

# Análisis empírico de la contribución de la Traductología a la formación de traductores: de las preconcepciones a la valoración fundamentada\*

## An Empirical Analysis of the Contribution of Translation Theory to the Education of Translators: from Preconceptions to Informed Opinion

---

ROSA AGOST

Departamento de Traducción y Comunicación, Universitat Jaume I, avda. Vicent Sos Baynat, s/n, 12071 Castellón de la Plana, España.

Dirección de correo electrónico: [agost@uji.es](mailto:agost@uji.es)

ORCID: [orcid.org/0000-0002-1656-4332](http://orcid.org/0000-0002-1656-4332).

PILAR ORDÓÑEZ-LÓPEZ

Departamento de Traducción y Comunicación, Universitat Jaume I, avda. Vicent Sos Baynat, s/n, 12071, Castellón de la Plana, España.

Dirección de correo electrónico: [mordonez@uji.es](mailto:mordonez@uji.es)

Recibido: 1/8/2017. Aceptado: 18/10/2017.

Cómo citar: Agust, Rosa y Pilar Ordóñez-López, «Análisis empírico de la contribución de la Traductología a la formación de traductores: de las preconcepciones a la valoración fundamentada», *Hermēneus. Revista de traducción e interpretación*, 20 (2018): 57-85

DOI: <https://doi.org/10.24197/her.20.2018.57-85>

**Resumen:** El debate sobre la relación entre la teoría y la práctica de la traducción nos ha llevado a analizar la función que desempeñan las materias teóricas en los programas de estudios de Traducción e Interpretación desde una doble perspectiva, en el diseño curricular y desde el punto de vista del alumnado. Por un lado, la revisión del planteamiento curricular que ofrecen las universidades españolas pone de manifiesto la inadecuación de estas materias respecto a las necesidades e intereses del alumnado. Por otro, el análisis contrastivo de las preconcepciones del alumnado sobre la Traductología y su valoración fundamentada una vez cursada, revela cambios significativos en la concepción de la vertiente teórica y la vinculación con la práctica profesional de la traducción.

**Palabras clave:** Traductología; estudios empíricos; innovación educativa; competencia traductora; metodología.

**Abstract:** The ongoing debate about the relation between the theory and the practice of translation is the point of departure for the empirical analysis of the role of theoretical modules within translation degree programmes, taking into consideration both the students' point of view

---

\* Este trabajo se ha realizado en el marco del Grupo de Innovación Educativa *Teoría y Didáctica de la Traducción* (Universitat Jaume I) y ha contado con una ayuda del Vicerrectorado de Estudiantes, Ocupación e Innovación Educativa.

and the module descriptions of subjects focusing on translation theory. On the one hand, a thorough review of the module descriptions reveals some mismatches between the content of the respective subjects and students' interests and needs. On the other hand, a contrastive analysis between students' initial ideas and their informed opinion after completing a module on Translation Theory brings about significant changes in their conception of theoretical aspects, at the same time reinforcing the awareness of the interconnection between theory and practice.

**Keywords:** Translation Theory; empirical study; teaching innovation; translation competence; methodology.

**Sumario:** Introducción; 1. Estudio de caso: antecedentes, diseño y desarrollo; 2. De las preconcepciones a la valoración fundamentada, 2.1. Aspectos conceptuales, 2.1.1. Naturaleza de la traducción, 2.1.2. Concepción de la Traductología, 2.1.3. Valoración de la formación en Traductología, 2.1.4. Contenidos de la formación en Traductología, 2.1.5. Papel del alumnado en las clases de Traductología, 2.1.6. Perfil del profesorado de Traductología, 2.2. Aspectos curriculares, 2.2.1. Carácter de la asignatura, 2.2.2. Número de créditos, 2.2.3. Ubicación de la materia en el plan de estudios, 2.2.4. Competencias, 2.2.5. Metodología: tipología de actividades, 2.2.6. Evaluación: tipología de actividades; 3. Conclusiones; Referencias bibliográficas.

**Summary:** Introduction; 1. The case study: background, design and development; 2. From preconceptions to informed opinion, 2.1. Conceptual aspects, 2.1.1. The nature of translation, 2.1.2. The conception of Translation Theory, 2.1.3. Evaluation of the importance of Translation Theory, 2.1.4. The contents of the Translation Theory module, 2.1.5. The role of students in Translation Theory classes, 2.1.6. The profile of teachers of Translation Theory; 2.2. Curricular aspects, 2.2.1. Status of the subject, 2.2.2. Number of credits, 2.2.3. Position in T&I study programs, 2.2.4. Competences, 2.2.5. Methodology: types of activities, 2.2.6. Evaluation: types of activities; 3. Conclusions; References.

## INTRODUCCIÓN

La reflexión teórica ha desempeñado un papel fundamental en la aparición y consolidación de la Traductología como disciplina autónoma. No obstante, el debate sobre la relación entre la teoría y la práctica de la traducción parece inagotable. La interconexión entre la vertiente aplicada de la disciplina y la reflexión traductológica no deja de ser un aspecto muy controvertido y sujeto a discusión, sobre todo por parte de los traductores profesionales, aunque tampoco parece estar del todo asumida en el ámbito académico. Ante esta situación, son muchos los autores que han señalado la necesidad de reforzar el vínculo entre la teoría y la práctica de la traducción (Neubert, 1989; Shuttleworth, 2001; Chesterman y Wagner, 2002; Gile, Hansen y Pokorn, 2010; Boase-Beier, 2010; y Franco Aixelá, 2012, entre otros). Para ello, su argumento principal se basa en la idea de que la reflexión teórica contribuye a la práctica traductora: por una parte, desde un punto de vista aplicado, en términos de enriquecimiento metodológico, favorece la adquisición del metalenguaje y la toma de

conciencia de otras opciones traductoras y sus consecuencias; por otra parte, y desde el punto de vista socioprofesional, ayuda a incrementar el reconocimiento y el estatus profesional de los traductores. Encontramos, asimismo, una serie de investigaciones en las que se pone de manifiesto la aportación de la teoría de la traducción a la formación de traductores (Gile 1995, 2010; Bartrina, 2005; Malmkjær, 2006; Calzada, 2007; Agost, 2008; Pym, 2010; Munday, 2012), y en las que se destaca la necesidad de que los alumnos sean capaces de comprender la teoría subyacente a la práctica y sean conocedores de la evolución de la concepción y la práctica de la traducción. De este modo pueden llegar a ser unos profesionales con capacidad de reflexión crítica y autoconfianza.

Ahora bien, la formación de traductores se ha caracterizado, desde su institucionalización en los años sesenta, por un marcado carácter práctico y muy orientado hacia el mercado profesional de la traducción; de hecho, muchos de los alumnos de traducción en las universidades españolas han elegido esta formación precisamente por esta razón. No obstante, esta orientación tan estrictamente práctica y profesionalizante corre el riesgo de desembocar en un escenario como el que describen Vega y Pulido (2013: 14), para quienes «la competencia traductora queda reducida al aprendizaje de unos rudimentos teóricos [...] que no logran provocar en el formado la vivencia de la naturaleza de su futura actividad profesional». De hecho, en la gran mayoría de los planes de estudio en traducción e interpretación en España, sobre todo en el nivel de grado, las asignaturas de corte teórico ocupan una posición marginal (si no marginalizada), hecho que, a su vez, puede incitar al alumnado a menospreciar y poner en duda la aportación a su formación como futuros traductores.

Precisamente, este escenario que acabamos de describir es el que nos impulsó a explorar, en el seno del Grupo de Innovación Educativa (GIE) en Traductología TEDITRAD,<sup>1</sup> a través de estudios empíricos, cuál era la visión real del alumnado de Traducción e Interpretación de las asignaturas teóricas. Uno de los objetivos principales ha sido el de intentar establecer mecanismos para ayudar al alumnado a superar los prejuicios en torno a la teoría de la traducción y, en último término, revisar el diseño curricular de estas materias para dar respuesta a las necesidades y motivaciones detectadas.

---

<sup>1</sup> TEDITRAD (Teoría y Didáctica de la Traducción), es un Grupo en Innovación Educativa constituido en 2012 en la Universitat Jaume I de Castellón. Dirigido por la Dra. Rosa Agost, cuenta ya con varios proyectos liderados tanto por ella como por la Dra. Pilar Ordóñez López.

A partir de este contexto, en el presente artículo presentamos un estudio de caso longitudinal centrado en el análisis empírico de la visión del alumnado de Traductología antes y después de cursar la asignatura, con el objetivo de determinar hasta qué punto y en qué sentido las ideas preconcebidas de los alumnos en torno a la teoría de la traducción se refuerzan o se modifican.

