

Inmaculada Soriano García
Universidad de Granada
Grupo de investigación AVANTI
isoriano@ugr.es

Aspectos deontológicos en la formación de futuros traductores. ¿Por qué, cómo, cuándo y dónde?

1. Introducción

El objetivo de las facultades de traducción ha sido siempre formar profesionales de la traducción y de la interpretación competentes. Con tal finalidad, en todas ellas y en los diversos planes de estudios que se han sucedido desde la diplomatura inicial hasta el actual Grado en Traducción e Interpretación (TeI), se ha tenido siempre en el punto de mira dotar al estudiantado de las competencias necesarias para el ejercicio de esta profesión.

A este respecto es preciso señalar que, tradicionalmente, y hasta la inclusión de las competencias técnicas y sociales en los programas académicos tras la implantación del EEES, los traductores adquirían de manera generalizada las competencias éticas de la profesión directamente a partir de la práctica, es decir, una vez que se enfrentaban a ellas en el ámbito profesional. Paulatinamente, en la evolución experimentada por los sucesivos planes de estudios implantados, se fueron incorporando en los planes de estudios, de una manera más específica y directa, contenidos relacionados con la ética profesional y con los aspectos deontológicos específicos del ámbito de la traducción.

En la siguiente tabla queda reflejada la importancia que se otorga actualmente en el currículum oficial a dichos contenidos en las facultades públicas de Traducción e Interpretación españolas:

Universidad	Denominación de la asignatura (curso y carácter)	Tema o sección del temario en que se incluyen contenidos sobre ética profesional y deontología
Universidad de Alicante	Deontología y práctica profesional (Máster)	Análisis de los aspectos deontológicos, fiscales y laborales de la práctica profesional de la traducción.
Universidad Autónoma de Barcelona	No consta ninguna asignatura	- - -
Universidad Autónoma de Madrid	- Mercado profesional de la traducción e interpretación (4º, optativa)	Tema 8. Deontología y asociacionismo en traducción e interpretación.
Universidad de Córdoba	No consta ninguna asignatura	- - -
Universidad de Granada	- Traductología - La profesión del traductor e intérprete (4º, obligatoria)	- Traductología: Tema 7. Aproximación a una ética profesional para traductores e intérpretes. - La profesión del TeI: “La traducción y la interpretación como actividades profesionales: aspectos económicos, deontológicos y del mercado de la profesión” (texto incluido en la breve descripción de contenidos). Tema 5. Aspectos profesionales de la actividad del intérprete. Tema 6. Aspectos profesionales de la actividad del traductor.
Universidad Jaume I	- Traductología (4º, optativa)	6. La profesión del traductor y del intérprete 6.1. El ejercicio de la profesión: aspectos económicos y legales 6.2. Las asociaciones profesionales 6.3. La dimensión ética de la traducción: cuestiones deontológicas
Universidad de Las Palmas de Gran Canaria	- Traducción, interpretación y profesión (3º, obligatoria)	Tema 8. Ética y deontología.
Universidad de Málaga	- Traducción y cultura: Historia, género y ética de la traducción (4º, optativa)	Tema 1. Conceptos fundamentales. Ética prescriptiva y descriptiva. Paradigmas éticos. Tema 2. Marco social y jurídico de la profesión del traductor e intérprete: de la responsabilidad jurídica a las normas corporativas. Tema 3. La traducción y la interpretación como ámbitos de conducta; la noción de norma de traducción como instrumento de análisis ético. Tema 4. La noción de ética profesional. Los códigos deontológicos de la traducción. Tema 5. Estudios de traducción y ética de la traducción: examen de las principales teorías
Universidad de Murcia	- Gestión profesional de servicios de traducción e interpretación (3º, optativa)	Bloque 6: Aspectos deontológicos de la práctica profesional
Universidad Pablo de Olavide	Orientaciones profesionales de la traducción (Grado, 4º, optativa)	“Se revisan los códigos éticos y deontológicos” (texto incluido en la breve descripción de la asignatura).

Universidad de País Vasco	No consta ninguna asignatura	- - -
Universidad Pompeu Fabra	Práctica y Deontología de la Traducción (optativa)	[No se ha podido acceder al temario].
Universidad de Salamanca	Aspectos deontológicos de la traducción y la interpretación (4º, obligatoria)	Contenidos: - La ética del traductor. Código deontológico, líneas de actuación y márgenes del profesional. Casos conflictivos. - la moral, la ética y la deontología: su aplicación al ejercicio profesional [de la interpretación]. Debate sobre casos prácticos. - Principios deontológicos aplicados a la labor profesional: fidelidad, neutralidad, confidencialidad y honestidad profesional. La propiedad intelectual y las condiciones laborales dignas. - Los códigos deontológicos y las asociaciones profesionales. Sistemas de acreditación y formación profesional del intérprete.
Universidad Rey Juan Carlos	Aspectos deontológicos de la traducción, gestión, profesionalización y normalización (2º, obligatoria)	5.2. Códigos deontológicos. 5.6. Asociaciones profesionales. 8. La deontología en el ámbito de las ciencias sociales: la deontología en el ámbito de los Estudios de Humanidades. 9.3. Códigos deontológicos: incompatibilidades.
Universidad de Valencia	Las profesiones del traductor (optativa)	Tema 3. Aspectos éticos y deontológicos
Universidad de Valladolid	No consta ninguna asignatura	- - -
Universidad de Vigo	-Introducción a las áreas de especialización de la traducción e interpretación y aspectos profesionales de la traducción (3º, obligatoria)	Tema 1. Introducción a los aspectos socioprofesionales de la traducción

Tabla 1. Asignaturas, temario y contenidos específicos relacionados con la formación de futuros traductores e intérpretes en aspectos éticos y deontológicos de la traducción e interpretación en las facultades de Traducción e Interpretación públicas españolas (Elaboración propia) ¹

¹ No entraremos a analizar los datos incluidos en la anterior tabla, ya que en este trabajo nos servimos de ella simplemente para mostrar que en la mayoría de los planes de estudios de las facultades públicas de traducción e interpretación españolas se abordan contenidos éticos y deontológicos de la profesión. Para profundizar en el tema, remitimos a la lectura del trabajo de Román Mínguez (2021), en el que la autora analiza de manera exhaustiva el lugar que ocupan dichos contenidos en 35 titulaciones, Grados en Traducción e Interpretación y dobles Grados en Traducción e Interpretación combinados con otras titulaciones, de facultades públicas y privadas de España. Remitimos igualmente a la lectura del trabajo de Álvarez-Álvarez y Arnáiz-Uzquiza (2018) para poder ahondar en las particularidades de las diversas titulaciones y planes de estudios de Traducción e Interpretación en España.

