

## La competencia profesional docente en los Estudios de Traducción en España: propuesta provisional de un modelo de competencias

Teacher competence in Translator Education in Spain: a provisional proposal of a model of competencies

**Sara Horcas-Rufián**

Universidad de Granada  
España

ONOMÁZEIN | Número especial XII

Investigación en Didáctica de la Traducción: de la formación a la práctica profesional: 79-101

DOI: 10.7764/onomazein.ne12.04 | ISSN: 0718-5758



**Sara Horcas-Rufián:** Departamento de Traducción e Interpretación, Universidad de Granada, España. Grupo de investigación Avanti (HUM 763). Código ORCID: 0000-0001-6721-9910. | E-mail: sarahor@correo.ugr.es

Fecha de recepción: octubre de 2022

Fecha de aceptación: diciembre de 2022

## Resumen

En este artículo presentamos una propuesta provisional de un modelo de competencia profesional docente (CPD) para los Estudios de Traducción (ET) en España. Para elaborar dicha propuesta, analizamos y sintetizamos la literatura sobre el estudio de la CPD en la Educación Superior en España y sobre la CPD en los ET. Nuestra propuesta de modelo de competencia profesional docente en traducción (CPDT) integra los principales aspectos presentes en la literatura con otros aspectos también relevantes que no han recibido ninguna atención, o no la suficiente, en los modelos de CPD y CPDT existentes. La descripción de los componentes de este modelo de CPDT se está utilizando en una investigación en curso como herramienta de diagnóstico para analizar el estado de desarrollo actual de la CPDT del profesorado de asignaturas de traducción en los grados en Traducción de España. Es decir, para identificar las posibles fortalezas, debilidades y carencias en la formación docente actual.

**Palabras clave:** competencia profesional docente (CPD); Estudios de Traducción (ET); grados en Traducción de España; formación docente actual; modelo de competencia profesional docente en traducción (CPDT).

## Abstract

The purpose of this paper is to present a provisional proposal of a model of teacher competence (TC) for Translation Studies (TS) in Spain. To this end, we analyse and summarise the literature published on TC in Higher Education in Spain, and on TC within TS. We subsequently develop a proposal of a model of translation teacher competence (TTC) based on the main elements found in the existing literature, and we add other relevant facets that remain largely unexplored in existing TC and TTC models. A description of the constituent competencies of this model of TTC is being used in an ongoing study as a diagnostic tool to assess the current state of TTC development among teachers of translation courses in undergraduate Translation and Interpreting programmes in Spain. This will enable to identify potential strengths, weaknesses, and shortcomings in current translation teacher education.

**Keywords:** teacher competence (TC); Translation Studies (TS); undergraduate Translation programmes in Spain; current teacher education; model of translation teacher competence (TTC).

## 1. Introducción

Los modelos de competencia profesional docente (CPD) pueden ser una herramienta útil para definir los aspectos más importantes que deberían desarrollarse en los programas de formación inicial y permanente del profesorado. Tras la creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), son numerosos los modelos de CPD elaborados desde diferentes ámbitos en educación (p. ej., de la investigación, así como de las políticas educativas) para definir las competencias que debe reunir el profesorado universitario. Los principales objetivos de estos modelos han sido describir, explicar y/o predecir determinados aspectos de una CPD para el desarrollo de acciones y planes de formación en competencias (p. ej., Pagès, 2014).

Actualmente parece haber consenso en cuanto a que CPD es la capacidad del profesorado para actuar de manera oportuna en situaciones dilemáticas del ejercicio profesional porque dispone, a la vez, de los recursos necesarios y/o puede movilizarlos (Comisión Europea, 2013)<sup>1</sup>. Sin embargo, este consenso se rompe cuando analizamos los aspectos considerados en cada modelo de CPD. Las diferencias manifiestas entre la multiplicidad de modelos de CPD existentes son causa de análisis parciales o fragmentarios sobre determinados aspectos (p. ej., solo las competencias de algunas funciones como la docencia) o formas discordantes de conceptualizar la CPD.

Enseñar es una actividad cultural: las pedagogías reciben profundas influencias —materiales o culturales— de los contextos locales (Alexander, 2001). Por ello, parece lógico que existan diferentes definiciones de los aspectos que se relacionan con una actuación docente eficaz. Desde esta perspectiva, el constructo de CPD se sitúa próximo a una *pedagogía de lo contingente*, como la definen Vavrus y Bartlett (2012: 636).

Dentro de los Estudios de Traducción (ET), se han investigado los rasgos y las cualidades que caracterizan al profesorado eficaz (Huang y Napier, 2015; Huang, 2019a, 2019b), las competencias más importantes para el perfil profesional docente en un contexto específico (p. ej., Croacia en Pavlović y Antunović, 2019), y se han elaborado algunos modelos de CPD (Kelly, 2005, 2008; EMT Expert Group, 2013; Shlepnev, 2020). No obstante, todavía son escasas las propuestas de modelo de CPD en traducción (CPDT) (Massey y otros, 2019), y hasta ahora ningún trabajo se ha ocupado de definir la CPDT en el contexto de los ET en España.

El objetivo de este artículo es presentar una propuesta provisional de modelo de CPDT que define la CPDT en el contexto de una práctica docente específica: la enseñanza de la tra-

---

1 Formas de actividad física o mental, cosas materiales y su uso, conocimientos, habilidades, actitudes, valores, estados emocionales, etc. (Reckwitz, 2002: 249).

ducción en los grados en Traducción de España. Si bien existen algunas ideas compartidas ampliamente o globalizadas en cuanto a cómo debe ser la enseñanza de la traducción<sup>2</sup>, consideramos que, en cierta medida, esta es distinta de la enseñanza de la traducción en otros países, debido a diferencias entre contextos (p. ej., condiciones socioeconómicas, normas institucionales o prácticas culturales y creencias) que ejercen una influencia sobre la lógica de las interacciones pedagógicas (Paine y otros, 2016).

Para ello, en primer lugar, analizaremos los componentes de las principales propuestas de modelo de CPD en la Educación Superior en España. En segundo lugar, analizaremos los componentes de las propuestas de modelo de CPDT en los ET. Posteriormente, señalaremos otros aspectos que son relevantes para nuestra propuesta de modelo de CPDT. Y, por último, presentaremos nuestra propuesta provisional de modelo de CPDT en la que integramos los principales aspectos presentes en la literatura con otros aspectos también relevantes. La descripción de los componentes de este modelo de CPDT se está utilizando en una investigación en curso como herramienta de diagnóstico para analizar el estado de desarrollo actual de la CPDT del profesorado de asignaturas de traducción en los grados en Traducción de España.

