

## Propuesta consensuada (Delphi) de prácticas docentes para la adquisición de la competencia traductora



Nuria Brufau Alvira

[nuria.brufau@unir.net](mailto:nuria.brufau@unir.net)

<https://orcid.org/0000-0001-5977-0235>

Universidad Internacional de la Rioja, La Rioja, España

### Resumen

El planteamiento principal del aprendizaje por competencias es que los estudiantes deben egresar con un saber, un saber hacer y un saber ser. Desde hace décadas, la traductología busca determinar cuáles son los conocimientos, las capacidades y las actitudes que un traductor debe aprender. Si bien son varios los modelos que existen y que, pese a sus divergencias, coinciden en la creciente complejidad de la competencia traductora, no son tantos los estudios sobre cómo se adquiere esta competencia ni las guías para conseguirlo. Al mismo tiempo, el mercado de la traducción avanza a pasos agigantados, sobre todo a raíz de la introducción de las herramientas de traducción asistida por ordenador, la traducción automática o, más recientemente, la inteligencia artificial. En este contexto, resulta pertinente reflexionar sobre qué y de qué manera enseñar en Traducción. Este artículo presenta un listado de prácticas docentes consensuadas entre un conjunto de expertos anónimos, que incluye profesores, traductores en activo y otros con cargos de responsabilidad en empresas de traducción, a través de la metodología Delphi. Además del listado propuesto por la investigadora, creado a partir de las conceptualizaciones de distintos autores, modificado y enriquecido por dichos expertos, y de las discrepancias detectadas entre las valoraciones sobre las prácticas, se presentan las conclusiones, que apuntan a la conveniencia de establecer una mayor coordinación entre asignaturas de traducción en los grados, así como a la pertinencia de lograr una colaboración entre expertos de las tres categorías para aprovechar mejor su sabiduría colectiva.

**Palabras clave:** competencia traductora, didáctica de la traducción, tecnologías de la traducción, método Delphi, práctica docente

### Consensual Proposal (Delphi) of Teaching Practices for the Acquisition of Translation Competence

### Abstract

The main approach of competency-based learning is that students should graduate *knowing that*, *knowing how*, and *knowing how to be*. For decades, efforts have been made in the field of translation studies to determinewhat knowledge, skills and attitudes a translator should learn. Although there are several models which, despite their differences, coincide in the growing complexity of translation



competence, there are not so many studies on how this competence is acquired or the guidelines to achieve it. At the same time, the translation market is advancing by leaps and bounds, especially with the introduction of computer-assisted translation tools, machine translation and, more recently, artificial intelligence. In this context, it is pertinent to reflect on what and how to teach translation. This article presents a list of teaching practices agreed upon by a group of anonymous experts, including teachers, active translators and others with positions of responsibility in translation companies, using the Delphi methodology. In addition to the list proposed by the researcher, created from the conceptualizations of different authors, modified and enriched by these experts, and the discrepancies detected between the evaluations of the practices, the conclusions are presented, which point to the convenience of establishing greater coordination between translation subjects in the degrees, as well as the relevance of achieving collaboration between experts of the three categories to make better use of their collective wisdom.

**Palabras clave:** translating competence, didactics of translation, translation technologies, Delphi approach, teaching practice

### Proposition consensuelle (Delphi) sur les pratiques d'enseignement pour l'acquisition de compétences en traduction

#### Résumé

L'approche principale de l'apprentissage basé sur les compétences est que les étudiants doivent obtenir leur diplôme ayant acquis des connaissances, un savoir-faire et un savoir-être. Depuis des décennies, la traductologie tente de déterminer quelles sont les connaissances, les compétences et les attitudes qu'un traducteur doit acquérir. Bien qu'il existe plusieurs modèles qui, malgré leurs différences, coïncident avec la complexité croissante de la compétence en traduction, il n'y a pas beaucoup d'études sur la façon dont cette compétence est acquise ou sur les lignes directrices pour y parvenir. Dans le même temps, le marché de la traduction progresse à pas de géant, notamment avec l'introduction des outils de traduction assistée par ordinateur, de la traduction automatique et, plus récemment, de l'intelligence artificielle. Dans ce contexte, il est pertinent de réfléchir à ce que la traduction est et comment on l'enseigne. Cet article présente une liste de pratiques pédagogiques approuvées par un groupe d'experts anonymes, comprenant des enseignants, des traducteurs actifs et d'autres personnes occupant des postes à responsabilité dans des entreprises de traduction, en utilisant la méthodologie Delphi. Outre la liste proposée par la chercheuse, créée sur la base des conceptualisations de différents auteurs, modifiée et enrichie par ces experts, et les divergences détectées entre les évaluations des pratiques, les conclusions présentées soulignent l'opportunité d'établir une plus grande coordination entre les sujets de traduction dans les diplômes, ainsi que la pertinence d'une collaboration entre les experts des trois catégories afin de mieux tirer parti de leur sagesse collective.

**Mots-clef :** compétence traductrice, didactique de la traduction, technologies de la traduction, méthode Delphi, pratique enseignante

## Introducción

Desde la implantación, en 1999, de los cambios en la educación superior derivados del Proceso de Bolonia que creó el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), la formación universitaria debe ser por competencias, es decir, no preocuparse por transmitir saberes, sino más bien por que los estudiantes aprendan contenidos (saber), adquieran capacidades (saber hacer) y adopten actitudes (saber ser) que les permitan desempeñarse en los perfiles profesionales asociados a la rama de estudio a la que pertenece el grado que cursan. En España, desde la entrada en vigor del real decreto RD822/21, que regula la organización y la calidad de la educación universitaria, deben incluirse en las memorias (planes de estudio y parámetros de calidad oficiales) de los títulos los resultados de aprendizaje que sirven para comprobar la adquisición del conjunto de estas competencias.

Sin entrar a valorar hasta qué punto se ha comprendido o ha calado el enfoque por competencias ni cómo se han modificado las asignaturas y los planes de estudio en este sentido —un tema abordado por Villarroel y Bruna (2014)—, cabe plantearse si en los grados de Traducción estamos preparando al alumnado para sus futuras profesiones. En esa línea, algunos autores han denunciado la brecha existente aún entre la preparación de los estudiantes al egresar y lo que el mercado reclama (Chaia, 2023).

Para ilustrar esta distancia, se podría apuntar, por ejemplo y según el estudio de Ehrensberger-Dow (2014, p. 1), al número de tareas que en las empresas se esperaba que realizaran los recién egresados y para las que estos no se sentían pertrechados de recursos. En este sentido, los cambios tecnológicos y la irrupción de la inteligencia artificial (IA) no solo han llevado a que el conjunto de opciones profesionales para los traductores se haya engrosado en la realidad, sino que además ya hay estudios que

apuntan a un nuevo perfil profesional que afecta a los estudiantes de Traducción.

En concreto, el proyecto *Upskills: Upgrading the skills of Linguistics and Language Students* (Miličević Petrović *et al.*, 2021), desarrollado en el marco del programa Erasmus+ de la Unión Europea, concluye que esos cambios han creado la necesidad de un nuevo conjunto de habilidades, así como un nuevo abordaje que permita a los egresados afrontar no solo las demandas presentes, sino también los retos futuros del mercado en áreas vinculadas con las lenguas, donde claramente se incluyen los estudios de Traducción. De ahí que describa un nuevo perfil profesional que denomina “*language data and project specialist*” (p. 2). Entre las habilidades requeridas identificadas están las asociadas al saber nuclear de la disciplina (con el dominio de las lenguas, la traducción, la terminología y la semántica) o la conciencia intercultural; pero, igualmente, las habilidades interpersonales y emprendedoras, técnicas y, de forma más novedosa, las de manipulación de datos e investigación (Bernardini y Miličević Petrović, 2021).

Si bien varias de estas habilidades son asociables a los componentes de la competencia traductora según algunos de los modelos existentes (European Master’s in Translation Expert Group, 2022; Göpferich, 2008; grupo Proceso de Adquisición de la Competencia Traductora y Evaluación —PACTE—, 2005; Hurtado Albir *et al.*, 2022a; etc.), muchas son nuevas o se presentan muy actualizadas, como las vinculadas a la tecnología y al desempeño gestor en el trabajo: las conclusiones del proyecto *Upskills* hablan de datos lingüísticos que recoger, gestionar, conservar, limpiar y analizar, e incluyen, como habilidades genéricas, el manejo de múltiples formatos o herramientas de traducción asistida por ordenador (TAO) y como habilidades avanzadas el conocimiento de los procesos de automatización o la familiarización con el desarrollo de la IA, además del control de calidad, la gestión de proyectos, la

planificación o la evaluación de las expectativas de los clientes, entre otras.

Así las cosas, las necesidades del mercado superan el alcance de lo que hasta ahora se ha venido haciendo en general en los grados universitarios de Traducción, entre otras razones por el ritmo acelerado de los cambios. A juzgar por los planes de estudio, los títulos se azacanan en incluir crecientes dosis de tecnología, sin lograr acompasarse con los ritmos de actualización requeridos por las empresas, mientras no renuncian a la “traducción tradicional”, lo que muchos denominarían “enseñar a traducir” propiamente dicho.

Basta ojear el *Libro blanco. Título de grado en Traducción e Interpretación* (Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación, 2004, pp. 67-77 y 93-97), que ha guiado la creación de estos estudios desde 2004 en España, para ver que lo que se apuntaba como esencial cuando se redactó es hoy claramente insuficiente si se compara con lo que las empresas e instituciones reclaman. Los mismos servicios de traducción de instituciones como Naciones Unidas o la Unión Europea trabajan ya con flujos organizadísimos y sobre la base de la traducción automática (TA) y la posesición en grandes volúmenes (Rossi y Chevrot, 2019).

En esta misma línea, la *Encuesta europea sobre la industria lingüística* (European Language Industry Survey —ELIS, 2023—), con datos de 2022, nos confirma que la traducción tradicional humana pierde terreno en el mercado frente a otros servicios de TA como la posesición u otras formas de localización audiovisual o traducción creativa (ELIS, 2023, p. 4). A pesar de ello, no se aprecian modificaciones en la conceptualización tradicional del perfil del traductor, que inspira los planes de estudio.

En el contexto actual, por tanto, parece necesaria una mayor “articulación entre educación y trabajo” (Chaia, 2023, p. 194; véase también Pym, 2003, p. 482). Sin duda, no huelga plantearse si la disminución de esa brecha es

únicamente una tarea de la universidad, dadas las crecientes dificultades para generar esas nuevas o actualizadas competencias en los estudiantes antes de su primer empleo. Así, es cierto que, tal y como nos recuerda la propia Organización Internacional del Trabajo (OIT), hay cuestiones ligadas a la empleabilidad que se aprenden mejor en el trabajo, o que, debido a la rapidez de los cambios en las demandas profesionales, en realidad *se acaban aprendiendo* en el trabajo (Risku *et al.*, 2020, p. 47). También lo es que hay estudios que distinguen entre la competencia traductora y la experticidad (Hurtado Albir *et al.*, 2022a), lo que permitiría afirmar que hay niveles de competencia o cualificaciones profesionales que solo se alcanzan con la práctica continuada y la sostenida exposición a textos y encargos, o sea, trabajando.

No obstante, habida cuenta de que “muchos empleadores ya no están dispuestos a emplear aspirantes que no demuestren capacidad en estas competencias”, parece que la recomendación de la OIT es que “tanto las personas como los sistemas educativos y de formación deben esforzarse más para obtener y suministrar estas competencias transferibles” (2015, p. 5). Es decir, si queremos que nuestros egresados logren encontrar trabajo, tenemos que ayudarlos a estar a la altura de lo que se espera de ellos en el mercado, rellenando lo mejor que podamos esa brecha.

Hay ya, en ese afán de acortar distancias, estudios que dilucidan qué debe cubrir una competencia profesional (Chaia, 2023), cómo incorporarla al entrenamiento (Rossi, 2017) o cómo profundizar en la competencia estratégica (Gregorio Cano, 2023) de los futuros traductores, por poner ejemplos recientes de trabajos que buscan mejoras en (sub)competencias distintas a las tradicionales. Cabe recordar que, según el informe del Foro Económico Mundial, las habilidades profesionales más valoradas en 2023 han sido el pensamiento analítico y creativo (World Economic Forum, 2023, p. 6), relacionado con la resolución de problemas y la toma de decisiones, dos elementos de

la subcompetencia estratégica, que Gregorio Cano (2023) señala como pendiente de potenciar en la formación de traductores.

