



**Análisis comparativo de la formación de los
intérpretes: las competencias y su evaluación en
los másteres de interpretación de España y Alemania**

Autor/a: Rafael Canellada Strotmann

Director/a: María Victoria Troyano Fernández

22 / mayo / 2024

Facultad de Ciencias Humanas y Sociales

Departamento de Traducción e Interpretación y Comunicación Multilingüe

Máster Universitario en Interpretación de Conferencia

Resumen

Este TFM lleva a cabo análisis comparativo entre universidades de España y Alemania que ofrecen másteres de interpretación de conferencias. Su objetivo es encontrar similitudes y diferencias con el fin de orientar a potenciales alumnos e identificar buenas prácticas en cada uno de los másteres. Se ha realizado un análisis cualitativo desde diferentes puntos de vista empleando las técnicas de análisis documental, revisión bibliográfica y consulta exploratoria. Para ello se ha recopilado y comparado información en torno a tres pilares fundamentales: la estructura curricular, las competencias y los métodos de evaluación. Entre los resultados destaca la distribución de ECTS prácticos y teóricos que tiende a estar igualada a pesar de lo práctico de la profesión, algo que se refleja también en las competencias académicas frente a las profesionales, pero no en las pragmáticas frente a las sociolingüísticas y lingüísticas. Se denotan grandes diferencias en la evaluación en cuanto al *feedback*, donde hay más presencia en los másteres españoles. En todos los másteres se ve una gran presencia de evaluación sumativa más tradicional. En conclusión, no se perciben perfiles claros de diferenciación competencial en función del sistema educativo y se recomienda el considerar un mejor ajuste de los instrumentos de evaluación al tipo de competencias deseadas.

Abstract

In the present Master's Thesis, a comparative analysis between Spanish and German universities that offer conference interpreting masters has been conducted. The main objectives of this thesis are finding differences and similarities to identify good practices in each master and serve as guidance for potential future students. Using different points of view, a qualitative analysis has been made supported by techniques of document analysis, literature review and exploratory consultation. Information has been gathered and compared focusing on three main pillars: curricular design, competences and assesment methods. Among the notable results, ECTS distribution between practical and theoretical is noticeably even despite the practical nature of the profession. This is reflected in academic versus professional competences, but not in the pragmatic versus linguistic and sociolinguistic ones. There are big deviations in the amount of feedback of the evaluation tools, where there is a bigger presence in the Spanish masters. All masters share a big presence of more traditional summative evaluation methods. In conclusion, there are no big noticeable differences in competences based on the educational system, a recommendation would be to consider a better adjustment of evaluation tools to the desired competences.

Índice

1.	Introducción	4
2.	Objetivos y preguntas de investigación.....	5
3.	Estado de la cuestión y marco teórico	5
3.1	Contexto	5
3.1.1	<i>El proceso de Bolonia</i>	5
3.1.2	<i>La enseñanza de la interpretación en educación superior</i>	7
3.1.3	<i>Contexto histórico y evolución</i>	8
3.1.4	<i>Importancia de la formación en interpretación</i>	9
3.2	Diseño curricular	10
3.2.1	<i>Conceptos fundamentales</i>	10
3.2.2	<i>El papel de las competencias en el diseño curricular</i>	13
3.2.3	<i>Las competencias en la interpretación de conferencias</i>	14
3.2.4	<i>El papel de los métodos de evaluación en el diseño curricular</i>	18
3.2.5	<i>La evaluación en el ámbito de la interpretación</i>	20
4.	Metodología del trabajo	23
4.1	<i>Enfoque epistemológico</i>	23
4.2	<i>Selección de los casos de estudio</i>	24
4.3	<i>Técnicas de recolección de información</i>	24
4.4	<i>Criterios de análisis comparativo</i>	25
5.	Análisis y discusión.....	26
5.1	<i>Estructura curricular</i>	26
5.2	<i>Formulación de competencias</i>	28
5.3	<i>Métodos de evaluación</i>	34
6.	Conclusiones y propuestas	36
7.	Referencias	38
8.	Anexo	44

1. Introducción

La interpretación desempeña un papel clave en la mediación entre personas de distintas culturas y lenguas, tanto en contextos interculturales de encuentros entre individuos y grupos pequeños, como en el contexto de la comunicación internacional entre gobiernos, empresas multinacionales o instituciones transnacionales. Por lo tanto, la formación del intérprete es esencial a la hora de garantizar una comunicación fluida, eficaz y correcta. Por regla general, los intérpretes se forman en unos programas de postgrado, a veces oficiales, a veces profesionalizantes. Los participantes de los programas de máster estarán inmersos en entornos multiculturales y aspirarán a desempeñar funciones en organismos internacionales, como el cuerpo de intérpretes de la Comisión Europea (DG SCIC) y del Parlamento Europeo (DG LINC) o las Naciones Unidas. Sin embargo, surge la cuestión de si existen diferencias en la formación que reciben para prepararlos para su futura práctica profesional.

La finalidad de este Trabajo Fin de Máster (TFM) será explorar la situación de la enseñanza de la interpretación en dos países distintos (España y Alemania), a través de un análisis documental de los programas, planes de estudio y otra información disponible sobre másteres de diferentes universidades. Se ha optado por comparar programas en España y Alemania, porque ambos países han implementado un diseño curricular distinto en el marco del proceso de Bolonia. Alemania, junto con la mayoría de los países de la Unión Europea, optó por una estructura de 3 + 2 (un grado de 3 años, seguido por un posgrado de 2 años), mientras que España optó por una estructura de 4 + 1. La mayor o menor especialización de los grados en España y Alemania seguramente afectan al diseño curricular de sus másteres.

Se explorarán las diferencias entre los másteres respecto al diseño curricular, enfocando en dos aspectos: las competencias clave, y su evaluación, para identificar posibles retos y buenas prácticas en ellos. Este estudio puede servir de posible asesoramiento para futuros alumnos de interpretación, por ejemplo, a la hora de observar el nivel de viabilidad de intercambios entre alumnos de estos másteres, de elegir el programa más ajustado a sus necesidades. Para el investigador o director de programa, puede facilitar información sobre la implementación de las nuevas tecnologías o el impacto de la inteligencia artificial en concreto en los másteres de interpretación.

Concretamente, este estudio analizará los programas de Máster Universitario de Interpretación de Conferencias (MUIC) de la Universidad Pontificia Comillas y la Universitat Autònoma de Barcelona, para representar la perspectiva de las universidades españolas, y los programas MUIC de la Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg y la Technische Hochschule (TH) Köln para la perspectiva de las universidades alemanas.

2. Objetivos y preguntas de investigación

El objetivo principal de este TFM es llevar a cabo un análisis comparativo de las estructuras, competencias y sistemas de evaluación de cuatro programas de máster impartidos en Alemania y España. Se espera que los resultados de este estudio contribuyan a identificar competencias clave comunes y buenas prácticas en los sistemas de evaluación. De este modo, los hallazgos podrán servir como base para futuras iniciativas de intercambio académico o el desarrollo de programas conjuntos entre ambos países.

Para ello, se formula la siguiente pregunta de investigación:

¿Cuáles son las principales competencias que se pueden adquirir en los cuatro programas de máster y cómo se evalúan?

Tomando esta pregunta como tema de investigación principal, del análisis dimanarán las respuestas a otras preguntas. Resumiendo, este análisis busca ofrecer una visión general sobre la situación de los másteres en Interpretación de Conferencias en Europa, desde un estudio de cuatro casos concretos.

3. Estado de la cuestión y marco teórico

3.1 Contexto

3.1.1 El proceso de Bolonia

El inicio del proceso de Bolonia supuso un cambio de gran relevancia para las universidades europeas. Su inicio se remonta a la Declaración de Bolonia del 19 de junio de 1999, la cual fue firmada por los ministros de educación de múltiples países, en su mayoría pertenecientes a la Unión Europea (UE). Hoy en día incluye a 29 países. Según

la Comisión Europea (2022), la declaración «pretende dar mayor coherencia a los sistemas de educación superior en Europa». Supuso la creación del Espacio Europeo de Educación Superior, facilitando a los estudiantes la movilidad entre centros educativos, mejorando la inclusividad y el acceso a la educación superior. De esta forma, dicha Educación Superior se vio favorecida y se volvió más competitiva a nivel global.

En el acuerdo, todos los participantes aceptaron los siguientes requisitos:

- «Introducir un sistema de educación superior de tres ciclos, consistente en estudios de grado, máster y doctorado»
- «Garantizar el reconocimiento mutuo de las cualificaciones y los períodos de aprendizaje en el extranjero completados en otras universidades»
- «Aplicar un sistema de garantía de la calidad, a fin de reforzar la calidad y pertinencia del aprendizaje y la enseñanza.» (Comisión Europea, 2022)

Este último requisito va íntimamente unido al concepto de competencia puesto que su enseñanza toma gran relevancia a la hora de formar a una persona capaz de realizar aprendizaje permanente y continuado con la intención de inculcar al alumno la capacidad de ejercer su profesión con calidad, tanto en el momento en el que termine sus estudios, como en el futuro, con todos los cambios y las adaptaciones que conlleva.

Tras la declaración de Bolonia, y el cambio introducido por el establecimiento del Espacio Europeo de Educación Superior, gran cantidad de estudios y autores comienzan a investigar sobre dicho cambio y todos establecen la importancia que tienen las competencias en la educación superior (por ejemplo, Bolívar, 2007; Davies, 2017; Gibbs et al., 2012), a pesar de que la definición de estas varíe entre unos investigadores y otros. Este es el motivo por el que en este análisis se dará una gran importancia a las competencias y serán el centro de la investigación.

Albert Oriol Bosch, presidente de la Fundación Educación Médica, afirma lo siguiente respecto a la importancia de las competencias y su evaluación en el plan Bolonia:

Bolonia impone a las universidades del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) la educación orientada a resultados (*outcome oriented education*), aclarando que los resultados a los que se aspira conseguir deben expresarse en forma de competencias y exigiendo, además, que éstas sean medibles, lo que supone, sin ningún tipo de dudas, que deben ser evaluadas. Las universidades en

Europa deberán evaluar las competencias de sus graduados y ser a su vez evaluadas por los resultados que obtengan en su desempeño. (Oriol Bosch, 2010, s.p.)

Habiendo situado este TFM en el contexto de Bologna, en el que las competencias adquieren protagonismo en el diseño curricular, pasamos ahora a describir brevemente los inicios de la enseñanza de la interpretación, para posteriormente proceder al análisis de las competencias y su evaluación en esta área.

3.1.2 La enseñanza de la interpretación en educación superior

Para definir en qué consiste la Interpretación como campo académico y profesional, se puede comenzar por una definición general. El diccionario online de la Real Academia Española (RAE) ofrece múltiples definiciones simples y generales de las palabras «interpretación» e «interpretar», cuya acepción más relevante para este estudio es: «Traducir algo de una lengua a otra, sobre todo cuando se hace oralmente.»

Una definición más académica de traducción e interpretación sería la de Pöchhacker (1995): «a process of *cultural transfer* according to a set of hierarchical principles» (p. 32). Una gran diferencia entre la traducción y la interpretación de conferencias es que la relación entre el cliente y el intérprete es más multifacética, puesto que gira en torno a un evento comunicativo caracterizado por 5 rasgos: «grado de complejidad estructural, homogeneidad cultural del grupo, carga informativa, material de apoyo visual y flujo de información» (p. 36). Más tarde, Pöchhacker (2004) ofrece una definición más escueta: «Interpreting is a form of Translation in which a first and a final rendition in another language is produced on the basis of a one-time presentation of an utterance in a source language (p. 11). »¹

En su libro *Basic Concepts and Models for Interpreter and Translator Training* Daniel Gile (1995) describe la interpretación de conferencias como un acto profesional en el que se produce una necesidad comunicativa entre partes que no hablan la misma lengua en el que los intérpretes actúan como transmisores de información entre las partes de forma oral, en vivo y de forma simultánea o consecutiva. Requiere un entrenamiento previo y una formación especializada, de forma que el intérprete domine ambas formas de interpretación, simultánea y consecutiva, con la dificultad añadida de enfrentarse a

¹ «La interpretación es una forma de la traducción en la que se produce una primera y última versión en una lengua distinta, basada en una única presentación de un enunciado en la lengua inicial.» [traducción propia]

eventos comunicativos complejos y situaciones muy diversas definidas por rasgos culturales e institucionales.

En conjunto, estas definiciones muestran una evolución desde una comprensión general y lingüística de la interpretación como traducción oral (RAE) hacia enfoques más especializados que destacan su dimensión cultural, contextual y profesional, que subrayan la complejidad comunicativa, institucional y cognitiva de la interpretación de conferencias. Para resumir, la interpretación es una tarea de mediación en la que intervienen de manera simultánea procesos lingüísticos, cognitivos y comunicativos, por lo que requiere cuatro competencias principales: «conocimientos avanzados de los idiomas en cuestión, un elevado nivel de cultura general y local, destrezas comunicativas e interpretativas y profesionalidad» (Setton & Dawrant, 2016, p.5).