## 2. Modelos de CPD en la Educación Superior en España

Como se puede observar en la tabla 1, existe un cierto acuerdo sobre muchos de los componentes que integran la CPD en la Educación Superior en España (especialmente, por lo que toca a las competencias vinculadas a la función docente), pero existen tantas interpretaciones del constructo como propuestas. Al mismo tiempo, también varía la terminología elegida para referirse a los elementos que componen la CPD.

Aunque algunos modelos de CPD incluyen competencias de gestión (p. ej., Villa Sánchez, 2008; Álvarez Rojo y otros, 2009), en general persiste la visión de que la CPD en la Educación Superior integra fundamentalmente competencias de docencia e investigación, que son consustanciales al ejercicio profesional.

Existe, aunque a menudo implícito en los modelos (cf. García Ramos, 1997; Valcárcel Cases, 2003, entre otros), un componente de conocimiento de los ámbitos disciplinar y pedagógico, es decir, de los contenidos relevantes de la disciplina y de las formas más convenientes de representar y expresar dichos contenidos para facilitar su aprendizaje. Este se relaciona con las bases de conocimiento de la enseñanza (Shulman, 1986, 1987).

---

2 Tales como el énfasis cada vez mayor en un paradigma de educación primordialmente centrado en el alumnado, o la atención a la diversidad a través de adaptaciones curriculares individuales.

**TABLA 1**

Componentes de la CPD en la Educación Superior en España según la literatura

	<b>NUUESTRA PROPIUESTA</b>	<b>GARCÍA RAMOS 1997</b>	<b>VALCÁRCEL CASES 2003</b>	<b>ZABALZA BERAZA 2003</b>	<b>VILLA SÁNCHEZ 2008</b>	<b>ÁLVAREZ ROJO Y OTROS 2009</b>	<b>TEJADA FERNÁNDEZ 2009</b>	<b>MAS TORELLÓ 2011</b>	<b>SARAVIA GALLARDO 2011</b>	<b>TORRA BITLLOCH Y OTROS 2012</b>	<b>CORDERO Y OTROS 2014</b>
Competencia metacognitiva			Metacognición		Orientación al desarrollo profesional	Formación continua			Aprendizaje permanente		
Competencia cognitiva		Dominio de contenidos	Cognición				Competencias teóricas o conceptuales		Área de conocimiento		
Competencia funcional		Claridad expositiva	Comunicación	Comunicar					Vinculación del saber con la realidad	Comunicación	Comunicación
		Programación-organización	Planificación	Planificar	Planificación	Planificación de la docencia	Programar acciones	Diseñar la guía docente	Dinamización de procesos	Planificación-gestión de la docencia	Planificación-gestión de la docencia
			Selección-preparar contenidos								
		Motivación del aprendizaje	Uso de métodos/técnicas	Gestionar métodos	Gestión del aprendizaje	Desarrollo de la docencia	Competencias pedagógicas y metodológicas	Desarrollar enseñanza-aprendizaje		Metodología	Metodología
			Gestión de la interacción didáctica		Creación de un clima favorable						
					Gestión del tiempo						
					Manejo de las TIC		Manejar las TIC				Tecnología
		Evaluación-calificación	Evaluación, control y regulación	Evaluar	Evaluación del aprendizaje	Evaluación	Verificar la adquisición de competencias	Evaluar enseñanza-aprendizaje			
							Mejorar la formación	Mejorar la docencia			
					Revisión-mejora de la docencia						

Atención individual	Tutorizar	Apoyo al alumnado	Tutoría	Acompañar-orientar	Tutorizar el aprendizaje
	Reflexionar-investigar	Innovación pedagógica		Competencias de investigación	Investigación para el aprendizaje
				Generación de conocimiento	Innovación
					Investigación-innovación docente
Competencia personal	Social	Orientación a los resultados	Gestión	Competencias sociales	Gestión y salud laboral
	Trabajar en equipo	Trabajo en equipo		Relaciones con el entorno*	Trabajo en equipo
		Liderazgo		Promoción de aprendizaje compartido	Personal, interpersonal y social
Interacción con el grupo	Gestión de relaciones	Relaciones personales		Liderazgo	
	Relacionarse con alumnado	Identificarse con la institución		Relaciones con el alumnado*	Comprensión de otras personas
Competencia ética		Compromiso institucional			Interpersonal
		Compromiso ético			Desempeño ético
					Ética

Nota: TIC = tecnologías de la información y la comunicación. \* significa incluida explícitamente dentro de otras competencias del modelo de CPD correspondiente.

Fuente: elaboración propia.

En contraste, destacan en número las competencias necesarias para desempeñar responsabilidades específicas, que se corresponden con un componente funcional. Prácticamente en todos los modelos de CPD se consideran competencias de: comunicación (p. ej., García Ramos, 1997; Valcárcel Cases, 2003), planificación (en todos), metodología docente (en todos), incluido el uso de las TIC (p. ej., Zabalza Beraza, 2003; Villa Sánchez, 2008), y evaluación (p. ej., García Ramos, 1997; Valcárcel Cases, 2003). Entre las competencias de evaluación, a su vez, se distinguen competencias para evaluar el aprendizaje y/o verificar la adquisición de competencias por parte del alumnado, y para evaluar y mejorar la actividad docente. Son ejemplos de estas últimas Villa Sánchez (2008) y Tejada Fernández (2009), entre otros. Asimismo, es notable que la labor tutorial también es reconocida por un número no menor de modelos de CPD (p. ej., García Ramos, 1997; Zabalza Beraza, 2003).

En todos los modelos de CPD está también presente otro componente de competencias personales. Este es un aspecto muy importante para la dinámica de grupos, por ejemplo, en el aula, o para la gestión de las relaciones interpersonales con el alumnado.

A propósito de la actividad docente, los componentes que hemos señalado hasta el momento se relacionan con las tres dimensiones esenciales de la calidad instructiva (Klieme y otros, 2009): la activación cognitiva, la gestión del aula y el clima favorable al aprendizaje (es decir, la interacción con el alumnado). Las dos primeras se relacionan con el conocimiento y la comprensión de la disciplina, y la tercera con la motivación del alumnado.

También vinculadas a las relaciones interpersonales con el entorno socioprofesional, casi todos los modelos de CPD distinguen competencias de trabajo en equipos docentes (p. ej., dentro del propio departamento), o en grupos de investigación; o de liderazgo, que normalmente entrañan tareas de dirección y coordinación (p. ej., Villa Sánchez, 2008; y Saravia Gallardo, 2011). Estas competencias son, de hecho, transversales a las tres funciones que se le atribuyen al profesorado (docencia, investigación y gestión).