Con todo, a pesar de los llamamientos a la actualización educativa al albur de las transformaciones de los contextos laborales (p. e., Chaia, 2023; Risku, 2010), de la falta de acuerdo sobre la definición del concepto de *competencia traductora* y de los poquísimos estudios empíricos sobre su adquisición (Hurtado Albir *et al.*, 2022a), la formación de traductores sigue adelante y muchos egresados logran encontrar trabajo. Es decir, si bien no todo, algo sí debe de estar haciéndose bien. Más aún, ese “aprender a traducir” en el sentido tradicional (sin intervención tecnológica), que ayuda a integrar procesos y adquirir rutinas cognitivas, que entrena pequeñas tareas necesarias para desempeñarse bien ante un texto, que incorpora el saber traductológico imprescindible para la toma de decisiones, etc., puede ser parte de ese saber nuclear de la disciplina que sigue siendo necesario para la industria de la traducción según el informe del proyecto *Upskills* (Miličević Petrović *et al.*, 2021, p. 9).

Así, todo apunta a que se debe seguir trabajando en esos saberes nucleares, a la vez que se incorporan esas nuevas habilidades que los empleadores señalan ya como perentorias. En este tenso panorama en el que la tecnología ha inundado la traducción, en el que al traductor no le queda sino la posesión del tratamiento creativo y éticamente responsable de los textos (Prunč *apud* Hebenstreit, 2021, p. 69), ¿qué prácticas docentes pueden ayudar a trabajar en el aula lo fundamental del aprendizaje de la traducción y a preparar mejor a nuestros estudiantes para lo que se espera de ellos a la salida de las universidades en un mercado imparablemente tecnologizado?

Si bien hay propuestas y reflexiones dispersas con ideas sobre qué actividades pueden resultar útiles con los estudiantes —p. e. Kelly (2008) o Hurtado Albir (2015; 2019), Galán-Mañas y Hurtado Albir (2015) y Hurtado Albir

*et al.* (2022a), por mencionar algunas más recientes—, no parecen existir ni métodos actualizados de eficacia probada ni propuestas oficialmente avaladas por la práctica que guíen a los docentes de traducción en el desempeño de su labor. Han pasado cuarenta años desde que Röhl afirmara, en su tesis doctoral, que se forma a los traductores a pesar de no contarse con una didáctica de la traducción probada (1983, p. 4), y casi treinta desde que Kiraly denunciara “the absence of a systematic approach to translation education based on both pedagogical and translation principles” (1995, p. 19) en su ya clásico y luego rechazado por él mismo *Pathways to Translation: Pedagogy and Process*. Sin embargo, y a pesar de algunos loables esfuerzos teóricos por vislumbrar cómo puede enseñarse a traducir, la cita sigue teniendo vigencia.

De este modo, en ausencia de estudios empíricos que hayan comprobado de forma controlada o contrastada la eficacia de determinados métodos o prácticas docentes en el aula para la enseñanza-aprendizaje de la competencia traductora, parece justificado acudir a un conjunto de expertos que, a partir de su experiencia profesional como traductores, gestores y docentes de traducción con años de labor y observación a sus espaldas, validen una propuesta nutrida de distintas ideas de autores diversos. Así se hacía en la cultura helénica cuando las ciudades buscaban la sanción divina de sus decisiones: acudían a Delfos para consultar al oráculo, que respondía a sus preguntas con sabiduría. De ahí que la metodología empleada en este estudio sea la *metodología Delphi*, basada en la validación colectiva y anónima de una propuesta por un grupo de expertos, a través de reuniones y cuestionarios en varias rondas de consulta, con retroalimentación controlada.

El objetivo del estudio era presentar un listado de prácticas docentes calificadas consensuadamente como “útiles” por un grupo de expertos, con el fin de proporcionar guías para la enseñanza-aprendizaje de la traducción desde una perspectiva por competencias y actual. Para

ello, en una reunión individual, a cada experto se le presentó un listado, elaborado por la investigadora, con prácticas docentes cuya utilidad fueron valorando cuantitativamente en un cuestionario inicial (C1) y cualitativamente en la conversación con la investigadora. A partir de esos resultados, se modificó el listado, eliminando, añadiendo o reformulando prácticas, hasta configurar un segundo cuestionario (C2), que se le envió a cada experto para una segunda y última valoración. De esta se extrajeron las prácticas validadas por consenso, así como aquellas en las que los expertos no coincidían. El estudio buscó asimismo señalar los puntos de discrepancia sobre las prácticas propuestas, para tomarlas como espacios de debate y reflexión sobre la formación en Traducción que conviene a los tiempos que corren.

El artículo arranca con un sucinto repaso de las nociones que sustentan la investigación y que se van relacionando con las propuestas docentes incluidas en el C1. A continuación, se explica la metodología empleada para el estudio, tras lo que se exponen los resultados obtenidos en las dos rondas de consulta. Por último, se presentan el listado consensuado y los puntos de discrepancia recogidos tras el C2, y se reflexiona sobre ellos, para cerrar con unas breves conclusiones.

## 1. Marco teórico

Enseñar y aprender a traducir requiere partir de un qué y seguir un cómo. Los conceptos y las consideraciones que se presentan a continuación se vieron reflejados en muchas de las prácticas docentes propuestas en el C1, como se señala cuando corresponde.

Respecto al *objeto de aprendizaje* (el qué), desde los años ochenta del siglo pasado hay intentos académicos por definir y describir la competencia traductora (Hurtado Albir *et al.*, 2022a). A lo largo de todo este tiempo, son varios los modelos de competencia traductora propuestos (p. e. Göpferich, 2008; Hönig, 1991; Kiraly, 2000; PACTE, 2005, etc.) que se suman a

las reflexiones iniciales. En ellos, difieren los términos empleados para referirse a nociones similares, varía la relevancia otorgada a unos componentes u otros, y hay elementos que aparecen como independientes en unos modelos que están subsumidos en subcompetencias concretas en otros. Existe, además, un enfoque más minimalista (Pym, 2003), que limita la competencia traductora a una funcional con dos caras, reflejadas en las prácticas 20 y 21 (C1): la habilidad para generar varios textos meta de un mismo texto original y la de seleccionar el más adecuado con justificada solidez. Pym busca con ello combatir la obsolescencia de los otros modelos, que continúan aumentando sus elementos y afirmaciones sin alcanzar el ritmo de los cambios que se producen en la profesión. En cualquier caso, en todos ellos la *competencia traductora* aparece como un concepto crecientemente complejo que supera con creces una mera visión de trasvase lingüístico de contenido.

Hay, asimismo, otras propuestas que son críticas con el estatismo y la compartimentalización de estos modelos, y que apuestan, más bien, por una visión de corte posmoderno que no asume el saber como un bloque estanco que transmitir-recibir, ni siquiera que edificar secuencialmente, sino como una construcción dinámica emergente que se activa cuando se presentan las ocasiones apropiadas (Kiraly, 2015); de ahí el énfasis en proporcionar a los estudiantes retos de traducción desde el inicio, como en la práctica 5 (C1), y situaciones lo más cercanas a la realidad que se pueda (Risku, 2010), como en las prácticas 22, 29, 45 (C1).

Para el presente estudio, se tomó como referencia básica el modelo del grupo PACTE, por ser el que con más estabilidad se ha desarrollado y enriquecido en el tiempo. Este modelo subdivide la competencia traductora en cinco subcompetencias: bilingüe, extralingüística, de conocimientos de traducción (aspectos traductológicos y profesionales), instrumental y estratégica (que es la que coordina el resto y permite resolver problemas), a las que suman los componentes

psicofisiológicos (psicomotor, cognitivo y actitudinal) (Hurtado Albir *et al.*, 2022a; PACTE, 2005).

Entre las prácticas propuestas del C1 en este estudio, hay conexiones con cada una de las subcompetencias enunciadas: el conocimiento profundo de la lengua meta en traducción directa (prácticas 4, 12 y 27); la familiarización con los temas, la comprensión del texto original y la detección de lo que no se sabe para documentarse sobre ello (prácticas 14, 15, 16, 18 y 30); el saber traductológico (prácticas 1, 2, 3, 34, 35 y 53) y profesional (prácticas 29, 31, 38 y 40); el control de las herramientas (prácticas 7-12, 27 y 44) y la detección de problemas de traducción, con la correspondiente reflexión sobre las posibles opciones de solución y la toma de decisiones (prácticas 13, 17, 21, 23, 24, 25, 26, 39, 43 y 55), o la detección y la clasificación de errores (práctica 28). Hay, a su vez, prácticas que las engloban a todas, como la de corrección por capas —errores de comprensión, de documentación, de redacción, etc.— (práctica 50).

Algunos elementos, como el actitudinal, se entrenan también mediante el trabajo en equipo no solo porque este exige desplegar habilidades sociales, sino también porque requiere compartir y contrastar información, además de negociar las soluciones mediante la argumentación. Por ello, en el C1 hay varias prácticas que inciden directamente en la colaboración (prácticas 29 y 52), además de otras que buscan el intercambio de opiniones, como la práctica 25, de corrección en grupo, o la 39, de debate, así como otras que incluyen la coevaluación (práctica 41).

Por otra parte, de este conjunto de conocimientos declarativos y operativos, otros autores han querido destacar, en sus modelos, lo que han denominado “autoconcepto” (Göpferich, 2008), que se nutre en parte de la confianza derivada de la *competencia transferencial* (Hatim y Mason, 1997, pp. 204-206; Hönig, 1991, p. 84; Neubert, 1994, p. 412) —llamada

también “habilidad innata de traducción” (Harris y Sherwood, 1978) o “competencia de activación de la rutina traductora” (Göpferich, 2008)— y de la *macroestrategia traductora*, que es la que permite tomar decisiones y desplegar las microestrategias que cada caso requiera (Hönig, 1995), asimismo presente en PACTE como subcompetencia central. Dicho más llanamente, el *autoconcepto* sería la idea que cada traductor tiene de sí mismo, sobre la base de cuán eficazmente logra transferir el mensaje en cada caso y de cómo reacciona ante los retos que cada encargo le presenta.

El análisis comparativo de las propias traducciones al inicio y al final de un periodo, sea un curso o un grado (prácticas 36 y 37 del C1), ayuda a conocer cómo uno se desenvuelve ante una traducción, por lo que puede ser relevante para ese control personal. En este punto, resulta interesante la convicción de Göpferich (2008) de que la forma de aprendizaje de la traducción impacta en el autoconcepto/*ethos* profesional, una apuesta considerada en las prácticas 41, 46, 47, 48, 51 y 54, relacionadas con el modo de evaluar y corregir al estudiante. El autoconcepto se ve igualmente influido por aspectos como la conciencia de responsabilidad social y del papel que los traductores desempeñan en el mundo.

Desde esa óptica del impacto, son varios los autores que defienden la necesidad de incorporar la formación ética a la traductora (Drugan, 2017; Drugan y Megone, 2011) y la reclaman como aprendizaje continuo más allá de las aulas (Lambert, 2018), y que distinguen claramente entre deontología y ética (Gouanvic, 2001) —miradas necesarias por igual para un traductor—. Otros proponen prácticas docentes específicas para una educación ética de los estudiantes de traducción desde una perspectiva neurocognitiva vinculada a la toma de decisiones (Zhou, 2022), dada la repercusión que el estrés ético puede tener en los traductores/intérpretes en su vida profesional (Hubscher-Davidson, 2020).

Así, el autoconcepto ha sido también definido como “the awareness of the multiple responsibilities and loyalties imposed by both the act and the event of translation” (Ehrensberger-Dow y Massey, 2013, p. 106), es decir, como una conciencia de las implicaciones del acto de traducir y como un continuo “extending from the simple retrieval of spontaneous associations at the word level to a complex, multistage, problem-solving process in which extra-linguistic factors are taken into consideration” (Kiraly, 1997, p. 152). Las propuestas 33, 38 y 39 (C1) reflejan estos aspectos.

La competencia traductora abarca, por lo tanto, un complejo proceso de toma de decisiones que va desde lo más pequeño hasta lo más grande y la conciencia de las consecuencias que tendrá cada una de ellas en el texto y fuera de él. La adquisición de esa conciencia, que es dinámica y adaptativa (Muñoz Martín, 2014, p. 31), con una evidente conexión con la competencia traductora (Hunziker Heeb, 2016), sobre todo con la subcompetencia estratégica, debe ser parte de la formación traductora (prácticas 24 y 42, C1).