3.1.3 Contexto histórico y evolución

El origen de la interpretación se remonta a tiempos inmemoriales, puesto que la necesidad de comunicarse con personas de culturas e idiomas distintos siempre ha existido. Sin embargo, la figura del intérprete como profesional es mucho más reciente. En la antigüedad, sencillamente eran personas con conocimientos de otros idiomas las cuales se contrataban como puentes entre personas de gran influencia como reyes o soberanos, pero estos no recibían formación específica sobre la interpretación como lo podían hacer los traductores de estas épocas. Jiangli (2019) cita a Herbert (1978) que sitúa la aparición de la figura del intérprete profesional de conferencias en la Conferencia de Paz de París de 1919, mencionando que se debió en gran medida al cese del francés como *lingua franca* de las negociaciones y la diplomacia entre países. Sin embargo, el momento en donde adquirió más relevancia y se expuso su utilidad y necesidad fue durante los juicios de Núremberg en 1945 donde se contrató a varios equipos de intérpretes para que las personas juzgadas pudieran hablar en su lengua materna y para facilitar el entendimiento entre los participantes (Gaiba, 1998). Se dio la necesidad de encontrar una nueva forma de interpretación, pues la consecutiva no era viable debido a la gran lentitud de tener que repetir cada frase en uno juicios largos con muchos acusados, y la susurrada tampoco era viable debido al gran número de participantes en el evento (Gaiba, 1998). De esta forma nace la interpretación simultánea. Jiangli (2019) explica que a partir de estos eventos la interpretación de conferencias se fue estableciendo y supuso el nacimiento de la interpretación simultánea como disciplina. Un hito de gran relevancia fue el uso del

término «interpreting studies» (estudios de interpretación) por primera vez en 1992, según Pöchhacker y Shlesinger (2002).

3.1.4 Importancia de la formación en interpretación

La formación de intérpretes es un factor fundamental en la creación de profesionales competentes en el ámbito de la interpretación (Hamid, 2023). Este proceso abarca el dominio de las lenguas de trabajo, el conocimiento de las culturas asociadas y el dominio de las técnicas específicas de interpretación. Diversas fuentes subrayan la relevancia y las particularidades de esta formación.

Según Palomar Recio (2004), la formación académica del intérprete es un fenómeno relativamente reciente y aunque la verdadera formación se adquiere en el mercado laboral, es fundamental que durante el periodo académico se sienten las bases teóricas y prácticas de esta profesión. Además, Giralt García (2020) señala que, de media, un intérprete dedica entre cinco y seis años de formación entre grado universitario y estudios de posgrado. Rodríguez-Faneca y Martín-Mora (2024) destacan la importancia de integrar la práctica profesional en la formación académica de traductores e intérpretes, señalando que esta formación debe actualizarse y evolucionar en paralelo al mercado laboral.

Desde el punto de vista académico, Radeva y Saržoska-Georgievska (2018) también recalcan la importancia de la competencia intercultural, un punto de vista que comparte Giralt García (2020) al mencionar que «la competencia intercultural no se desarrolla tanto como se debería, a pesar de su importancia en el oficio». Por otro lado, Zhong (2003) subraya que es esencial centrarse en la memoria a corto plazo, puesto que la considera esencial para la interpretación y el primer paso para la formación de un buen intérprete. Además, Zhong añade que los ejercicios prácticos son de crucial importancia, por lo que la formación de los intérpretes debería incorporar ejercicios de «recuento de narraciones, categorización, generalización, comparación, *shadowing*, mnemotecnia para mejorar las habilidades interpretativas y de memoria» (s.p.).

Müller et al. (2023) destacan la importancia de la tecnología y la formación en remoto. Rodríguez Melchor et al. (2020) comentan al respecto:

Conference interpreting has always closely followed technological developments and made use of them whenever possible. Simultaneous interpreting as it is known today was made possible by the invention and development of equipment that could

relay the speech by a delegate to an interpreter and the interpreter's speech to the audience. (p.7)

En este libro también mencionan la relevancia que han adquirido las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en múltiples aspectos de la interpretación. (p. 203), como por ejemplo la formación de intérpretes, donde se ha introducido la técnica del «*flipped learning* que consiste en convertir ciertas tareas que anteriormente se realizaban en el aula en trabajo autónomo de los alumnos para poder emplear el tiempo en el aula al desarrollo de habilidades y capacidades. En este caso los estudiantes de interpretación aprenden a autoevaluarse usando tecnologías para grabarse y de esta forma poder revisar sus ejercicios de práctica de forma autónoma en sus hogares» (p.208).

En resumen, una formación integral y actualizada es crucial para que los intérpretes puedan desempeñar su labor con eficacia y profesionalismo, asegurando que la comunicación entre hablantes de diferentes lenguas sea fluida y precisa. Teniendo en cuenta que actualmente esta formación se proporciona en forma de posgrado universitario, es importante entender de qué forma se diseña un plan de estudios en la educación superior, por lo que a continuación se explica el proceso del diseño curricular.

3.2 Diseño curricular

3.2.1 Conceptos fundamentales

Macías Mendoza y Batista Garcet (2023) citan la definición de currículo de Zabalza (2017) como el «conjunto de los supuestos de partida, de las metas que se desea lograr y los pasos que se dan para alcanzarlas; el conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes, etc.» (p. 36). Para diseñar un currículo educativo hace falta una meticulosa planificación y adecuación a la etapa educativa correspondiente, de forma que haya coherencia entre objetivos, actividades, resultados de aprendizaje y evaluación tanto a nivel horizontal (en el mismo curso académico) como vertical (entre distintos cursos académicos). La base del diseño curricular son las competencias que se deben adquirir, ya que garantiza que el programa de estudios se centre en el estudiante y los conocimientos, actitudes y habilidades que debe adquirir al finalizar sus estudios (Denegri, 2023). En conclusión, los «elementos fundamentales del diseño curricular [...] se enmarcan en la importancia de la alineación curricular y la evaluación de competencias como pilares para la construcción de propuestas educativas eficaces y centradas en el estudiante.» (Denegri, 2023, s.p.).

Bernal Agudo (2006) también habla de la importancia del diseño de una competencia, y establece seis pasos para diseñar un currículo basado en competencias. A continuación, se presentan sus pasos, junto con ejemplos aportados por el autor del TFM.

1. Establecer una competencia como objetivo de aprendizaje, en función de lo esencial que sea para el desempeño de la profesión. Tomando como ejemplo la interpretación consecutiva, una competencia clave sería la toma de notas.
2. Seleccionar un objetivo para el alumno. Siguiendo el ejemplo de la interpretación consecutiva podría ser el que el alumno sea capaz de interpretar un discurso breve ayudándose de sus notas.
3. Condensar dicho objetivo específico en aprendizajes. En nuestro ejemplo, un aprendizaje podría ser el buscar que las notas sean legibles de forma rápida y clara.
4. Asociar contenidos a los aprendizajes. En este caso esto haría referencia a buscar la verticalidad y tendencia a la disposición diagonal en las notas, o la práctica de la separación de conceptos en las notas. Gillies (2013) recalca la importancia de estructurar bien las notas haciendo referencia a la verticalidad y a la diagonalidad de la información en su libro *Conference Interpreting: A Student's Practice Book* en múltiples ocasiones (pp. 277, 349, 363, 365).
5. Crear actividades para el ejercicio de los contenidos establecidos. Bernal Agudo (2006) apunta que este es el momento de asociar créditos ECTS² a las actividades en función del tiempo que requerirán. En el caso de la separación de conceptos se podría crear actividades de identificación de elementos clave y separación de estructuras en frases. Gillies (2017) propone un ejercicio similar en la página 78 de su libro *Note-taking for Consecutive Interpreting*.
6. Evaluación de los contenidos. Para ello, Bernal Agudo (2006) subdivide este paso en tres partes:
 - A. Tomar los objetivos elegidos y diseñar criterios de evaluación que establezcan el nivel del alumno en dicho objetivo.

² Los créditos ECTS (European Credit Transfer and Accumulation System) son una medida estándar utilizada en el Espacio Europeo de Educación Superior para evaluar el volumen de trabajo que un estudiante debe realizar para completar un curso o programa académico. Por lo general, un crédito ECTS equivale a entre 25 y 30 horas de trabajo del estudiante, y 60 créditos ECTS representan el volumen de trabajo de un año académico completo (European Commission, 2022).

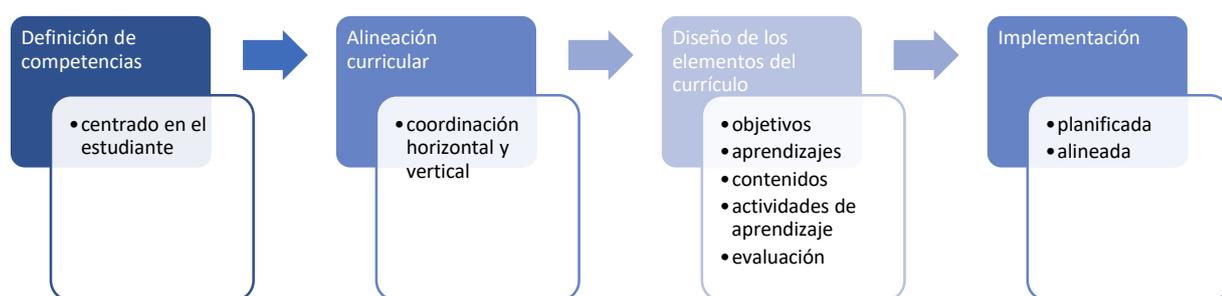
B. Elegir unos instrumentos para su evaluación.

C. Buscar indicadores para determinar el nivel de éxito del sistema que han planteado en esta sesión de creación de currículo.

En conclusión, partiendo de los artículos de Bernal Agudo (2006) y Denegri (2023), el diseño curricular se compone de las siguientes fases y elementos:

Figura 1

Fases del diseño curricular.



Nota. Elaboración propia, basada en Bernal Agudo (2006) y Denegri (2023).

Fonseca y Gamboa (2017) distinguen entre tres niveles de aplicación de un currículo educativo:

- **Nivel Macro:** se diseña en torno al sistema educativo regional, nacional o internacional (por ejemplo, Espacio Europeo de Educación Superior).
- **Nivel Meso:** se diseña en torno a la entidad educativa teniendo en cuenta sus particularidades (por ejemplo, un programa de máster).
- **Nivel Micro:** se diseña en torno a las asignaturas concretas.

Respecto al nivel macro cabe destacar que existe una importante diferencia entre los sistemas educativos alemanes y españoles. En Alemania el sistema educativo se diseñó entorno a un *Bachelor* que en la mayoría de los casos es de tres años, seguido por un máster de dos, mientras que, en España, el sistema se subdivide en un grado de cuatro años seguido de un máster de uno (Asenjo, 2015).

A nivel meso o institucional, la Universidad Pompeu Fabra (s.f.) ofrece la siguiente definición más concreta y desarrollada: «Los estudios de máster incluyen la formación adelantada de carácter especializado o multidisciplinario y su objetivo es la especialización académica o profesional o bien la iniciación en actividades investigadoras.» En esta universidad los másteres tienen una extensión de 60 a 120

créditos ECTS y sus duraciones son de uno a dos años, algo que comparte con la gran mayoría de universidades españolas. Sin embargo, la Universität Heidelberg (s.f.) expone en su sitio web que no ofrece másteres con una duración menor a tres semestres, y la mayoría de sus másteres suelen tener una duración de 4 semestres a lo largo de dos años.

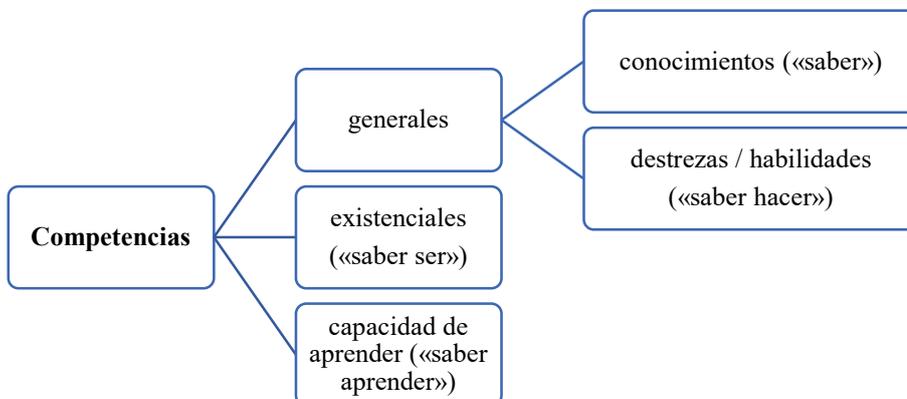
Finalmente, a nivel micro de asignatura, Bernal Agudo (2006) corrobora que el diseño curricular se refiere a la situación en la que el profesor o formador de una asignatura debe diseñar dicha asignatura y, «partiendo del contexto (alumno, centro, asignatura/s y competencias) elaborará los objetivos, relacionados con las competencias, elegirá los objetivos y planteará la metodología (actividades, recursos, espacios...) y la evaluación» (p. 8). Por las limitaciones de alcance de este Trabajo fin de Máster, nos centraremos en el nivel «meso», enfocando en las competencias clave que desarrollan los cuatro programas de másteres elegidos, junto con los sistemas de evaluación elegidos para comprobar la adquisición de dichas competencias.

3.2.2 El papel de las competencias en el diseño curricular

Según Blanco (2009) las competencias se pueden definir desde el punto de vista laboral y desde el punto de vista didáctico. En el primer caso, se trata de una «capacidad efectiva para llevar a cabo exitosamente una actividad laboral plenamente identificada» (p. 18). El segundo caso se diferencia únicamente por ser llevado a cabo «en situaciones de evaluación educativa» (p.18). En ambos casos, se trata de un conjunto de competencias informales y procedimentales que están vinculadas a su aplicación en un contexto específico, pero que, al mismo tiempo, pueden ser transferidas y adaptadas a diversas situaciones. Gonczi y Athanasou (1997), citados en Blanco (2009), destacan que las competencias no se limitan únicamente a la capacidad de ejecución, sino que también incluyen una serie de atributos personales. Este enfoque se aproxima a la definición ampliamente aceptada del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* o *MCERL* (Consejo de Europa, 2002): «Las competencias son la suma de conocimientos, destrezas y características individuales que permiten a una persona realizar acciones» (p. 9-12). Se subdividen de la siguiente forma:

Figura 2

Competencias según el MCERL



Nota. Elaboración propia, basado en MCERL (2002).

