

Mara Morelli

**COMPETENCIAS (INTER)PERSONALES E INTERPRETACIÓN:
UNA APUESTA ENTRE PASADO Y FUTURO**

**(INTER)PERSONAL COMPETENCES AND INTERPRETING:
A CHALLENGE BETWEEN THE PAST AND THE FUTURE**

RESUMEN. El Marco de Competencias de la Red *European Master's in Translation* (2017) contempla las competencias personales e interpersonales (CPIs) entre las necesarias para una formación integral de los futuros profesionales de la traducción y de la interpretación. Basándose en un marco teórico que parte de los estudios del socioconstructivismo aplicados a la traducción de Kiraly (2000), pasando por los numerosos trabajos de los miembros del grupo PACTE (Galán-Mañas y Hurtado Albir, 2015, entre otros), y recuperando literatura pertinente del ámbito pedagógico (Barron y Darling-Hammond, 2008; Boud *et al.*, 1999) y psicológico (Seal *et al.*, 2017; Shek *et al.*, 2016; Strom y Strom, 2011), el presente artículo pretende investigar la existencia de estas competencias en algunas carreras en Traducción e Interpretación, al igual que el grado de conocimiento y la experiencia en materia de CPIs por parte de una muestra de informantes privilegiados, aplicando una metodología cualitativa.

PALABRAS CLAVE: Competencias personales e interpersonales. Didáctica de la traducción y de la interpretación. Aprendizaje cooperativo. Marco Europeo de Referencia de las Competencias Traductoras.

ABSTRACT. The European Master's in Translation Competence Framework (2017) includes Personal and Interpersonal Competences (CPIs) among the ones necessary in translation and interpreting training. This paper aims to investigate on such competences by using two main tools and a qualitative methodology, based on a study programme review and sixteen semi-structured interviews to key informants. The theoretical framework is grounded on interdisciplinary fields: starting from the socio-constructivist studies applied to translation (Kiraly 2000), passing through the numerous studies by PACTE (i.e. Galán-Mañas and Hurtado Albir, 2015), going towards pedagogy (Barron and Darling-Hammond,

2008; Boud *et al.*, 1999) and psychology (Seal *et al.*, 2017; Shek *et al.*, 2016; Strom and Strom, 2011).

KEYWORDS: Personal and Interpersonal Competences. Translation and Interpreting Training. Cooperative Learning. European Translation Competence Framework.

1. Introducción

Este trabajo pretende investigar la temática de las competencias personales e interpersonales (CPIs de aquí en adelante) en la formación de traductoras¹ e intérpretes poniéndose tres preguntas de investigación básicas: ¿Cómo se traducen en tópicos, actividades didácticas y de evaluación estas competencias en las guías docentes de las universidades italianas y españolas que forman parte de la Red *European Master's in Translation* (EMT)?² ¿Pudo conocer y desarrollar dichas competencias un grupo muestra de antiguas estudiantes de traducción e interpretación de una universidad que no forma parte de la red? ¿El aprendizaje de estas competencias está siendo útil en el desempeño profesional actual de estas profesionales? El interés por el tema nació por razones de carácter didáctico (ver la sección del marco teórico de referencia) y porque se verificó que la Red EMT contemplaba las CPIs entre las necesarias para una

¹ De aquí en adelante primaremos el uso del femenino ya que nuestra muestra está integrada por una mayoría de mujeres.

² https://ec.europa.eu/info/resources-partners/european-masters-translation-emt_en. Última consulta: 29 de octubre de 2020.

formación integral de los futuros profesionales de la traducción y de la interpretación. En el Marco de Competencias de 2009 las integraba bajo la competencia definida *Translation Service Provision* (TSP) mientras que en 2017 se incluyeron separadas de las de *Service Provision*, y se definieron personales e interpersonales.

Por competencia interpersonal en traducción e interpretación podemos entender: «The interpersonal dimension deals mainly with the social roles translators take and their relationship with clients, and it involves such elements as self-evaluation, planning, and management» (Esfandiari *et al.*, 2017: 10).

El marco de competencias de la EMT presenta esta dimensión de este modo: «This competence area includes all the generic skills, often referred to as “soft skills”, that enhance graduate adaptability and employability» (Esfandiari *et al.*, 2017: 10).

Entre las CPIs el Marco de Competencias Traductoras de la EMT destaca la capacidad de trabajar en equipo, también virtualmente, y en entornos colaborativos multiculturales y multilingües. Además, prevé la necesidad de desarrollar capacidades y destrezas de autoevaluación, amén de formación continua a través de estrategias personales y del aprendizaje colaborativo. Otras CPIs mencionadas por la EMT son las siguientes: planificar y gestionar tiempo,

estrés, encargo y presupuesto; cumplir con los plazos, las instrucciones, las especificaciones, las guías de estilo, los estándares, etc.; utilizar las redes sociales de manera responsable con objetivos profesionales y personales; tener en cuenta y adaptar la ergonomía física del entorno laboral.

Al ocuparnos, desde hace muchas décadas, de cuestiones relacionadas con la evaluación y el aprendizaje colaborativo, optamos por centrarnos en las primeras tres CPIs que acabamos de mencionar. El presente estudio es un trabajo exploratorio, con metodología cualitativa y, como tal, prioriza el punto de vista de las informantes (en el caso de las entrevistas realizadas), por muy subjetivo y parcial que pueda ser, y los resultados de la búsqueda documental, aunque somos conscientes de que ambas herramientas constituyen solo una mínima visión que, no obstante, permite futuras profundizaciones, triangulaciones de datos y réplicas en otros contextos con cierta facilidad tanto de recuperación de materiales documentales como de muestras parecidas.

Otra premisa necesaria es la siguiente: aunque la colocación y el título de este trabajo hacen referencia específica a la interpretación, la literatura demuestra que las CPIs son transversales, y pueden aplicarse a diferentes ámbitos y disciplinas. Además, tanto los cursos cubiertos por la búsqueda documental (salvo un caso) como la muestra de informantes, abarcan cursos que

imparten traducción e interpretación/mediación o bien solo traducción especializada.

Este estudio se inspira también en los trabajos de Chodkiewicz (2012) y Esfandiari *et al.* (2017, 2019) quienes llevaron a cabo una encuesta sobre las competencias contempladas por la EMT entre profesionales y estudiantes del mundo de la traducción pidiéndoles que las categorizaran según su percepción y las necesidades concretas en su trabajo. Ambos estudios usaron un cuestionario como principal herramienta, aplicando una escala de Likert³ de 5 a 1 (5=muy importante, 1=nada importante) para clasificar las competencias previstas por el marco de la EMT. A la encuesta de Chodkiewicz respondieron 55 sujetos (23 traductores de tiempo completo, 11 de tiempo parcial, 11 que tenían la traducción como ocupación ocasional y 17 estudiantes). La competencia más valorada fue la lingüística, seguida por la intercultural. Se apreció un fuerte acuerdo intragrupo e intergrupo relativamente a esta clasificación. Por lo que se refiere al tema que nos ocupa, la TSP fue considerada importante (media entre

³ La escala de Likert es una herramienta de medición que permite medir actitudes y conocer el grado de conformidad de la persona encuestada con la afirmación que le planteemos. Tiene la ventaja de ser una herramienta fácil de construir, entender, codificar e interpretar, además de tener un elevado grado de adaptabilidad. Entre las desventajas se incluyen la de no poder establecer con claridad el límite entre una opción y otra y el hecho de que dos sujetos pueden conseguir el mismo valor en la escala aun habiendo realizado elecciones diferentes.

los profesionales=3,22; media estudiantes=3,41), pero no ocupó las primeras posiciones. A este propósito la propia autora afirma:

This seems quite unexpected since this highly-practical competence is at the centre of the EMT model and its elements are also highlighted in other recent scholarly works. [...] It is interesting to find that not only was this competence not among the highest rated ones, but also that both professional and translation students disagreed considerably about the importance this competence (SD = 0.87 vs. 0.72), in particular about the interpersonal dimension (SD = 0.90 vs. 0.76). (Chodkiewicz, 2012: 46).