En menor medida, algunos modelos de CPD también destacan la importancia de un cuarto componente: los valores. Aquí aparecen como importantes las competencias de compromiso institucional y/o ético, que atraviesan igualmente todas las funciones.

Por último, es interesante notar que algunos modelos de CPD incluyen competencias de desarrollo profesional continuo (p. ej., Valcárcel Cases, 2003; Villa Sánchez, 2008).

### **3. Modelos de CPDT en los ET**

A diferencia de la mayoría de los modelos de CPD antes señalados, los modelos que describen la CPDT, salvo excepciones (p. ej., Huang y Napier, 2015; Huang, 2019a, 2019b), no son resultado de un trabajo empírico, sino que suelen ser aportaciones al análisis de la figura

y funciones del profesorado de traducción a partir de la propia experiencia personal o profesional de los respectivos autores (tabla 2).

Además, para identificar tales aportaciones, ha sido necesario hacer un esfuerzo sustantivo de búsqueda de antecedentes, ya que son pocos los trabajos que definen la CPDT como tema central. La mayor parte de los modelos de CPDT se ofrecen en paralelo al análisis de otras cuestiones, a menudo relacionadas con la educación de traductores, o de otros conceptos afines (como el de *eficacia docente*).

Según nuestro análisis de los modelos de CPDT existentes, en los ET también parece haber un cierto acuerdo en torno a muchos de los componentes que integran la CPDT. No obstante, se podría afirmar que, al igual que ocurre con el constructo de CPD, existen tantas interpretaciones de la CPDT como propuestas. También varía la terminología utilizada para nombrar los elementos que se recogen en cada modelo.

Aunque en algunos modelos se valoran las competencias relacionadas con la investigación en traducción (p. ej., Dodds, 1991; Newmark, 1991), en general, la CPDT integra, sobre todo, competencias de traducción, tanto de la teoría de la traducción o la traductología como, fundamentalmente, de la práctica correspondiente, y competencias de enseñanza de la traducción. Adicionalmente, entre todos los modelos de CPDT, los de Kelly (2005, 2008) destacan por ser los únicos que contemplan la labor tutorial o de apoyo y orientación al alumnado.

Distinguimos, en la mayoría de los modelos de CPDT, un componente de conocimiento disciplinar. En él ocupa un lugar destacado el conocimiento de los ET (Kelly, 2005, 2008; EMT Expert Group, 2013) y, en particular, de las teorías de la traducción (p. ej., Brady 1989; Newmark, 1991), así como el conocimiento de los métodos de investigación (Wu y otros, 2019). Asimismo, destaca aquí el conocimiento pedagógico, que incluye el conocimiento de la didáctica de la traducción (p. ej., Kelly, 2008; EMT Expert Group, 2013).

También situamos en este componente el conocimiento del contexto. De una parte, el conocimiento de la profesión docente y los contextos educativos (Kelly, 2005); y, de otra, el conocimiento del ámbito profesional de la traducción (p. ej., EMT Expert Group, 2013; Pavlović y Antunović, 2019).

Asimismo, puede situarse aquí el conocimiento de las dos lenguas de trabajo (Huang, 2019a). En la mayoría de los modelos de CPDT este aspecto también está implícito en el dominio de la competencia traductora (CT) (p. ej., Brady, 1989; Dodds, 1991) o la capacidad para abordar a un nivel profesional las tareas asignadas al alumnado (EMT Expert Group, 2013; Pavlović y Antunović, 2019). Estas competencias son, en realidad, parte de un componente funcional, que analizamos seguidamente.





Son numerosas en los modelos de CPDT las competencias necesarias para poder desempeñar las funciones que conlleva la profesión de profesorado de universidad y, muy particularmente, la función docente. En casi todas las propuestas se distinguen competencias de: planificación (p. ej., Brady, 1989; Dodds, 1991), metodología docente en traducción (p. ej., Brady, 1989; Dodds, 1991), uso de recursos (Newmark, 1991; Kelly, 2005, 2008), evaluación del aprendizaje (p. ej., Brady, 1989; Dodds, 1991), y evaluación y mejora de la actividad docente (Kelly, 2008; EMT Expert Group, 2013). Por comparación con los modelos de CPD, en los modelos de CPDT la competencia comunicativa se encuentra, casi siempre, implícita (cf. Newmark, 1991; Huang y Napier, 2015; Huang, 2019b) en la metodología docente.

Asimismo, dentro de esta última cabe diferenciar entre competencias de la didáctica de la traducción general y de la didáctica específica, es decir, de campos de especialidad de la traducción (Shlepnev, 2020), que puede compararse con la competencia temática de la CT.

En casi todos los modelos de CPDT está igualmente presente otro componente de competencias personales (p. ej., Brady, 1989; Newmark, 1991). Dentro de este componente es posible distinguir entre características de la personalidad (Newmark, 1991; Huang y Napier, 2015) y competencias relativas a la relación con el alumnado o el entorno socioprofesional. En este último grupo, identificamos competencias para trabajar en equipo (p. ej., Kelly, 2005, 2008; EMT Expert Group, 2013). También, dentro de este componente personal, el modelo de CPDT de EMT Expert Group (2013) señala capacidades para identificar, adoptar y aplicar códigos de ética, y para enseñar al alumnado cómo aplicar y evaluar códigos de ética, que constituyen parte de lo que nosotros consideramos un componente de ética de la CPDT.

Por último, nos parecen de especial interés los modelos de CPDT de Kelly (2008), EMT Expert Group (2013) y Huang y Napier (2015) porque contemplan competencias de desarrollo profesional continuo.

#### **4. Otros aspectos relevantes para nuestra propuesta**

Para elaborar nuestra propuesta de modelo de CPDT también tomamos en consideración otros aspectos que nos parecen clave en la definición de una CPD (incluida la CPDT):

1) La práctica reflexiva (individual o colaborativa). Es una herramienta imprescindible para el desarrollo profesional continuo: permite al profesorado poner en práctica procesos deliberados de pensamiento para tener una mejor comprensión de su práctica (o la de otros). Distinguimos tres formas de reflexión. En primer lugar, la reflexión *en la acción*, es decir, pensar en lo que se hace mientras se está haciendo. En segundo lugar, la reflexión *sobre la acción*, que implica retomar el pensamiento sobre lo que se ha hecho para descubrir de qué manera el propio *conocimiento en la acción* puede haber contribuido a un resultado (Schön, 1983, 1987). Y, por último, la reflexión *para la práctica*, que es el resultado de las dos formas de reflexión

anteriores y orienta la práctica futura (Killion y Todnem, 1991: 15). En nuestra propuesta, esta competencia, denominada por Kroman (1977: 119) *epistemológica*, hace referencia a la capacidad del profesorado para reflexionar de modo consciente y sistemático sobre su actividad.

