evaluación robusto, sino que también subrayan la importancia de la retroalimentación continua y la adaptabilidad en la didáctica de la traducción, ofreciendo una herramienta válida y fiable para futuras investigaciones y aplicaciones prácticas en la formación de traductores e intérpretes. Es un recordatorio, entendemos, de que la formación en este campo debe ser dinámica, reflexiva y siempre en sintonía con las necesidades cambiantes del mundo profesional.

Referencias

- Acosta Cárdenas, D. L., Rodríguez Macías, J. C. y Caso Niebla, J. (2019). Aspects that employers value when hiring a graduate of higher education. *Revista de Estudios y Experiencias En Educación*, 18(37), 15-25. <https://doi.org/10.21703/rexe.20191837acosta5>
- Aguilar Río, J. M. (2017). La enseñanza de la traducción y su relación con las exigencias del mercado laboral: estudio de caso. *TRANS. Revista de Traductología*, (8), 11-28. <https://doi.org/10.24310/trans.2004.v0i8.2960>
- Álvarez-Álvarez, S. y Arnáiz-Uzquiza, V. (2017). Translation and interpreting graduates under construction: Do Spanish translation and interpreting studies curricula answer the challenges of employability? *The Interpreter and Translator Trainer*, 11(2-3), 139-159. <https://doi.org/10.1080/1750399X.2017.1344812>
- Bentler, P. M. (1990). Comparative fit indexes in structural models. *Psychological Bulletin*, 107(2), 238-246. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.107.2.238>
- Bollen, K. A. (1989). A new incremental fit index for general structural equation models. *Sociological Methods and Research*, 17(3), 303-316. <https://doi.org/10.1177/0049124189017003004>
- Cifuentes Férrez, P. (2017). Las diez competencias fundamentales para la empleabilidad según egresados, profesorado y profesionales de la traducción y la interpretación. *Quaderns: Revista de Traducció*, (24), 197-216. <https://ddd.uab.cat/record/174884>
- Conde Ruano, T. C. (2009). Propuestas para la evaluación de estudiantes de traducción. *Sendebars*, 20, 231-255. <https://doi.org/10.30827/SENDEBAR.V20I0.398>
- Conde, T. (2012). Quality and quantity in translation evaluation: A starting point. *Across Languages and Cultures*, 13(1), 67-80. <https://doi.org/10.1556/ACR.13.2012.1.4>
- Cortés Rincón, A. (2016). *Prácticas innovadoras de integración educativa de TIC que posibilitan el desarrollo profesional docente. Un estudio en Instituciones de niveles básica y media de la ciudad de Bogotá (Col)*. [PhD Thesis]. Universitat Autònoma de Barcelona. <https://hdl.handle.net/10803/400225>
- European Master's in Translation (EMT) Expert Group. (2009). *Competences for professional translators, experts in multilingual and multimedia communication*. https://commission.europa.eu/resources-partners/european-masters-translation-emt/european-masters-translation-emt-explained_en
- Fraser, J. (1996). The translator investigated: learning from translation process analysis. *The Translator*, 2(1), 65-79. <https://doi.org/10.1080/13556509.1996.10798964>
- Galán-Mañas, A. (2019). Professional portfolio in translator training: Professional competence development and assessment. *The Interpreter and Translator Trainer*, 13(1), 44-63. <https://doi.org/10.1080/1750399X.2018.1541295>
- Galán-Mañas, A. y Hurtado Albir, A. (2015). Competence assessment procedures in translator training. *The Interpreter and Translator Trainer*, 9(1), 63-82. <https://doi.org/10.1080/1750399X.2015.1010358>
- Grupo Proceso de Adquisición de la Competencia Traductora y Evaluación (PACTE). (2003). Building a translation competence model. In F. Alves (Ed.), *Triangulating translation: Perspectives in process-oriented research* (pp. 43-66). John Benjamins.
- Hu, L. T. y Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6(1), 1-55. <http://dx.doi.org/10.1080/10705519909540118>
- Huertas Barros, E. y Vine, J. (2018). Current trends on MA translation courses in the UK: Changing assessment practices on core translation modules. *The Interpreter and Translator Trainer*, 12(1), 5-24. <https://doi.org/10.1080/1750399X.2017.1400365>
- Huh, J., Delorme, D. E. y Reid, L. N. (2006). Perceived third-person effects and consumer attitudes on preventing and banning DTC advertising. *The Journal of Consumer Affairs*, 40(1), 90-116. <https://doi.org/10.1111/J.1745-6606.2006.00047.X>