En cuanto al *modo de aprendizaje* (el cómo) —llamado “adquisición” por muchos (Göppferich, 2008; PACTE, 2005; Pym, 2003), pero también “estructuración emergente” en otras conceptualizaciones (Kiraly, 2015)—, existen contados estudios empíricos que buscan descubrir el camino hasta ser un traductor competente. En particular, los resultados del experimento del grupo PACTE representan el aprendizaje traductor no como lineal, sino en espiral, en tanto en cuanto el crecimiento de cualquiera de las subcompetencias afecta a las demás, de manera que pueden mostrarse temporalmente pasos atrás que deben interpretarse como parte del proceso de crecimiento de la competencia traductora global (Hurtado Albir *et al.*, 2022a, pp. 31-40). Por ello, se plantea la práctica 4 (C1), que implica trabajar de forma desagregada o con énfasis en distintas subcompetencias.

Asimismo, Kiraly (2015) desconfía de una transmisión secuencial y apuesta por un modelo pospositivista dinámico, evolutivo, fractal, de una competencia traductora que emerge en cada estudiante a partir de estímulos. De ahí la propuesta 5 (C1), que apuesta por trabajar directamente con traducciones desde el principio. Dos perspectivas contempladas también en Galán-Mañas y Hurtado Albir (2015).

Sin perder de vista estas ideas, en este estudio se establecieron dos niveles generales, sin especificar por cursos: inicial y superiores, sobre la hipótesis de que hay conceptos y rutinas que conviene tratar e ir adquiriendo desde el primer momento, mientras que hay otras prácticas que pueden realizarse de manera simultánea o preferiblemente después. En este sentido, se parte de la base de la necesidad de una progresión pedagógica (Kelly, 2008) que no necesariamente debe ser lineal o secuencial, pero sí de creciente complejidad (las prácticas 7-10, 29, 31-32 se asientan parcialmente en esta idea). Sin datos que nos garanticen cómo hacer emerger la competencia en cada estudiante, por atender a la última propuesta de Kiraly, puede ser menos arriesgado asegurar un mínimo de control recorriendo el camino, al menos al inicio, a pasos más acotados. En esta misma línea de atención a la progresión, autores como Kelly (2008) proponen trabajar con géneros textuales, siempre yendo de los más convencionalizados a los menos (práctica 6, C1).

Tanto el desarrollo paralelo de la conceptualización de la traducción —equivalencia, aceptabilidad, acto cognitivo, función, proceso, acción— como las miradas interdisciplinares a la didáctica para rescatar de ella perspectivas como el socioconstructivismo (Kiraly, 2000) —Kiraly (2015) evolucionó hacia una mirada más posmoderna—, los enfoques por tareas y por proyectos (Hurtado Albir, 2015), la cognición situada con la intervención de sistemas complejos más allá de la mente de los traductores (Risku, 2010), etc., han ido generando propuestas didácticas, algunas de las cuales trata de recoger

Hurtado Albir en su artículo de 2019. Con todo, a pesar de los intentos de algunos autores por proponer enfoques más allá de los planteamientos positivistas basados en la transmisión, denunciados por Kiraly (2015, p. 10), la enseñanza a los estudiantes para posibilitar la adquisición o emergencia de la competencia traductora —o sea, la didáctica de la traducción— continúa presentando lagunas tanto teóricas como prácticas (Hurtado Albir, 2019).

En este contexto, los docentes de traducción, a falta de haber sido formados como tales y a pesar de una bibliografía que parece ir abultándose, pero que tarda en ofrecer consensos y no siempre se alinea con lo que los contextos laborales exigen, recurren a distintas fuentes en las que inspirarse para ejercer su labor de instrucción: la lectura de algunas obras académicas, la imitación de los propios maestros, la observación, la experiencia, los intercambios con los colegas y la propia creatividad. Como confirmara Kiraly (2015, p. 12), los docentes raramente se apoyan de manera consciente en una metodología didáctica concreta o de forma continuada. Es decir, en ausencia de una reflexión del claustro global de traducción sobre qué entendemos por aprendizaje y por docencia eficaz (Kiraly, 2015, p. 12), cada docente logra como mejor puede que sus estudiantes aprendan lo que se ha propuesto.

Teniendo esto en cuenta, para la elaboración del listado de propuestas para presentar a los expertos, en este estudio se consideraron las ideas expuestas en este apartado, pero no se apostó por ninguna línea didáctica en concreto, sino que se planteó un abanico de opciones, algunas no complementarias, para su valoración. A nuestro modo de ver, el aprendizaje por competencias que se nos pide aplicar hoy en la formación permite combinar prácticas docentes de diversos enfoques. En la línea de lo que proponen Sánchez-Tarazaga y Fernández-Berrueco (2022) en su marco para el aprendizaje por competencias, según el cual trabajar por competencias implica diversidad metodológica, actividades contextualizadas y conectadas

con el entorno, reflexión de los estudiantes, variedad de estrategias evaluativas y diseño curricular integrado, en el listado se presentaron prácticas que seguían la mayoría de esos parámetros —fuera quedaría el diseño curricular integrado, que abarcaría más de una asignatura y que trata de lograrse normalmente a través de las competencias de las memorias verificadas, que parecen estar poco homogeneizadas, vagamente descritas y sin resultados de aprendizaje explícitos en muchos casos (Hurtado Albir *et al.*, 2022b)—.

## 2. Metodología

Este estudio se realizó siguiendo la metodología Delphi, cuyo nombre, como ya se indicó, procede de la costumbre antigua de acudir al oráculo de Delfos en busca de sabiduría. Se emplea a menudo para predecir tendencias futuras o para buscar consensos entre expertos en situaciones de vacío de evidencias científicas sobre un tema, como en este caso. Lo que la hace más apropiada para el objetivo de este estudio es que no persigue una prueba científica en sí, sino que combina técnicas científicas —estadísticas— con datos sobre valores sociales (Webler *et al.*, 1991, p. 256).

Las prácticas docentes presentadas aquí cubren, como ya se ha expuesto, el saber, el saber hacer y el saber ser, lo que implica preferencias sobre el tipo de profesionales que se forman, también en cuanto a sus actitudes. En este sentido, existen ya algunos estudios delficos para determinar contenidos de programas educativos (Cabero Almenara *et al.*, 2008; Romero Tena *et al.*, 2012).

Delphi implica la selección de un panel de expertos que validan y expresan su opinión sobre un tema, en rondas consecutivas de cuestionarios, con retroalimentación controlada sobre los comentarios entre ellas, de modo que, tras la primera vuelta, puedan analizar la visión ajena para modificar o confirmar la suya. Los expertos, que también pueden enriquecer los cuestionarios con sus propuestas, solo son conocidos

por el investigador, lo que elimina dinámicas de grupo potencialmente destructivas (Beiderbeck *et al.*, 2021, p. 2).

Este método se ha escogido por tres razones: 1) porque la validación de la propuesta de prácticas docentes podía beneficiarse de la participación de expertos de distintas categorías (Grime y Wright, 2016, p. 2); 2) para compensar la ausencia de pruebas empíricas que hayan demostrado la eficacia de unas u otras prácticas docentes para el entrenamiento de la competencia traductora, y 3) porque no se pretendía obtener una prueba científica en sí —faltaría representatividad—, sino una combinación cuantitativa-cualitativa que implica la agregación de opiniones sobre valores sociales además de científicos.

Este método es, asimismo, relativamente flexible —en el número de expertos, la fijación de la saturación, etc.— y elude los sesgos naturales en la opinión de un único sujeto gracias al juicio intersubjetivo (Reguant-Álvarez y Torrado-Fonseca, 2016).

Para su correcta aplicación, deben respetarse sus rasgos fundamentales (el anonimato de los expertos, la iteración del cuestionario, la recogida controlada de datos cualitativos y cuantitativos), han de seleccionarse adecuadamente los expertos y se tienen que seguir las fases de aplicación (Cabero Almenara e Infante Moro, 2014).

En este estudio, a partir de las propuestas denominadas por algunos autores “Delphi modificado” (Mengual, 2011), se establecieron dos rondas —y no más— para determinar el consenso, con la idea de extraer también las discrepancias tras la segunda ronda. El Delphi modificado con un número de rondas limitado a dos desde el inicio facilita que los expertos ofrezcan respuestas ante un tema presentado en lugar de generar nuevos temas, consigue mantener una tasa de respuesta buena y evita una investigación larga y costosa para todos los implicados (Cabero Almenara e Infante Moro, 2014, p. 10).

En cuanto al panel de *sabios*, es recomendable que contenga entre 5 y 20, de probada experiencia y heterogéneos (Rowe y Wright, 2001). En este estudio participaron 13 expertos, pertenecientes a tres categorías: docentes universitarios de traducción, traductores en activo y otros con cargos de responsabilidad en empresas de traducción. Asimismo, se procuró que los docentes trabajaran en universidades distintas (Universidad de Salamanca, Universidad Autónoma de Madrid, Universidad Internacional de La Rioja, Universidad Pablo Olavide y Universidad del País Vasco), que hubiera traductores autónomos y trabajadores empleados en instituciones (agencias de Naciones Unidas como la Organización Mundial de la Propiedad Intelectual en Ginebra y la sede central en Nueva York, y en la Unidad de Lengua Española del Consejo de la Unión Europea), además de trabajadores con algún cargo de responsabilidad en empresas diversas (Jonckers, Hermes Traducciones y PTW). Resulta especialmente enriquecedor que, aun participando en una categoría determinada, todos los expertos hayan ejercido o ejerzan también en alguna otra, lo que les confiere una visión más completa de lo que los estudiantes son y necesitan como futuros traductores.

Cabe recordar igualmente que, en este método, los expertos no opinan en representación de las empresas o instituciones a las que se vinculan, sino a título personal (Cabero Almenara e Infante Moro, 2014). La información facilitada en este sentido tiene como único fin demostrar la heterogeneidad y la sabiduría del conjunto. Los criterios para su selección (Beiderbeck *et al.*, 2021, p. 11) fueron estar ejerciendo en este momento y los años de experiencia profesional (5 mínimo). En este estudio, los expertos (5 hombres y 8 mujeres) presentan un rango de experiencia de entre 5 y 40 años.

El procedimiento consistió en la preparación, para el C1, de una lista de prácticas docentes elaborada por la investigadora e inspirada en gran parte por la revisión de la literatura expuesta en el marco teórico; la selección de los

expertos; la realización de las trece entrevistas; el análisis de los datos y los comentarios; la preparación del segundo listado enriquecido por las contribuciones de los expertos (C2); la segunda recogida de datos y su análisis, cuyos resultados permitieron elaborar una reflexión y extraer unas conclusiones.

El C1 contenía 55 prácticas docentes, que se distribuyeron en dos grandes bloques: *prácticas en clase* y *prácticas evaluativas*. La separación en estos bloques se sustenta en la importancia concedida a la evaluación en el enfoque competencial. El primer bloque incluyó estas secciones: cuestiones generales (1-6), el uso de las herramientas (7-12), actividades de pretraducción (13-17), traducción (18-24) y postraducción (28-28), algunas prácticas específicas de niveles más avanzados (29-33) y otras vinculadas al autoconcepto (34-40). La distribución se realizó únicamente para presentar las prácticas de manera organizada en Google Forms y evitar un letárgico listado único que provocara el cansancio de los participantes. Para medir el grado de utilidad de las prácticas, las respuestas se organizaron en una escala de Likert, con valores entre 1 y 5 (siendo 1 nada útil y 5 muy útil). Se incluyó, además, una pregunta inicial abierta sobre su descripción de *traductor experto*.

El C1 se pasó en directo en 13 reuniones virtuales de entre media hora y dos horas y media de duración, que no se grabaron. Estos encuentros cara a cara, más apropiados para obtener valoraciones cualitativas y típicos de la modalidad conversacional de Delphi (Mitchel, 1991, pp. 348-349), se organizaron en dos partes: en primer lugar, la investigadora presentó sucintamente las nociones de *aprendizaje competencial*, *competencia traductora* y su adquisición —en la línea de lo expuesto en el marco teórico del artículo—, además de la justificación del estudio y sus objetivos; en segundo lugar, cada experto fue otorgando puntos a las prácticas, mientras explicitaba sus razones para escoger una u otra puntuación. La investigadora iba tomando notas sobre estas matizaciones y consideraciones,

así como sobre las nuevas prácticas que muchos de los expertos fueron proponiendo.

Las entrevistas se llevaron a cabo entre el 14 y el 20 de septiembre de 2023. Todos los expertos habían sido invitados con antelación de días, semanas e incluso meses en algunos casos, y habían accedido voluntariamente a colaborar. Para evitar una participación baja, uno de los riesgos ya señalados por Mitchel (1991, p. 345), también se mantuvo el contacto vía correo electrónico o wasap con cada uno a lo largo de todo el proceso. De los 15 inicialmente contactados, finalmente 13 pudieron participar plenamente, pues no se logró fijar la reunión con dos de los cargos de responsabilidad.

