

LIBRO BLANCO

**TÍTULO DE GRADO
EN TRADUCCIÓN
E INTERPRETACIÓN**

**Agencia Nacional de Evaluación
de la Calidad y Acreditación**

El contenido de este libro es responsabilidad exclusiva de los autores cuyos nombres se relacionan y de las instituciones a las que, en algunos casos, representan. LA ANECA, a través de sus específicas comisiones de evaluación, ha elaborado el Informe que precede al libro.

LIBRO BLANCO

**TÍTULO DE GRADO
EN TRADUCCIÓN
E INTERPRETACIÓN**

**Agencia Nacional de Evaluación
de la Calidad y Acreditación**

Índice

INFORME DE LA COMISIÓN DE EVALUACIÓN DEL DISEÑO DEL TÍTULO DE GRADO EN TRADUCCIÓN E INTERPRETACIÓN	7
INTRODUCCIÓN	11
La tradición universitaria en Traducción e Interpretación	14
El estudio	16
Procedimiento	17
Contenidos	18
Aprobación	19
Participantes en el proyecto	19
1. LOS ESTUDIOS AFINES EN EUROPA	23
1.1. LA CONVERGENCIA, POR PAÍSES	26
1.1.1. Alemania	26
1.1.2. Austria	27
1.1.3. Bélgica	27
1.1.4. Dinamarca	28
1.1.5. Finlandia	28
1.1.6. Francia	29
1.1.7. Irlanda	29
1.1.8. Italia	29
1.1.9. Países Bajos	30
1.1.10. Portugal	30

1.1.11. Reino Unido	30
1.1.12. Suiza	31
1.2. TENDENCIAS EUROPEAS	31
1.2.1. Perfiles profesionales	31
1.2.2. Articulación de las especializaciones	32
1.2.3. Estructura de las titulaciones	33
1.2.4. Modo de acceso a los estudios	33
1.3. CONTENIDOS COMUNES	33
1.3.1. Notas previas	33
1.3.1.1. Obligatoriedad	33
1.3.1.2. Clasificación de las lenguas	34
1.3.2. Materias y contenidos	35
1.3.2.1. Lengua A	35
1.3.2.2. Otras lenguas	35
1.3.2.3. Cultura	36
1.3.2.4. Contenidos temáticos, interdisciplinares o transversales	36
1.3.2.5. Fundamentos nocionales o teóricos	36
1.3.2.6. Contenidos instrumentales	36
1.3.2.7. Traducción	37
1.3.2.8. Interpretación	37
1.3.2.9. Prácticas y memoria o proyecto fin de carrera	37
1.4. OPTATIVIDAD	37
1.5. ARTICULACIÓN DEL CRÉDITO EUROPEO	37
1.5.1. Relación teoría-práctica	37
1.5.2. Interpretación del crédito en diversos países	38
2. MODELO DE ESTUDIOS SELECCIONADO	39
3. CENTROS ESPAÑOLES: OFERTA Y DEMANDA	45
4. INSERCIÓN LABORAL	59
4.1. INTRODUCCIÓN	61
4.2. EL PRIMER EMPLEO	62
4.3. EL EMPLEO ACTUAL	63
5. PERFILES PROFESIONALES	67
5.1. RESULTADOS DE LAS ENCUESTAS	69
5.2. FUENTES DE AUTORIDAD	70
5.3. DESCRIPCIÓN DE LOS PERFILES	73
5.3.1. Traductor profesional «generalista»	74
5.3.2. Mediador lingüístico y cultural	75
5.3.3. Intérprete de enlace	75
5.3.4. Lector editorial, redactor, corrector, revisor	76
5.3.5. Lexicógrafo, terminólogo y gestor de proyectos lingüísticos	76
5.3.6. Docente de lenguas	77

6. COMPETENCIAS TRANSVERSALES (GENÉRICAS)	78
7. COMPETENCIAS ESPECÍFICAS	85
8. COMPETENCIAS Y PERFILES PROFESIONALES	91
9. COMPETENCIAS Y ASOCIACIONES PROFESIONALES	99
9.1. FORMACIÓN DEL FUTURO PROFESIONAL	102
9.2. PERFILES PROFESIONALES	103
9.3. EL MERCADO	103
9.4. CONCLUSIÓN	104
10. COMPETENCIAS Y EXPERIENCIA DE LOS EGRESADOS	105
10.1. COMPETENCIAS TRANSVERSALES O GENÉRICAS	107
10.2. COMPETENCIAS ESPECÍFICAS	109
10.3. CONCLUSIONES	110
11. OBJETIVOS DE FORMACIÓN	111
12. ESTRUCTURA DEL TÍTULO DE GRADO	117
12.1. CONTENIDOS COMUNES OBLIGATORIOS	119
12.2. CONTENIDOS INSTRUMENTALES (OBLIGATORIOS Y OPTATIVOS)	123
12.3. CONTENIDOS PROPIOS DE LA UNIVERSIDAD SOBRE EL TOTAL DEL TÍTULO	124
13. MATERIAS COMUNES, EN CRÉDITOS ECTS	125
14. CRITERIOS E INDICADORES DE EVALUACIÓN	131
14.1. FUENTES	133
14.2. CRITERIOS E INDICADORES IMPORTANTES EN TRADUCCIÓN E INTERPRETACIÓN	135
14.2.1. Criterios	136
14.2.2. Tablas e indicadores	138
14.3. REFERENCIAS	141

Informe de la Comisión de Evaluación del diseño del Título de Grado en Traducción e Interpretación

DATOS DE IDENTIFICACIÓN DEL PROYECTO

Convocatoria: Segunda
Nombre del proyecto: Traducción e Interpretación
Universidad coordinadora: Universidad de Granada
Coordinadora del proyecto: Eva Muñoz Raya
Fecha del documento final: julio 2004

COMISIÓN

- Alfonso Bullón de Mendoza
Rector de la Universidad Cardenal Herrera-CEU
- Manuel Lobo Cabrera
Rector de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria
- Jon Paul Laka
Experto del Programa de Convergencia Europea de ANECA. Universidad de Deusto
- Gabriel Ovejero
Experto del Programa de Convergencia Europea de ANECA.
Universidad Complutense de Madrid

- Isabel García Izquierdo
Asesora del Programa de Convergencia Europea de ANECA. Universidad Jaume I

VALORACIÓN DE LA COMISIÓN

Se trata de un proyecto bien estructurado, bien documentado y con una planificación del título por lo que respecta a competencias, perfiles y distribución de créditos coherente, si bien se plantean dos posibilidades bastante diferentes. Hay que destacar la exhaustividad de las informaciones presentadas y la presencia de gráficos y valoraciones de los mismos que ayudan significativamente a interpretar los datos. Se valora especialmente la inclusión de una amplia Introducción en la que se revisa la tradición universitaria de estos estudios en España y se justifica la pertinencia del título y su relación con otros títulos del actual catálogo. Asimismo, la inclusión de tablas, gráficos y anexos es muy adecuada. Por lo que respecta al aspecto de contenidos, se valora muy positivamente la inclusión de un apartado de valoración de ventajas e inconvenientes de la implantación del título con 180 o 240 créditos, ya que da idea de la profundidad con que se ha abordado por parte de la comisión el aspecto de la duración de los estudios en relación con las competencias y perfiles.

La titulación que proponen responde, en principio, a los parámetros exigidos por Europa. Por tanto, pensamos que cumple con los objetivos de la convocatoria.

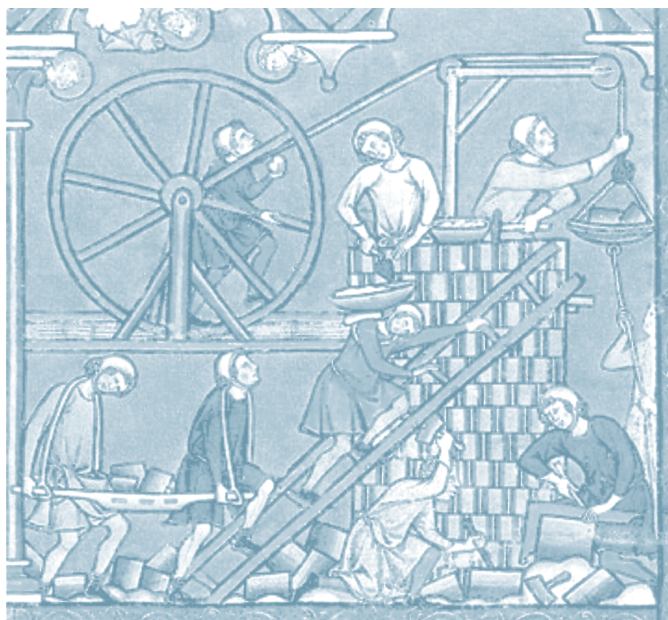
Los aspectos mejorables se han ido desgranando en cada uno de los apartados de la valoración del proyecto, no obstante, tras la reunión de la mesa, destacaremos como más significativos los siguientes:

1. A pesar del buen planteamiento que realizan de las posibilidades de un grado de 180 o 240 créditos, parece que vinculan excesivamente los grados con la duración de los posibles postgrados (si se admite un grado de 180, el postgrado de 120; y si se acepta el de 240, de 60). Habría que dejar este aspecto más abierto y no pensar en el postgrado como un modo de "completar" los años del grado.
2. Puesto que la intención es, siguiendo las directrices de Bolonia, proponer un título generalista, la mesa opina que debería mantenerse la interpretación (no sólo la de enlace) de manera introductoria en el grado, ya que éste es uno de los aspectos distintivos del título. En este sentido, habría que revisar el objetivo planteado en el punto 11: "formar traductores e intérpretes de enlace". Obviamente, la especialización, al igual que ocurriría en la traducción, vendría en estadios posteriores de la formación.

No obstante, pensamos que se trata de cuestiones fácilmente revisables por parte de los responsables del proyecto. También habría que revisar algunas cuestiones formales.

En general, felicitamos a los autores del trabajo. Sugeriremos valorar e introducir los pequeños cambios propuestos y recomendaremos la publicación del Libro Blanco y el envío al Consejo de Coordinación Universitaria y al Ministerio de Educación y Ciencia para su valoración.

Estudio para el diseño del plan de estudios y título de grado de Traducción e Interpretación



Estudio presentado por los centros españoles que imparten la actual Licenciatura en Traducción e Interpretación, en el marco de la segunda convocatoria de ayudas para el diseño de planes de estudios y títulos de grado de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (programa de convergencia europea)

INTRODUCCIÓN

Introducción

En España, los primeros estudios que dieron paso a profesiones relativas a las lenguas y la comunicación fueron las Licenciaturas en Filosofía y Letras y, posteriormente, las de Filología, que comienzan a impartirse con un corte marcadamente histórico y literario. Baste señalar que, a mediados de los setenta del siglo XX, había en España tan solo cuatro cátedras de Lengua Española. En las universidades que no habían dado este paso modernizador, incluso la lengua española se estudiaba a través de cátedras como «Gramática General» y «Crítica Literaria¹». En los años setenta, los estudios del lenguaje comienzan a vivir una bonanza que se traduce en la multiplicación de las Licenciaturas en Filología de otras lenguas, que tienen que incluir necesariamente un fuerte componente de estudio de la lengua *per se* y en su estado contemporáneo.

En los últimos veinte años la universidad española ha intentado renovarse profundamente tanto en su organización como en su filosofía y su oferta, consecuencias directas de los cambios políticos y sociales. La tendencia a dividir los estudios generalistas puede considerarse una segunda etapa, que comienza en ese momento histórico. La renovación de la oferta se efectuó de dos formas fundamentales: mediante la especialización de estudios ya existentes –que podemos considerar un proceso de revisión y, por tanto, *renovación*– y la instauración de otros estudios que podemos concebir como propiamente *innovadores*.

La segregación de títulos generales en especialidades más acordes con el perfil profesional dominante, como en el caso de la Licenciatura en Geografía e Historia, que se triplicó en Licenciaturas de Historia, de Geografía y de Historia del Arte, confirmó la tendencia a ajustarse a la cambiante

¹ ALCINA FRANCH, Juan & BLECUA, José Manuel. 1991. *Gramática Española*. 8 ed. Barcelona: Ariel. Pág. 166.

demanda social y profesional que ya se advertía en la etapa inmediatamente anterior. Este fue el caso de la Traducción e Interpretación, cuyas salidas profesionales habían venido cubriendo los Licenciados en Filología y Filosofía y Letras hasta la última renovación de la oferta universitaria.

Los estudios universitarios innovadores han llegado a su situación actual por el empuje de su necesidad económica y social. Aquí se pueden citar Trabajo Social, Relaciones Laborales, Publicidad y Relaciones Públicas, Comunicación Audiovisual, Biblioteconomía y Documentación, Documentación y, recientemente, Turismo. La trayectoria típica de estos estudios ha sido comenzar con la etiqueta «otros estudios superiores», impartidos por centros adscritos, para después crear una Diplomatura con su correspondiente Escuela Universitaria y, finalmente, convertir los estudios en Licenciatura, dándoles el espaldarazo profesional y la vía libre para la investigación y la formación de investigadores. Éste ha sido también el caso de la Traducción y la Interpretación, como resulta evidente de los datos de este estudio. Así pues, en la creación del Área de Conocimiento de Traducción e Interpretación se dan las dos tendencias: la especialización de estudios anteriores y la implantación y progresiva consolidación de unos estudios profesionales.

LA TRADICIÓN UNIVERSITARIA EN TRADUCCIÓN E INTERPRETACIÓN

El incremento en el volumen de traducciones tras la II Guerra Mundial hizo posible la creación de los primeros centros de formación de traductores e intérpretes —la Escuela de Intérpretes de Ginebra abrió sus puertas en 1941— y la fundación de las primeras asociaciones profesionales: la Federación Internacional de Traductores nació en 1953 con el patrocinio de la UNESCO, y el mismo año veía la luz la Asociación Internacional de Intérpretes de Conferencia (AIIC). Del mismo modo, el nacimiento de los primeros centros dedicados a la formación de traductores propició un desarrollo extraordinario de la teoría. Delisle² afirma que «*It is not by chance that the most important work in translation theory has coincided with the dramatic increase in the volume of pragmatic texts translated around the world, and the establishment of professional schools of translation*». También, según Hermans³, «*The demand for translation, together with the increasing professionalisation of translation, explains the appearance of institutes for translator training. As far as I can see it is in the context of these institutes that teachers and researchers first began to pay systematic attention to translation as an object of study*».

Aparte de las enseñanzas de una academia privada madrileña —no reconocidas oficialmente— en España no se puede estudiar la traducción en ninguna institución pública⁴ hasta la apertura del Instituto Universitario de Lenguas Modernas y Traductores de la Universidad Complutense de Madrid, durante algún tiempo la única oferta. El segundo paso, ya desde un planteamiento profesional, lo constituyeron las EUTI de las Universidades Autónoma de Barcelona y de Granada, seguidas por la de Las Palmas de Gran Canaria, embrión de las licenciaturas de hoy. Las diplomaturas duraban solo tres años, impidiendo el acceso a todo empleo que exigiese una formación

² DELISLE, Jean. 1981. *L'Enseignement de l'interprétation et de la traduction : de la théorie à la pédagogie*, (dir.), PUO, coll. «Cahiers de traductologie », nº 4. Pág.

³ HERMANS, Theo. 1995. *The Manipulation of Literature: Studies in Literary Translation*. London: Croom Helm. Pág. 10.

⁴ El centro universitario CLUNY-ISEIT impartía los estudios desde 1960, expidiendo el título la Universidad Católica de París.

universitaria superior en traducción e interpretación, definida internacionalmente como un mínimo de cuatro años de estudios de dedicación completa.

Habría que esperar a la nueva ola de cambios en la oferta académica, que se puso en marcha en 1990, para asistir a la institución de una Licenciatura en Lingüística, y otra en Teoría de la Literatura, ambas de segundo ciclo, y para transformar los estudios de Traducción e Interpretación de Diplomatura en Licenciatura. Su implantación supuso la incorporación definitiva al panorama universitario español de unos estudios que ya gozaban de una cierta solera en muchas universidades europeas y algunas americanas, al constatar que los estudios lingüísticos, literarios y filológicos, con objetivos y aproximaciones distintos, no alcanzaban a formar traductores e intérpretes *profesionales*.

Desde la aprobación del plan de estudios cuatrienal la oferta se ha cuadruplicado, aunque lo significativo no es tanto el alto número de los mismos como la rapidez con que han proliferado. El creciente interés por la traducción puede estar relacionado con la disminución del número de estudiantes de filología, pues es probable que muchos candidatos consideren que esos estudios no satisfacen sus expectativas, ya que sus salidas profesionales «naturales» quedan casi exclusivamente limitadas a la docencia. Así, muchas personas que cuentan con buenos conocimientos de lenguas extranjeras vuelven sus ojos hacia sectores como la empresa, el mundo editorial o los medios de comunicación, en los que los profesionales han de combinar nociones lingüísticas e informáticas, de edición y de revisión de textos, de tecnologías informáticas y otras herramientas profesionales, con otras ramas del saber, como derecho, economía, ciencias y demás. Se trata, por tanto, del mismo cambio social que ha promovido el auge de los estudios en CC. de la Información o la Comunicación y del interés por la universidad profesional que preveía la LRU y en el que ahora insiste la LOU.

La formación de traductores e intérpretes tiene hoy más en común con la mentalidad asociada, por ejemplo, al periodismo y a la administración de empresas que con la de la literatura y las bellas artes. En su análisis prospectivo de los cambios necesarios en el plan de estudios de traducción e interpretación en Viena, Snell-Hornby⁵ sugiere reorganizarlos en tres ciclos, el último de los cuales correspondería a la especialización. Lo relevante de su análisis en esta argumentación es que no se planteaba un primer ciclo común con los estudios de lingüística y literatura sino con los de teoría de la comunicación, lenguas aplicadas y relaciones internacionales, en lo que constituiría una Diplomatura en Comunicación Internacional. Como muestra local, en la Licenciatura en Comunicación Audiovisual de la Facultad de Ciencias Sociales y de la Comunicación de la Universidad Pompeu Fabra se imparten varias asignaturas que también son parte de planes de estudios de Traducción e Interpretación.

⁵ SNELL-HORNBY, Mary. 1992. The professional translator of tomorrow: language specialist or allround expert?. Cay Dollerup & Anne Loddegaard, eds. *Teaching Translation and Interpreting. Training, Talent and Experience*. Papers from the First *Language International* Conference Elsinore, Denmark, 31 May-2 June 1991. Amsterdam: John Benjamins (Copenhagen Studies in Translation). Pág. 922.

⁶ AMIT-KOCHAVI, Hannah. 1992. Moving Translator Training from the Humanities to the Social Sciences: an Israeli Case Study. Cay Dollerup and Anne Loddegaard, eds., *Teaching Translation and Interpreting: Training, Talent and Experience*, Amsterdam: John Benjamins, pp. 9397.

El desplazamiento docente está comenzando a reflejarse también institucionalmente como tendencia a ubicar el Área de Traducción e Interpretación en las CC. Sociales, dentro de las CC. de la Comunicación o Información. Según Amit-Kochavi⁶, en su universidad los estudios de traducción se desplazaron a principios de los años 80, de su lugar entre las Humanidades al Departamento de Estudios sobre la Comunicación, en la Facultad de CC. Sociales. La Facultad de CC. Sociales y Económicas de la Universidad de Heriot-Watt (Edimburgo), acoge la Licenciatura en Traducción desde sus orígenes, como ocurre también en el caso de los dos centros daneses de renombre (CBS y Aarhus). Hoy, en España, la Universidad de Salamanca cuenta con una Facultad de Traducción y Documentación; la Universidad Jaume I, con un Departamento de Traducción y Comunicación, y el Departamento de Traducción, Interpretación y Lenguas Aplicadas de la Universidad Europea de Madrid está integrado en la Facultad de Comunicación y Humanidades, en la que se imparten las titulaciones de Periodismo, Comunicación Audiovisual, Publicidad y Relaciones Públicas y Traducción e Interpretación.