2) Las destrezas de percepción, interpretación y toma de decisiones. Estas destrezas se relacionan con el concepto de *noticing* (Sherin y otros, 2011), que puede entenderse como un componente de una práctica experta. Las diferencias entre el profesorado novel y más experimentado se asocian con aspectos como la interpretación de los eventos percibidos, la discriminación de eventos importantes de los que no lo son en entornos complejos, la elaboración de rutinas, la anticipación de fenómenos en el contexto del aula, y el juicio sobre eventos típicos y atípicos durante la enseñanza (Berliner, 1988). En nuestra propuesta reconocemos que el profesorado competente conecta su conocimiento con situaciones concretas de la práctica mediante la percepción, la interpretación y la toma de decisiones.

3) La competencia metacognitiva. También referida en otros trabajos con los términos *metacualidades* (Reynolds y Snell, 1988) o *metaprosesos* (Eraut, 1994). En nuestra propuesta, la competencia metacognitiva incluye el conocimiento metacognitivo, y las habilidades y experiencias metacognitivas que permiten al profesorado tomar consciencia, y controlar y regular sus propios pensamientos y actuaciones (Hiver y otros, 2021).

4) Las *competencias clave* para el aprendizaje permanente (Consejo de la Unión Europea, 2018). En el marco de referencia europeo actual, se distinguen ocho: competencia en lectoescritura; competencia multilingüe; competencia matemática y competencia en ciencia, tecnología e ingeniería; competencia digital; competencia personal, social y de aprender a aprender; competencia ciudadana; competencia emprendedora, y competencia en conciencia y expresión culturales. Por su importancia para todos los perfiles profesionales, consideramos necesario asegurarnos de que dichas competencias están representadas (de forma explícita o implícita) en nuestra propuesta de modelo.

5) Las creencias de autoeficacia. Las creencias de autoeficacia se definen como las creencias personales sobre las propias capacidades para organizar y ejecutar cursos de acción que producirán determinados logros o resultados (Bandura, 1997: 3). En este sentido, las creencias de autoeficacia del profesorado pueden entenderse como la percepción que el profesorado posee de sus propias capacidades para desempeñar las funciones que debe desarrollar (cualesquiera que sean según el contexto). Estas creencias pueden repercutir en las decisiones, el esfuerzo, la perseverancia para enfrentarse a retos y superar situaciones adversas, lo que, a nuestro juicio, justifica su representación en nuestra propuesta de modelo.

6) La ética y los valores. Resulta paradójico que, salvo excepciones, los modelos de CPD y CPDT existentes prestan poca atención a la dimensión ética y moral de la profesión docente, y de los valores implicados. En nuestra propuesta de modelo, resaltamos la importancia de la competencia ética para la CPDT.

## 5. Propuesta provisional de modelo de CPDT: visión holística

El objetivo de la investigación que estamos llevando a cabo es analizar el estado de desarrollo actual de la CPDT del profesorado de asignaturas de traducción en los grados en Traducción de España para diagnosticar posibles fortalezas, debilidades y carencias en la formación docente actual. Se trata de un estudio exploratorio-descriptivo, no experimental, en el que combinamos dos técnicas de investigación social: el grupo de discusión y la encuesta. En la fase actual hemos elaborado una propuesta provisional de modelo de CPDT a partir del análisis previo de antecedentes. Actualmente, estamos validando el modelo mediante grupos de discusión. La propuesta definitiva del modelo servirá para diseñar una herramienta de diagnóstico con un formato de encuesta.

En la propuesta provisional consideramos que la CPDT es una macrocompetencia que constituye el conjunto de conocimiento y comprensión, habilidades, destrezas, actitudes y valores, estados emocionales y motivacionales, etc., que reúne el profesorado de traducción y que contribuyen al ejercicio de su actividad profesional. No obstante, dada la complejidad del perfil profesional, en este artículo hacemos hincapié en las competencias relacionadas con la función docente.

El modelo se desglosa en las siguientes cinco competencias (Cheetham y Chivers, 1996, 1998):

1) Competencia metacognitiva. Este componente comprende el conocimiento metacognitivo, y las habilidades y experiencias metacognitivas, así como la capacidad para tomar consciencia, y controlar y regular los propios pensamientos y actuaciones. Se incluyen aquí: la autoconsciencia, la consciencia pedagógica, la planificación anticipada, el autocontrol, el control de actividades, la evaluación de experiencias y la reflexión sobre la enseñanza.

A través de la autoconsciencia, el profesorado construye juicios sobre su capacidad para desempeñar determinadas actividades (creencias de autoeficacia), lo que puede influir en los resultados de CPDT (percibidos por sí mismo, o por otras personas).

Asimismo, en nuestro modelo, la competencia epistemológica, esto es, la capacidad para desarrollar una práctica reflexiva sostenida en torno a la propia acción (*en y sobre la acción*), así como para construir nuevo conocimiento a partir de ella (*para la práctica*), goza de una posición particularmente importante. Puede considerarse una *supermetacompetencia* que contribuye al desarrollo de nuevas competencias.

2) Conocimiento/competencia cognitiva. Este componente comprende distintas formas de conocimiento profesional (incluidos el conocimiento para la práctica o formal, y el conocimiento personal o tácito-práctico, que es idiosincrásico y que se construye y reconstruye constantemente en la práctica cotidiana), así como la capacidad para aplicarlo en situaciones concretas:

- Conocimiento técnico/teórico/especializado: se incluyen aquí varias bases de conocimiento profesional (Gess-Newsome, 2015), aunque sería posible incluir otras<sup>3</sup>: (1) de los contenidos de la disciplina (ET); (2) pedagógico (didáctica general); (3) de diversos métodos de evaluación (formativa y sumativa), y de cómo utilizar los resultados de evaluación para adaptar la enseñanza; (4) del alumnado y sus características, y (5) del currículo (objetivos del plan de estudios, estructuras curriculares específicas, el alcance y la secuencia de los contenidos, etc.<sup>4</sup>. Además de estas cinco bases de conocimiento, distinguimos una sexta base de conocimiento profesional de campos específicos de la traducción: se incluye aquí el conocimiento de las estrategias instructivas más eficaces, las mejores (y diversas) formas de representación de los contenidos para facilitar la comprensión<sup>5</sup>, los ejemplos más clarificadores, las ideas previas del alumnado, los errores conceptuales más comunes y las dificultades de aprendizaje en relación con los contenidos, los aspectos susceptibles de ser evaluados, etc.
- Conocimiento tácito-práctico: se incluye aquí el conocimiento que el profesorado construye desde la experiencia práctica; se corresponde con el *conocimiento en la acción* de Schön (1983, 1987).
- Conocimiento procedimental: se incluye aquí el conocimiento relacionado con las tareas más rutinarias o estandarizadas (p. ej., el control de asistencia).
- Conocimiento contextual: se incluye aquí el conocimiento de la dinámica académico-organizativa de la institución (universidad, facultad, área, departamento, etc.) y del ámbito profesional (p. ej., perfiles profesionales de egreso y exigencias del mercado laboral).