Además, la autora recuerda que la TSPC salió con una puntuación relativamente baja también porque, desde el punto de vista estadístico:

It comprised the component which had the lowest rating in both groups, i.e. working in a team (mean = 2.12 vs. 2.36), however, at the same time, it is worth noting that in both groups there was strong disagreement about this particular component (SD = 0.93 vs. 1.09). Surprisingly, this component was rated equally low by both professional freelance and in-house translators (mean = 2.1 vs. 2.2). (Chodkiewicz, 2012: 46-47).

El estudio de Esfandiari *et al.* (2019) se centró en la compatibilidad del marco de competencias traductorales de la EMT con las necesidades de los traductores profesionales. En este caso también se recurrió al sistema de la encuesta y se retomó el trabajo de Chodkiewicz recién citado. Los participantes en este estudio se seleccionaron de una lista de traductores profesionales de Proz.com con una experiencia profesional de mínimo cinco años. Se distribuyeron unos 700 cuestionarios a través de *Limesurvey* y se recogieron 456

respuestas. También en este estudio la competencia lingüística ganó la primera plaza, seguida por la temática y la intercultural. La TSPC se colocó en cuarta posición (de seis). Cabe indicar que en ambos estudios la sub-competencia relativa a la capacidad de trabajar en equipo se colocó en última posición. Una vez sentadas las premisas de esta investigación, el apartado siguiente presenta el marco teórico de referencia.

2. El marco teórico

El volumen de Kiraly del año 2000 sobre el enfoque socio-constructivista aplicado a la formación de traductores sigue siendo un hito para la didáctica de la traducción y la interpretación. Primariamente por su idea de ir más allá de los métodos constructivistas tradicionales, basados esencialmente en el análisis textual y funcionalista de los textos (tanto fuente como meta), activando, en cambio, mecanismos de empoderamiento auténtico del ‘componente humano’ de la traducción. En su visión, el traductor es el eje y el agente que crea un nuevo acto comunicativo a partir de uno existente, concepción que retoma también las críticas de Hatim y Mason (1990) y de Venuti (1995) sobre la invisibilidad del traductor, reivindicando la necesidad de considerar el contexto lingüístico y situacional en el que se produce el proceso traductor. El punto de

partida de ese estudio lo brinda un énfasis en el proceso, donde las estudiantes-traductoras se convierten en creadoras de un texto nuevo, pero donde se enfoca la existencia de la traductora como ser relacional que depende de otras personas y que está inmersa en una situación sociocultural e histórica bien determinada. Una enseñanza-aprendizaje de la traducción y de la interpretación entendida como un proceso de aprendizaje significativo.

Otro pilar esencial del andamiaje teórico es la investigación sobre las competencias traductoras llevada a cabo por el grupo PACTE desde hace más de dos décadas; concretamente, en este caso, el trabajo de Galán-Mañas y Hurtado Albir de 2015, donde las autoras revisan los procedimientos de evaluación de las competencias en la formación de traductoras. Entre las tareas que se describen para evaluar la adquisición de la competencia ocupacional, relacionada con las sub-competencias objeto de nuestro estudio, destacan las siguientes: las prácticas profesionales, el *briefing*, la simulación de *briefing* auténticos y todos los aspectos relacionados con el encargo desde el punto de vista de las tarifas, presentación de un presupuesto y de una factura, etc. Entre las herramientas y los métodos para facilitar la adquisición de esta competencia enumeran la traducción con un informe agregado, los proyectos y encargos de traducción y los portafolios de las estudiantes. Como modalidad de evaluación, en las

conclusiones del estudio, se recuerda que, en un enfoque basado en las competencias: «great importance can be attributed to formative assessment, and, thus, assessment can be regarded as a tool for learning rather than as a mere grading system» (Galán-Mañas y Hurtado Albir, 2015: 79). Para concretar en la práctica esta propuesta, reiteran la importancia de la triangulación de los datos y la implicación activa y comprometida de las estudiantes en la reflexión, diseño, revisión, discusión y (auto)evaluación. Por eso convergen en la trascendencia indudable de la adquisición de la competencia traductora en sus sentidos más tradicionales (lingüístico, intercultural, temático, etc.), pero también en las competencias blandas como la capacidad de trabajar en equipo, la gestión del tiempo, la capacidad de solución de problemas, entre otras.

Un trabajo aún más reciente que ha resultado especialmente útil para este estudio es el de Gerding Salas y Díaz Castro (2016). Se trata de una propuesta práctica que, aunque aplicada a la traducción científico-técnica, se sustenta en los modelos teóricos que vamos a repasar brevemente a continuación y que detalla todas las fases de una posible planificación y realización de un módulo de traducción que cumpla con los criterios relacionados con un enfoque socio-constructivista y de empoderamiento del alumnado. Compartimos con las autoras la siguiente reflexión:

[...] métodos funcionalistas y constructivistas, centrados en análisis textuales y hermenéuticos sobre la base de un encargo de traducción explícito o tácito, se han posicionado como alternativas congruentes con las necesidades de la didáctica de la traducción. No obstante, estas y otras metodologías suelen plantearse de manera individualista e instructivista, dejando poco espacio al desarrollo de competencias socioculturales, puesto que mayormente se enfocan en la situación comunicativa que involucra a los textos fuente y meta, y no así en quienes ejecutan la obra traductora (2016: 154).

Su objetivo, al repensar estos enfoques tradicionales, es el de proponer una metodología que pueda preparar a futuras profesionales de la traducción complementando diferentes métodos y modelos de aprendizaje cooperativo, colaborativo, funcionalista, por tareas y por encargos, con un énfasis específico en la adquisición y aprendizaje de competencias transversales. Volveremos a este trabajo en la discusión de los datos.

Son extremadamente numerosas las referencias, no solo de los enfoques teóricos sino también basadas en evidencias empíricas que demuestran el impacto positivo que puede tener un modelo educativo donde las estudiantes toman parte activa en proyectos complejos y significativos que requieren por su parte compromiso, colaboración, investigación, y gestión atenta de los recursos (tanto fisiológicos-cognitivos como documentales) con el fin de desarrollar un producto o una actuación final, co-diseñada y compartida. Estas modalidades de didáctica participativa indican que las estudiantes aprenden de manera más

profundizada cuando pueden aplicar en el aula conocimientos, destrezas y habilidades que proceden de problemas y de temas reales, experimentados en primera persona (aunque con simulaciones) o que vienen del mundo externo y profesional que les interesa, almacenando no solo conocimientos declarativos sino procedimentales (Barron y Darling-Hammond, 2008) Por otro lado, también las docentes se convierten en profesionales en acción, en un círculo virtuoso de ‘*reflection-on-action*’ (Barron y Darling-Hammond, 2008) que se traduce en un aprendizaje continuo y, a veces, en cambios concretos en la práctica didáctica y profesional. Una atención a las dinámicas grupales y su observación sistemática puede permitir, sobre todo en grupos poco numerosos, como suele ser el caso de las aulas de traducción e interpretación (no superiores a las veinte estudiantes en promedio), la posibilidad de identificar en las aprendientes fortalezas y debilidades que pueden traducirse en competencias concretas en su futuro profesional y, nos atrevemos a decir, también personal. Ya en 2018 habíamos escrito sobre este tema, aunque aplicando este marco teórico al caso concreto de un curso de posgrado de mediación comunitaria en contextos multilingüísticos y a la experiencia de los grupos de aprendizaje cooperativo que habían trabajado a lo largo de un año de curso. Recordamos

algunos aspectos de aquella publicación que nos parecen relevantes para el asunto que nos ocupa hoy:

