

FORMAR TRADUCTORES EXPERTOS EN EL EEES: UN MARCO PARA LA FORMULACIÓN DE COMPETENCIAS DE LOS ESTUDIOS DE GRADO

Marisa Presas Corbella
Universidad Autónoma de Barcelona

Resumen

La adaptación del sistema universitario español a los objetivos del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) supone en el ámbito pedagógico la adopción de los supuestos de la formación por competencias (FPC). El concepto central del paradigma, la competencia, si bien es discutido, se entiende fundamentalmente como la combinación de conocimientos declarativos y operativos que pueden ser aplicados a la resolución de problemas. Estos rasgos coinciden con los de los modelos de competencia traductora y del conocimiento experto aceptados por la traductología. En este trabajo se analizan estos modelos para poner de relieve sus coincidencias. Del análisis se desprenden cuatro factores que determinan una competencia: la situación, los conocimientos, las destrezas y el grado de autonomía. Estos factores constituyen el marco para formular las líneas generales de las competencias de los estudios de grado en traducción.

Palabras clave: competencia traductora, conocimiento experto, diseño curricular, formación por competencias.

Abstract

The adaptation of the Spanish university system to the aims of the European Higher Education Area (EHEA) presupposes the adoption of the hypotheses of competence-based training in terms of pedagogy (CBT). Although *Competence*, the central concept of this paradigm, has been subject to debate, it is understood fundamentally to be a combination of declarative and operative knowledge that can be applied to the solution of problems. These features coincide with those of the models of translation competence and of expert knowledge accepted in translation studies. In this article, these models are analysed to emphasize their common features. Four factors that determine a competence are identified: situation, knowledge, skills and degree of autonomy. These factors constitute the framework in which the competences of the degree course in translation may be outlined.

Keywords: translation competence, expert knowledge, curriculum design, competence-based training.

*La teoría sin práctica es estéril,
la práctica sin teoría es ciega.*
I. Kant

1. Introducción

La adaptación de los planes de estudios universitarios al EEES, o proceso de Bolonia, comporta una reforma administrativa, pero sobre todo una reforma pedagógica, uno de cuyos objetivos es formar titulados capaces de responder con eficacia a situaciones profesionales cambiantes. Este aspecto, la empleabilidad, plantea la necesidad de definir con la mayor precisión posible el perfil laboral y competencial de los profesionales. Formular las competencias de una titulación implica no sólo definir los contenidos teóricos o las habilidades prácticas que deberán adquirir los estudiantes, sino, sobre todo, a qué situaciones podrán aplicarse.

La tarea que se presenta a la hora de diseñar los nuevos planes de estudios no es fácil por tres razones. Una, tal vez la más obvia, es que ello requiere un cambio de perspectiva de docentes y estudiantes, acostumbrados a pensar en términos de objetivos y contenidos. La segunda razón es teórica: no hay unanimidad acerca del concepto de competencia, que se asocia muchas veces con conocimiento meramente procedimental. La tercera razón es que, incluso una vez que se ha asumido un concepto complejo de competencia, se deben definir sus componentes con flexibilidad suficiente para que puedan ser asumidas por las diferentes asignaturas.

En este trabajo se propone un marco general para la formulación de las competencias de los estudios de grado en traducción. Para ello se describen a grandes rasgos las dos vertientes de la reforma universitaria, administrativa y pedagógica, en la que se sitúa el diseño de los nuevos planes de estudios. En segundo lugar se analizan los modelos de competencia, de conocimiento experto y de competencia traductora. A partir de los parámetros que proporciona el análisis se formulan unas líneas generales para las competencias del grado de traducción.

2. La reforma curricular

El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) es un proyecto de armonización de los estudios universitarios que trata de superar las actuales trabas a la movilidad de estudiantes y titulados europeos y mejorar la calidad de la enseñanza universitaria.

El proyecto responde a un compromiso político entre los gobiernos de adaptar su sistema universitario dentro de unos márgenes flexibles y contando con la colaboración de las universidades y de las asociaciones de estudiantes. Ello hace que el proceso sea más abierto, ya que cada estado lleva a cabo la reforma a su propio

ritmo, pero al mismo tiempo hace que sea más respetuoso con la diversidad de los sistemas universitarios nacionales. No se trata, pues, de homogenizar las titulaciones universitarias europeas, sino de armonizar los sistemas educativos respetando la diversidad de las culturas y la autonomía universitaria. El proceso de construcción del EEES implica un cambio conceptual que se plasma en una reforma administrativa de las titulaciones universitarias,¹ pero sobre todo en un cambio radical en la manera de entender el objetivo de los estudios y el papel del alumno y del profesor, y por lo tanto debería comportar una profunda renovación pedagógica.

2.1. La reforma administrativa

Con la reforma se pretende hacer compatibles no sólo la estructura de las carreras sino especialmente el sistema de calificaciones y los títulos universitarios. Sus elementos son: la estructura de las carreras en dos ciclos, el crédito europeo como nuevo sistema de calificación y el suplemento al título como elemento de transparencia.

La reordenación de los estudios universitarios en dos ciclos principales, grado y postgrado, tiene por objetivo facilitar la armonización de los estudios entre universidades. Los estudios de grado tienen una orientación profesional y generalista. Esto quiere decir que deben proporcionar una formación universitaria básica que capacite a los titulados para integrarse en la vida profesional. Los estudios de máster (postgrado) deben proporcionar una especialización profesional y/o preparar para la investigación y la realización de la tesis doctoral. El doctorado sigue, pues, al postgrado y se divide en un periodo de formación (que puede ser de estudios de máster) y un periodo de investigación. Esta estructura formal se precisa en el aspecto cuantitativo a través del concepto de carga de trabajo, medida en créditos,² y en el aspecto cualitativo a través de los conceptos de resultados de aprendizaje y competencias.

1. Para las universidades españolas la reforma se rige por cinco reales decretos: “Real Decreto 1044/2003, de 1 de agosto, por el que se establece el procedimiento para la expedición por las universidades del Suplemento Europeo al Título”. *BOE*, núm. 218 (11 de septiembre), 33848-33853; “Real Decreto 1125/2003, de 5 de septiembre, por el que se establece el sistema europeo de créditos y el sistema de calificaciones en las titulaciones universitarias de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional”. *BOE*, núm. 224 (18 de septiembre), 4355-4356; “Real Decreto 55/2005 por el que se establece la estructura de las enseñanzas universitarias y se regulan los estudios universitarios oficiales de Grado”. *BOE*, núm. 21 (25 de enero), 2842-2846; “Real Decreto 56/2005, de 21 de enero, por el que se regulan los estudios universitarios de oficiales de Postgrado”. *BOE*, núm. 21 (25 de enero), 2846-2851; “Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales”. *BOE*, núm. 260 (30 de octubre), 44037-44048.

2. Como es sabido, el crédito ha sido calculado sobre la base del “estudiante estándar” o estudiante a tiempo completo, que dedica al estudio alrededor de 40 horas/semana durante 36-40 semanas por año (entre 1.440 y 1.660 horas de estudio al año). Por consiguiente un crédito equivale a 25-30 horas de trabajo del alumno.

2.2. La reforma pedagógica

Más allá de esta reforma administrativa, el verdadero reto es el de la reforma pedagógica, cuyo objetivo es adaptar la formación que ofrecen las universidades a las nuevas circunstancias laborales y sociales, con ciclos de innovación cada vez más cortos y nuevos conceptos de transmisión y adquisición de conocimientos.

En este marco tiene una función muy importante la gestión del conocimiento entendida como la renovación de los saberes de las personas, pero también la conversión de los saberes en conocimiento explícito y funcional, es decir, su aplicación efectiva.

Para profesores y alumnos ello requiere un cambio profundo en cuatro aspectos todos ellos estrechamente relacionados con el concepto de competencia. El primer aspecto atañe a los objetivos respectivos, y se puede expresar con una contraposición que sólo lo es en apariencia: adquisición de conocimientos *vs.* adquisición de competencias; el segundo aspecto es el modo de ver las funciones respectivas, que puede expresarse en otras dos ideas también sólo aparentemente contrapuestas: enseñanza *vs.* aprendizaje; el tercer aspecto atañe en mayor medida a las instituciones y al profesorado, y es la acreditación de la calidad y la innovación de la docencia; por último, el cuarto factor de la reforma es el nuevo papel que adquiere la movilidad en la formación universitaria.

Tradicionalmente se ha entendido que el objetivo de la formación universitaria es la transmisión de conocimientos, que se produce fundamentalmente a través de la clase magistral. La reforma pedagógica que trae consigo el proceso de Bolonia apunta a la formación universitaria como adquisición de competencias para resolver los problemas específicos y siempre diferentes del ámbito profesional correspondiente. Como se verá más abajo (cf. apartado 3), ello no implica de ningún modo que no deban adquirirse conocimientos teóricos. Las competencias no se entienden como rutinas o hábitos relativamente simples, sino precisamente como la capacidad de integrar los conocimientos teóricos de un campo con la capacidad de aplicar esos conocimientos a la práctica, más la capacidad de valorar, justificar y comunicar las propias actuaciones. La necesidad de enfatizar la dimensión práctica de la formación universitaria se plasma en el concepto de empleabilidad, que la nueva ordenación trata de fomentar con la posibilidad de introducir prácticas externas en los planes de estudios.

La segunda oposición se refiere a cómo ven su función profesores y alumnos. De lo dicho hasta aquí se desprende fácilmente que el objetivo de la formación universitaria no es tanto que el profesor transmita unos conocimientos como que el estudiante construya su conocimiento y desarrolle unas competencias con la guía del profesor; de esta manera el estudiante se convierte en sujeto activo y responsable de su aprendizaje.