3) Competencia funcional. Este componente comprende competencias necesarias para el ejercicio de las actividades profesionales en el aula y en otros contextos organizativos de la institución (universidad, facultad, área, departamento, etc.), tanto las específicas de la profesión de profesorado de universidad (de traducción) como las de carácter más genérico:

- 
- 3 Por ejemplo, el conocimiento de los propósitos o fines de la enseñanza (de los contenidos).
  - 4 También se podría considerar que estas dos últimas bases de conocimiento son parte del conocimiento contextual.
  - 5 En buena medida, los contenidos vienen expresados en las guías docentes de las asignaturas. Si tomamos como ejemplo la guía docente 2022-2023 de la asignatura Traducción especializada B-A (inglés) del grado en Traducción e Interpretación de la Universidad de Granada, destacan los siguientes: los lenguajes de especialidad en el ámbito jurídico-económico, las fuentes de documentación para traductores en este ámbito, los problemas y las estrategias de traducción en ciencias sociales y jurídicas, los criterios de clasificación textual en este ámbito, y los aspectos textuales y pragmáticos de la traducción especializada en este ámbito (véase <https://grados.ugr.es/ramas/artes-humanidades/grado-traduccion-interpretacion/traduccion-especializada-b-ingles/guia-docente>, fecha de consulta: 04 de octubre de 2022).

- Específicas (de la actividad profesional): se incluyen aquí las competencias vinculadas a: (1) la docencia, es decir, a la planificación de la enseñanza y el aprendizaje (con sus componentes de contenidos teóricos y prácticos, competencias generales y específicas, resultados de aprendizaje, metodologías docentes, y evaluación)<sup>6</sup>, el desarrollo de la enseñanza, la evaluación de los aprendizajes, la mejora y actualización la actividad docente (i.e., autoevaluación), la tutela académica (dentro y fuera del aula); (2) la investigación, y (3) la gestión, administración y relaciones institucionales (universidad, facultad, área, departamento, etc.)<sup>7</sup>. Asimismo, se incluye aquí la competencia traductora (CT) (general y de campos específicos de la traducción).
- Organizativas: se incluyen aquí las competencias de: (1) gestión de recursos didácticos diversos como las herramientas informáticas más útiles para el ejercicio de la profesión —*suites* ofimáticas, traducción asistida por ordenador (TAO), gestión terminológica, control de calidad, etc.—; (2) administración del tiempo.
- Mentales: se incluyen aquí la memorización de hechos, ejemplos, anécdotas, etc.; la memorización de los nombres del alumnado; las estrategias de comunicación oral, la competencia comunicativa y textual (en al menos dos lenguas de trabajo), etc.
- Psicomotrices: se incluyen aquí el uso de la voz (la proyección, la respiración, etc.), el uso de los gestos y el lenguaje no verbal, las destrezas manuales, etc.

4) Competencia personal. Este componente comprende competencias necesarias para adoptar conductas apropiadas, que tienen relación tanto con el ejercicio de las actividades profesionales como con la interacción con otras personas:

- Socioprofesional: se incluyen aquí el entusiasmo por la enseñanza, la adaptación a nuevas situaciones, la iniciativa y el espíritu emprendedor, el pensamiento crítico, el reconocimiento a la diversidad y multiculturalidad (ANECA, 2005), etc.
- Intraprofesional: se incluyen aquí las habilidades en las relaciones interpersonales (de relación y comunicación) en diferentes circunstancias de la actividad profesional, para afrontar y resolver de forma colaborativa situaciones problemáticas y conflictos interpersonales, trabajar en equipo (interdisciplinar o en un contexto internacional) y colaborar con distintos sectores de la comunidad educativa y el entorno (ANECA, 2005).

---

6 Esta competencia varía mucho según la institución; en algunas instituciones, la planificación viene *dada*. En cualquier caso, en España la competencia de planificación del profesorado, como apunta Zabalza Beraza (2003), resulta de un juego de equilibrios entre la predeterminación oficial de la disciplina (los descriptores con que aparece en el Boletín Oficial del Estado) y la iniciativa propia.

7 La dinámica académico-organizativa de la universidad lleva a que algunos profesores elegidos ocupen puestos de gestión, aunque, a diferencia de las funciones docente e investigadora, esta función no es consustancial a la profesión de profesorado de universidad.

5) Valores/competencia ética. Este componente comprende valores personales y profesionales apropiados, así como la capacidad para emitir juicios de valor de manera razonada:

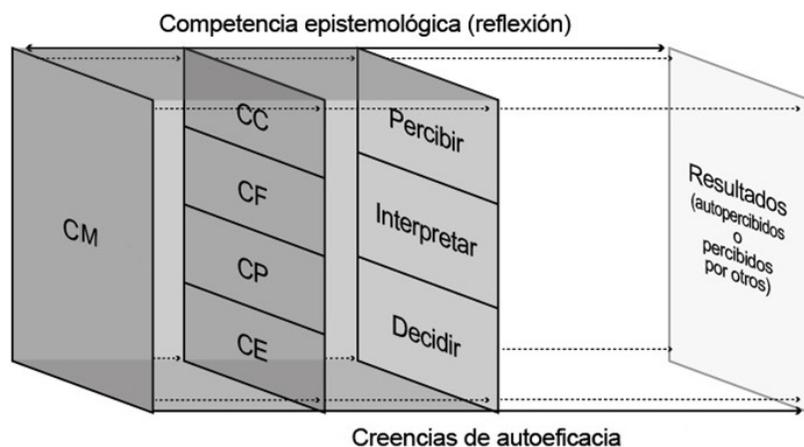
- Personal: se incluyen aquí valores como la responsabilidad, la honestidad, la integridad, la justicia, la imparcialidad, el respeto, etc.
- Profesional: se incluyen aquí los valores y competencias necesarios para cumplir los compromisos y deberes en relación con el alumnado, los compañeros, la institución educativa, la profesión docente y la sociedad (Consejo General de Colegios Oficiales de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias, 2010)<sup>8</sup>.