## 1. ESTUDIO DE CASO: ANTECEDENTES, DISEÑO Y DESARROLLO

En investigaciones previas (Ordóñez López y Agost, 2014; Agost y Ordóñez López, 2015) en las que partíamos de la idea preconcebida de que *el alumnado de traducción se muestra reacio hacia las asignaturas teóricas y cuestiona su aportación a su formación*, hemos podido constatar que la realidad no se corresponde del todo con esta actitud. Así, el estudio empírico llevado a cabo en cuatro universidades españolas (Universidad de Alicante, Universitat Autònoma de Barcelona, Universidad de Granada y Universitat Jaume I) con la participación de más de 1000 alumnos de grado (Agost y Ordóñez López, 2015: 377), revelaba de una forma muy evidente que los alumnos no establecen una separación nítida entre la teoría y la práctica. De los resultados obtenidos se desprendía la necesidad de potenciar la interrelación entre estas dos vertientes, lo cual quedaba patente en el interés del alumnado por los aspectos profesionales y deontológicos, en su opinión sobre la formación del profesorado de las asignaturas teóricas (consideraban que los formadores han de tener, además, experiencia profesional como traductores), y en la importancia que concedían al aprendizaje de los conceptos básicos de la disciplina para poder enfrentarse a los problemas de traducción de manera sistematizada (competencia metacognitiva). Asimismo, los resultados obtenidos refutaban nuestra hipótesis inicial, basada en los argumentos mencionados anteriormente, de que los alumnos prefieren tener un número reducido de créditos dedicado a la formación en teoría de la traducción y la consideran accesoria (Ordóñez López y Agost, 2014: 322). Podemos, por tanto, deducir, por una parte, que los alumnos no son reacios a las asignaturas de corte teórico y, por otra, que valoran la contribución de estas asignaturas a su formación como traductores (Ordóñez López y Agost, 2014: 339). Según el estudio realizado, los alumnos valoraban especialmente los contenidos relacionados con los aspectos profesionales y deontológicos, así como los conceptos traductológicos básicos. Finalmente, es especialmente reseñable el hecho de que los alumnos encuestados no consideraban la Traductología como un área de estudio diferenciada

(Agost y Ordóñez López, 2015: 377), lo cual debe hacernos reflexionar, en nuestra calidad de docentes, sobre cómo estamos diseñando la enseñanza/aprendizaje de la traducción. En resumen, los resultados obtenidos hasta ahora evidenciaban que la teoría de la traducción desempeña (o podría desempeñar) un papel importante en la formación de los traductores del futuro, a ojos del alumnado, en contra de lo que las ideas preconcebidas parecían indicar.

A la luz de estos resultados, en el seno del GIE TEDITRAD, hemos ido adaptando el diseño curricular de la asignatura Traductología con el propósito de dar respuesta a las necesidades detectadas, así como tratar, en la medida de lo posible, de conectar con las motivaciones y expectativas expresadas por el alumnado con relación a esta asignatura. De este modo, a lo largo de los últimos cursos, hemos introducido algunos cambios que afectan tanto a la presentación y a la planificación de los contenidos, como al diseño de actividades o la propia evaluación: así hemos aumentado el número de foros de discusión a través del Aula Virtual; hemos reforzado el vínculo entre la teoría y la práctica de la traducción mediante el análisis traductológico de originales y traducciones, con el fin de aplicar los conceptos básicos que tratamos en la asignatura con la práctica traductora; hemos invitado cada curso a traductores y representantes de asociaciones de traducción para acercar la realidad socioprofesional al aula de teoría de la traducción, de manera que se pueda entender mejor cómo interaccionan teoría y práctica); finalmente, hemos incorporado una modalidad creativa de evaluación, como es la realización de un examen-vídeo, en el que los alumnos presentan uno o varios de los temas de la materia objeto de estudio.

Tras la implantación gradual en el aula de las iniciativas docentes descritas anteriormente, para determinar hasta qué punto habían contribuido a dar respuesta a las necesidades y expectativas del alumnado, nos propusimos llevar a cabo un análisis empírico, fundamentalmente cuantitativo, de la valoración de la asignatura por parte de los alumnos. Para ello, utilizamos como herramienta de análisis la misma encuesta que habíamos diseñado para el estudio general previo (Ordóñez López y Agost, 2014: 328-329; Agost y Ordóñez López, 2015: 366-370). Nuestra finalidad es la de contrastar las ideas iniciales, esto es, la visión preconcebida de los alumnos sobre la Traductología, con la valoración de la materia una vez cursada la asignatura, distribuimos las encuestas el primer día de clase y el último día de clase. La muestra del estudio fue la totalidad de la población, es decir, todo el alumnado de la asignatura Traductología, de cuarto curso

del Grado en Traducción e Interpretación, de la Universitat Jaume I,<sup>2</sup> que se imparte durante el primer semestre. Dado que la revisión de la planificación docente y la implementación de las modificaciones en el proceso de enseñanza/aprendizaje en el aula fueron graduales, los datos se han recogido durante los cursos académicos 2015-2016 y 2016-2017, lo cual, además, nos permite observar longitudinalmente los cambios e identificar posibles tendencias en la visión del alumnado. Así, las encuestas se distribuyeron el primer día de clase, antes de realizar la introducción a la asignatura, y el último día de clase, y los/as alumnos/as las cumplimentaron en clase, de forma anónima. Como en los trabajos previos que constituyen los antecedentes del estudio que presentamos, para el análisis de los datos hemos utilizado el programa SPSS.

Las veinticuatro preguntas, entre las que se incluyen preguntas cerradas (la mayor parte) y abiertas, que nos permiten incorporar una perspectiva cualitativa al análisis, se estructuran en distintos bloques, que engloban aspectos conceptuales, relacionados con la naturaleza de la Traductología como disciplina y la traducción, por un lado; y aspectos curriculares, es decir, cuestiones que tienen que ver con el diseño curricular de la asignatura. El último bloque contiene, además, cuestiones relativas a la investigación, tales como el perfil de los investigadores en Traductología o la lengua en la que se debe llevar a cabo la investigación. En este trabajo nos centraremos en los dos primeros bloques, es decir, abordaremos los principales aspectos relacionados con la concepción de la traducción y de la Traductología del alumnado y su visión con relación al diseño curricular de la misma.

Y aunque el estudio llevado a cabo es fundamentalmente cuantitativo, las respuestas a las preguntas abiertas aportan, como decíamos, un componente cualitativo que nos ayuda a interpretar los resultados obtenidos.

## **2. DE LAS PRECONCEPCIONES A LA VALORACIÓN FUNDAMENTADA**

El estudio de caso que planteamos tiene como objetivo principal analizar, con datos empíricos, la visión del alumnado de la formación en

---

<sup>2</sup> El número de alumnos matriculados en la asignatura en el curso académico 2015-2016 fue 95, y en el curso 2016-2017, 91.

teoría de la traducción, para poder valorar hasta qué punto sus ideas preconcebidas coinciden con su valoración de la asignatura una vez se ha cursado. No obstante, somos conscientes de las limitaciones del estudio ya que asumimos la dificultad para extrapolar los resultados obtenidos a otros contextos de enseñanza/aprendizaje. Pero, a pesar de ello, consideramos que esta investigación nos proporciona datos fiables y de primera mano para evaluar el planteamiento curricular de la asignatura y, a la vez, identificar los aspectos que sería necesario reconsiderar.

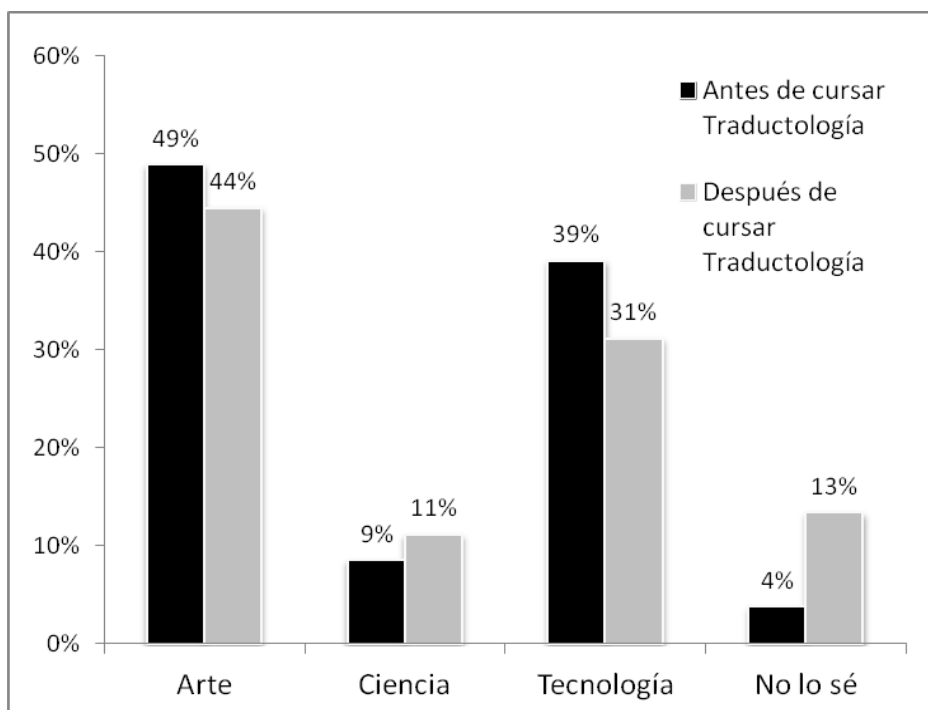
## **2.1. Aspectos conceptuales**

Incluimos en esta categoría las cuestiones que tienen que ver con la concepción que el alumnado tiene de la traducción y de la Traductología, con especial énfasis en cómo esta última puede contribuir a su formación como futuros traductores e intérpretes. Así, abordamos, en primer lugar, las definiciones de traducción y Traductología, que dan paso a preguntas relacionadas con la visión del alumnado de la asignatura Traductología (relevancia en su formación, contenidos, formación del profesorado y papel del alumnado en las clases).