Para el análisis cuantitativo de los resultados, se obtuvo 1) la media de calificación de cada práctica, así como 2) los índices razón de validez de contenido (RVC) (Arregui *et al.*, 2018; Lawshe, 1975) y 3) la RVC ajustada (RVC\*) según Tristán-López (2008), de modo que quedaron eliminadas las prácticas iguales o por debajo de un 3 de media, de un 0,54 en RVC —por tratarse de un panel de 13 expertos— y, consecuentemente, de un 0,58 en RVC\*. Aunque Lawshe plantea su esquema para 3 niveles (no necesaria, útil y esencial), en el análisis de los resultados del C1 se tomaron como referencia los niveles de acuerdo (3, 4 y 5) de la escala de Likert de 5 (útil, bastante útil, muy útil). Las que obtuvieron puntuaciones superiores a esos índices mínimos, si bien no muy elevadas, quedaron marcadas para ser modificadas de cara al C2 a partir de las sugerencias de los expertos. Los comentarios recogidos durante las entrevistas fueron analizados en búsqueda de recurrencias, argumentos y contraargumentos para determinar la conveniencia de matizar, eliminar o añadir prácticas para el C2.

Como resultado del análisis cuantitativo del C1 y de cara al C2 quedaron marcadas para su eliminación las prácticas 3 (“En las clases de traducción, 80 % teoría y 20 % práctica”) y 10 (“Incorporar el uso de herramientas TAO desde el nivel inicial”), y para su modificación las

prácticas 11 (“Práctica de cambio de formato en los textos fuente [puede ser desde el nivel inicial]”), 18 (“Práctica de resumen de texto fuente en lengua meta [*gist translation*]”), 22 (“Práctica regular de traducción con tiempo limitado para fomentar la rapidez”) y 35 (“Práctica de reconocer el origen [en la traductología] de una práctica, un enfoque, una perspectiva, etc.”). Asimismo, el análisis cualitativo de las notas sobre los comentarios y las sugerencias de los expertos permitió retocar la redacción de algunas prácticas —bien para que quedaran más claras, bien para eliminar palabras como “siempre”, bien para especificar niveles, etc.—. Así, tras ambos análisis, quedaron exactamente como en el C1 solamente 12 prácticas, se eliminaron 2 prácticas, mientras que se añadieron 22 y se matizaron las restantes, hasta llegar al total de 75 prácticas, que contenía el C2.

El C2 se pasó sin entrevista entre los días 22 y 27 de septiembre de 2023. Con el fin de ayudar a los expertos a ver los cambios, se añadió la palabra “NUEVA” (N.) delante de las prácticas incorporadas y la palabra “MODIFICADA” (M.) delante de las que habían sido matizadas, divididas por niveles o reformuladas por mor de la claridad, etc. Para el análisis cuantitativo, se aplicaron los mismos sistemas cuantitativos que con el C1, de forma que quedaban solo 3 prácticas al límite de la discrepancia. Sin embargo, este análisis no permitía detectar bien las diferencias de opinión. Para aumentar la exigencia de consenso y poder así ahondar en las dispersiones, en lugar de tomar los valores 3-5 como de acuerdo, se tomaron solamente los valores 4-5 de alto valor de acuerdo, de forma que solo aquellas prácticas con un nivel de acuerdo bastante alto y muy alto quedarán validadas.

Tras ese ajuste, se hallaron las RVC y RVC\* y se distribuyeron las prácticas según los siguientes rangos de valores de RVC\* para calificar el grado de acuerdo: muy alto (1), alto (0,99-0,70), medio (0,69-0,58) y bajo (por debajo de 0,58). Recordemos que, al tratarse de 13 expertos, el límite de consenso que se establece para la RVC

ajustada es de 0,58. Asimismo, los resultados incorporaron también los resultados de la media (M). Según esta clasificación, los resultados quedaron organizados en las Tablas 1 a 4 (véase el apartado “Anexo”) según el nivel de consenso tras el C2. Ninguno de los expertos quiso añadir nada a sus valoraciones cuantitativas en la segunda ronda. Los resultados definitivos se muestran en el siguiente apartado.

### 3. Resultados finales

En general, en términos cuantitativos, cabe indicar que el mayor grado de acuerdo (Tablas 1 y 2 en Anexo) coincide con el conjunto de medias más altas, lo que indica que los 13 expertos las consideran bastante útiles o muy útiles. Es decir, son consensos en positivo. Asimismo, y en sentido contrario, se aprecia que los grados medio y bajo de acuerdo (Tablas 3 y 4 en Anexo) se dan cuando algunos expertos estiman que una determinada práctica es útil y otros claramente discrepan, por lo que puntúan con un 2 o incluso un 1; de ahí que las medias sean más bajas. Salvo en las prácticas 22 y 23 (acuerdo bajo y media baja), en que los docentes tampoco concedieron muchos puntos, el resto de las discrepancias se producen entre los expertos docentes y los expertos traductores en activo: entre la visión desde la universidad y la visión desde el mercado.

En particular, las prácticas calificadas como bastante y muy útiles con un *grado muy alto de consenso* (Tabla 1 en Anexo) fueron 12: en clase más práctica que teoría (1) —sin renunciar a esta, según los comentarios—; el análisis del encargo, texto fuente y contexto meta para la toma de decisiones (16); la propuesta en grupo de soluciones distintas (28); la corrección conjunta para reflexionar (33) o la combinación de crítica, revisión y ejecución de traducciones para la evaluación continua —no solo ejercicios de traducir— (58), congruente con la importancia concedida a la práctica del cotejo (36) en los comentarios: por los profesionales, porque perciben ya los peligros derivados del uso de la TA y la IA, que no siempre trasladan

inequívoca o correctamente el sentido o incluso los datos del original, y por los docentes, porque una de las batallas actuales es luchar contra el uso de los traductores automáticos por parte de los estudiantes. Acostumbrarlos a cotejar y llevarlos a comprobar los riesgos de confiar ciegamente en las máquinas puede hacerlos mejores profesionales y puede potenciar su autoconcepto: los traductores son mejores que las máquinas.

Los expertos encuentran muy útil también que los estudiantes de niveles más altos se documenten por su cuenta (20), identifiquen tareas dentro de un encargo (44) más allá de la traducción en sí y se expongan a testimonios de profesionales para escuchar de primera mano sus experiencias y sus consejos (43).

En la evaluación, ven más útil que la retroalimentación sea formativa y constructiva, también con valoraciones positivas por los aciertos (62), frente al marcado de errores por tipo y capas. Y en cuanto a los ejercicios y exámenes, coherentemente creen productivo que los textos se acompañen de información tanto sobre el contexto como la necesaria del encargo para la toma de decisiones (60). Esto es combinable con entregarles alguna vez únicamente un texto sin encargo para que pregunten por él (64).

Con un *acuerdo alto* (Tabla 2 en Anexo) hay un total de 45 prácticas, más de la mitad de las que conformaban el C2. Las relacionadas con las herramientas (11-15 y 46) son altamente valoradas e incluyen la incorporación paulatina de estas en las asignaturas de traducción una vez saben traducir y han aprendido las herramientas, incluidas las terminológicas y de *TA* y posesición, así como la práctica de cambio de formatos de los originales con dificultad gradual (Word, pdf, etc., al inicio, y otros formatos *XLIFF*, etc., más adelante), además de la interpretación de los metadatos de los textos originales en niveles avanzados.

Asimismo, los expertos coinciden en graduar como bastante o muy útil tanto la práctica

desagregada como la conjunta (2 y 3), el trabajo con textos generales, además de con específicos de géneros y de distintos sectores, para ir ampliando la variedad (4-6); el énfasis en el trabajo sobre el tema del texto original (18) y la graduación de la ayuda que se les proporciona en términos de documentación que acompaña al encargo (19) —si bien, como se ha visto, hay un mayor acuerdo aún en valorar útil la práctica de hacer que sean los estudiantes avanzados quienes solucionen los problemas de documentación por sí mismos—.

Los expertos encuentran útil la detección de problemas y la argumentación sobre cómo podrían solucionarse (21), la comparación entre traducciones suyas elaboradas antes y después de comprender el género textual con el que se trabaja (24), la producción de varios textos meta de una única fuente (25) y la selección del más adecuado entre ellos (26), así como la traducción con comentario, con la puntualización de que conviene haberles enseñado a comentar previamente (29). Todos también ven útiles las prácticas que llevan a pensar y debatir sobre posibles soluciones antes, durante o después de traducir (29, 32), y la de revisar traducciones (37 y 38). En este punto, casi todos los docentes habían expresado su preocupación por el ambiente de clase en relación con la corrección; de ahí que se incluyera la matización de que conviene que las revisiones sean o bien anónimas, o bien a partir de un texto que un estudiante ofrezca voluntariamente (35).

Entre los profesionales del sector, en concreto los autónomos, pero también de algunos responsables en empresas de traducción, se partieron lanzas en favor de que los estudiantes se acostumbren a realizar críticas constructivas y a ser criticados, distinguiendo “mi trabajo” de “mi persona”. De hecho, este es uno de los puntos en que varios de los expertos traductores coincidían en su descripción de un traductor experto: la conciencia de la falibilidad. Se sugirió igualmente enseñarles a realizar una crítica de una traducción, propia o ajena:

quizás realizar las puntualizaciones de forma más aséptica, objetiva y argumentada ayudaría a no herir sensibilidades.

Los expertos además concuerdan en que en los niveles superiores resulta útil trabajar aspectos más cercanos a la realidad, como el uso de proyectos completos de traducción, incluidas las fases de presupuesto, facturación, etc. (39); los encargos de proyectos con roles que intercambiar (40); el acercamiento a ofertas de trabajo (42); la identificación de factores que influyen en un encargo (45), etc. La formación en áreas temáticas (derecho, medicina, etc.) se entiende productiva para ir especializándose si se tiene claro ya en qué, o para ampliar la cultura general, que tan necesaria es para un traductor (41). Este aspecto igual fue recurrente en las definiciones de qué define a un traductor experto.

En relación con el autoconcepto, los expertos valoran positivamente las prácticas que implican manejar la terminología de la disciplina al argumentar sobre las soluciones de traducción (47) —por resultar profesionalizante, mejorar la relación entre colegas y dotar de solidez la comunicación con los clientes—, la confrontación con casos reales para reflexionar desde la deontología (51) y desde la ética (52), la autorreflexión sobre sus avances —bien por conocer lo que tienen que alcanzar y mejorar (53), bien por ver lo logrado al final de cada curso (49)— y la familiarización con la comunidad de traductores que hay en el mercado en espacios como las asociaciones (54), de las que pueden recibir, pero a las que conviene también aportar.

Y en cuanto a la evaluación, la mayoría de las prácticas fueron bien acogidas, con medias un poco inferiores a las prácticas anteriores dentro de este grupo de consenso alto, y algunas ligeramente más bajas: el establecimiento del uso de la terminología como un criterio de evaluación (68) o la combinación de tareas operativas y reflexivas en las actividades de evaluación continua (57). Se aprecia consenso alto también en considerar de bastante o gran

utilidad la evaluación intergrupal (56) —frente a la coevaluación individual— y la autoevaluación (55), en niveles superiores en los dos casos, pues ya sabrán mejor qué evaluar. La retroalimentación con marcado de errores y sus tipos (61) y por capas según las fases (65) igualmente suman los votos altos y muy altos de todos los expertos. Incluir en los exámenes los criterios de evaluación (69), así como preguntas directas sobre sus soluciones de traducción o sobre los textos (71) —más que comentarios abiertos—, aunque sea puntualmente, del mismo modo resulta bastante o muy funcional a ojos de los expertos.

La doble entrega de traducciones recibe una valoración mejor y con más consenso en el C2 gracias a la matización de que sea puntual y de que la nota tome en cuenta también la primera entrega (63), no solo la segunda, lo que en los comentarios había sido calificado, sobre todo por los profesionales, de excesiva benevolencia y poco preparatorio para la dureza del mercado. Con todo, la leve discrepancia es relevante porque la puntuación que se separa del consenso es muy baja (un 2) en la categoría de traductor en activo, pues, como adujeron algunos, en la vida real no hay segundas oportunidades. Evaluar la capacidad de argumentación con una prueba de revisión argumentada (72), la calidad de las traducciones realizadas con herramientas TAO (59) —de igual manera con un voto discrepante llamativamente bajo de un profesional— y procurar evaluar su aprendizaje como poseedores (74) —en vista de la creciente necesidad de esta tarea en el mercado también— son prácticas que recibieron asimismo calificaciones de todos por encima de los 4 puntos.