Por lo tanto, la atención a las dinámicas grupales y su observación no se limitaba a las del grupo-clase en el aula. Haciendo referencia a Lewin (1935, entre otros), las interacciones entre las fuerzas atractivas y repulsivas presentes en el “grupo-clase” y en los subgrupos afectaban, a lo largo del tiempo, las configuraciones de los respectivos grupos que tenían que trabajar juntos en un momento concreto. La práctica de los GAC, escasamente significativa desde el punto de vista experimental, si la consideráramos solo desde el punto de vista del limitado lapso temporal de su existencia, adquiere, en cambio, relevancia y significatividad si se lee como una parte de las muchas experiencias y vivencias experimentadas por el grupo durante su proceso de aprendizaje y de cambio (De Luise y Morelli, 2018: 128).

Para la parte de literatura pedagógica de este trabajo nos guían dos fuentes primarias: por un lado, Barron y Darling-Hammond, quienes, ya en un lejano 2008 y reenviando a estudios de los mismos autores de principios del nuevo milenio (Darling-Hammond y Hammerness, 2002), demostraban cómo proyectos llevados a cabo en escuelas primarias aplicando los métodos del *inquiry-based learning*, como el aprendizaje cooperativo, el aprendizaje basado en los proyectos y en los problemas (*project-based learning* y *problem-based learning*) y el *learning by design* podían beneficiar a estudiantes de todo tipo y *background*, también a las que habían tenido vivencias negativas de anteriores fracasos escolares. Por otro lado, tenemos las evidencias de la utilidad del aprendizaje cooperativo en pequeños grupos, con Johnson y Johnson como eje

vertebrador. En su trabajo de 1999, síntesis de casi cuarenta años de investigación en aprendizaje cooperativo, los autores identificaban cinco elementos básicos de la cooperación que habían surgido como pilares en diferentes modelos y experimentaciones en este ámbito: la interdependencia positiva, la responsabilidad individual, la interacción constructiva, las habilidades sociales propias del trabajo en equipo y el control metacognitivo.

Este marco teórico está siendo aplicado también por un grupo de investigación de la Universidad de Alcalá de Henares⁴ que desde hace cinco años se ha convertido en una fuente de inspiración de nuestros trabajos. Más concretamente, de las obras de Juan Carlos Torrego y su equipo (Torrego y Negro, 2014, entre otros) retomamos una concepción de aprendizaje cooperativo que bien amalgama los conceptos de la mediación y la metodología de la investigación-acción. El fomento de una constante práctica reflexiva, de autoconciencia y de autoevaluación que se convierten en herramientas clave para el desarrollo de destrezas metacognitivas.

La búsqueda de las fuentes bibliográficas relacionadas con las competencias intra- e interpersonales bajo la perspectiva psicológica corría el riesgo de convertirse en una hazaña infinita. Afortunadamente la ayuda de dos

⁴ <http://www3.uah.es/convivenciayaprendizajecooperativo/>. Última consulta: 28 de octubre de 2020.

psicólogos docentes e investigadores expertos⁵ nos permitió acotar el campo de acción, reduciéndolo a algunos trabajos esenciales, según los expertos, a la luz de los objetivos, del alcance y del carácter exploratorio del presente estudio. Así se primaron trabajos que se ocuparan de identificar y definir las competencias pertinentes y que presentaran evidencias de la aplicación de modelos teóricos a la práctica educativa, donde posible, en ámbito universitario. De la literatura analizada (Seal *et al.*, 2017; Shek *et al.*, 2016; Strom y Strom, 2011) emergieron cinco tipologías básicas de competencias emocionales intrapersonales e interpersonales: la identificación, comprensión, expresión, regulación y uso de las emociones. Aunque este trabajo no esté centrado en las emociones, resultaron útiles para orientar la búsqueda siguiente, después de haber definido algunos conceptos fundamentales. Por identificación se entiende la capacidad de identificar nuestras propias emociones y las de los demás; la comprensión se refiere a la identificación de las causas y de las consecuencias de las emociones; la expresión intrapersonal es la expresión de emociones de una manera socialmente aceptable, mientras que la expresión interpersonal se refiere a la capacidad de fomentar la expresión emocional de los demás. La regulación se

⁵ Un agradecimiento va a Eugenio De Gregorio y a Fabrizio Bracco por su ayuda en esta búsqueda. Al primero va también el agradecimiento por el asesoramiento en el diseño de la investigación en su conjunto y en el procesamiento de los datos.

reconduce a la gestión del estrés (entre las competencias contempladas también por la EMT) y de las emociones, cuando estas no resulten adecuadas al contexto y a los objetivos de las personas implicadas y, finalmente, el uso de las emociones entendido como la capacidad de usarlas para aumentar nuestra eficacia en términos de toma de decisiones, soluciones de problemas, pensamiento, etc. Si pasamos a la concepción de la *Personal Interpersonal Capacity* (PIC, Capacidad Personal Interpersonal) que encontramos en Seal *et al.*, nos acercamos aún más a las competencias contempladas por la EMT: «Personal interpersonal capacity is the individual potential to recognize and regulate emotional information and behaviors to achieve individual goals through social interactions» (2017: 80).

Los autores siguen analizando en el detalle el concepto de PIC, sucesivamente actualizado como PICA (*Personal-Interpersonal Capacity Assessment*) y destacan cuatro factores en los que se fundamenta que son pertinentes para nuestro estudio. En primer lugar, la autoconciencia que incluye también las dimensiones de:

emotional self-awareness and accurate aptitude assessment. Emotional self-awareness consists of knowing your current moods and feelings (or accurate identification) and recognizing the triggers for your emotions (or accurate attribution). Accurate aptitude assessment consists of an accurate assessment of power and dependency (or

understanding strengths and weaknesses) and understanding one's attitudes (or preferences) (Seal *et al.*, 2017: 81).

Sigue la consideración hacia los demás, considerando a la persona y a la situación antes de actuar. Este factor incluye también las dimensiones de la empatía y del auto-monitoreo; luego encontramos la conexión con los demás y la orientación hacia la influencia, es decir «the propensity to seek leadership opportunities and move others toward change» (Seal *et al.*, 2017: 81). Estos factores impactan en el desarrollo de nuestra capacidad no solo de autoconocimiento, sino de evaluar y valorar el mundo a nuestro alrededor, construyendo relaciones significativas y favoreciendo cambios en nuestras actitudes y conductas. Si unimos este potencial personal que se puede convertir en interpersonal a los métodos de trabajo grupales y bajo el prisma del aprendizaje cooperativo, nos parece que las competencias objeto de nuestro estudio están íntimamente interrelacionadas y constituyen una especie de núcleo duro sobre el que cabe trabajar también a lo largo de todas nuestras vidas. Además, según recordábamos ya en 2018:

No olvidemos que cada uno de nosotros, cuando forma parte de un grupo, experimenta un estado mental racional consciente (relacionado con la tarea, el objetivo declarado) y otro pulsional, inconsciente (relacionado con la dimensión afectiva y emocional) que influencia continuamente la ejecución de la tarea del grupo de trabajo (Bion, 1961) (De Luise y Morelli, 2018: 130).