### **2.1.1. Naturaleza de la traducción**

La definición de la traducción se planteaba como una pregunta cerrada de opción múltiple. Como podemos ver en la figura 1, la variación entre los porcentajes de alumnos que consideran que la traducción es un «arte» y aquellos que la consideran una «ciencia» o una «tecnología», antes y después de haber cursado la asignatura no es significativa. Ahora bien, resulta digno de atención el hecho de que después de haber cursado la asignatura el porcentaje de alumnos que afirma no saber definir la traducción ha aumentado significativamente. A nuestro juicio, este aumento es debido a que, hasta cursar la asignatura, los alumnos no se habían siquiera planteado definir la traducción, por lo que las respuestas iniciales carecen de una reflexión previa; sin embargo, tras cursar la asignatura, son más conscientes de la naturaleza poliédrica, humana y multidisciplinar de la traducción. De este modo, son más los que consideran difícil decantarse por una de las tres opciones dadas. En este caso no se trata ya de una respuesta prácticamente inmediata sino que es muy probable que la elección sea consciente y resultante de un pequeño proceso de análisis de cada una de las opciones que se proporcionan, pues

entre los contenidos introductorios de la asignatura se incluye la cuestión de la definición y consideración de la traducción, por lo que los alumnos se familiarizan con distintas perspectivas, con planteamientos –si bien no excluyentes– divergentes, con diferentes elementos que se subrayan, según el autor o el contexto. De hecho, en uno de los foros de los primeros temas, comienzan defendiendo una de las tres opciones y, tras las sucesivas intervenciones, acaban matizando sus ideas iniciales y adquiriendo una visión sobre la traducción y su disciplina mucho más holística.



*Figura 1.* Definición de la traducción

### 2.1.2. Concepción de la Traductología

Los resultados obtenidos en las encuestas iniciales al preguntar a los alumnos qué es la Traductología son realmente llamativos. Ante la cuestión de si la Traductología consiste en un ámbito de estudio



diferenciado o si se trata de una parte de la Lingüística aplicada, más de la mitad de los encuestados, tal como se observa en la figura 2, afirman no saber en qué consiste esta disciplina, qué es; la otra mitad se distribuye entre quienes la consideran un «ámbito de estudio diferenciado», aquellos que piensan que es «parte de la Lingüística aplicada», y los que no responden a la pregunta. En esta cuestión podemos observar un cambio muy significativo en las respuestas proporcionadas en la encuesta final: un 89 % de los alumnos pasa a considerar la Traductología como un «ámbito de estudios diferenciado», una disciplina *per se*.

Ahora bien, el hecho de que más de la mitad de los alumnos encuestados desconozcan qué es la Traductología en el último curso del grado, a nuestro juicio, ha de hacernos reflexionar, de modo general, acerca de cómo están planteados algunos planes de estudio de traducción y, más concretamente, sobre cómo se integra el componente teórico en los mismos (en qué curso, qué carácter se le configure, en qué curso se sitúa, cuántos créditos se destinan a asignaturas de teoría, etc.). En el apartado siguiente abordaremos estas cuestiones, que están relacionadas con el diseño curricular de la asignatura. En cuanto a la concepción global de la formación en traducción, los resultados que arroja este análisis nos llevan a retomar algunas de las aportaciones que comentábamos en la introducción, pues la falta de consciencia y conocimientos sobre la disciplina en la que se están formando repercute negativamente, en primer lugar, en la propia formación del alumno (desconocimiento del metalenguaje, falta de argumentos traductológicos fundamentados para tomar decisiones de traducción y justificarlas, etc.); y, en última instancia, en la visión que, como profesionales en un futuro bastante inmediato, tendrán y proyectarán de su profesión, lo cual, a su vez, influirá en un mayor o menor reconocimiento socioprofesional por parte de clientes, empleadores y, en general, la sociedad. Destacamos las palabras de uno de los alumnos que ante la pregunta acerca de si ha cambiado su actitud hacia la asignatura después de haberla cursado, responde con una sencillez rotunda: «Sí, al principio no entendía para qué servía esta asignatura y ahora la veo fundamental»; en parte, atribuía este cambio al hecho de que había adquirido «conocimientos básicos para la profesión».

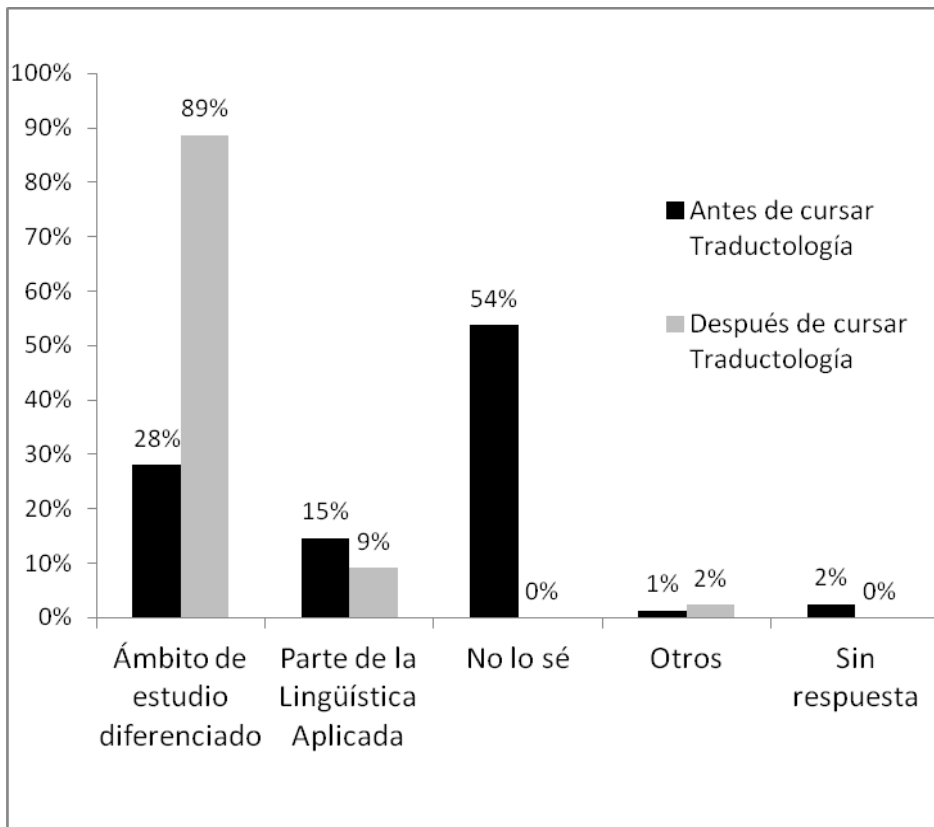


Figura 2. Definición de la Traductología

### 2.1.3. Valoración de la formación en Traductología

Como mencionamos anteriormente, el interés por, en primer lugar, analizar, empíricamente el supuesto rechazo de los alumnos hacia la formación teórica y, posteriormente, conseguir cambiar la actitud del alumnado a través de la revisión del diseño curricular de las asignaturas teóricas fue lo que motivó nuestra investigación. En investigaciones previas, como apuntábamos antes (Ordóñez López y Agost, 2014; Agost y Ordóñez López, 2015), ya pudimos comprobar que el alumnado de traducción no tiene realmente una actitud reacia hacia la formación en teoría de la traducción. En el estudio que presentamos en este trabajo observamos, de igual modo, que incluso en las encuestas iniciales, es decir, sin haber cursado aún ninguna asignatura de teoría de la traducción –se

trata, pues, de preconcepciones o prejuicios–, el 86 % de los encuestados considera que la formación en teoría de la traducción es «imprescindible» o «conveniente», como refleja la figura 3. Asimismo, los resultados del estudio revelan que, tras haber cursado la asignatura, el porcentaje de alumnos que consideran que la formación en Traductología es «imprescindible» se ha duplicado; la suma de los que la valoran como «imprescindible» y aquellos que responden que es «conveniente» asciende al 98 % de los encuestados.

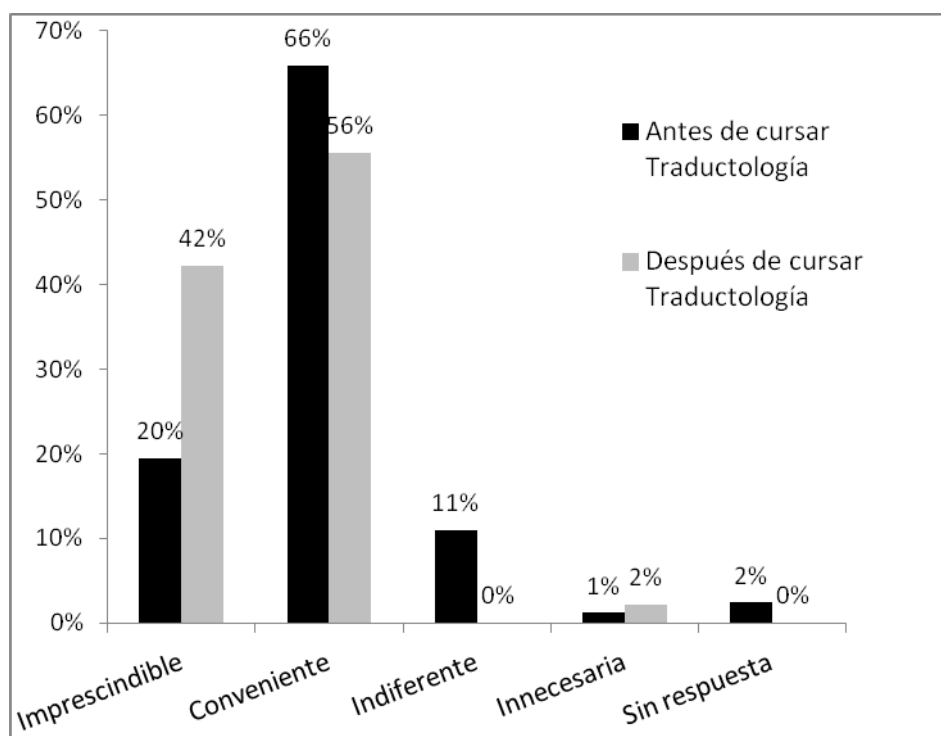


Figura 3. La formación en Traductología es...