El tercer reto es el de la calidad. Las universidades deben articular procedimientos de evaluación de la calidad de la enseñanza y del profesorado, procedi-

mientos para garantizar la calidad de las prácticas externas y de los programas de movilidad, procedimientos de análisis de la inserción laboral de los graduados y de la satisfacción con la formación recibida, así como procedimientos para el análisis de la satisfacción de los distintos colectivos.

La movilidad de los estudiantes se convierte en uno de los objetivos fundamentales de la educación superior. Ello supone eliminar los obstáculos a la transferencia y la acumulación de créditos a través de la unificación del crédito y de la formulación de competencias.

2.3. La formulación de competencias como requisito normativo

En el proceso de construcción del EEES, el concepto de competencia se prefigura en el Comunicado de Praga (2001), en el que se plantea la necesidad de desarrollar un marco común de cualificaciones:

The readability and comparability of European higher education world-wide should be enhanced by the development of a common framework of qualifications, as well as by coherent quality assurance and accreditation/certification mechanisms and by increased information efforts.

Esta idea se desarrolla en el Comunicado de Berlín (2003) en el que se concretan los parámetros de ese marco común de cualificaciones, entre los que figuran las competencias:

Ministers encourage the member States to elaborate a framework of comparable and compatible qualifications for their higher education systems, which should seek to describe qualifications in terms of workload, level, learning outcomes, competences and profile. They also undertake to elaborate an overarching framework of qualifications for the European Higher Education Area.

En el Comunicado de Berlín se plasma, pues, un modelo universitario basado no en los contenidos que aportan los docentes, sino en los resultados de aprendizaje y en las competencias que adquieren los estudiantes. La definición de resultados de aprendizaje y de competencias en diferentes niveles se convierte, así, en un aspecto crucial de la reforma. Esta definición se da en distintas escalas de concreción (nivel de estudios, materia, asignatura), y compete a instancias diferentes. Así, se entiende que la definición de las competencias de una titulación es la misión de la Facultad, mientras que las competencias del nivel de estudios deberían ser propuestas por un organismo supranacional precisamente para que los niveles sean equiparables. Para el ámbito de la Unión Europea ha sido aprobado el Marco Europeo de Cualificaciones (cf. apartado 3), al que deben seguir los marcos nacionales.

En el proceso de reforma de las titulaciones españolas el requisito de formular las competencias que deberán poder demostrar los titulados se establece por primera vez en el Real Decreto 1393/2007, donde éstas adquieren un papel central:

Los planes de estudios conducentes a la obtención de un título deberán, por tanto, tener en el centro de sus objetivos la adquisición de competencias por parte de los estudiantes, ampliando, sin excluir, el tradicional enfoque basado en contenidos y horas lectivas. Se debe hacer énfasis en los métodos de aprendizaje de dichas competencias así como en los procedimientos para evaluar su adquisición (Ministerio de Educación y Ciencia 2007: 44037).

El mismo Real Decreto 1393/2007 concreta en su Anexo I los objetivos de las enseñanzas de Grado reproduciendo la conocida clasificación de los Descriptores de Dublín (2004), que identifica como “competencias básicas”:

Que los estudiantes hayan demostrado poseer y comprender conocimientos en un área de estudio que parte de la base de la educación secundaria general, y se suele encontrar a un nivel que, si bien se apoya en libros de texto avanzados, incluye también algunos aspectos que implican conocimientos procedentes de la vanguardia de su campo de estudio.

Que los estudiantes sepan aplicar sus conocimientos a su trabajo o vocación de una forma profesional y posean las competencias que suelen demostrarse por medio de la elaboración y defensa de argumentos y la resolución de problemas dentro de su área de estudio.

Que los estudiantes tengan la capacidad de reunir e interpretar datos relevantes (normalmente dentro de su área de estudio) para emitir juicios de valor que incluyan una reflexión sobre temas relevantes de índole social, científica o ética.

Que los estudiantes puedan transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un público tanto especializado como no especializado;

Que los estudiantes hayan desarrollado aquellas habilidades de aprendizaje necesarias para emprender estudios posteriores con un alto grado de autonomía (Ministerio de Educación y Ciencia 2007: 44046).

Puesto que los documentos “fundacionales”, como los comunicados de Praga o de Berlín omiten la definición de los conceptos que introducen, la opción de definir los niveles de formación a través de resultados de aprendizaje y competencias plantea diversos problemas. Como señala Kohler (2004: 4), estos problemas se derivan en parte de la confusión que rodea estos conceptos, pero sobre todo del hecho de que hay que proporcionar descripciones operacionales concretas, ni excesivamente rígidas y simples, ni excesivamente complejas y exhaustivas.

3. El concepto de competencia

La formación por competencias se introduce en el decenio de 1960 en el sistema escolar de Estados Unidos. Posteriormente se ha ido implantando en los sistemas escolares de otros países, y en general se puede relacionar con la aceptación por parte de la pedagogía de los planteamientos constructivistas que aporta la psicología cognitiva. Con la reforma pedagógica que comporta el proceso de Bolonia la formación por competencias llega a los currículos universitarios.

3.1. El concepto de competencia en la pedagogía

No hay unanimidad a la hora de definir el concepto de competencia, que se solapa con frecuencia con conceptos como “conocimiento”, “habilidad”, “destreza” y otros.³ En el ámbito de la educación escolar el debate se centra en el grado de complejidad de la competencia de un lado, y en el tipo de conocimiento, declarativo u operativo, de otro lado. Lasnier (2000: 32) trata de superar la polarización en la siguiente definición:

Une compétence est un savoir-agir complexe résultant de l'intégration, de la mobilisation et de l'agencement d'un ensemble de capacités et d'habiletés (pouvant être d'ordre cognitif, affectif, psychomoteur ou social) et de connaissances (connaissances déclaratives) utilisées efficacement, dans des situations ayant un caractère commun.

Una competencia se constituye, pues, por un “megaconocimiento procedimental” y numerosos conocimientos condicionales que permiten movilizar las capacidades de manera estratégica (Lasnier 2000: 35).

Más centrado en el ámbito universitario, Perrenoud (2005: 3) define competencia como “capacidad de actuar”, no general sino en una clase de situaciones comparables. De ahí se desprende que cualquier competencia debe ser descrita por las clases de situaciones que permite dominar. Por otra parte, la capacidad que entraña una competencia puede ser entendida en sentido jurídico, por el hecho de que confiere legitimidad a la actuación, pero también en sentido psicosociológico, como el conjunto de medios para llevar a cabo una actuación razonable y eficaz. También para Perrenoud (2005) la aplicación de una competencia requiere la movilización de diversos recursos adquiridos en momentos diferentes y de diferentes disciplinas, o incluso de la experiencia. Ello hace el concepto de competencia más fecundo que el concepto de conocimiento.

3. Para una revisión de terminologías y conceptualizaciones cf. Carreras Barnés (2005).

La construcción de una competencia comprende la adquisición de los recursos y el aprendizaje de su movilización, dos aprendizajes que no necesariamente deben ser sucesivos. Si para dar nombre a una competencia es suficiente describir la categoría de situaciones que permite dominar, para desarrollar una competencia es necesario identificar y nombrar los recursos cognitivos que moviliza: conocimientos, capacidades, informaciones y actitudes. La movilización se obtiene por la práctica reflexiva, que no se puede dejar “a la experiencia, a la vida, a una sucesión de ensayos y errores” (Perrenoud 2005: 9).

Los modelos de competencia de Lasnier y de Perrenoud, que pueden considerarse representativos, coinciden, pues, en establecer una estrecha relación entre conocimiento (dimensión declarativa) y actuación (dimensión operativa). Poseer unos conocimientos determinados es la condición de la eficacia de la acción. Si esto es válido para las prácticas más simples y los oficios menos cualificados, lo es especialmente para las profesiones universitarias (Perrenoud 2005: 3). Esta doble dimensión, declarativa y operativa, se encuentra también, como veremos en los modelos del conocimiento experto y de la competencia traductora, que remiten igualmente al aspecto profesional.

3.2. El concepto de competencia en la documentación del EEES

La documentación generada por la reforma universitaria recoge el concepto de competencia de la pedagogía así como su problemática: la confusión terminológica y conceptual, y la dificultad de operacionalización, hasta el punto de que Carreras Barnés (2005: 19) reclama una definición unívoca del concepto, ya que buena parte del profesorado universitario no tiene los conocimientos de pedagogía suficientes para aclarar la confusión terminológica. Un somero repaso a algunos documentos da la razón al autor.

Uno de los más citados, el proyecto *Tuning* (González & Wagenaar 2003), remite al Comunicado de Praga (2001) y clasifica las competencias en genéricas y específicas de cada área. En el proceso de reforma de las titulaciones europeas son importantes los objetivos y contenidos que establece la comunidad académica de un lado, y los perfiles profesionales que demanda la sociedad del otro. Las competencias y los resultados de aprendizaje se relacionan explícitamente con los perfiles profesionales:

Por resultados de aprendizaje queremos significar el conjunto de competencias que incluye conocimientos, comprensión y habilidades que se espera que el estudiante domine, comprenda y demuestre después de completar un proceso corto o largo de aprendizaje. Pueden ser identificados o relacionados con programas completos de estudio (de primero o segundo ciclo) y con unidades individuales de aprendizaje (módulos). Las competencias se pueden dividir en dos tipos: competencias genéricas, que

en principio son independientes del área de estudio y competencias específicas para cada área temática (González & Wagenaar 2003: 28).