Por último, las destrezas de percepción, interpretación y toma de decisiones permiten al profesorado actuar en consonancia con cada situación y entorno de trabajo o profesional (condiciones materiales, culturales y sociales)<sup>9</sup> para alcanzar las metas o fines pretendidos.

Nuestra propuesta provisional de modelo de CPDT se puede representar como *una caja negra* (gráfico 1):

### GRÁFICO 1

Propuesta de modelo de CPDT



Nota: CM = competencia metacognitiva; CC = conocimiento/competencia cognitiva; CF = competencia funcional; CP = competencia personal; CE = valores/competencia ética.

Fuente: elaboración propia.

8 Véase Horcas-Rufián (en preparación) para una descripción más detallada de las competencias descritas.

9 Consideramos que estas destrezas se corresponden con lo que otros autores han denominado *competencia estratégica* en los modelos que describen la CT (p. ej., Kelly, 2002; PACTE, 2003).

Cabe hacer algunas puntualizaciones sobre nuestra propuesta provisional de modelo de CPDT:

- Nuestra propuesta describe los distintos componentes necesarios para el ejercicio de las actividades profesionales que actualmente debe desempeñar el profesorado de los ET en España. Por ello, contemplamos competencias para ejercer la docencia, realizar actividades de investigación, actuar como tutor y llevar a cabo tareas de gestión, administración y relaciones institucionales.
- No todos los componentes de la CPDT son específicos de tales actividades profesionales. Algunos pueden ser compartidos con otros profesionales como, por ejemplo, traductores o profesorado universitario de otras áreas o ramas de conocimiento.
- “El todo es más que la suma de las partes”. La CPDT puede entenderse como un sistema original, individual y hegemónico. Como tal, surge de las interrelaciones dinámicas entre todos sus elementos constitutivos, y entre estos y el entorno (condiciones materiales, culturales y sociales).
- Estos componentes, además, se organizan jerárquicamente en función de las metas o fines pretendidos (p. ej., según el tipo de actividad). En la jerarquía, las destrezas de percepción, interpretación y toma de decisiones funcionan como un componente estratégico que media entre los distintos componentes señalados, esto es, los recursos esencialmente internos (aunque sin limitarse a ellos) y las demandas del entorno.
- La CPDT no puede separarse de las condiciones específicas del contexto donde se evidencia. Es necesario distinguir entre la CPDT como capacidad, esto es, lo que el profesorado *puede hacer* dado un contexto apropiado para demostrarlo, y lo que *hace* (resultados)<sup>10</sup>.

## 6. Conclusiones

En este artículo hemos presentado una propuesta provisional de modelo de CPD para los ET de España que se está utilizando en una investigación en curso como herramienta de diagnóstico para analizar el estado de desarrollo actual de la CPDT del profesorado de asignaturas de traducción en los grados en Traducción de España.

Para elaborar dicha propuesta, hemos analizado y sintetizado la literatura sobre el estudio de la CPD en la Educación Superior en España y sobre la CPD en los ET, así como otros aspectos que consideramos relevantes.

---

10 Washington-Miller (2009), por ejemplo, demuestra que el contexto cumple un papel fundamental en la reconfiguración de la identidad profesional del profesorado migrante.

Nuestro análisis de modelos de CPD en la Educación Superior en España refleja que, si bien existen coincidencias entre los modelos, hay tantas interpretaciones del constructo de CPD como propuestas de modelo. En general, se contemplan competencias para ejercer la docencia (incluida la labor tutorial), realizar actividades de investigación y, en algunos casos, prestar un servicio a la sociedad (gestión, administración y relaciones institucionales).

Por otra parte, destacan en los modelos de CPDT, sobre todo, las competencias de traducción (tanto de la teoría como, fundamentalmente, de la práctica) y de enseñanza de la traducción (general y de campos de especialidad), aunque algunos autores valoran, asimismo, las competencias para la investigación. En este mismo sentido, Orlando (2016) plantea que un perfil profesional de *practisearcher*<sup>11</sup>, que combine la práctica profesional con la investigación, sería ideal para la educación de traductores.

También hemos señalado otros aspectos que nos parecen clave para definir una CPD, incluida la CPDT. En concreto, en nuestra propuesta tomamos en consideración: la práctica reflexiva, las destrezas de percepción, interpretación y toma de decisiones, la competencia metacognitiva, las competencias clave para el aprendizaje permanente, las creencias de autoeficacia, y la ética y los valores. Todos estos son elementos novedosos que no han recibido ninguna (o no la suficiente) atención en los modelos de CPD y CPDT existentes.

Por último, hemos descrito la CPDT como una macrocompetencia que constituye el conjunto de conocimiento y comprensión, habilidades, destrezas, actitudes y valores, estados emocionales y motivacionales, que reúne el profesorado de traducción y que contribuyen al ejercicio de su actividad profesional. En nuestra propuesta provisional de modelo de CPDT, esta macrocompetencia se desglosa en cinco componentes: competencia metacognitiva, conocimiento/competencia cognitiva, competencia funcional, competencia personal y valores/competencia ética.

Actualmente, estamos validando este modelo de CPDT mediante grupos de discusión. Es posible que a partir de los datos recogidos sea necesario reelaborar el modelo. La propuesta definitiva servirá para diseñar una herramienta de diagnóstico con un formato de encuesta. Dicha encuesta se administrará a una muestra del profesorado de asignaturas de traducción en los grados en Traducción de España, lo que nos permitirá identificar las posibles fortalezas, debilidades y carencias en la formación docente actual.

---

11 *Practisearcher* es un término acuñado por Gile (1994: 150) para referirse a los intérpretes profesionales (*practitioners*) que, además, se dedican a la investigación (*researchers*).

## 7. Bibliografía citada

ALEXANDER, Robin J., 2001a: *Culture and pedagogy: International comparisons in Primary Education*, Oxford: Blackwell Publishers.

ÁLVAREZ ROJO, Víctor, Isabel Inmaculada ASENSIO MUÑOZ, José CLARES LÓPEZ, RAKEL DEL FRAGO ARBIZU, Beatriz GARCÍA LUPIÓN, Narciso GARCÍA NIETO, María Mercedes GARCÍA GARCÍA, Javier GIL, Daniel GONZÁLEZ GONZÁLEZ, Soledad GUARDIA GONZÁLEZ, María Soledad IBARRA SAIZ, Rafael LÓPEZ FUENTES, Antonio RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, Gregorio RODRÍGUEZ GÓMEZ, Javier RODRÍGUEZ SANTERO, Soledad ROMERO RODRÍGUEZ y Purificación SALMERÓN VÍLCHEZ, 2009: "Perfiles y competencias docentes requeridos en el contexto actual de la educación universitaria", *REOP. Revista Española de Orientación y Psicopedagogía* 20 (3), 270-283 [<https://doi.org/10.5944/reop.vol.20.num.3.2009.11502>].