Este, aunque brutalmente sintetizado por razones de espacio, el marco teórico dentro del cual nos movemos; cuadro que intenta conjugar la vertiente pedagógica con la psicológica y la traductora; no pierde nunca de vista que en la dimensión constructivista se gesta un aprendizaje que no puede prescindir de una dimensión interactiva situada que se desarrolla en un entorno sociocultural e histórico concreto y que activa necesariamente la dimensión socioafectiva y emocional de quienes estén inmersos en un proceso de aprendizaje.

3. La parte empírica

La búsqueda documental

Esta fase del estudio se llevó a cabo mediante una reseña de las guías docentes y de los programas (donde disponibles) de los cursos españoles e italianos que forman parte de la Red EMT⁶. El año académico cubierto por la reseña fue el 2019-2020. El análisis se realizó de manera manual, a través de la lectura y extracción de la información relevante para esta etapa de la investigación. Más concretamente, la búsqueda se centró en los siguientes aspectos: tópicos tratados en las asignaturas, métodos de enseñanza y sistemas

⁶ El listado completo de los cursos se encuentra en este enlace: https://ec.europa.eu/info/resources-partners/european-masters-translation-emt/list-emt-members-2019-2024_en#italy. Última consulta: 28 de octubre de 2020.

de evaluación. No consideramos oportuno un análisis cuantitativo, también a la luz de la duración diferente de los cursos (bienal en el caso italiano y anual en el caso español), de la existencia de diferentes currículos y del peso de cada asignatura en términos de créditos, con consiguiente numerosidad de los módulos y de las asignaturas propuestas para conseguir el título. Además, en el caso de tres cursos, no pudimos recuperar el detalle de los programas. La referencia a las competencias objeto de este estudio se encuentra, como era de esperar, en la descripción general del curso y, en el caso de España, recurre prácticamente siempre la que prevé que los estudiantes sepan aplicar los conocimientos adquiridos y su capacidad de resolución de problemas en entornos nuevos o poco conocidos dentro de contextos más amplios (o multidisciplinares) relacionados con su área de estudio. Siempre en las descripciones generales, se encuentran mencionadas las siguientes competencias: trabajar en equipo, también en un contexto internacional y de forma virtual; abordar con solvencia labores de traducción y mediación intercultural en ámbitos de especialidad profesional concretos.

Si se pasa de estas declaraciones programáticas generales al análisis de los datos recogidos de las guías docentes, entre los resultados cabe destacar que los tópicos son los específicos esperados en un curso universitario especializado del

ámbito de la traducción e interpretación y que, solo en contados casos, se identifican, dentro del temario, contenidos estrechamente relacionados con las competencias que nos ocupan, por ejemplo, definir las bases para la gestión de proyectos de traducción complejos que prevén la participación de figuras profesionales diferentes con un enfoque interdisciplinar o bien tener en cuenta los factores culturales situacionales y contextuales en la comunicación extralingüística o los aspectos de intraducibilidad cultural con el fin de desarrollar en las aprendientes un enfoque personal responsable, consciente y con capacidades de autoevaluación. Por lo que se refiere a los métodos de enseñanza, los datos evidencian un amplio recurso a los trabajos grupales (en traducción) y, en un caso concreto, declarando una retroalimentación detallada, tanto por parte de los pares como de la docente. El trabajo de revisión de traducciones contempla, en un caso, tanto la autorevisión como la revisión entre pares, además de modalidades colaborativas para llevar a cabo estas tareas. La indicación de métodos relacionados con el aprendizaje entre pares está presente en diferentes asignaturas entre las que descuellan dos: una que describe este tipo de aprendizaje como un espacio para la corrección, revisión y debate de las opciones de traducción, recurriendo también a la modalidad de la evaluación entre pares, con el fin de integrar la guía por parte de la docente y para fomentar

el debate crítico entre pares, y otra que declara favorecer el trabajo en equipo entre estudiantes con capacidades lingüísticas complementarias.

Por lo que atañe a métodos concretos citados también en el marco teórico, se subraya la presencia de una única asignatura que prevé el Aprendizaje Basado en Problemas, con actividades relacionadas, tanto grupales como individuales.

Más allá del conocimiento informal que podamos tener de cursos más o menos internacionales en cuanto a procedencia de las estudiantes y a colaboración con otras sedes (dobles títulos, por ejemplo), no emerge de manera concreta en los datos a disposición la posibilidad concreta de desarrollar la competencia de trabajar en entornos multilingües y multiculturales, salvo el caso de dos másteres especializados justamente en estas temáticas, uno de los cuales declara claramente un modelo pedagógico multilingüe y multicultural. Destaca el caso de una asignatura que hace referencia (en la guía docente 2019-2020, entonces en una época previa a la pandemia) a un proyecto internacional de *e-learning* en colaboración con una universidad estadounidense. Los datos relativos al último factor indagado son mínimos; por lo general, los sistemas de evaluación no parecen prever un peso concreto para las actividades grupales, y, en muchos casos, prima la evaluación sumativa final más tradicional. Una asignatura declara pruebas *in itinere* con observación de la interacción en el

aula, pero sin especificar el peso de estas pruebas en el conjunto de la evaluación y quiénes sean las observadoras. Las actividades de autoevaluación especificada con un peso bien determinado (del 5% en el caso concreto) están previstas en un máster.

4. Las entrevistas

La elección de la herramienta

El objetivo al diseñar la investigación era el de veinte entrevistas semiestructuradas realizadas con informantes privilegiadas, es decir, antiguas estudiantes, potenciales empleadoras de las mismas y docentes, también de los másteres que forman parte de la Red. En cambio, en esta sede se presentan solo los resultados de las dieciséis entrevistas llevadas a cabo con las estudiantes; esto se debe a dos motivos: no esperábamos una tasa de respuesta tan alta al llamamiento de participación y la pandemia hizo más complicado recuperar la disponibilidad de empleadores y docentes en un momento muy duro y delicado para todo el mundo. Vista la necesidad de seguir un guion predeterminado y orientar a la entrevistada a que valorara aspectos y recuperara de su memoria contenidos temáticos, opiniones y experiencias personales, se optó por la entrevista semiestructurada, con preguntas abiertas, salvo una parte de

valoración que se concretaba en una tabla de puntuaciones que veremos a continuación, aunque siempre referida a la percepción subjetiva. La expresión de ideas que podrían alejarse mucho de los objetivos del estudio sería reencauzada por la entrevistadora, aunque se puede anticipar que raras veces resultó necesario. Somos consciente del potencial sesgo provocado por ser la entrevistadora la antigua docente de las entrevistadas; sin embargo, privilegiamos el conocimiento de las informantes y la perspectiva émica, es decir, desde adentro, sin olvidar que la realidad se construye socialmente y no puede ser independiente de los sujetos implicados en una experiencia concreta y situada. Según esta perspectiva, la entrevistadora se convierte en un recurso esencial y el contacto con el entorno y los sujetos que son objeto de estudio puede ser intenso (Given, 2008). También el riesgo de contestar dando una imagen favorable de uno mismo (deseabilidad social) fue limitado, gracias a la efectiva reconstrucción de un recorrido que de alguna manera conocía también la entrevistadora y que, como evidencian las respuestas, algunas informantes analizaron de manera crítica, constructiva, justamente en la óptica de un metadiscurso de lo que se estaba indagando.