De la redacción de este pasaje se desprende que “resultado de aprendizaje” se considera sinónimo de “competencia”, si bien unas líneas más abajo se dice que “competencia y resultados de aprendizaje deberían corresponder a las calificaciones últimas de un programa de aprendizaje” (González & Wagenaar 2003: 28). La confusión de conceptos se mantiene en el capítulo o línea que el proyecto *Tuning* dedica a las competencias, ya que aquí se asocian, además, con el grado de suficiencia de su aplicación:

*En el proyecto Tuning el concepto de las competencias trata de seguir un enfoque integrador [...]. En la Línea 1, las competencias y las destrezas se entienden como **conocer y comprender** (conocimiento teórico de un campo académico, la capacidad de conocer y comprender), **saber cómo actuar** (la aplicación práctica y operativa del conocimiento a ciertas situaciones) **saber cómo ser** (los valores como parte integrante de la forma de percibir a los otros y vivir en un contexto social). Las competencias representan una combinación de atributos (con respecto al conocimiento y sus aplicaciones, aptitudes, destrezas, responsabilidades) que describen el nivel o grado de suficiencia con que una persona es capaz de desempeñarlos (González & Wagenaar 2003: 80; negritas de los autores).*

Para los autores del proyecto las competencias se adquieren en diferentes unidades de estudio. Por otra parte hay que destacar que la clasificación en dos grandes tipos, competencias específicas de una disciplina y competencias genéricas se ha impuesto en los planes de estudios universitarios.⁴

En la práctica de la elaboración de los planes de estudios la formulación de los resultados de aprendizaje se orienta mediante los Descriptores de Dublín (2004). Éstos pueden entenderse como enunciados genéricos para cada ciclo y se refieren a cinco ámbitos: conocimientos conceptuales, aplicación de conocimientos, capacidad de emitir juicios, capacidad de comunicación y capacidad de aprendizaje autónomo. No pretenden ser exhaustivos, y deben ser especificados para cada perfil en los planes de estudios correspondientes.

Por su parte el Marco Europeo de Cualificaciones (Comunidades Europeas 2008)⁵ es un marco común de referencia cuyo objetivo es poner en relación los sistemas de de los estados. Funciona como instrumento de traducción de las cualificaciones para hacerlas más legibles y comprensibles entre países y sistemas de

4. Cf. “Real Decreto 1393/2007” (Ministerio de Educación y Ciencia 2007).

5. El Marco Europeo de Cualificaciones ha sido aprobado por el Parlamento Europeo el 23-4-2008. Para los aspectos conceptuales y sus implicaciones para la política universitaria cf. Kohler (2004).

enseñanza. Sus principales objetivos son favorecer la movilidad de los ciudadanos y facilitarles el aprendizaje a lo largo de toda la vida. En su Anexo I el documento ofrece varias definiciones de interés. En este trabajo me fijaré únicamente en las relacionadas con el concepto de competencia. En primer lugar, se define resultado de aprendizaje como: “expresión de lo que una persona sabe, comprende o es capaz de hacer al culminar un proceso de aprendizaje; se define en términos de conocimientos, destrezas y competencia”. A su vez, los componentes del resultado de aprendizaje se definen de la siguiente manera:

“conocimiento” significa resultado de la asimilación de información gracias al aprendizaje. Conjunto de hechos, teorías y prácticas relacionadas con un campo de trabajo o de estudio. En el Marco Europeo de Cualificaciones, el conocimiento se describe como teórico o fáctico;

“destreza” significa habilidad para aplicar conocimientos y utilizar técnicas a fin de completar tareas y resolver problemas. En el Marco Europeo de Cualificaciones, las destrezas se describen como cognitivas (fundadas en el uso del pensamiento lógico, intuitivo y creativo) o prácticas (fundadas en la habilidad manual y en el uso de métodos, materiales, herramientas e instrumentos);

“competencia” significa demostrada capacidad para utilizar conocimientos, destrezas y habilidades personales, sociales y metodológicas, en situaciones de trabajo o de estudio y en el desarrollo profesional y personal. En el Marco Europeo de Cualificaciones, la competencia se describe en términos de responsabilidad y autonomía.

El Anexo II contiene los descriptores que definen los ocho niveles de cualificaciones para conocimientos, destrezas y competencias (Comunidades Europeas 2008: 12-13). El Marco Europeo se presenta como compatible con el marco de cualificaciones de los ciclos del EEES desarrollados en los Descriptores de Dublín. En la tabla siguiente se recogen los descriptores de los niveles 6,7 y 8 que corresponden a los niveles de Grado, Máster y Doctorado del EEES:

Nivel / Ciclo	conocimiento	destreza	competencia
6 / Grado	conocimientos avanzados de un campo de trabajo o estudio que requiera una comprensión crítica de teorías y principios	destrezas avanzadas que acrediten el dominio y los dotes de innovación necesarias para resolver problemas complejos e imprevisibles en un campo especializado de trabajo o estudio	gestión de actividades o proyectos técnicos o profesionales complejos, asumiendo responsabilidades por la toma de decisiones en contextos de trabajo o estudio imprevisibles asunción de responsabilidades en lo que respecta a la gestión del desarrollo profesional de particulares y grupos

Nivel / Ciclo	conocimiento	destreza	competencia
7 / Máster	<p>conocimientos altamente especializados, algunos de ellos a la vanguardia de un campo de trabajo o estudio concreto, como base de un pensamiento o investigación originales</p> <p>conciencia crítica de conocimientos de un campo concreto o en el punto de intersección entre diversos campos</p>	<p>destrezas especializadas para resolver problemas en materia de investigación o innovación, con vistas al desarrollo de nuevos conocimientos y procedimientos, y a la integración de conocimientos de diversos campos</p>	<p>gestión y transformación de contextos de trabajo o estudio complejos, imprevisibles y que requieren nuevos planteamientos estratégicos</p> <p>asunción de responsabilidades en lo que respecta al desarrollo de conocimientos y/o prácticas profesionales y a la revisión del rendimiento estratégico de equipos</p>
8 / Doctorado	<p>conocimientos en la frontera más avanzada de un campo de trabajo o de estudio y en el punto de inserción entre diversos campos</p>	<p>destrezas y técnicas más avanzadas y especializadas, en particular en materia de síntesis y evaluación necesarias para resolver problemas críticos en la investigación y/o la innovación, y para ampliar y redefinir conocimientos o prácticas profesionales existentes</p>	<p>autoridad, innovación, autonomía, integridad académica y profesional y compromiso continuo sustanciales y acreditados respecto al desarrollo de nuevas ideas o procesos en la vanguardia de contextos de trabajo o estudio, incluida la investigación.</p>

Tabla 1. Marco Europeo de Cualificaciones: descriptores correspondientes a los ciclos universitarios

Del concepto de competencia para los estudios de grado que se expresa en el Marco Europeo de Cualificaciones retendremos que se manifiesta por la movilización, en situaciones profesionales complejas e imprevisibles, de conocimientos abstractos y de procedimientos para resolver problemas nuevos con cierta autonomía. Como veremos a continuación, coincide ampliamente con el concepto de conocimiento experto.

4. Conocimiento experto y competencias

Si la pedagogía utiliza el término “competencia” para referirse a la aplicación de conocimientos complejos, la psicología utiliza el término “conocimiento experto” para referirse a la misma realidad, aunque obviamente desde un punto de vista diferente. Esto es así porque el objetivo de la pedagogía es reflexionar acerca de los modos de enseñanza-aprendizaje de estos conocimientos complejos, mientras que el objetivo de la psicología es estudiar sus manifestaciones en el comportamiento. De hecho, se puede pensar que el concepto de competencia constituye una forma de operacionalización del conocimiento experto.

4.1. Conocimiento experto

En el uso cotidiano se asocia la noción de experto con las ideas de especialización, experiencia y habilidad práctica, y se contraponen a la noción de principiante o novato, que se relaciona, a su vez, con las ideas de ignorancia y falta de habilidad en un campo. A todo ello apunta la definición propuesta por Gruber (1994: 10) como: “la persona que en un campo determinado produce aportaciones destacables de manera constante (no por azar, no esporádicamente)”. Como destaca el mismo autor, el único rasgo en el que hay consenso acerca del conocimiento experto es el de una producción destacable en el campo que sea. En contraposición, el novato es una persona que por falta de experiencia no es capaz de producir resultados destacables en un campo. En este concepto caben actividades académicas y artísticas, intelectuales y manuales. Como reconoce el mismo Gruber, con una definición tan vaga de conocimiento experto es muy difícil determinar su origen: según el ámbito de que se trate, será más o menos difícil atribuir los resultados destacables a factores disposicionales o a factores de aprendizaje, sin perder de vista que unos y otros se complementan. La psicología cognitiva trabaja con el supuesto de que el conocimiento experto se debe al aprendizaje, ya que es un factor más fácil de generar, manipular y controlar experimentalmente. Ésta es la razón por la que la mayor parte de las investigaciones en torno al conocimiento experto se ocupan de los procesos de aprendizaje o se centran en la comparación entre la actuación de novatos y expertos. En cualquier caso, la definición de Gruber refleja los dos rasgos que caracterizan los actuales modelos del conocimiento experto:

- La idea de que el conocimiento experto es el que se aplica a la resolución de problemas.
- La idea de que el conocimiento experto no es transversal, sino específico de un dominio, si bien los expertos de diferentes dominios presentan características comunes.