ANECA, 2005: "Libro Blanco. Título de Grado en Magisterio. Vol. 1" [[http://www.aneca.es/var/media/150404/libroblanco\\_jun05\\_magisterio1.pdf](http://www.aneca.es/var/media/150404/libroblanco_jun05_magisterio1.pdf), fecha de consulta: 15 de octubre de 2022].

BANDURA, Albert, 1997: *Self-efficacy: The exercise of control*, Nueva York: W. H. Freeman and Company.

BERLINER, David C., 1988: *The development of expertise in pedagogy*, New Orleans, LA: American Association of Colleges for Teacher Education.

BRADY, Lydia, 1989: "The ideal teacher of translation: A recent student's perspective" en Wilhelm K. WEBER (ed.): *Twentieth Anniversary Symposium: The training of teachers of translation and interpretation. Proceedings*, Monterey: Monterey Institute of International Studies, 19-27.

CHEETHAM, Graham, y Geoff CHIVERS, 1996: "Towards a holistic model of numeracy competence", *Journal of European Industrial Training* 20 (5), 20-30 [<https://doi.org/10.1108/03090599610119692>].

CHEETHAM, Graham, y Geoff CHIVERS, 1998: "The reflective (and competent) practitioner: A model of professional competence which seeks to harmonise the reflective practitioner and competence-based approaches", *Journal of European Industrial Training* 22 (7), 267-276 [<https://doi.org/10.1108/03090599810230678>].

COMISIÓN EUROPEA, 2013: "Supporting teacher competence development for better learning outcomes" [[http://ec.europa.eu/education/policy/school/doc/teachercomp\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/policy/school/doc/teachercomp_en.pdf), fecha de consulta: 15 de octubre de 2022].

CONSEJO DE LA UNIÓN EUROPEA, 2018: "Recomendación del Consejo de 22 de mayo de 2018 relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente", *Diario Oficial de la Unión Europea*, C 189, 22 de mayo de 2018, 1-13.

CONSEJO GENERAL DE COLEGIOS OFICIALES DE DOCTORES Y LICENCIADOS EN FILOSOFÍA Y LETRAS Y EN CIENCIAS, 2010: “Código deontológico de la profesión docente” [[https://www.consejo-generalcdl.es/archivos/profesion\\_docente.pdf](https://www.consejo-generalcdl.es/archivos/profesion_docente.pdf), fecha de consulta: 15 de octubre de 2022].

CORDERO, Graciela, Elena CANO, Vicente BENEDITO, María Teresa LLEIXÀ y Edna LUNA, 2014: *La planificación y la evaluación de la formación pedagógica del profesorado universitario: Orientaciones para su definición institucional*, Barcelona: ICE (Cuadernos de Docencia Universitaria 28).

DODDS, John M., 1991: “Training the translation teacher” en Mladen JOVANOVIČ (ed.): *Translation: A creative profession: 12th World Congress of FIT. Proceedings*, Belgrado: Prevodilac, 573-583.

EMT EXPERT GROUP, 2013: “The EMT translator trainer profile: Competences of the trainer in translation” [<https://docplayer.net/14445272-The-emt-translator-trainer-profile-competences-of-the-trainer-in-translation.html>, fecha de consulta: 04 de octubre de 2022].

ERAUT, Michael, 1994: *Developing professional knowledge and competence*, Londres: Falmer Press.

GARCÍA RAMOS, José M., 1997: “Valoración de la competencia docente del profesor universitario. Una aproximación empírica”, *Revista Complutense de Educación* 8 (2), 81-108.

GESS-NEWSOME, Julie, 2015: “A model of teacher professional knowledge and skill including PCK: Results of the thinking from the PCK summit” en Amanda BERRY, Patricia FRIEDRICHSEN y John LOUGHRAN (eds.): *Re-examining pedagogical content knowledge in science education*, Nueva York / Londres: Routledge, 28-42.

GILE, Daniel, 1994: “Opening up in Interpretation Studies” en Mary SNELL-HORNBY, Franz PÖCHHACKER, y Klaus KAINDL (eds.): *Translation Studies: An interdisciplinary*, Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins, 149-158.

HIVER, Phil, Ana C. SÁNCHEZ SOLARTE, Zach WHITESIDE, Claudia J. KIM y George E. K. WHITEHEAD, 2021: “The role of language teacher metacognition and executive function in exemplary classroom practice”, *The Modern Language Journal*, 105 (2), 484-506 [<https://doi.org/10.1111/modl.12707>].

HORCAS-RUFÍAN, Sara (en preparación): *La competencia profesional docente en los Estudios de Traducción en España: Una propuesta de modelo de competencias*. Tesis de doctorado, Universidad de Granada.

HUANG, Zhi, 2019a: “Focusing on effective translation teachers in the classroom”, *Transletters. International Journal of Translation and Interpreting* 2 (1), 49-73.

HUANG, Zhi, 2019b: “‘Put yourself in their shoes’: A qualitative exploration of perceptions of effective translation teaching in universities”, *Translation and Interpreting* 11 (1), 114-129 [<https://doi.org/10.12807/ti.111201.2019.a07>].

HUANG, Zhi, y Jemina NAPIER, 2015: “Perceptions of teachers and students on the qualities of an effective translation teacher”, *The Journal of Language Learning and Teaching* 5 (1), 1-23.

KELLY, Dorothy, 2002: “Un modelo de competencia traductora: bases para el diseño curricular”, *Puentes: Hacia nuevas investigaciones en la mediación intercultural* 1, 9-20.

KELLY, Dorothy, 2005: *A handbook for translator trainers: A guide to reflective practice*, Manchester: St. Jerome Publishing.

KELLY, Dorothy, 2008: “Training the trainers: Towards a description of translator trainer competence and training needs analysis”, *TTR: Traduction, Terminologie, Rédaction* 21 (1), 99-125 [<https://doi.org/10.7202/029688ar>].

KILLION, Joellen P., y Guy R. TODNEM, 1991: “A process of personal theory building”, *Educational Leadership* 48 (6), 14-17.

KLIEME, Eckhard, Christine PAULI y Kurt REUSSER, 2009: “The Pythagoras Study. Investigating effects of teaching and learning in Swiss and German mathematics classrooms” en Tomáš JANÍK y Tina SEIDEL (eds.): *The power of video studies in investigating teaching and learning in the classroom*, Münster: Waxmann, 137-160.

KROMAN, Nathan, 1977: “Epistemology as the locus of teacher competence”, *Journal of Educational Thought* 11 (2), 119-129 [<https://www.jstor.org/stable/23768112>].