El MCERL es especialmente relevante para este estudio, ya que define la competencia en el contexto del aprendizaje y el uso de los idiomas, un aspecto fundamental que también está presente en el ámbito de la interpretación. Aplica su modelo competencial a las competencias lingüísticas (aspectos léxicos, fonológicos y sintácticos), sociolingüísticas (comunicación entre representantes de diferentes grupos sociales y/o culturales) y pragmáticas (comunicación funcional en situaciones concretas).

3.2.3 Las competencias en la interpretación de conferencias

En el mundo de la interpretación, la categorización de las competencias relevantes se puede hacer de distintas maneras. La autora Korovkina (2024) divide las competencias necesarias para un intérprete de la siguiente forma.

1. **«Competencias comunicativas»:** que subdivide en lingüísticas y pragmáticas. (p. 163)
2. **«Competencias extralingüísticas»:** que subdivide en interculturales, conocimientos de un ámbito específico y conocimiento general o enciclopédico. (p.163 - 164)
3. **«Competencias especializadas»:** que subdivide en activación simultánea de canales dobles (escucha y habla) controlados por la revisión del mismo individuo; habilidades de proceso de la información (adaptaciones del intérprete por

asimetrías en la traducción de la lengua); y la habilidad tecnológica o de transferencia. (p.163 - 164)

Con el fin de mejorar su comprensión visual, el modelo propuesto por Korovkina se puede representar tal como se ilustra en la figura 3.

Figura 3

Resumen de las competencias del interprete



Nota. Figura de elaboración propia basada en Korovkina (2024).

Indagando más en las competencias especializadas, Gile (1995) y Pöchhacker y Liu (2014) ofrecen otros modelos y clasificaciones más detalladas. Gile es una de las figuras más importantes en el ámbito de la investigación en la formación de intérpretes y es conocido por desarrollar el modelo de esfuerzos por el cual categoriza los diferentes esfuerzos a los que se somete la mente del intérprete durante el acto interpretativo. Gile propone estos modelos concluyendo que, para realizar un buen trabajo, el intérprete tendrá que gestionar de forma simultánea decidiendo conscientemente cuanta energía debe emplear para cada una. Por ello, es de gran importancia tener en cuenta los recursos cognitivos a la hora de entender los desafíos de la interpretación y a la hora de enseñar esta disciplina. Según este modelo, hay tres esfuerzos que la mente del intérprete debe hacer simultáneamente de forma activa para realizar su labor satisfactoriamente. Por un lado, el esfuerzo de escucha y comprensión, puesto que el intérprete ha de entender al orador, especialmente el sentido real que esconden sus palabras, la intención que tiene y el contexto en el que realiza su discurso. Por otro, el esfuerzo de la memoria, dependiendo

de ella para poder transmitir el mensaje con precisión y totalidad. Cabe destacar que, principalmente, el intérprete usará la memoria a corto plazo, aunque en algunos casos también la memoria a largo plazo, como por ejemplo para ayudarse de conocimientos previos y la preparación antes de la interpretación. Por último, está el esfuerzo de producción, puesto que el intérprete también deberá transformar el mensaje a la lengua meta y emitirlo con una buena enunciación y con la mayor naturalidad posible. Gile habla por ello del concepto de «esfuerzo» y define tres esfuerzos presentes al menos parcialmente en todo acto interpretativo. Son el esfuerzo de escucha y análisis, es decir de comprensión (L por su sigla en inglés), el esfuerzo de producción (P) y el esfuerzo de memoria (M). Empleando estos conceptos, Gile define un modelo de esfuerzos para la interpretación simultánea (IS) y otro para la interpretación consecutiva (IC).

Modelo de esfuerzos para la IS

Este modelo consiste en los tres esfuerzos mencionados anteriormente y añade un cuarto esfuerzo de coordinación (C): L + P + M + C (p. 169).

Modelo de esfuerzos para la IC

Este modelo es algo distinto ya que Gile identifica dos fases en la interpretación consecutiva.

Fase 1: L + N + M + C

Esta fase requiere la coordinación (C) de escucha (L), toma de notas (N), y memoria (M).

Fase 2: M + R + P

Esta fase requiere el uso de la memoria (M), la lectura de notas (R) y la producción (P) (p.178,179).

Gile (1995) además nombra en su libro sobre modelos para la formación de intérpretes una lista de competencias y conocimientos clave para un intérprete:

- Buenos conocimientos lingüísticos de sus lenguas pasivas
- Buen dominio de sus lenguas activas
- Conocimiento sobre la temática del acto en el que vayan a interpretar

Estas competencias coinciden con las primeras dos de Korovkina (2024): las competencias comunicativas y extralingüísticas. Gile añade una serie de criterios de

evaluación a ellas: el nivel de fidelidad, la aceptabilidad lingüística, la claridad y la certeza terminológica.

Pöchhacker y Liu (2014) recopilan una serie de artículos que definen la aptitud para la interpretación, en los que destacan las siguientes competencias:

- *Soft skills* como por ejemplo la motivación (Russo)
- Flexibilidad cognitiva y control de la ansiedad (Timarová y Salaets)
- Rasgos de personalidad (Shaw)
- Estabilidad emocional (Botempo y Napier)
- Habilidades cognitivas como la velocidad de procesamiento, el cambio de tareas o la memoria (Macnamara, Moore, Kegl y Conway)
- Flexibilidad mental y control de ansiedad en la toma de riesgos (Macnamara, Moore, Kegl y Conway)
- Habilidad para parafrasear (Russo)
- Habilidad de anticipación (Pöchhacker)

Un aspecto de gran relevancia que, sin embargo, no viene explícitamente destacado en la clasificación de Korovkina es la capacidad de toma de notas, un concepto que Han et al. (2022) describen en más profundidad basándose en artículos de anteriores investigadores como Pöchhacker (2004) o Setton y Dawrant (2016), y en sus propios resultados de estudio con estudiantes de interpretación. Se concluye que la toma de notas está asociada íntimamente al ejercicio de la memoria y sirve como herramienta para asegurar la completitud del discurso y descargar la mente del intérprete durante los procesos cognitivos y de transformación. Por tanto, esta cualidad se situaría en la clasificación de Korovkina como una competencia especializada.

En lo que a competencias se refiere, Korovkina menciona la habilidad tecnológica dentro de las competencias especializadas. Vitalaru y Pena-Díaz (2024) definen la competencia tecnológica como «todos los conocimientos y habilidades usadas para

implementar tecnologías de traducción presentes y futuras en el proceso translativo» (p. 6). Mencionan en su artículo que es un componente esencial de la empleabilidad de los estudiantes de interpretación, por lo que las universidades deberían incluir el aprendizaje y ejercicio del manejo de tecnologías relacionadas con la interpretación en sus programas.

Otra competencia significativa que merece la pena mencionar es la competencia de adquisición de conocimientos, como destaca Sheng (2024) en su investigación. Alega que es un campo poco tratado por el mundo de la investigación puesto que la didáctica interpretativa se suele centrar más en los aspectos de razonamiento o búsqueda del significado, y los aspectos de transcodificación o búsqueda de la forma del mensaje. En la clasificación de Korovkina, esta competencia se incluiría dentro de las competencias extralingüísticas, relacionándose con las partes de conocimientos de un ámbito específico y conocimiento general o enciclopédico.

Gile (1995) propone tres niveles de preparación antes del trabajo interpretativo:

- Preparación con antelación
- Preparación de último minuto
- Adquisición de conocimiento durante la conferencia

Estos niveles hacen referencia a las capacidades relacionadas con los conocimientos que mencionan tanto el MCERL como Koroikyna. En conclusión, la literatura sobre las competencias del intérprete demuestra la variedad y complejidad de las habilidades y conocimientos requeridos. Dicha complejidad supone un reto para la evaluación, ya que debe crear instrumentos que permitan dar retroalimentación detallada y/o permitan evaluar de forma transparente y justa.

3.2.4 El papel de los métodos de evaluación en el diseño curricular

Tyler (1950), en su libro de referencia *Basic principles of curriculum and instruction*, explica que «Evaluation is the process of determining the extent to which the educational objectives are actually being realized by the program of curriculum and instruction » (p. 105). Delgado García et al. (2006), basándose en Tyler, definen la evaluación como un

proceso por el cual se determina «la calidad del aprendizaje conseguido por el estudiante» (p. 53) y añaden que el concepto de evaluación ha cambiado recientemente de una actividad final y externa a la formación, a una actividad que forma parte del aprendizaje y se llevará a cabo durante el transcurso de este.

Black & Wiliam (2009) distinguen varios tipos de evaluación en función de su propósito y el momento del aprendizaje en el que se dan: la evaluación diagnóstica, formativa y sumativa. La primera suele ser la evaluación a la que se somete al alumno antes del comienzo de su formación. Su principal propósito es la determinación del nivel del alumno en diferentes áreas que serán relevantes para su posterior formación. En algunos casos también sirve para determinar si un alumno es apto para comenzar dicha formación. Es especialmente útil a la hora de adaptar y adecuar los contenidos de la formación a cada alumno de forma individual con el objetivo de optimizar su aprendizaje.

La evaluación formativa se realiza durante transcurso de la formación. Su propósito será apoyar al alumno en su progreso y confirmar la efectividad de los métodos didácticos empleados hasta ese momento. Es muy útil para detectar carencias en el aprendizaje, métodos poco eficaces, puntos de especial interés formativo, etc. Además, puede ayudar a los formadores a entender mejor la situación de cada alumno individual. En este contexto, Dann (2014) recalca la importancia de la retroalimentación o *feedback* durante la formación citando a Sadler (1989) cuando habla sobre la importancia de hacer entender al alumno el progreso que este lleva respecto a las metas que se pretenden alcanzar al finalizar la formación, algo que se deberá conseguir, por un lado, a través de ciertos hábitos de autoevaluación de los propios alumnos, y por otros, a través del *feedback* individual o colectivo proporcionado por el formador.

Black & Wiliam (2009) profundizan en su estudio en las características y en la importancia del desarrollo de la evaluación formativa para unos resultados mejores y más adaptados a todo tipo de alumnos. Argumentan que, en paralelo, la evaluación sumativa, implementada de forma correcta, también es de gran utilidad para el aprendizaje puesto que es la que ofrece resultados tangibles en los que basar los méritos y éxitos conseguidos del alumno. La evaluación sumativa se realiza al finalizar ciertos periodos del aprendizaje concretos. Su realización viene unida en la mayoría de los casos a las calificaciones finales de los alumnos, dotándolas de gran importancia. Sus dos objetivos principales son determinar la calidad del aprendizaje recibido en su totalidad y recalcar qué contenidos

de la formación son los de mayor importancia. Otra característica es que permite a los formadores evaluar a todos los alumnos de una forma equitativa y neutra.

Los criterios de evaluación son los estándares que se usan para determinar el nivel de calidad al que un alumno debe llegar para que se considere que la formación ha sido finalizada exitosamente. Pérez Hernández et al. (2017) citan a García (2010) ofreciendo una definición más técnica:

[Los criterios de evaluación] son los principios, normas o ideas de valoración en relación con los cuales se emite un juicio valorativo sobre el objeto evaluado. Deben permitir entender qué conoce, comprende y sabe hacer el alumno, lo que exige una evaluación de sus conocimientos teóricos, su capacidad de resolución de problemas, sus habilidades orales y sociales, entre otros aspectos. (p.81)

Para medir estos criterios se emplean herramientas de evaluación. Por ejemplo, en una evaluación de interpretación simultánea en una simulación de congreso concreto, un criterio de evaluación fundamental sería la precisión terminológica en un área especializada como la medicina o el derecho. Para evaluar esto, se podría utilizar como herramienta una rúbrica, tal y como la propone la National Accreditation Authority for Translators and Interpreters (NAATI). Esta ofrece un modelo de rúbrica de cinco bandas para los siguientes criterios: Competencia de transmisión, Competencia lingüística, Competencia temática (conocimiento de la materia), Transmisión de significado, Aplicación de las modalidades de interpretación y Calidad de expresión (NAATI, 2024). El uso de rúbricas asegura que la evaluación no solo sea objetiva, sino que también proporcione retroalimentación específica para mejorar el desempeño del intérprete.

3.2.5 La evaluación en el ámbito de la interpretación

Siguiendo la categorización propuesta por Black and Wiliam (2009), se analizará cómo se plasma la evaluación diagnóstica, formativa y sumativa en el campo de la interpretación. En lo que se refiere a la evaluación diagnóstica, ésta se suele utilizar primariamente para establecer la idoneidad de los candidatos para ser admitidos en un máster de interpretación. Setton & Dawrant (2016) remarcan la importancia de este tipo de evaluaciones a la hora de aceptar alumnos a los MUIC. Destacan que los exámenes de nivel de idiomas son de grandísima importancia y que un dominio pobre de las lenguas de trabajo es el principal motivo de no-admisión al máster. Para comprobar el nivel común es hacer exámenes escritos siguiendo el modelo del Marco Común Europeo de

Referencia para las Lenguas (CEFR) que incluye ejercicios de comprensión, escucha y producción oral y escrita. Setton & Dawrant especifican que el alumno ideal deberá tener un nivel nativo de su lengua A, aunque recalcan que ciertos perfiles pueden tener varias lenguas B de muy alto nivel que pueden servir de igual manera. En cuanto a la lengua B, mencionan que deberán tener un alto dominio equivalente al nivel del CEFR C2. Setton & Dawrant no solo mencionan exámenes de conocimiento lingüístico, sino que también hablan de otros exámenes iniciales para evaluar el nivel de aptitud de los alumnos a través de pruebas sobre capacidad comunicativa, conocimiento general, madurez, motivación u honestidad entre otros criterios.