#### 2.1.4. Contenidos de la formación en Traductología

A la hora de identificar los contenidos que deberían incluirse en la asignatura, en las encuestas iniciales, como muestra la figura 4, la mitad

de los alumnos señala los «aspectos profesionales», lo cual está en consonancia con los resultados obtenidos en los análisis previos (Ordóñez López y Agost, 2014; Agost y Ordóñez López, 2015). Se ha de tener en cuenta, también, que los participantes en este estudio son alumnos de cuarto curso, que ya se encuentran a punto de finalizar sus estudios y que, en general, ven de una forma muy inminente su incorporación al mercado laboral. En las encuestas finales, desciende este porcentaje considerablemente (pasa de 54 % a 22 %). En nuestra opinión, este descenso obedece a dos motivos, fundamentalmente: a) dado que en la planificación docente de la asignatura hemos incluido, por ejemplo, charlas con profesionales de la traducción, entre otras actividades que refuerzan la conexión entre el componente teórico y la práctica profesional, los alumnos han contado con formación en estos aspectos; b) en la opción «otros» se mencionan cuestiones que están íntimamente relacionadas con la práctica profesional, tales como el papel de la traducción y los traductores en la sociedad y su visibilidad.

Por otra parte, no podemos dejar de mencionar que, de acuerdo con los resultados obtenidos tanto en las encuestas iniciales como en las finales, los aspectos de naturaleza más teórica no terminan de captar el interés del alumnado, pese al ligero aumento en las opciones «enfoques teóricos» y «conceptos básicos de la traducción». A pesar de tener el convencimiento, como docentes, de la necesidad de transmitir la vinculación inexorable entre la Traductología y la práctica profesional de la traducción, también somos conscientes de la necesidad de que los alumnos, que a fin de cuentas están cursando una formación académica, estén familiarizados con la realidad de la reflexión traductológica actual así como con la evolución de su disciplina y la historia de la traducción, pues, como afirma Malmkjær (2006: 13):

To produce confident professionals, a translation programme [...] has to provide some understanding of the theories underlying the practice, and of the history of the development of both practice and the theory that informs it. Otherwise the students cannot see why things are done the way they are currently; besides, it will boost any student's confidence to know that theirs is an ancient practice with a long research tradition and its own theoretical concepts and notions.

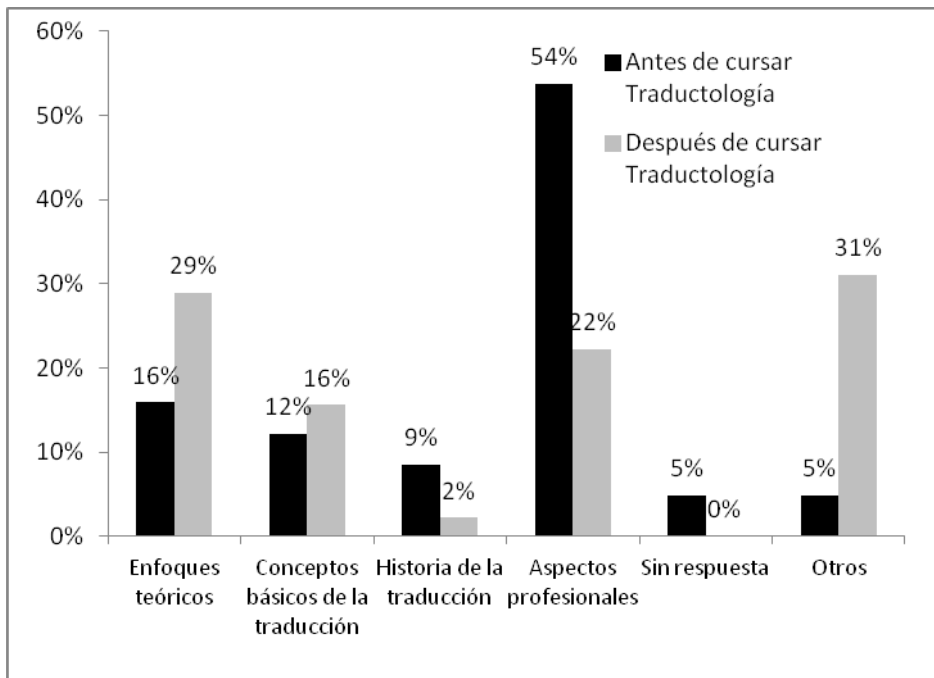


Figura 4. Contenidos de la asignatura

### 2.1.5. Papel del alumnado en las clases de Traductología

Otro de los prejuicios que tradicionalmente hay respecto a la actitud del alumnado con relación a las clases de Traductología es que consideran que se trata de sesiones totalmente pasivas, una serie de lecciones magistrales en las que, rutinariamente, el profesor habla y ellos escuchan y toman apuntes. Este escenario, sobre todo en comparación con las clases de traducción, en las que los alumnos suelen adoptar un papel mucho más activo, no suele resultar especialmente atractivo. No obstante, como demuestran los resultados recogidos en la figura 5, ni siquiera en las encuestas iniciales encontramos una mayoría de alumnos que consideren que su papel en las clases de Traductología sea pasivo; el 52 %, de hecho, lo califica de adecuado. Es destacable que, después de cursar la asignatura, el porcentaje de alumnos que piensan que su papel es pasivo se ha reducido y han aumentado los porcentajes en las opciones «adecuado», «activo» y, con un incremento significativo, «muy activo». Estos resultados son, sin

duda, alentadores, y contribuyen, a nuestro juicio, a una concepción de la asignatura más dinámica a ojos del alumnado.

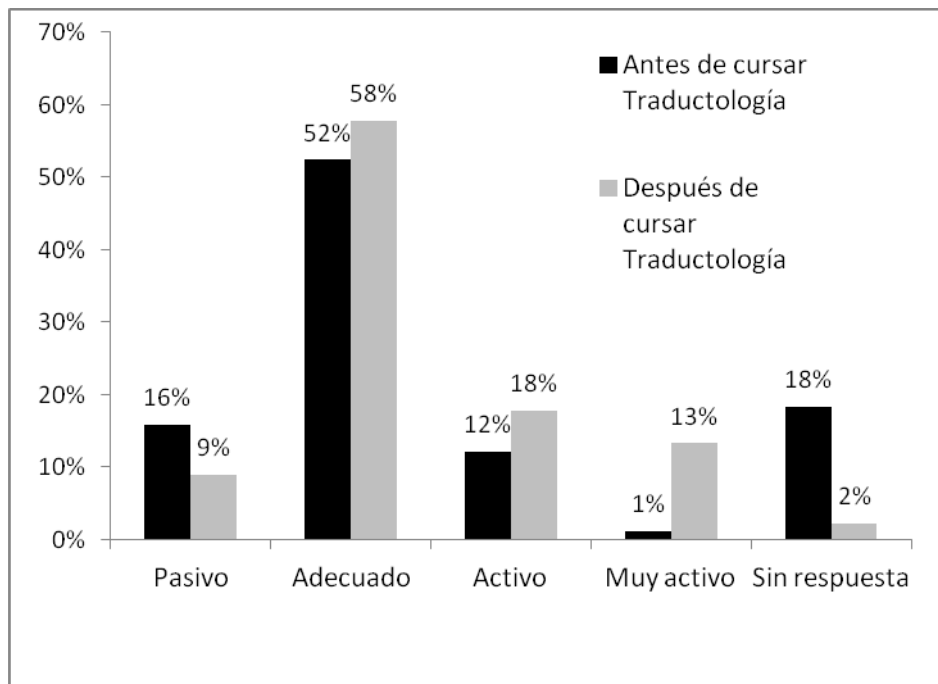


Figura 5. Papel del alumnado en las clases de Traductología

### 2.1.6. Perfil del profesorado de Traductología

Como docentes, uno de nuestros intereses también ha estado relacionado con la percepción de los alumnos sobre la formación del profesorado en relación con la experiencia traductora. Se les preguntaba si el profesorado de las materias relacionadas con la Traductología debía tener experiencia como profesional de la traducción. Tal y como muestra la figura 6, encontramos poca variación en los resultados antes y después de cursar la asignatura. En general, se ve cómo los alumnos vinculan la teoría a la práctica traductora de manera generalizada, lo cual, de nuevo, coincide con los resultados obtenidos en los estudios previos y, además, como comentábamos, refuerza la idea de que el alumnado no establece una distinción nítida entre la teoría y la práctica (y en este caso también, la

docencia) de la traducción. De hecho, en el análisis cualitativo de los comentarios de las encuestas, constatamos que algunos alumnos hacen referencia a la importancia que conceden a nuestra experiencia profesional y cómo, constantemente, se hace alusión a la práctica profesional cuando se explican conceptos, se analizan traducciones o se reflexiona sobre la historia de la traducción o los distintos enfoques traductológicos.