En esta tabla se recogen aquellas asignaturas cuya denominación está directamente relacionada con la profesión, el mercado y/o la práctica profesional, la ética y los aspectos deontológicos. Cabe señalar que nos consta que, además de en estas asignaturas, en los distintos centros dedicados a la formación de traductores, los contenidos sobre aspectos éticos y deontológicos se integran a lo largo del Grado, y de manera transversal, en diversas asignaturas de TeI.

Como puede observarse en la tabla anterior, en la actualidad, en la facultad de Traducción e Interpretación de la Universidad de Granada (UGR), en los estudios de Grado, se imparten las asignaturas de La profesión del traductor e intérprete y Traductología, dos asignaturas en las que en sus temarios el ámbito de la ética profesional ocupa un espacio propio, lo cual queda reflejado, además de la anterior tabla, en sus respectivas guías docentes.

En el presente trabajo, se abordará el estudio de los aspectos deontológicos a partir del prisma de la didáctica de la traducción y se dará respuesta a los principales interrogantes que forman parte de nuestro título: por qué, cómo, cuándo y cómo es necesario que se trabajen estos aspectos en la formación de traductores. ¿Es necesario incluir estos contenidos en la formación de los futuros traductores e intérpretes? Si es así, ¿por qué? ¿Se deben abordar, como si se tratase de compartimentos estancos, en determinados cursos o asignaturas, o se debería buscar su inclusión transversal en un mayor abanico de asignaturas y cursos que permitan al estudiantado acercarse a dichos conceptos en un contexto más amplio que favorezca, además, la coordinación vertical entre asignaturas? ¿Se debe favorecer su tratamiento desde un punto de vista práctico o teórico o una combinación de ambos?

Para dar respuesta a estos interrogantes, nos centraremos en reflejar la realidad de la facultad en la que impartimos docencia, es decir, la facultad de Traducción e Interpretación de la Universidad de Granada.

2. Antecedentes. Definición y modelos de competencia traductora

Hemos iniciado nuestro trabajo haciendo alusión al objetivo perseguido por los estudios de traducción e interpretación. A este respecto, se hace imprescindible pues comenzar recordando el concepto de competencia traductora, largamente debatido en la disciplina y que se erige como eje central en la formación de traductores. Han sido numerosos los autores que han estudiado la competencia traductora y sus componentes (Delisle 1980; Nord 1991; Gile 1995; Hurtado 1996; Hatim y Mason 1997; Kelly 1999, 2002, 2005, 2007; PACTE 1998-2018; Komissarov 2002; EMT (2009, 2017), así como aquellos que han resaltado, además, su utilidad para el diseño curricular (Acosta Domínguez 2014; Calvo Encinas 2009, 2011; Kelly 2002, 2005, 2007; Hurtado 2007, 2008, 2017; Way 2008, 2014, 2019).

Una posible definición de competencia traductora es la formulada por Kelly (2002: 9), cuyo propósito precisamente es ofrecer un contexto operativo que ayude a planificar la formación del estudiantado. Kelly se refiere al “conjunto de capacidades, destrezas, conocimientos e incluso actitudes que reúnen los traductores profesionales y que intervienen en la traducción como actividad experta, es decir que, en su conjunto, distinguen al profesional del no profesional, al experto del no experto”. En esa misma línea, cabe destacar, como bien apunta Palacio Alonso que dichas competencias “habilitan [al estudiantado] para realizar una actividad especializada a la que no se puede dedicar cualquiera” (Palacio Alonso 2018: 49-50).

La elección del modelo propuesto por Kelly como punto de partida en este trabajo frente a otros estudios y modelos existentes no responde al azar. Nos decantamos por este modelo ya que la autora incluye un aspecto innovador frente al resto de modelos anteriormente presentados y es que el origen de su propuesta es “la observación de la realidad profesional”. Otro aspecto relevante y crucial de esta propuesta es que está, además, orientada a establecer las bases para el diseño curricular (Kelly 2002: 14).

Kelly introduce en 2007 alguna modificación en las denominaciones empleadas, aunque el contenido de cada una de las competencias que presenta no muestra ninguna variación. Por tanto, según este modelo, la competencia traductora está formada por una serie de subcompetencias, a saber (Kelly, 2007):

- Competencia comunicativa y textual. Necesaria en, al menos, dos lenguas y culturas y que incluye destrezas tanto activas como pasivas.
- Competencia cultural y/o intercultural. Necesaria en, al menos, dos culturas. No se refiere únicamente a conocimientos enciclopédicos, sino que hace alusión igualmente a valores, mitos, creencias, percepciones, comportamientos y la representación textual de todos ellos.
- Competencia temática. Centrada en el conocimiento básico de los campos temáticos en los que se trabaja, así como en el acceso a la documentación especializada necesaria para solucionar posibles problemas de traducción.
- Competencia profesional/o instrumental. Basada, por un lado, en la utilización de fuentes de documentación, de terminología, de gestión de la información, de herramientas informáticas y, por otro, en el conocimiento básico de la profesión, la deontología y las asociaciones profesionales.
- Competencia actitudinal o psicofisiológica. Centrada en el autoconcepto, la confianza, la capacidad de atención, de memoria, etc.
- Competencia interpersonal o social. Basada en la capacidad para relacionarse, de manera profesional, con otros agentes del proceso de traducción (documentalistas, traductores, revisores, terminólogos, gestores de proyectos, clientes, iniciadores, etc).
- Competencia organizativa o estratégica. Presentada como la competencia sobre la que recae la mayor importancia, ya que es la competencia encargada de dirigir y coordinar a todas las demás.