Las investigaciones sobre las características del conocimiento experto se remontan al decenio de 1960. Desde muy pronto se estableció una estrecha relación entre el conocimiento experto y la capacidad de resolución de problemas. En palabras de Anderson (1996: 277), “desde el principio el objetivo de las investigaciones era identificar los rasgos que hacen que los procesos de resolución de problemas sean más efectivos gracias a una práctica continuada”. El procedimiento consiste aún ahora en observar las actuaciones de expertos y novatos de campos diversos (ajedrez, medicina, física) cuando se enfrentan a problemas y compararlas con el fin de determinar los rasgos comunes. De los estudios se desprende el siguiente modelo del conocimiento experto (Anderson 1996):

- El conocimiento experto es fundamentalmente operativo: en contraposición a los novatos, los expertos confían más en su conocimiento procedimental y lo aplican de manera automática, es decir, sin recurrir explícitamente a su conocimiento declarativo. Se supone que los procedimientos de que disponen guían incluso su análisis de los problemas. Esto significa que en el experto sólo puede hablarse de conocimiento declarativo y conocimiento operativo a efectos de estudio. Este conocimiento operativo está constituido por unidades complejas de procedimientos que se construyen a partir de secuencias de técnicas más simples que se repiten en la práctica. Incluso en ámbitos complejos, donde los problemas como tales no se repiten, pero sí algunos de sus componentes, los expertos disponen de procedimientos para resolver problemas parciales. Por ello resuelven los problemas con mayor rapidez.
- El conocimiento experto es abstracto: en contraposición a los novatos, los expertos poseen la capacidad de relacionar los rasgos superficiales de un problema con los principios subyacentes. Ello implica que el experto posee categorías o constructos que le permiten representar los aspectos más relevantes del problema, y que constituyen el punto de partida para la aplicación de los procedimientos adecuados. Además, estas categorías están jerarquizadas y relacionadas entre ellas. Por otra parte, su desarrollo está relacionado con el desarrollo de una terminología amplia, que permite describir y representar internamente el problema de manera económica.
- El conocimiento experto es estratégico: en contraposición a los novatos, la aplicación de estrategias es prospectiva, es decir, en relación con un plan global de solución de todo el problema; ello implica también que los expertos evalúan la adecuación de las estrategias aplicadas en relación con el objetivo global. Ello es así porque son capaces de construir representaciones del estado final más adecuadas y precisas que las de los novatos. De esta manera los expertos organizan el proceso de resolución de problemas de manera más eficaz.
- El conocimiento experto es reflexivo: en contraposición a los novatos, los expertos poseen la capacidad de evaluar o controlar su propio proceso de resolución de problemas; de esta manera pueden modificar su comportamiento si los resultados obtenidos no se adecuan a sus expectativas (Putz-Osterloh 1988: 251); de ahí que el proceso de los expertos sea más flexible.

De todo ello se desprende que las diferencias entre expertos y novatos no sólo son cuantitativas sino también, y sobre todo, cualitativas: los expertos no sólo saben “más” que los novatos, sino que estructuran su conocimiento de “otra manera”; de ahí que sus procesos de resolución de problemas sean más rápidos, más económicos, más eficaces y más flexibles.

Fácilmente puede establecerse un paralelismo entre los rasgos del conocimiento experto y los de la competencia, tanto por su aspecto componencial como por su aplicabilidad a la resolución de problemas.

4.2. El conocimiento experto y los procesos de resolución de problemas

La investigación de los procesos de resolución de problemas parte de una definición determinada de problema. En palabras de Dörner (1976: 10), un individuo tiene un problema “cuando se encuentra en un estado interno o externo que por alguna razón no considera idóneo, pero en el momento no dispone de los medios para transformar ese estado en un estado idóneo”. Así pues, el proceso de resolución de un problema contiene necesariamente la búsqueda de operadores mediante los que se puede alcanzar el estado final “idóneo”. Un problema representa una incertidumbre bien en cuanto al mismo estado final, bien en cuanto al conjunto de procesos a aplicar para alcanzar el estado final. Por otra parte, Dörner (1976: 11 sigs.) advierte que esta incertidumbre puede deberse al hecho de que el sujeto posea varias soluciones que no pueden ser probadas sucesivamente. A esta posibilidad se puede añadir la de que el sujeto posea varias soluciones que por diferentes razones no son satisfactorias. Al revés, se puede decir que una situación no constituye un problema cuando la persona encuentra (o cree haber encontrado) el procedimiento para alcanzar el estado idóneo.

En términos operacionales la resolución de problemas en cualquier campo de aplicación o disciplina implica una secuencia (que puede ser recursiva) de operaciones mentales (Anderson 1996: 234):

1. La orientación a un objetivo.
2. La descomposición del objetivo global en objetivos parciales.
3. La aplicación de procedimientos.
4. La evaluación del proceso.

La resolución de problemas requiere esfuerzo cognitivo y pensamiento creativo. Si es cierto que un problema que se soluciona repetidamente acaba por convertirse en una rutina, a la inversa, la resolución de un problema nuevo requiere la aplicación estratégica de procedimientos más simples ejercitados previamente (Pozo et al. 1994: 18). Por otra parte la dimensión estratégica implica la contextualización del proceso. De ahí que la resolución de un problema requiera no sólo conocimiento operativo y conocimiento declarativo, sino también conocimiento explicativo. En este aspecto cabe distinguir un problema de un ejercicio, que en un proceso de aprendizaje consiste en practicar destrezas o procedimientos simples sin contexto. De ahí que la ejecución de ejercicios requiera únicamente conocimiento operativo y pensamiento reproductivo.

En este sentido cualquier tarea de traducción debe ser entendida como un proceso de resolución de problemas; puesto que cada texto es diferente el traductor no puede limitarse a aplicar rutinas.

4.3. La adquisición del conocimiento experto

Los estudios sobre el conocimiento experto parten del supuesto de que éste no es innato, sino que se adquiere por aprendizaje explícito, que consiste fundamentalmente en establecer conexiones nuevas entre representaciones mentales, para lo que es necesario recurrir a estructuras abstractas en un proceso de elaboración interna. Esta construcción de nuevos conocimientos por reestructuración no sería posible sin la explicitación previa de los aprendizajes anteriores, implícitos o explícitos, para establecer representaciones mentales nuevas y diferentes; de ahí que el aprendizaje constructivo no representa tanto un cambio cuantitativo como cualitativo (Pozo 2003).⁶

La adquisición de conocimiento explícito, por otra parte, no se reduce a una serie de procesos individuales, sino que implica la intervención de un sistema cultural que hace posible la reestructuración de las representaciones implícitas. A diferencia de lo que sucede con otras especies, el aprendizaje humano se produce en un contexto de acumulación cultural de conocimientos, de manera que el saber de una generación se apoya en el de la generación precedente. Desde este punto de vista, la adquisición de un conocimiento experto puede describirse como la construcción de conocimiento explícito para poder resolver problemas “de manera constante” (Gruber 1994: 10) y en un dominio específico por las vías de la práctica guiada o de la práctica deliberada (Ericsson/Krampe/Tesch-Roemer 1993).

En los procesos de enseñanza-aprendizaje de un conocimiento experto o de una competencia los siguientes aspectos parecen especialmente relevantes:

- la adquisición de los conocimientos declarativos (contenidos)
- la adquisición de los procedimientos (técnicas)
- la relación entre procedimientos y contenidos (conocimiento condicional o estratégico)
- la adquisición de control interno de los procesos.

La adquisición de control es progresiva y supone tanto una mejora de la calidad de ejecución como la sustitución del control externo (del docente en una situación de enseñanza formal) por el control interno, hasta que la experiencia llega a hacer innecesario el control y el experto actúa intuitivamente (Pozo 1996: 304-305).

6. Sobre las diferencias entre aprendizaje implícito y aprendizaje explícito cf. por ejemplo Pozo (2003).

	control interno	control externo	ejecución
novato	imposible	imposible	nula
dominio técnico	imposible	posible y necesario	regular o buena
dominio estratégico	posible y necesario	innecesario	buena
experto	posible pero innecesario	innecesario	muy buena y eficaz

Tabla 2. Fases en la adquisición del conocimiento experto (Pozo 1996)

Los modelos de la pedagogía y de la psicología cognitiva son generales y deben concretarse para cada disciplina en la que deba producirse el aprendizaje.

5. El ámbito disciplinar: competencia traductora y proceso de traducción

En traductología se utilizan varios términos para referirse al conocimiento experto del traductor. Entre ellos competencia traductora es uno de los más antiguos y más comúnmente aceptados.⁷ Que sepamos, el término fue introducido por Jäger (1976) en el marco de la recepción de la gramática generativa. En ese primer estadio, y por analogía con el concepto chomskyano de competencia lingüística, designaba el conocimiento declarativo de reglas contrastivas de un par de lenguas determinado que posee un traductor ideal. En un momento en el que la Escuela de Leipzig trataba de fundar una “ciencia de la traducción” (*Übersetzungswissenschaft*), la descripción de esas reglas debía constituir el “fundamento científico exacto” (Kade 1981: 217) tanto de la traducción humana como de la traducción automática. A su lado se reconocía una capacidad de aplicar las reglas, paralela a la actuación chomskyana. Muy pronto el concepto pasó a la didáctica de la traducción. En este campo Toury (1980: 183) constataba que, de hecho, el término designaba una “competencia de actuación”, y Presas (1997: 587) sintetizaba el objetivo de la adquisición de la competencia traductora en aprender a identificar y resolver adecuadamente problemas de traducción.

A finales del decenio de 1980 la recepción de la psicología cognitiva atrae la atención hacia lo que “sucede en las cabezas de los traductores” (Krings 1986) y se abre paso la idea de que las decisiones de éstos no pueden explicarse por la mera aplicación de reglas contrastivas, sino por su análisis de la situación comunicativa y por sus conocimientos.⁸

7. Sin embargo son pocos los autores que como Risku (1998), Shreve (2002), Presas (2004) o Muñoz Martín (2006), consideran la competencia traductora como un conocimiento experto. Precisamente para marcar este punto Muñoz Martín prefiere el término pericia. Como señala Shreve (2002: 150), la noción de experto en traducción es fundamental para la traductología y forma parte de las teorías implícitas de investigadores y docentes de la traducción. Por ello resulta tanto más sorprendente el hecho de que a pesar de que numerosos estudios experimentales se han ocupado de las diferencias entre traductores profesionales y no profesionales, muy pocos de ellos han considerado a traductores profesionales como expertos, por lo que se han obviado en la traductología las aportaciones de la psicología sobre el conocimiento experto.