Respecto a la evaluación formativa, Setton & Dawrant recalcan la naturaleza basada en resultados de la profesión del intérprete. Por ello mencionan que es importante hacerle entender a sus alumnos que van a ser examinados en múltiples ocasiones a lo largo de la formación y que recibirá un *feedback* constructivo y detallado durante las clases y en las *mock conferences*. Alonso-Bacigalupe (2023) propone la idea de ver la evaluación en la interpretación de conferencias en el contexto de la resolución de problemáticas, ya que en la interpretación simultánea habrá que enfrentarse a problemas que surjan en el momento y adaptarse a medida que se ejerce el oficio. Por ello recalca la importancia de ejercitar la capacidad de utilizar estrategias resolución radicales, como lo serían la omisión o la generalización, para poder salir de momentos críticos durante la interpretación. Este tipo de perspectiva se ve reflejado en las mencionadas *mock conferences* en las que los examinadores tratarán de simular conferencias profesionales con todos los imprevistos que pudieran conllevar dichos eventos. Setton & Dawrant también hacen menciona a una evaluación constante realizada a lo largo del curso con las participaciones en clase y con pruebas y proyectos periódicos específicos de cada asignatura.

Finalmente está la evaluación sumativa que se ve representada en los exámenes con nota final. Setton & Dawrant describen la evaluación estándar de un MUIC como un modelo dividido en dos exámenes, uno a mitad de la formación y otro al final. Debido a las diferencias entre la duración de los MUIC, Setton & Dawrant hablan sobre MUIC con una duración de dos años, por lo que el examen de mitad de curso ocurriría tras el primer año de formación. En su libro describen como tras ese primer examen, los alumnos que aprueban continúan con la formación mientras que los que suspenden no lo harán. El examen final deberá ser un Examen Final de Interpretación de Conferencias (PECI por

sus siglas en inglés). El PECEI examinará al alumno sobre interpretación consecutiva y simultánea, simulando el nivel de dificultad de un evento real representativo del mercado laboral.

Igual que en la explicación del diseño curricular mediante ejemplos de la toma de notas, aquí utilizaremos este mismo ejemplo para clarificar cómo puede ser evaluado esta competencia. Según Sheng (2024), uno de los criterios de gran relevancia en la evaluación de la interpretación es la capacidad de toma de notas, ya que es esencial para la modalidad de interpretación consecutiva, pero también se ha comprobado a lo largo de múltiples estudios como los de Gile (1995); Gillies (2013), Setton & Dawrant (2016), y Szabó (2006) que su aprendizaje, uso y práctica ayuda en gran medida a los intérpretes a la hora de desempeñar su trabajo en otras modalidades de interpretación como la simultánea.

Para su evaluación, múltiples autores han definido el concepto de habilidad de toma de notas.

Gillies (2017) la define como la representación de la estructura esquelética del discurso. La toma de notas tiene una gran importancia en el proceso interpretativo. Según Rozán (2002) la toma de notas eficaz durante una interpretación debería atenerse a siete principios; (a) apuntar la idea, pero no las palabras literales; (b) seguir unas normas estrictas de abreviación; (c) realizar conexiones eficaces; (d) prestar especial atención a las negaciones; (e) saber dónde poner énfasis; (f) la verticalidad; (g) la diagonalidad. (Han et al., 2022, p. 2) [Traducción propia]

Gillies (2013) asocia íntimamente la toma de notas a la capacidad de memoria. Pöchhacker (2015) también encuentra esta relación entre la toma de notas y la memoria:

La interpretación consecutiva de discursos completos supone un gran desafío para la memoria del interprete. Al tener que enfrentarse a la necesidad de transmitir discursos de una duración de entre cinco y diez minutos, o incluso más, los intérpretes toman notas para evitar sobrecargar su memoria durante la fase inicial de procesamiento (comprensión) y para asegurar poder acceder al contenido almacenado en la memoria durante la segunda fase de procesamiento (producción). (Pöchhacker, 2015, p. 283) [Traducción propia]

Setton & Dawrant (2016) (pág. 143) identifican tres funciones principales de la toma de notas:

- La mejora del análisis y de la memoria

- El asegurar un nivel de completitud a través de un registro de conceptos que pudieran eludir la memoria del intérprete.
- El aportar un esquema orientativo para dirigir el discurso del intérprete.

Las instituciones de enseñanza que trabajan la interpretación consecutiva aceptan que el sistema de toma de notas de un intérprete es de carácter muy personal e individual, como menciona Orlando (2022). Sin embargo, diversos autores de renombre como Rozan (2002) o Gillies (2017) comparten la perspectiva de una necesidad de aprender técnicas específicas de toma de notas. Orlando concluye que un enfoque ideal sería en torno al alumno, proporcionándoles retroalimentación, monitorización e ideas para que desarrolle su propio sistema de notas personalizadas, después de dominar unas bases y técnicas de toma de notas iniciales. En cuanto a la evaluación se puede observar un gran factor formativo reflejado en la supervisión constante y la importancia de la retroalimentación por parte de los formadores hacia los alumnos.

Debido al carácter individual y personal del aprendizaje de notas, la evaluación sumativa está menos presente en este aspecto, ya que, por lo general, los exámenes de mitad y final de máster centrados en consecutiva tienen en cuenta los resultados derivados de las notas de los alumnos, no las notas tomadas en sí.

En conclusión, la toma de notas es un componente vital del aprendizaje del intérprete que le aporta beneficios esenciales para la modalidad consecutiva y de gran ayuda para la modalidad simultánea. Sin embargo, la evaluación sumativa de estas modalidades asume que el alumno habrá desarrollado un buen sistema de toma de notas propio que funcione, y evalúa solo los resultados interpretativos, no dicho sistema. De esta forma, tiene mucha más relevancia en la enseñanza de la toma de notas la evaluación formativa a través de la retroalimentación por parte del profesor y compañeros, y de la enseñanza de la autoevaluación y la práctica autónoma del alumno.

4. Metodología del trabajo

4.1 Enfoque epistemológico

Este estudio se enmarca dentro de un paradigma principalmente positivista, en el sentido de querer describir una realidad objetiva plasmada en una serie de documentos publicados

online, desde un punto de vista de observador independiente (Thomas, 2023, p. 115). El enfoque de este trabajo fin de máster es cualitativo, con una orientación descriptiva y analítica, dado que se propone examinar y contrastar los programas de máster en interpretación ofrecidos en instituciones de educación superior de España y Alemania. En concreto, se centra en el análisis de las competencias formuladas en dichos programas y en los métodos de evaluación utilizados para medir el desarrollo de tales competencias.

Esta elección metodológica responde a la necesidad de comprender los modelos formativos en su contexto, desde una perspectiva holística, lo cual resulta más adecuado a través de métodos cualitativos (Balderas Gutiérrez, 2017). Se ha optado por un enfoque comparativo internacional siguiendo las indicaciones de Thomas (2023, p. 185-186):

«Comparative research will examine issues such as:

- contrasting patterns of development across different societies
- how specific or how general forms of social and institutional structures are between different societies [...]
- cultural determinants of difference across societies.»³

4.2 Selección de los casos de estudio

La muestra está compuesta por cuatro programas de máster oficiales: dos de universidades españolas (Universidad Pontificia Comillas y Universidad Autónoma de Barcelona) y dos de instituciones alemanas (Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg y TH Köln). La selección se ha realizado siguiendo criterios de representatividad, trayectoria académica y accesibilidad de la información. Se ha procurado que los programas estuvieran alineados con los principios del Espacio Europeo de Educación Superior y vigentes en el curso académico 2023/2024.

4.3 Técnicas de recolección de información

Para la recopilación y análisis de la información, se ha empleado una triangulación de técnicas cualitativas, dado que en Ciencias Sociales se considera que mirar la realidad

³ «La investigación comparativa examina conceptos como:

- patrones de desarrollo contrastantes entre sociedades distintas
- la especificidad o generalidad de las formas de estructuras sociales e institucionales entre las distintas sociedades
- factores determinantes de diferencias entre sociedades.» [traducción propia]

desde distintos puntos de vista añade fiabilidad a los resultados. Thomas (2023) indica al respecto: «[...] using several methods, or viewing things from different directions, is sometimes built into a piece of research at the beginning» (p. 151).⁴ Las técnicas utilizadas para garantizar la validez de los resultados de este TFM son:

- **Análisis documental:** Se ha llevado a cabo una revisión exhaustiva de los planes de estudio, memorias de verificación y guías docentes y otra documentación oficial disponible en los portales institucionales de las universidades seleccionadas. Este análisis ha permitido identificar las competencias formuladas explícitamente, su categorización (generales, específicas, transversales) y los métodos de evaluación asociados.
- **Revisión bibliográfica:** Se ha consultado literatura académica actualizada sobre la formación de intérpretes, la educación por competencias y la evaluación en la educación superior, con el objetivo de contextualizar y fundamentar teóricamente los datos recopilados. Para ello se consideró preciso apoyarse en los buscadores académicos Google Scholar, el catálogo de la Universidad Pontificia Comillas y EBSCO.
- **Consulta exploratoria:** De forma complementaria, se han realizado consultas con la directora del TFM, la profesora María Victoria Troyano Fernández, con el fin de esclarecer dudas, y con Filip Noé, el Secretario General de la EMCI (European Masters in Conference Interpreting), un consorcio de la Unión Europea que evalúa MUIC según los criterios de su currículo, para asegurar los niveles de calidad y profesionalidad con el objetivo de asegurar la formación de intérpretes capaces, profesionales y adaptables. La EMCI proporcionó los siguientes documentos: *EMCI Core Curriculum*, *EMCI Quality Assurance Standards* y *EMCI Application Checklist*.

4.4 Criterios de análisis comparativo

El análisis comparativo se ha desarrollado a partir de tres ejes fundamentales:

1. **Estructura curricular:** Se ha analizado la distribución de créditos ECTS, la presencia de prácticas profesionales, el equilibrio entre teoría y práctica,

⁴ «[...] el uso de múltiples métodos o puntos de vista a veces se implementa al comienzo de un trabajo de investigación.» [traducción propia]

así como la inclusión de modalidades específicas de interpretación (consecutiva, simultánea, de enlace).

2. **Formulación de competencias:** Se ha examinado la forma en que las competencias están expresadas en los programas, considerando su coherencia con la literatura académica y su alineación con las exigencias profesionales del intérprete.
3. **Métodos de evaluación:** Se ha prestado especial atención a los instrumentos de evaluación aplicados (exámenes prácticos, rúbricas, evaluación continua, trabajos individuales o colaborativos), así como a su adecuación a un enfoque basado en competencias.

4.5 Uso de la Inteligencia Artificial

El autor de este trabajo ha utilizado la Inteligencia artificial con el fin de búsqueda de fuentes (Perplexity AI), propuestas de estructura y, puntualmente, para mejora de la redacción (Chat GPT). Su uso ha sido como herramienta de apoyo y en ningún caso como autora del contenido.

5. Análisis y discusión

5.1 Estructura curricular

Al comparar los cuatro másteres, se detecta que uno de los españoles tiene 60 ECTS y el otro 120 y los alemanes tienen ambos 120. Debido a que los másteres tienen en ocasiones varios modelos para adaptarlos al perfil de los alumnos, se ha escogido el modelo general de Lengua A + C (inglés) + C debido a que aparece en todas las universidades analizadas y es el perfil de intérprete más común.

En todos los másteres existen prácticas curriculares. Su peso sobre el total de los créditos se distribuye de esta manera (Tabla 1):

Tabla 1*Importancia de las prácticas en los MUIC analizados*

Universidad	Porcentaje de ECTS dedicado a Prácticas
Universidad Pontificia Comillas (60 ECTS)	10%
Universidad Autónoma de Barcelona (120 ECTS)	10%
Universität Heidelberg (120 ECTS)	5%
TH Köln (120 ECTS)	4,2%

Se puede observar que la mayoría de los másteres le dedican una asignatura a las prácticas profesionales que suele extenderse durante uno de los semestres. En el caso del MUIC de la U. Comillas, al tratarse de un máster que solo dura un año en vez de dos, la proporción de tiempo invertida en las prácticas es el doble que la de los másteres alemanes de dos años de duración. La UAB muestra una cantidad superior de prácticas debido a que ofrece una segunda asignatura con prácticas relacionadas con el nicho de la interpretación en servicios públicos. La tendencia general es dedicar un porcentaje relativamente corto a las prácticas, lo cual se podría deber a las limitaciones de accesibilidad a puestos de prácticas y a la necesidad de un nivel profesional alto del estudiante, limitando la colocación de las prácticas a los semestres más avanzados.