Llegados a este punto, resulta interesante e igualmente necesario reflexionar brevemente sobre el lugar y la importancia que ocupan en dicho modelo los aspectos ligados directamente con el conocimiento básico de la profesión.

Para ello, cabe recordar, tal como se ha reflejado, que la formación de profesionales competentes debidamente cualificados para el ejercicio de esta profesión incluye contenidos sobre conocimientos de la lengua, la cultura, temáticas especializadas, técnicas de traducción, herramientas, etc.. Pero además, estos contenidos han de complementarse con otras competencias actitudinales, interpersonales, profesionales y organizativas o estratégicas. Sin el desarrollo de estas últimas competencias, un estudiante puede ser capaz de realizar con éxito el análisis previo de un texto así como del encargo de traducción, puede ser capaz de documentarse correctamente, de identificar, analizar y solucionar los problemas de traducción presentes en dicho texto; en definitiva, puede abordar igualmente con éxito la traducción del texto, pero le faltará una contextualización fundamental. Si no trabaja igualmente determinadas cuestiones relacionadas directamente con el ejercicio de la profesión (elaboración de un presupuesto o factura, formas de contacto, trabajo y negociación con un cliente, tratamiento de determinadas cuestiones deontológicas ligadas al ejercicio profesional de la traducción, por citar solamente algunas), el resultado ofrecido por este hipotético estudiante no se ajustará realmente a las necesidades del mercado de la traducción.

De ahí la importancia de que nuestros planes de estudios, asignaturas, contenidos y materiales, se hagan igualmente eco de la importancia de dichos contenidos relacionados directamente con el ejercicio de la profesión, entre los que se encuentran aquellos aspectos éticos y deontológicos en los que se basa el presente trabajo.

3. ¿Por qué?

De un lado, la respuesta a esta cuestión podría encontrarse, a su vez, en la respuesta a las preguntas que plantea Palacio Alonso (2018: 49), que son: “¿qué tipo de profesionales queremos que salgan de nuestras aulas?” y “¿cómo queremos que sean los futuros traductores e intérpretes?” Partiendo de este planteamiento, y tras haber mostrado cómo los aspectos deontológicos forman parte de la competencia traductora, y siendo conscientes de que los estudios de traducción e inter-

pretación persiguen como fin último que nuestros estudiantes sean capaces de desarrollar dicha competencia, resulta más que obvio responder que nuestro objetivo es formar profesionales competentes, ya que así lo demandan tanto la sociedad (no olvidemos que la traducción es una actividad social), como los empleadores.

Por tanto, es necesario que la formación de traductores e intérpretes incluya contenidos de esta índole ya que servirán para preparar a nuestros estudiantes con vistas al ejercicio de esta actividad profesional. De hecho, ha quedado anteriormente reflejado que en la actualidad los distintos centros de formación de traductores e intérpretes en España siguen este principio.

En líneas generales, cabe igualmente destacar la necesidad que refiere Domingo Moratalla (2005: 44) y “que tienen las instituciones universitarias de formar “buenos profesionales” y no sólo buenas personas o “profesionales buenos.” De manera más específica, y centrándonos de nuevo en el perfil profesional de traductores e intérpretes, cabe señalar que “para ser un profesional bueno hay que empezar por ser un buen profesional, es decir, competente, capacitado para realizar bien la práctica profesional; responsable, capaz de responder ante los clientes y los propios profesionales de la calidad de sus prestaciones”. (Hortal Alonso 2007: 127)

De otro lado, no hay que olvidar, tal como afirma Kiraly (2003: 10) que “lo esencial radica no solamente en el hecho de enseñar a los alumnos una determinada materia, sino también en integrarlos poco a poco en la comunidad profesional de traductores”. Y en esta línea destaca, como hace Román Mínguez (2021: 258), el valor de la formación en ética y deontología en tanto que “piedras angulares de una sólida praxis profesional”.

Tomando como punto de partida el propio ejercicio de la profesión, Yuste Ortiz, en el exhaustivo trabajo en el que analiza y compara los códigos deontológicos de 3 asociaciones de traductores, señala que “la función social que llevan a cabo los traductores y otros profesionales de disciplinas afines es cada vez más universal y necesaria, lo que exige establecer unas normas deontológicas para su ejercicio” (ASETRAD, recogido en Yuste Ortiz 2016: 344).

Por tanto, de nuevo, se refuerza la necesidad de una formación integral de nuestro estudiantado, en aras de conseguir un perfil de nuestros futuros egresados que sea acorde al ejercicio profesional de la traducción y de la interpretación (Peña Díaz 2018). Opinión esta que es igualmente defendida por Sánchez Trigo:

La formación de nuevos traductores debe proporcionarles el bagaje de ética profesional que, en tanto que ética aplicada, supone la asimilación de principios básicos de actuación, la responsabilidad sobre los resultados y la adquisición y práctica de las virtudes necesarias para el ejercicio digno de esta actividad profesional. No se trata, en nuestra opinión, de un planteamiento voluntarista, sino de una concepción esencial de lo que debe ser un traductor y del “valor de marca” implícito en la obtención de una titulación universitaria. (Sánchez Trigo 2018)

En conclusión, debemos partir del ejercicio de la traducción e interpretación como actividad humana, que, de por sí, tal como recuerda Sánchez Trigo (2020: 574-575), se viene desarrollando desde la antigüedad. También hay que considerar cómo, a partir de su consolidación en tanto que actividad profesional, ha visto nacer distintas asociaciones de traductores e intérpretes que paulatinamente han entendido la necesidad de redactar códigos deontológicos. A su vez, las facultades de Traducción e Interpretación que tienen por objetivo formar profesionales competentes han sido conscientes igualmente de la necesidad de incluir dichos contenidos en sus planes de estudios. He aquí pues, a nuestro entender, la respuesta a la cuestión que nos atañe en este epígrafe.

En el siguiente esquema puede verse reflejados todos los elementos clave anteriormente mencionados, así como la interconexión, existente y necesaria, entre ellos.