EL ESTUDIO

Este estudio se presenta dentro del marco de la segunda convocatoria de ayudas para el diseño de planes de estudio y títulos de grado de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación⁷, de 21 de octubre de 2003 (resolución del 22 de diciembre). En su realización han participado la totalidad de centros universitarios públicos y privados de España que hoy imparten la titulación completa –dieciocho– y ha sido coordinado por la Universidad de Granada. Al final de esta introducción se relacionan las instituciones que han intervenido y sus representantes en el proceso.

En lo que respecta a la filosofía educativa que anima el presente estudio, hay que remitirse a la Ley Orgánica de Universidades, que afirma que las funciones de la universidad española son, «[...] formar a los profesionales que la sociedad necesita, desarrollar la investigación, conservar y transmitir la cultura, enriqueciéndola con la aportación creadora de cada generación y, finalmente, constituir una instancia crítica y científica, basada en el mérito y el rigor, que sea un referente para la sociedad española». Su orientación profesional es patente: «[...] que los profesores mejor cualificados formen a los estudiantes que asumirán en un futuro inmediato las cada vez más complejas responsabilidades profesionales y sociales». Otro de sus objetivos esenciales es «impulsar la movilidad, tanto de estudiantes como de profesores e investigadores, dentro del sistema español pero también del europeo e internacional».

Los centros miembros de la Comisión ejecutiva han redactado los distintos apartados que conforman el proyecto (perfiles profesionales, objetivos del grado, competencias transversales y específicas, estructuración y nombre del título, contenidos comunes obligatorios, recomendaciones sobre obligatoriedad y optatividad, criterios indicadores de calidad, etc.) aunque la responsabilidad final es de todos.

Entre las labores realizadas cabe mencionar el estudio de la estructuración docente universitaria de la traducción y la interpretación en vigor en los centros españoles, el análisis de los estudios afines en Europa, la extracción de datos de las detalladas encuestas de opinión a egresados,

⁷ http://www.aneca.es/modal_eval/docs/convergencia_2conv_171003.pdf

empleadores y docentes y el asesoramiento de las asociaciones profesionales del ramo (no existe colegio profesional). Para conseguirlo, además del intercambio constante entre los comités locales, vía electrónica, los portavoces en la comisión ejecutiva se reunieron en tres ocasiones: en Granada –5 y 6 de marzo y 23 y 24 de abril– y en la Universidad Pontificia Comillas de Madrid, el 13 y 14 de mayo (véanse actas en anexos 13). A estas reuniones cabe sumar la visita de una asesora asignada por la ANECA para el seguimiento del estudio y las reuniones mantenidas por la coordinadora nacional en la sede de la Agencia. Este proyecto se ha ajustado a las directrices emanadas de la ANECA en contenidos y procedimiento, lo que motiva los apartados siguientes.

PROCEDIMIENTO

Este proyecto se ha ajustado a las directrices emanadas de los distintos reales decretos pertinentes y del marco ofrecido por la ANECA.

El estudio de los procesos de convergencia en otros países europeos se dividió entre la situación general en el país y el de un reducido número de centros –32– considerados representativos, antes que intentar pasar revista a todos los centros europeos que forman a traductores y a intérpretes. Para la situación general se partió de los informes nacionales, de respectiva elaboración propia, para la cumbre de Berlín de 2003. Los centros se escogieron atendiendo a tres criterios complementarios, esto es, la pertenencia del centro a uno de estos colectivos:

- A. La Conferencia Internacional de Centros Universitarios de Traducción e Interpretación⁸ (CIUTI), una asociación internacional que reúne a centros de probada excelencia en la formación de traductores e intérpretes y en el seno de la cual hay una corriente que desea convertirla en un organismo autónomo de acreditación especializada.
- B. La Localization Industry Standards Association⁹ (LISA).
- C. La red¹⁰ que imparte los Máster Europeos en Interpretación de Conferencia, con el apoyo de la Comisión y el Parlamento Europeos.

Los dieciocho centros remitieron encuestas (anexos 5-7) a egresados, empleadores y docentes, en las proporciones que se señalan en la Tabla 1. Las encuestas contenían una cierta redundancia para mejorar la seguridad en los resultados. El problema metodológico importante surgió en las preguntas en torno a las competencias específicas, aguzado en las académicas. La información era irregular, a veces contradictoria, otras muchas estaba en blanco. A pesar de ello, se apreciaban tendencias: se repetían las respuestas repartidas por las tres subcategorías. Por esta razón, decidimos finalmente contar, en los tres sectores encuestados, con una lista única de competencias específicas, producto de la suma de las tres subcategorías. Los datos de esta sección, pues, son fiables aunque menos informativos. Los resultados completos de las encuestas se pueden consultar en los anexos 5-7.

⁸ <http://www.ciuti.org>

⁹ <http://www.lisa.org>

¹⁰ <http://www.emcinterpreting.net>

	Encuestas remitidas	Respuestas			
		Recibidas*	%	Aceptadas	%
EGRESADOS	1.645	329	20,00	314	19,1
EMPLEADORES	408	52	12,75	50	12,25
DOCENTES	515	142	27,57	134	26,02

*se recibieron algunas respuestas vacías y otras repetidas

Tabla 1. Universo y muestra de las encuestas de ese estudio

CONTENIDOS

Los participantes en el estudio desean manifestar que, si la presencia de contenidos comunes obligatorios puede ser discutible en otros estudios, quizás en traducción el conflicto se hace más evidente. A pesar de su relativa juventud, ésta es una formación universitaria orientada a la profesión desde el principio y la revolución en las tecnologías de la información y la comunicación han creado un mercado muy cambiante y complejo, que no resulta sencillo de aprehender en un porcentaje de contenidos inmutables. Por esta razón, los participantes en el proyecto se han manifestado a favor de reducir considerablemente el porcentaje de los mencionados contenidos comunes obligatorios, si no suprimirlos completamente, siguiendo los modelos de la Europa central y del norte.

Las divergencias de opinión en el seno de la Comisión, resueltas en el proceso, tienen su origen precisamente en los contenidos comunes obligatorios, pues contribuyen a definir un perfil profesional amplio pero que responde a un mercado en el que los puestos de trabajo monolíticos (esto es, idénticos a un perfil «simple») son raros. Antes bien, se da una suma de perfiles «elementales» que pueden considerarse integrantes, como tareas parciales, de varios macroperfiles para los que no existe denominación concreta. Por ejemplo, en una empresa de localización un licenciado puede ejercer como jefe de proyectos, lo que muchas veces implica, aunque no siempre, ejercer tareas de terminólogo, revisor, redactor o traductor, por citar las más frecuentes. En una editorial pueden contratar a un licenciado como lector y esperar de él que también redacte, revise, edite, maquete, componga o revise entradas de diccionarios. En ambos casos, además, es probable que varias de esas tareas entren o salgan de entre las asignadas, según rendimiento y ascensos. Así, podría darse el caso de contar con un conjunto de licenciaturas similares por los *parecidos familiares* de Wittgenstein, y servir mejor a la sociedad y el mercado. En otras palabras, podrían darse planes de estudios más dinámicos, que se ajustaran más a la demanda de la zona o a uno u otro sector del mercado en cada centro, mientras orientaba su investigación hacia esas áreas. Los procesos de acreditación y la respuesta social y del mercado avalarían la oferta.

En el seno de la Comisión se ha debatido con amplitud y profundidad la estructura del grado y la articulación de las destrezas y perfiles, para optar mayoritariamente por el esquema de un grado de 240 créditos. También se presenta una segunda opción de grado de 180 créditos, respaldada por un reducido número de centros pero cuya presencia en el estudio fue aprobada también por mayoría. Naturalmente, el desarrollo de directrices para ambos modelos de grado no podía dejar de tener en cuenta las posibilidades en la formación de posgrado, entre las que se debe dar una continuidad

pero también una independencia. Cabe subrayar, finalmente, que todos los centros han colaborado en la elaboración de ambas propuestas.

APROBACIÓN

El proyecto se publicó en la página web de la Facultad de Traducción e Interpretación de la Universidad de Granada, para que toda la comunidad universitaria tuviera acceso al mismo y se pudieran realizar los intercambios oportunos en los foros pertinentes. Se han recogido sugerencias a través de los comités locales de los centros, e incorporado muchas al texto definitivo.

La propuesta fue aprobada por unanimidad en reunión plenaria de todas las universidades participantes en el proyecto, celebrada en el CES Felipe II de Aranjuez el día 4 de junio. Además, el proyecto ha recibido el apoyo, unánime asimismo, de la Conferencia de Centros y Departamentos de Traducción e Interpretación (CCDUTI), foro constituido a principios de los 90 «para coordinar los esfuerzos de todos los Centros y Departamentos universitarios del Estado Español dedicados a la enseñanza de la Licenciatura de Traducción e Interpretación por alcanzar la más alta calidad en la formación profesional de sus alumnos y el máximo nivel en su trabajo académico, así como para velar por la inserción de los licenciados en el mundo laboral» (véase anexo 20).

REPRESENTANTES DE LAS UNIVERSIDADES QUE PARTICIPAN EN EL PROYECTO

Coordinación

- Eva Muñoz Raya (UGR)

Comisión ejecutiva

- Luz Gómez García (UA)
- Mariano Solivellas (UAB)
- José Luis Bazán (Cluny-ISEIT)
- Ricardo Muñoz Martín (UGR)
- M^a Amparo Alcina Caudet (UJI)
- M^a Jesús García Domínguez (ULPGC)
- Carmen Mata Pastor (UMA)
- Gidor Bilbao Telletxea (UPV/EHU)
- Luis Pegenaute Rodríguez (UPF)
- Christopher Waddington (UPCO)
- M^a Teresa Fuentes Morán (USAL)
- Manuel Ramiro Valderrama (UVA)
- Juan Solá Montserrat (UVIC)
- Arturo Parada Diéguez (UVI)

Comités locales

UNIVERSIDAD DE ALICANTE (UA)

- Javier Franco Aixelá. *Profesor de Traducción*
- Luz Gómez García. *Vicedecana de Calidad Docente*
- Fernando Navarro Domínguez. *Coordinador Máster de Traducción*
- Miguel Ángel Vega Cernuda. *Catedrático de Traducción*

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BARCELONA (UAB)

- Allison Beeby. *Directora del DTI*
- Laura Berenguer. *Profesora de Traducción*
- Willy Neunzig. *Profesor de Traducción*
- Odile Ripoll. *Secretaria de la FTI*
- Mariano Solivellas. *Vicedecano de Ordenación Académica*

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MADRID (UAM)

- Rosa Martínez Lillo. *Profesora de Traducción*
- * Javier Ortiz García. *Secretario del DTI*
- Gema Sanz Espinar. *Profesora de Traducción*
- Arlette Veglia. *Profesora de Traducción*

UNIVERSIDAD ANTONIO DE NEBRIJA (UAN)

- Marta Genís Pedra. *Profesora de Traducción*
- * Margarita Vinagre Laranjeira. *Coodinadora de la Licenciatura*
- M^a Eugenia Santana Rollán. *Profesora de Traducción*

UNIVERSIDAD ALFONSO X EL SABIO (UAX)

- Rosa María Bautista Cordero. *Profesora de Traducción*
- Montserrat Bermúdez Bausela. *Profesora de Traducción*
- Ana Bermúdez Carrasco. *Profesora de Traducción*
- Eva Chamorro Guillén. *Profesora de Traducción*
- * Santiago García Gavín. *Coordinador de la Licenciatura*

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE PARÍS CLUNY-ISEIT

- José Luis Bazán. *Decano de la Facultad*
- Nicole Hallouin. *Profesora de Traducción*

* Coordinadores de comités locales no presentes en la Comisión Ejecutiva.

UNIVERSIDAD EUROPEA DE MADRID (UEM)

- * Ingrid Cáceres Würsig. *Coordinadora de la Licenciatura*
- Antonio González Rodríguez. *Profesor de Traducción*
- Luis Pérez González. *Profesor de Traducción*

UNIVERSIDAD DE GRANADA (UGR)

- Ricardo Muñoz Martín. *Ex Director del DTI*
- Eva Muñoz Raya. *Decana de la FTI*
- Bryan Robinson. *Secretario del DTI*
- Enrique Quero Gervilla. *Ex Secretario de la FTI*

UNIVERSIDAD JAUME I (UJI)

- M^a Amparo Alcina Caudet. *Directora de la Licenciatura*
- Frederic Chaume Varela. *Profesor de Traducción*
- Josep Marco Borillo. *Profesor de Traducción*

U. DE LAS PALMAS DE GRAN CANARIA (ULPGC)

- Geraldine Boylan. *Vicedecana de Relaciones Internacionales*
- Marina Díaz Peralta. *Vicedecana y Secretaria de la Facultad*
- M^a Jesús García Domínguez. *Decana de la FTI*
- Manuel Wood Wood. *Ex Decano de la FTI*

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA (UMA)

- Gloria Corpas Pastor. *Profesora de Traducción*
- Mercedes Martín Cinto. *Profesora de Traducción*
- Carmen Mata Pastor. *Profesora de Traducción*
- Francisco Ruiz Noguera. *Ex Secretario del DTI*
- Juan Jesús Zaro Vera. *Director del DTI*

UNIV. PONTIFICIA COMILLAS DE MADRID (UPCO)

- Miguel Juárez Gallego. *Decano de la F CC. Humanas y Sociales*
- Beverly Rising. *Directora del DTI*
- Christopher Waddington. *Vicedecano de Traducción e Interpretación*

UNIVERSIDAD POMPEU FABRA (UPF)

- Alexandre Alsina Keith. *Profesor de Traducción*
- Antoni Badia i Cardús. *Director del DTI*
- Pilar Estelrich. *Ex Decana de la FTI*

- Luis Pegenaute Rodríguez. *Decano de la FTI*

UNIVERSIDAD DEL PAÍS VASCO (UPV-EHU)

- Gidor Bilbao Telletxea. *Vicedecano de la Facultad de Filología y Geografía e Historia*
- Joseba Lakarra Andrinua. *Decano de la Facultad de Filología, Geografía e Historia*
- Raquel Merino Álvarez. *Catedrática de Traducción*

UNIVERSIDAD DE SALAMANCA (USAL)

- Jesús Baigorri Jalón. *Profesor de Interpretación*
- Pilar Elena García. *Catedrática de Traducción*
- Carlos Fortea Gil. *Decano de la Facultad de Traducción y Documentación*
- M^a Teresa Fuentes Morán. *Secretaría del DTI*
- Joaquín García Palacios. *Ex Director del DTI*
- Fernando Toda Iglesia. *Director del DTI*

UNIVERSIDAD DE VALLADOLID (UVA)

- Jesús Bachiller Martínez. *Vicedecano de la FTI*
- Miguel Ibáñez Rodríguez. *Decano de la FTI*
- Manuel Ramiro Valderrama. *Ex Decano de la FTI*

UNIVERSIDAD DE VIC (UVIC)

- Carme Sanmartí i Roset. *Jefa de Estudios de la Facultad de CC. Humanas, Traducción y Documentación*
- Juan Solá Montserrat. *Decano de la Facultad de CC. Humanas, Traducción y Documentación*
- Xus Ugarte Ballester. *Directora del DTI*

UNIVERSIDAD DE VIGO (UVI)

- Javier de Agustín Guijarro. *Profesor de Terminología y Documentación*
- Lourdes Lorenzo García. *Vicedecana de Relaciones Internacionales*
- Silvie Mascuñán Tolón. *Profesora de Interpretación*
- Arturo Parada Diéguez. *Director del Departamento de Traducción y Lingüística*

CES FELIPE II (ARANJUEZ)

- * Ana AntónPacheco. *Directora de la Titulación*
- M^a de la Nava Maroto García. *Profesora de Terminología y Documentación*
- Beatriz Soto Aranda. *Jefa de Estudios*

1.

LOS ESTUDIOS
AFINES EN EUROPA

1. Los estudios afines en Europa

Como se ha señalado en la introducción, este estudio no pretende pasar revista a todos los centros europeos que forman a traductores e intérpretes. Antes bien, ha realizado una selección atendiendo a tres criterios complementarios, como son la pertenencia a tres colectivos de instituciones docentes destacados por su calidad:

- a) La Conferencia Internacional de Centros Universitarios de Traducción e Interpretación (CIUTI), una asociación internacional que agrupa a centros de probada excelencia en la formación de traductores e intérpretes en el seno de la cual hay una corriente que desea convertirla en un organismo autónomo internacional de acreditación¹¹.
- b) La Localization Industry Standards Association (LISA)¹².
- c) La red que imparte los Máster Europeos en Interpretación de Conferencia, con el apoyo de la Comisión y el Parlamento Europeos¹³.

Escogidos los centros y ordenados por países, la situación general se ha estudiado en los informes nacionales elaborados a raíz de la cumbre de Berlín de 2003. Así, el orden de presentación se desarrolla de lo general a lo particular (véase resumen en anexo 4). De la redacción final parecen haber «caído» algunos centros, pero sólo es señal de que sus circunstancias particulares no añadían nada nuevo a lo mencionado. Estos son los centros estudiados:

¹¹ <http://www.ciuti.org>

¹² <http://www.lisa.org>

¹³ <http://www.emcinterpreting.net>

ALEMANIA	FRANCIA
Universidad de Heidelberg Universidad de Leipzig Universidad de Maguncia [Mainz]	Universidad de París III – La Sorbona (ESIT) Universidad de París VII – Denis Diderot
AUSTRIA	FINLANDIA
Universidad de Graz Universidad de Innsbruck Universidad de Viena	Universidad de Tampere Universidad de Turku
BÉLGICA	REINO UNIDO
Escuela Superior de Gante Escuela Superior Lessius Instituto Libre Marie Haps ISTI de la Escuela Superior de Bruselas Universidad de Amberes Universidad de MonsHainaut	Universidad de Bath Universidad de Bradford Universidad de Heriot-Watt (Edimburgo) Universidad de Salford
DINAMARCA	ITALIA
Escuela de Negocios de Aarhus [Århus] Escuela de Negocios de Copenhague	Universidad de Bolonia (SSLIMIT de Forlì) Universidad de Trieste SSIT de Milán
FRANCIA	PAÍSES BAJOS
Instituto Católico de París (ISIT) Universidad de Rennes II – Alta Bretaña Universidad Católica del Oeste (Angers) Universidad de Estrasburgo II – Marc Bloch	HSI Zuyd Maastricht
	PORTUGAL
	Universidad del Miño (Braga)
	SUIZA
	Universidad de Ginebra (ETI)

Tabla 2. Universidades europeas incluidas en el estudio

1.1. LA CONVERGENCIA, POR PAÍSES

1.1.1. ALEMANIA

En Alemania, la enseñanza es competencia de los estados federados (*Bundesländer*), aunque el gobierno federal emite leyes marco que garantizan una base común. Antes de la puesta en marcha de las disposiciones legales de convergencia europea, los estudios de Traducción e Interpretación tenían una duración media de nueve semestres (cinco años) y se organizaban en un primer ciclo elemental, con un examen intermedio o prediploma (*Vordiplom*) y un ciclo superior. La nueva legislación federal adopta la estructura en dos niveles (*bachelor-master*), y declara indispensable la cualificación profesional del grado o primer nivel. Las nuevas directrices estipulan que los estudios de grado deben durar entre tres y cuatro años (180-240 créditos). En el curso 2002-2003 se iniciaron en Alemania 544 cursos de bachelor y 367 de *master*, magnitudes poco representativas que prueban, no obstante, que ya han iniciado el proceso de convergencia europea.