4.1. La fase de preparación

Una vez planteadas las preguntas de investigación que se intentarían contestar mediante las entrevistas (ver la Introducción), se procedió con la presentación de la idea del estudio a un experto metodólogo cualitativo y a la predisposición del guion. Siguiendo el consejo del experto, se empezó por una pregunta que indagaba en el nivel de conocimiento de la temática general (Sabes qué son las CPIs y las competencias blandas) para luego pasar a la presentación de las CPIs elegidas y a la petición de valoración (puntuación) de las mismas (ver tabla a continuación, en italiano, lengua de la entrevista).

Numerare secondo priorità (1-2-3)	Competenza	Quanto pensi di averla acquisita durante il tuo percorso LM (1-2-3 e da 1 a 10)
	autovalutare, aggiornare e sviluppare continuamente le proprie competenze e abilità attraverso strategie personali e apprendimento collaborativo	
	lavorare in team (anche virtuale), utilizzando le tecnologie di comunicazione	
	lavorare in un ambiente di collaborazione multiculturale e multilingue	

Tabla 1: valoración de las CPIs objeto del estudio. Elaboración propia

Sigue una sección dedicada a la experiencia concreta con estas CPIs durante el recorrido formativo del posgrado, concretando los temas, los encargos y las asignaturas, y, finalmente, se cierra con una serie de preguntas relativas al posgrado, tanto a nivel de aplicación de dichas CPIs como de eventuales formaciones en materia. Se recabaron también otros datos de interés como las lenguas de estudio, la fecha de licenciatura, la profesión y las actividades de mediación en las que se había participado durante el posgrado.

Las personas por entrevistar se seleccionaron entre las que habían cursado el posgrado (*Laurea Magistrale*, LM) en Traducción e Interpretación en la universidad objeto de estudio desde su activación en el año académico 2009-2010 hasta 2019, tenían español como lengua de estudio y habían participado en alguna actividad relacionada con los proyectos de mediación activados en aquella sede en aquellos años, algunas, también profundizando en estas experiencias y proyectos en su Trabajo de Fin de Máster (TFM). Estos tres criterios deberían cumplirse todos. La muestra inicial resultaba integrada por veinticinco personas, de las cuales tres habían pasado a ser docentes de la misma carrera en la misma sede. Por esta razón se descartaron de esta primera fase de la investigación. Las informantes fueron contactadas por correo electrónico por la

investigadora en la primavera de 2020, casi a punto de salir del confinamiento por Covid-19. Por esta razón y porque esta parte del trabajo se pudo prorrogar hasta agosto, la entrevistadora les dejó libres para que realizaran la entrevista a distancia (síncrona por *Zoom* o *Skype*) o en presencia, cara a cara.

4.2. La realización de las entrevistas

Como anticipamos en las líneas anteriores, las participantes podían decidir si participar en línea o en presencia. Se dividieron de manera equilibrada: ocho a distancia y ocho en presencia. Las entrevistas tienen una duración promedio de 18 minutos, con dos entrevistas significativamente más largas (26 y 31 minutos aproximadamente) y ninguna de menos de 14 minutos. La duración global del corpus es de 302 minutos. Todas las entrevistas se grabaron audio y, algunas, también vídeo. Sin embargo, para la sucesiva codificación se prefirió trabajar solo con el audio y se convirtieron los archivos vídeos en audio. De hecho, en este caso, los elementos no verbales no constituyen objeto de estudio. Todas las participantes aceptaron la grabación y firmaron un consentimiento informado en cumplimiento con la normativa vigente. Ya en sede de codificación todas las entrevistas se hicieron anónimas. Las entrevistas todavía no se han transcrito integralmente, ya que en esta fase interesa sobre todo la codificación que se

Quaderno n. 17 di «AGON» (ISSN 2384-9045)
Supplemento al n. 28 (gennaio-marzo 2021)

pudo hacer con el software directamente con el archivo audio y al estar presente siempre la entrevistadora, con notas de apoyo. A continuación, se encuentra una tabla de síntesis de algunos datos de interés de las entrevistadas.

Género (Mujer M -Varón V- Otro O)	Lenguas de estudio en la LM	Mes/año consecución del título
M	ES-RU	10/2015
M	EN-ES	03/2016
V	ES-RU	10/2017
M	ES-RU	03/2017
M	ES-FR	07/2018
M	ES-FR	07/2012
M	EN-ES	12/2013
M	EN-ES	03/2019
M	ES-FR	03/2016
V	EN-ES	07/2015
M	EN-ES	03/2014
M	ES-FR	07/2017
M	EN-ES	03/2013
M	EN-ES	Pendiente, todas las actividades terminadas, salvo el TFM
M	EN-ES	07/2015
V	EN-ES	03/2013

Tabla 2: resumen de algunos datos de interés de las informantes. Elaboración propia.

4.3. Método de análisis

El método de análisis siguió una doble pista: por un lado, una primera aproximación a los datos de interés llevada a cabo por la entrevistadora de manera manual, volviendo a escuchar las grabaciones de las entrevistas y, por cada entrevista, integrando las notas de apoyo que se habían tomado ‘en directo’; en un segundo momento, se evidenciaron con colores diferentes las dimensiones y las temáticas pertinentes a los objetivos del proyecto, dejando de lado las partes menos relevantes. Por otro lado, la segunda herramienta fue el uso del software *MAXQDA*⁷ para la codificación y el análisis cualitativo de los datos, siempre llevado a cabo por la misma investigadora. Se trata de un software introducido en el mercado en 1989 con una larga historia de evolución constante y actualmente utilizado por miles de investigadores en todo el mundo. Dispone de muchas herramientas integradas, innovadoras e intuitivas, que ayudan en la codificación y visualización de datos de todo tipo: entrevistas transcritas, archivos pdf, audios, vídeos, fuentes web, etc. Permite organizar y clasificar datos no estructurados, recuperando información de diferente índole y

⁷ <https://es.maxqda.com/>. Última consulta: 28 de octubre de 2020.

de manera cruzada, valorizando un enfoque ‘de abajo para arriba’, del dato bruto al modelo teórico (De Gregorio y Lattanzi, 2011).

En el caso de este estudio, el enfoque elegido para el análisis del corpus es de tipo cualitativo, como ya declarado anteriormente, sin estandarización en fases ni reducción del análisis a meras frecuencias de tipo léxico. El objetivo era el de investigar un fenómeno en su complejidad, con preguntas de investigación bien definidas, pero sin hipótesis de partida, siguiendo la fundamentación teórica de la *Grounded Theory* (Charmaz, 2006; Lewis-Beck *et al.*, 2008). Por consiguiente, hemos evitado proceder solo con el análisis de las partes codificadas y preferimos codificar agregando porciones textuales bien contextualizadas que pudieran devolver el entramado discursivo en el que estaban insertas. Se trató de una codificación abierta, basada en los datos (*data driven*), que identificó segmentos textuales considerados significativos atribuyendo un código descriptivo (como, por ejemplo, Competencias de diálogo y de comprensión) a un macro-código que podía reenviar al guion (por ejemplo, Utilidad de la experiencia concreta en los proyectos de mediación). En algunos casos, aunque no se usaran necesariamente los mismos términos y las mismas palabras para expresar un concepto, se optó por una interpretación que pudiera hacer caber un determinado segmento en un código descriptivo ya

creado, agregando una parte, como en el caso arriba indicado del código Competencias de diálogo y de comprensión que inicialmente era solo Competencias de diálogo.

La traza audio y las notas de apoyo sirvieron en todo momento del análisis y no se descartaron una vez llevada a cabo la codificación.