Figura 1. Representación gráfica de la interconexión entre ejercicio de la profesión, asociaciones profesionales, códigos deontológicos y formación de futuros traductores e intérpretes (Elaboración propia)

Tras la llegada de las nuevas tecnologías, la situación cambiante del mercado así como la aparición de nuevas necesidades y modalidades de traducción e interpretación, deberíamos ser igualmente conscientes de los cambios y de los retos que las acompañan. Pensemos, por ejemplo, en el auge en las últimas décadas de las herramientas de traducción o, más recientemente, en los avances de la traducción automática o en el *boom* de la interpretación remota en tiempos de Covid, entre otros. Pues bien, estas nuevas realidades han colocado a la figura del traductor e intérprete (y a nuestros propios estudiantes) ante nuevos dilemas y consideraciones éticas. Por ello, en nuestra labor como formadores, debemos ser capaces de proporcionarles tanto los conocimientos como los instrumentos necesarios para que puedan manejarse con éxito en su futuro profesional.

4. ¿Cómo?

Dar respuesta a nuestro anterior y primer interrogante, al estar este directamente vinculado con la finalidad que perseguimos *per se* en la formación de traductores, no implicaba grandes dificultades. No obstante, abordar el modo en que pueda llevarse a cabo tal cometido sí que puede resultar un tema más complejo de tratar.

Veamos la reflexión de Sánchez Trigos (2018) al respecto:

¿Cómo debe integrarse el pensamiento ético en la formación de nuevos traductores? O, incluso, ¿debemos hablar de ética del traductor a nuestros estudiantes? Si consideramos la traducción como una actividad profesional importante, hallar una respuesta adecuada a estas preguntas se vuelve imprescindible. Probablemente se trate de una respuesta provisional, ya que el pensamiento ético es más una reflexión permanente que un conjunto de certezas. Ahora bien, sin esta reflexión la traducción se reduciría a un conjunto de técnicas y conocimientos, con lo que perdería su dimensión esencialmente humana, donde los sistemas automáticos no pueden obtener ventaja de su superior capacidad de procesamiento.

A nuestro parecer, esta cuestión se puede abordar partiendo de una doble perspectiva, a saber, centrándose, de manera generalizada, en el currículo o, de manera más específica, en el aula. La estructuración del currículo ya se ha esbozado anteriormente. Es por ello que en este epígrafe nos

centraremos en abordar esta cuestión aplicándola a la práctica dentro del aula y, de manera más concreta, en los recursos y actividades que pueden desarrollarse en esta.

Sin embargo, antes de abordar cuestiones tan específicas, creemos necesario recordar brevemente los profundos cambios que se produjeron tras la implantación del EEES en el modo de entender el proceso educativo. Todo ello, con vistas a esbozar el escenario en el que se incluirán las propuestas específicas que se presentarán en futuros apartados.

En la siguiente tabla quedan reflejados dichos cambios:

Programas basados en la enseñanza Sistema de enseñanza vigente hasta la incorporación de España al EEES	Programas basados en el aprendizaje Sistema de aprendizaje vigente en la actualidad
Transferencia del conocimiento	Adquisición del conocimiento
Centrado en el profesor	Centrado en el estudiante
Estático y rígido	Dinámico y flexible
Objetivos de enseñanza	Objetivos de aprendizaje
Uniforme	Individualizado
Refuerza la pasividad	Refuerza la actividad
Los estudiantes se dejan llevar	Los estudiantes pueden descubrir
Se describen las vías de aprendizaje	Se dan vías de aprendizaje
Los profesores dan respuestas	Los profesores formulan preguntas
Los profesores dirigen a los estudiantes	Los profesores guían a los estudiantes
Enseñar es esencial	Aprender es esencial
La evaluación sumativa es esencial	La evaluación formativa es esencial
Las clases son esenciales	La búsqueda de información es esencial
Las aulas son esenciales	Biblioteca y recursos de aprendizaje son esenciales
La oferta es esencial	La demanda es esencial
Dependiente del lugar	Independiente del lugar
Dependiente del tiempo	Independiente del tiempo
Ritmo de estudio uniforme	Ritmo de estudio individualizado
Secuencia de estudio uniforme	Secuencia de estudios variables

Contenido uniforme	Contenido variable
Los profesores trabajan aisladamente	Los profesores trabajan en colaboración
La autonomía departamental o individual son esenciales	La gestión educativa es esencial

Tabla 2. Características metodológicas en los programas de enseñanza y de los programas de aprendizaje (traducido y adaptado de Kelly, 2005: 57, recogido en Soriano García, 2018: 224)

El punto de partida de nuestra propuesta se inserta en un programa centrado en el aprendizaje. De acuerdo, además, con la propuesta de Fernández (2008: 1, recogida en Fernández, 2008), el trabajo en el aula (independientemente de la asignatura de la que se trate) persigue, a su vez, los siguientes dos principios esbozados por este autor:

- a. Fomentar un aprendizaje de la traducción que, desde un principio, conjugue teoría y práctica en términos tan «auténticos», profesionalmente hablando, como lo permita el nivel de competencia de los estudiantes.
- b. Aplicar una metodología autonomizadora basada en la inducción y la cooperación y destinada a favorecer lo más posible una concienciación creciente por parte del estudiante sobre qué aprende y cómo lo aprende y, por tanto, un control cada vez mayor sobre su propio proceso de aprendizaje. (Fernández 2008: 199-200)

Para terminar de mostrar el contexto en el que se inscribe nuestra propuesta, creemos necesario añadir, en la misma línea que muestra Calvo Encinas (2017), que actualmente, en el ámbito de la formación de traductores, predominan los enfoques de corte profesionalizante. Tal como afirma esta autora: “El foco (...) se dirige en los últimos tiempos hacia los métodos de enseñanza y aprendizaje más efectivos para trasladar este tipo de contenidos aplicados a los futuros profesionales” (Calvo Encinas 2017: 138).