8. Para la evolución del concepto de competencia traductora cf. Presas 2007.

Se han propuesto numerosos modelos de la competencia traductora que parten de enfoques diversos y que por lo tanto recogen aspectos diversos. Con todo, los modelos coinciden en el hecho de que pretenden explicar todos o alguno de los siguientes aspectos estrechamente relacionados entre ellos: el origen de la competencia traductora, sus componentes y su naturaleza.

5.1. Origen de la competencia traductora

En lo que respecta al origen de la competencia traductora, la pregunta es si esta competencia es innata, en el sentido de que se adquiere de manera no deliberada con una segunda lengua. El debate se polariza en torno a dos posturas: de una parte, la postura que afirma que la competencia bilingüe es una “triple” competencia (Harris 1977: 5), puesto que incluye el conocimiento de dos lenguas más la capacidad de traducir de una lengua a otra; de otra parte, la postura que afirma que se trata de dos competencias diferentes. Desde el primer punto de vista la competencia traductora se obtiene de manera más o menos automática a medida que se progresa en los conocimientos de una lengua extranjera, mientras que otros estudios parten explícita o implícitamente del supuesto de que es cualitativamente diferente de la competencia bilingüe. Este segundo supuesto parece poder confirmarse tanto a partir de los estudios sobre el bilingüismo (Presas 2002) como a partir de datos empíricos (Shannon 1996; Lörcher 1997).

5.2. Componentes de la competencia traductora

Por regla general los modelos de componentes de la competencia traductora se derivan de un determinado modelo del proceso de la traducción y de las demandas que este proceso plantea al sistema cognitivo del traductor. Estas aproximaciones se presentan como axiomáticas y relativamente independientes de cualquier orientación teórica (Neubert 1994: 412). En este marco se han propuesto numerosos modelos,⁹ la mayoría de los cuales están interesados en enumerar de la manera más exhaustiva posible los conocimientos del traductor. Para ello se parte del supuesto de que la competencia traductora está compuesta por subcompetencias o “factores” y los autores destacan su aspecto integrador. Sólo a título representativo citaremos a Wilss (1977: 67) para quien la competencia traductora es justamente la capacidad de integración:

A diferencia de la comunicación monolingüe con las cuatro habilidades lingüísticas (comprensión oral, expresión oral, comprensión escrita, expresión escrita), la traducción requiere lo que podríamos denominar una supercompetencia lingüística.

9. Para una revisión de los numerosos modelos, cf. Hurtado 2001.

*Ésta se basa en un conocimiento amplio de las lenguas origen y meta, que incluye también la dimensión pragmático-textual, y que consiste en la capacidad de sincronizar ambas competencias, **no** sumándolas sino integrándolas en el plano textual. (Traducción M.P.)*

Común a los diferentes modelos es la idea de una competencia lingüística (bilingüe) y una competencia extralingüística, o temática, que aparecen relativamente bien especificadas. Más problemático resulta explicar la relación entre éstas y otras subcompetencias (consulta, dominio de recursos, evaluación de resultados, etc.), para lo que se acude por ejemplo a una competencia de transferencia (Neubert 1994: 412), a una competencia estratégica (PACTE 2003) o a un mecanismo de monitor (Tirkkonen-Condit & Laukkanen 1996) que relacionan las otras subcompetencias. Es precisamente en este punto donde las herramientas conceptuales de la traductología se revelan insuficientes para explicar el saber específico del traductor, y ello por tres razones: porque no pueden proporcionar una relación exhaustiva de “todos” los conocimientos que demanda cualquier posible tarea de traducción, porque no especifican el carácter (declarativo u operativo) de los conocimientos que postulan, y porque no pueden explicar las relaciones entre los diferentes conocimientos. Como se ha visto en el apartado 4, los estudios sobre el conocimiento experto ponen de manifiesto que la clave no radica tanto en el aspecto cuantitativo, como en el aspecto cualitativo, y sólo la noción de conocimiento procedimental inherente al conocimiento experto explica la relación mutua entre los conocimientos y su movilización para la ejecución de una tarea (Presas 2007).

5.3. Naturaleza de la competencia traductora

La tercera cuestión que se plantean los modelos de la competencia traductora es si globalmente se trata de un conocimiento operativo o declarativo, “teórico” o “práctico”. Hay que destacar que la cuestión es crucial para la didáctica, puesto que de la respuesta que se le dé dependen la definición de los objetivos y contenidos de la enseñanza así como las opciones metodológicas. La raíz del problema se encuentra en el deseo de calificar la competencia traductora en su globalidad, con lo que se pierde de vista justamente su carácter dual.

Otra dicotomía aparentemente irresoluble y estrechamente relacionada con la anterior es la constatación de que el traductor experto actúa en gran parte de manera automática, guiado por su intuición, lo que entra en contradicción con las demandas de racionalidad y consciencia de las decisiones (Wilss 1988: 15) que se plantean a un profesional. Este primer modelo que se podría denominar unipolar ha dado paso a modelos más matizados, como el de Kiraly (1995), que reconocen en el traductor centros de procesamiento relativamente controlados y centros de procesamiento relativamente no controlados. Como ya se ha dicho, la resolución de esta contradicción

se encuentra precisamente en la capacidad del conocimiento experto de integrar conocimiento declarativo y conocimiento operativo en los procesos de resolución de problemas, pero sobre todo en el grado de automatización de la ejecución que alcanza el experto.

5.4. El proceso de traducción como resolución de problemas

El estudio del proceso de traducción como proceso de resolución de problemas se inicia a finales del decenio de los 80, de la mano de los primeros estudios observacionales (Krings 1986; Lörcher 1991) mediante protocolos de verbalización (*Thinking Aloud Protocols, TAP*). Como es sabido, durante por lo menos dos decenios esta metodología se ha aplicado, entre otras cuestiones, a la recogida de datos sobre los procesos de resolución de problemas de traducción condensados en el concepto de “estrategias”. Paralelamente se han propuesto modelos de carácter más especulativo que adaptan a la traducción modelos secuenciales y simétricos de los procesos de comprensión y recepción del lenguaje (Bell 1991). Ahora bien, como señala Herrmann (1985: 2), el dominio de la psicología del lenguaje se estructura dicotómicamente: una parte dedicada a la recepción (percepción, comprensión) y una parte dedicada a la producción (planificación, ejecución), a las que corresponden una psicología del oyente y una psicología del hablante. La psicología del lenguaje no habría empezado a buscar todavía el “eslabón perdido” entre la recepción y la producción del lenguaje; su falta ni siquiera es advertida. Precisamente, este eslabón es esencial en la descripción del proceso de la traducción y residiría en su objetivo: la reproducción de un texto (Presas 2003).

La idea de que el proceso de la traducción puede ser considerado como un proceso de reproducción textual no es nueva. Nida (1969: 495) lo define como “reproducción”; Wilss (1992: 17) recuerda que la traducción es una “reacción” a un texto anterior, que constituye el “fundamento a partir del que actúa el traductor”. De ahí que éste deba enfrentarse a la tarea de “reconocer y reproducir” representaciones mentales ajenas; como consecuencia no produce un texto primario, sino un texto secundario. Neubert (2000: 10) denomina la traducción “text-induced text production”. Como destaca Jakobsen (1993: 74), el proceso de reproducción constituye precisamente el rasgo específico de la traducción:

For a text to be a translation, it must be a representation in another language of the communicative potential of a text. Translating as a process is an activity operating on or from one text and resulting in another (in another language).

Este hecho constituye al mismo tiempo la restricción y el objetivo del traductor. A las restricciones a que deben someterse los productores de una lengua original se añade una limitación adicional:

Like all other texts, translations have intertextual relationships with other texts, and since any type of text (in any language) may become subject to translation (into any other language), the intertextuality of translations is no less complex than for non-translated texts. Unlike nearly all other types of text, however, a translation always has a unique intertextual relationship with another text, viz. the source language text of which it is the target language version. It is this unique or privileged intertextual relationship which most obviously defines the possibilities and the limits of the translator's work and makes translation a special kind of text production method (Jakobsen 1993: 74).

Ahora bien, la traducción no es la única modalidad de reproducción textual. Se trata pues de establecer los rasgos comunes con otras modalidades para después establecer sus rasgos diferenciales. Rickheit & Strohner (1989: 221) proponen como rasgo común de las modalidades de reproducción textual la existencia de un texto primario y el objetivo de establecer alguna relación de semejanza entre éste y el texto secundario, independientemente de la calidad del resultado. Como ejemplos de procesos de reproducción textual los autores citan el resumen o síntesis, la lectura oral de un texto escrito, escribir un dictado, la declamación de un papel teatral o de un poema, contar un chiste, y por fin la traducción.