- Hurtado, A. (1996). La enseñanza de la traducción directa “general”. Objetivos de aprendizaje y metodología. In A. Hurtado (Ed.), *La enseñanza de la traducción* (pp. 31-56). Universitat Jaume I.
- Hurtado Albir, A. (2015). The acquisition of translation competence. Competences, tasks, and assessment in translator training. *Meta*, 60(2), 256-280. <https://doi.org/10.7202/1032857ar>
- Hurtado Albir, A. (2019). La investigación en didáctica de la traducción. Evolución, enfoques y perspectivas. *MonTI*, (11), 47-76. <https://doi.org/10.6035/MonTI.2019.11.2>
- Hurtado Albir, A. y Olalla-Soler, C. (2016). Procedures for assessing the acquisition of cultural competence in translator training. *The Interpreter and Translator Trainer*, 10(3), 318-342. <https://doi.org/10.1080/1750399X.2016.1236561>
- Hurtado Albir, A. y Pavani, S. (2018). An empirical study on multidimensional summative assessment in translation teaching. *The Interpreter and Translator Trainer*, 12(1), 25-47. <https://doi.org/10.1080/1750399X.2017.1420131>
- Kelly, D. (2002). Un modelo de competencia traductora: bases para el diseño curricular. *Puentes*, (1), 9-20. <https://wpd.ugr.es/~greti/revista-puentes/pub1/02-Kelly.pdf>
- Kelly, D. (2005). *A handbook for translator trainers*. St. Jerome Publishing.
- Kiraly, D. C. (1995). *Pathways to translation: Pedagogy and process*. Kent State University Press.
- Knafl, G. J. y Grey, M. (2007). Factor analysis model evaluation through likelihood cross-validation. *Statistical Methods in Medical Research*, 16(2), 77-102. <https://doi.org/10.1177/0962280206070649>
- Krings, H. P. (1986). *Was in den Köpfen von Übersetzern vorgeht. Eine empirische Untersuchung der Struktur des Übersetzungsprozesses an Fortgeschrittenen*. Gunter Narr.
- Li, D. (2000). Needs assessment in translation teaching: Making translator training more responsive to social needs. *Babel*, 46(4), 289-299. <https://doi.org/10.1075/babel.46.4.02li>
- Li, X. (2018). Self-assessment as “assessment as learning” in translator and interpreter education: Validity and washback. *The Interpreter and Translator Trainer*, 12(1), 48-67. <https://doi.org/10.1080/1750399X.2017.1418581>
- Llerena Companioni, O. (2015). El proceso de formación profesional desde el punto de vista complejo e histórico-cultural. *Actualidades Investigativas en Educación*, 15(3), 1-23. <https://doi.org/10.15517/aie.v15i3.21041>
- Lörscher, W. (1991). *Translation performance, translation process, and translation strategies. A psycholinguistic investigation*. Gunter Narr.
- Martínez Melis, N. y Hurtado Albir, A. (2001). Assessment in translation studies: Research needs. *Meta*, 46(2), 272-287. <https://doi.org/10.7202/003624AR>
- Mas Torelló, Ò. (2011). El profesor universitario: sus competencias y formación. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 15(3), 195-211. www.ugr.es/local/recfpro/rev153COL1.pdf
- Medina Rivilla, A. M. y Salvador Mata, F. (2009). *Didáctica general*. Pearson Education.
- Monedero Moya, J. J. (1999). Uso y evaluación de materiales educativos durante el desarrollo del currículum: ¿qué hacen los profesores? ¿Qué pueden hacer? *Pixel-Bit: Revista de Medios y Educación*, (12), 55-64.
- Nunnally, J. C. (1967). *Psychometric theory*. McGraw-Hill.
- Pérez Muñoz, S. y Castaño Calle, R. (2016). Funciones de la Universidad en el siglo XXI: humanística, básica e integral. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(1), 191-200. <https://recyt.fecyt.es/index.php/pixel/article/view/61126>
- Prieto Ramos, F. (2011). Developing legal translation competence: An integrative process-oriented approach. *Comparative Legilinguistics*, 5, 7-21. <https://doi.org/10.14746/cl.2011.5.01>
- Ramos Calzadilla, L., De la Rosa Rodríguez, L. y Morales González, M. (2022). Estrategia de capacitación para potenciar el vínculo universidad-empresa a través del desempeño