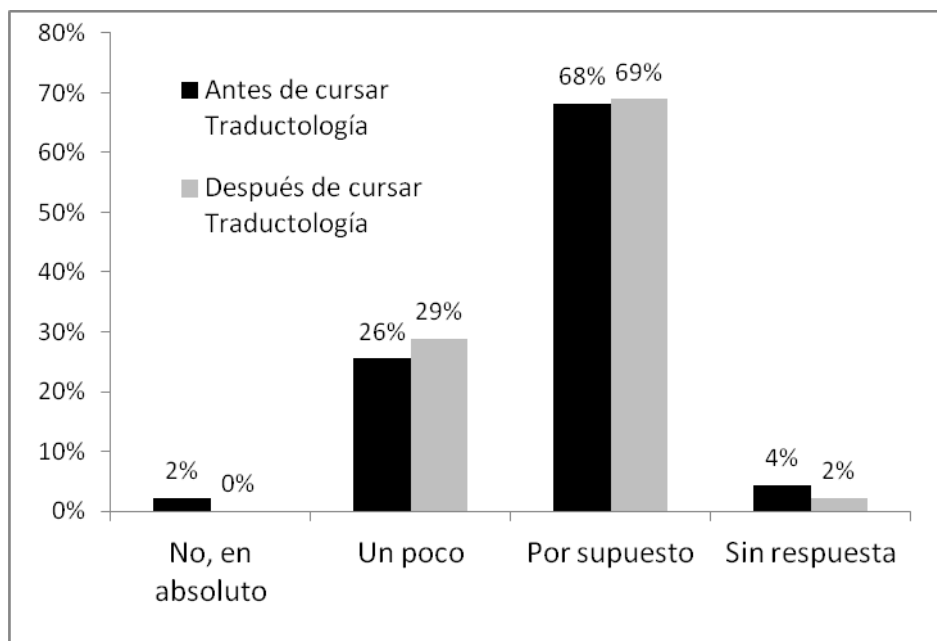


Figura 6. Perfil del profesorado de Traductología

## 2.2. Aspectos curriculares

En esta sección incluimos los aspectos relacionados tanto con el planteamiento docente de la asignatura (competencias, metodología) como con cuestiones de carácter más formal, tales como el carácter de la asignatura, su ubicación en el plan de estudios y el número de créditos dedicados a la misma.

Consideramos pertinente revisar brevemente el panorama actual, en cuanto a los aspectos formales se refiere, de la formación en teoría de la traducción en los grados en traducción que se ofertan actualmente en las

universidades españolas, a fin de tener presente la situación actual al analizar los resultados obtenidos en el estudio empírico. De acuerdo con la información proporcionada en las páginas web de las universidades correspondientes, el 20,8 % de los grados no incluye ninguna asignatura de corte teórico; en el 50 % de los grados encontramos una única asignatura dedicada a la teoría de la traducción; y solo el 4,2 % cuenta con más de dos asignaturas de corte teórico. Por lo que respecta al carácter de la asignatura, en los actuales planes de estudio, es obligatoria en el 69,6 % de las titulaciones; troncal en el 8,7 % de los grados; y optativa en el 21,7 %. Con relación al número de créditos, vemos que en la mayoría de los casos, la asignatura tiene seis créditos (52,6 %); menos de seis créditos en el 15,8 % de los grados; entre seis y nueve créditos en el 10,5 %; y doce créditos en el 21,1%.<sup>3</sup> Finalmente, no se observa una tendencia mayoritaria a la hora de ubicar la Traductología en un curso; se sitúa en primero en el 30,8 % de los grados; y en segundo, tercero y cuarto en un 23,1 %, respectivamente.

### 2.2.1. Carácter de la asignatura

Los resultados obtenidos en lo que respecta al carácter de la asignatura en las encuestas iniciales indican que la mayoría del alumnado considera que la asignatura debería ser «troncal» u «obligatoria». Actualmente, en el plan de estudios del Grado en Traducción e Interpretación de la Universitat Jaume I, la asignatura Traductología es optativa, si bien, en la práctica, se trata de una asignatura obligatoria para poder completar los distintos itinerarios de especialidad que se ofrecen en cuarto curso.

Como refleja la figura 7, tras cursar la asignatura vemos que aumenta de forma significativa el porcentaje de alumnos que considera que debería ser «troncal», al tiempo que disminuye notablemente el porcentaje que piensa que debería tener carácter optativo.

Tanto la visión intuitiva inicial como la valoración después de haber cursado la asignatura van en la misma línea que los resultados obtenidos en los estudios previos, en los que el 46 % de los encuestados se decantaba por la opción «troncal», el 33 % consideraba que debía ser «obligatoria», y el 17,3 %, «optativa».

---

<sup>3</sup> La Universitat Pompeu Fabra ofrece un perfil formativo teórico, denominado «Reflexión sobre la traducción», y es la única universidad española que cuenta con más de 12 créditos de formación de corte teórico.



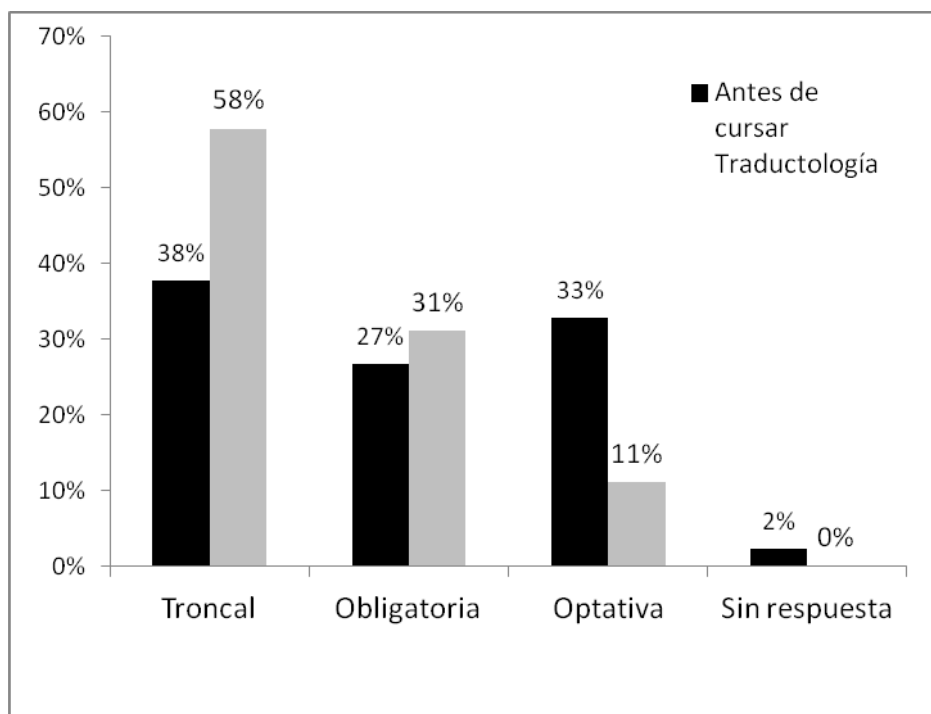


Figura 7. Carácter de la asignatura

### 2.2.2. Número de créditos

En el Grado en Traducción e Interpretación de la Universitat Jaume I, la asignatura Traductología tiene una asignación de seis créditos. Como ilustra la figura 8, «hasta seis créditos» es la opción mayoritaria entre los alumnos antes de haber cursado la asignatura, que coincidiría con la realidad del plan de estudios del grado que están cursando, y con la mitad de los planes de estudio de los grados en traducción ofertados actualmente en España (véase 3.2.). Sin embargo, tras cursar la asignatura, el porcentaje de alumnos que eligen esta opción desciende al 47 %, frente a un 46 % que considera que debería tener «entre seis y nueve créditos» o «entre nueve y doce créditos». Además, aunque no es significativo en la valoración global, vemos que aumenta el porcentaje de la opción «más de doce

créditos», lo cual nos lleva a pensar que, pese a ser reducido, existe también un porcentaje de alumnos muy interesados por la formación en la vertiente teórica.

Los resultados anteriores coinciden bastante con los resultados de los estudios empíricos previos (Ordóñez López y Agost, 2014; Agost y Ordóñez López, 2015) en los que el 51,7 % del alumnado opta por la opción de «hasta seis créditos»; el 34 % se decanta por «entre seis y nueve créditos»; un 8,7 % elige «entre nueve y doce créditos»; y, finalmente un 1,1 % opta por más de doce créditos.