4.4. Los resultados

Los códigos totales son 154, con cierto equilibrio en su distribución por cada entrevista (n=10 como promedio), es decir, no hubo personas que aparentemente contribuyeron mucho más que otras a la recogida de datos relevantes para los objetivos del estudio. A continuación, vamos a presentar brevemente los principales resultados por cada sección de la entrevista. A la pregunta de si la entrevistada conoce las competencias blandas, y más concretamente las CPIs, n=2 personas contestan que no saben dar una definición, sin agregar nada. Una persona las asocia a las competencias transversales. Las respuestas muestran una predominancia del código Competencia en la relación con el otro (n=7) y creen que se trata de competencias que están a caballo entre el aprendizaje, la experiencia y las predisposiciones personales (n=5). Los otros códigos tienen una frecuencia

limitada y recurren solo una vez. Son relativos a las siguientes capacidades: de interpretación – también de la comunicación no verbal –, organización, multitarea, autopromoción y adaptación.

La segunda dimensión tratada en el guion era la de valorar y autoevaluar las tres competencias objeto de estudio a través de la tabla ya citada: una valoración personal para la entrevistada hoy y en los tiempos de la LM, asignando una primera, segunda y tercera plaza, y añadiendo una autoevaluación de 1 (mínimo) a 10 (máximo) de cuánto pensaba haberla conseguido durante su recorrido de la LM⁸, también recuperando de la memoria las efectivas oportunidades que se le habían ofrecido para que se aproximara a dicha competencia, la conociera y la pudiera entrenar. Estos datos se analizaron sin calcular promedios ni frecuencias, sino con un énfasis en las diferencias intragrupo (donde existentes) y del cambio de percepción (si presente) declarado por cada entrevistada. La competencia más valorada, tanto en el presente como en el posgrado, es la de autoevaluación y actualización constante, también en un entorno de aprendizaje colaborativo. Lo que cambia es el mayor número de

⁸ Cabe recordar que la carrera objeto de estudio prevé tanto actividades de traducción (la mayoría) como de interpretación, a lo largo de los dos años. El italiano es la lengua *pivot* con las siguientes lenguas de estudio: alemán, español, francés, inglés y ruso. El recorrido prevé el estudio de dos lenguas extranjeras a las que se dedican el mismo número de créditos de especialidad.

informantes que hoy la consideran la más importante entre las tres presentadas. En segunda posición se coloca la competencia de trabajar en equipo, también en modalidad virtual, seguramente por el tema del incremento del trabajo a distancia en la época de la pandemia. Sin embargo, cabe notar que esta es la competencia que ha ganado más terreno con respecto a la valoración relativa a la experiencia durante la LM y que es la que recibe la menor puntuación (aunque suficiente en todos los casos) en el baremo de 1 a 10. Al subir en el podio las dos que se acaban de presentar, es inevitable que la tercera, es decir trabajar en un entorno de colaboración multicultural y multilingüe, es la que tiene el mayor desfase entre la percepción (más baja) de su importancia hoy en el trabajo de las entrevistadas y la (alta) que creían que tenía durante su formación en la LM. La mitad de las informantes no cambian su podio entre la percepción de ‘hoy’ y la del ‘pasado’.

La tercera dimensión indagaba sobre la efectiva posibilidad de conocer y entrenar las CPIs a lo largo del posgrado, con asignaturas y actividades concretas, tanto curriculares como extra-curriculares, sin considerar, en esta fase, los proyectos de mediación. Cabe admitir que efectivamente muchas de las entrevistadas empezaron por esa parte y la entrevistadora tuvo que reorientarlas para que primero recuperaran de la memoria todas las asignaturas y experiencias

que no fueran las de mediación. La respuesta más frecuente es la de los encargos de traducción (también de revisión textual) trabajados grupalmente, (n=10), con una referencia específica al subcódigo laboratorio de traducción, transversal para todas las lenguas (n=3 de las 10 de arriba), seguida por las experiencias de prácticas (n=9) y el trabajo para el TFM (n=8). Sin embargo, en estos últimos dos casos, dichas experiencias y respuestas ya contemplan referencias a los proyectos de mediación. Si volvemos a las asignaturas concretas, n=7 personas se acuerdan del curso de interpretación de español como de un lugar para entrenar dichas competencias, n=2 del de francés y n=1 del de inglés. Si nos detenemos en las experiencias curriculares, encontramos la creación de un sitio de manera colaborativa (n=2) y el módulo de lenguaje económico de lengua española que incluía un trabajo grupal para presentar una reseña de prensa (n=1). La posibilidad de estancias de movilidad en el exterior emerge de las entrevistadas (n=6), así como la participación activa en el Congreso Mundial de Mediación (n=5, todas las personas que forman parte de la muestra y que participaron en este evento)⁹ que nos introduce al próximo apartado dedicado a las respuestas sobre la utilidad percibida de las experiencias relacionadas con la

⁹ Se trató del X Congreso Mundial de Mediación celebrado en Génova en septiembre de 2014 y que vio la participación de más de 20 estudiantes del Departamento de Lenguas y Culturas Modernas de la Universidad objeto del estudio con mansiones de secretaría, traducción, interpretación y acompañamiento.

mediación llevadas a cabo durante su trayectoria de posgrado. Hay una informante que considera que no han sido útiles o que, mejor dicho, fueron útiles en su día y para un crecimiento personal, pero no para el trabajo profesional ya que, en la experiencia de la entrevistada, no se valoran como se deberían. En la misma línea, otra persona afirma que sí fueron interesantes, pero no sirvieron a la hora de acceder al mercado laboral. En un caso se destaca la importancia de estas experiencias para aprender a desenvolverse y adaptarse en el exterior, y luego aplicar estas vivencias a las situaciones profesionales multiculturales que se viven en el contexto laboral, especialmente actual, de trabajo a distancia. Dos sujetos evidencian cómo estas experiencias ayudaron a sensibilizarles sobre la importancia de seguir formándose y actualizándose, tres a saber cómo adecuarse con nuestros interlocutores, nombrando también el tema de la cortesía y de la pragmática intercultural. Si vamos al podio ideal de la utilidad, encontramos en la tercera posición la capacidad de gestión de grupos mencionada por cinco sujetos, mientras que la medalla de oro se asigna *ex aequo* a la adquisición de la competencia de diálogo y de comprensión y a la de colaboración. N=5 personas entrevistadas contestan no haber atendido ninguna formación pertinente con las CPIs de este estudio después de su posgrado, n=5 tienen un título de máster y durante este recorrido declaran haber cursado algún

módulo relacionado con las CPIs indagadas, pero no necesariamente de traducción (n=2), n=4 participaron en cursos de posgrado en mediación o asistencia lingüística, n=5 recibieron formaciones más breves en su lugar de trabajo y n=1 es formadora en materias relacionadas con las CPIs (gestión de conflictos en el ámbito laboral, por ejemplo). Relativamente a las respuestas sobre las ocupaciones de las egresadas, n=4 son profesionales libres de la traducción (solo n=2 también de la interpretación), n=3 docentes en las escuelas superiores, n=7 están empleadas en el sector público o privado con mansiones variadas (n=3 también pertinentes con su formación de posgrado) y n=1 es socia de una cooperativa. El sector hotelero y el de cruceros (de tierra) son dos ámbitos en los cuales trabajaron n=7 de 16 informantes.