Las prácticas de *acuerdo medio* (Tabla 3 en Anexo) muestran a veces medias bajas, debido a la variedad de opiniones, y otras veces medias más altas, ligeramente por encima de 4, cuando había puntuaciones de 4 o 5, pero también alguna de 2 o 1. Es el caso, por ejemplo, de la práctica de medir de forma puntual el tiempo al traducir (27) o la de incluir textos más

extensos de lo normal en los exámenes para ver si algún estudiante logra traducir más en el mismo tiempo (73). En conjunto, los expertos estiman que pueden tener utilidad, mientras que hay dos que no lo ven útil en absoluto. En sus comentarios, habían manifestado que un espacio de aprendizaje es un espacio privilegiado donde sobran ciertas presiones laborales. Ir más rápido no significa traducir mejor y su interés es que aumente la calidad, no la rapidez, algo que viene con la experiencia. El resto de los expertos consideraron que estas prácticas podrían contribuir al autoconocimiento o directamente prepararlos mejor para el mercado.

Las prácticas vinculadas a las herramientas TAO (7-10) presentan una leve discrepancia. En conjunto, los expertos valoran como de gran utilidad conocer una herramienta TAO en profundidad (7), a la vez que ven útil, si bien ligeramente menos, que además conozcan otras herramientas (8). De hecho, les parece productiva la práctica que reta a los estudiantes a autoaprender otra herramienta a partir de su control de la que ya conocen en profundidad (9), más que enseñarles otras herramientas directamente (aprender muy bien una, autoaprender las demás).

Si bien los expertos creen que las herramientas deben incorporarse y usarse de modo transversal (en las asignaturas de traducción, no solo en las de herramientas), algunos apuestan por introducirlas desde el principio —aunque sea de forma testimonial, según habían indicado—, mientras que otros piensan que primero conviene aprender a traducir artesanalmente y luego ir incorporando la tecnología (10).

El uso de las herramientas TAO desde el inicio fue, en general, una de las prácticas eliminadas para el C2. En esa misma línea se situarían los que creen que en los exámenes de traducción general es bueno que no haya recursos (70), mientras que otros no lo ven tan útil, por no ser muy realista, tal y como habían explicado en las entrevistas, a pesar de que algunas pruebas para puestos de traducción pública

o institucional son así, al menos parcialmente. De manera amplia, por categorías, los docentes se muestran más partidarios de una introducción posterior, mientras que los profesionales del sector apuestan por un contacto más temprano con las herramientas.

Por su parte, la idea de usar una tabla con criterios de evaluación detallados (66), que presentaba mayor discrepancia en el C1, logra un acuerdo medio por la puntualización de que su uso puede ser puntual o regular, no obligatoriamente sistemático. En este punto, algunos docentes habían expresado que, aunque la consideraban útil, presentaba dos inconvenientes: lleva mucho trabajo emplearla al corregir, sobre todo si es muy detallada, y a veces no permite hacer una valoración global del conjunto de la traducción a partir de otros aspectos que no estén incluidos en la tabla, que además debería variar según el género textual.

Sobre esta cuestión, los expertos con cargos de responsabilidad en empresas de traducción habían asignado puntuaciones altas a la práctica, por ser estas tablas de uso común en el mercado y es bueno que los estudiantes se acostumbren a ellas. Respecto a otras prácticas puntuales que quizás puedan resultar novedosas (17, 30, 31, 34, 50 y 75) —sobre todo las prácticas concretas de clase incorporadas al C2 fruto de las contribuciones de los expertos—, reciben puntuaciones algo más bajas en las categorías de profesionales que entre los docentes, que solo muestran un poco más de desconfianza ante la utilidad de las más innovadoras o específicas (30 y 31).

Las 4 prácticas docentes con valores de *acuerdo bajo* (Tabla 4 en Anexo), o sea, las que generan más discrepancia, incluyen dos que aluden a ejercicios muy concretos que no tienen por qué resultar aplicables o didácticamente rentables en todos los niveles ni con todos los géneros textuales: poner una frase en la pantalla, quitarla y hacérsela traducir (22), y el teatrillo de diálogo antes de traducir uno para trabajar la naturalidad (23), así como dos modificadas

que pretendían trabajar la teoría traductológica aplicando distintos enfoques para traducir un mismo texto original (48) y fomentar el trabajo en equipo puntuando la colaboración (67). Si bien ninguno de los expertos descartaría la reflexión traductológica que pasa por conocer distintas teorías y enfoques históricos de la disciplina, no parecen verle tanta utilidad al experimento en una clase de traducción.

En cuanto al trabajo en equipo, no obstante la importancia que todos conceden a la colaboración en el mundo profesional de la traducción, la reflexión sobre la dificultad de ser justos al calificar los trabajos en grupo y la preocupación por el malestar que se puede crear entre sus miembros y en clase había sido recurrente, especialmente entre los docentes. A juicio de algunos expertos, es un precio que debe pagarse (es la vida misma), mientras que para otros se puede entrenar la colaboración sin necesidad de puntuarla.

Por último, en cuanto a la pregunta abierta sobre el concepto de *traductor experto*, los participantes señalaron el autoconocimiento; la confianza y la seguridad; la humildad para reconocer las limitaciones (falibilidad); una mayor eficacia, porque detecta más fácilmente las dificultades y cuenta con más estrategias para las soluciones; el control de las herramientas; el conocimiento profundo de la lengua meta en traducción directa y una mayor capacidad de comprensión, redacción y revisión; la integración de todas las subcompetencias como una habilidad interiorizada; la atención al detalle; la menor caída en la literalidad; la preferencia por recursos monolingües y un mayor conocimiento del mundo y de una o más especialidades: ofrece, por ello, más calidad, menos fallos; también es más eficiente porque es más rápido (localizando problemas, resolviéndolos, buscando información y documentándose, etc.); tiene rutinas adquiridas y automatismos; se organiza mejor; mantiene una comunicación más eficaz con clientes, proveedores, colegas, compañeros, etc.; conoce la profesión y el funcionamiento del mercado, y está al día; cuenta

con una buena base que le permite adaptarse a los cambios que siempre llegan; tiene curiosidad por seguir aprendiendo sobre las áreas de especialidad de los textos que traduce y sobre traducción, y es más pragmático. En ocasiones, con la veteranía, le puede dar pereza cambiar de herramienta, poseer en lugar de traducir, etc. Parece posible entrenar a los estudiantes en casi todos estos aspectos, aunque vayan a seguir puliéndolos en sus futuros trabajos.

#### 4. Análisis y conclusiones

Los resultados son especialmente interesantes en términos de divergencias. En este sentido, lo que se aprecia es una tendencia de los profesionales, sobre todo los que ostentan cargos de responsabilidad, a considerar útil toda práctica que desemboque en unos egresados duchos en el manejo de herramientas y formatos, que sean autónomos y autoexigentes (sin esperar segundas oportunidades), por lo que aprecian especialmente las prácticas que supongan retos y pongan en aprietos a los estudiantes, ya sea ante las máquinas, en las relaciones entre compañeros, frente a las críticas o en el nivel de detalle y exigencia de las correcciones, sin dejar de premiarles, eso sí, lo positivo que hayan logrado.

En contraste, los docentes rechazan más fácilmente el trabajo en grupo, porque suele resultar conflictivo y puede ser injusto; asimismo, rechazan el uso de rúbricas de evaluación sistematizadas, a la vista del tiempo que hay que invertir en ellas (prepararlas para cada encargo y aplicarlas en detalle) y del riesgo de una valoración cuantitativa que, aunque incluya los aciertos, a veces no permite premiar la globalidad del texto meta, el resultado final. Tampoco parecen muy partidarios de la corrección pública, ni del trabajo de un estudiante ni entre ellos, habida cuenta de que pueden herirse sentimientos innecesariamente.

Por último, los docentes muestran una que- rencia por un trabajo más escalonado, en que han de adquirirse ciertas habilidades o

conocimientos antes de pasar a desafíos mayores, así como una visión de las herramientas como elementos que en cierto modo pueden distorsionar ese proceso de interiorización de rutinas cognitivas y de aprender a traducir propiamente dicho, por lo que prefieren postergar la incorporación de ese recurso, que sí creen necesario, al momento en que los estudiantes sepan ya traducir artesanalmente.

Por otro lado, sobre todo en los docentes, pero igual en los autónomos o traductores institucionales, es patente la consideración de que no basta con lanzar a los estudiantes a jugar directamente contra distintos adversarios todo el rato, sino que hace falta entrenar conocimientos, habilidades y actitudes también por separado y con una progresión pedagógica. Muchas de las modificaciones que se realizaron del C1 al C2 tenían que ver con matizaciones, como que una práctica servía, pero no siempre o no en todos los niveles, lo que se traduce en una percepción general en todas las categorías de que la variedad de retos, ejercicios y situaciones es especialmente productiva, frente a aplicaciones sistemáticas siempre y en todo lugar, tanto en el aula como en las actividades entregables para la evaluación continua, incluidos los exámenes.

En este sentido, es cierto que hay esfuerzos de algunos autores por determinar niveles dentro de la competencia traductora (Hurtado Albir *et al.*, 2018; Hurtado Albir *et al.*, 2019; Hurtado Albir *et al.*, 2022a y 2022b) y presentan, dentro del proyecto EFFORT (2023), su propuesta para un marco común europeo de referencia para la traducción y una armonización académica. Aunque está aún por probarse, difundirse y consolidarse, augura un apoyo a la progresión de la enseñanza-aprendizaje.

Dicho esto, los resultados del presente estudio indican que la variedad y la creciente complejidad de las prácticas docentes son útiles para el entrenamiento de la competencia traductora. En este sentido, es llamativo que en el C2 ningún docente puntuara por debajo de 3 ni

una sola práctica, o sea, a todas les ven algún uso, aunque sea puntual. Garantizar esa diversidad y la progresión ya mencionada requiere conocer lo que hace cada docente en su aula y coordinar hasta donde se pueda. Esto lleva a plantearse si realmente en los grados hay una verdadera (¿alguna?) coordinación entre las asignaturas de traducción (las generales, las especializadas y las de distintas lenguas, al menos por direccionalidades) que lleve a controlar los avances, el aumento de la dificultad de los textos y tareas, y la continuidad de algunas rutinas cognitivas. Un tema que sería interesante explorar.

Esta tensión entre un proceso de adquisición de la competencia traductora más compartimentalizado al inicio, más rico, progresivo y pausado, y en cierto modo más protegido, frente a un aprendizaje más crudo y realista, en línea con el mercado, no tiene por qué entenderse como algo negativo, sino como un *continuum* en el que la enseñanza-aprendizaje de la traducción debe moverse, limitando los excesos de ambas visiones. Asumiendo que la universidad debe preparar para el mercado, pero no es el mercado, y que no todo lo que se ve en él es ideal desde muchas perspectivas, la combinación de estas visiones solo encontradas en estos puntos no puede resultar sino beneficiosa si lleva a que nada se quede por el camino y a una simbiosis de moderación y exigencia. Esto puede hacer compatibles algunas prácticas, más crudas al final, más pautadas y desagregadas al inicio, pues el acuerdo ante estas dos posturas es alto entre los expertos, como ocurre asimismo con el trabajo con textos generales —verdadero campo de batalla para el traductor— y géneros convencionalizados, a la vez que se propone no ceñirse a un único sector, la profundización en los temas del texto fuente y también trabajar con el acento en la terminología.

Asimismo, como elementos de reflexión, surgen del estudio el diálogo con la tecnología y los desafíos que presenta tanto en el mercado como en las aulas. Los profesionales y los

docentes prestan una especial atención a la TA y la IA, en la medida en que para unos estas herramientas ya han cambiado la forma de trabajar en el escenario profesional y para otros exigen modificaciones en el énfasis que se aplica a determinadas prácticas, como la documentación, el cotejo o la revisión, por poner ejemplos obvios. Si hace años cotejar o revisar se asumían como parte del proceso estándar de traducción y quizás no se entrenaban de manera aislada, constituyen ahora prácticas ineludibles a las que conviene dedicar un tiempo propio, especialmente en un contexto en el que se habla ya de una dificultad en las nuevas generaciones para mantener la atención continuada y en el que los textos pueden provenir de las máquinas.

A pesar de esta dispersión de visiones, es importante también celebrar algunos de los consensos en positivo descubiertos. Para empezar, el estudio ha mostrado más consenso del esperado, con 57 de 75 prácticas que los expertos coincidían en encontrar útiles con un acuerdo alto o muy alto. Además, aun por razones dispares a veces, se ha percibido un verdadero interés de todos los expertos por mejorar la formación de los futuros traductores, a la vez que entre los docentes se ha visto una conciencia y un interés por algunos de los nuevos retos que esperan a los estudiantes. De ahí que quepa pensar que la colaboración entre profesionales en activo, empresas y universidades no es solo necesaria, sino también posible y deseada por todos.