Además, tal como recoge Calvo Encinas, “en los últimos años han proliferado las propuestas didácticas centradas en el uso de proyectos reales o realistas (simulados) en la formación de traductores con orientación situacional, (...) hasta el punto de que hoy puede considerarse una práctica frecuente y probadamente efectiva” (Calvo Encinas 2017: 140), entendiendo como traducción situacional aquella que se inserta en un marco profesional real o realista (González-Davies & Enríquez-Raído 2016; Risku 2002; Vienne 1994, recogidos en Calvo Encinas 2017: 138). En esa

misma línea, y precisamente en dicho trabajo, la autora pone de relieve el valor que los proyectos y los portafolios tienen actualmente en la formación de traductores y presenta un modelo de trabajo integrador, partiendo de una perspectiva situacional orientada a la profesionalización del estudiantado de TeI de la Universidad Pablo de Olavide (UPO).

Tras haber esbozado el contexto en el que se inscriben los estudios de Traducción e Interpretación, así como nuestra propuesta pedagógica, centrémonos ahora en presentar cómo abordar en el aula los contenidos directamente relacionados con los aspectos deontológicos de la profesión.

Se pueden distinguir *a priori* dos grandes vías partiendo, bien de un enfoque teórico, bien de un enfoque práctico. Cabe pensar que en aquellas asignaturas en las que los aspectos deontológicos forman parte explícitamente del contenido de determinados temas de una asignatura, estos pueden abordarse de manera más teórica aunque pensamos que no debe ser necesariamente así. Es decir, según nuestro planteamiento, el docente puede mostrar y transmitir al estudiantado, bien situaciones modelo, bien lecturas que constituyan un punto de partida para analizar, debatir o comentar determinadas cuestiones. Igualmente y, al mismo tiempo, también puede “enfrentar” al estudiantado a situaciones que le hagan experimentar en primera persona determinadas realidades. Algo que permitirá posteriormente, de nuevo, la posibilidad de analizar, debatir o comentar ciertas situaciones, realidades, contextos o actuaciones que puedan entenderse como conflictivos o problemáticos.

El docente, o profesionales invitados, pueden compartir ejemplos, situaciones e incluso errores propios extraídos a partir de su propia experiencia que le hayan servido como aprendizaje. No olvidemos, además, que llevar al aula este tipo de experiencias puede contribuir a potenciar la empatía profesor-alumno (Palacio Alonso 2018: 56).

Defendemos, por tanto, en la línea de Linde Navas (2009), llevar al aula el planteamiento de problemas o dilemas reales en los que el docente actúe en tanto que moderador, en un intento siempre por favorecer que, en el desarrollo de dichos ejercicios, el estudiantado sea capaz de argumentar y de justificar en sus intervenciones la toma de decisiones propias. Con el fin de ampliar al máximo

el abanico de posibilidades, no descartamos en absoluto trabajar en el aula, también, a partir de dilemas simulados.

En nuestro planteamiento, además, siendo conscientes de la existencia de la clásica dicotomía entre teoría y práctica, entendemos que ambos enfoques se pueden encajar y desarrollar a la perfección y de manera simultánea.

Creemos que el estudiantado, al “enfrentarse” a problemas reales ante los que debe tomar sus propias decisiones, podrá interiorizar mejor los contenidos y conocimientos teóricos trabajados. Entendemos, además, y al igual que Palacio Alonso (2018: 60), que “la deontología es pura praxis”. Por tanto, pensamos que los estudiantes deberán aplicar posteriormente en el ejercicio de la profesión los distintos aspectos deontológicos trabajados en el aula y por tanto no debemos enfocar su adquisición desde un punto de vista exclusivamente teórico, sino que debemos favorecer en todo momento la aplicabilidad de dichos contenidos en la práctica.

A este respecto, Baker y Maier (2011) afirman que el aula debe ser un espacio abierto a la reflexión y a la experiencia ya que la formación de nuestro alumnado, en nuestro ámbito, debe ser reflexiva y no puede basarse simplemente en enumeraciones de aquello que se debe o no se debe hacer.

De una manera más específica e ilustrativa, partiendo de las propuestas de diversos autores (Baker y Maier 2011; Nord 1991; Galán Mañas 2014; González-Davies y Enríquez-Raído 2016; Gouadec 2007; Gregorio Cano 2016; Hortal Alonso 2007; Kelly 2005; Kiraly 2000; Pym 2012; Rico Pérez 2017; Soriano García 2018, Way 2014) las ideas anteriormente plasmadas pueden desarrollarse en el aula del siguiente modo y a partir de los siguientes tipos de actividades:

- Debates establecidos a partir de una determinada lectura.
- Reflexiones, redactadas individualmente por los estudiantes, en las que deban realizar un ejercicio de análisis partiendo de una determinada situación presentada en clase, un determinado encargo de traducción o a partir de una determinada lectura.

- Realización de ejercicios de simulación en clase en los que el estudiantado debe asumir determinados roles a partir de las instrucciones proporcionadas por el docente.
- Realización de tareas simuladas (entiéndase, por ejemplo, la realización de una traducción) a partir de textos y de encargos reales.
- Elaboración de un diario reflexivo del estudiantado durante el desarrollo de determinadas asignaturas.
- Sesiones con profesionales expertos que exponen, de primera mano, contenidos directamente relacionados con el ejercicio de la profesión.
- Talleres de formación (por ejemplo, sobre elaboración y redacción de curriculum vitae, cartas de presentación y de motivación).

5. ¿Cuándo y dónde?

Abordar esta cuestión puede resultar complicado, ya que las cuestiones sobre la deontología profesional no forman parte de un compartimento estanco al que los estudiantes deban acceder únicamente en un momento determinado.

Hemos hecho alusión anteriormente a dos asignaturas, La profesión del traductor e intérprete y Traductología, en las que las cuestiones éticas y deontológicas de la profesión forman parte directamente de su temario, según el plan de estudios de Traducción e Interpretación de la UGR. No obstante, desde el prisma de las competencias desarrolladas a lo largo del Grado, la competencia instrumental profesional, en la que, recordemos, se incluye el conocimiento de la profesión y sus aspectos deontológicos, se trabaja igualmente en otras muchas asignaturas de forma transversal. Así pues, desde el primer contacto del estudiantado con la práctica de la traducción y a partir de ahí en otras asignaturas de traducción especializada, el estudiantado podrá igualmente acercarse a dichos contenidos de manera contextualizada.