5. Discusión

Relativamente a la búsqueda documental, somos conscientes de que lo que declaramos, como docentes, al escribir un programa no siempre refleja lo que hacemos en el aula. Sin embargo, es importante verlo desde el punto de vista de quiénes tengan que elegir un curso u otro y de la política de transparencia tan abanderada en la última década. A este propósito, de la muestra creada en esta ocasión, salta a la vista la falta casi generalizada de sistemas de evaluación que

resulten, en su descripción, coherentes con las modalidades didácticas que se orientan hacia una implicación y una participación activa del estudiantado. Si pensamos en el recurso del trabajo grupal como método de enseñanza, sería interesante ver, según nos recuerdan también Gerding Salas y Díaz Castro (2016), cómo se crean los grupos, quién(es) los crea(n), con qué perfil, con cuánta libertad de asignación de los roles, etc. Por otro lado, los datos de la muestra evidencian frecuentemente el recurso a trabajos y encargos grupales, también para simular un encargo profesional, pero no se entiende si esta tarea cuenta con una revisión por parte de docentes que no sean las mismas que imparten el módulo, de alguien que represente a las potenciales destinatarias (expertas y no expertas) del producto concreto, de las pares, etc., si estos trabajos tienen un peso en el sistema de evaluación final y, sobre todo, si el grupo recibe una evaluación o una valoración válida para el conjunto de todo el grupo o bien individual. También los datos del corpus de las entrevistas destacan los trabajos grupales; sin embargo, las entrevistadas no muestran un recuerdo que ponga de relieve su comprensión del porqué se llevaban a cabo estos grupos, más bien la recuerdan como una experiencia ‘bonita’, ‘divertida’, ‘útil’, pero no presentada claramente con objetivos relacionados con el desarrollo de las CPIs. La necesidad de co-construir el recorrido formativo con las estudiantes nos

parece un hito esencial para fomentar la capacidad de pensamiento crítico, de corresponsabilidad y de autoevaluación, recordamos, la competencia más valorada en nuestra muestra. Un dato interesante que emerge del corpus de entrevistas es la percepción, por parte de la mayoría de las informantes, de no haber tenido la oportunidad concreta de trabajar en un entorno multicultural durante su posgrado, salvo en el caso de las estancias de movilidad en el extranjero. Este es un aspecto que podría introducirse con cierta facilidad y que quizás ya estemos intentando aplicar en la didáctica en línea en los tiempos de la pandemia: colaborar entre países diferentes, entre Universidades, entre profesionales y estudiantes de áreas diferentes, bajo una óptica de interdisciplinaridad e intersectorialidad.

Si la colaboración y las capacidades de diálogo y de comprensión se valoraron como las más útiles en los datos recogidos, nos interrogamos cómo poderlas introducir, junto con las otras CPIs, en todos los cursos, aunque pueda parecer que eso contamine demasiado un plan de estudio especializado. Se puede hacer, como demuestran las respuestas de las informantes, con actividades curriculares o extracurriculares de prácticas, de créditos dedicados para el TFM o, cuándo se pueda, con la movilidad internacional.

Cuando la salida laboral como traductoras e intérpretes no esté garantizada (probablemente casi siempre, en este periodo), y, aún más cuando, como en el caso de la carrera que cursaron las informantes, se imparte tanto traducción como interpretación, parece poco clarividente, a la luz de los datos recogidos en esta fase, pensar que sirve para poco o no es pertinente dedicar recursos y créditos a estas actividades y competencias aparentemente tangenciales. También en el caso de planes de estudios muy rígidos y con escaso juego para actividades extracurriculares, coincidimos con la propuesta de Esfandiari *et al.*:

These competences can be included within the translator training programs in the form of workshops or project-based courses whereby the translator trainees will cooperate with their peers in completing projects and assignments. They will learn the associated communication skills in the simulation of their target context which is the translation market where they may have to work with peers (2019: 13).

Volvemos al tema de la evaluación porque nos parece central para poder entablar un diálogo constructivo entre docentes (no solo las titulares o las que imparten el módulo), estudiantes y destinatarias/empleadoras potenciales de los productos y servicios de las futuras traductoras e intérpretes, y para futuras profesionales en otras áreas, para formar personas capaces de autoevaluarse de manera consciente y equilibrada, no viendo en la evaluación un sistema

impuesto de arriba para abajo, sino un sistema de autorregulación, de toma de conciencia, de trabajo en equipo, y de aprendizaje continuo.

Cómo hacerlo en las disciplinas de la traducción y de la interpretación, también con herramientas muy sencillas e individuales que podrían proponerse como parte del trabajo individual siempre previsto en todos los módulos, aunque con una retroalimentación y seguimiento constante, lo proponen Gerding Sala y Díaz Castro:

Para evaluar la tarea final, bastará con que los grupos presenten un pequeño informe sobre las diferentes alternativas para abordar un texto científico-técnico, señalando cuál de esos métodos creen ellos que es mejor y por qué. Así, se hace referencia al conflicto sociocognitivo (Gavilán Bouzas, 2009) y a la zona de desarrollo próximo (Vigotsky, 1978). Estos informes y diálogos contribuirán a que los estudiantes desarrollen el pensamiento crítico, seguramente adopten una metodología de trabajo para el grupo, así como también una propia para cuando traduzcan de manera individual, y con seguridad sabrán cómo mejorar paso a paso el desempeño del equipo (2016: 167).

También Galán Mañas y Hurtado Albir (2015) ponen de relieve la posibilidad de recurrir a cuestionarios, diarios reflexivos, informes (traducciones comentadas), portafolios, etc. A lo largo de su trabajo presentan resultados de décadas de estudios teóricos y empíricos que conducen a las conclusiones de cómo una concepción de valoración-evaluación holística puede ayudar a considerar la evaluación un proceso continuo, un momento de aprendizaje,

respetuoso de estilos de aprendizaje diferentes, capaz de favorecer la autoevaluación y la heteroevaluación, con un enfoque dinámico y multidimensional.

6. Conclusiones

Si se vuelve a los objetivos declarados en la introducción, este estudio exploratorio ha arrojado alguna luz sobre aspectos concretos y prácticos de las CPIs deseadas por la Red EMT, en un diálogo entre el presente de las entrevistadas, su experiencia formativa pasada y el pasado reciente de las guías docentes que se pudieron consultar. Las limitaciones más evidentes de esta parte del estudio son la escasez de los datos y haberlos recuperado de una fuente estática, en el caso de la reseña documental, y de una fuente muy subjetiva y limitada, en el caso de la muestra de las entrevistadas. Sin embargo, creemos que esta parte de la investigación tiene cierto potencial de replicabilidad en otras Universidades, tanto italianas como de otros países, y en otros contextos, y muchas posibilidades de profundización: en primer lugar, la interdisciplinariedad del marco teórico de referencia permite encarar los resultados desde diferentes facetas y perspectivas; en segundo lugar, una triangulación de estos datos, con entrevistas a informantes diferentes (tal y como se había previsto en un primer

diseño de la investigación, por ejemplo, docentes de los cursos indagados y potenciales destinatarias/empleadoras de los servicios de las egresadas) y una ampliación de la muestra a otras informantes o el recurso a otras herramientas, como la encuesta, en el caso de pretender recoger cantidades de datos más significativas, o el grupo de discusión, para profundizar en lo cualitativo, ensancharían el campo de acción a actoras clave del proceso de enseñanza-aprendizaje de las CPIs en el ámbito de la traducción e interpretación.