MAS TORELLÓ, Óscar, 2011: “El profesor universitario: Sus competencias y formación”, *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado* 15 (3), 195-211.

MASSEY, Gary, Don KIRALY y Maureen EHRENSBERGER-DOW, 2019: “Training the translator trainers: an introduction”, *The Interpreter and Translator Trainer* 13 (3), 211-215 [<https://doi.org/10.1080/1750399X.2019.1647821>].

NEWMARK, Peter, 1991: *About Translation*, Clevedon: Multilingual Matters.

ORLANDO, Marc, 2016: *Training 21st century translators and interpreters: At the crossroads of practice, research and pedagogy*, Berlin: Frank & Timme.

PACTE, 2003: “Building a translation competence model” en Fabio ALVES (ed.): *Triangulating translation: Perspectives in process-oriented research*, Amsterdam: John Benjamins, 43-66.

PAGÈS, Teresa (coord.), 2014: *Propuesta de un marco de referencia competencial del profesorado universitario y adecuación de los planes de formación basados en competencias docentes*. Memoria final, Red Estatal de Docencia Universitaria [[https://red-u.org/wp-content/uploads/propias/MEMORIA\\_PROYECTO\\_REDUC2012-Teresa\\_Pages.pdf](https://red-u.org/wp-content/uploads/propias/MEMORIA_PROYECTO_REDUC2012-Teresa_Pages.pdf), fecha de consulta: 04 de octubre de 2022].

PAINE, Lynn, Sigrid BLÖMEKE y Elena AYDAROVA, 2016: "Teachers and teaching in the context of globalization" en Drew H. GITOMER y Courtney A. BELL (eds.): *Handbook of research on teaching*, Washington, D.C.: American Educational Research Association, 717-786.

PAVLOVIĆ, Nataša, y Goranka ANTUNOVIĆ, 2019: "A desirable profile of translation teacher: Perceptions and needs in the Croatian context", *inTRAlinea: Online Translation Journal*, Special Issue: "New Insights into Translator Training" [<https://www.intralinea.org/specials/article/2423>].

RECKWITZ, Andreas, 2002: "Toward a theory of social practices. A development in culturalist theorizing", *European Journal of Social Theory* 5 (2), 243-263 [<https://doi.org/10.1177/13684310222225432>].

REYNOLDS, Michael, y Robin S. SNELL, 1988: *Contribution to development of management competence*, Sheffield: Manpower Services Commission.

SARAVIA GALLARDO, Marcelo A., 2011: *Calidad del profesorado: un modelo de competencias académicas*, Barcelona: ICE (Cuadernos de Docencia Universitaria 20).

SCHÖN, Donald A., 1983: *The reflective practitioner: How professionals think in action*, Nueva York: Basic Books.

SCHÖN, Donald A., 1987: *Educating the reflective practitioner: Towards a new design for teaching and learning in the professions*, San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

SHERIN, Miriam G., Victoria R. JACOBS y Randolph A. PHILIPP (eds.), 2011: *Mathematics teacher noticing: Seeing through teachers' eyes*, Nueva York: Routledge.

SHLEPNEV, Dmitry, 2020: "Translator trainer competences: An attempt at a general model (framework)" en Maksim V. NORETS (ed.): *Translational discourse: Interdisciplinary approach, Proceedings of the IV International Conference*, April 23-25, IT ARIAL, 422-427.

SHULMAN, Lee, 1986: "Those who understand: Knowledge growth in teaching", *Educational Researcher* 15 (2), 4-14 [<https://doi.org/10.3102/0013189X015002004>].

SHULMAN, Lee, 1987: "Knowledge and teaching: Foundations of the new reform", *Harvard Educational Review* 57 (1), 1-23 [<https://doi.org/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411>].

TEJADA FERNÁNDEZ, José, 2009: "Competencias docentes", *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado* 13 (2), 1-15.

TORRA BITLLOCH, Inmaculada, Ignacio DE CORRAL MANUEL DE VILLENA, María José PÉREZ CABRE-RA, Teresa PAGÈS COSTAS, Elena VALDERRAMA VALLES, María Dolores MÀRQUEZ CEBRIAN, Sarai SABATÉ DÍAZ, Pau SOLÀ YSUAR, Carme HERNÁNDEZ ESCOLANO, Albert SANGRÀ MORER, Lourdes GUÀRDIA ORTIZ, Meritxell ESTEBANELL MINGUELLA, Josefina PATIÑO MASO, Àngel-Pío GONZÁLEZ SOTO, Manuel FANDOS GARRIDO, Núria RUIZ MORILLAS, María Carmen IGLESIAS RODRÍGUEZ, Anna TENA TARRUELLA y Xavier TRIADÓ IVERN, 2012: "Identificación de competencias docentes que orienten el desarrollo de planes de formación dirigidos a profesorado universitario", *Revista de Docencia Universitaria* 10 (2), 21-56 [<https://doi.org/10.4995/redu.2012.6096>].

VALCÁRCEL CASES, Miguel (coord.), 2003: *La preparación del profesorado universitario español para la Convergencia Europea en Educación Superior*, Programa de Estudios y Análisis destinado a la mejora de la calidad de la enseñanza superior y de la actividad del profesorado universitario, Proyecto EA2003-004 [<https://www.unex.es/oficinas/oce/archivos/ficheros/documentos/mec/estudioy analisis/varcarcel1.pdf>, fecha de consulta: 04 de octubre de 2022].

VAVRUS, Frances, y Lesley BARTLETT, 2012: "Comparative pedagogies and epistemological diversity: Social and materials contexts of teaching in Tanzania", *Comparative Education Review* 56 (4), 634-658 [<https://www.journals.uchicago.edu/doi/abs/10.1086/667395>].

VILLA SÁNCHEZ, Aurelio, 2008: "La excelencia docente", *Revista de Educación* (Extraordinario), 177-212.

WASHINGTON-MILLER, Paul, 2009: "Reconstructing teacher identities: Shock, turbulence, resistance and adaptation in Caribbean teacher migration to England", *Education, Knowledge and Economy* 3 (2), 97-105 [<https://doi.org/10.1080/17496890903166774>].

WU, Di, Lan WEI y Aiping Mo, 2019: "Training translation teachers in an initial teacher education programme: A self-efficacy beliefs perspective", *Perspectives: Studies in Translation Theory and Practice* 27 (1), 74-90 [<https://doi.org/10.1080/1750399X.2019.1656406>].

ZABALZA BERAZA, Miguel Ángel, 2003: *Competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional*, Madrid: Narcea Ediciones.