Como complemento a las actividades curriculares, es habitual en los centros la organización de diferentes jornadas, cursos, simposios, etc., con contenidos que ayudan a completar la formación reglada y permiten a los estudiantes tener contacto con profesionales o estudiosos de la traducción desde enfoques profesionales. En el caso de la UGR, de forma complementaria, el estudiantado puede abordar y ahondar en estos contenidos en las Jornadas de Orientación Profesional organizadas cada año en nuestra facultad, en las que conocen, de primera mano, la experiencia de antiguos alumnos ya asentados en el ámbito profesional. En dichas jornadas, de manera habitual, están representadas las asociaciones profesionales y se hace alusión constante a cuestiones éticas y deontológicas de la profesión.

Otro tipo de experiencia formativa complementaria en este sentido son las prácticas. Nuestros estudiantes pueden entrar en contacto con aspectos deontológicos gracias a las prácticas extra-curriculares que muchos de ellos realizan. Se trata de una primera experiencia profesional pero que cuenta con el beneficio de poder abordar la experiencia con la orientación de sus tutores. Así, los propios estudiantes pueden incluir las reflexiones y experiencias guiadas en el análisis y reflexiones que acompañan a sus memorias de prácticas.

Desde la experiencia curricular en la UGR en estos últimos años, proponemos un avance progresivo en la aproximación al tema y en la realización tanto de actividades como de ejercicios, de tal modo que la implicación y autonomía del estudiantado vaya aumentando paulatinamente.

En la siguiente tabla, puede observarse la aproximación al tema y las tareas realizadas, que incluirán un mayor grado de participación, implicación y reflexión del estudiantado conforme vaya cursando las distintas asignaturas del Grado.

Curso	Asignatura	Actividades
Segundo	Traducción general	<ul style="list-style-type: none"> - Debates en clase a partir de la realización de lecturas, situaciones y experiencias presentadas por el docente. - Análisis de encargos reales (o realistas) de traducción.
Tercero Cuarto	Traducción especializada	<ul style="list-style-type: none"> - Debates en clase a partir de la realización de determinadas lecturas. - Realización de tareas simuladas a partir de textos y de encargos reales.
Tercero Cuarto	Interpretación	<ul style="list-style-type: none"> - Debates en clase a partir de determinadas lecturas y/o de visualización de vídeos. - Ejercicios de simulación con asignación de roles. - Sesiones con profesionales expertos que expongan, de primera mano, contenidos directamente relacionados con el ejercicio de la profesión.
Cuarto	La profesión del Tel	<ul style="list-style-type: none"> - Debates en clase a partir de determinadas lecturas - Reflexiones por escrito. - Diario reflexivo del estudiante. - Sesiones con profesionales expertos que expongan, de primera mano, contenidos directamente relacionados con el ejercicio de la profesión. - Talleres de formación (por ejemplo, sobre elaboración y redacción de curriculum vitae, cartas de presentación y de motivación).
Tercero	Traductología	<ul style="list-style-type: none"> - Debates en clase a partir de determinadas lecturas. - Reflexiones por escrito. - Diario reflexivo del estudiante. - Sesiones con profesionales expertos que expongan, de primera mano, contenidos directamente relacionados con el ejercicio de la profesión.
A partir de tercero	Prácticas extracurriculares	<ul style="list-style-type: none"> - Reflexiones por escrito, incluidas en sus memorias y extraídas a partir de la propia experiencia acumulada a lo largo de la realización de las prácticas.
A partir de tercero	Jornadas de Orientación Profesional	<ul style="list-style-type: none"> - Aproximación al tema a partir de la experiencia de profesionales (elaboración posterior de resúmenes que incluyan un ejercicio propio de reflexión)
A lo largo del Grado	Asistencia a charlas	<ul style="list-style-type: none"> - Aproximación al tema a partir de la experiencia de profesionales (elaboración posterior de resúmenes que incluyan un ejercicio propio de reflexión)

Tabla 3. Propuesta de aproximación a cuestiones éticas y deontológicas a lo largo del Grado de Traducción e Interpretación (UGR). (Elaboración propia)

Cabe, por último, señalar que nuestra propuesta de aproximación a cuestiones éticas y deontológicas a lo largo del Grado en Traducción e Interpretación en la UGR se inscribe en el contexto de una metodología eminentemente participativa en la que el aula es entendida como espacio abierto al debate, a la reflexión crítica, al análisis, al estudio de determinados dilemas, situaciones conflictivas, etc., y a la toma de decisiones debidamente justificadas por parte del estudiantado.

6. Conclusiones

El objetivo de los estudios universitarios de Traducción e interpretación es y será siempre formar profesionales debidamente cualificados. Por tanto, y para alcanzar con éxito dicho fin, resulta imprescindible dotar al estudiantado de las competencias necesarias para el ejercicio profesional de la traducción. Ello implica, de un lado, que el estudiantado sea capaz de adquirir y desarrollar la competencia traductora y de otro, íntimamente relacionado con lo anterior, que conozca igualmente, y a fondo, cómo se desarrolla la práctica de nuestra profesión. Para conseguir esto, se ponen a disposición del estudiantado todos los medios necesarios para que por sí mismos sean capaces de reflexionar y de desarrollar su propio autoconcepto profesional, en tanto que traductores comprometidos con el ejercicio de nuestra profesión y su deontología. De mano de las diferentes actuaciones que aquí se han presentado, se han podido ofrecer respuestas válidas a por qué es necesario incluir los aspectos deontológicos en la formación de futuros traductores.

Esta contribución analiza también cómo incluir estos contenidos en la formación de traductores e intérpretes. Para ello se ha partido de una doble perspectiva: una genérica, centrada en la inclusión de los contenidos en el plan de estudios y otra más específica, centrada en un programa de aprendizaje, y plasmada más concretamente en la realización de una serie de ejercicios y actividades. Por medio de dichos ejercicios y actividades se ha mostrado cómo puede acceder el estudiantado al conocimiento de la profesión y se ha propuesto que sea, principalmente, enfrentándose a situaciones reales y desarrollando su capacidad para reflexionar y tomar sus propias decisiones.