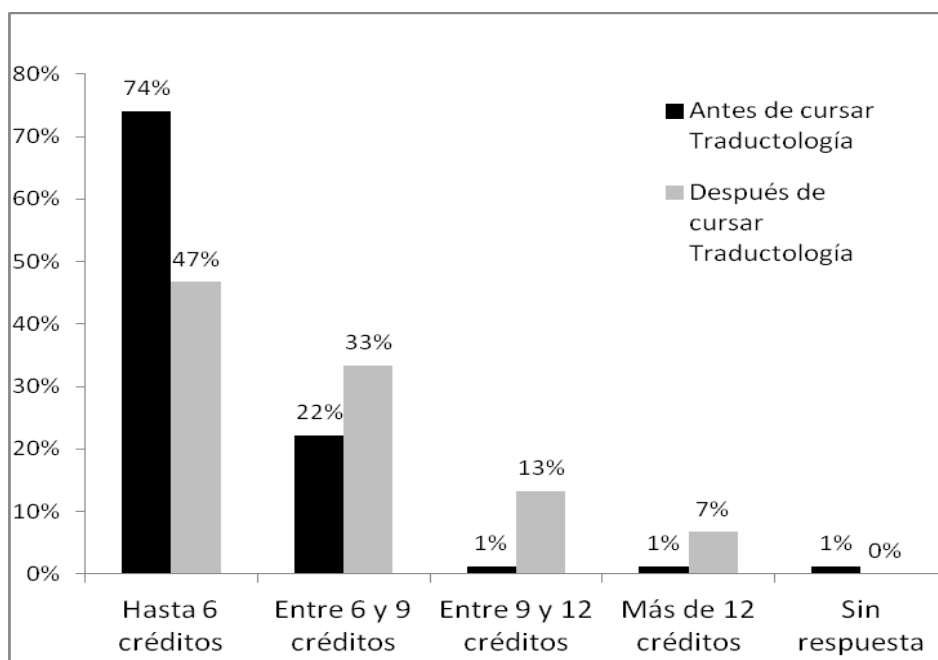


Figura 8. Número de créditos

### 2.2.3. Ubicación de la materia en el plan de estudios

En el inicio de nuestra investigación partíamos de la hipótesis de que el alumnado prefiere la formación en teoría de la traducción en los últimos cursos del grado, ya que considerábamos que la madurez y la experiencia traductora adquirida en los primeros años facilitarían la asimilación de

contenidos y dotaría a los alumnos del bagaje necesario para poder aplicarlos, de manera reflexiva y consciente, a la práctica. Sin embargo, los resultados obtenidos en las investigaciones anteriores revelaron que el 40,7 % de los alumnos de diversas universidades españolas prefieren cursar la asignatura Traductología en primer curso y un 27,8 % que prefiere cursarla en segundo curso (Agost y Ordóñez López, 2015). Se observa, por tanto, una preferencia clara por estudiar la teoría de la traducción en los primeros cursos de la titulación.

En el estudio de caso que presentamos en este artículo, se repite esta preferencia, sobre todo en las encuestas iniciales, como se aprecia en la figura 9; sin embargo, actualmente, la asignatura de Traductología se imparte, como indicamos, en cuarto curso. Antes de cursar la asignatura, el 39 % de los participantes considera que debería impartirse en primero, y el 30 %, en segundo. Aunque la preferencia por los dos primeros cursos se mantiene en las encuestas finales, llama la atención el incremento en el porcentaje de alumnos que creen que debería impartirse en más de un curso, que pasa del 6 % al 38 %.

El hecho de que los alumnos consideren que la Traductología debería impartirse en los primeros años de su formación evidencia, en nuestra opinión, que son conscientes de la necesidad de contar con una base teórica y metodológica, sobre todo, desde el comienzo de su aprendizaje. Sirva como muestra la siguiente respuesta de unos de los encuestados: «Creo que esta asignatura se tendría que dar antes porque te enseña cómo afrontar diferentes problemas y saber justificar tus decisiones».

Otra de las líneas de reflexión que nos abren estos resultados es si la relación entre las asignaturas de traducción del grado mantienen el equilibrio deseado entre la práctica traductora y la reflexión metodológica adecuada para que el trabajo con textos concretos pueda generar conocimiento y adquirir estrategias que puedan aplicarse a cualquier otro texto de características similares respecto al tipo y modalidad.

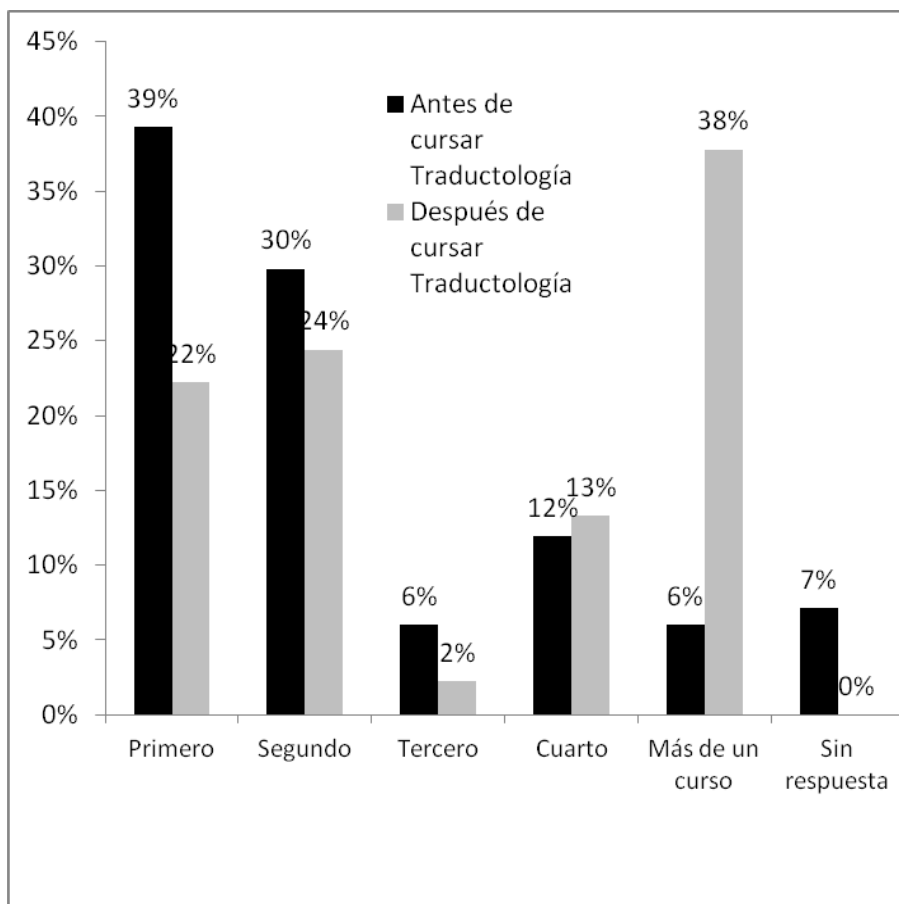


Figura 9. Curso en el que se debería impartir la Traductología

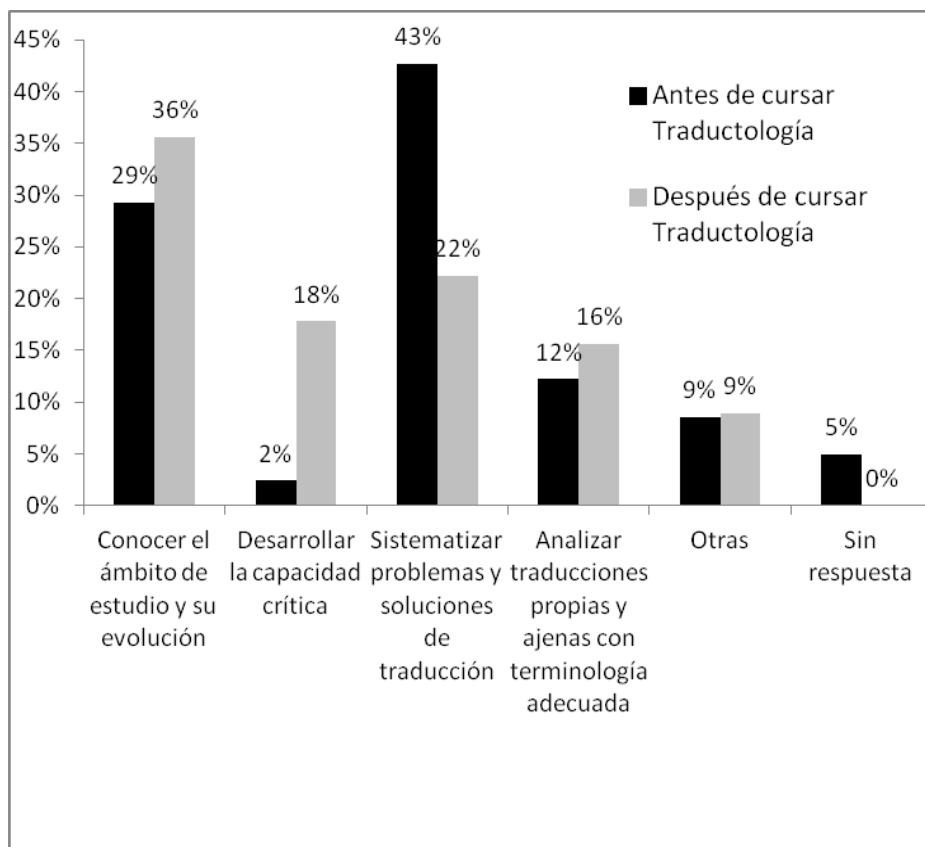
#### 2.2.4. Competencias

Al abordar las competencias pretendemos identificar cuáles son las necesidades/expectativas del alumnado en cuanto a lo que esperan aprender en la asignatura. Como refleja la figura 10, en las encuestas iniciales podemos observar que casi la mitad de los encuestados esperan, a través de la asignatura, ser capaces de «sistematizar problemas y soluciones de traducción», lo cual nos indica, una vez más, que el alumnado no establece una separación rígida entre la teoría y la práctica de la traducción y, al mismo tiempo, enlaza con la necesidad de los alumnos de contar con una base metodológica y teórica a la hora de

enfrentarse con la práctica traductora; se trata, pues, de aspectos que ya comentábamos también en la sección anterior. Observamos, sin embargo, que se produce un descenso en el porcentaje de alumnos que señalan esta opción en las encuestas finales (pasa al 22 %), probablemente al haber adquirido ya esta base y, de manera inconsciente, haber suplido esta necesidad. Asimismo, en las encuestas finales se aprecia un mayor interés por «conocer el ámbito de estudio y su evolución», que aumenta al 36 %, y pasa a ser la competencia seleccionada como la más importante por más alumnos. Finalmente, cabe mencionar cómo aumenta considerablemente «desarrollar la capacidad crítica», de un 2 % al 18 %; y el ligero aumento que se produce en la competencia «analizar traducciones propias y ajenas con la terminología adecuada», del 12 % al 16 %. No obstante, consideramos que esta última competencia ocupa un lugar bastante bajo en la escala de prioridades del alumnado y, sin embargo, entendemos que se trata de una competencia fundamental, pues permite establecer un vínculo claro entre la teoría de la traducción y el ámbito profesional de la traducción, conexión que nos parece no solo útil para la formación de los futuros traductores sino también ineludible en nuestro planteamiento docente de la Traductología.