Las universidades alemanas escogidas en este estudio son las de Heidelberg, Leipzig y Maguncia, aunque sólo la primera parece haber introducido ya cambios dignos de mención. La Universidad de Heidelberg ofrece un título de traductor con examen académico, orientado a la traducción profesional, de unos 200 créditos (parte de los cuales corresponden a la preparación de una tesis de grado), organizados en seis semestres. Las Universidades de Leipzig y Maguncia están dando pasos para su adaptación al EEES; cabe señalar que la primera ha solicitado formalmente acceder a la información de este libro blanco una vez sea pública.

1.1.2. AUSTRIA

Como en otros muchos países europeos, Austria cuenta con un doble sistema universitario en el que cabe distinguir una red de universidades propiamente dichas (*Universitäten*) y una segunda de centros politecnos, universidades de «ciencias aplicadas» o «escuelas superiores» (*Fachhochschulen*). En el informe nacional para la cumbre de Berlín (septiembre de 2003) se informó de los acuerdos de convergencia para ambas redes por separado. En las universidades, el curso 2002-2003 dieron sus primeros pasos unos 100 programas de *bachelor* y el objetivo para el año 2006 es que un 50% de las titulaciones hayan adoptado ya la estructura en dos niveles, *bachelor* y *master*. La reforma de las disposiciones legales de las universidades de ciencias aplicadas se llevó a cabo en mayo de 2002, también con el objetivo de introducir programas de *bachelor* y *master*. En el curso 2003-2004 debían iniciar su andadura los primeros programas de grado en las escuelas superiores y en el siguiente deben ponerse en marcha los primeros programas de *master*. La proximidad geográfica, lingüística y cultural de Austria y Alemania ha propiciado que, tradicionalmente, el sistema universitario austriaco sea bastante paralelo al de su vecina, por lo que es razonable esperar que también esta vez se implantarán directrices similares a las que ya se han comenzado a adoptar en Alemania.

Las universidades austriacas contempladas en este estudio son las de Graz, Innsbruck y Viena. De ellas, la primera aún no ha adaptado sus estudios mientras que las de Innsbruck y Viena han introducido ya un *bachelor* (*Bakkalaureat*) de 180 créditos (6 semestres) seguido de un *master* (*Magister*) de 120 créditos (4 semestres). En ese contexto, y habida cuenta de que la estructura prebologuesa de los estudios es de cinco años, con dos exámenes intermedios, uno al término del primer año y otro al término del tercero, es de suponer que la Universidad de Graz seguirá el ejemplo de las restantes austriacas y alemanas.

1.1.3. BÉLGICA

A pesar de que es un país relativamente pequeño, Bélgica cuenta con muchas facultades de Traducción e Interpretación de gran calidad, quizás por la importancia de las instituciones internacionales y por su ubicación central en el mapa europeo. Como es sabido, Bélgica divide su territorio en dos comunidades autónomas, la valona (francófona) y la flamenca (de habla neerlandesa), que difieren en la velocidad de adaptación al EEES. Un acuerdo de las principales escuelas superiores (*Hautes Écoles*) francófonas —este estudio ha contemplado el ISTI de Bruselas, Mons-Hainaut y Marie Haps— ha introducido en el curso 2003-2004 un *bachelor* de 180 créditos, seguido de un *master* de 120. Cabe mencionar, como excepción, el altísimo índice de contenidos comunes obligatorios que, junto a contenidos razonables, incluyen otros como «filosofía» o «introducción a la estética».

De la Bélgica flamenca, por otro lado, se han estudiado las Universidades de Amberes y de Gante y la Katholieke Vlaamse Hogeschool Lessius, que ofrecen todavía unos estudios que mantienen la antigua estructura de dos ciclos de dos años de duración cada uno. El primer ciclo confiere el título de *Kandidaat Vertaler*, y el segundo, el de *Licentiaat Vertaler*. Al parecer, la Escuela Superior Lessius pretende mantener un grado de 240 cr. en ocho semestres.

1.1.4. DINAMARCA

Las disposiciones legales de adaptación al EEES datan en Dinamarca de 1993 y prevén la estructuración de la enseñanza superior en un *bachelor* de 180 créditos en seis semestres seguido de un *master* de 120 créditos en cuatro semestres. La peculiaridad más notoria del sistema danés es el requisito de un mínimo de dos años de experiencia profesional en el área pertinente para acceder a los estudios de *master*¹⁴. Los estudiantes pueden, sin embargo, acceder a algunos *master* sin contar con el grado correspondiente.

Los dos centros superiores daneses estudiados en el proyecto son las Facultades de Traducción de las Handelshøjskolen i Århus y Copenhague. Sólo el título de posgrado, *Candidatus lingua mercantilis* (= *master*), es específico de traducción e interpretación. En ambos centros es requisito imprescindible haber cursado un *bachelor* en comunicación internacional para negocios.

1.1.5. FINLANDIA

El *Ministerio de Educación* es la autoridad suprema de Finlandia en el ámbito de educación. El Parlamento establece la legislación que rige la educación y los principios generales de la política educativa. Las actividades de las universidades se regulan por la *Ley de Universidades* y el *Decreto de Universidades*, y las de las escuelas superiores profesionales por la *Ley de la Escuela Superior Profesional* y el *Decreto del Consejo de Estado sobre Escuela Superior Profesional*. En las universidades de Finlandia entrará en vigor el primero de agosto de 2005 una nueva estructura de titulaciones de dos ciclos. En todas las áreas se aplicará una estructura de titulaciones en la que los estudiantes obtendrán primero la licenciatura, por regla general en seis semestres, y después la titulación superior de educación superior, en general de cuatro semestres. En el caso de traducción e interpretación, el grado, *Humanististen tieteiden kandidaatti*, es común a los estudios de lenguas y cultura.

Este estudio recoge los estudios de Traducción e Interpretación de las Universidades de Tampere y de Turku. En ambos casos la estructura es de un grado de seis semestres, correspondiente a un *bachelor*, seguido de un *master* (*maister*) de cuatro semestres. De entre las peculiaridades reseñables cabe destacar el mantenimiento del crédito finés, u *opintoviikko* (*ov* = 'crédito'), que supone 40 horas de trabajo (con un mínimo de 14 horas de clases magistrales, más trabajos prácticos, lecturas y otros trabajos personales) y equivale a 1,5 créditos ECTS. Aplicada la conversión del crédito finés al sistema ECTS, el grado comprende 180 créditos y el posgrado, 120.

¹⁴ *Towards a Danish "Qualification Framework" for higher education.*

1.1.6. FRANCIA

Francia comenzó el proceso de adaptación del sistema nacional de educación superior en el año 2003 y debe finalizar en el curso académico 2005-2006. El sistema actual, objeto de adaptación, es quizás el más original de Europa, en el sentido de que prevé un título de primer ciclo de dos años (*diplôme d'études universitaires générales*, DEUG), seguido de títulos sucesivos de posgrado, de dos semestres de duración. Estos títulos son, por orden de obtención, la *Licence*, la *Maîtrise* y el *Diplôme d'études supérieures spécialisées* (DESS), hoy considerado aún de tercer ciclo. La nueva estructura de titulaciones por introducir se conoce como LMD (*Licence-Master-Doctorat*). Las titulaciones actuales, que se obtienen tras cinco años de estudios —el DEA y el DESS— serán redefinidas en el marco de las nuevas titulaciones de *master*. Como paso Intermedio en la adaptación al EEES, las universidades francesas han comenzado a expedir el título de *Diplôme d'Université* (DU), que se corresponde, en ubicación y duración, con la antigua *Maîtrise*.

Las universidades francesas que contempla este estudio son París VII (Denis Diderot), Católica del Oeste, Estrasburgo II (Marc Bloch) y las más conocidas en traducción, interpretación y terminología de Rennes II (Haute Bretagne), ISIT (Cluny) y, especialmente, la ESIT de París III (la Sorbona). De la estructura actual de transición es notorio que en el grado la traducción constituye un itinerario más o menos específico dentro de titulaciones en lenguas aplicadas, aunque Marc Bloch y la ESIT de París no imparten docencia de grado.

1.1.7. IRLANDA

El sistema de educación superior irlandés es muy similar al británico y la docencia se encarga a universidades y a otras instituciones especializadas. El título de *bachelor* dura entre seis y ocho semestres, en parte dependiendo de su complejidad. Los más largos y complejos reciben la mención adicional de *Honours*. El título de posgrado, *master*, tiene una duración mínima de un año. El único centro escogido en el estudio ha sido la Universidad de Limerick, que ofrece un *BA in Applied Languages* y un posgrado o *master* en comunicación técnica pero, sobre todo, un diploma de posgrado o *master (of science)* en localización de programas informáticos, pionero en su género, apoyado por LISA.

1.1.8. ITALIA

Italia introdujo una reforma del sistema de educación superior en 1999 que ya contemplaba las enseñanzas universitarias estructuradas en dos ciclos, el primero de los cuales —la *laurea*, de 180 créditos en seis semestres— se introdujo en el curso 2001-2002. El curso siguiente se introduciría la *laurea specialistica*, programas de segundo ciclo o *master* de 120 créditos y cuatro semestres. A diferencia de otros países, en Italia la normativa no permite variación en la estructura de las titulaciones. Curiosamente, sí permite variaciones en la denominación de la titulación (no tanto en los contenidos). Así, en las tres universidades italianas escogidas en este estudio, Bolonia (Forlì), Milán y Trieste, la *laurea* (el grado) se denomina «*Traduzione e Interpretazione di Trattativa*», «*Scienze della Mediazione Lingüística*» y «*Traduzione e Interpretazione*», respectivamente.

1.1.9. PAÍSES BAJOS

También los Países Bajos cuentan con dos tipos de instituciones de educación superior, las universidades, de orientación más académica e investigadora, y las escuelas superiores, profesionales o de ciencias aplicadas (*Hogeschool*). La estructura convergente de dos ciclos se introdujo en los Países Bajos en septiembre de 2002, con diferencias entre los dos tipos de instituciones. Las escuelas superiores ofrecen títulos de grado de 240 créditos en ocho semestres y, a partir del curso 2003-2004, pueden presentar también programas de *master* para su acreditación. Este ha sido el caso de la HSI Zuyd Maastricht, la única institución del país recogida en este estudio, que ofrece un posgrado de dos semestres en *Applied Translation Studies*. En las universidades se ofrecen *bachelor* de 180 créditos en seis semestres y *master* de 120 créditos en cuatro semestres, más orientados a la investigación y con posible continuación en un doctorado.

1.1.10. PORTUGAL

En nuestro país vecino la enseñanza superior es competencia de las universidades y de una segunda red de politécnicos. Portugal no ha iniciado el proceso de convergencia europea. En la actualidad, los títulos de grado duran de cuatro a seis años en las universidades mientras que en los politécnicos se prolongan durante una media de tres años. Los títulos de *mestrado* duran de uno a dos años. Existe *numerus clausus* en todas las carreras. La Universidad del Miño de Braga está presente en este estudio pues imparte un Máster Europeo en Interpretación de Conferencia.

1.1.11. REINO UNIDO

Los dos niveles de grado y posgrado que promueve la convergencia europea en educación superior existen en el Reino Unido desde hace tiempo. Quizás por ello (y porque cuenta con desarrollos similares propios en otros aspectos contemplados en el EEES) el país parece confiado en sus posibilidades de adaptación y hasta la fecha no ha introducido cambios relativos a la adopción del sistema ECTS o al suplemento europeo al título. A lo anterior se añade que Escocia tiene su propio sistema, notablemente distinto del de Inglaterra y Gales. Por ejemplo, en estos últimos el *bachelor* es de seis semestres y cuentan, además, con titulaciones intermedias previas de orientación netamente profesional inicial. Estas titulaciones no existen en Escocia donde, además, el grado es un *master* de ocho semestres.

Las universidades contempladas en este estudio son las de Bath, Bradford, Heriot-Watt (Edimburgo) y Salford (Manchester). En el momento de redactar estas líneas, la Universidad escocesa sigue sin haber adaptado su estructura de titulación, que comprende ocho semestres (sin carga manifiestamente equivalente en ECTS) para obtener el título de *Master in Languages (Interpreting and Translating)* o el de *Master in Applied Languages and Translating*, ambos de grado, si bien permite acceder al segundo año desde otros estudios. Las Universidades de Bath y Bradford ofrecen títulos de grado generalistas –de seis semestres– en lenguas modernas, combinadas con estudios europeos, CC. Políticas o gestión internacional de empresa, mientras en la Universidad de Salford conviven un *Bachelor (Hons)* de ocho semestres en *Modern languages and Translation and Interpreting Studies* y un *bachelor (Hons)* de seis semestres en inglés y árabe. Una característica destacable del sistema inglés (*no británico*, esto es, Bath, Bradford y Salford) es que ofrece diplomas de posgrado

en traducción o en traducción + interpretación de tan sólo dos semestres, a los que se añade un tiempo variable para redactar una tesis con el que se obtiene el título de *master*.

1.1.12. SUIZA

Con la división ya señalada entre universidades y escuelas superiores, Suiza inició las reformas asociadas al EEES en 1999-2000. A diferencia de otros países, la distinción entre los dos tipos de instituciones no implica en Suiza diferencias en la estructura de las titulaciones, que serán de 180 créditos en seis semestres en el grado (*bachelor*) y 90-120 créditos en el *master*. Las escuelas superiores iniciarán los nuevos programas de *bachelor* el curso 2005-2006. Los programas de *master* se iniciarán una vez esté en marcha el primer nivel.

La adaptación al EEES es bastante desigual. Mientras la Universidad de St. Gallen modificó todos sus títulos de grado en 2002, la Universidad de Ginebra, la única suiza recogida en este estudio, sigue hasta la fecha sin adaptar su oferta universitaria a la convergencia europea. A esta Universidad pertenece la ETI, la Escuela de Traducción e Interpretación (occidental, moderna) más antigua y una de las más reputadas del mundo. En la estructura actual, sin adaptar, ofrece una *Licence de traduction de 1er cycle* de cuatro semestres en traducción, seguida de otra *Licence de traduction de 2e cycle*, con otros cuatro semestres. Tras la licenciatura de segundo ciclo ofrecen varios *Diplôme d'études supérieures spécialisées* (DESS) en interpretación de conferencia, traducción asistida por ordenador, terminología y traducción jurídica. Su similitud con el sistema educativo francés hace esperar que la convergencia adoptará un modelo también paralelo al de Francia, de grado de 180 cr. en seis semestres y máster de 120 cr. en cuatro semestres.

1.2. TENDENCIAS EUROPEAS

1.2.1. PERFILES PROFESIONALES

Las salidas profesionales se articulan en dos niveles: en el primero, la actividad profesional se inscribe en el campo de las relaciones internacionales (institucionales y empresariales), la mediación interpersonal multilingüe, la gestión de la información multilingüe, la redacción y revisión de textos y correspondencia en la lengua propia y un par de lenguas extranjeras y de cualquier otra tarea de asistencia lingüística que implique el uso de al menos una lengua extranjera (turismo, por ejemplo), de donde destacan la traducción general y la interpretación de enlace.

El segundo nivel da lugar a especialistas y entre ellos son mayoritarios los siguientes perfiles: traducción especializada (especialmente, jurídica, técnica, audiovisual, literaria y localización) terminología e interpretación de conferencia. Cabe destacar que estas especialidades tienden a organizarse en másteres independientes, como es el caso unánime de la interpretación de conferencia, siguiendo el modelo del *European Masters in Conference Interpreting* que imparten muchas de las universidades estudiadas en colaboración con la Comisión y el Parlamento Europeos¹⁵. La tendencia al alza de la traducción audiovisual puede combinarse o no con la traducción de productos multimedia, de informática o localización, mientras que la especialización en traducción literaria es mino-

¹⁵ <http://www.emcinterpreting.net/>

ritaria. Sin embargo, la mayoría de centros ofrece másteres genéricos con itinerarios correspondientes a las especialidades.

1.2.2. ARTICULACIÓN DE LAS ESPECIALIZACIONES

La adquisición de destrezas lingüísticas es pedagógicamente anterior a la formación en traducción e interpretación. Este es un principio rector fundamental para el diseño de la estructura de la titulación. Las especializaciones potenciales en el área sirven para orientar el modelo. La primera especialización —y la más obvia— es la de las lenguas de trabajo, que se da ya en el grado. Hay una clara tendencia a articular la posibilidad de cursar bien dos lenguas B¹⁶, o bien una lengua B y dos lenguas C. En las universidades de Finlandia y en Bradford la articulación gira en torno al concepto anglosajón de *major* y *minor* y ofrecen la posibilidad de un *major* doble (dos lenguas B) o un *major* (lengua B) y dos *minor*, uno de los cuales puede no ser una segunda lengua C, sino otros estudios. Esta especialización unánime en Europa aconseja crear, al menos, tantas menciones en el título de grado como lenguas B haya finalizado el egresado.

La segunda vía de especialidad es la separación de la traducción y la interpretación simultánea. Esta última se articula inequívocamente como especialidad de posgrado. Este es el caso —entre los contemplados en este estudio; hay otros— de Amberes, Braga, Cluny, Copenhague, Gante, Ginebra, Graz, Lessius, Maguncia, Marc Bloch, Trieste, Turku, Viena y la Sorbona, la mayoría de los cuales pertenecen a la red de Másteres Europeos en Interpretación de Conferencias promovida por la Comisión y el Parlamento Europeos. Algunos centros no adaptados la ofrecen como especialidad de cuarto curso, como Lessius. Sin embargo, la interpretación de enlace está presente en la mayoría de los grados de traducción, a veces como fin en sí misma y otras como parte de una introducción general a la interpretación que también presenta contenidos de interpretación consecutiva y simultánea.

Dentro de la traducción, en el último curso de grados largos sin adaptar (Graz, Heriot-Watt, Leipzig, Maguncia) y en los posgrados, adaptados o no —Aarhus, Bruselas, Dublín, Gante, Innsbruck, March Bloch, Marie Haps, Tampere, Turku, París VII, Rennes II, la Sorbona y Viena— se ofrecen especializaciones. Las habituales son traducción de economía, derecho, técnica, literatura, medicina, audiovisual y multimedia, prensa, terminología y traducción asistida por ordenador.

La traducción e interpretación juradas merecen comentario aparte, pues se articulan legalmente de modos muy diversos en Europa. Por ejemplo, en Francia es competencia de los Tribunales de Apelación que, ante una vacante, nombran al solicitante previa consulta de su expediente. En Suiza hay que someterse a los requisitos exigidos por los distintos departamentos de justicia de los cantones. En Dinamarca, los egresados del *master* en traducción pueden registrarse como traductores jurados (en el Ministerio de Asuntos Económicos y Empresariales) y trabajar como intérpretes en los tribunales. Tan sólo la Universidad de Maguncia afirma que acredita para ello en el grado.

En cuanto a los perfiles profesionales afines no específicamente dedicados a la traducción o la interpretación en exclusiva que reflejan las encuestas de egresados, no parece existir una tendencia a

¹⁶ Lengua B, primera lengua extranjera. Lengua C, segunda lengua extranjera. Véanse definiciones en el epígrafe *Clasificación de las lenguas*, en este mismo apartado.

diseñar grados con un doble propósito sino más bien grados generalistas que permitan una preparación posterior. Por ejemplo, en unos estudios claramente orientados a la aplicación práctica de las destrezas en lenguas no se observa una dedicación especial a su enseñanza, aunque la propia flexibilidad de los grados suele permitir que el estudiantado escoja asignaturas optativas o de otros estudios con ese fin.