Cada una de las modalidades de reproducción textual tiene requerimientos diferentes en lo tocante a su objetivo y en lo tocante a la tarea. El objetivo se puede sintetizar en el establecimiento de diferentes tipos de relaciones de semejanza (intertextualidad) estrechamente relacionadas entre sí:

- Semejanza respecto del texto primario, que se concreta en parámetros de similitud diferentes. Así, en la recitación de un poema esperamos que éste sea una versión oral completa del texto primario escrito; del dictado escolar esperamos que sea una versión escrita completa de un texto oral; en cambio de una síntesis esperamos que incluya únicamente las ideas principales de un texto oral u escrito primario. En las teorías traductológicas este parámetro se refleja en las tradicionales dicotomías “traducción según la palabra” *versus* “traducción según el sentido” o en conceptos más abstractos como “fidelidad”, “equivalencia” o “adecuación”.
- Semejanza respecto de otros textos del mismo género, lo que permite reconocer el texto en cuestión como ejemplar de ese género. Así por ejemplo la reproducción de un chiste debe hacer reír; en la síntesis no se esperan apreciaciones subjetivas del autor sobre el texto primario, que sí se esperan en el comentario crítico, por ejemplo. Lo mismo puede decirse de los textos traducidos, si bien el requisito de la adecuación a las normas del género varía en función del tercer tipo de semejanza, específico de la traducción.
- Semejanza respecto de otras traducciones. Existen en todas las culturas y épocas convenciones para los textos traducidos, que hacen justamente que

un texto sea aceptado como una traducción. Estas convenciones han sido tematizadas en la traductología en el concepto de “norma”, y de hecho se refieren a cómo se plasman los dos parámetros anteriores en cada TT concreto.

La tarea de los procesos de reproducción textual puede definirse en general como de cambio de destreza lingüística y/o cambio de lengua (alternancia lingüística), según los casos. Es decir se trata de reproducir los rasgos (conceptuales y/o formales) del texto primario relevantes para el objetivo mediante una destreza o una lengua diferentes de las requeridas para el procesamiento del texto primario (así en el dictado escolar intervienen las destrezas de comprensión oral y de (re)producción escrita sin alternancia lingüística; en la interpretación consecutiva intervienen las destrezas de comprensión oral, reproducción escrita, reproducción oral y alternancia lingüística). La tarea específica de la traducción es la alternancia lingüística.

Los conocimientos necesarios para concretar el triple objetivo constituyen el componente abstracto de la competencia traductora, mientras que las operaciones necesarias para llevar a cabo las tareas lingüísticas constituyen el componente procedimental; la relación entre estos conocimientos y su movilización adecuada constituyen los componentes estratégico y reflexivo.

5.5. La competencia traductora como conocimiento experto

En términos cognitivos la competencia traductora puede definirse como conjunto de conocimientos heterogéneos que se relacionan entre sí para llevar a cabo una serie de procesos mentales (procesos lingüísticos, de resolución de problemas, etc.), con el objetivo de reproducir un TO según criterios determinados en un marco socialmente establecido.

La simple observación de los resultados de diferentes traductores pone de manifiesto que esta competencia puede poseerse en diferentes grados que irían desde el conocimiento novato al conocimiento experto. A partir de esta observación se podría concluir que la evaluación de una traducción, por ejemplo, podría dar la medida de la pericia de su autor. Ahora bien, es sabido que evaluar la calidad de un texto traducido presupone una teoría de la traducción, por lo que diferentes concepciones de la traducción comportan diferentes conceptos de calidad. De ahí, pues, que un modelo de la experticidad en traducción no deba centrarse tanto en parámetros de calidad del texto como en la descripción de los componentes necesarios para llevar a cabo los procesos de resolución de problemas del campo:

- El componente operativo de la competencia traductora está constituido por los procedimientos necesarios para llevar a cabo las tareas de reproducción textual: comprensión, formulación y alternancia lingüística.

- El componente abstracto de la competencia traductora está constituido por los conocimientos conceptuales explícitos (declarativos) de categorías para la descripción y el análisis de textos, así como para el análisis de la situación y el objetivo de la traducción; estas categorías sirven para construir la representación interna de la tarea global y de los problemas de traducción; a su vez, las representaciones de los problemas constituyen el punto de partida para la aplicación de procedimientos de solución. Por otra parte, estas categorías están jerarquizadas y relacionadas entre ellas y relacionadas con la terminología correspondiente.
- El componente estratégico de la competencia traductora está constituido por la capacidad de análisis del TO y de la situación de comunicación para producir una representación precisa del TT en función de la del TO, pero también en función de la comprensión global de la tarea; es en relación con esas representaciones que el traductor ejecuta y evalúa sus procedimientos.
- El componente reflexivo de la competencia traductora está constituido por la capacidad de evaluar los resultados de sus decisiones; así puede dirigir su proceso de manera consciente y orientar sus búsquedas en los recursos internos y en los recursos externos.

Si bien este modelo puede considerarse igualmente especulativo, los componentes propuestos han sido confirmados por los estudios empíricos. Así por ejemplo, Tirkkonen-Condit (1996) encuentra que los traductores expertos son capaces de extraer mayor cantidad de información relevante del TO que los novatos, que fijan su atención en los elementos léxicos del texto y recurren a consultas externas para obtener información temática. Del mismo estudio se desprende que los expertos construyen una representación del TT en un estadio temprano del proceso de traducción y que son capaces de adaptar sus decisiones a esa representación de manera consistente. Por otra parte, dedican más atención a las tareas y problemas que tienen una mayor relevancia para el resultado global de la traducción. Por último los protocolos de los expertos contienen un número mayor de expresiones evaluativas (Tirkkonen-Condit & Laukkanen 1996). Tirkkonen-Condit (2005: 407) considera que esta capacidad de control¹⁰ es de hecho la piedra de toque del grado de experticidad del traductor, y tiene por resultado no sólo la evaluación de sus propias decisiones, sino también la acumulación de experiencia con cada nueva tarea.

10. El hallazgo es tanto más interesante por cuanto de los estudios se desprende que tanto los novatos como los expertos se sirven de la traducción literal como procedimiento por defecto tanto para elementos léxicos como para estructuras sintácticas (Tirkkonen-Condit 2005). La función del “monitor” es pues la de controlar el “automaton”.

5.6. *Proceso de adquisición de la competencia traductora*

El objetivo de la adquisición de la competencia traductora puede sintetizarse con Wilss (1977: 229) como la “reducción del esfuerzo necesario para resolver problemas [...] de manera adecuada”. Las aportaciones de la psicología sobre la adquisición del conocimiento experto nos permiten partir del supuesto de que esta competencia no se desarrolla automáticamente a partir de las destrezas bilingües, no es su producto residual, sino que se adquiere por un doble proceso de reestructuración de conocimientos implícitos previos y de adquisición de nuevos conocimientos. Esto quiere decir que los novatos han adquirido previamente, durante el aprendizaje de las lenguas, los procedimientos intralingüísticos y por lo menos un sistema de categorías para el análisis textual, pero también procedimientos interlingüísticos. Sin embargo, en este último caso se puede partir igualmente del supuesto de que se trata de una adquisición incidental o implícita. De ahí se desprende que la clave de la adquisición de la competencia traductora radica específicamente en la reestructuración del sistema de categorías para la descripción textual, el análisis de la situación de traducción y la definición de los problemas, ya que constituyen los conocimientos conceptuales que controlan tanto la especificación de los objetivos como la selección y la evaluación de estrategias, sin olvidar el progresivo control interno de las técnicas necesarias. En concreto, el paso de novato a experto en traducción implicaría los siguientes procesos:

- procedimentalización del conocimiento lingüístico: automatización de los procesos de recepción en una de las lenguas y producción en la otra. Ello implica la automatización de técnicas interlingüísticas e intralingüísticas y de técnicas para la resolución de problemas recurrentes
- construcción de un sistema especializado de categorías relacionadas entre ellas para la descripción textual, el análisis de la situación de comunicación y la definición de problemas de traducción
- adquisición de control sobre los propios procedimientos: capacidad de jerarquizar los datos relevantes del TO y de la situación comunicativa para dirigir la selección de técnicas y la evaluación de los resultados
- adquisición de la capacidad de reflexionar acerca de los propios procesos para que puedan ser más efectivos y flexibles, así como para acumular experiencia.

El aprendizaje es progresivo y requiere la práctica guiada o la práctica deliberada (Shreve 2002).

6. Competencias específicas de los graduados en traducción

Siguiendo el modelo establecido por el proyecto *Tuning*, el Real Decreto 1393/2007 clasifica las competencias que deberán ser adquiridas por los estudiantes en generales y específicas. Las competencias específicas son las propias de la disciplina, mientras que las competencias generales pueden aplicarse a diferentes disciplinas o ámbitos de la vida, ya que hacen referencia a aspectos tales como hábitos de trabajo o relaciones interpersonales. En este trabajo me ocuparé de las competencias de la disciplina.

Una primera propuesta de competencias específicas para el grado en traducción se encuentra en el *Libro Blanco: título de grado en traducción e interpretación* (2004: 114-118). En el apartado *Estructura del título de grado* y bajo el epígrafe *Contenidos comunes obligatorios*, se presentan las materias agrupadas en Lengua A, Lenguas y culturas B y C, Traducción B y C, Fundamentos teóricos de la traducción, Contenidos transversales o interdisciplinares, Contenidos instrumentales e Introducción a la traducción. A cada uno de estos grupos de materias se asignan unos contenidos formativos mínimos y unas destrezas, habilidades y competencias.

Este planteamiento requiere una revisión por varios motivos. En primer lugar, como ya se ha visto, los nuevos planes de estudios deben centrarse en la definición de las competencias. En segundo lugar, la perspectiva de la competencia obliga a repensar la idea de “contenido” en términos de los conocimientos que debe adquirir el estudiante. En tercer lugar, la competencia es el conocimiento que integra los demás: tanto los conocimientos como las destrezas y habilidades, que deben entenderse como procedimientos más simples. En cuarto lugar, las competencias de la titulación deben ser desarrolladas en todas las materias, si bien esto no necesariamente es así para todos los componentes. Es decir, las diferentes materias sirven para desarrollar diferentes componentes de las competencias.