Este estudio, especialmente en lo que se refiere a los datos obtenidos en las encuestas iniciales, arroja los mismos resultados que los obtenidos en nuestras investigaciones anteriores (Ordóñez López y Agost, 2015). Así, se aprecia la misma escala de prioridades; ahora bien, en las encuestas finales se produce un cambio, al situarse la competencia «conocer el ámbito de estudio y su evolución» en la primera posición. Esto puede considerarse como un cambio positivo ya que indica el interés por conocer su disciplina y la historia de la traducción, cuestiones que, por otro lado, entendemos que deben formar parte de la educación universitaria de los futuros traductores e intérpretes.

No podemos dejar de mencionar que, a luz de estos resultados, convendría emprender una revisión del diseño de las competencias de esta asignatura; en la guía docente correspondiente, en nuestro caso, se incluyen algunas competencias (hablamos de las competencias específicas) que no se corresponden directamente con la materia (tales como «saber documentarse»), como suele suceder en muchas de las guías docentes de las asignaturas de teoría de la traducción en los distintos grados en traducción en las universidades españolas (cf. Ordóñez López y Agost, 2017).



*Figura 10. Competencias más importantes*

### 2.2.5. Metodología: tipología de actividades

Para explorar la visión del alumnado con relación a la metodología docente, recurrimos a una tipología de actividades. Como recoge la figura 11, al igual que sucedía en los análisis previos (Ordóñez López y Agost, 2014), las actividades con traducciones son, tanto en las encuestas iniciales como en las finales, las más valoradas por los alumnos. En el resto de actividades se obtienen resultados similares, con excepción de los «foros virtuales» en las encuestas finales; el porcentaje de alumnos que expresa su preferencia por esta actividad ha pasado del 3 % al 21 %. Estos foros son muy frecuentes en el planteamiento docente de la asignatura; están planteados normalmente para reflexionar y opinar sobre lecturas llevadas

a cabo de manera autónoma por los alumnos o sobre charlas de profesionales de la traducción.

Los resultados obtenidos nos llevan a reflexionar sobre dos aspectos. Por un lado, el descenso en los porcentajes en «lecturas» y «reseñas» es algo preocupante, ya que se trata de actividades necesarias, que fomentan la capacidad de reflexión crítica y que van muy ligadas a los contenidos traductológicos. Entendemos que este aspecto es especialmente digno de mención, si tenemos en cuenta que los participantes en este estudio son alumnos de cuarto, que deberían ya estar familiarizados con las lecturas académicas. Por otro lado, en lo que respecta a las «actividades con traducciones», hemos de ser conscientes de que la idea aquí es utilizar la traducción como instrumento para ilustrar y aplicar los contenidos teóricos; no se trata de traducir como se haría en una clase práctica de traducción.

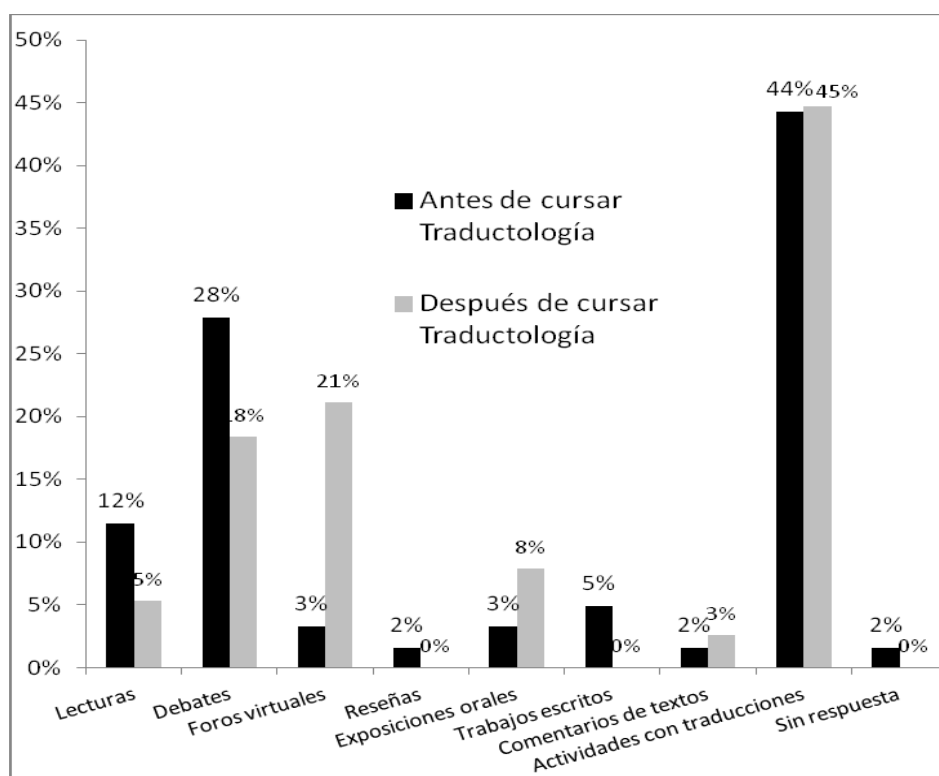


Figura 11. Metodología: tipología de actividades

### 2.2.6. Evaluación: tipología de actividades

Como muestra la figura 12, en las encuestas iniciales los alumnos se decantan, en primer lugar, por la opción «trabajos escritos» como actividad de evaluación (35 %), seguidos por los «exámenes con preguntas cerradas» (26 %). Estos resultados coinciden con los que hemos obtenido en los análisis previos (Ordóñez López y Agost, 2014) y denotan una actitud bastante conservadora por parte de los alumnos, en relación sobre todo con los trabajos escritos; la preferencia por los exámenes con preguntas cerradas apunta, a su vez, hacia una falta de capacidad de análisis y reflexión crítica, o quizá, incluso, hacia una cierta inseguridad.

La valoración de los alumnos en las encuestas finales no revela grandes diferencias, aunque sí que se pueden apreciar ciertos cambios. El aumento en la opción «otras» es atribuible, tal y como señalan los alumnos, a la posibilidad de realizar un «vídeo/examen», actividad que es valorada muy positivamente. Queremos precisar que la realización de un vídeo como examen implica un alto nivel de esfuerzo tanto por parte de los alumnos como del profesorado porque requiere de un trabajo de planificación que se lleva a cabo en tutorías, así como un esfuerzo de búsqueda de documentación, síntesis y redacción de los contenidos y realización de un vídeo con un nivel determinado de dificultad técnica (elaboración de un guion con actores y actrices, imitación de concursos, entrevistas a docentes y discentes, selección y modificación de textos audiovisuales previos, etc.). Vemos, también, que sube ligeramente la opción «exámenes con preguntas abiertas», y cómo se produce un leve incremento en el porcentaje de alumnos que eligen la opción «reseña». Ambas actividades requieren de capacidad de síntesis, de reflexión, de asimilación y valoración crítica de contenidos, y entendemos que deberían tener mayor presencia en este tipo de asignaturas. Por otra parte, tratándose de alumnos de cuarto curso de un grado universitario, el hecho de que estas actividades ocupen un papel residual resulta preocupante y debería hacernos reflexionar sobre el diseño curricular y el desarrollo del proceso de enseñanza/aprendizaje en nuestro grado.