Para hacer una distinción entre la cantidad de ECTS dedicados a asignaturas prácticas en comparación con las asignaturas teóricas se han clasificado las asignaturas en interpretación simultánea, consecutiva y prácticas, que constituyen las asignaturas prácticas para la interpretación; y las asignaturas relacionadas con conocimientos que constituyen las asignaturas teóricas. En el caso de la universidad de Heidelberg hay distintas posibilidades en función de la optativa que escoja el alumno, puesto que el alumno puede escoger entre una optativa de profundización en la interpretación simultánea o una de profundización de la interpretación consecutiva:

Tabla 2

Repartición de ECTS en asignaturas teóricas y prácticas

Universidades	I. Simul-tánea	I. Conse-cutiva	Prácticas	Asignatura s Teóricas	Proporción Práctica (ECTS)	Proporción Teórica (ECTS)
U. P. Comillas	30%	30%	10%	30%	42/60	18/60
U. A. Barcelona	25%	20%	10%	45%	66/120	54/120
U. Heidelberg	26,7% - 20,8%	20,8% - 26,7%	5%	47,5%	63/120	57/120
TH- Köln	50,8%	50,8%	4,2%	45%	66/120	54/120

Se puede observar que, a excepción de la U. Pontificia Comillas, la distribución de las asignaturas prácticas y teóricas es relativamente equivalente, aunque se vea una tendencia muy ligera hacia lo práctico. En el caso de esta tendencia se refleja de forma más pronunciada. Se puede ver que, si bien son másteres más prácticos que otros similares a ellos, siguen manteniendo una fuerte base teórica en la formación de los intérpretes.

5.2 Formulación de competencias

El análisis de las competencias contestará a una serie de preguntas derivadas de la pregunta de investigación general. Dichas preguntas son:

1. ¿Existen diferencias significativas en las competencias entre los programas de Alemania y España?
2. ¿Se priorizan las competencias académicas o las de carácter profesional?
3. ¿Qué competencias generales y específicas se fomentan en cada programa?
4. ¿Cómo se distribuyen las competencias en las categorías de conocimiento, actitudes y habilidades?
5. ¿Cuál es el papel de la competencia tecnológica, y, en concreto, del uso de la inteligencia artificial?

Para responder a la primera pregunta, ¿Existen diferencias significativas en las competencias entre los programas de Alemania y España?, se han hecho una serie de comparativas entre las competencias que figuran en la documentación de las cuatro universidades. Las competencias se han introducido en una tabla Excel y se han categorizado siguiendo los modelos competenciales descritos en el Marco Teórico.

Empezando con la clasificación más general, podemos comparar la distribución de competencias según el MCERL, de la siguiente forma:

Tabla 3

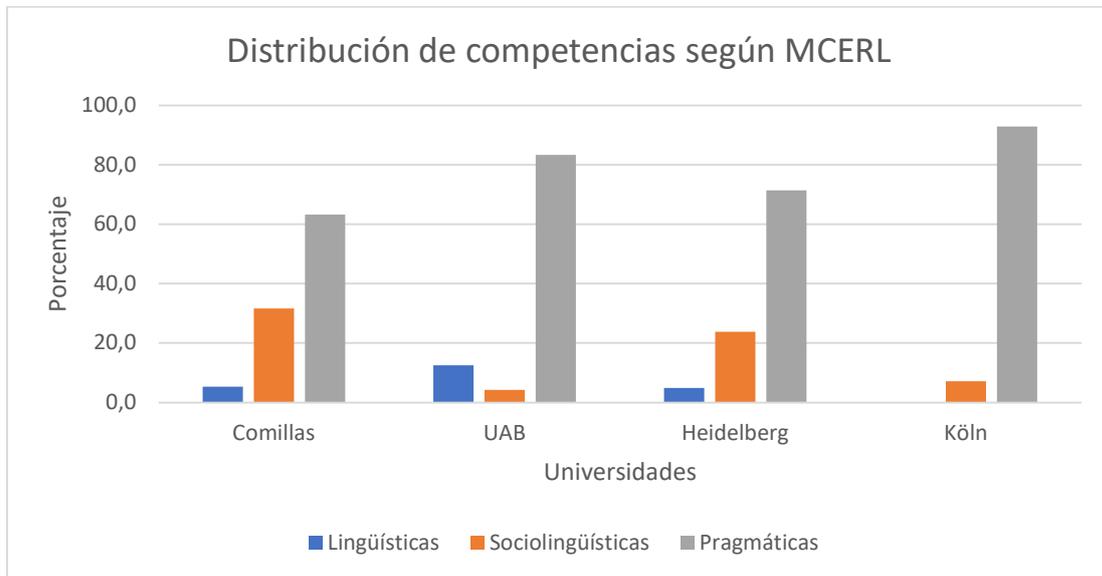
Distribución de las competencias del MCERL (en %)

<i>Universidad</i>	<i>Lingüísticas</i>	<i>Sociolingüísticas</i>	<i>Pragmáticas</i>
<i>Comillas</i>	5,3	31,6	63,2
<i>UAB</i>	12,5	4,2	83,3
<i>Heidelberg</i>	4,8	23,8	71,4
<i>Köln</i>	0,0	7,1	92,9
<i>Media</i>	5,7	16,7	77,7

Se puede observar una fuerte tendencia hacia las competencias pragmáticas en todas las universidades (Figura 3), relacionada seguramente con el carácter eminentemente práctico de los cuatro másteres. Donde se denotan más diferencias es en las competencias pragmáticas y lingüísticas. En el caso de las lingüísticas la UAB destaca por tener un porcentaje ligeramente mayor que las otras, las cuales parecen partir de la base de que los alumnos ya entran al máster con un alto nivel y con capacidad para trabajar sus propias competencias lingüísticas de forma autónoma. En el caso de las Sociolingüísticas, la U. Comillas y la U. Heidelberg le dedican un porcentaje considerable, abogando por la importancia de la percepción del contexto y el conocimiento previo para un mejor resultado de interpretación.

Figura 3

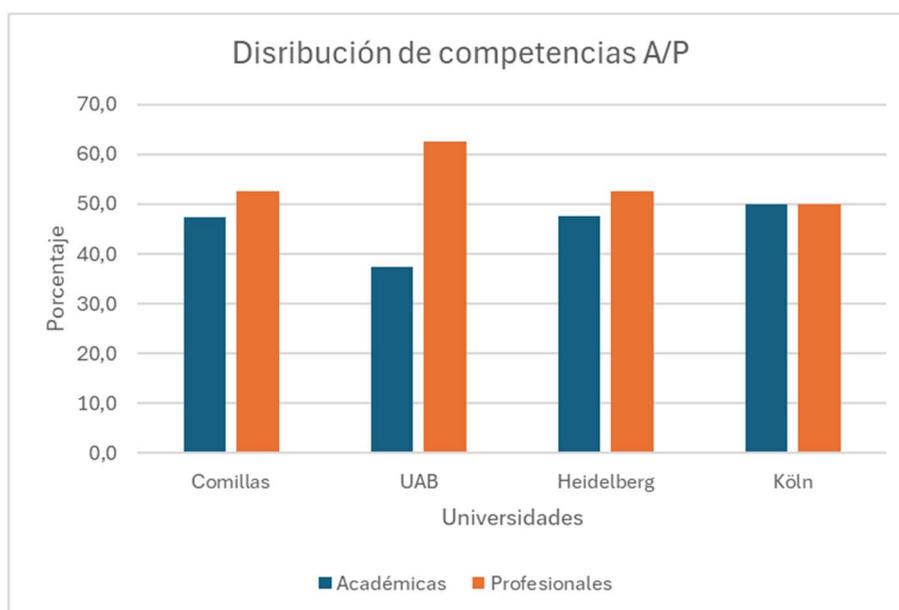
Distribución de las competencias del MCERL



Para contestar a la segunda pregunta de investigación, relacionada con la respectiva presencia de competencias académicas o profesionales, se realizó una diferenciación entre una competencia académica y una profesional, de forma que la académica hace referencia a la capacidad de análisis y estudio, y la profesional hace referencia a aquellas competencias que el intérprete pondrá en práctica durante su trabajo. Los conocimientos lingüísticos a pesar de ser empleados durante el acto interpretativo, se consideran competencias académicas ya que se deben adquirir antes del oficio y no se mejoran considerablemente durante este, si no que, más bien, constituyen una base o herramienta de la que el intérprete hace uso de forma pasiva. Las competencias de los cuatro MUIC se han distribuido en estas dos categorías, con el siguiente resultado (Figura 4).

Figura 4.

Distribución de competencias académicas y profesionales



Observando los resultados se concluye que, con la única excepción de la UAB, la distribución tiende a ser regular con un número parecido tanto de competencias académicas como profesionales. Este resultado es sorprendente, ya que los cuatro másteres se anuncian como altamente prácticos en sus páginas web, y porque se podría asumir que, después de haber aprobado unos estudios universitarios anteriores al acceso del máster, los estudiantes ya dispondrían de suficientes competencias académicas. No obstante, se ve que no es así.

Referente a la pregunta 3, sobre la distribución de competencias generales y específicas, existe en España, a través de la memoria de verificación de los títulos, una división de competencias en 4 categorías: Básicas, generales, transversales y específicas (Universidad Pontificia Comillas, 2015).

- **Básicas (B):** aquellas competencias que puedan ser empleadas en la vida diaria de la persona y sean de utilidad en contextos tanto académicos y laborales, como de cualquier otro tipo.
- **Generales (G):** aquellas competencias enfocadas en el ámbito académico o profesional de carácter amplio.

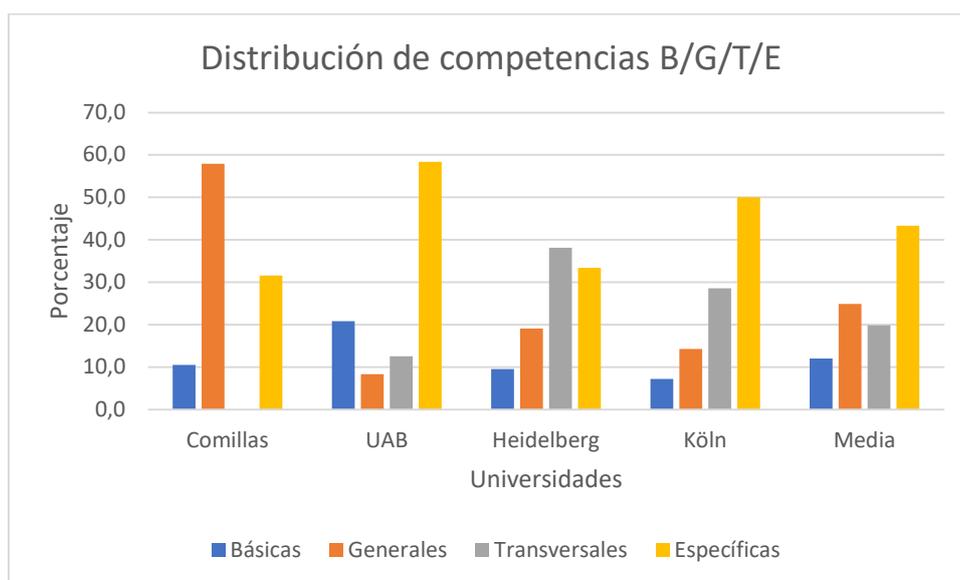
- **Transversales (T):** aquellas competencias más específicas que puedan ser aplicadas a varios ámbitos profesionales y académicos.
- **Específicas (E):** aquellas competencias que pueden ser aplicadas a un ámbito académico o profesional concreto (en este caso al ámbito de la interpretación).

Para la comparación, se ha aplicado esta subdivisión a las competencias de las cuatro universidades. En el caso de las dos universidades españolas, venía dado en la memoria de verificación; en el caso de las alemanas, el autor de este TFM categorizó las competencias según los descriptores arriba indicados. Comparando las dos universidades españolas se detecta que en Comillas las competencias básicas se corresponden con conocimiento básico, pensamiento crítico, aplicación de conocimientos en contextos diferentes y expresión clara. Similarmente en la UAB se repiten estos conceptos y añaden la capacidad de aprendizaje continuo, yendo más allá del curso universitario. En un segundo paso, se analizaron las competencias de las universidades alemanas para encontrar paralelismos entre ellas y las competencias básicas de las españolas. Finalmente, se categorizaron el resto de las competencias.

Con esta clasificación, las competencias que las universidades buscan perfeccionar en sus alumnos a lo largo del curso se reparten de la siguiente manera (Figura 5):

Figura 5

Distribución de competencias generales y específicas

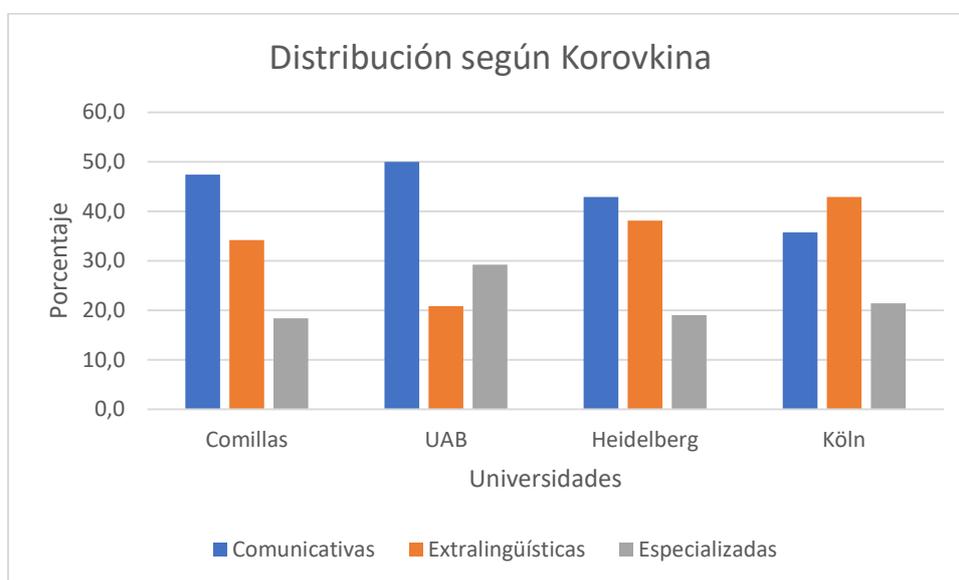


Los resultados parecen mostrar que las universidades tienen tendencias distintas en cuanto a la elección de capacidades en función de la clasificación B/G/T/E. La tendencia general de las cuatro universidades es a tener un gran número de capacidades específicas, algo que se corresponde con la titulación de máster, más especializada que otras formaciones. Sin embargo, la Universidad Pontificia Comillas distribuye la mayoría de las competencias en competencias generales y en menor medida en competencias específicas. La UAB y la TH Köln tienen una mayoría de competencias específicas clara. Por último, la U. Heidelberg tiene una mayoría distribuida entre competencias transversales y específicas.