Como reflexión general, pese a la presencia de resultados alentadores e innovadores, en el corpus recogido se encuentran todavía muchos elementos y descripciones donde el paradigma más tradicional del docente como fuente única de conocimiento se demuestra resistente a ser derribado, no tanto en las modalidades didácticas sino, principalmente, en las de evaluación. Demasiado a menudo, como identificaban también Gerding Salas y Díaz Castro en el trabajo ya citado:

Aunque el estudiante sea el centro de la clase, el constructor del conocimiento es principalmente el docente, mientras que el alumno, como receptor de esa actividad, construye su aprendizaje solo a partir de una tarea o encargo determinado en un contexto pedagógico preestablecido. Esto crea una relación de dependencia del estudiante con el aula y con las correcciones de las tareas que efectúa el docente (2016: 154).

Esto seguramente no promueve un desarrollo armonioso de las CPIs que nos ocupan, obstaculiza la autonomía, el pensamiento crítico y la capacidad de defensa de las decisiones tomadas, también desde el punto de vista de la traducción.

Este tema merecería un trabajo a parte que esperamos retomar en un futuro bastante venidero, también gracias a un proyecto en el que actualmente estamos implicadas¹⁰ y que permite una interacción constante y enriquecedora entre estudiantes, operadores y docentes-investigadores de diferentes áreas y Países.

Por mucho de que haya sido más frecuente reconducir los resultados (tanto de la reseña como de las entrevistas) a actividades de didáctica de la traducción, nos atrevemos a proponer que lo mismo puede ser igual de válido para la interpretación, aunque esta, demasiado a menudo, se haya visto solo como una actuación individual, sin considerar el complejo mundo de las relaciones entre compañeras de la cabina (en el caso tradicional de la interpretación de conferencias y, más concretamente, de la simultánea) o también entre compañeras de diferentes lenguas que trabajan en el mismo evento o, aún más, el complejo entramado de relaciones con los beneficiarios de la interpretación en contextos de interpretación dialógica y con los empleadores.

¹⁰ <https://act.unige.it/>. Última consulta: 30 de octubre de 2020.

Quaderno n. 17 di «AGON» (ISSN 2384-9045)
Supplemento al n. 28 (gennaio-marzo 2021)

Por último, coincidimos con Boud *et al.* (1999) en que no es posible pensar el tema de la evaluación y del aprendizaje entre pares, sin considerar el tema del poder y del control por parte del componente docente. Como nos recordaban en un lejano 1999:

Assessment is a highly loaded term with strong connotations and associations for everyone. [...] If peer learning is to play a part in university experience, as we strongly believe it should, ways of assessing its value must be explored together with strategies for its effective implementation. Such an exploration will also raise questions in regard to the assumptions and traditions underpinning other forms of assessment currently in use. This in itself is no bad thing and in some cases probably long overdue (Boud *et al.*, 1999: 16).

Después de más de veinte años todavía podría ser un objetivo, y un deseo, para muchos cursos de traducción e interpretación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARRON, B., DARLING-HAMMOND, L., *Teaching for Meaningful Learning: A Review of Research on Inquiry-Based and Cooperative Learning*. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 2008.

BION, W.R., *Experiences in Groups and other papers*. New York, Tavistock, 1961.

BOUD, D., COHEN, R. y SAMPSON, J. (eds.), Peer Learning in Higher Education. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 24(4), 1999, 413-426.

CHARMAZ, M., *Constructing Grounded Theory. A Practical Guide Through Qualitative Analysis*. London/Thousand Oaks: SAGE, 2006.

CHODKIEWICZ, M., The EMT framework of reference for competences applied to translation: perceptions by professional and student translators. *The Journal of Specialised Translation*, 17, 2012, 37-54.

DARLING-HAMMOND, L., MOORE HAMMERNES, K., Toward a pedagogy of cases in teacher education. *Teaching Education*, 13(2), 2002, 125-135.

DE GREGORIO, E., LATTANZI, P.F., *Programmi per la ricerca qualitativa. Guida pratica all'uso di ATLAS.it e MAXQDA*. Milano: FrancoAngeli, 2011.

DE LUISE, D., MORELLI, M., Grupos de aprendizaje, autorreflexividad y formación a la mediación comunitaria: una experiencia experimental en MUÑOZ CRUZ, H., MORELLI, M. y DE LUISE, D. (eds.), *Mediación en comunidades multilingües. Experiencias de cohesión comunitaria y de formación*. Ciudad de México: Tirant lo Blanch, 2018, 127-152.

ESFANDIARI, M.R., VAEZIAN, H. y RAHIMI, F., EMT Framework Propagating Beyond Its Borders: The Congruence with Non-European Professional Translators' Needs. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 11(2), 2017, 7-25.

Quaderno n. 17 di «AGON» (ISSN 2384-9045)
Supplemento al n. 28 (gennaio-marzo 2021)

ESFANDIARI, M.R., NASRIN SHOKRPOUR, N. y RAHIMI F., An evaluation of the EMT: Compatibility with the professional translator's needs. *Cogent Arts & Humanities*, 6(1), 2019.

GALÁN-MAÑAS, A., HURTADO ALBIR, A., Competence assessment procedures in translator training. *The Interpreter and Translator Trainer*, 9(1), 2015, 63-82.

GAVILÁN BOUZA, P., Aprendizaje cooperativo. Papel del conflicto sociocognitivo en el desarrollo intelectual. Consecuencias pedagógicas. *Revista española de pedagogía*, nº 242, enero-abril 2009, 131-148.

GERDING SALAS, C.C. y DÍAZ CASTRO, C., Hacia una propuesta socioconstructivista para el aprendizaje de la traducción. *Entreculturas* 7-8, 2016, 151-178.

GIVEN, L.M., *The SAGE Encyclopedia of Qualitative Research Methods*, Chapter title: Emic/Ethic. London/Thousand Oaks: SAGE, 2008.

HATIM, B., MASON, I., *Discourse and the Translator*. London & New York: Routledge, 1990.

JOHNSON, D.W., JOHNSON, R.T., Making cooperative learning work. *Theory into practice*, 38(2), 1999, 67-73.

KIRALY, D., *A Social Constructivist Approach to Translation Education*. Manchester: St. Jerome Publishing, 2000.

LEWIN, K., *A Dynamic Theory of Personality. Selected Papers*, New York: McGraw Hill, 1935

LEWIS-BECK, M.S., BRYMAN, A. y FUTING LIAO, T., *The SAGE Encyclopedia of Social Science Research Methods*, Chapter title: Grounded Theory, London/Thousand Oaks: SAGE, 2004.

SEAL, C.R., NAUMANN, S.E., MIGUEL, K., ROYCE-DAVIS, J., GALAL, S., GARDNER, M.E., DMITRIYEVA, T., PALMER, S., y HUIJUAN, Z. Personal Interpersonal Capacity: A Moderated-Mediation Model for Student Success. *Journal of Organizational Psychology*, 17(4), 2017, 78-89.

Quaderno n. 17 di «AGON» (ISSN 2384-9045)
Supplemento al n. 28 (gennaio-marzo 2021)

SHEK, D.T.L., SIU, A.M.H, y YU, L., Promotion of interpersonal competence, en SHEK, D.T.L., MA, C., LIN, L. y MERRICK J. (eds.), *Education in Hong Kong*, Nova Science Publishers, Inc., Hauppauge, NY, 2016: 95-108.

STROM, P.S., STROM, R.D., Teamwork skills assessment for cooperative learning. *Educational Research and Evaluation*, 17:4, 2011, 233-251.

TORREGO, J.C. y NEGRO, A. (eds.), *Aprendizaje cooperativo en las aulas: fundamentos y recursos para su implantación*. Madrid: Alianza, 2014.

VENUTI, L., *The Invisibility of the Translator. A History of Translation*. London/New York: Routledge, 1995.

VYGOTSKY, L.S., *Mind in Society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978.