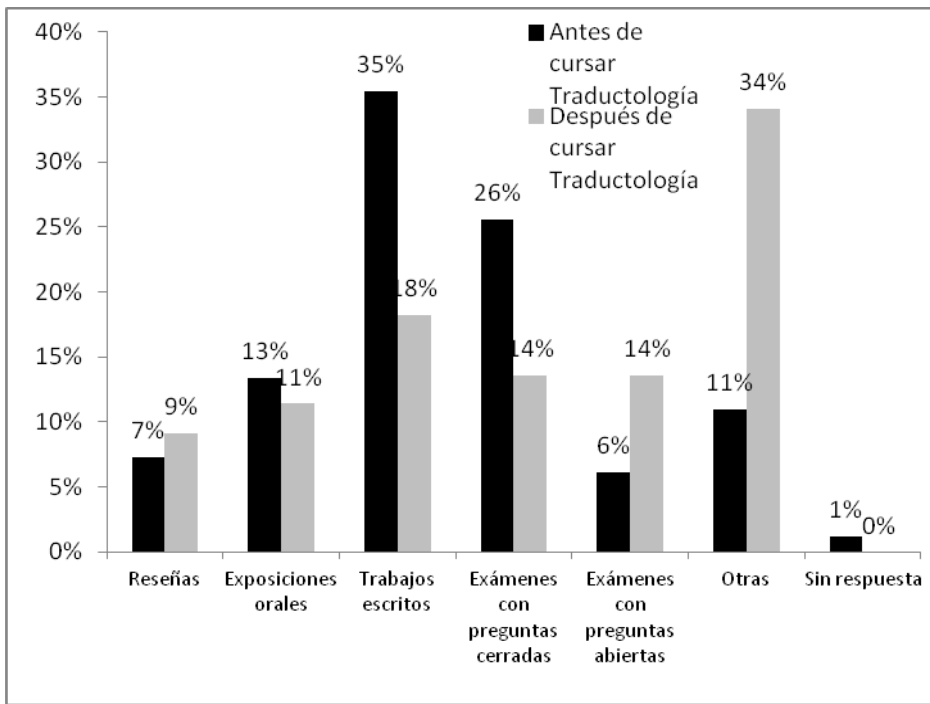


Figura 12. Evaluación: tipología de actividades

### 3. CONCLUSIONES

El inagotable debate sobre la relación entre la teoría y la práctica de la traducción nos ha llevado a examinar el papel que desempeñan (o deberían desempeñar) las materias teóricas presentes en los programas de estudios de Traducción e Interpretación. En investigaciones recientes basadas en estudios empíricos (cf. Ordóñez López y Agost, 2014 y Agost y Ordóñez López, 2015), hemos podido constatar que la realidad de las aulas no se corresponde con los prejuicios existentes (tanto entre el profesorado como entre el alumnado) en relación a la contribución e importancia de la teoría de la traducción en la formación de futuros traductores e intérpretes. Por otro lado, la revisión del planteamiento curricular de las materias teóricas en los grados en Traducción e Interpretación que ofrecen las universidades españolas pone de manifiesto la inadecuación del diseño curricular de estas materias en un doble sentido: a) respecto a las necesidades e intereses del alumnado que hemos podido detectar los estudios empíricos previos; y b)

respecto a la normativa vigente. Asimismo, el análisis del planteamiento curricular de estas materias revela la existencia de concepciones considerablemente dispares de la asignatura, lo cual se traduce en una notable falta de estandarización en cuanto al uso del metalenguaje de nuestra disciplina, así como en todo lo referente a los contenidos, competencias/resultados de aprendizaje planificados, etc. (cf. Ordóñez López y Agost, 2017). Ambos aspectos contribuyen a crear una cierta confusión y una percepción inexacta de las materias teóricas entre el alumnado. Con el propósito de poder articular una respuesta adecuada a las necesidades detectadas, en este trabajo hemos planteado una revisión crítica del diseño curricular de las materias teóricas en los grados en Traducción e Interpretación.

El estudio longitudinal llevado a cabo en la Universitat Jaume I, mediante el que se analizan algunos aspectos sobre el planteamiento, contenidos, competencias y aspectos curriculares diversos de la asignatura de Traductología, nos ha permitido ver las opiniones de los alumnos de cuarto curso antes y después de cursar esta materia y, a su vez, constatar coincidencias entre los resultados de este estudio longitudinal concreto y los de análisis empíricos de estudios más globales llevados a cabo en investigaciones previas. Entre ellas, quisiéramos destacar la relación que los estudiantes establecen entre teoría y práctica y la importancia que otorgan a los aspectos teóricos como garantía de una buena metodología y, por ende, de unos mejores resultados en la práctica traductora. Del mismo modo, hemos podido comprobar algunos cambios apreciables entre el inicio y el final de las sesiones: los alumnos aumentan la conciencia crítica y la capacidad de sistematización y análisis ante la tarea de traducir. Al mismo tiempo, toman conciencia de la Traductología como disciplina, de los hitos más importantes de su evolución y de las distintas formas de enfrentarse a su análisis.

Algunas de las consideraciones que podemos presentar en cuanto a las expectativas y a las necesidades del alumnado serían que los alumnos valoran muy positivamente la adquisición del metalenguaje de la disciplina, o también el hecho de que se les familiarice con los conceptos y con algunas lecturas clave. Todos ellos son instrumentos que les permiten reflexionar sobre sus decisiones de traducción y las implicaciones que tienen la elección que toman. Asimismo, consideran que los conocimientos que adquieren en la asignatura les permiten ser capaces de argumentar y defender ante los clientes (en este caso, todavía los docentes) como profesionales bien formados. En síntesis, el estudio nos

permite concluir que el alumnado otorga una utilidad a la formación teórica en el marco de los estudios en Traducción e Interpretación y reconoce la contribución de la Traductología a su formación como profesionales de la traducción.

A partir de estos resultados, pretendemos seguir innovando en el diseño y planificación de actividades (previamente testadas), así como mejorar algunos aspectos que han suscitado determinadas quejas o puesto de manifiesto dificultades como, por ejemplo, el trabajo con las lecturas o los libros de mayor densidad conceptual. Con ello, queremos ayudar a superar algunas de las creencias y de los prejuicios que todavía existen alrededor de las materias teóricas en los Estudios sobre traducción. La Traductología es una herramienta muy útil en la formación de traductores, que sirve de elemento cohesionador entre la inevitable relación que existe entre el hecho de enfrentarse a una traducción y ser consciente de cómo lo estamos haciendo. La metodología se convierte, pues, en la palabra clave que nos ayuda a superar la dicotomía estéril, máxime en la universidad, entre la reflexión y la profesión, entre la teoría y la práctica

### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agost, Rosa (2008), «Enseñar la teoría de la traducción: diseño de competencias y explotación de recursos pedagógicos», *Quaderns. Revista de Traducció*, 15, pp. 137-152.
- Agost, Rosa y Ordóñez López, Pilar (2015), «Translation Theory: Myths, Prejudices and Realities», *Babel*, 61 (3), pp. 361-380.
- Bartrina, Francesca (2005), «Theory and Translator Training», en Martha Tennent (ed.), *Training for the New Millenium*, Ámsterdam/Filadelfia, John Benjamins, pp. 177-190.
- Boase-Beier, Jean (2010), «Who Needs Theory?», en Antoinette Fawcett, Antoinette, Karla L. Guadarrama García, y Rebecca Hyde Parker (eds.), *Translation: Theory and Practice in Dialogue*, Londres/Nueva York: Continuum, pp. 25-37.
- Calzada, María (2007), *El espejo traductológico. Teorías y didácticas para la formación del traductor*, Madrid, Octaedro.

- Chesterman, Andrew y Wagner, Emma (2002), *Can Theory Help Translators? A Dialogue between the Ivory Tower and the Wordface*, Manchester, St. Jerome.
- Franco Aixelá, Javier (2012), «La teoría os hará libres», *Vasos Comunicantes: Revista de ACE Traductores*, 43, pp. 31-48.
- Gile, Daniel (1995), *Basic Concepts and Models for Interpreter and Translator Training*, Ámsterdam/Filadelfia, John Benjamins.
- Gile, Daniel (2010), «Why Translation Studies Matters: A Pragmatist's Viewpoint», en Daniel Gile, Gyde Hansen y Nike K. Pokorn (eds.), *Why Translation Studies Matters*, Ámsterdam/Filadelfia, John Benjamins, pp. 251-262.
- Gile, Daniel, Hansen, Gyde y Pokorn, Nike K. Pokorn (eds.) (2010), *Why Translation Studies Matters*, Ámsterdam/Filadelfia, John Benjamins.
- Malmkjær, Kirsten (2006), «Teaching Translation», disponible en <https://www.llas.ac.uk/resourcedownloads/2421/malmkjaer.doc> (fecha de consulta: 10/11/2013).
- Munday, Jeremy (2012 [2001]), *Introducing Translation Studies. Theories and Applications*, 3.<sup>a</sup> ed., Nueva York, Routledge.
- Neubert, Albert (1989), «Translation as Mediation», en Rayner Komel y Jerry Payne (eds.), *Babel. The Cultural and Linguistic Barriers between Nations*, Aberdeen, Aberdeen University Press, pp. 5-12.
- Ordóñez López, Pilar y Rosa Agost (2014), «An Empirical Study of Students' Views on Theoretical Subjects: The Role of Theory in Translation Degrees at Spanish Universities», en Ying Cui y Wi Zhao (eds.), *Handbook of Research on Teaching Methods in Language Translation and Interpretation*, Hershey, PA, IGI Global, pp. 324-345.
- Ordóñez López, Pilar y Agost, Rosa (2017), «Teaching Theory in Applied Degrees: A Critical Examination of Curricular Design for Translation

- Theory Subjects in Comparison with the Students' Expectations», en Josep Doménech i De Soria *et al.* (eds.), *Proceedings of the 3<sup>rd</sup> International Conference on Higher Education Advances*, Valencia, Universidad Politécnica de Valencia, pp. 617-624.
- Pym, Anthony (2010), *Exploring Translation Theories*, Londres /Nueva York, Routledge.
- Shuttleworth, Mark (2001), «The Role of Theory in Translator Training: Some Observations about Syllabus Design», *Meta: Journal des traducteurs/Translators' Journal*, 46 (3), pp. 497-506.
- Vega, Miguel Ángel y Pulido, Martha (2013), «La historia de la traducción y de la teoría de la traducción en el contexto de los estudios de la traducción», *MonTI: Monografías de Traducción e Interpretación*, 13, pp. 9-38.