1.2.3. ESTRUCTURA DE LAS TITULACIONES

En general se puede afirmar que, hasta el momento, en Europa los estudios se han articulado de dos modos: un grado largo específico, que distinguía entre traducción e interpretación de conferencia en dos títulos, itinerarios o menciones distintas, o bien un posgrado dedicado a la traducción y otro dedicado a la interpretación de conferencia, al que se puede acceder desde un grado orientado a la traducción pero no excluyente, con componentes adicionales de lenguas aplicadas, especialmente a las relaciones internacionales y al comercio exterior. Esta segunda tendencia ha sido la mayoritaria y es casi la única en la convergencia europea. De los más de 30 centros estudiados de diez países europeos, tan solo una escuela superior de la Bélgica flamenca (Lessius) parece tener la intención de mantener un primer ciclo largo específico. En cualquier caso, la tendencia mayoritaria es a incidir en los aspectos aplicados y activos de las lenguas extranjeras en entornos profesionales.

1.2.4. MODO DE ACCESO A LOS ESTUDIOS

La mayoría de los centros del estudio no pone límites al acceso de los estudiantes a los primeros estadios de la formación, aunque lo supeditan a mantener unos números muy reducidos de estudiantes en clase, especialmente en los cursos avanzados. El ejemplo más restrictivo es el de la ESIT de la Sorbona, que acepta un máximo de ocho estudiantes en los grupos prácticos, aunque la media se sitúa en 16 en las clases prácticas avanzadas. De todos modos, la mayoría de los centros opta por condicionar el acceso a la superación de un examen de acceso, tanto en el grado como en el posgrado. Las pruebas tienden a evaluar las aptitudes en la lengua propia y una o dos lenguas extranjeras, tanto en destrezas escritas como orales. En menor medida, también se evalúan el nivel cultural y el conocimiento de la coyuntura internacional. En el grado, la comprobación de la aptitud de los candidatos en lenguas extranjeras tiende a centrarse en una de ellas, de la que se verifican tanto las destrezas pasivas (comprensión escrita y auditiva), como las activas (hablar, escribir). Cuando existe examen de acceso en el grado, no se prueban las destrezas en una segunda lengua extranjera o se centran en las destrezas pasivas.

1.3. CONTENIDOS COMUNES

1.3.1. NOTAS PREVIAS

1.3.1.1. Obligatoriedad

En Europa no existen contenidos obligatorios comunes a todos los centros de un país. En algunos países sí existen acuerdos entre centros docentes que propician una homogeneidad. Es el caso, por ejemplo, de los planes de estudios de las Universidades de Graz e Innsbruck, en Austria, o de cua-

tro Escuelas Superiores de la Bélgica francófona. Estas últimas, por cierto, alcanzan un inusitado 90% de contenidos comunes obligatorios en *su propio acuerdo interno*, cuyo nivel, comparablemente, es el autonómico.

La flexibilidad en la construcción de los estudios es quizás más necesaria en esta área que en otras, pues concurren circunstancias específicas que lo aconsejan. La formación lingüística de base, por ejemplo, es muy desigual de un país a otro. El mercado tiene algunas características específicas propias de cada lugar: las grandes ciudades tienden a concentrar las empresas; el sector turístico y de servicios, en general, difiere mucho de Finlandia a Italia; el comercio internacional no es idéntico en el Reino Unido que en Bélgica, ni la importancia de las instituciones internacionales es la misma en Suiza que en Portugal. En el análisis siguiente no se ha distinguido entre planes de estudios adaptados al EEES o sin reformar. Se entiende que los contenidos más especializados pertenecen en unos casos al grado y en otros al posgrado. Tan sólo se citan los rasgos presentes en los planes de estudios de al menos tres de los centros contemplados.

1.3.1.2. Clasificación de las lenguas

Antes de proseguir cabe ofrecer una cierta información de base sobre unos tecnicismos terminológicos propios del área: En general, la enseñanza universitaria de la traducción y la interpretación clasifica las lenguas en tres grupos, A, B y C. Se trata de una división relativamente antigua que tiene su origen en la interpretación de conferencia desde una perspectiva de mercado de hace cuarenta años en los países del norte de Europa. Las definiciones no son exactas y permiten una cierta holgura en su interpretación, pero su uso está muy arraigado y no parece que se vaya a cuestionar en un futuro cercano.

Se considera *lengua A* la lengua materna del estudiante, o la lengua de la que el estudiante tiene el nivel C del *Common European Framework of Reference* o bien la lengua o lenguas oficiales del territorio en el que está la institución docente. Si la etiqueta de «materna» es muy cuestionable científicamente, esta interpretación conlleva la ubicación errónea de todo estudiante cuya lengua «materna o de cultura» es distinta a la que ofrece la institución docente en la que pretende estudiar, que tiende a coincidir con la lengua o lenguas oficiales del territorio en cuestión.

Por *lengua B* se suele entender una lengua extranjera que el estudiante debe dominar en el momento de comenzar sus estudios. Este dominio se concreta remitiéndose al nivel B del *Common European Framework of Reference*, o a la excelencia en la formación secundaria (a veces, especificando la nota), o a la superación de pruebas específicas. En el caso de España, hasta el momento las lenguas B han sido el inglés (en todos los centros), el francés, el alemán (en muchos) y el árabe (UGR). Otra característica de las lenguas B es que en ellas los egresados deben contar con destrezas activas y pasivas, esto es, deben poder traducir o interpretar de esas lenguas hacia la suya pero también de la suya hacia esas lenguas (por ejemplo, traducir *al* inglés y no solo *del* inglés).

La *lengua C* suele entenderse como segunda lengua extranjera, como lengua de la que se parte de cero, y también como lengua de las que sólo se espera una competencia pasiva (por ejemplo, traducir desde una de esas lenguas hacia la lengua A y no viceversa). Cabe distinguir dos grupos de lenguas c: para una reducida lista cuyo estudio es popular en el entorno de la institución docente o

en ese país en general (en el caso de España, el inglés el francés, el alemán, el italiano y el portugués) se espera bien un nivel modesto, que se suele comprobar mediante examen, o bien ningún nivel. Hay un segundo grupo de lenguas, cuya implantación en la docencia secundaria es mínima o inexistente, de las que no se espera ningún nivel. En España, es el caso, entre otras lenguas, del árabe, el chino, el danés, el griego, el japonés, el neerlandés y el polaco.

Las anteriores son las tres categorías «oficiales», a las que el uso internacional ha añadido las *lenguas D*, lenguas que se pueden estudiar en la institución docente dedicada a traducción y la interpretación pero de las que no se imparte más docencia que la de lengua y cultura. Nótese, sin embargo, que el aprendizaje de lenguas se considera imprescindible pero previo al de la adquisición y desarrollo de destrezas comunicativas y en traducción e interpretación, por lo que las lenguas D no son parte formal del sistema de clasificación de lenguas en traducción e interpretación. Estas lenguas se añaden al currículo del estudiantado, en el entendimiento de que la orientación *aplicada* de su aprendizaje y la posible transferencia de destrezas comunicativas y de traducción e interpretación de una lengua a otra puede permitir a los egresados convertirlas en lenguas de trabajo con un esfuerzo adicional tras sus estudios universitarios. Cubiertas estas nociones previas, veamos las tendencias europeas.

1.3.2. MATERIAS Y CONTENIDOS

1.3.2.1. Lengua A

En primer lugar, con escasas excepciones (Bath y Bradford en el Reino Unido; Maguncia, en Alemania, y algunos itinerarios de Denis Diderot, en Francia), todos los centros incluyen clases de lengua A avanzada, normalmente de redacción y expresión oral para los estudiantes, y muchos incluyen clases adicionales de lengua A para extranjeros. La mayoría de universidades francesas incluyen contenidos de redacción técnica y lenguajes de especialidad. En España, hasta el momento han sido lenguas A el catalán, el español, el gallego y el vasco.

1.3.2.2. Otras lenguas

En otros países (Alemania, Bélgica, Francia, Suiza), algunas instituciones permiten considerar *lenguas A* todas o muchas de las que ofrecen también como *lenguas B*.

En cuanto a las lenguas C, su subdivisión en dos grupos (comunes y de mayor dificultad) es importante porque son muchos los centros de referencia (la Sorbona, Denis Diderot, March Bloch y Rennes, en Francia; Aarhus y Copenhague, en Dinamarca; Bath y Heriot-Watt, en el Reino Unido; Gante, Lessius y Marie Haps, en Bélgica) que no distinguen entre lenguas B y lenguas C del primer grupo, esto es, de las habituales en el país. En otras palabras, estos centros demandan del estudiante dos lenguas B. De los centros restantes, son mayoría los que, a pesar de distinguir entre lenguas B y C en los niveles de acceso, no hacen distinciones en el nivel de salida, lo que demanda, necesariamente, una notoria concentración en el aprendizaje de esa segunda lengua extranjera. Esto es, la tendencia general en Europa es incluir dos lenguas activas en la formación (y de ahí la denominación *lengua B1* y *lengua B2*), y ya apunta una tendencia importante a posibilitar itinerarios con dos lenguas B y una lengua C (así pues, una tercera lengua extranjera, aunque aquí sí se admite siempre que se trata de una lengua pasiva).

En segundo lugar, las lenguas poco estudiadas en el país, especialmente las no indoeuropeas o que usan otros alfabetos o sistemas de escritura, suelen requerir una dedicación adicional que muchos centros suelen reflejar en sus planes de estudios concediéndoles un mayor peso en dedicación.

1.3.2.3. Cultura

Tan sólo tres centros contemplan contenidos de cultura en asignaturas específicas con denominaciones tales como «Civilización» (Innsbruck, el ISTI de Bruselas y Marc Bloch, en Francia). Los demás las incluyen en las asignaturas superiores de lengua (Limerick, Rennes II) o especifican la naturaleza de esos contenidos, que versan sobre política, economía, historia y sociedad de las lenguas B1, B2 o C (por ejemplo, Heriot-Watt, en el Reino Unido). En este contexto cabe destacar la dedicación de parte de los contenidos comunes a las instituciones internacionales en general y europeas en particular, en Innsbruck, la Sorbona, Rennes II y Marc Bloch, aunque estos se pueden considerar más Proximos a los contenidos interdisciplinares o transversales que a los propiamente culturales.

1.3.2.4. Contenidos temáticos, interdisciplinares o transversales

Con la salvedad reseñada al cierre del apartado anterior (instituciones internacionales), los contenidos temáticos más frecuentes son los de *a)* economía, en el sentido de conocimientos del funcionamiento de la empresa (Aarhus, ISTI de Bruselas y, en Francia, la Sorbona, Rennes II y la Universidad Católica del Oeste); *b)* derecho (Aarhus, Copenhague, ISTI de Bruselas y Marc Bloch); *c)* contenidos de orientación sobre el mercado y la profesión correspondientes a las salidas profesionales previstas (Innsbruck, Rennes II y Marc Bloch) y *d)* ciencia y tecnología (Aarhus, ISTI de Bruselas, Rennes II).

1.3.2.5. Fundamentos nocionales o teóricos

La lingüística, con mención implícita o expresa de su aplicación a la traducción, es materia obligatoria en la mayoría de los centros franceses y en Aarhus, Copenhague, Heriot-Watt, Innsbruck y el ISTI de Bruselas. En Heriot-Watt, Innsbruck, el ISTI de Bruselas, Marc Bloch y la Sorbona la traducción es obligatoria

1.3.2.6. Contenidos instrumentales

La Bélgica flamenca y Austria son los únicos países que no incluyen en sus planes de estudios contenidos obligatorios en informática y nuevas tecnologías. Todos los demás centros disponen de asignaturas de informática, tecnologías de la información y traducción asistida por ordenador, según los niveles de formación y, a veces, el itinerario. Rennes II y Marie Haps (Bélgica francófona) son los que más inciden en los aspectos tecnológicos de la formación. La mayoría de los centros dispone de instalaciones para impartir la docencia en traducción en aulas informatizadas, simulando de este modo entornos profesionales realistas. En la mayoría de las universidades francesas también son obligatorias las técnicas de documentación y de gestión terminológica.

1.3.2.7. Traducción

Como era de prever, los contenidos sobre traducción son los más frecuentes con diferencia. Las universidades danesas y casi todas las francesas detallan que parte de los contenidos deben ser de traducción económica y comercial. Las universidades francesas (más Innsbruck) especifican que esos contenidos deben desglosarse en dos lenguas extranjeras. Además, la Sorbona y Rennes II tienen contenidos obligatorios (abundantes) en traducción técnica. Sólo Bath y Rennes II incluyen la traducción jurídica entre las obligatorias y sólo la Sorbona incluye contenidos obligatorios de traducción hacia la lengua B.

Las universidades danesas detallan que deben cursarse contenidos en traducción especializada pero sin detallar la especialidad. Las universidades británicas (más Innsbruck, de nuevo) tampoco especifican contenidos temáticos o señalan que se debe tratar de una introducción a la traducción o «traducción general». Respecto de las clases de traducción especializada, nótese que la suma de todos estos contenidos (en un nivel inicial) es la que permite formar a un traductor generalista.

1.3.2.8. Interpretación

La presencia de la interpretación en el grado es mucho menos abundante, aunque hay contenidos de interpretación sin detallar o de introducción a la interpretación en Bradford, Marc Bloch, Rennes II y el ISTI de Bruselas. Bath y Bradford ofrecen contenidos específicos de interpretación consecutiva y Bath, una asignatura semestral obligatoria en interpretación de conferencia.

1.3.2.9. Prácticas y memoria o proyecto fin de carrera

Las prácticas son obligatorias en la Sorbona y Rennes II y el proyecto o memoria fin de carrera lo es en la Sorbona y en la Escuela Superior Lessius de la Bélgica flamenca.

1.4. OPTATIVIDAD

En el grado, especialmente en los planes de estudios adaptados al EEES, la optatividad es escasa y tan sólo es común la posibilidad de cursar una tercera lengua extranjera (en Heriot-Watt, el ISTI de Bruselas y Marc Bloch) y la oferta de muchos contenidos que en otros centros son obligatorios. Sí se advierten ciertas tendencias estructurales, como la de organizar la optatividad en ciclos, la oferta de optativas para subsanar deficiencias en la formación de base (por ejemplo, lengua A avanzada para *estudiantes extranjeros*) o la delimitación de un número de créditos sin especificar contenidos (como los de libre elección del sistema español actual).

1.5. ARTICULACIÓN DEL CRÉDITO EUROPEO

1.5.1. RELACIÓN TEORÍA-PRÁCTICA

Pocos son los centros que detallan la relación entre clases «teóricas» y prácticas en los estudios del área, aunque todos afirman que en esta formación predomina la práctica. Cuando lo indican, el mayor porcentaje de teoría corresponde a Heidelberg y Tampere, ambos con un 50%. La Sorbona

señala un 40% para teoría y el resto para práctica. Bath señala que un 18% de las horas-alumno son clases presenciales, 39,6% son de práctica y 42,4%, de estudio e investigación. La Universidad de Amberes señala un 15% para la teoría y un 85% para la práctica.

1.5.2. INTERPRETACIÓN DEL CRÉDITO EN DIVERSOS PAÍSES ESTUDIADOS

Alemania 1	2h semanales/semestre. En clase magistral (teórica), 5 cr.; en seminarios y clases prácticas, 10 cr.
Alemania 2	2h semanales/semestre. Clase magistral, 6 cr.; curso introductorio o proseminario, 8 cr.; seminario y coloquio, 10 cr.; prácticas, 4 cr.
Alemania 3	2h semanales/semestre. En clases magistrales y cursos de lengua, 2 cr.; cursos avanzados de lengua e interpretación, 3 cr.; proseminarios, 6 cr.; seminarios de traducción o interpretación, 8 cr.; examen de grado, 10 cr.; tesina de grado, 20 cr.
Austria 1	1h semanal /semestre. En clases de lengua, 1,5 cr.; en las restantes, 2 cr.
Austria 2	2 cr. = 1h semanal por semestre.
Bélgica 1	1 cr. = 27 horas.
Bélgica 2	1 cr. = 12,75 horas de clase presencial.
Finlandia	1 <i>opintoviikko</i> (ov = crédito) equivale a 40 horas de trabajo (mínimo de 14 horas de clases magistrales, más trabajos prácticos, lecturas y otros trabajos personales). Equivale a 1,5 créditos ECTS.
Italia	1 cr. = 25 horas de trabajo del estudiante, de las cuales 10 horas son de clase presencial en materias lingüísticas; en las materias no lingüísticas, el número de horas de clase presencial es de 8,5.
Suiza	1 cr. = aprox. 10 horas lectivas y unas 20 horas de dedicación.

2.

MODELO DE ESTUDIOS SELECCIONADO

2. Modelo de estudios seleccionado

En la exposición se hará referencia a la estructura de los estudios en dos niveles, la duración de cada uno y la fórmula para su articulación, con indicación de las ventajas. Nótese que, junto a la opción mayoritaria de un grado de 240 créditos en ocho semestres, también se ofrece la minoritaria de un grado de 180 créditos en seis semestres. Naturalmente, las distintas posibilidades de estudios de posgrado han tenido un peso específico en el diseño del grado, aunque éste es un fin en sí mismo.

TÍTULO DE GRADO DE 240 CRÉDITOS	TÍTULO DE GRADO DE 180 CRÉDITOS
Esta estructura requiere un proceso de adaptación menos complejo desde la estructura actual de la licenciatura y ha demostrado ser eficaz para satisfacer la actual demanda laboral y las expectativas de formación de los estudiantes y empleadores. Por otro lado, los cuatro años de grado garantizan a todos los licenciados un año más de formación universitaria (tanto si no pueden, como si no quieren alargarla a cinco).	Un grado más corto, orientado a unas salidas profesionales más amplias, facilitaría la inserción en el mercado laboral en perfiles de entrada. A su vez, ello promovería la formación continua (<i>life-long learning</i>).
Una formación de grado más extensa permite: mejor preparación y madurez en la competencia en lenguas B y C; incremento de la traducción directa de lengua C; de la directa e inversa de lengua B, y mayor atención a lengua A.	Sólo al focalizar el grado en la formación general (desplazando contenidos actuales de tercer y cuarto curso al posgrado), y al centrarse en competencias y destrezas previas, se hace posible <i>realmente</i> incorporar las propuestas de mejora o mayor profundidad en la formación señaladas por egresados, empleadores y docentes.

TÍTULO DE GRADO DE 240 CRÉDITOS	TÍTULO DE GRADO DE 180 CRÉDITOS
<p>La mayor extensión permite dedicar más tiempo a la formación en instrumentos, fundamental para el mercado laboral. En materias como Terminología, favorece una preparación suficiente para asumir el trabajo de terminólogo y sentar las bases de una posible labor de investigación.</p>	<p>Al reducir el grado a 180 créditos, esta estructura permite una formación generalista que desplaza los perfiles profesionales de alto nivel al posgrado, que cuenta así con bastante margen de maniobra para garantizar una formación completa de calidad</p>
<p>Da mayor cabida a los contenidos temáticos, lo cual implica mejores conocimientos extralingüísticos para la traducción y la interpretación. Una formación general más sólida permite una especialización más rápida en el postgrado.</p>	<p>La especialización completa en el posgrado será más atractiva para estudiantes de terceros países y también facilitaría la movilidad de los egresados europeos y, con ello, la especialización de los centros docentes, mejorando la calidad de la formación. Esto es especialmente relevante en el caso de la formación de traductores e intérpretes, donde la movilidad internacional será, previsiblemente, mayor.</p>
<p>La formación actual en cuatro años cumple mejor, al menos en el caso del Estado Español, uno de los requisitos básicos de los acuerdos de Bolonia, que es ofrecer un grado que capacite para el ejercicio profesional. Si bien es cierto que muchos países optan por la estructura de tres años, también lo es que en muchos de ellos la formación en idiomas a nivel preuniversitario es muy superior, y que dentro del Reino Unido se imparten Licenciaturas en Traducción e Interpretación, como la de Heriot-Watt o la Universidad de Salford, que son de cuatro años.</p>	<p>La estructura de grado de 180 créditos es la escogida <i>como única</i> por Alemania, Austria, Bélgica, Dinamarca, Eslovaquia, Estonia, Finlandia, Francia, Hungría, Italia, Malta, Países Bajos, Reino Unido y República Checa. Además, Irlanda, Letonia y Luxemburgo admiten grados de 180 y de 240 créditos.</p>

La troncalidad no existe en la mayor parte de Europa (excepción es Italia, donde supera el 50%), aunque sí se dan acuerdos puntuales entre centros, a modo de estándar (por ejemplo, autonómico) como el mencionado de las Escuelas Superiores de la Bélgica francófona. Por este motivo, el comité se decanta por la ausencia de contenidos comunes obligatorios o por la presencia de un porcentaje muy bajo. Los porcentajes que se han barajado para realizar este estudio son, a ojos del comité, excesivos.