- profesional de los dirigentes. *VARONA*, (74). <https://doi.org/10.5944/educXX1.1>
- Robles Garrote, P. y Rojas, M. del C. (2015). La validación por juicio de expertos: dos investigaciones cualitativas en lingüística aplicada. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, (18), 124-139. <https://doi.org/10.26378/rnlac918259>
- Romero, C. (2004). Argumentos sobre la formación inicial de los docentes en educación física. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 8(1), 1-20. <http://www.ugr.es/~recfpro/rev81ART5.pdf>
- Santos, N. C., Costa, P. S., Amorim, L., Moreira, P. S., Cunha, P., Cotter, J. y Sousa, N. (2015). Exploring the factor structure of neurocognitive measures in older individuals. *PLoS ONE*, 10(4), e0124229. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0124229>
- Schnell, B. y Rodríguez, N. (2017). Ivory tower vs. workplace reality: Employability and the T&I curriculum – balancing academic education and vocational requirements: A study from the employers' perspective. *The Interpreter and Translator Trainer*, 11(2-3), 160-186. <https://doi.org/10.1080/1750399X.2017.1344920>
- Toury, G. (1991). Experimentation in translation studies: Achievements, prospects and some pitfalls. In S. Tirkkonen-Condit (Ed.), *Empirical research in translation and intercultural studies: Selected papers of the transif Seminar, Savonlinna, 1988* (pp. 45-66). Gunter Narr.
- Wilss, W. (1989). Towards a multi-facet concept of translation behavior. *Target*, 1(2), 129-149. <https://doi.org/10.1075/target.1.2.02wil>

Anexo 1. Ítems eliminados del cuestionario EMaCT inicial

NO	SF	Ítem	EU
2	DOC	Muestra lo relevantes que son para el traductor obras de consulta tales como gramáticas, diccionarios, enciclopedias, manuales de referencia, etc.	I
3	PRO	Muestra cómo son la gestión y la coordinación de proyectos de traducción	I
5	PRO	Permite conocer contextos profesionales reales relacionados con la traducción	II
10	PER	Me desanima a trabajar en equipo con otros traductores	I
12	PRO	Hace que sienta un mayor compromiso ético en el ejercicio de la profesión	II
13	PRO	Creo que no aumenta mi afán de rigor, calidad y profesionalidad en el trabajo	II
15	LIN	No es especialmente útil para mejorar la comprensión de textos orales	I
16	EST	Creo que favorece la organización del trabajo del traductor	I
18	COG	Carece de mecanismos que permitan desarrollar la capacidad de razonamiento lógico y crítico en traducción	I
21	EST	Muestra la importancia de revisar con rigor y garantizar la calidad en el trabajo de traducción	II
22	CUL	Hace que valore de forma positiva la diversidad multilingüística y cultural	I
23	EST	Sirve para comprender y resolver problemas de traducción	II
25	TEC	Creo que no mejora mi competencia tecnológica como traductor	I
28	LIN	Me ayuda a profundizar en el conocimiento de convenciones básicas de escritura	I
30	COG	Creo que favorece la toma de decisiones en traducción	I

Anexo 1. Ítems eliminados del cuestionario EMaCT inicial (Cont.)

NO	SF	Ítem	ELI
32	TEM	Hace que entienda conceptos sobre distintos temas de interés para el traductor	II
33	EST	Ayuda a aplicar mis conocimientos teóricos a la práctica de la traducción	II
34	PRO	<i>No permite mejorar la competencia profesional como traductor</i>	I
35	CUL	<i>Creo que no hace mejorar mi competencia cultural</i>	I
41	TEC	Enseña a dominar las herramientas básicas de la traducción	II
43	PER	Me enseña a relacionarme con otros traductores, revisores, gestores de proyectos, clientes, etc.	I
47	PER	Me ayuda a organizarme mejor a la hora de traducir	II
49	TEM	Hace que me sienta más familiarizado con distintos tipos de textos	I
50	LIN	Me permite ser capaz de corregir estructuras con problemas gramaticales	I
51	LIN	Mejora mi comprensión de textos escritos	I
54	TEC	Permite desarrollar técnicas de búsqueda de información y documentación	I
55	TEM	Me ayuda a conocer sobre fuentes de documentación que se emplean en traducción	I
56	DOC	<i>Me hace ver que se exagera acerca de la necesidad de documentación en traducción</i>	I
57	EST	Pienso que ayuda a gestionar el diseño, la gestión y la coordinación de proyectos de traducción	I

Ítems invertidos en cursiva; NO = Número de ítem conforme al cuestionario inicial; SF = Subfactor; CUL = Cultural; LIN = Lingüístico; TEM = Temático; TEC = Tecnológico; PRO = Profesional; PER = Personal; COG = Cognitivo; EST = Estratégico; DOC = Documental; ELI = Eliminación ítem; I = Ítem eliminado en Fase I (juicio de expertos); II = Ítem eliminado en Fase II (análisis factorial exploratorio).