Procede destacar que el panel de expertos comparte la visión de que, sin renunciar a la teoría, es muy útil que haya mucha práctica, con actividades para analizar el encargo, el texto meta, etc., para traducir, analizar y corregir traducciones individualmente y en grupo (sin evaluación). Asimismo, encuentran muy productivo el acercamiento a la vida profesional mediante simulaciones de encargos en los que se distinguen las tareas y adoptar diferentes roles (de la negociación inicial a la factura), una familiarización con las

asociaciones y el contacto de los estudiantes (y los docentes por extensión) con los testimonios de los profesionales en activo. En un ejemplo de coherencia, apuestan además por ejercicios y exámenes de traducción que no sean meros textos, sino encargos con información que permita a los estudiantes tomar decisiones. Y desde esta perspectiva de la toma de decisiones, con un acuerdo alto, encuentran productiva la redacción de varios textos meta de un mismo original, la anticipación de escollos, la argumentación sobre soluciones, la decisión de cuál encaja mejor en el encargo, además del comentario sobre traducciones a título individual o en grupos estables. Valoran positivamente, de igual manera, una retroalimentación formativa, con marcado de aciertos y guías de mejora, la autoevaluación y la evaluación intergrupala, las entregas dobles con oportunidad de enmienda intermedia o la evaluación del uso del metalenguaje, entre otras relacionadas con la evaluación.

Por último, detengámonos en la amplia noción de *autoconcepto*, directamente relacionado con el aprendizaje y que combina el autoc conocimiento en términos de pericia traductora, la conciencia del papel del traductor en el mundo y la reflexión deontológica y ética. De las ocho prácticas en ese apartado del C2, seis obtuvieron un acuerdo alto, con notas de 3 a 5 puntos.

En fin, la interesante, si bien relativamente breve, historia de la didáctica de la traducción ha ido acompasada con los avances en la conceptualización de la traducción misma y, en general, se ha centrado más en la definición de la competencia traductora (el qué) que en la forma de lograrla (el cómo). A falta de estudios experimentales que bajo un prisma por competencias certifiquen la eficacia de un cómo frente a otro, este estudio buscaba consensos y discrepancias en un grupo de expertos anónimos compuesto por docentes, traductores en activo y otros con cargos de responsabilidad en empresas de traducción, consultados para dilucidar qué prácticas docentes estimaban

más útiles. La doble vuelta del cuestionario permitió eliminar algunas prácticas que no alcanzaban un consenso mínimo, pero también modificar y añadir otras. Más de la mitad de las propuestas del C2 fueron consideradas útiles por todos, a pesar de pertenecer a categorías profesionales distintas.

Delphi ha permitido ofrecer una fotografía de lo que juzgan importante quienes tratan con estudiantes y recién egresados, y es tan gratificante comprobar que hay una visión compartida en muchos aspectos como estimulante observar el contraste de opiniones sobre aquellas prácticas que no generan tanto acuerdo. Corresponde ahora reflexionar sobre si los docentes de traducción empleamos estas u otras prácticas en nuestras aulas. Y a falta de tiempo para seguir las todas, si se vela por que se cubra un amplio abanico de ellas, de forma gradual y organizada, a lo largo de las asignaturas de traducción de los grados. Igualmente, es pertinente incidir en la riqueza inherente al cruce de las miradas de docentes y profesionales en activo para ir respondiendo, sin perder el norte y con una mayor sabiduría, a los desafíos que la vertiginosa transformación de algunos aspectos de la profesión trae consigo, como, por ejemplo, la ubicuidad de la tecnología y, en particular, los retos que presentan la TA y la IA.

Queda agradecer a los trece expertos su generosa y profusa participación en este estudio al que aportaron su experiencia con genuino interés.

## Referencias

- Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación. (2004). Libro blanco. Título de grado en Traducción e Interpretación. [https://www.aneca.es/documents/20123/63950/libroblanco\\_traduc\\_def.pdf/c597839f-973e-5e7c-86b1-e61dea66c628?t=1654601712731](https://www.aneca.es/documents/20123/63950/libroblanco_traduc_def.pdf/c597839f-973e-5e7c-86b1-e61dea66c628?t=1654601712731)
- Arregui Eaton, I. G., Chaparro Caso-López, A. A. y Díaz López, C. D. (2018). Cuestionario para valorar las prácticas de enseñanza en secundaria desde la percepción de los estudiantes. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 29(2), 55-70. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.29.num.2.2018.23153>
- Beiderbeck, D., Frevel, N., Von der Gracht, H., Schmidt, S. y Schweitzer, V. (2021). Preparing, conducting, and analyzing Delphi surveys: Cross-disciplinary practices, new directions, and advancements. *Methods*, 10(8), 1-20. <https://doi.org/10.1016/j.mex.2021.101401>
- Bernardini, S. y Miličević Petrović, M. (2021). *Toward a new profile for twenty-first century language specialists: Industry, institutional and academic insights. UPSKILLS intellectual output 1.2*. <https://doi.org/10.5281/zenodo.5030873>
- Cabero Almenara, J. e Infante Moro, A. (2014). Empleo del método Delphi y su empleo en la investigación en Comunicación y Educación. *EDUTEC Revista Electrónica de Investigación Educativa*, (48), 1-16. <https://doi.org/10.21556/edutec.2014.48.187>
- Cabero Almenara, J., Morales Lozano, J. A., Barroso Osuna, J., Fernández Batanero, J. M., Tomero Tena, R., Román Graván, P., Llorente Cejudo, M. C. y Ballesteros Regaña, C. (2008). Creación de una guía de evaluación/autoevaluación de centros de recursos universitarios de producción de TICs en la enseñanza. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, (32), 35-53. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=36803203>
- Chaia, M. C. G. (2023). La competencia profesional en la formación de traductores: estrategia clave para la empleabilidad. *Quaderns. Revista de Traducció*, 30, 193-211. <https://doi.org/10.5565/rev/quaderns.109>
- Drugan, J. (2017). Ethics and social responsibility in practice: Interpreters and translators engaging with and beyond the professions. *The Translator*, 23(2), 126-142. <https://doi.org/10.1080/13556509.2017.1281204>
- Drugan, J. y Megone, C. (2011). Bringing ethics into translator training. An integrated, interdisciplinary approach. *The Interpreter and Translator Trainer*, 5(1), 183-211. <https://doi.org/10.1080/13556509.2011.10798817>
- Ehrensberger-Dow, M. (2014). Challenges of translation process research at the workplace.

- MonTI. *Monografías de Traducción e Interpretación*, (1), 355-383. <https://doi.org/10.6035/MonTI.2014.ne1.12>
- Ehrensberger-Dow, M. y Massey, G. (2013). Indicators of translation competence: Translators' self-concepts and the translation of titles. *Journal of Writing Research*, 5(1), 103-131. <https://doi.org/10.17239/jowr-2013.05.01.5>
- European Language Industry Survey (ELIS). (2023). *European Language Industry Survey 2023. Trends, expectations and concerns of the European language industry*. <https://elis-survey.org/wp-content/uploads/2023/03/ELIS-2023-report.pdf>
- European Master's in Translation Expert Group. (2022). *Competence Framework 2022*. [https://commission.europa.eu/system/files/2022-11/emt\\_competence\\_fw\\_2022\\_en.pdf](https://commission.europa.eu/system/files/2022-11/emt_competence_fw_2022_en.pdf)
- Galán-Mañas, A. y Hurtado Albir, A. (2015). Competence assessment procedures in translation training. *The Interpreter and Translator Trainer*, 9(1), 63-82. <https://doi.org/10.1080/1750399X.2015.1010358>
- Göpferich, S. (2008). *Translationsprozessforschung*. Gunten Narr.
- Gouanvic, J.-M. (2001). Ethos, éthique et traduction: Vers une communauté de destin dans les cultures. *Traduction, Terminologie, Redaction*, 14(2), 31-47. <https://doi.org/10.7202/000568ar>
- Gregorio Cano, A. (2023). Hacia la adquisición de la competencia estratégica en la formación de traductores: en los zapatos del traductor en formación (ii). *Hikma*, 22(1), 123-141. <https://doi.org/10.21071/hikma.v22i1.14579>
- Grime, M. M. y Wright, G. (2016). Delphi Method. *Wiley StatsREF: Statistics Reference Online*, 1-6. <https://doi.org/10.1002/9781118445112.stat07879>
- Grupo Proceso de Adquisición de la Competencia Traductora y Evaluación (PACTE). (2005). Investigating translation competence: Conceptual and methodological issues. *Meta*, 50(2), 609-619. <https://doi.org/10.7202/011004ar>
- Harris, B. y Sherwood, B. (1978). Translating as an innate skill. En D. Gerver y H. W. Sinaiko (Eds.), *Language interpretation and communication* (pp. 155-170). NATO. [https://doi.org/10.1007/978-1-4615-9077-4\\_15](https://doi.org/10.1007/978-1-4615-9077-4_15)
- Hatim, B. y Mason, I. (1997). *The translator as communicator*. Routledge.
- Hebenstreit, G. (2021). Functional translation theories and ethics. En K. Koskinen y N. K. Pokorn (Eds.), *The Routledge handbook of translation and ethics* (pp. 58-71). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003127970-6>
- Hönig, H. G. (1991). Holmes' 'mapping theory' and the landscape of mental translation processes. En K. van Leuven-Zwart y 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.
- Hönig, H. G. (1995). *Konstruktives Übersetzen*. Stauffenburg.
- Hubscher-Davidson, S. (2020). Ethical stress in translation and interpreting. En K. Koskinen y N. K. Pokorn (Eds.), *Routledge handbook of translation and ethics* (pp. 415-430). Routledge.
- Hunziker Heeb, A. (2016). Professional translators' self-concepts and directionality: Indications from translation process research. *The Journal of Specialised Translation*, (25), 74-88. <https://doi.org/10.21256/zhaw-2049>
- 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. Monografías de Traducción e Interpretación*, (11), 47-76. <https://doi.org/10.6035/MonTI.2019.11.2>
- Hurtado Albir, A., Galán-Mañas, A., Kuznik, A., Olalla-Soler, C., Rodríguez-Inés, P. y Romero, L. (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>
- Hurtado Albir, A., Galán-Mañas, A., Kuznik, A., Olalla-Soler, C., Rodríguez-Inés, P. y Romero,

- L. (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>
- Hurtado Albir, A., Kuznik, A. y Rodríguez-Inés, P. (2022a). La competencia traductora y su adquisición. *MonTI. Monografías de Traducción e Interpretación*, 19-40. <https://doi.org/10.6035/MonTI.2022.ne7.02>
- Hurtado Albir, A., Kuznik, A. y Rodríguez-Inés, P. (2022b). Marco conceptual de la investigación sobre descriptores de nivel en traducción, *MonTI. Monografías de Traducción e Interpretación*, (7), 41-68. <https://doi.org/10.6035/MonTI.2022.ne7.03>
- Kelly, D. (2008). Realismo profesional y progresión pedagógica: una propuesta de criterios para la selección de materiales para la formación de traductores. *Trans*, (12), 247-258. <https://doi.org/10.24310/TRANS.2008.v0i12.3138>
- Kiraly, D. (1995). *Pathways to translation. Pedagogy and process*. Kent University Press.
- Kiraly, D. (1997). Think-aloud protocols and the construction of a professional translator's self-concept. En J. H. Danks, G. M. Shreve, S. B. Fountain y M. McBeath (Eds.), *Cognitive processes in translation and interpreting* (pp. 137-160). Sage.
- Kiraly, D. (2000). *A social constructivist approach to translator education. Empowerment from theory to practice*. St. Jerome Publishing.
- Kiraly, D. (2015). Occasioning translator competence: Moving beyond social constructivism toward a postmodern alternative to instructionalism. *Translation and Interpreting Studies*, 10(1), 8-32. <https://doi.org/10.1075/tis.10.1.02kir>
- Lambert, J. (2018). How ethical are codes of ethics? Using illusions of neutrality to sell translations. *The Journal of Specialised Translation*, 30, 269-287.
- Lawshe, C. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel psychology*, 28(4), 563-575. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1111/j.1744-6570.1975.tb01393.x>
- Mengual, S. (2011). *La importancia percibida por el profesorado y el alumnado sobre la inclusión de la competencia digital en educación superior. Un análisis en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte de la Universidad de Alicante* [tesis de doctorado]. Universidad de Alicante, España.
- Miličević Petrović, M., Bernardini, S., Ferraresi, A., Aragrande, G. y Barrón-Cedeño, A. (2021). *Language data and project specialist. A new modular profile for graduates in language-related disciplines. UPSKILLS intellectual output 1.6*. <https://doi.org/10.5281/zenodo.5030929>
- Mitchel, V. W. (1991). The Delphi technique: An exposition and application. *Technology Analysis & Strategic Management*, 3(4), 333-357. <https://doi.org/10.1080/09537329108524065>
- Muñoz Martín, R. (2014). Situating translation expertise. A review with a sketch of a construct. En J. W. Schwieter y A. Ferreira (Eds.), *The development of translation competence. Theories and methodologies from psycholinguistics and cognitive science* (pp. 2-28). Cambridge Scholars.
- Neubert, A. (1994). Competence in translation: A complex skill, how to study and how to teach it. En Snell-Hornby, M., Pöschhacker, F. y Kaindl, K. (Eds.), *Translation studies. An interdisciplinary* (pp. 411-420). John Benjamins.
- Organización Internacional del Trabajo (OIT). (2015). *Competencias para el empleo. Orientaciones de política. Mejorar la empleabilidad de los jóvenes: la importancia de las competencias clave*. [https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed\\_emp/---ifp\\_skills/documents/publication/wcms\\_371815.pdf](https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_emp/---ifp_skills/documents/publication/wcms_371815.pdf)
- 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>
- Reguant-Álvarez, M. y Torrado-Fonseca, M. (2016). El método Delphi. *REIRE, Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 9(1), 87-102. <https://doi.org/10.1344/reire2016.9.1913>
- Risku, H. (2010). A cognitive scientific view on technical communication and translation. Do embodiment and situatedness really make a difference? *Target*, 22(1), 94-111. <https://doi.org/10.1075/target.22.1.06ris>
- Risku, H., Rogl, R. y Milošević, H. (2020). Researching workplaces. En E. Angelone, M. Ehrensberger-Dow y G. Massey (Eds.), *The*