A la cuestión de cuándo introducir dichos contenidos, se ha contestado que debería ser a lo largo de todo el Grado. Igualmente, se ha matizado que, a este respecto, debe tenerse siempre en cuenta una progresión en cuanto a los contenidos y a la propia autonomía del estudiantado.

Cabe recordar que la propuesta presentada en este trabajo se encuentra inscrita en el contexto de una metodología eminentemente colaborativa, y que en ella cobra especial importancia la coordinación vertical entre docentes y asignaturas, ya que solamente gracias a esta se puede asegurar la debida progresión y conexión de contenidos.

Por último, en aras de dar respuesta a la última de las cuestiones, es decir, dónde incluir los aspectos deontológicos en la formación de futuros traductores, se han mostrado determinados escenarios que cobran especial relevancia a lo largo del grado, más allá de las aulas. Se puede distinguir entre aquellas intervenciones curriculares y otras adicionales y complementarias de tipo extracurricular. Gracias, por ejemplo, a las prácticas extracurriculares, a las Jornadas de Orientación Profesional y a las distintas conferencias organizadas por la facultad cada año, nuestros estudiantes pueden acceder a dichos contenidos y acercarse, por tanto, al ejercicio real de la profesión, en el que las cuestiones deontológicas ocupan un lugar primordial.

7. Bibliografía

Acosta Domínguez, Sonia. (2014). *El diseño de programas de postgrado en traducción: la competencia traductora y la influencia del contexto geográfico*. Tesis doctoral. Universidad de Granada.

Álvarez Álvarez, Susana y Arnáiz Uzquiza, Verónica. (2018). Traductor e intérprete made in Bologna: la formación de Grado en España. *Redit - Revista Electrónica de Didáctica de la Traducción y la Interpretación*, (12) 71-90.

Baker, Mona y Carol Maier. (2011). Ethics in Interpreter & Translator Training: Critical Perspectives. *The Interpreter and Translator Trainer*, 5 (1), 1-14.

Calvo-Encinas, Elisa. (2009). *Análisis curricular de los estudios de traducción e interpretación en España: perspectiva del estudiantado*. Tesis doctoral. Granada: Universidad de Granada.

_____. (2011). Translation and/or translator skills as organising principles for curriculum development practice. *The Journal of Specialised Translation*, 16, 5-25.

_____. (2017). Servicios de valor añadido en contextos situacionales en Traducción: de los proyectos al portafolio. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 11(2), 136-154.

Delisle, Jean. (1980). *L'analyse du discours comme méthode de traduction*. *Cahiers de Traductologie* 2. Ottawa: Éditions de l'Université d'Ottawa.

Domingo Moratalla, Agustín. (2005). Ética de las profesiones y formación universitaria: tres modelos de responsabilidad profesional. *Revista de Fomento Social*, 60, 39-55.

EMT expert group. (2009). Competences for professional translators, experts in multilingual and multimedia communication. Consultado el 15 de junio de 2022 en <https://ec.europa.eu/info/sites/info/files/emt_competences_translators_en.pdf>

_____. (2017). European Master's in Translation. Competence Framework 2017. Consultado el 15 de junio de 2022 en : <https://ec.europa.eu/info/sites/info/files/emt_competence_fw_2017_en_web.pdf>

Fernández, Francesc. (2008). Encargos reales para un aprendizaje por proyectos cooperativo y reflexivo de la traducción alemán-español: un ejemplo práctico, en Pegenaute, L; Decessaris, J.; Tricás, M. y Bernal, E. [eds.] *Actas del III Congreso Internacional de la Asociación Ibérica de Estudios de Traducción e Interpretación. La traducción del futuro: mediación lingüística y cultural en el siglo XXI. Barcelona 22-24 de marzo de 2007*. Barcelona: PPU. Vol. n.o 2, pp. 199-212. ISBN 978-84-477-1027-0. Consultado el 15 de junio de 2022 en <http://www.aiet.eu/pubs/actas/III/AIETI_3_FF_Encargos.pdf>.

Galán Mañas, Anabel. (2014). Enseñanza de la Iniciación a la Traducción Basada en Competencias: Resultados de una Validación Empírica. *UT. Revista de Ciències de l'Educació*. Desembre 2014. Pag. 27-47. Consultado el 14 de junio de 2022 en <<https://revistes.urv.cat/index.php/ute/article/view/458>>.

Gile, Daniel. (1995). *Basic Concepts and Models for Interpreter and Translator Training*. Ámsterdam: Benjamins.

Gouadec, Daniel. (2007). *Translation as a Profession*. Ámsterdam: John Benjamins.

González-Davies María y Enríquez-Raído, Vanessa. (2016). Situated learning in translator and interpreter training: Bridging research and good practice. *Interpreter and Translator Trainer*, 10(1), 1-11.

Gregorio Cano, Ana. (2016). Un revulsivo para la autoconfianza: la profesión del traductor e intérprete. *Opción* . vol. 32 (12). 1029-1051.

Hatim, Basil y Mason, Ian. (1997). *The Translator as Communicator*. Londres: Routledge.

Hortal Alonso, Augusto. (2007). *Ética profesional de traductores e intérpretes*. Bilbao: Desclée de Brouwer.

Hurtado Albir, Amparo. (1996). La enseñanza de la traducción directa "general". Objetivos de aprendizaje y metodología. En Hurtado Albir, A. (Ed.) *La enseñanza de la traducción*. Castellón: Universitat Jaume I. 31-56.

_____ (2007). Competence-based curriculum design for training translators. *The Interpreter and Translator Trainer*, 1(2). 163-195.

_____ (2008). Compétence en traduction et formation par compétences. *TTR: traduction, terminologie, rédaction*, 21(1). 17-64.

_____ (Ed.) 2017. *Researching Translation Competence by PACTE group*. Benjamins Translation Library. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.

Kelly, Dorothy. (2002). Un modelo de competencia traductora: bases para el diseño curricular. *Puentes*, 1, 9-20.