A la vista de las prácticas habituales en Europa, similares en España, que prevén un examen de acceso al grado (a veces, también al posgrado), el comité recomienda la permanencia del mismo.

Las prácticas profesionales son muy importantes, aunque sólo son obligatorias en Bélgica hasta que introduzca completamente su modelo de convergencia. Sin embargo, y a pesar de la insistencia de los egresados, el comité no considera recomendable la obligatoriedad, habida cuenta de los distintos tejidos socioeconómicos del entorno de los centros españoles.

La movilidad nacional e internacional del estudiantado es también muy recomendable. Como en el caso anterior, su carácter obligatorio podría perjudicar a los estudiantes menos favorecidos económicamente y también a los extranjeros que han decidido cursar sus estudios en España precisamente porque es el país de su lengua B o C.

El trabajo o proyecto fin de carrera se considera también interesante, porque se pueden controlar en él la adquisición global de competencias y la madurez del candidato. De nuevo, el comité considera que la obligatoriedad redundaría en perjuicio de los estudiantes cuyas destrezas aconsejen otro orden de prioridades.

3.

CENTROS ESPAÑOLES: OFERTA Y DEMANDA

3. Centros españoles: oferta y demanda

Los datos del presente apartado proceden del INE y del Consejo de Universidades, revisados y, en su caso, corregidos por las instituciones respectivas. Actualmente existen 19 centros universitarios españoles en los que se imparte la licenciatura en Traducción e Interpretación. Aprobada por el RD 1385/1991, de 30 de agosto (BOE 30-09-1991), se trata de una licenciatura joven, con una progresiva implantación en la última década y un creciente número de alumnos. En la mayoría de los casos se trata de centros públicos propios (UA, UAB, UAM, UGR, UJI, ULPGC, UMA, UPF, UPV-EHU, USAL,

CENTROS	SIGLAS	AÑO ¹
Univ. de Las Palmas de Gran Canaria ²	ULPGC	1991
Univ. Autónoma de Barcelona ²	UAB	1992
Univ. de Málaga	UMA	1992
Univ. de Vigo	UVigo	1992
Univ. Pompeu Fabra (Barcelona)	UPF	1992
Univ. de Salamanca	USAL	1993
Univ. de Vic	UVic	1993
Univ. Pontificia Comillas (Madrid)	UPCO	1993
CES Felipe II (Aranjuez) ³	CESFII	2000
Univ. Alfonso X el Sabio (Madrid)	UAX	1994
Univ. de Alicante	UA	1994
Univ. de Granada ²	UGR	1994

1. Año de homologación de los estudios. 2. Antiguas EUTI. 3. Adscrito a la Universidad Complutense.

Tabla 3. Centros que imparten la licenciatura

CENTROS	SIGLAS	AÑO ¹
Univ. Jaume I (Castellón)	UJI	1994
Univ. de Valladolid (Soria)	UVA	1995
Univ. Europea de Madrid	UEM	1996
Univ. del País Vasco	UPV-EHU	2000
Univ. Autónoma de Madrid	UAM	2002
Univ. Antonio de Nebrija (Madrid)	UAN	2003
1. Año de homologación de los estudios.		

Tabla 3. Centros que imparten la licenciatura

UVA y UVigo). La Universidad Complutense cuenta con un centro público adscrito en Aranjuez,. Existen, además, cuatro centros privados en Madrid –UAN, UAX, UEM y UPCO– y uno en Vic (UVic). A las anteriores se une un centro francés reconocido por la Comunidad Autónoma de Madrid en 1998. En la Universidad Católica de París-ISEIT (UCP-Cluny), en Madrid, se puede cursar la licenciatura y obtener el título de Traductor-Intérprete por dicha Universidad.

Las gráficas 1 y 2, al final de este apartado, ponen de manifiesto la evolución ascendente de la titulación dentro de las universidades españolas. Desde el año siguiente a su implantación, comienza a aumentar el número de centros en los que se imparte, aplicándose distintos criterios de incorporación según las universidades, desde las que crean una facultad nueva hasta las que integran la licenciatura en departamentos de nueva creación adscritos a facultades ya existentes. Las universidades, pues, perciben una clara demanda sociolaboral a la que tratan de dar respuesta.

El incremento del número de alumnos recogido en las gráficas 5 y 6 es una prueba empírica de la hipótesis que sustentaba el origen de la licenciatura y adoptada entonces como buena. En pocos años, el número de alumnos matriculados se triplica. Parece claro que a lo largo de este período ha crecido la conciencia de que existe una especialidad profesional que requiere una propuesta formativa específica y a la que los nuevos centros dan respuesta. Asimismo, es evidente que los primeros años de funcionamiento de la titulación responden a las expectativas, tanto en prestigio de la formación adquirida como en conocimiento público de la licenciatura, como puede también desprenderse de los resultados de las encuestas a los distintos sectores analizados (véanse anexos 5 y 6).

CENTRO	1998-99	1999-00	2000-01	2001-02	2002-03
UCP-Cluny	72	77	67	51	56
UAM	–	–	–	–	80
UEM	130	145	164	159	160
UAX	216	222	194	217	198
UVic	312	284	256	235	276
UPCO	295	287	304	297	278
CESFII	–	48	98	191	280
UVA	197	229	251	265	289
USAL	249	246	266	292	320
UPV-EHU	–	–	64	135	331
UJI	393	435	438	456	477
UVigo	490	466	551	577	625
UPF	523	529	543	603	638
UMA	494	498	645	684	735
UA	532	621	681	713	762
ULPGC	693	743	754	725	770
UAB	1.013	1.027	1.058	1.088	1.113
UGR	1.338	1.442	1.541	1.535	1.673
TOTAL	6.947	7.299	7.904	8.277	9.142

Tabla 4. Estudiantes matriculados, por centro y promoción

Para valorar adecuadamente la cifra de alumnos con que cuenta la licenciatura es necesario considerar las especiales condiciones de matrícula. Las características de la licenciatura hacen indispensable en casi todos los centros *numerus clausus* y que el alumnado comience la carrera con un nivel alto en al menos una de las lenguas en las que se va a especializar, lo que suele llevar aparejado una selección del alumnado que se lleva a efecto de maneras diversas en los distintos centros.

La mayoría de centros cuenta con una prueba de acceso específica, regulada por el RD 1060/92, BOE 22-09-92. En algunos, la selección del alumnado se produce con una combinación de la nota de selectividad y la prueba de acceso (UAB, UPF, UJI, ULPGC, UPV-EHU, UVA y, antes, UGR). En otros, el superar la prueba de acceso –y haber aprobado la selectividad– basta para poderse matricular, pues, de hecho, el número de alumnos que supera la prueba de acceso no es superior al número de plazas ofrecidas (USAL, UAX, UAM, UEM, FII, UPCO, UCPCluny).

Por diversos motivos, los centros de UA, UMA, UGR, UVic y UVigo no exigen superar una prueba de acceso específica para el primer ciclo. La selección del alumnado se produce entonces mediante la nota de Selectividad. Este procedimiento redundante con frecuencia en una muy alta nota *de corte*. Es el caso de la Universidad de Granada, que en el año 2003 adjudicó las plazas de la especialidad de traducción de inglés a partir de una nota de 8,50, la más alta *absoluta* de todos los estudios universitarios de España.

CENTRO	1998-99	1999-00	2000-01	2001-02	2002-03
UCPCLuny	30	37	19	11	23
UEM	30	38	48	24	30
UVic	61	59	35	34	32
UAX	55	47	39	52	49
CESFII	–	48	48	67	69
UVA	58	59	59	68	69
UPCO	73	75	81	76	71
USAL	67	71	76	78	77
UAM	–	–	–	–	80
UJI	99	95	88	92	95
UPV-EHU	–	–	64	71	96
UMA	105	133	143	102	114
UVigo	87	79	122	132	135
ULPGC	137	129	139	141	140
UPF	124	134	142	162	157
UA	119	159	162	153	159
UAB	237	233	211	222	206
UGR	258	204	259	256	331
TOTAL	1.540	1.600	1.764	1.776	1.965

Tabla 5. Alumnos nuevos, por centro y promoción

Los estudios de Traducción e Interpretación tienen un marcado componente práctico, y esto va más allá de la distinción ya clásica entre créditos teóricos y prácticos. La docencia en este campo requiere una exquisita conjunción entre los fundamentos «teóricos» de la materia que se imparte, y el desarrollo y seguimiento de las tareas asignadas a los alumnos. En este sentido, los centros han hecho un considerable esfuerzo por mantener un aceptable equilibrio en el número de plazas ofrecidas que permitiera mantener unos mínimos niveles de calidad.

CENTRO	1998-99	1999-00	2000-01	2001-02	2002-03
UAM	–	–	–	–	–
UAN	–	–	–	–	–
UPV-EHU	–	–	–	–	–
UCP-Cluny	22	18	18	14	14
UEM	–	15	21	25	23
UAX	20	37	31	28	31
CESFII	–	–	–	–	37
UVA	–	30	35	40	41
UVIC	41	54	42	46	42
UMA	21	55	51	54	55
UVigo	42	67	47	59	58
UJI	37	35	76	58	61
USAL	41	55	45	47	67
UPCO	72	72	45	73	73
UA	29	108	81	80	84
ULPGC	72	95	95	94	95
UPF	80	105	104	107	118
UAB	178	180	160	156	148
UGR	175	158	195	210	204
TOTAL	830	1.084	1.046	1.091	1.151

Tabla 6. Licenciados, por centro y por promoción (1998-2003)

Un 69,7% de los alumnos encuestados declaraba haber concluido la carrera en cuatro años; un 23,2%, en cinco, y un 5,6%, en más de cinco. Estos datos se ven refrendados por los que aquí se presentan con la información relativa al número de licenciados por año (tabla 6). Se puede inferir de estos datos otro indicador bien conocido para los profesores de la licenciatura: la reducida tasa de abandono que se da en esta carrera.

El relativamente escaso número de licenciados por el centro UCP-Cluny se explica por el diferente sistema de estudios de esta universidad francesa, en la que para obtener el título equiparable al de licenciado español es obligatoria la elaboración de un trabajo de fin de carrera que los alumnos suelen posponer porque prefieren incorporarse inmediatamente al mundo laboral. Esta situación se da también en otro centro español, UEM.

CENTRO	PRIMER CICLO			SEGUNDO CICLO	
	Oferta	Demanda		Oferta	Demanda 1ª opción
		1ª opción	2ª opción		
UVic	sl	31	3	sl	26
UAX	50	54	–	10	6
UEM	50	55	np	20	3
UJI	90	73	13	15	16
UCPCLuny	25	75	np	10	20
UPCO	75	122	np	np	-
UVA	70	152	np	sl	15
UPV-EHU	60	157	np	10	51
ULPGC	220	272	190	32	6
UVigo	120	300	170	25	47
UA	165	319	360	15	41
UPF	159	347	np	25	53
USAL	75	350	np	15	32
CEFII	80	434	–	30	30
UMA	113	488	–	10	18
UAM	80	490	–	np	–
UAB	220	507	13	30	85
UGR	272	1.033	674	44	73
TOTAL	1.924¹	5.259	1.423	291²	522

sl – sin límite; np – no procede.
¹ + 1 SL.
² + 2 SL.

Tabla 7. Oferta y demanda de plazas en el curso 2002-2003

Las restricciones que impone la capacidad y el escaso número de abandonos limitan por lo general la oferta de plazas en el segundo ciclo. El acceso directo al segundo ciclo se rige por la Orden del Ministerio de Educación y Ciencia del 10 de diciembre de 1993 (BOE 27.12.93) y se refiere a aquellos estudiantes procedentes de estudios diferentes a la Licenciatura en Traducción e Interpretación. Estos alumnos, además de pasar una prueba de acceso específica, tienen que cursar unos créditos adicionales a los que integran el plan de estudios para el segundo ciclo, los *complementos de formación*. La relación entre oferta y demanda prestigia de nuevo la licenciatura.

Los datos de las encuestas a egresados (anexo 5) confirman lo que se manifiesta en estos datos: que los alumnos que se matriculan en Traducción e Interpretación de hecho habían escogido estos estudios como primera elección (87,9%), a pesar de las restricciones de ingreso.

Quizá convenga hacer una lectura separada de la matrícula en tercer ciclo y de las tesis defendidas en el área de conocimiento (gráficas 3 y 4, al final del apartado). El incremento de matrícula en tercer ciclo, considerable con respecto al número total de alumnos de la licenciatura, da clara idea de la implantación académica del título, que desde el primer momento establece entre sus salidas pro-

fesionales —en un imaginario colectivo en el que los estudios de tercer ciclo persiguen la permanencia en la comunidad académica— la propia docencia universitaria. Representa también una confirmación de la vigencia propiamente académica de los estudios teóricos, que merecen la atención de un número creciente de candidatos.

Además de los expuestos arriba, la lectura del número de tesis leídas debe recoger otros factores que explican la diferencia entre la curva ascendente de los estudios de tercer ciclo y la curva irregular de los resultados de la investigación en forma de tesis. El más evidente de ellos es la culminación de la formación de aquella parte del profesorado que se incorpora a la nueva titulación en 1992 sin tener en su poder aún el título de doctor, ya sea por provenir de otras áreas o, lo cual no es infrecuente, por su procedencia del mundo profesional. No obstante, el incremento general registrado da idea de un asentamiento claro de la disciplina.

Debe destacarse que en la primera convocatoria para la obtención de Mención de Calidad en los Programas de Doctorado (BOE 17.12.2002) siete programas de esta área de conocimiento obtuvieron dicha mención:

- 1) *Traducción y estudios interculturales (UAB)*
- 2) *Procesos de traducción e interpretación (UGR + Univ. Leipzig)*
- 3) *Traducción, sociedad y comunicación (UGR + UJI)*
- 4) *Interculturalidad y traducción (ULEón)*
- 5) *Estudios de traducción. Traducción especializada e interpretación (UMA)*
- 6) *Comunicación multilingüe: estudios de traducción literaria y lingüística (UPF)*
- 7) *Translation and Intercultural Studies (URV)*

Las encuestas a los egresados ponían de relieve que un 37,6% emprende estudios tras la carrera (16,2%, de doctorado). Pero la consolidación de los estudios de posgrado en este ámbito se basa también en el interés que despierta en alumnos procedentes de otros países y otras áreas de conocimiento. En el anexo 8, programas doctorado y posgrados que se ofrecen en España.

CENTRO	ALUMNOS	PROGRAMAS
UVIC	9	1
UEM	11	1
UJI	22	1
UA	25	1
UCPCLuny	29	2
UAM	30	1
UPF	60	2
UAB	208	2
TOTAL	383	10

Tabla 8. Estudiantes en posgrados no doctorales (2002-2003)

Para los profesionales de la traducción y la interpretación es primordial el contacto directo con las lenguas y culturas de trabajo. Por ello, durante el proceso formativo es muy recomendable que los alumnos de la licenciatura en Traducción e Interpretación tengan la oportunidad de realizar estancias en los países donde se hablan sus lenguas. De ahí que las universidades nacionales y extranjeras, a través de sus coordinadores, realicen un gran esfuerzo de organización para mantener programas que posibiliten el intercambio de sus estudiantes. En el anexo 9, la lista de los 249 centros extranjeros con los que existen convenios. En la página siguiente, la tabla muestra el desglose por centros del número de convenios con centros extranjeros, según la duración de la estancia del estudiantado, y del número de estudiantes enviados y recibidos. Cabe destacar que la de Traducción e Interpretación es la única licenciatura española que ha alcanzado y superado el objetivo europeo del proyecto Sócrates-Erasmus de intercambiar un 12% de los estudiantes.