- Bloomsbury companion to language industry studies* (pp. 37-62). Bloomsbury. <https://doi.org/10.5040/9781350024960.0007>
- Röhl, M. (1983). *Ansätze zu einer Didaktik des Übersetzens* [Tesis de maestría]. Johannes Gutenberg- Universität, Mainz.
- Romero Tena, R., Cabero Almenara, J., Llorente Cejudo, M. C. y Vázquez Martínez, A. I. (2012). El método Delphi y la formación del profesorado en TIC. *Global*, 9(44), 81-89. <https://idus.us.es/handle/11441/24653>
- Rossi, C. (2017). Introducing statistical machine translation in translator training: From uses and perceptions to course design, and back again. *Revista Tradumàtica*, (15), 48-62. <https://doi.org/10.5565/rev/tradumatica.195>
- Rossi, C. y Chevrot, J.-P. (2019). Uses and perceptions of machine translation at the European Commission. *The Journal of Specialised Translation*, (31), 177-200.
- Rowe, G. y Wright, G. (2001). Expert opinions in forecasting: Role of the Delphi technique. En J. Armstrong (Ed.), *Principles of forecasting: A handbook for researchers and practitioners* (pp. 125-144). Kluwer Academic Publishers.
- Sánchez-Tarazaga, L. y Fernández-Berruero, R. (2022). Aplicación del método Delphi en el diseño de un marco para el aprendizaje por competencias. *Revista de Investigación Educativa*, 40(1), 219-235. <https://doi.org/10.6018/rie.463611>
- Tristán-López, A. (2008). Modificación al modelo de Lawshe para el dictamen cuantitativo de validez de contenido de un instrumento objetivo. *Avances en Medición*, 6(1), 37-48. [https://www.humanas.unal.edu.co/lab\\_psicometria/application/files/9716/0463/3548/VOL\\_6\\_Articulo4\\_Indice\\_de\\_validez\\_de\\_contenido\\_37-48.pdf](https://www.humanas.unal.edu.co/lab_psicometria/application/files/9716/0463/3548/VOL_6_Articulo4_Indice_de_validez_de_contenido_37-48.pdf)
- Villarroel, V. y Bruna, D. (2014). Reflexiones en torno a las competencias genéricas en educación superior: un desafío pendiente. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 13(1), 23-24. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol13-Issue1-fulltext-335>
- Webler, T., Levine, D., Rakerl, H. y Renn, O. (1991). A novel approach to reducing uncertainty: The group Delphi. *Technological Forecasting and Social Change*, 39(3), 253-263. [https://doi.org/10.1016/0040-1625\(91\)90040-M](https://doi.org/10.1016/0040-1625(91)90040-M)
- World Economic Forum. (2003). *Future of jobs report*. [https://www3.weforum.org/docs/WEF\\_Future\\_of\\_Jobs\\_2023.pdf](https://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs_2023.pdf)
- Zhou, M. (2022). Educating translation ethics: A neurocognitive ethical decision-making approach, *The Interpreter and Translator Trainer*, 16(4), 391-408. <https://doi.org/10.1080/1750399X.2022.2030534>

## Anexo: Prácticas según los niveles de acuerdo

214

Tabla 1. Prácticas con valores de acuerdo muy alto

Número de práctica en C2	Prácticas	M	RVC*
1	En las clases de traducción, 20 % teoría y 80 % práctica	4,46	1
16	(Mod.) Práctica de análisis de encargo, texto fuente y contexto meta para la toma de decisiones para identificar función, público meta, etc. Puede hacerse como ejercicio de pretraducción o al revisar en clase una traducción hecha de deberes	4,77	1
20	(Mod.) Práctica de traducción de nivel más alto en que los estudiantes tienen que buscar <i>por su cuenta</i> el material documental de apoyo para ampliar su conocimiento sobre el tema del texto original	4,62	1
28	Práctica de traducción grupal con registro de diferentes soluciones de traducción para debatir	4,62	1
33	(Mod.) Práctica de corrección en grupo no evaluativa en que pueden ir diciendo en alto sus propuestas para fomentar la argumentación y el debate sobre posibles soluciones. Es importante que la práctica no implique poner una traducción concreta en la pantalla, sino que se trabaje poniendo en común las soluciones dadas por los estudiantes	4,54	1
36	(Mod.) Práctica de cotejo de texto original y meta (a la luz de un encargo). Esto es especialmente importante para controlar los potenciales errores de las máquinas y para aprender a sospechar también de la redacción fluida	4,62	1
43	(N.) En niveles superiores, exposición a testimonios de profesionales invitados a compartir su experiencia. Puede ayudar que los estudiantes preparen previamente y de forma anónima las preguntas que quieren hacerles, para que los ponentes respondan mejor y para que no se queden preguntas en el tintero	4,69	1
44	(Mod.) En niveles superiores, práctica de identificación de tareas más allá de la traducción en encargos reales. Es una forma de que aprendan que el trabajo de un traductor a menudo implica más que traducir y que esas labores extra se cobran aparte. Asimismo, que el tiempo que tardan en acabar un encargo no es solo el de la fase transferencial en sí, sino que pueden tener que dedicar mucho tiempo y esfuerzo a otras labores también necesarias	4,38	1
58	(Mod.) Combinación de crítica, revisión y ejecución de traducciones en las actividades de evaluación continua	4,62	1
60	(Mod.) Presentación de contexto y encargo casi siempre en los ejercicios de traducción. Esto puede combinarse con la práctica puntual de darles un texto para traducir (solo el texto), a la espera de que salga de ellos pedir más datos sobre el contexto y el encargo	4,77	1
62	(Mod.) Retroalimentación formativa, con explicaciones y guías de mejora (no solo marcado de errores); también con valoración de los aciertos como refuerzo positivo	4,77	1

**Tabla 1.** Prácticas con valores de acuerdo muy alto (Cont.)

Número de práctica en C2	Prácticas	M	RVC*
64	(Mod.) En los exámenes, los ejercicios de traducción deberían incluir información sobre el contexto y algunos datos del encargo que puedan ayudar a tomar y justificar decisiones de traducción (por ejemplo, quién es el público meta)	4,85	1

M: media; RVC\*: razón de validez de contenido ajustada.

**Tabla 2.** Prácticas con valores de acuerdo alto

Número de práctica en C2	Prácticas	M	RVC*
2	(Mod.) En el nivel inicial, práctica desagregada según subcompetencias: <ul style="list-style-type: none"> <li>Ejercicios de transferencia lingüística para aprender rasgos diferenciales entre las lenguas.</li> <li>Ejercicios de gestión de elementos culturales.</li> <li>Ejercicios de traducción con énfasis en la documentación.</li> <li>Ejercicios de comprensión mediante <i>gist translation</i>.</li> <li>Ejercicios de búsqueda de sinónimos.</li> <li>etc.</li> </ul>	4,38	0,92
3	(Mod.) Compatible con la práctica desagregada (simultáneamente o después): práctica de la traducción con atención al conjunto de subcompetencias (sin desagregar), o sea, traducir textos completos	4,46	0,92
4	(N.) Trabajar con textos generales (periodísticos, discursos, etc.) que permitan desplegar multitud de recursos. (Es en esos textos donde se aprende más a "pensar-traducir")	4,38	0,85
5	(Mod.) Trabajar, además, por géneros textuales para que se familiaricen con sus convenciones generales y con su lugar en la cadena comunicativa del contexto que sea	4,54	0,85
6	(N.) Trabajar también puntualmente con textos de un mismo género textual, pero de distinto sector para que aprecien diferencias. Lo convencionalizado no es necesariamente sagrado	4	0,77
11	(Mod.) Incorporar paulatinamente el uso de herramientas TAO en asignaturas de traducción una vez que han aprendido a traducir y a usar las herramientas (en la asignatura correspondiente). Hacer hincapié en que para ser mejor que las máquinas deben aprender primero a traducir y luego a servirse de ellas como convenga en cada caso	4,46	0,92
12	(N.) Práctica de traducción con uso de herramientas de gestión terminológica aprendidas previamente en la asignatura de Terminología	4,15	0,77
13	(N.) Práctica de traducción con TA y posesición, una vez saben traducir y una vez saben usar al menos una herramienta TAO (en asignatura aparte o no)	4,15	0,77

Tabla 2. Prácticas con valores de acuerdo alto (Cont.)

Número de práctica en C2	Prácticas	M	RVC*
14	(Mod.) Práctica de cambio de formato de los textos fuente con dificultad gradual. En el nivel inicial, los más básicos (Word, pdf, imagen, etc.), y en niveles avanzados, posibilidad de aprender puntualmente también los cambios de formatos de archivos a nivel tecnológico superior	4	0,77
15	(Mod.) Práctica de revisión de textos con control de cambios de Word desde el nivel inicial, para asegurarnos de que todos lo manejan con soltura	4,23	0,85
18	Práctica de traducción que implica profundizar en el tema del texto fuente (necesario para la comprensión)	4,31	0,92
19	(Mod.) Práctica de traducción de nivel inicial en la que el docente proporciona el material documental de apoyo para ayudar a ampliar el conocimiento sobre el tema del texto original	4,15	0,85
21	Práctica de detección de problemas de traducción y argumentación de cómo podrían solucionarse a partir del análisis del texto fuente y del encargo (función, público meta, contexto, etc.)	4,69	0,92
24	(Mod.) Práctica en directo de traducción en tres pasos: 1. Traducir intuitivamente un género textual convencionalizado (p. e., una receta o un cuento), lo que les salga a la primera. 2. Se les explica el género textual en cuestión y sus diferencias culturales y lingüísticas 3. Traducir de nuevo el texto. La idea es ayudarlos a descubrir y comprobar por sí mismos cómo marca la diferencia considerar lo que se tiene entre manos y saber por anticipado muchos de los cambios que es probable que haya que operar	4,46	0,92
25	(Mod.) Práctica de producción de varios textos meta de un mismo texto fuente según distintos encargos. Por ejemplo, con un anuncio publicitario (p. e., una traducción para que funcione como anuncio en la cultura meta y otra para comprender qué decía o a qué aludía el original para que se entienda en una exposición sobre publicidad de un país o época concretos)	4,38	0,92
26	(Mod.) Práctica de seleccionar, entre varios textos meta de un mismo original, el que se ajusta mejor al encargo y argumentar por qué	4,46	0,92
29	(Mod.) Práctica de traducción con un comentario añadido. Esto requiere que antes hayan aprendido qué comentar y cómo hacerlo (si no, los comentarios pueden ser muy pobres y menos útiles de lo que deberían). En el nivel inicial puede ayudar plantearles preguntas directas, mientras que en niveles superiores pueden hacerlo directamente sin guías de apoyo	4,31	0,77
32	(N.) Práctica de creación de parejas o grupos reducidos de estudiantes que se mantengan durante el curso para permitirles debatir sobre las traducciones (bien en algunas clases, bien fuera de clase), con el fin de fomentar la reflexión y la argumentación sobre traducción	4,08	0,77