Si se asumen los planteamientos del Marco Europeo de Cualificaciones, las competencias deben definirse por la clase de situaciones de trabajo o estudio que permiten dominar, por los conocimientos y las destrezas con los que se relacionan y por el grado de responsabilidad o autonomía con el que el titulado debe poder afrontar las situaciones. Estos factores pueden identificarse con los componentes que se han señalado para el conocimiento experto en general y para la competencia traductora en particular. Así la definición de las situaciones de trabajo o estudio determinan la dimensión estratégica, ya que delimitan el marco de análisis del texto y de la situación comunicativa. Los conocimientos pueden identificarse como el componente abstracto (o de contenidos), mientras que las destrezas constituyen el componente operativo. Por último el grado de responsabilidad o autonomía se concreta en la evaluación de los resultados de sus decisiones.

6.1. Las situaciones

El denominador común de las situaciones de traducción es la reproducción textual escrita. Este denominador se puede especificar en función de varios parámetros o dominios. Algunos de ellos serían relevantes para la formulación de competencias del nivel de grado:

- el par de lenguas
- el ámbito de conocimiento del texto
- el canal de transmisión del texto.

De esta manera se atiende a los parámetros tradicionales de especialización del traductor: por ejemplo, especialista en la traducción de textos jurídicos del alemán, o especialista en subtitulación del inglés, etc. Otros parámetros pueden ser relevantes para la formulación de competencias de asignaturas:

- género de los textos
- grado de especialización de los textos.

De esta manera se atiende a la práctica de seleccionar para los primeros estadios de la formación textos de estructura típica sencilla como los expositivos o los descriptivos, para pasar después a textos cuya estructura puede ser más compleja como los argumentativos. De igual manera se suele empezar por textos divulgativos para introducir después textos para especialistas.

6.2. Los conocimientos

Los conocimientos que aplica el traductor en las situaciones de reproducción textual se relacionan necesariamente con tres tipos de ámbitos: la lingüística textual, la traductología y el ámbito temático del texto.

La lingüística textual, entendida en su sentido más amplio como teoría de la construcción de textos, proporciona los conceptos abstractos que el traductor necesita para relacionar los elementos concretos del texto con su función en la situación comunicativa concreta, no sólo para la comprensión del TO y para la producción del TT, sino sobre todo porque funcionan como factores de comparación entre las lenguas.

La traductología proporciona los conceptos abstractos que el traductor necesita para concretar los parámetros de semejanza que definirá como objetivos de la traducción de un texto concreto.

El conocimiento del ámbito temático del texto proporciona, junto con los conocimientos lingüísticos, la base necesaria para construir una representación del contenido del texto, que es a la vez el resultado del proceso de comprensión y el punto de partida del proceso de producción.

Con ello no se presupone en modo alguno que los conocimientos correspondientes deban transmitirse explícitamente dentro del plan de estudios en forma de contenidos de asignaturas concretas, por ejemplo, ni se pretende excluir de los planes de estudios otros ámbitos de conocimiento que tradicionalmente se han considerado necesarios en mayor o menor grado en la formación de traductores, como pueden ser la terminología, la documentación, la lingüística o la informática.

Por otra parte el traductor puede poseer estos conocimientos para diferentes objetivos en función del perfil profesional. Para clasificar estos objetivos la formación por competencias se sirve de la llamada taxonomía de Bloom, que no pretende clasificar materias o contenidos de estudio, sino “el comportamiento que la educación aspira a desarrollar en los estudiantes” (Bloom *et al.* 1975: 13). La taxonomía recoge tres áreas, cognoscitiva, afectiva y psicomotora. El área cognoscitiva, que es la que nos interesa aquí, incluye los objetivos que se refieren a “la memoria o evocación de conocimientos y al desarrollo de habilidades técnicas de orden intelectual” (Bloom *et al.* 1975: 8), ordenados en una escala de seis clases de complejidad creciente y de consciencia y lucidez progresivas (Bloom *et al.* 1975: 18-19): conocimiento, comprensión, aplicación, análisis, síntesis y evaluación. En este trabajo renunciamos a especificar estos objetivos, ya que dependen del perfil concreto de cada plan de estudios, pero también del estadio de aprendizaje del estudiante.

6.3. Las destrezas

Como hemos visto, el Marco Europeo de Cualificaciones distingue entre destrezas cognitivas, que define como fundadas en el uso del pensamiento lógico, intuitivo y creativo, y destrezas prácticas, que se relacionan con la aplicación de métodos y el uso de herramientas. Sin perder de vista que las destrezas cognitivas son necesarias para el proceso de la traducción, en este punto nos centraremos en las destrezas prácticas del traductor. Pueden entenderse como destrezas prácticas las específicas del proceso de reproducción textual:

- comprender el TO
- producir el TT
- cambiar el código lingüístico

No hace falta decir que estas destrezas comprenden, a su vez, técnicas o procedimientos más simples en las que no podemos profundizar aquí. Sólo a título de ejemplo podemos decir que la destreza de comprensión incluye técnicas de reco-

nocimiento gráfico, de análisis morfosintáctico, semántico etc., o que la destreza de alternancia lingüística incluye las técnicas de generación de claves, de búsqueda de elementos en el lexicón mental, etc.

Igualmente podemos considerar destrezas prácticas las relacionadas con el uso de recursos en cualquier tipo de soporte, desde diccionarios a bancos de datos pasando por buscadores y procesadores de textos. En coherencia con el concepto de competencia estas destrezas se componen a su vez de procedimientos más simples y se relacionan con conocimientos.

6.4. El grado de autonomía

Tal como se define en el Marco Europeo de Cualificaciones, la autonomía del nivel de grado implica la capacidad de traducir textos de un ámbito de conocimiento, un par de lenguas y un canal determinados con un grado de ejecución buena y eficaz y sin necesidad de control externo. El control interno debe ser posible, pero puede ser innecesario.

En la tabla siguiente se recogen estos factores:

Situaciones	Conocimientos	Destrezas	Grado de autonomía
reproducción de textos según - ámbito temático - par de lenguas - canal de transmisión	- factores de la textualidad - conceptos de traducción - parámetros de semejanza entre TO y TT - ámbito temático - terminología - documentación - ...	- comprender el TO - producir el TT - cambiar el código lingüístico - usar recursos	- ejecución buena y eficaz - sin necesidad de control externo - sin necesidad de control interno

Tabla 3: Los factores de las competencias del grado de traducción

7. Conclusiones

El paradigma de la formación por competencias que se asume para el EEES modifica y amplía el tradicional enfoque por objetivos y contenidos. En el marco universitario la competencia se define como una capacidad de actuar en situaciones complejas e imprevisibles pero comparables, es decir, se entiende como la capacidad de resolver problemas propios de una disciplina. Una competencia es, pues, un saber complejo que integra componentes declarativos y componentes operativos. En el diseño de un plan de estudios una competencia debe formularse como un comportamiento observable y debe definirse por los conocimientos y las destrezas con los que se relaciona, por la clase de situaciones de trabajo o estudio que permite dominar y por el grado autonomía con el que debe poder afrontarlas el titulado.

Para el grado de traducción los componentes de las competencias pueden derivarse de un modelo de la competencia traductora entendida como conocimiento experto. Parafraseando a Gruber (1994), el traductor experto sería la persona que produce aportaciones destacables de manera constante en el campo de la reproducción textual. El componente operativo de la competencia estaría constituido por los procedimientos necesarios para llevar a cabo las tareas correspondientes: comprensión, formulación y alternancia lingüística; su componente conceptual estaría constituido por los conocimientos de categorías para la descripción y el análisis de textos, así como para el análisis de la situación y el objetivo de la traducción.

Bibliografía

- Anderson, John R. (1996). *Kognitive Psychologie*, 2ª ed. Heidelberg, Berlín, Oxford: Spektrum.
- Bell, Roger T. (1991). *Translation and translating*. Londres: Longman.
- Bloom, Benjamin S. *et al.* (1975). *Taxonomía de los objetivos de la educación: la clasificación de las metas educacionales. Manuales I y II*. 5ª ed. Buenos Aires: Ateneo.
- Carreras Barnés, Josep (2005). El concepte de competència i el disseny de plans d'estudi a partir de perfils competencials, dues qüestions que cal aclarir en el marc de l'EEES. En *El debat sobre les competències en l'ensenyament universitari*, Josep Carreras Barnés y Philippe Perrenoud (eds.), 8-24. Barcelona: ICE Universitat de Barcelona.
- Comunicado de Berlín (2003). Realising the European Higher Education Area [en línea]: communiqué of the Conference of Ministers responsible for Higher Education in Berlin, on 19 september 2003. Accesible en: <http://www.crue.org/pdf/DeclaracionBerlin2003.pdf>. (Última consulta 9-5-2008)
- Comunicado de Praga (2001). Towards the european higher education area [en línea]: communiqué of the meeting of European Ministers in charge of Higher Education in Prague on May 19th 2001. Accesible en: <http://www.crue.org/comcum-brepraga.htm>. (Última consulta 9-5-2008)
- Comunidades Europeas (2008). *The European Qualifications Framework for Lifelong Learning (EQF)*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- Descriptores de Dublín (2004). *Shared 'Dublin' descriptors for Short Cycle, First Cycle, Second Cycle and Third Cycle Awards* [en línea]. (2004). Accesible en: <http://www.jointquality.nl/content/descriptors/CompletesetDublinDescriptors.doc>. [Versión en español en: http://www.jointquality.nl/content/Spanish%20Descriptores_de_Dublin/Spanish_Descriptores_de_Dublin.doc.](Última consulta 9-5-2008).