Por último, también se ha realizado la clasificación de competencias según Korovkina quien divide las competencias en competencias comunicativas, competencias extralingüísticas y competencias especializadas de forma más enfocada a la interpretación. En esta distribución sí se encuentran diferencias notables entre las cuatro universidades (Figura 6).

Figura 6

Distribución de competencias según Korovkina



Aquí se puede observar que la tendencia general es a tener una gran cantidad de competencias comunicativas, siendo la TH Köln la única universidad que se sale de este patrón. Esto podría indicar un enfoque de competencias lingüísticas y pragmáticas que le pueden ser útiles al estudiante en múltiples ámbitos de la ciencia de las lenguas. La TH Köln sin embargo centra su enfoque en competencias extralingüísticas que se centran más

en que el alumno adquiriera conocimientos generales y de las culturas de las lenguas de trabajo. Este enfoque apunta más hacia el componente de la preparación para el acto interpretativo. En las tres universidades aparecen en menor medida las competencias especializadas, lo cual se puede deber a la naturaleza más restringida de estas.

5.3 Métodos de evaluación

Al igual que en la sección anterior, ésta también se guía por una serie de preguntas a contestar.

1. ¿De qué forma están representadas la evaluación diagnóstica, formativa y sumativa en los 4 MUIC?
2. ¿Existen diferencias en los criterios de evaluación entre Alemania y España?
3. ¿Qué instrumentos de evaluación se emplean?

Intentaremos contestar a estas preguntas de forma integrada. En lo que a la evaluación diagnóstica se refiere, claramente la evaluación diagnóstica es una práctica común en los MUIC europeos, lo que queda reflejado en el hecho de que las cuatro universidades tienen unas pruebas de acceso eliminatorias. Su propósito es filtrar a los candidatos para asegurarse de que estén cualificados, y en muchos casos para determinar su nivel en diferentes ámbitos relevantes para el máster.

Tabla 4

Pruebas de acceso

Universidad	Comillas	UAB	Heidelberg	Köln
Fuente	ENLACE	ENLACE	ENLACE	ENLACE
Comprensión discurso en lengua B/C - preguntas		x		
Comprensión discurso en lengua B/C - resumen	x	x	x	x
Traducción a la vista lengua B/C		x		x
Entrevista de actualidad	x	x		x
Test de Conocimientos Generales	x			
Entrevista personal	x			x
Producción de discurso en lengua A y/o B	x		x	
Entrevista en lenguas A, B o C			x	

Referente a la evaluación formativa, se ha enfocado principalmente en la referencia a la retroalimentación (*feedback*) por el profesor y por pares como indicio esencial de dicha formación. Tras analizar las memorias de verificación de las cuatro universidades se ha observado que la universidad con más referencias a la retroalimentación en sus métodos de evaluación es la UAB que menciona la autoevaluación, la evaluación entre pares, un portafolio, el informe del mentor y el informe del tutor de prácticas. La U. Comillas hace dos menciones al *feedback*, las simulaciones en cabina y la evaluación de prácticas que implica una memoria y un informe. En la descripción de evaluaciones de TH Köln se hace mención de un «portafolio de aprendizaje». Finalmente, la U.Heidelberg no hace mención explícita de *feedback* entre sus métodos de evaluación.

El autor de este estudio puede corroborar la importancia del *feedback* que destacan Dann (2014) y Sadler (1989) que tras haber recibido la formación del MUIC de la Universidad Pontificia Comillas, ha notado los efectos extremadamente positivos de la gran cantidad de *feedback* recibido durante el curso. Este *feedback* contribuyó en gran medida a que los alumnos no desarrollaran frustración durante el aprendizaje, mejoraran su nivel de forma muy efectiva y que en todo momento fuesen conscientes de las metas a alcanzar y el progreso necesario para ello. También se enseñó a los alumnos a realizar tareas de autoevaluación, permitiendo la práctica más eficaz fuera del horario universitario.

Finalmente, para detectar la importancia de la evaluación sumativa, se han buscado referencias a exámenes como principal herramienta de análisis, ya que habitualmente la evaluación sumativa se suele centrar en ello.

Tabla 5

Instrumentos de evaluación

Instrumentos	Comillas	UAB	Heidelberg	Köln
<i>Trabajos individuales y grupales</i>	X	X	X	
<i>Exposiciones</i>	X	X	X	
<i>Proyectos</i>	X	X	X	X
<i>Ejercicios prácticos</i>	X			
<i>Simulaciones y eventos</i>	X			
<i>Participación activa</i>		X		
<i>Examen escrito</i>	X	X	X	X
<i>Examen oral</i>		X	X	X

En la tabla 5 se observa que los métodos más comunes de evaluación sumativa en las cuatro universidades son los trabajos, proyectos y exposiciones junto con los exámenes escritos y prácticos. Llama la atención el hecho de que solo haya una mención a las simulaciones puesto que suponen una experiencia importante para los alumnos a la hora de formar una imagen de cómo será su ambiente laboral además de ser una fuente de experiencia y práctica temprana y de poco riesgo. La prevalencia de las exposiciones y los proyectos se deberá en gran medida al carácter académico que tiene una universidad por lo que tiene sentido a pesar del carácter práctico de la profesión.

6 Conclusiones y propuestas

En este trabajo fin de máster se han analizado las asignaturas, competencias y evaluaciones de cuatro másteres universitarios de interpretación, para detectar similitudes y diferencias, además de buenas prácticas. Es notable que, a pesar de los modelos curriculares distintos elegidos por los cuatro MUIC, se aprecian similitudes en la presencia, aunque no siempre en la importancia, de una serie de elementos. Referente al diseño curricular, destacamos que todas las universidades ofrecen prácticas curriculares, lo que muestra la gran importancia de obtener experiencia en el mundo laboral y en los nichos del mercado de la interpretación profesional. Sin embargo, se denota una presencia ligeramente mayor en los dos másteres españoles donde la proporción de tiempo que le dedicará el alumno a las prácticas es mayor. Sorprendentemente, a excepción de la U. Comillas (con mayor peso de asignaturas prácticas), la distribución entre asignaturas de índole teórica y práctica es casi de 50% frente a 50%. Esto denota el hecho de que, a pesar de ser másteres de índole práctica, el componente académico continúa teniendo un fuerte peso en el diseño curricular de los MUIC.

Referente a las competencias, los cuatro MUIC claramente priman las pragmáticas, dando poco o ningún peso a las lingüísticas, hecho que claramente se debe a que se dan por supuesto las capacidades lingüísticas de los alumnos en sus diferentes combinaciones lingüísticas, puesto que los procesos de selección actúan de filtro para evitar problemas en este ámbito. Este resultado choca con los resultados del análisis de competencias académicas/profesionales, donde se ve una distribución casi equitativa entre ambas, cuando generalmente se hubiera esperado que la preferencia por competencias pragmáticas vaya de la mano con una orientación más profesional. Este

hecho concuerda con los resultados de la clasificación de asignaturas previamente mencionada. En el análisis B/G/T/E de competencias, el resultado confirma nuestras expectativas de que se priman competencias específicas, con la única excepción de Comillas, donde se priman competencias más generales. Este dato contradice parcialmente el análisis según el modelo de Korovkina, en el que competencias generales y extralingüísticas suelen ser más importantes que especializadas.

Las diferencias más grandes posiblemente se revelan en la evaluación de las competencias. Todos los MUIC requieren una prueba de acceso, pero su contenido varía considerablemente, con sólo un elemento común: el resumen de discursos en otros idiomas. El peso de la evaluación formativa mediante *feedback* varía considerablemente entre los dos másteres españoles, donde se percibe una clara presencia, y los dos alemanes, donde es mucho menos visible. También sorprende la gran presencia de instrumentos de evaluación sumativa «tradicionales», como exámenes, presentaciones o trabajos, frente a instrumentos más cercanos a la realidad profesional como por ejemplo las simulaciones, destacables en la U. Comillas.

Finalmente, comparando los resultados del análisis con los criterios de calidad propuestos por la EMCI, relacionados con las competencias y su evaluación, se nota que todos los elementos propuestos están presentes en las estructuras curriculares: Se cubren aspectos del *EMCI Core Curriculum* tanto de la teoría, como de la práctica de la interpretación consecutiva y simultánea. Por las limitaciones de este TFM no se ha podido comprobar en detalle la presencia de todos los elementos recomendados, como por ejemplo el entrenamiento de la voz, el hablar en público, las técnicas de preparación de conferencias, los procedimientos de conferencias, etcétera. No obstante, los programas demuestran un enfoque afín a los objetivos de la EMCI, a pesar de que únicamente la U. Comillas forme parte de ella.

Finalmente, este análisis demuestra que la coherencia entre las competencias a adquirir y los instrumentos para medir su consecución es mejorable. Futuros estudios en más profundidad y con un mayor número de MUIC podrían elucidar mejor si los resultados obtenidos son aplicables en otros contextos. Ciertamente, para el alumno significa que debe estar preparado a afrontar sistemas de impartición y evaluación distintos, y para el director o investigador puede dar impulsos referentes a la inclusión de nuevas competencias como las tecnológicas en la era de la inteligencia artificial.

7. Referencias

- Asenjo, M. (21/04/2015). Los países de nuestro entorno combinan grados de tres y cuatro años. *Magisterio*. <https://www.magisnet.com/2015/04/los-pases-de-nuestro-entorno-combinan-grados-de-tres-y-cuatro-aos/>
- Bacigalupe, L. A. (2023). Joining Forces for Quality Assessment in Simultaneous Interpreting: the NTR Model. *Sendebarr*, 34, 198-216.
- Balderas Gutiérrez, I. (2015). Aportes de la investigación cualitativa a la investigación en educación. En *Memoria del XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE). <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/0503.pdf>
- Bernal Agudo, J. L. (2006). Diseño curricular en la enseñanza universitaria desde la perspectiva de los ECTS. *Colección «DOCUMENTOS»*. Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Zaragoza. https://didac.unizar.es/jlbernal/articulos_propios/pdf/03_libroice.pdf
- Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 5–31. <https://doi.org/10.1007/s11092-008-9068-5>
- Blanco, A. (2009) (Coord.). *Desarrollo y evaluación de Competencias en Educación Superior*. Narcea.
- Bolívar, A. (2007). La planificación por competencias en la reforma de Bolonia de la educación superior: un análisis crítico. *ETD - Educação Temática Digital*, 9(esp.), 68-94. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-73427>
- Comisión Europea. (2022). *Proceso de Bolonia y Espacio Europeo de Educación Superior*. <https://education.ec.europa.eu/es/education-levels/higher-education/inclusive-and-connected-higher-education/bologna-process>
- Consejo de Europa. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Instituto Cervantes. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/
- Dann, R. (2014) Assessment as learning: blurring the boundaries of assessment and learning for theory, policy and practice. *Assessment in Education: Principles,*

Policy & Practice, 21(2), 149-166.

<https://doi.org/10.1080/0969594X.2014.898128>

Davies, H. (2017). Competence-Based Curricula in the Context of Bologna and EU Higher Education Policy. *Pharmacy*, 5(2):17.

<https://doi.org.10.3390/pharmacy5020017>

Delgado García, A. M., Borge Bravo, R., Gracia Albero, J., Oliver Cuello, R., & Salomón Sanche, L. (2006). *Evaluación de las competencias en el espacio europeo de educación superior: Una experiencia dese el Derecho y la Ciencia Política*. Bosch Educación.

Denegri, J. (23/11/2023). Alineación Curricular y Evaluación de Competencias. *Estudio Elefante*. <https://www.estudioelefante.co/post/alineaci%C3%B3n-curricular-y-evaluaci%C3%B3n-de-competencias>

European Commission. (2022). *European Credit Transfer and Accumulation System (ECTS)*. <https://education.ec.europa.eu/es/education-levels/higher-education/inclusive-and-connected-higher-education/european-credit-transfer-and-accumulation-system>

European Master in Conference Interpreting (EMCI). (2020). *EMCI Core Curriculum*. [Material no publicado, recibido a través de correo personal]

European Master in Conference Interpreting (EMCI). (2021). *EMCI Quality Assurance Standards*. [Material no publicado, recibido a través de correo personal]

European Master in Conference Interpreting (EMCI). (s.f.). *EMCI Consortium – Application for Membership – Checklist*. [Material no publicado, recibido a través de correo personal]

Fonseca Pérez, J.J., & Gamboa Graus, M.E. (2017). Aspectos teóricos sobre el diseño curricular y sus particularidades en las ciencias. *Boletín Redipe*, 6(3), 83-112.

Gaiba, F. (1998). *The Origins of Simultaneous Interpretation: The Nuremberg Trial*. University of Ottawa Press. <https://dx.doi.org/10.1353/book6604>.

García, I. (2010). *Sistema de evaluación*. Universidad de Salamanca.