**Tabla 2.** Prácticas con valores de acuerdo alto (Cont.)

Número de práctica en C2	Prácticas	M	RVC*
35	(N.) Práctica de revisión de la traducción de un estudiante que voluntariamente ofrezca su texto para ello, no solo para reflexionar sobre la traducción, sino también para que se acostumbren a que su trabajo siempre será juzgado (por compañeros, superiores, clientes...). Deben practicar en algún momento cómo realizar críticas objetivas constructivas (con propuesta de solución) y cómo encajar las críticas y contraargumentar si es posible. Puede empezar el propio docente, poniendo una suya que sea mejorable, para dar ejemplo	4,62	0,92
37	(Mod.) Práctica de revisión de textos meta anónimos (ajenos y que requieran la máxima calidad), con énfasis en la redacción en la lengua meta, usando la herramienta "Control de cambios" de Word. La práctica puede complementarse con la explicación de que puede haber encargos, sobre todo en posesición, en que la máxima calidad no sea necesaria. En todo caso, saber revisar textos con exhaustividad es fundamental	4,54	0,92
38	(Mod.) Práctica de búsqueda de errores y aciertos en traducciones. Puede complementarse con la clasificación de esos errores y aciertos según distintos sistemas (criterios de evaluación del docente u otros usados en el mercado para control de calidad)	4,38	0,85
39	En niveles superiores, práctica de simulación de encargo completo como proyecto de traducción: presupuesto, factura, etc.	4,46	0,85
40	(N.) En niveles superiores, práctica de simulación de encargos en grupos y en que cada estudiante adopte un rol (traductor, revisor, gestor de proyectos, responsable de producción, etc.), que pueden intercambiar en distintas vueltas, para comprender mejor el funcionamiento del mercado y practicar la búsqueda de clientes, así como para ejercitarse en la adecuada comunicación con los distintos agentes involucrados	4,31	0,85
41	(Mod.) Posibilidad de formación en áreas temáticas de especialización (en asignaturas aparte). Puede ayudarlos con la especialización si lo tienen ya claro. Y aunque no sepan en qué acabarán especializándose, les servirá para ampliar su conocimiento del mundo	4,31	0,85
42	(Mod.) En niveles superiores, práctica puntual de análisis de ofertas de trabajo, webs de empresas de traducción, etc., para que conozcan los perfiles de trabajo actuales (además de los tradicionales): experto en herramientas lingüísticas, entrenador de motores, seleccionador de motores, ingeniero de localización, etc.	4,31	0,77
45	(Mod.) En niveles superiores, práctica de identificación en encargos de factores que influyen para aceptar o no una traducción (capacitación, tareas requeridas, tiempo, compensación, ética...). La idea es fomentar la reflexión	4,38	0,85

Tabla 2. Prácticas con valores de acuerdo alto (Cont.)

Número de práctica en C2	Prácticas	M	rvc*
46	(N.) En niveles superiores, práctica de saber comprender los metadatos de los archivos (para ver si el formato XLIFF de un cliente trae TA o no, etc.)	4,38	0,77
47	(Mod.) Práctica transversal del uso de la terminología traductológica pertinente (metalenguaje asentado de la disciplina) al argumentar la resolución de problemas sobre sus traducciones. Hablar con la jerga no es imprescindible para traducir bien, pero ayuda a ser reconocido como profesional y puede mejorar la comunicación entre colegas	4	0,77
49	Práctica de revisar una propia traducción del principio de curso al final de curso para corregirla y apreciar avances (autoconcepto y capacidad de monitorización)	4,23	0,85
51	Práctica de estudio de casos reales para reflexionar sobre la deontología de la traducción	4,23	0,85
52	Práctica de debate sobre cuestiones éticas (más allá de la deontología) en casos reales	4,08	0,85
53	(N.) Práctica puntual de autorreflexión sobre su nivel de adquisición de las subcompetencias que conforman la competencia traductora. Que vean ellos mismos qué subcompetencias deben trabajar más. Es una forma de fomentar el autoconocimiento	4,15	0,85
54	(Mod.) Práctica de detección de recursos y oportunidades de cooperación en asociaciones profesionales. La idea es que sepan qué es una asociación y la comprendan como comunidad de ayuda mutua	4,23	0,77
55	(Mod.) En niveles superiores, práctica puntual de autoevaluación (se les darían puntos por tener una visión realista de su traducción, no por la nota que les asignaran)	4,31	0,92
56	(N.) En niveles superiores, práctica puntual de evaluación recíproca de traducciones realizadas en grupo (cada grupo evalúa la de otro grupo, en cadena). Eso evita las críticas personalizadas y sirve para que fijen los mínimos que deben darse para que una traducción sea válida	4,08	0,77
57	(Mod.) Combinación de tareas operativa y reflexiva en las actividades de evaluación continua. En el nivel inicial hay que guiarlos para que sepan qué y cómo comentar	3,77	0,77
59	(Mod.) Combinación de traducción tradicional y asistida por ordenador (con el énfasis puesto en la calidad del texto meta, no en el uso de la herramienta solamente) en las actividades de evaluación continua de traducción. Deben saber traducir de las dos maneras	4,23	0,85
61	Retroalimentación con marcado de errores por tipos (de sentido, de selección léxica, de calco léxico o sintáctico, de omisión, de adición innecesaria, de registro, de adecuación, etc.)	4,38	0,77
63	(Mod.) Práctica puntual de doble entrega de traducciones para aplicar, en la segunda versión, lo aprendido en la retroalimentación guía de la primera versión. La nota debe considerar también al menos parcialmente la mejora	4,31	0,92

**Tabla 2.** Prácticas con valores de acuerdo alto (Cont.)

Número de práctica en C2	Prácticas	M	RVC*
65	(Mod.) Práctica puntual o regular de corrección por “capas” (errores de comprensión, errores y aciertos de documentación, errores y aciertos de traducción, errores de redacción) para orientar la mejora. Puede ser una actividad de clase también. Si es puntual, despertará su conciencia sobre qué área pueden tener que vigilar más. Si es regular, sirve de diagnóstico	4,15	0,77
68	(Mod.) Criterio de corrección vinculado al correcto y adecuado uso de la terminología (metalenguaje) al argumentar la resolución de problemas sobre sus traducciones. Para no poner demasiado énfasis en ello, puede valorarse positivamente si se usa, pero no penalizarse si no se usa	3,92	0,77
69	(N.) Práctica de incluir en los exámenes los criterios de evaluación de las traducciones, aunque sea de forma rudimentaria (qué suma, qué resta) como recordatorio y guía	4,15	0,77
71	(Mod.) Exámenes de traducción puntualmente complementados con preguntas directas (detección de escollos, rasgos diferenciales, comentario sobre soluciones, etc.)	4,46	0,85
72	(N.) Evaluar también su capacidad de argumentación con solidez, con un simulacro de revisión de un texto para que contraargumenten. Esto exige, además de capacidad comunicativa, un conocimiento profundo de la lengua meta (su lengua A de trabajo), un buen análisis del encargo y del texto original, etc.	4,54	0,92
74	(N.) En los niveles superiores, si no hay una asignatura específica de TA, incluir una prueba de posesión	4,38	0,85

M: media; RVC\*: razón de validez de contenido ajustada; TA: traducción automática; TAO: traducción asistida por computador.

**Tabla 3.** Prácticas con valores de acuerdo medio

Número de práctica en C2	Prácticas	M	RVC*
7	Abundante práctica transversal y gradual creciente con <i>una</i> herramienta TAO (siempre la misma: aprendida una, sabidas todas; y mejor conocer una a fondo, que varias mal)	3,92	0,69
8	(Mod.) Práctica con <i>otras</i> herramientas TAO <i>diferentes</i> a la principal aprendida. Esto es compatible con lo anterior. Esta práctica puede ser más o menos abundante y variada	3,77	0,69
9	(N.) Práctica puntual de pedirles que traduzcan un texto con una herramienta nueva no enseñada (cuando ya conocen bien la principal), para ver si son capaces de trasladar la lógica de fondo de la aprendida para autoaprender a usar la nueva. También puede servir para perder el miedo a jugar con las herramientas	3,92	0,69

Tabla 3. Prácticas con valores de acuerdo medio (Cont.)

Número de práctica en C2	Prácticas	M	RVC*
10	En el nivel inicial, mejor centrarse en la traducción en sí; incorporar el uso de herramientas TAO, TA y la práctica de posesición en niveles intermedios y superiores	3,92	0,69
17	(N.) En el nivel inicial, práctica de análisis textual con un modelo de análisis previamente explicado, para ayudarlos a mejorar su comprensión de los textos fuente	4,08	0,69
27	(Mod.) Práctica <i>puntual</i> de traducción con tiempo limitado, para hacerlos conscientes de que la velocidad puede ser un factor importante en el mundo profesional y para que se conozcan más como traductores. Si se hace por sistema, puede resultar innecesariamente agobiante, pero de vez en cuando puede ayudar a que tomen conciencia de este aspecto	3,85	0,69
30	(N.) Práctica de mandarles un encargo que incluya la referencia a un concepto con un término equivocado y ofrecerles la primera parte de la traducción hecha (con el término correcto) y pedirles que continúen traduciendo desde ahí. El objetivo de la "trampa" es ver si contrastan encargo con original y traducción empezada, y hacer nacer la conciencia de lo importante que es comprobar la documentación y saber lo que tienen entre manos	4	0,69
31	(N.) Práctica de elaboración de glosarios colectivos realizados a partir de las traducciones de textos de un mismo tema que se hayan hecho en clase	3,92	0,62
34	(N.) Práctica de revisión en clase de traducciones de alta calidad, para la detección de dificultades y aciertos en las soluciones	4,15	0,69
50	Práctica de revisar una propia traducción del nivel inicial al final del nivel superior, para autocomprobar aprendizaje	4	0,69
66	(Mod.) Corrección puntual o regular con tabla de criterios de evaluación. La tabla debería incluir puntos positivos por aciertos y penalizaciones por errores, además de una valoración cualitativa de la traducción	4,15	0,69
70	(Mod.) Sobre todo en el nivel inicial, exámenes de traducción general sin acceso a recursos (textos de fácil comprensión o pequeño glosario de ayuda), para dedicar todo el tiempo a la traducción en sí	4,31	0,69
73	(N.) En niveles superiores, práctica puntual de incluir en el examen un texto original más extenso, para valorar positivamente si logran traducir más y bien en el tiempo de la prueba	4	0,69
75	(N.) Práctica de trabajar y traducir juntos la primera mitad de un texto y que luego entreguen la segunda parte, que traducen ellos solos a la luz de lo aprendido en la primera parte	4,08	0,69

M: media; RVC\*: razón de validez de contenido ajustada; TA: traducción automática; TAO: traducción asistida por computador.

Tabla 4. Prácticas con valores de acuerdo bajo

Número de práctica en C2	Prácticas	M	RVC*
22	(N.) En el nivel inicial, práctica de ponerles una frase en la pantalla, luego quitársela y preguntarles qué decía. Y que a partir de ahí la traduzcan. El objetivo es ayudarlos a que partan del sentido y no de la letra. No quiere decir que deban traducir así, pero puede ayudar a que se resistan al imán del original más fácilmente	3,31	0,46
23	(N.) En el nivel inicial, práctica puntual de hacerles representar un teatrillo de una conversación o de un breve discurso. Luego, se les hace traducir un diálogo o un discurso. A menudo les cuesta dar el paso a la naturalidad, a formas de hablar que resulten verosímiles. Al evaluar su trabajo, deben comparar lo que han producido con los teatrillos originales. Puede servir como reflexión y como ayuda para que se despeguen del original más fácilmente cuando corresponda hacerlo	3	0,31
48	(Mod.) Práctica de explicar y aplicar distintos enfoques traductológicos al traducir para comprobar el resultado en los textos meta. Por ejemplo, ¿queda igual un texto si se adopta la perspectiva de la equivalencia lingüística que el enfoque funcionalista, o poscolonial o feminista? ¿Cuándo conviene considerar estas opciones?	3,31	0,38
67	(Mod.) Actividades grupales con auténtica colaboración (interdependencia), en que se puntúe también la colaboración. La nota puede ser individual, como estímulo para equilibrar los esfuerzos	3,77	0,54

M: media; RVC\*: razón de validez de contenido ajustada.

**Cómo citar este artículo:** Brufau Alvira, N. (2024). Propuesta consensuada (Delphi) de prácticas docentes para la adquisición de la competencia traductora. *Mutatis Mutandis, Revista Latinoamericana de Traducción*, 17(1), 192-221. <https://doi.org/10.17533/udea.mut.v17n1a09>