CENTRO	CONVENIOS POR ESTANCIAS, EN MESES			ESTUDIANTES	
	Hasta 5	Hasta 9	Más de 9	Enviados	Recibidos
UAM	–	5	–	–	–
UAX	12	–	–	12	20
UVic	–	13	–	18	28
UEM	14	10	–	20	20
CESFII	–	15	–	31	30
UPV	–	13	–	33	35
UPCO	36	3	–	36	58
UMA	–	55	–	62	156
UJI	2	25	–	63	42
UVA	3	30	–	70	30
ULPGC	10	16	–	70	75
USAL	31	13	–	78	66
UVigo	10	47	–	82	114
UA	–	54	23	113	56
UAB	75	71	–	138	131
UPF	54	12	–	172	132
UGR	13	53	–	190	210
TOTAL	260	431	23	1.188	1.203

Tabla 9. Convenios de intercambio con centros extranjeros y número de estudiantes que ha participado en programas de movilidad internacional

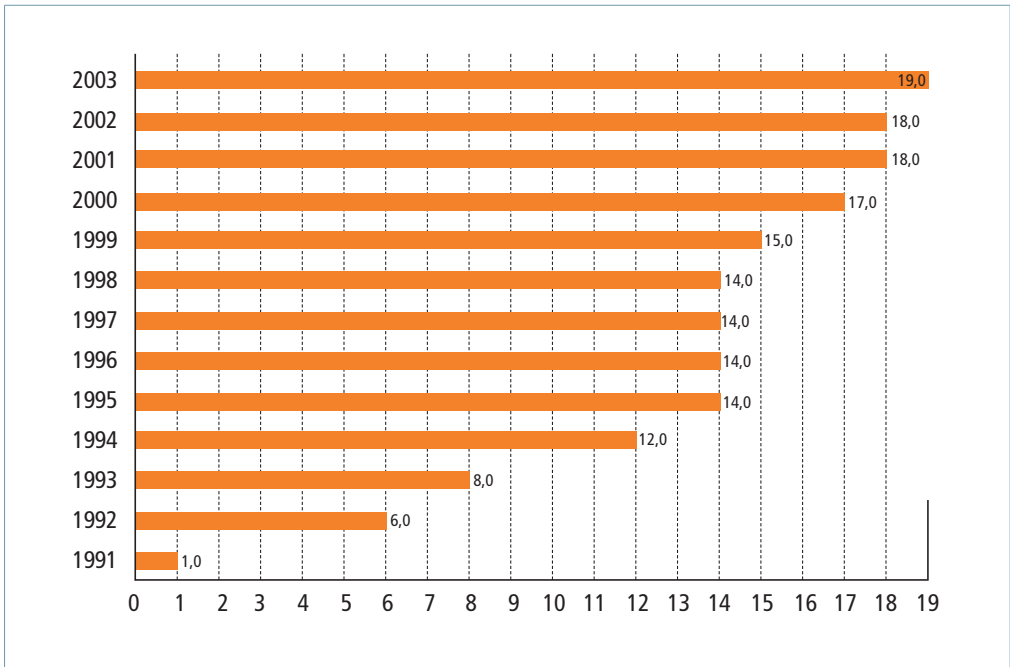


Gráfico 1. Facultades que imparten la licenciatura (1991- 2003)

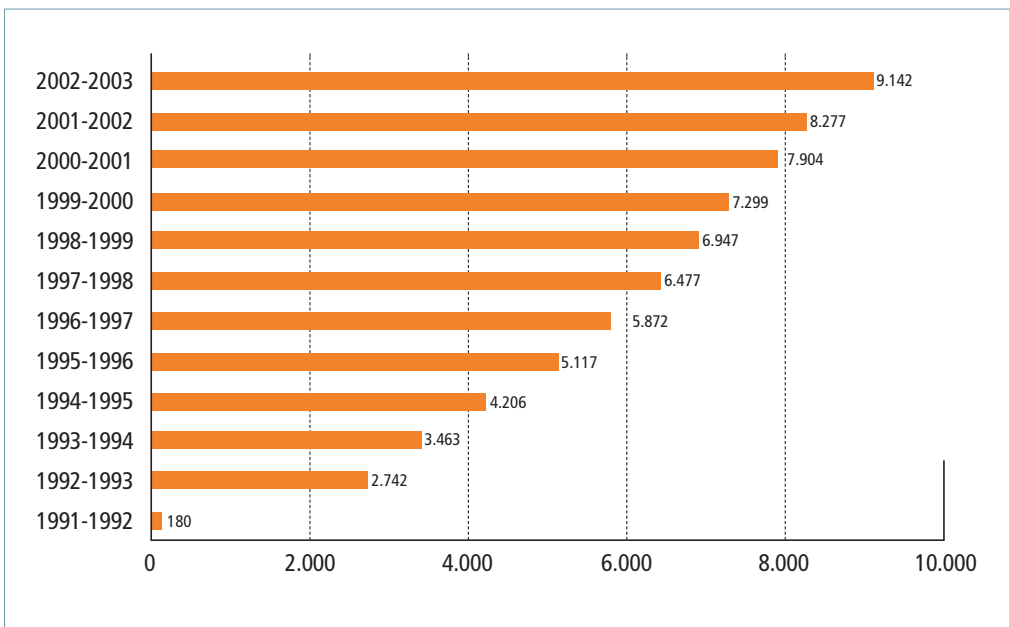


Gráfico 2. Número de alumnos matriculados en licenciatura (1991-2003)

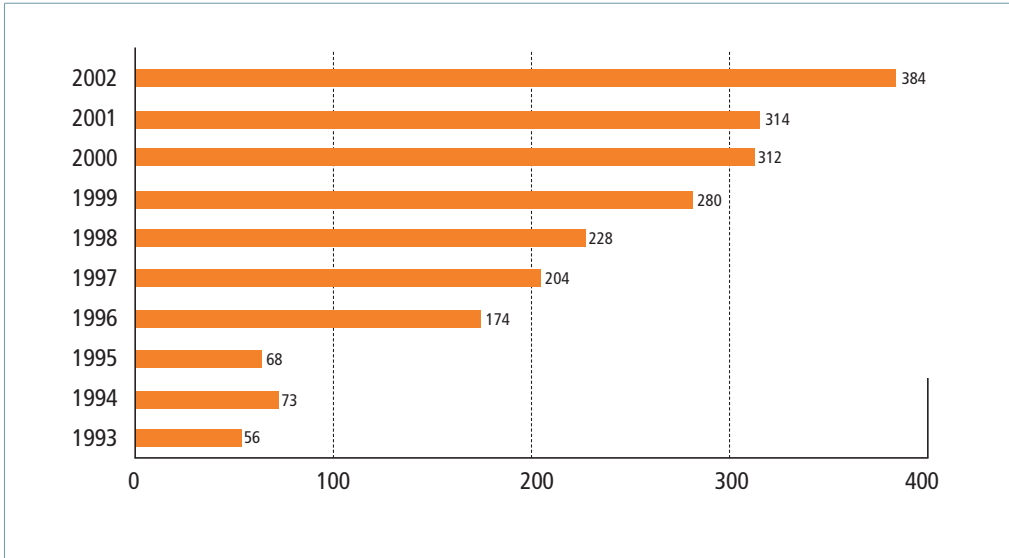


Gráfico 3. Evolución de la matrícula total en 3er ciclo (1993-2002)

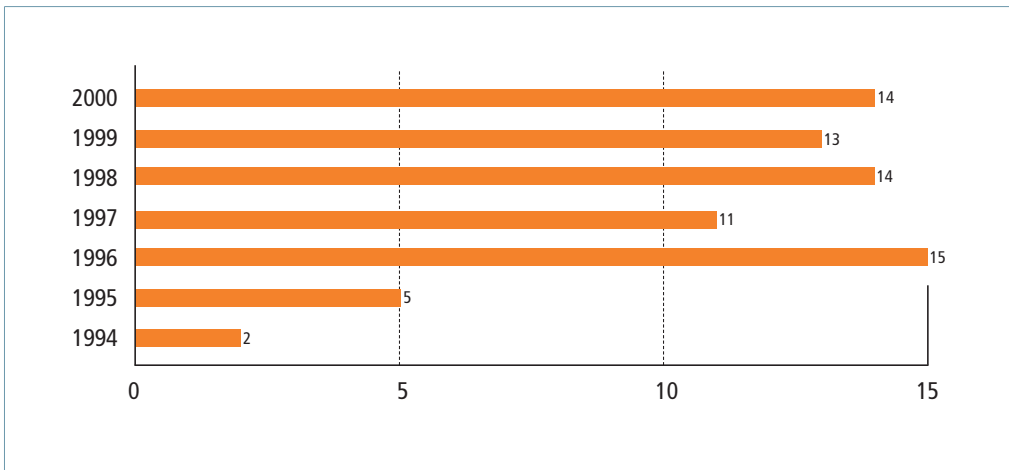


Gráfico 4. Tesis defendidas en el Área de Conocimiento

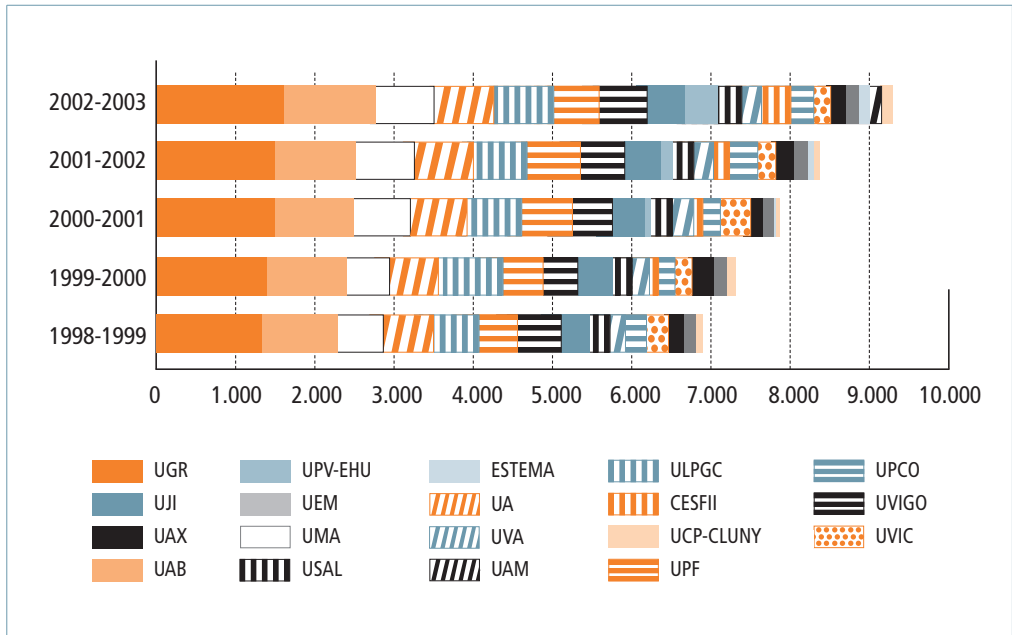


Gráfico 5. Evolución del número de alumnos matriculados en la licenciatura por centros (1998-2003)

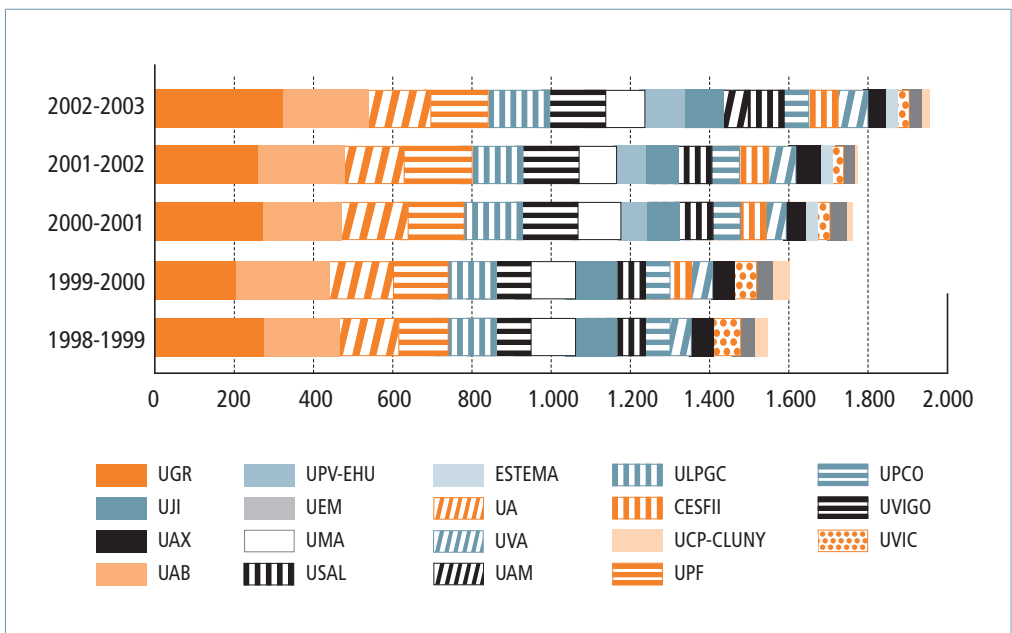


Gráfico 6. Número de alumnos nuevos matriculados (1998-2003)

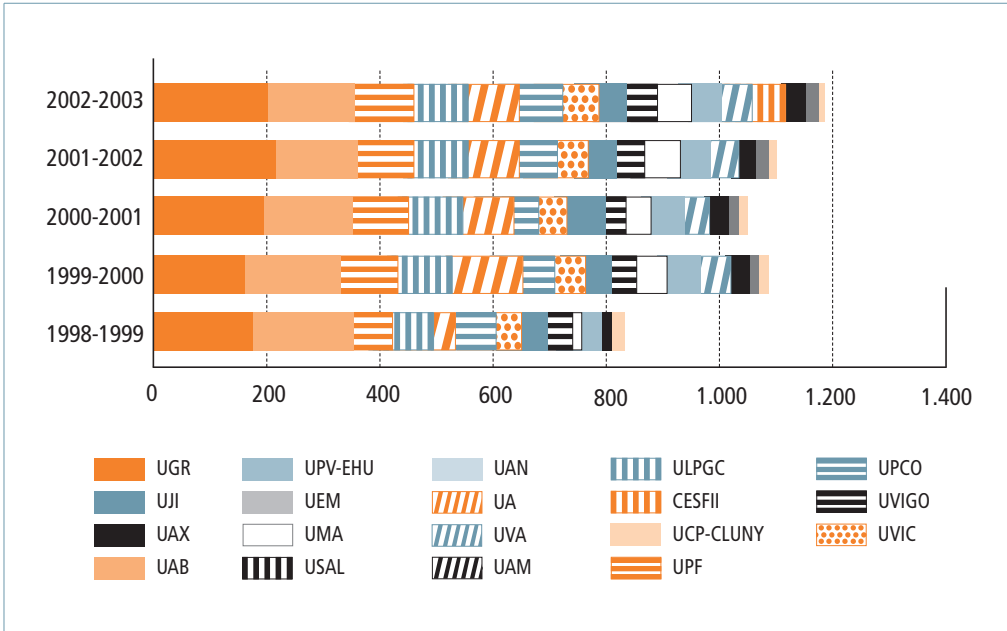


Gráfico 7. Número de alumnos licenciados por año, por centros (1998-2003)

4.

INSERCIÓN
LABORAL

4. Inserción laboral

4.1. INTRODUCCIÓN

La Licenciatura en Traducción e Interpretación data solamente del año 1992, lo que –sin duda– explica la falta de estudios globales sobre la inserción laboral de los titulados. El presente estudio se basa en tres trabajos sin publicar. El primero es la encuesta para egresados elaborada para este mismo proyecto (anexo 5). Se llevó a cabo entre septiembre y diciembre de 2003; respondieron 314 titulados de un total de 12 centros y, aunque la fecha de conclusión de los estudios va desde 1992 hasta 2001, la mayoría de los informantes –257– se graduaron entre los años 1995 y 1999. De esos centros, ocho son públicos y cuatro privados, repartidos entre Alicante, Barcelona, Castellón, Granada, Las Palmas, Madrid, Málaga, Salamanca, Soria y Vigo, con lo cual se pueden considerar representativos del conjunto.

El segundo trabajo fue realizado por la Universidad Autónoma de Barcelona y se titula «*Informe del grup de treball de la titulació de traducció i interpretació sobre el procés de transició al mercat laboral*» (anexo 10). Este informe recoge, a su vez, los resultados de dos encuestas: la primera, a cargo de la Agencia de Calidad del Sistema Universitario de Cataluña entre julio y diciembre de 2001 sobre la promoción de 1998. De un total de 174 licenciados, respondieron 87 (50%), 44 mediante entrevistas y cuestionarios enviados por correo y 43 vía encuesta telefónica. La segunda encuesta fue obra de la propia Facultad de Traducción e Interpretación, que la envió por correo, entre los meses de julio y septiembre de 2003, a todos sus licenciados pendientes de recoger el título; se recibieron 136 respuestas y no se tomó en cuenta el año de finalización de los estudios, aunque todos los informantes pertenecen a las promociones 1999-2002.

La Universidad Pontificia Comillas de Madrid es responsable del tercer trabajo (anexo 11). Desde la Secretaría del Vicedecanato de Traducción e Interpretación, en el mes de enero de 1999 se llevó a cabo una encuesta telefónica dirigida a los licenciados de las promociones de 1997 y 1998. Se les preguntó si estaban trabajando de traductores o intérpretes y, si la respuesta era negativa, se les pedía una descripción del trabajo que desempeñaban. Respondieron 56 de un total de 62 licenciados de la Promoción de 1997 (90,3%) y 65 de un total de la Promoción de 1998 (88%).

Nos referiremos a los informes de la manera siguiente: el informe de la Universidad Autónoma de Barcelona se llamará Informe UAB; la encuesta de los egresados preparada para la ANECA, *Encuesta Egresados*, y la encuesta de la Universidad Pontificia Comillas, *Encuesta UPCO*. También se ha consultado el reciente estudio de la Universidad Jaume I «*La inserció laboral dels titulats de la Universitat Jaume I. Promocions de 1998, 1999 i 2000. Informe per a la llicenciatura de Traducció i Interpretació*» (anexo 12). Las diferencias con los anteriores son de matiz, así que se optó por evitar la prolijidad.

4.2. EL PRIMER EMPLEO

Según el Informe UAB, la inserción en el primer empleo fue *rápida*, ya que un 81,8% de la promoción de 1998 y un 73,5% de las promociones de 1999 a 2002 consiguieron un empleo en menos de tres meses tras finalizar sus estudios. Este dato se ve corroborado por la Encuesta UPCO, en la que entre tres y seis meses después de graduarse (aproximadamente el 60% terminó en julio de 1998 y el resto, en septiembre del mismo año), todos los encuestados de la promoción de 1998 que deseaban trabajar habían encontrado empleo. Sin embargo, en la Encuesta Egresados, la cifra es menor: solo el 61,4% estaba trabajando a tres meses de haberse licenciado.

También existen discrepancias entre las cifras registradas de alumnos que *ya estaban trabajando antes de terminar* la carrera. En la Encuesta Egresados, el 11,1% afirma que ya estaba trabajando, frente al 30,9% de las promociones 1999-2002 del Informe UAB. Sin embargo, el 72,1% de los licenciados de la Autónoma de Barcelona dijeron también que su primer trabajo no era el mismo que el actual en el momento de realizar la encuesta; este dato revela la mutabilidad del mundo laboral de nuestros alumnos, que cambian mucho de empleo, sobre todo al principio de su vida laboral.

En cuanto al modo de acceder al primer trabajo, un 66,2% de las promociones 1999-2002 del Informe UAB alegó que había sido a través de *contactos personales* (39,5%) o de *la prensa* (26,5%), y los autores del informe recomiendan que se comunique este dato a los profesores, para que animen a los alumnos a establecer redes de contactos útiles en lugar de moverlos a enviar CV. Estos mismos licenciados subrayan la importancia de estos dos medios para lograr sucesivos empleos, ya que también consiguieron sus trabajos actuales mediante contactos personales (un 33,8%) y a través de la prensa (un 16,2%).

Este mismo informe también resalta la importancia para la inserción laboral de las *prácticas realizadas durante la carrera*. La Encuesta Egresados corrobora esta opinión: un 59,4% de los 177 informantes afirma haber realizado prácticas y, de estos, el 58,9% confirma su utilidad para conseguir trabajo (este porcentaje no es exacto, pues solo 168 sujetos de los 177 contestaron a esta pregunta).

Solamente la Encuesta UPCO informa de la *naturaleza del primer empleo*, con porcentajes muy similares entre las dos promociones que cubría.

	PROMOCIÓN	
	1997	1998
Traducción	36	31
Interpretación	4	6,1
Varios*	38	43
Sigue estudiando	22	20

* editoriales, bancos, medios de comunicación, líneas aéreas, multinacionales, empresas de importación-exportación, etc.

Tabla 10. Egresados de la UPCO, por tipo de empleo

4.3. EL EMPLEO ACTUAL

Según el Informe UAB, en el momento de la realización de la encuesta la *tasa de empleo* de los licenciados era *alta*. En 2003, un 89,7% de los licenciados de la promoción de 1998 estaba trabajando, frente al 85,3% de las promociones de 1999 a 2002. La Encuesta UPCO confirma esta cifra: dieciocho meses después de finalizar sus estudios, todos los entrevistados de la primera promoción –de 1997– afirmaron que no trabajaban porque habían decidido continuar con sus estudios. La Encuesta Egresados presenta un cuadro algo menos halagüeño: en el momento de responder a la encuesta, el 74,2% tenía empleo, pero un 18,5% se encontraba en paro en contra de su voluntad.

En cuanto al *tipo de trabajo* desempeñado por los licenciados, el Estudio UAB presenta los datos siguientes: en el momento de realizar la encuesta, el 34% de los 152 informantes trabajaba en el campo de la traducción, el 34,2% en trabajos administrativos, el 16,4% en la enseñanza y el resto (15,1%), en otras áreas. Estas cifras del número de licenciados dedicados a la traducción y a otros empleos se corresponden con los datos de la Encuesta UPCO mencionados. Sin embargo, entre las dos primeras promociones de la UPCO, solo dos egresados se dedicaban a la docencia.