Anexo 2. Cuestionario EMaCT definitivo

NO	SF	Ítem
1	COG	Desarrolla mi creatividad para resolver problemas de traducción
4	DOC	Me permite ser más consciente de la importancia de los recursos documentales en traducción
6	EST	<i>No creo que sirva para mejorar mi capacidad de traducción</i>
7	PER	Mejora mi capacidad de trabajo en equipo
8	LIN	<i>No contribuye al desarrollo de mis conocimientos lingüísticos</i>
9	PRO	Muestra cómo funciona el mercado de la traducción (tipo de traductor, modalidades de traducción, tipo de encargos, etc.)
11	LIN	<i>No creo que ayude a mejorar la competencia lingüística de los traductores</i>
14	TEC	Favorece el uso de recursos tecnológicos útiles para la traducción
17	DOC	Mejora mi capacidad de buscar información y documentación
19	TEM	<i>No es suficiente para entender las características léxicas, sintácticas y pragmáticas de distintas tipologías textuales</i>

Anexo 2. Cuestionario EMaCT definitivo (Cont.)

NO	SF	Ítem
20	LIN	Mejora mi nivel en lengua extranjera
24	TEM	<i>No ofrece conocimientos básicos sobre los campos temáticos en los que trabaja el traductor</i>
26	CUL	Me permite ser consciente de situaciones de contrastes culturales de importancia para los traductores
27	DOC	<i>No mejora la competencia documental de los traductores</i>
29	CUL	Me permite aprender aspectos de la cultura de los países de la L2 de utilidad para los traductores
31	CUL	Me ayuda a identificar diferencias entre la cultura de los países de la L2 y la cultura española
36	EST	<i>Pienso que no favorece el rigor y la calidad en el trabajo de traducción</i>
37	TEC	Permite conocer aplicaciones informáticas útiles para la traducción
38	COG	<i>No me ayuda a desarrollar mis capacidades por cuenta propia.</i>
39	COG	Mejora mis habilidades cognitivas necesarias para el ejercicio de la traducción
40	COG	<i>No siento que haga mejorar especialmente la competencia cognitiva de los traductores</i>
42	PER	<i>No siento que haga mejorar especialmente mi habilidad para traducir</i>
44	TEC	Permite conocer herramientas útiles para el ejercicio de la profesión
45	TEC	Muestra las herramientas informáticas más habituales para el traductor
46	LIN	Permite mi mejora en aspectos lingüísticos tales como ortografía, morfosintaxis, estilo, tipografía, etc.
48	PRO	Permite conocer cómo se trabaja con clientes, revisores, editores, gestores de proyectos, etc.
52	CUL	<i>No muestra aspectos socioculturales de la lengua inglesa y española</i>
53	TEM	Me facilita la comprensión de la temática de un texto
58	PER	<i>Creo que no es de especial utilidad para desarrollar habilidades sociales en el ámbito de la traducción</i>
59	EST	<i>Creo que no es de utilidad para resolver problemas básicos de la traducción de textos</i>
60	PRO	Muestra los aspectos profesionales de la traducción (mercado laboral, principios éticos y protocolarios, modalidades y etapas de trabajo, etc.)

Ítems invertidos en cursiva; NO = Número de ítem conforme al cuestionario inicial; SF = Subfactor; CUL = Cultural; LIN = Lingüístico; TEM = Temático; TEC = Tecnológico; PRO = Profesional; PER = Personal; COG = Cognitivo; EST = Estratégico; DOC = Documental; ELI = Eliminación ítem; I = Ítem eliminado en Fase I (juicio de expertos); II = Ítem eliminado en Fase II (análisis factorial exploratorio).

Cómo citar este artículo: Calvo-Ferrer, J. R. y Muñoz-Villena, A. J. (2024). Evaluación de materiales didácticos y competencia traductora: desarrollo y validación del cuestionario EMaCT para la profesionalización docente y discente en traducción e interpretación. *Mutatis Mutandis, Revista Latinoamericana de Traducción*, 17(1), 222-243. <https://doi.org/10.17533/udea.mut.v17n1a10>