Gibbs, A., Kennedy, D., & Vickers, A. (2012). Learning outcomes, degree profiles, Tuning Project and competences. *Journal of the European Higher Education*

Area, 1, 71–85.

https://eu.daad.de/medien/eu.daad.de.2016/dokumente/programme-und-hochschulpolitik/bologna-prozess/die-na-im-bologna-prozess/ehea_j5_t4_i0112_gibbs_kennedy_vickers.pdf

Gile, D. (1995). *Basic Concepts and Models for Interpreter and Translator Training*. John Benjamins.

Gillies, A. (2013). *Conference Interpreting: A Student's Practice Book*. Routledge.

Gillies, A. (2017, 2ª Edición). *Note-taking for Consecutive Interpreting*. Routledge.

Giralt García, A. (2020). *Competencia intercultural en interpretación*. Trabajo fin de Grado. Universidad Pompeu Fabra.

Hamid, A. R. A. (2023). The Status of Interpreting in the Training of Interpreters, Types and Modalities. *World Journal of English Language*, 13(5), 3–91.

<https://doi.org/10.5430/wjel.v13n5p83>

Han, L., Lu, J., & Wen, Z. (2022). Note-Taking Proficiency in Interpreting Teaching: Putting the Note-Taking Fluency Scale to the Test. *Theory & Practice in Language Studies (TPLS)*, 12(10), 2024–2035.

<https://doi.org/10.17507/tpls.1210.09>

Jiangli, S. U. (2019). The evolution and new dynamics of interpreting studies. *US-China Foreign Language*, 17(7), 311-317.

Korovkina, M.Y. (2024). Simultaneous Interpreter Professional Competence in a Cognitive and Discursive Paradigm. *Vestnik Volgogradskogo Gosudarstvennogo Universiteta. Seria 2. Azykoznanie*, 23(2), 158–171.

<https://doi.org/10.15688/jvolsu2.2024.2.12>

Lili Vitalaru, B., & Pena-Díaz, C. (2024). Technology for Public Service Translators and Interpreters in Spain: Enhancing Employability through Training. *Íkala: Revista de Lenguaje y Cultura*, 29(2), 1-20.

<https://doi.org/10.17533/udea.ikala.354428>

Macias Mendoza, L. J., & Batista Garcet, Y. (2023). El proceso de diseño curricular como espacio de desarrollo académico y de investigación educacional. *Revista Científica Arbitrada Multidisciplinaria PENTACIENCIAS*, 5(4), 623–633.

<https://doi.org/10.59169/pentaciencias.v5i4.704>

- Müller, L.R.F., Herold, M.L., Unterhitzberger, J., & Rosner, R. (2023). Development and evaluation of a training program for interpreters in the field of trauma-focused cognitive behavioral therapy. *Frontiers in Psychology, 14*, 1148690.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1148690>
- NAATI. (2024, April). *Certified Interpreter – Spoken Languages: Assessment Rubrics* [PDF]. <https://www.naati.com.au/wp-content/uploads/2023/07/Certified-Interpreter-Assessment-Rubrics.pdf>
- Oriol Bosch, A. (2010). El reto de Bolonia: la evaluación de las competencias. *FEM. Revista de La Fundación Educación Médica, 13*(. 3), 123–124.
- Orlando, M. (2022). Note-taking for Consecutive Conference Interpreting. En L. Albl-Mikasa & C. Tiselius (Eds.), *The Routledge Handbook of Conference Interpreting* (pp. 123–138). Routledge.
- Palomar Recio, P. (2004). La formación del intérprete dentro y fuera del ámbito universitario: perspectiva estudiantil. *Puentes: Revista de Traducción e Interpretación, (5)*, 37-50. https://www.uv.es/puentes/puentes5/2004_5_4.pdf
- Pérez Hernández A. F., Méndez Sánchez C. J., Pérez Arellano P., Yris Whizar H. M. (2017). Los Criterios de Evaluación del Aprendizaje en la Educación Superior. *Perspectivas Docentes, 28*(63), 60–68.
- Pöchhacker, F. (1995). Simultaneous Interpreting: A Functionalist Perspective. *Hermes: Journal of Linguistics, 14*, 31-53.
- Pöchhacker, F. (2004). *Introducing interpreting studies*. Routledge.
- Pöchhacker, F. (2015). *Routledge encyclopedia of interpreting studies*. Routledge.
- Pöchhacker, F., & Liu, M. (Eds.). (2014). *Aptitude for interpreting* (Benjamins Current Topics, Vol. 68). John Benjamins Publishing Company.
- Pöchhacker, F., & Shlesinger, M. (eds.) (2002). *The Interpreting Studies Reader*. Routledge.

- Radeva, B., & Saržoska-Georgievska, E. (2018). Interpreter training: Taking account of intercultural communication. *Journal of Contemporary Philology*, 1(1), 33-46.
- Real Academia Española. (s.f.). Maestría. En *Diccionario de la lengua española*. Recuperado el 01/03/2025, <https://dle.rae.es/maestr%C3%ADa>
- Rodríguez Faneca, C., & Martín Martín-Mora, C. (2024). Integración de la práctica profesional en la formación académica de traductores e intérpretes: Integrating Professional Practice into the Academic Training of Translators and Interpreters. *Sendeban: Revista de La Facultad de Traducción e Interpretación*, 35, 256–280. <https://doi.org/10.30827/sendeban.v35.29848>
- Rodríguez Melchor, M. D., Horváth, I., Ferguson, K. (2020). *The Role of Technology in Conference Interpreter Training*. Peter Lang.
- Rozan, J. F. (2007). *La toma de notas en interpretación consecutiva*. Universidad del País Vasco, Servicio Editorial.
- Setton, R., & Dawrant, A. (2016). *Conference interpreting: A Trainer's Guide*. John Benjamins.
- Sheng, D. (2024). A concept map approach to knowledge competence acquisition for student interpreters. *PLoS ONE*, 19(1), 1-16. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0296970>
- Szabó, C. (2006). Language choice in note-taking for consecutive interpreting. *Interpreting: International Journal of Research & Practice in Interpreting*, 8(2).
- Technische Hochschule Köln. (s.f.). *Konferenzdolmetschen (Master)*. [Konferenzdolmetschen \(Master\) - TH Köln](#)
- Thomas, G. (2023). *How to do your research project: A guide for students*. Sage.
- Tyler, R. W. (1950). *Basic principles of curriculum and instruction*. University of Chicago Press.
- Universidad Autónoma de Barcelona. (s.f.). *Máster Universitario en Interpretación de conferencias*. <https://www.uab.cat/web/estudiar/la-oferta-de-masteres-oficiales/admision/requisitos-de-admision/-1096480309777.html?param1=1345740336835>

Universidad Pompeu Fabra. (s.f.) *¿Qué son los másters universitarios?*

<https://www.upf.edu/es/web/masters/que-son-els-masters-universitaris->

Universidad Pontificia Comillas. (2015). *Memoria de verificación del Máster Universitario en Interpretación de Conferencias (RUCT*

4314319). https://www.comillas.edu/wp-content/uploads/2022/01/MUIC_Memoria_Verificacion.pdf

Universität Heidelberg. (s.f.). *Master*. [https://www.uni-](https://www.uni-heidelberg.de/de/studium/studienangebot/master)

[heidelberg.de/de/studium/studienangebot/master](https://www.uni-heidelberg.de/de/studium/studienangebot/master)

Zabalza, M. Á. (2017). *Diseño y Desarrollo Curricular*. Narcea.

Zhong, W. (2003). Memory Training in Interpreting. *Translation Journal*, 7(3).

<https://translationjournal.net/journal/25interpret.htm>

8. Anexo

Tabla comparativa de competencias de los MUIC de las cuatro universidades estudiadas

				MCERL	Mem. ANECA	Korovkina
Institución	Fuente	Competencia	Académicas / Profesionales	Lingüísticas / Sociolingüísticas / Pragmáticas	básicas, generales, transv., específicas	com., extraling., especial.
UPC	Memoria de verificación Comillas	Poseer y comprender conocimientos que aporten una base u oportunidad de ser originales en el desarrollo y/o aplicación de ideas, a menudo en un contexto de investigación	A	P	B	X
UPC	Memoria de verificación Comillas	Que los estudiantes sepan aplicar los conocimientos adquiridos y su capacidad de resolución de problemas en entornos nuevos o poco conocidos dentro de contextos más amplios (o multidisciplinares) relacionados con su área de estudio	P	P	B	C
UPC	Memoria de verificación Comillas	Que los estudiantes sean capaces de integrar conocimientos y enfrentarse a la complejidad de formular juicios a partir de una información que, siendo incompleta o limitada, incluya reflexiones sobre las responsabilidades sociales y éticas vinculadas a la aplicación de sus conocimientos y juicios	A	P	B	C
UPC	Memoria de verificación Comillas	Que los estudiantes sepan comunicar sus conclusiones y los conocimientos y razones últimas que las sustentan a públicos especializados y no especializados de un modo claro y sin ambigüedades	P	S	B	C
UPC	Memoria de verificación Comillas	Que los estudiantes posean las habilidades de aprendizaje que les permitan continuar estudiando de un modo que habrá de ser en gran medida autodirigido o autónomo	A	P	G	C
UPC	Memoria de verificación Comillas	Demuestra capacidad avanzada de análisis y síntesis de información relativa a la interpretación de conferencias (IC)	A	P	G	E
UPC	Memoria de verificación Comillas	Muestra un alto dominio de comunicación oral en su lengua A	A	L	G	C
UPC	Memoria de verificación Comillas	Tiene conocimientos avanzados de sus lenguas B y C (nivel MCER C1 o C2)	A	L	G	C
UPC	Memoria de verificación Comillas	Es capaz de gestionar eficazmente información especializada en el ámbito de la IC	A	P	G	E
UPC	Memoria de verificación Comillas	Muestra capacidad de toma de decisiones profesionales en el ámbito de la IC	P	P	G	C
UPC	Memoria de verificación Comillas	Muestra habilidades para la resolución de problemas profesionales en el ámbito de la IC	P	P	G	E
UPC	Memoria de verificación Comillas	Se comporta con compromiso ético en el ejercicio de su actividad profesional como intérprete de conferencias	P	P	G	C
UPC	Memoria de verificación Comillas	Es capaz de razonar críticamente sobre problemas propios de su profesión como intérprete de conferencias	P	P	G	C
UPC	Memoria de verificación Comillas	Maneja habilidades en las relaciones interpersonales en el entorno profesional de la IC	P	S	G	X
UPC	Memoria de verificación Comillas	Muestra rigor y seriedad en el desempeño profesional como intérprete de conferencias	P	P	G	C
UPC	Memoria de verificación Comillas	Sabe utilizar las habilidades de trabajo en equipo a nivel profesional como intérprete de conferencias	P	P	G	C
UPC	Memoria de verificación Comillas	Es capaz de trabajar en equipo en un contexto internacional en el ámbito profesional de la IC	P	S	G	C

UPC	Memoria de verificación Comillas	Es capaz de trabajar en un equipo interdisciplinario en el ámbito profesional de la IC	P	S	G	C
UPC	Memoria de verificación Comillas	Identifica y reconoce la diversidad y la multiculturalidad y las tiene en cuenta en su ejercicio profesional como intérprete de conferencias	P	S	G	X
UPC	Memoria de verificación Comillas	Es capaz de desarrollar un aprendizaje autónomo orientado a su profesión de IC	A	P	G	E
UPC	Memoria de verificación Comillas	Es capaz de aplicar los conocimientos a la práctica profesional de la interpretación de conferencias	P	P	G	E
UPC	Memoria de verificación Comillas	Muestra tener motivación por la calidad en su trabajo profesional como intérprete de conferencias	P	P	G	E
UPC	Memoria de verificación Comillas	Identifica y comprende las culturas y costumbres de los países de sus lenguas de trabajo como intérprete de conferencias	A	S	G	X
UPC	Memoria de verificación Comillas	Muestra iniciativa y espíritu emprendedor en el ejercicio profesional de la IC	P	P	G	C
UPC	Memoria de verificación Comillas	Sabe adaptarse a nuevas situaciones y entornos profesionales en el ámbito de la IC	P	P	G	C
UPC	Memoria de verificación Comillas	Tiene habilidades para el liderazgo en su ejercicio profesional como intérprete de conferencias	P	P	G	C
UPC	Memoria de verificación Comillas	Muestra un nivel alto en las competencias sociolingüísticas del uso de las lenguas de trabajo en la IC	A	S	E	X
UPC	Memoria de verificación Comillas	Desarrolla destreza avanzada para la búsqueda de información y documentación especializada en el ámbito de la IC	A	P	E	C
UPC	Memoria de verificación Comillas	Es capaz de diseñar y gestionar proyectos en el ámbito de la IC	P	P	E	C
UPC	Memoria de verificación Comillas	Tiene conocimiento especializado de los aspectos profesionales en el ámbito de la IC	P	P	E	X
UPC	Memoria de verificación Comillas	Maneja destrezas avanzadas de técnicas de interpretación consecutiva y simultánea de conferencias	P	P	E	E
UPC	Memoria de verificación Comillas	Tiene conocimientos avanzados de las especificidades culturales, sociales y políticas de los países de sus lenguas de trabajo como intérprete de conferencias	A	S	E	X
UPC	Memoria de verificación Comillas	Conoce y comprende en profundidad el funcionamiento de la Unión Europea y sus implicaciones para el ejercicio de la IC	A	S	E	X
UPC	Memoria de verificación Comillas	Conoce y comprende en profundidad las principales políticas comunitarias y las cuestiones claves para su desarrollo futuro, y sus implicaciones en el ejercicio de la IC	A	S	E	X
UPC	Memoria de verificación Comillas	Conoce y comprende en profundidad el origen y evolución, composición y funcionamiento de las principales organizaciones internacionales tanto dentro del sistema de las Naciones Unidas, como fuera de él, y las tiene en cuenta en el ejercicio profesional de la IC	A	S	E	X
UPC	Memoria de verificación Comillas	Analiza e interpreta la situación geopolítica, económica, científica y social de la actualidad internacional y las tiene en cuenta en la IC	A	S	E	X
UPC	Memoria de verificación Comillas	Tiene conocimientos especializados y es capaz de aplicar las principales herramientas de documentación en el ámbito de la interpretación de conferencias	A	P	E	X
UPC	Memoria de verificación Comillas	Tiene conocimientos teóricos especializados sobre la interpretación de conferencias	A	P	E	X
UAB	Memoria de verificación UAB	Poseer y comprender conocimientos que aporten una base u oportunidad de ser originales en el desarrollo y/o aplicación de ideas, a menudo en un contexto de investigación.	A	P	B	X