Para interpretar este porcentaje de licenciados que se dedicaba a la traducción, aparentemente algo bajo, cabe hacer dos consideraciones. En primer lugar, en la Encuesta UPCO, únicamente se incluyó bajo el epígrafe «traducción» a los licenciados que afirmaron estar trabajando exclusivamente en este campo. No obstante, muchos de los incluidos bajo el epígrafe «otros» también traducían, aunque no era su ocupación principal. En segundo lugar, debemos tener en cuenta que tanto el Estudio UAB como la Encuesta UPCO ofrecen una radiografía puntual de la situación laboral de un sector de sus licenciados en un determinado momento, pero no presentan una perspectiva de la trayectoria de estos licenciados. Para situar estos datos en un contexto mayor conviene considerar la infor-

mación proporcionada por la Encuesta Egresados, donde se pide a los licenciados que describan qué tipos de trabajo han desempeñado desde su graduación hasta el momento de celebrar la encuesta.

Los resultados de la Encuesta Egresados indican que los empleos más frecuentes están en las áreas de *Traducción* (el 86,6% de los 321 informantes afirma haber trabajado en algún momento como traductor), *Docencia de lenguas* (29,6%), *Empresa* (28,3%), *Interpretación* (14,3%), *Servicios multilingües* (12,1%) y *Otros* (35,4%). Una salvedad importante: en este apartado, los 321 informantes dieron 648 respuestas en total, es decir, un promedio de algo más de dos respuestas por sujeto.

Estas cifras confirman lo que se dijo respecto del *dinamismo del entorno laboral* en el que se mueven nuestros licenciados: deben, y pueden, cambiar de empleo con cierta frecuencia. Está claro que la mayoría de egresados –en algún momento de su corta vida laboral hasta el estudio– se ha ganado la vida como traductores, pero también se ve que esta licenciatura los prepara en *otras áreas relacionadas con sus competencias lingüísticas e interculturales*. La Encuesta Egresados y el Estudio UAB proporcionan información sobre la gran variedad de empleos desempeñados por los licenciados que no están directamente relacionados con la traducción y la interpretación, o que, a pesar de incluir estas dos actividades en mayor o menor medida, pertenecen a otras áreas laborales. Como hemos visto, el Estudio UAB incluye estos empleos bajo el epígrafe *Administrativos*, y, de los 52 sujetos incluidos en este grupo, diez trabajaban como «administrativos»; diez, como «administrativos en el área de la exportación»; cuatro, como «secretarías bilingües o trilingües»; tres, como «secretarías de dirección» y dos, «en ventas». Los 24 restantes trabajan en 24 empleos dispares relacionados con el mundo de la empresa (banca, relaciones públicas, marketing, etc.).

En la Encuesta Egresados, además de los empleos relacionados con la traducción, la interpretación y la enseñanza, 39 de los 321 informantes habían trabajado o estaban trabajando como «administrativos» (12,4%); 27, como «auxiliares de conversación en el extranjero» (8,6%) y 21, como «administrativos en el área de comercio exterior» (6,7%). El resto no son significativos, e incluyen empleos como recepcionista, jefe de proyectos, azafata, localizador, comercial y teleoperador.

Esta variedad de posibles salidas es una de las grandes bazas de esta titulación. Como dice en su página 3 el Estudio UAB, con mucha razón:

«El graduat es considera una persona força flexible, versátil, amb un fort desenvolupament del sentit crític que és capaç de treballar en camps molt diversos i d'adaptarse a diferents situacions laborals».

En lo relativo a la *calidad* de los empleos conseguidos, el Estudio UAB informa así sobre la situación de los 135 licenciados de las promociones 1999-2002: En cuanto al *tipo de contrato*, 52 (38,5%) tienen un contrato indefinido; otros 57 (42,3%), un contrato temporal; tan solo 4 (2,9%), un contrato mercantil, y 22 (16,3%) son autónomos. En cuanto al *suelo anual neto*, de los 121 informantes, el 19,8% gana menos de 9000, el 25,6% entre 9000 y 12000, el 28,1% entre 12.000 y 18.000, y un 25,6% entre 30.000 y 40.000. El lugar de trabajo es principalmente Barcelona (69,9%), aunque 17 (12,5%) trabajan en el extranjero (siete, en Alemania). La mayoría está empleada a jornada completa (77,2%).

En general, los alumnos se declaran *satisfechos* con el tipo de trabajo que realizan (una valoración media 4,80 en un baremo de 1 a 7) y también con la licenciatura: si tuvieran que elegir de nuevo, el 71,1% escogería cursar la misma. Este alto grado de satisfacción de los licenciados con sus estudios se confirma en la Encuesta Egresados, donde el 87,6% se declara satisfecho de los mismos. A pesar de ello, *la mayoría* de los licenciados que respondieron a esta última encuesta (en este punto, 172 de un total de 294 informantes, el 53,6%) *no se consideraba preparada* para el primer trabajo. Muchos informantes lo atribuyen a la escasez de prácticas reales en sus centros o a la falta de conocimiento de la realidad laboral.

El número de licenciados que consigue trabajo como intérprete es muy pequeño. En la Encuesta UPCO, dos egresados de la promoción de 1997 trabajaban como intérpretes y cuatro más de la promoción de 1998 (de un total de 121 informantes). El número es incluso menor en el Estudio UAB: dos de la promoción de 1998 trabajaban como intérpretes, más cuatro de las promociones 1999-2002 (de un total de 223 informantes). Sin embargo, en la Encuesta Egresados, 45 de los 321 informantes (14,3%) declararon haber trabajado en algún momento como intérpretes (sin especificar si de enlace o de conferencias, perfiles profesionales distintos) Esta discrepancia entre el número considerable de licenciados que encuentra trabajo como traductor y el número exiguo que trabaja como intérprete se explica porque no todos los centros que ofrecen esta licenciatura incluyen en su plan de estudios la posibilidad de especializarse en interpretación de conferencias, e incluso de los licenciados de estos centros son muy pocos los que logran abrirse camino en este sector al término de sus estudios, sobre todo por las exigencias del mercado y la escasez de puestos de trabajo. Las instituciones internacionales demandan cada vez más intérpretes con combinaciones lingüísticas poco frecuentes en nuestras Facultades, donde la inmensa mayoría de los alumnos estudia la interpretación con inglés y francés o inglés y alemán. En el territorio nacional, existen más salidas en las autonomías con una lengua local. En el resto del país, el mercado de la interpretación tiende a favorecer a quienes pueden interpretar no solo desde sino también hacia al menos una de sus lenguas extranjeras.

5.

PERFILES
PROFESIONALES

5. Perfiles profesionales

5.1. RESULTADOS DE LAS ENCUESTAS

En el apartado anterior se han presentado los resultados de la Encuesta Egresados acerca de los empleos más frecuentes de los licenciados, que son «Traducción» (el 86,6% de los 321 informantes afirman haber trabajado en algún momento como traductores), «Docencia de lenguas» (29,6%), «Empresa» (28,3%), «Interpretación» (14,3%), y «Servicios multilingües» (12,1%). También se han comentado los resultados del Informe UAB y de la Encuesta UPCO, que señalan que, en un momento determinado, los empleos desempeñados por los egresados de estas dos universidades no solamente estaban relacionados con la traducción sino también con otras áreas relacionadas con sus competencias lingüísticas e interculturales.

Esta variedad de trabajo se refleja en la Encuesta Egresados dentro de los perfiles profesionales escogidos por los informantes, de acuerdo con sus empleos actuales. El 54,8% puso alguna modalidad de traductor: traductor autónomo (37,9%), traductor de plantilla *junior* (10,2%), traductor de plantilla *senior* (4,8%), y otros tipos de traductor (1,9%). Los demás perfiles que fueron mencionados por al menos el 5% de los informantes figuran a continuación:

■ Docente de lenguas	24,5%
■ Revisor	16,6%
■ Administrativo	15,6%
■ Intérprete social / mediador intercultural	13,1%
■ Intérprete de conferencias	8,3%
■ Jefe de proyectos	7,3%

■ Comercio exterior	7,3%
■ Redactor	5,1%

La encuesta de los empleadores realizada para este Proyecto también incluye los perfiles profesionales más frecuentes de los licenciados. Los 50 informantes mencionaron estos perfiles:

■ Revisor	48%
■ Jefe de proyectos	46%
■ Traductor plantilla <i>senior</i>	44%
■ Traductor plantilla <i>junior</i>	38%
■ Traductor autónomo	34%
■ Terminólogo	12%
■ Administrativo	10%

Es lógico que haya discrepancias, por una parte, entre la relación de los perfiles principales seleccionados por informantes que proceden principalmente de empresas de traducción y, por otra, aquellos elegidos por los licenciados, que –como se ha visto– trabajan no solamente en el campo de la traducción sino también en una gran variedad de áreas distintas. De este modo, aunque existen coincidencias previsibles entre las dos listas (por ejemplo, «Revisor» y «Jefe de proyectos»), la presentada por los egresados incluye otros perfiles, como «Docente de lenguas» y «Mediador cultural».

5.2. FUENTES DE AUTORIDAD

A las fuentes directas anteriores cabe añadir la consulta de autoridades. La proximidad de las circunstancias propias –individuales o de empresa– puede colorear las respuestas de una encuesta de tal modo que oscurezcan perfiles profesionales existentes pero no definidos en el quehacer diario particular. Por ello se consultó a los que, desde algunos puntos de vista, se pueden considerar polos de la actividad profesional: don José Martínez de Sousa, gran conocedor de la profesión, con una labor próxima a un sector tradicional (edición), representaría el lado más bibliófilo, mientras LISA es la mejor representante internacional de la localización en la universidad. En un lugar intermedio, Juan José Arevalillo, traductor, empresario de traducción, profesor universitario de traducción, miembro del comité europeo de desarrollo de la norma ISO sobre calidad en la traducción.

Descripciones de don José Martínez de Sousa (comunicación personal por correo electrónico, 18/05/04):

- *Lector editorial*. Persona que lee un libro, español o extranjero, para asesorar al editor, mediante informe, en lo relativo a la idoneidad para su traducción o publicación.
- *Redactor*. Persona que tiene cualidades y conocimientos para la redacción de textos, desde un epígrafe de figura hasta un prólogo o trabajos de mayor enjundia, pasando por un texto de solapa, publicidad, etcétera.

- *Corrector*. Persona que, con los conocimientos necesarios de ortografía, gramática y tipografía, se dedica a la lectura de galeras y segundas pruebas para la enmienda de las erratas que detecte, siempre de acuerdo con un original.
- *Corrector de estilo*. Persona que, con los conocimientos suficientes de gramática y lenguaje, se dedica a la lectura de textos originales para corregir lo que no se atenga a las normas de escritura de la lengua o evitar pasajes ambiguos u oscuros.
- *Revisor*. Persona que lee un texto, sea original o compuesto, para tratar de detectar algún tipo de error.

Perfiles profesionales realizados por LISA para la encuesta *Salary Survey*, elaborada por Inger Larsen en 2003 (el informe no es público¹⁷).

GESTOR DE PROYECTOS

Responsabilidades principales

- Planificación y análisis de proyectos.
- Solución de problemas y toma de decisiones.
- Cálculo de presupuestos y toma de decisiones
- Adjudicación de tareas.
- Negociación.
- Gestión de recursos externos.
- Ejecución y revisión de tareas.
- Organización y moderación de reuniones.
- Análisis tiempo/riesgo.
- Planificación temporal.
- Identificación y uso de recursos lingüísticos de apoyo a la traducción.
- Promoción de la formación de empresa.
- Control de calidad con miras a los clientes.

¹⁷ http://www.lisa.org/archive_domain/newsletters/2003/1.2/larsen.html

Destrezas principales

- Conocimientos de ordenadores, maquinaria y programación.
- Conocimientos del proceso de documentación.
- Usuario experto de programas de gestión de proyectos.
- Usuario experto de tratamiento de textos y hojas de cálculo.
- Capacidad de elección de las herramientas adecuadas.
- Cultura general elevada.
- Buenas destrezas lingüísticas, orales y escritas.
- Capacidad de simultanear tareas.
- Pensamiento analítico.
- Comprensión de conceptos financieros básicos.
- Conocimientos técnicos.

TERMINÓLOGO

La principal función de un terminólogo es ofrecer terminología especializada a traductores, intérpretes y, en general, profesionales autónomos o de empresa, para facilitar la redacción de textos coherentes y precisos, tanto si son originales como si son traducciones o interpretaciones.

Responsabilidades principales

- Investigar y actualizar, crear, gestionar y evaluar terminología en una o más lenguas.
- Crear y gestionar bases de datos terminológicas..
- Formar a traductores y terceros en procedimientos de gestión terminológica.
- Iniciar y gestionar tareas y proyectos relacionados con la terminología y la traducción.
- Promover las discusiones sobre terminología, buscar el consenso y resolver controvertidos problemas terminológicos.

- Participar en equipos heterogéneos en función de la tarea.
- Participar en la creación, mantenimiento y actualización de procedimientos estándares en terminología.

Destrezas principales

- Destrezas analíticas, de negociación y de solución de problemas.
- Destrezas de búsqueda y adquisición de terminología.
- Capacidad de dirigir y finalizar trabajos con autonomía y de fijar y cumplir fechas de entrega en tensión.
- Experiencia en la gestión de bases de datos terminológicas.
- Abundante experiencia en traducción y gran destreza en redacción técnica en dos o más lenguas.
- Destrezas de desarrollo y gestión de proyectos.
- Excelentes dotes de comunicación personal y profesional.
- Usuario experto de informática.

Observaciones de Juan José Arevalillo (*Hermes Traducciones y Servicios Lingüísticos*), 18/05/04:

«[...] el lexicógrafo se encargaría de crear diccionarios y glosarios especializados o generales; y el terminólogo, de terminología más próxima a los proyectos. Si bien en las empresas los traductores más veteranos pueden asumir el primer papel, el de terminólogo lo asume el propio traductor sobre la marcha».

A la vista de los perfiles buscados en estudios afines europeos, sumado a los conocimientos profesionales propios de los participantes en el estudio, de los resultados de las encuestas y de las opiniones de autoridades en la materia, se decidió por unanimidad basar las recomendaciones para el nuevo título de grado en los seis perfiles siguientes.

5.3. DESCRIPCIÓN DE LOS PERFILES

El nuevo título de Grado formará a profesionales que deberán alcanzar maestría en las técnicas básicas de la traducción profesional, que incluyen el análisis lingüístico contrastivo en todos sus planos, el análisis textual, la interpretación de textos en distintas lenguas, la documentación, la terminología, y las técnicas de aproximación a determinadas áreas especializadas.

5.3.1. PERFIL 1. TRADUCTOR PROFESIONAL «GENERALISTA»

Rasgos principales

- Interés por las lenguas y las culturas.
- Dominio perfecto de su lengua materna y sus variedades.
- Conocimiento profundo de sus lenguas de partida.
- Dominio de las herramientas informáticas profesionales.

Rasgos psicológicos

- Flexibilidad mental y capacidad de adaptación a entornos profesionales variables.
- Capacidad de trabajar en equipo (en la que se incluye la actitud positiva hacia el trabajo de su revisor).
- Meticulosidad.
- Curiosidad intelectual.
- Conocimiento de los límites propios.

Rasgos del traductor profesional especializado (para contraste):

- Poseer conocimientos especializados en su materia y en el lenguaje propio de la misma.
- Poseer competencias de gestión profesional, investigación y terminología aplicada.
- Saber gestionar su tiempo a fin de cumplir escrupulosamente con los plazos establecidos.
- Saber gestionar proyectos.

Rasgos del perfil del traductor integrado en un organismo público, sea nacional o internacional:

- Capacidad de coordinación de un equipo.
- En función del tamaño del organismo o equipo, iniciativa.

- Aptitudes de documentación y terminología.
- Muy especialmente, capacidad de trabajo en equipo.

5.3.2. PERFIL 2. MEDIADOR LINGÜÍSTICO Y CULTURAL

El mediador lingüístico y cultural debe poseer los conocimientos de las lenguas y culturas A, B y C que le permitan actuar en situaciones comerciales o de otra índole, tales como la gestión de clientes extranjeros y el trato con interlocutores de otros países (sucursales o filiales, suministradores, autoridades, entidades asociadas, etc.), dentro del trabajo diario en cualquier sector. Estos conocimientos lingüísticos incluyen los rasgos siguientes: la comunicación oral y escrita, el análisis pragmático contrastivo y técnicas de expresión.

5.3.3. PERFIL 3. INTÉRPRETE DE ENLACE

Para los propósitos de este estudio, *interpretación de enlace* cubre también *intepretación social* o *community interpreting*. Rasgos principales:

- Dominar las técnicas básicas de la interpretación.
- Tener un dominio superior de su lengua materna, además de una competencia perfecta en sus lenguas de trabajo y sólidos conocimientos de cultura general.
- Ser capaz de expresarse correctamente en la pareja de lenguas que utilice en cada situación.
- Dominar las técnicas de traducción a la vista.
- Dominar las técnicas de análisis, síntesis, comunicación y de gestión terminológica.
- Ser puntual.
- Poseer curiosidad cultural.
- Ser capaz de trabajar en equipo.
- Conocer los contextos socioculturales y las necesidades comunicativas de ambas partes sin tomar partido.

La formación en interpretación de conferencias se reserva para el posgrado, ya que a estas competencias básicas se debe añadir aptitudes en los siguientes campos: técnicas de interpretación consecutiva y simultánea, dominio actualizado de la tecnología, documentación y capacidades activas y pasivas en diferentes lenguas; profundización en el desarrollo de la memoria a corto plazo, análi-

sis estructural del discurso, técnica de toma y lectura de notas y técnicas de expresión oral. Estas aptitudes son las estimadas necesarias para ejercer como intérprete de conferencias, tanto de manera autónoma como integrados en organismos internacionales tales como las instituciones europeas o la ONU.

5.3.4. PERFIL 4. LECTOR EDITORIAL, REDACTOR, CORRECTOR, REVISOR

El lector editorial, el redactor y el corrector deben tener los conocimientos básicos en ortografía, gramática y tipografía necesarios para:

- Asesorar a editores en lo relativo a la idoneidad de un libro para su traducción o publicación (*lector editorial*).
- Redactar textos de diversas clases (*redactor*).
- Leer galeradas y segundas pruebas para la enmienda de erratas (*corrector*).

La profundización correspondiente a los perfiles de corrector de estilo y revisor de traducciones se reservará para el posgrado, e incluye las competencias especializadas para:

- Corregir lo que no se atenga a las normas de escritura de la lengua en cada registro específico, y evitar pasajes ambiguos u oscuros (*corrector de estilo*).
- Leer un texto traducido para tratar de detectar algún tipo de error (*revisor*), tanto de estilo como de transferencia interlingüística.

5.3.5. PERFIL 5. LEXICÓGRAFO, TERMINÓLOGO Y GESTOR DE PROYECTOS LINGÜÍSTICOS

El lexicógrafo y el terminólogo poseen los conocimientos necesarios para la gestión –conceptual y tecnológica– de información y documentación, negociación, trabajo en equipo y bajo presión, traducción, redacción y comunicación interpersonal. Estas competencias están encaminadas principalmente a la compilación de terminología aplicada y la elaboración y actualización de diccionarios (lexicógrafo) y glosarios (terminólogo). Según las apreciaciones de la LISA, el perfil profesional incluye además las siguientes funciones:

- Gestión de bases de datos terminológicas.
- Formación de personal en gestión terminológica.
- Gestión y coordinación del consenso en torno a la terminología.
- Resolución de problemas y toma de decisiones.
- Participación en grupos de trabajo transversales.

- Elaboración de protocolos lexicográficos y terminológicos.