- Dörner, Dietrich (1976). *Problemlösen als Informationsverarbeitung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Ericsson, K. Anders, Ralph Krampe, y Clemens Tesch-Roemer, (1993). The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance, *Psychological Review*, 100, 363-406.
- González, Julia y Robert Wagenaar (eds.) (2003). *Tuning Educational Structures in Europe* [en línea]: *Informe final: fase uno*. Universidad de Deusto/Universidad de Groningen. Accesible en: <http://www.unideusto.org.tuning>. (Última consulta 28-4-08).
- Gruber, Hans (1994). *Expertise. Modelle und empirische Untersuchungen*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Harris, Brian (1977). The Importance of Natural Translation. *Working Papers on Bilingualism* 12, 95-105.
- Herrmann, Theo (1985). *Allgemeine Sprachpsychologie. Grundlagen und Probleme*. Munich, Viena, Baltimore: Urban & Schwarzenberg.
- Hurtado Albir, Amparo (2001). *Traducción y traductología. Introducción a la traductología*. Madrid: Cátedra.
- Jäger, Gerd (1976). Zu einigen Voraussetzungen für ein linguistisches Modell der translatorischen Kompetenz, *Linguistische Arbeitsberichte* 13, 1-11.
- Jakobsen, Arnt Lykke (1993). Translation as textual (re)production. En: *Traducere navem. Festschrift für Katharina Reiß zum 70. Geburtstag*, Justa Holz-Mänttari y Christiane Nord (eds.), 65-76. Tampere: Tampereen Yliopisto.
- Kade, Otto (1981). Kommunikationswissenschaftliche Probleme der Translation. En *Übersetzungswissenschaft*, Wolfram Wilss (ed.), 199-217. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchhandlungsgesellschaft.
- Kiraly, Donald C. (1995). *Pathways to Translation. Pedagogy and Process*. Kent, Londres: The Kent State University Press.
- Kohler, Jürgen (2004). Europäischer Qualifikationsrahmen (European Qualifications Framework) [en línea]. Accesible en: http://www.jointquality.nl/content/duitsland/Aufsatz_Kohler.doc. (Última consulta 9-5-2008).
- Krings, Hans P. (1986). *Was in den Köpfen von Übersetzern vorgeht: Eine empirische Untersuchung zur Struktur des Übersetzungsprozesses an fortgeschrittenen Französischlernern*. Tübingen: Gunter Narr.
- Lasnier, François (2000). *Réussir la formation par compétences*. Montreal: Guérin.
- Libro Blanco: título de grado en traducción e interpretación* (2004). [Madrid]: Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación. Accesible en: http://www.aneca.es/activin/docs/libroblanco_traduc_def.pdf (Última consulta 20-4-08)
- Lörscher, Wolfgang (1991). *Translation Performance, Translation Process and Translation Strategies: A Psycholinguistic Investigation*. Tübingen: Gunter Narr.

- (1997). Übersetzungskompetenz und prozessuale Zugangsformen zum Übersetzen. En *Modelle der Translation. Models of Translation. Festschrift für Albrecht Neubert*, Gerd Wotjak y Heide Schmidt (eds.), 107-122. Frankfurt/M.: Vervuert.
- Ministerio de Educación y Ciencia (2007). Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. *BOE* núm. 260, 30/10/2007.
- Muñoz Martín, Ricardo (2006). Expertise and Environment in Translation. [En línea]. Comunicación no publicada a Second IATIS Conference, Intervention in Translation, Interpreting and Intercultural Encounters (11-14 julio 2006), University of the Western Cape. Accesible en: <http://www.petraweb.org/texts.htm>. (Última consulta 25-5-2008).
- Neubert, Albrecht (1994). Competence in translation: a complex skill, how to study and how to teach it. En *Translation Studies. An Interdiscipline*, Mary Snell-Hornby, Franz Pöchhacker y Klaus Kaindl (eds.), 411-420. Amsterdam, Filadelfia: John Benjamins.
- (2000). Competence in Language, in Languages and in Translation. En *Developing Translation Competence, título de grado en traducción e interpretación*, Christina Schäffner y Beverly Adab (eds.), 3-18. Amsterdam, Filadelfia: John Benjamins.
- Nida, Eugene (1969). Science of Translation, *Language*, 45, 483-498.
- PACTE (2003). Building a translation competence model. En *Triangulating Translation: Perspectives in Process Oriented Research*, Fabio Alves (ed.), 43-66. Amsterdam, Filadelfia: John Benjamins.
- Perrenoud, Philippe (2005). Développer des compétences, mission centrale ou marginale de l'université? [en línea]. *XXIIème Congrès de l'Association Internationale de Pédagogie Universitaire: L'enseignement supérieur du XXIe siècle: de nouveaux défis à relever: du 12 au 14 septembre 2005 Université de Genève: Uni Mail, Université de Genève (Suisse)*. Accesible en: http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2005/2005_15.rtf (Última consulta 07-04-08).
- Pozo Municio, Juan Ignacio (1996). *Aprendices y maestros. La nueva cultura del aprendizaje*. Madrid: Alianza Editorial.
- (2003). *Adquisición de conocimiento. Cuando la carne se hace verbo*. Madrid: Morata.
- M. del Puy Pérez, Jesús Domínguez, Miguel Ángel Gómez y Yolanda Postigo (1994). *La solución de problemas*. Madrid: Santillana.
- Presas, Marisa (1997). Problembestimmung und Problemlösung als Komponenten der Übersetzungskompetenz. En *Translationsdidaktik. Grundfragen der Übersetzungswissenschaft*, Eberhard Fleischmann, Wladimir Kutz y Peter A. Schmitt (eds.), 587-592. Tübingen: Gunter Narr.

- (2002). La competencia bilingüe del traductor como conocimiento experto: aproximación desde la psicología cognitiva. En *Reality, Language and Mind. An International Book of Researcher Reports*, Vol 2, Tamara Fessenko, Bernd Stefanink y Marisa Presas (eds.), 75-84. Tambov: Tambov University Press.
- (2003). El proceso de la traducción como proceso lingüístico: una propuesta integradora. En *I AIETI. Actas del I Congreso Internacional de la Asociación Ibérica de Traducción e Interpretación. Granada 12-14 de febrero de 2003*, Ricardo Muñoz Martín (ed.), 33-47. Granada: AIETI, Vol. II. CD-ROM.
- (2004) Translatorische Kompetenz als Expertenwissen: Eine Annäherung aus kognitiv-psychologischer Sicht. En *Translationskompetenz*, Eberhard Fleischmann, Peter A. Schmitt y Gerd Wotjak (eds.), 199-207. Tübingen: Stauffenburg.
- (2007). Translatorische Kompetenz: Von der Leipziger Schule bis zur kognitiven Wende. En *Quo vadis Translatologie? Ein halbes Jahrhundert universitäre Ausbildung von Dolmetschern und Übersetzern in Leipzig*, Gerd Wotjak (ed.), 353-366. Berlin: Frank & Timme.
- Putz-Osterloh, Wiebke (1988). Wissen und Problemlösen. En *Wissenspsychologie*, Heinz Mandl y Hans Spada (eds.), 247-263. Munich, Weinheim: Verlag Psychologie.
- Rickheit, Gert y Hans Strohner (1989). Textreproduktion. En *Textproduktion. Ein interdisziplinärer Forschungsüberblick*, Gerd Antos y Hans P. Krings (eds.), 220-256. Tübingen: Gunter Narr.
- Risku, Hanna (1998). *Translatorische Kompetenz. Kognitive Grundlagen des Übersetzens als Expertentätigkeit*. Tübingen: Gunter Narr.
- Shannon, Shila (1996). A reconsideration of natural translation for a theory of translation. En *The Knowledges of the Translator: From Literary Interpretation to Machine Classification*, Malcolm Coulthard y Patricia A. Odber de Bauleta (eds.), 99-120. Lewiston, Queenston, Lampeter: The Edwin Mellen Press.
- Shreve, Gregory M. (2002). Knowing translation: Cognitive and experiential aspects of translation expertise from the perspective of expertise studies. En *Translation Studies: Perspectives on an Emerging Discipline*, Alessandra Riccardi (ed.), 150-171. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tirkkonen-Condit, Sonja (1996). What is in the Black Box? Professionalism and Translational Decisions in the Light of TAP Research. En *Übersetzungswissenschaft im Umbruch. Festschrift für Wolfram Wilss zum 70. Geburtstag*, Angelika Lauer, Heidrun Gerzymisch-Arbogast, Johannes Haller y Erich Steiner (eds.), 251-257. Tübingen: Gunter Narr.
- Tirkkonen-Condit, Sonja (2005). The Monitor Model Revisited: Evidence from Process Research, *Meta*, L (2), 405-414.

- Tirkkonen-Condit, Sonja y Johanna Laukkanen (1996). Evaluations - A Key to Understanding the Affective Dimension of Translational Decisions. *Meta* XLI (1), 45-59.
- Toury, Gideon (1980) The Translator as a Nonconformist-to-be, or: How to Train Translators so as to Violate Translational Norms. En *Angewandte Übersetzungswissenschaft. Internationales übersetzungswissenschaftliches Kolloquium an der Wirtschaftsuniversität Aarhus, Dänemark: 19.-21. Juni 1980*. Sven-Olaf Poulsen y Wolfram Wilss (eds.), 180-194. Aarhus.
- Wilss, Wolfram (1988). Übersetzen als Entscheidungsprozeß. En *Textlinguistik und Fachsprache. Akten des Internationalen übersetzungswissenschaftlichen AILA-Symposiums Hildesheim, 13.-16. April 1987*, Reiner Arzt (ed.), 7-20 Hildesheim, Zürich, New York: Olms.
- (1977). *Übersetzungswissenschaft: Probleme und Methoden*. Stuttgart: Klett.
- (1992). *Übersetzungsfertigkeit. Annäherungen an einen komplexen übersetzungspraktischen Begriff*. Tübingen: Gunter Narr.