_____ (2005). *A Handbook for Translator Trainers*. Manchester: St. Jerome.

_____ 2007. Translator Competence Contextualized. Translator Training in the Framework of Higher Education Reform: In Search of Alignment in Curricular Design. En Kenny, D., y You, K. (eds.) *Across Boundaries: International Perspectives on Translation Studies*. Cambridge: Cambridge Scholars Publishing, 128-142.

Kiraly, Don. (2007). *A Social Constructivist Approach to Translation Education*. Manchester: St. Jerome.

Komissarov, Vilen Naumovich. (2002). *Sovremennoe perevodovedenie* [Estudios contemporáneos de traducción]. Moscú: ETS.

Linde Navas, Antonio. (2009). Teorías y procedimientos de educación moral en ética y deontología de la comunicación. *Comunicación y sociedad*, 22 (2), 35-58. Consultado 31 de julio de 2021 en: <<https://dadun.unav.edu/handle/10171/8636>>

PACTE (1998). La competencia traductora y su aprendizaje: Objetivos, hipótesis y metodología de un proyecto de investigación. *IV Congrés Internacional sobre Traducció, Universitat Autònoma de Barcelona* (póster).

Peña Díaz, Carmen. (2018). Ethics in Theory and Practice in Spanish Healthcare Community Interpreting. En *MonTi: Monografías de Traducción e Interpretación* (10), 93-115.

_____ (2000). Acquiring Translation Competence: Hypotheses and Methodological Problems in a Research Project, En: Beeby, A., Ensinger, D., y Presas, M. (Eds.). *Investigating Translation*. Amsterdam: John Benjamins. 99-106.

_____ (2001) (Ed.) La investigación empírica y experimental en Traductología. *Quaderns. Revista de Traducció*, 6. 9-10.

_____ (2003). Building a Translation Competence Model”, En Alves, F. (Ed.) *Triangulating Translation: Perspectives in process oriented research*. Amsterdam: John Benjamins. 43-66.

_____ (2005). Primeros resultados de un experimento sobre la Competencia Traductora. En *Actas del II Congreso Internacional de la AIETI (Asociación Ibérica de Estudios de Traducción e Interpretación) 'Información y documentación'*. Madrid: Publicaciones de la Universidad Pontificia Comillas. 573-587.

_____ (2007). Une recherche empirique expérimentale sur la compétence de traduction. En Gouadec, D. (Ed.) *Quelle qualification pour les traducteurs?* París: La Maison du Dictionnaire. 95-116.

_____ (2009). Results of the Validation of the PACTE Translation Competence Model: Acceptability and Decision Making. *Across Languages and Cultures*, 10 (2). 207-230.

_____ (2011). Results of the Validation of the PACTE Translation Competence Model: Translation Project and Dynamic Translation Index. En O'Brien, S. (Ed.). *Cognitive Explorations of Translation*. Londres & Nueva York: Continuum Studies in Translation. 30-53.

_____ (2014). First Results of PACTE Group's Experimental Research on Translation Competence Acquisition: The Acquisition of Declarative Knowledge of Translation. *MonTi. Monografías de Traducción e Interpretación*, núm. especial 1. 85-115.

_____ (2015). Results of PACTE's Experimental Research on the Acquisition of Translation Competence: the Acquisition of Declarative and Procedural Knowledge in Translation. The Dynamic Translation Index. *Translation Spaces*, 4(1). 29-53.

_____ (2018). Competence levels in translation: working towards a European framework. *The Interpreter and Translator Trainer*, 12(2). 111-131.

Palacio Alonso, Elena. (2018). Ser y estar en la profesión: la enseñanza en grado de los aspectos deontológicos de la traducción y la interpretación. How Professionals Become Professional: Building Ethics into Translation and Interpretation Undergraduate Training. *CLINA*, 4-2, 47-63. Consultado 31 de julio de 2021 en doi: <<https://doi.org/10.14201/clina2018424763>>

Pym, Anthony. (2012). *On Translator Ethics. Translated by Heike Walker*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Translation Library.

Román Mínguez, Verónica. (2021). Ética y deontología profesional en interpretación en España: Investigación, docencia y profesión. En Edna Cerf (coord.) *La ética profesional de intérpretes y traductores*. Ciudad de México: Tirant lo Blanch.

Rico Pérez, Celia. (2017). *Guía de supervivencia para traductores*. Madrid: Pie de página.

Risku, Hanna. (2002). Situatedness in Translation Studies. *Cognitive Systems Research*, 3(3), 523–533.

Sánchez Trigo, Elena. (2018). Elementos para el análisis de la práctica profesional y la ética en traducción. En: Julia Sevilla, ed. *Enfoques actuales de la traducción. Estudios dedicados a Valentín García Yebra*. Madrid: Instituto Cervantes. Consultado 15 de junio de 2022 en doi: <<https://bit.ly/3a4hAv3>>

_____ (2020). Deontología y traducción: elementos para el análisis de la profesión. *Meta*, 65(3), 573–593. Consultado 15 de junio de 2022 en doi: <<https://doi.org/10.7202/1077404ar>>

Soriano García, Inmaculada. (2018). *Proyecto docente e investigador*. Universidad de Granada (sin publicar).

Vienne, Jean. (1994). Toward a Pedagogy of ‘Translation in Situation’. *Perspectives* 2(1), 51-59.

Way, Catherine. (2008). Systematic Assessment of Translator Competence: In Search of Achilles’ Heel. En Kearns, J. (Ed.). *Translator and Interpreter Training: Issues, Methods and Debates*. Londres: Continuum. 88-103.

_____ (2014). Structuring a Legal Translation Course: A Framework for Decision-Making in Legal Translator Training. En Cheng, L., Sin, K. K., y Wagner, A. (Eds.). *The Ashgate Handbook of Legal Translation*. 135-152.

_____ (2019) Fostering Translator Competence: the Importance of Effective Feedback and Motivation for Translator Trainees, *IntTRAinea* Special Issue: New Insights into Translator Training.

Yuste Ortiz, Sergi. (2016). Traducción y deontología. *Fòrum de recerca*, 21, 343-367. Consultado 17 de junio de 2022 en doi: <<http://dx.doi.org/10.6035/ForumRecerca.2016.21.20>>