UAB	Memoria de verificación UAB	Que los estudiantes sepan aplicar los conocimientos adquiridos y su capacidad de resolución de problemas en entornos nuevos o poco conocidos dentro de contextos más amplios (o multidisciplinares) relacionados con su área de estudio.	P	P	B	C
UAB	Memoria de verificación UAB	Que los estudiantes sean capaces de integrar conocimientos y enfrentarse a la complejidad de formular juicios a partir de una información que, siendo incompleta o limitada, incluya reflexiones sobre las responsabilidades sociales y éticas vinculadas a la aplicación de sus conocimientos y juicios	A	P	B	C
UAB	Memoria de verificación UAB	Que los estudiantes sepan comunicar sus conclusiones y los conocimientos y razones últimas que las sustentan a públicos especializados y no especializados de un modo claro y sin ambigüedades.	P	P	B	C
UAB	Memoria de verificación UAB	Que los estudiantes posean las habilidades de aprendizaje que les permitan continuar 15 estudiando de un modo que habrá de ser en gran medida autodirigido o autónomo	A	P	B	C
UAB	Memoria de verificación UAB	Identificar y aplicar los fundamentos teóricos de la interpretación de conferencias como disciplina académica	A	P	E	X
UAB	Memoria de verificación UAB	Identificar el contexto de las relaciones internacionales e interculturales, así como los organismos e instrumentos en que estas se articulan, con el fin de contextualizar los procesos comunicativos en los que el intérprete desarrollará su actividad profesional.	A	S	E	X
UAB	Memoria de verificación UAB	Demostrar conocimientos especializados de economía y derecho aplicados a la interpretación de conferencias.	A	P	E	X
UAB	Memoria de verificación UAB	Dominar la producción oral a nivel formal y profesional en la lengua A	A	L	E	C
UAB	Memoria de verificación UAB	Dominar la comprensión oral a nivel formal y profesional en la lengua C.	A	L	E	C
UAB	Memoria de verificación UAB	Aplicar habilidades y estrategias de atención y memorización (a corto, medio y largo plazo).	P	P	E	E
UAB	Memoria de verificación UAB	Comprender, analizar y sintetizar discursos de temática general y especializada en las lenguas de trabajo, enfocado a la práctica de la interpretación de conferencias.	P	L	E	E
UAB	Memoria de verificación UAB	Aplicar la técnica de la toma de notas en situaciones comunicativas de complejidad media/alta.	P	P	E	E
UAB	Memoria de verificación UAB	Aplicar la técnica de la interpretación consecutiva a nivel profesional.	P	P	E	E
UAB	Memoria de verificación UAB	Aplicar la técnica de la interpretación simultánea a nivel profesional.	P	P	E	E
UAB	Memoria de verificación UAB	Aplicar la técnica de la traducción a la vista a nivel profesional.	P	P	E	E
UAB	Memoria de verificación UAB	Aplicar metodologías que permitan generar propuestas innovadoras y competitivas en la investigación en el ámbito de la interpretación de conferencias.	P	P	E	C
UAB	Memoria de verificación UAB	Aplicar la técnica de interpretación de enlace a nivel profesional.	P	P	E	E
UAB	Memoria de verificación UAB	Aplicar las técnicas, normas y estándares profesionales de la interpretación.	P	P	E	C
UAB	Memoria de verificación UAB	Automatizar estrategias de resolución de problemas de interpretación y toma de decisiones con presión temporal.	P	P	T	C
UAB	Memoria de verificación UAB	Trabajar en equipo, generando sinergias en entornos de trabajo que involucren distintas personas trabajando de forma coordinada y colaborativa.	P	P	T	C

UAB	Memoria de verificación UAB	Gestionar la actividad profesional propia, planificando, organizando y controlando su ejecución.	P	P	G	C
UAB	Memoria de verificación UAB	Actuar de acuerdo con los principios deontológicos de la profesión.	P	P	G	C
UAB	Memoria de verificación UAB	Identificar y aplicar técnicas de documentación y de preparación terminológica.	A	P	T	X
UH	Memoria de verificación U.Heidelberg	Dolmetschwissenschaftliche Kompetenz	P	P	E	E
UH	Memoria de verificación U.Heidelberg	Dolmetschkompetenz	P	P	E	E
UH	Memoria de verificación U.Heidelberg	Notizentechnik (semiotische Systeme zur Abbildung verdichteter Sinnstrukturen)	P	P	E	E
UH	Memoria de verificación U.Heidelberg	Professionelles Sprechen (Inhalte der Sprechwissenschaft bzw. Sprechbildung)	P	P	G	C
UH	Memoria de verificación U.Heidelberg	Terminologie (dolmetschstrategisch ausgelegte Systeme zur Organisation von Fachlexik)	A	P	E	X
UH	Memoria de verificación U.Heidelberg	Selbständige, theoriebasierte Einarbeitung in weitere Fachgebiete, wie in den Dolmetschübungen exemplarisch erarbeitet.	A	P	G	X
UH	Memoria de verificación U.Heidelberg	Interdisziplinarität und interkulturelle Kommunikation	A	S	T	X
UH	Memoria de verificación U.Heidelberg	Die Absolventen haben in Übungen, Seminaren und im Ergänzungsfach profunde Kenntnisse der Kulturräume erworben, die sich aus ihren A-, B- und C-Sprachen ergeben.	A	S	T	C
UH	Memoria de verificación U.Heidelberg	Sie verfügen über grundlegende Kenntnisse der jeweiligen politischen Systeme und Gesellschaften, sind in der Lage Spezifika der jeweiligen Sprach- und Kulturgemeinschaften zu analysieren und diskutieren, können Textsorten und Register kontrastiv analysieren.	A	S	T	X
UH	Memoria de verificación U.Heidelberg	Sie wissen um die Bedeutung dieser Spezifika für den Dolmetschprozess und verfügen über die fach- und kulturwissenschaftliche Recherchekompetenz, um diese selbständig weiter zu erarbeiten.	A	S	E	X
UH	Memoria de verificación U.Heidelberg	Sie sind in der Lage, Unterschiede und Gemeinsamkeiten der jeweiligen Sprachen und Kulturen einzuschätzen, daraus Erkenntnisse für den Dolmetschprozess abzuleiten (Kultursensibilität) und in ihr Handeln einfließen zu lassen.	P	S	E	X
UH	Memoria de verificación U.Heidelberg	Die Absolventen verfügen über situationssichere mutter- und fremdsprachliche Kompetenz auf sehr hohem Niveau. Sie sind in der Lage, in ihrer A- und B-Sprache anspruchsvolle Inhalte vor Publikum zu präsentieren und über Fachthemen zu kommunizieren.	A	L	B	C
UH	Memoria de verificación U.Heidelberg	Soft Skills	P	P	T	C
UH	Memoria de verificación U.Heidelberg	Die Absolventen des Studiengangs haben durch die regelmäßige Tätigkeit in Arbeitsgruppen und die Teamarbeit in der Dolmetschkabine das kooperative Arbeiten als Vorgehensweise verankert.	P	P	T	C
UH	Memoria de verificación U.Heidelberg	Auch durch die Zusammenarbeit bei der Vorbereitung und Durchführung öffentlicher Fachkonferenzen (Montagskonferenz) haben sie Teamfähigkeit erworben.	P	P	T	C
UH	Memoria de verificación U.Heidelberg	Sie sind in der Lage, eigenverantwortlich und lösungsorientiert zu arbeiten und ihrer Verantwortung gegenüber Auftraggebern und Nutzern ihrer Dolmetschleistung gerecht zu werden	A	P	G	C

UH	Memoria de verificación U.Heidelberg	Die Absolventen haben durch die kontinuierliche Verbesserung ihrer Kompetenz und Performanz in den wissenschaftlichen Übungen gelernt, konstruktiv Feedback zu geben und entgegenzunehmen und für die Verbesserung der eigenen Leistung zu verarbeiten.	P	P	T	C
UH	Memoria de verificación U.Heidelberg	Die Absolventen sind in der Lage, in einem komplexen Handlungsumfeld professionell zu agieren, gestellte Erwartungen und Anforderungen zu erkennen und auf diese angemessen zu reagieren.	P	P	G	C
UH	Memoria de verificación U.Heidelberg	Sie sind fähig, sich effizient in neue Fachthemen einzuarbeiten und diese inhaltlich und terminologisch aufzubereiten.	A	P	T	X
UH	Memoria de verificación U.Heidelberg	Sie verfügen über die Grundkompetenzen des professionellen Sprechens und sind in der Lage, ihre sprecherische Performanz selbständig weiter auszubauen.	A	P	B	E
UH	Memoria de verificación U.Heidelberg	Sie kennen die über die reine Dolmetschkompetenz hinausgehenden Anforderungen an die berufliche Tätigkeit eines Konferenzdolmetschers und verfügen über die wesentlichen Grundlagen der beruflichen Selbständigkeit, der professionellen Organisation und Abwicklung von DolmetscherTeams, welche in den Modulen „Dolmetschpraxis bei einer öffentlichen Fachkonferenz“ und in der Lehrveranstaltung „Professionalisierung“ vermittelt werden.	P	P	E	X
THK	Memoria de verificación U.Colonia	Sie können professionell simultan und konsekutiv im mehrsprachigen Kontext auf Konferenzen oder bei (inter-)nationalen Organisationen dolmetschen	P	P	E	E
THK	Memoria de verificación U.Colonia	Sie beherrschen die für das Simultan- und Konsekutivdolmetschen erforderlichen Strategien und Verhaltensweisen.	P	P	E	E
THK	Memoria de verificación U.Colonia	Sie beherrschen Methoden der Vor- und Nachbereitung sowie der fachlich-inhaltlichen Recherche für Dolmetscheinsätze.	A	P	T	X
THK	Memoria de verificación U.Colonia	Sie kennen die technischen Anforderungen unterschiedlicher Settings (Präsenz, Hybrid, Remote) und können dadurch Auftraggeber*innen und Teamkolleg*innen fundiert beraten und neue Entwicklungen auf dem Dolmetschmarkt bewerten und verantwortungsvoll mitgestalten.	P	P	E	E
THK	Memoria de verificación U.Colonia	Sie kennen darüber hinaus Grundlagen der Sprecherziehung und Stimmhygiene und können deren Anwendung beim Konferenzdolmetschen – einem Sprechberuf – erläutern und in konkreten Situationen an die erforderlichen Bedürfnisse anpassen, um so mit den eigenen sprecherisch-stimmlichen Ressourcen nachhaltig umzugehen.	P	P	T	C
THK	Memoria de verificación U.Colonia	Sie kennen verschiedene berufsständische Organisationen für Konferenzdolmetscher*innen und deren Berufs- und Ehrenkodices.	A	S	E	X
THK	Memoria de verificación U.Colonia	Sie können berufsständische Themen in der eigenen Berufspraxis erläutern und anwenden.	A	P	B	C
THK	Memoria de verificación U.Colonia	Sie sind in der Lage, als organisierende Dolmetscher*innen tätig zu sein und große (inter-) nationale Dolmetschteams im konkreten Dolmetscheinsatz verantwortungsvoll zu führen.	P	P	E	C
THK	Memoria de verificación U.Colonia	Sie verfügen über Kenntnisse der professionellen Akquise, Kalkulation, Auftragsabwicklung und -dokumentation, um unternehmerisch als Konferenzdolmetscher*innen auf dem freiberuflichen Dolmetschmarkt erfolgreich und nachhaltig tätig zu sein.	P	P	E	X
THK	Memoria de verificación U.Colonia	Sie sind in der Lage, Begriffe, Konzepte und Theorien der Dolmetsch- und Translationswissenschaft fundiert zu reflektieren und darzustellen und so ihr eigenes Handeln als Dolmetscher*innen zu begründen.	P	P	E	X

THK	Memoria de verificación U.Colonia	Sie können dolmetsch- und translationswissenschaftliche Fragestellungen systematisch sowie im allgemeinen gesellschaftlichen, aber auch spezifischen berufspraktischen Kontext diskutieren	A	P	T	X
THK	Memoria de verificación U.Colonia	Sie erkennen Schwerpunkte aktueller Entwicklungen und können diese im fachwissenschaftlichen Kontext erläutern und bewerten.	A	P	T	C
THK	Memoria de verificación U.Colonia	Sie entwickeln eigene Fragestellungen zur Dolmetschpraxis und -wissenschaft und können diese mit dolmetschwissenschaftlichen Methoden empirisch und theoretisch analysieren	A	P	G	X
THK	Memoria de verificación U.Colonia	Sie können weiterführende Aspekte der Dolmetschwissenschaft aufgreifen und diese zu einem eigenen Forschungsvorhaben, z. B. in Form einer Dissertation, weiterentwickeln und entsprechend bearbeiten.	A	P	G	C