El gestor de proyectos lingüísticos debe tener: competencias tecnológicas de diversos tipos, aptitudes documentales, conocimiento contrastivo de varias lenguas y culturas, capacidades de comunicación tanto orales como escritas, capacidad de gestión simultánea de tareas, análisis, conocimientos financieros básicos y conocimientos técnicos del segmento de especialización. La gestión de proyectos engloba las siguientes responsabilidades:

- Análisis y planificación lingüísticos y comunicativos.
- Resolución de problemas y toma de decisiones.
- Análisis financiero.
- Coordinación y formación de personal en el ámbito de la traducción, la interpretación y la mediación lingüística que genera.
- Negociación.
- Gestión de interlocutores externos.
- Armonización y revisión de documentos.
- Organización y gestión de reuniones.
- Establecimiento de plazos y evaluación de riesgos.
- Evaluación del mercado.
- Detección y uso de recursos técnicos de ayuda a la traducción.
- Evaluación de calidad.

5.3.6. PERFIL 6. DOCENTE DE LENGUAS

Con el elevado porcentaje de créditos dedicados al aprendizaje teórico y práctico de las lenguas A, B y C, el alumno adquiere los conocimientos básicos necesarios que, completados adecuadamente, le permiten formarse como docente de lenguas, un mercado donde los actuales Licenciados en Traducción e Interpretación compiten con un moderado éxito y una salida temporal para los muchos que desean realizar una larga estancia en el extranjero antes de iniciar su carrera profesional, o insertarse en el mercado desde allí. Su necesidad y conveniencia no es, por tanto, despreciable, ni siquiera como objetivo intermedio. Articular un refuerzo de este perfil en la optatividad permitiría al estudiante escoger su modo de intentar acceder al mercado.

6.

COMPETENCIAS TRANSVERSALES (GENÉRICAS)

6. Competencias transversales (genéricas)

El soporte fundamental para la redacción de los puntos 6, 7 y 8 han sido las encuestas a licenciados, empleadores y profesores, que constan en los anexos 5-7. El alcance de los datos aquí recogidos se corresponde con el de las encuestas en su totalidad.

	Licenciados	Profesores	Empleadores	MEDIA
Comunicación oral y escrita en la lengua propia	3,59	3,70	3,38	3,50
Conocimiento de una 2ª lengua extranjera	3,69	3,70	3,28	3,50
Capacidad de organización y planificación	3,55	3,10	3,00	3,20
Resolución de problemas	3,27	3,10	3,00	3,10
Capacidad de análisis y síntesis	3,07	3,40	2,72	3,00
Conocimientos de informática relativos al ámbito de estudio	2,92	3,20	2,92	3,00
Capacidad de gestión de la información	3,00	3,20	2,78	2,90
Toma de decisiones	3,00	2,80	2,64	2,80

Tabla 11. Competencias transversales instrumentales

Como se desprende de la tabla 11 (filas ordenadas de mayor a menor, según la media aritmética de las valoraciones de los tres sectores), el *dominio de lenguas, incluida la propia*, destaca sobre las demás competencias instrumentales. Los egresados confieren mayor importancia a las *lenguas extranjeras* que a la propia, a diferencia de empleadores y docentes, que la sitúan al mismo nivel.

A su vez, los empleadores parecen valorar más la *capacidad de análisis y síntesis* y la *capacidad de gestión de la información*. Los profesores coinciden con los empleadores y añaden a la lista el *dominio de la informática profesional*.

	Licenciados	Profesores	Empleadores	MEDIA
Compromiso ético	3,57	3,10	2,98	3,20
Razonamiento crítico	2,87	3,80	2,96	3,20
Reconocimiento de la diversidad y la multiculturalidad	3,08	3,10	2,74	2,90
Habilidades en las relaciones interpersonales	3,17	2,80	2,70	2,89
Trabajo en equipo	2,80	2,90	2,78	2,82
Trabajo en un contexto internacional	2,90	3,00	2,54	2,80
Trabajo en un equipo de carácter interdisciplinar	2,45	2,90	2,78	2,70

Tabla 12. Competencias transversales personales

El orden de los elementos de la tabla es de mayor a menor, según la media aritmética de los valores medios de los tres sectores. *Compromiso ético* y *razonamiento crítico* son las dos competencias que alcanzan valoraciones significativas. Es notorio que el *compromiso ético* es el primer valor que destacan los empleadores, mientras que los profesores subrayan el *razonamiento crítico* en primer lugar y los egresados optan por las *habilidades en relaciones interpersonales*. Empleadores y docentes conceden mayor importancia que los licenciados al *trabajo en equipo*. Nótese que los empleadores no consideran tan importante el *trabajo en un contexto internacional* como los otros dos.

	Licenciados	Profesores	Empleadores	MEDIA
Motivación por la calidad	3,59	3,50	3,36	3,40
Aprendizaje autónomo	3,40	3,40	3,02	3,20
Adaptación a nuevas situaciones	3,28	3,20	3,06	3,1
Conocimientos de otras culturas y costumbres	3,07	3,40	2,74	3,07
Creatividad	2,79	2,90	2,68	2,70
Iniciativa y espíritu emprendedor	2,84	2,70	2,80	2,70
Liderazgo	2,09	2,00	2,04	2,03
Sensibilidad hacia temas medioambientales	1,73	1,70	–	1,70

Tabla 13. Competencias transversales sistémicas

La *motivación por la calidad* es preocupación unánime de todos los sectores. Los docentes confieren más importancia al *conocimiento de otras culturas y costumbres* que los demás sectores y los empleadores priman la *iniciativa y el espíritu emprendedor* sobre la *creatividad*.

	Licenciados	Profesores	Empleadores	MEDIA
Capacidad de aplicar los conocimientos a la práctica	3,40	3,40	3,32	3,30
Capacidad de trabajo individual	3,40	3,40	3,02	3,20
Diseño y gestión de proyectos	2,06	2,20	2,38	2,20

Tabla 14. Otras competencias genéricas

La *capacidad de aplicar los conocimientos* y la de *trabajar con autonomía* son dos competencias genéricas adicionales que han destacado todos los sectores.

7.

COMPETENCIAS ESPECÍFICAS

7. Competencias específicas

La lista de competencias armoniza con los conocimientos, capacidades, habilidades y destrezas que desde hace años se han venido destacando como propias de los licenciados de estos estudios, tanto en el ámbito académico como en el ámbito profesional. A la espera de desarrollos todavía imprevisibles en el ámbito de las nuevas tecnologías y de las herramientas de traducción asistida por ordenador, todas y cada una de las competencias consideradas imprescindibles se hallan recogidas en este estudio, avaladas por el consenso al que han llegado las Facultades y los Departamentos de Traducción e Interpretación de España y las diversas asociaciones profesionales, tanto nacionales como internacionales.

Las competencias específicas se clasifican en disciplinares (*saber*), profesionales (*saber hacer*) y académicas. Naturalmente, los empleadores se interesan sobre todo las segundas, mientras que las otras dos son objeto de atención preferente de profesores y estudiantes, como reflejan con nitidez las encuestas. Las competencias específicas más señaladas, esto es, las que definirían a un buen traductor, son las siguientes:

1. Dominio de lenguas extranjeras.
2. Conocimiento de culturas y civilizaciones extranjeras.
3. Dominio de la lengua propia, escrita y oral.
4. Dominio de técnicas y terminología de la traducción especializada.
5. Manejo de herramientas informáticas.
6. Dominio de técnicas de traducción asistida/localización.
7. Destreza para la búsqueda de información/documentación.
8. Conocimiento de los aspectos económicos y profesionales.

9. Capacidad de trabajo en equipo.
10. Capacidad de diseñar y gestionar proyectos.
11. Poseer una amplia cultura.

En las tablas que siguen ofrecemos ahora los porcentajes de licenciados, profesores y empleadores que han mencionado y, con ello, destacado las correspondientes competencias. Se puede decir que los profesores y estudiantes pretenden, en general, transmitir y adquirir las competencias, destrezas y habilidades, señaladas en la enumeración anterior, mientras que a los empleadores interesa, naturalmente, la implementación de estas a la práctica.

	Licenciados	Profesores	Empleadores	MEDIA
Dominio de dos lenguas extranjeras	57,0	60	16	44,4
Dominio de la lengua propia, escrita y oral	20,0	59	12	30,5
Conocimiento de culturas y civilizaciones extranjeras	15,0	45	–	20,0
Capacidad de análisis y síntesis	–	50	–	16,7
Dominio de técnicas de traducción asistida/localización	6,3	32	–	12,8
Conocimiento de los aspectos económicos profesionales y del mercado	–	24	12	12,0
Capacidad de trabajo en equipo	–	–	18	6,0
Dominio de técnicas y terminología de la traducción especializada	17,0	–	–	5,7
Manejo de herramientas informáticas	17,0	–	–	5,5
Destreza para la búsqueda de información/documentación	6,0	–	–	2,0

Tabla 15. Competencias disciplinares específicas

Las respuestas en este apartado incluyen competencias genéricas, posiblemente porque en esta titulación algunas de ellas son, ciertamente, específicas del Área de Conocimiento. Tal es el caso del *dominio de lenguas extranjeras*, del *dominio de la lengua propia*, o de la *capacidad de análisis y de síntesis*.

	Licenciados	Profesores	Empleadores	MEDIA
Dominio de herramientas informáticas	47	54	20	40,2
Dominio de las técnicas de edición, maquetación y revisión textual	–	45	8	17,7
Organizar el trabajo y gestionar y coordinar proyectos	21	–	18	13,0
Capacidad de tomar decisiones	–	35	–	11,7
Capacidad de aplicar los conocimientos a la práctica	–	32	–	10,7
Capacidad de diseñar y gestionar proyectos	–	28	–	9,3
Facilidad para las relaciones humanas	12	–	12	8,1
Destrezas de traducción	7,6	–	10	5,9
Rigor y seriedad en el trabajo	7,6	–	10	5,9
Uso de herramientas de traducción asistida	7,3	–	8	5,1

Tabla 16. Competencias profesionales específicas

La tabla 16 muestra las respuestas más frecuentes de todos los sectores en cuanto a competencias específicas profesionales. Aparte de las competencias genéricas incluidas, todas giran en torno al *uso de herramientas profesionales* y al *desarrollo del trabajo en el entorno profesional real*.

Como se puede comprobar, en la tabla 17 se cruzan de nuevo las categorías en las respuestas y, junto a competencias genéricas, como *capacidad de razonamiento crítico*, encontramos un abanico de competencias específicas que ya han aparecido en los apartados anteriores.

	Licenciados	Profesores	Empleadores	MEDIA
Capacidad de aprendizaje autónomo	–	55	–	18,33
Conocimientos de cultura general y civilización	6,7	32	12	16,90
Capacidad de razonamiento crítico	–	50	–	16,67
Poseer una gran competencia sociolingüística	–	48	–	16,00
Formación universitaria específica	9,2	–	18	9,07
Conocimiento de idiomas	16,0	–	10	8,73
Conocimientos de informática profesional y TAO	7,9	–	16	7,97
Saber reconocer la diversidad y multiculturalidad	–	19	–	6,33
Dominio oral y escrito de la lengua propia	–	–	14	4,67

Tabla 17. Competencias académicas específicas

La superposición de respuestas entre los tres subtipos de competencias específicas aconsejaba determinar su peso global y eliminar así, en lo posible, los efectos de la dispersión. A la vista de los resultados consolidados (tabla 18), parece que los egresados confieren una gran importancia al *dominio de dos lenguas extranjeras*, seguido de la *gestión de proyectos y organización del trabajo*, la *cultura general* y las *herramientas y procesos profesionales*.

Los docentes confieren mayor importancia a la *excelencia en la lengua propia* que los licenciados, casi al mismo nivel que su dominio de lenguas extranjeras. La *capacidad de análisis y de síntesis* es una de las competencias principales para el profesorado también.

Los empleadores, por su parte, valoran las *destrezas en la lengua propia* por encima de las lenguas extranjeras. También valoran los *conocimientos transversales*, la *capacidad de traducir* y la de *relacionarse con clientes y proveedores de servicios* por encima de licenciados y profesores.

	Licenciados	Profesores	Empleadores	MEDIA
Dominio de dos lenguas extranjeras	73,0	60,0	42	58,4
Excelencia en la lengua propia	23,0	59,0	44	41,9
Dominio de la informática (sin detallar)	24,0	54,0	42	39,9
Dominio de la traducción asistida, la localización y la maquetación	21,0	54,0	38	37,5
Cultura general y civilización	25,0	45,0	26	31,8
Capacidad de aprendizaje autónomo	8,3	55,0	12	25,1
Gestionar proyectos y organizar el trabajo	26,0	28,0	12	22,0
Rigor en la revisión y control de calidad	15,0	23,2	24	20,8
Capacidad de análisis y síntesis	7,6	50,0	–	19,2
Dominar la gestión y administración de empresa y conocer el mercado	15,0	24,0	18	18,9
Capacidad de relacionarse profesionalmente	15,0	–	24	12,8
Capacidad de traducir	–	–	34	11,3
Buscar información y documentación	19,0	–	12	10,3
Contar con conocimientos transversales	–	–	28	9,3
Trabajar en equipo	7,0	–	16	7,6
Capacidad de traducir textos especializados	23,0	–	–	7,5
Formación universitaria específica	7,6	–	10	5,8

Tabla 18. Competencias específicas, en general

8.

COMPETENCIAS
Y PERFILES
PROFESIONALES

8. Competencias y perfiles profesionales

Presentamos aquí la valoración de las competencias en relación con las orientaciones profesionales (tablas 19-21). El valor de los parámetros es la media de las encuestas a licenciados, profesores y empleadores. Las orientaciones profesionales se corresponden con las definidas en el apartado 5 de este estudio.

Los encuestados confieren mayor importancia a la informática profesional y a la capacidad de gestión de la información en *traductores* y *mediadores lingüísticos y culturales* que la común a todos los perfiles. En el caso de los *mediadores* cabe destacar la importancia de una segunda lengua extranjera. Esto puede deberse a las definiciones de puesto de trabajo orientados al servicio a grupos distintos de población. En este último sentido cabe señalar, además, la existencia de bolsas de inmigración con sujetos diglósicos, la comunicación con los cuales sólo se puede garantizar, a veces, recurriendo a un lengua de uso internacional, a menudo su antigua lengua colonial. En los *intérpretes de enlace* sobrepasan la media común las destrezas y competencias relativas al control de situaciones comunicativas complejas, como capacidad de análisis y de síntesis y toma de decisiones.

La competencia personal transversal más destacada en el perfil de traductor es el razonamiento crítico, seguido del trabajo en un contexto internacional. Los *mediadores lingüísticos y culturales* comparten con los *intérpretes de enlace* una alta valoración en el reconocimiento de la diversidad y la multiculturalidad. El aprendizaje autónomo es una competencia transversal sistémica de especial relevancia para los *traductores*, en opinión de los encuestados, como lo son la creatividad y el liderazgo. También los *mediadores lingüísticos y culturales* necesitan grandes dotes de creatividad y de adaptación a nuevas situaciones. Esta adaptabilidad aparece también como especialmente relevante para los *intérpretes de enlace*, de quienes se subraya también el liderazgo. En los perfiles del

sector editorial, los resultados apuntan a la mayor importancia de los conocimientos de otras culturas y costumbres.

En cuanto a las competencias específicas, destaca en los *traductores* el dominio la traducción asistida y la localización, la capacidad de trabajar en equipo, la de organización del trabajo y gestión de proyectos, el razonamiento crítico y, naturalmente, la excelencia en todas las lenguas de trabajo, incluida la propia. Los encuestados adjudican una especial importancia en el perfil de los *mediadores lingüísticos y culturales* al dominio de la lengua propia y al rigor y la seriedad en el trabajo, y acentúan el conocimiento del mercado y del entorno profesional real en los puestos del *macroperfil editorial*. Curiosamente, de *lexicógrafos* y *terminólogos* se espera el dominio de las herramientas de traducción asistida, lo que probablemente se explica porque esos programas (Translator's Workbench, Translation Manager 2, Dejà Vu, SDLX, etc.) cuentan con bases de datos terminológicas integradas, de especial utilidad en empresas de traducción (el dominio de herramientas informáticas en general ha obtenido una puntuación aún mayor). Lo que queda por explicar es por qué se confiere importancia en este perfil y no otros a la facilidad para las relaciones humanas.

	Traductor	Mediador lingüístico y cultural	Intérprete de enlace	Lector editorial, redactor, corrector, revisor	Lexicógrafo, terminólogo y gestor de proyectos lingüísticos	Docente de lenguas
Comunicación oral y escrita en la lengua nativa	3,94	3,80	3,94	4,00	3,77	4,00
Conocimiento de una 2ª lengua extranjera	3,93	4,00	3,94	4,00	3,77	3,92
Capacidad de organización y planificación	3,43	3,27	3,29	3,88	3,67	3,33
Resolución de problemas	3,40	3,40	3,18	3,63	3,15	3,08
Capacidad de análisis y síntesis	3,25	2,93	3,47	3,38	3,62	3,42
Conocimientos de informática relativos al ámbito de estudio	3,32	3,07	3,35	3,38	3,58	2,75
Capacidad de gestión de la información	3,40	3,47	3,41	3,75	3,31	3,08
Toma de decisiones	3,25	2,93	3,47	3,38	3,62	3,42

Tabla 19. Competencias transversales instrumentales y perfiles profesionales

	Traductor	Mediador lingüístico y cultural	Intérprete de enlace	Lector editorial, redactor, corrector, revisor	Lexicógrafo, terminólogo y gestor de proyectos lingüísticos	Docente de lenguas
Compromiso ético	3,09	3,67	3,41	3,63	3,15	3,42
Razonamiento crítico	3,34	3,67	3,65	3,63	3,23	3,75
Reconocimiento de la diversidad y la multiculturalidad	3,17	3,73	3,71	3,50	3,31	3,42
Habilidades en las relaciones interpersonales	2,85	3,20	3,53	3,13	2,77	3,33
Trabajo en equipo	2,90	3,13	3,29	3,50	3,08	3,17
Trabajo en un contexto internacional	3,19	3,71	3,27	3,13	3,15	3,08
Trabajo en un equipo de carácter interdisciplinar	2,91	3,20	3,24	3,25	3,15	3,33

Tabla 20. Competencias transversales personales y perfiles profesionales

	Traductor	Mediador lingüístico y cultural	Intérprete de enlace	Lector editorial, redactor, corrector, revisor	Lexicógrafo, terminólogo y gestor de proyectos lingüísticos	Docente de lenguas
Motivación por la calidad	3,72	3,64	3,88	3,63	3,77	3,75
Aprendizaje autónomo	3,74	3,60	3,76	3,63	3,31	3,75
Adaptación a nuevas situaciones	3,61	3,73	3,88	3,25	3,31	3,83
Conocimientos de otras culturas y costumbres	3,39	3,53	3,59	3,63	3,23	3,50
Creatividad	3,74	3,67	3,59	3,88	3,85	3,58
Iniciativa y espíritu emprendedor	3,06	2,93	3,12	3,38	2,54	3,50
Liderazgo	3,57	3,60	3,71	3,38	3,31	3,67
Sensibilidad medioambiental	2,88	3,00	2,61	2,88	2,92	2,75
Capacidad de aplicar conocimientos a la práctica	2,13	2,40	2,35	2,50	2,92	2,50
Diseño y gestión de proyectos	2,06	2,13	2,33	1,88	2,54	2,50

Tabla 21. Competencias transversales sistémicas y perfiles profesionales

	Traductor	Mediador lingüístico y cultural	Intérprete de enlace	Lector editorial, redactor, corrector, revisor	Lexicógrafo, terminólogo y gestor de proyectos lingüísticos	Docente de lenguas
Dominio de dos lenguas extranjeras	3,91	2,88	3,45	3,88	3,27	3,58
Dominio de la lengua propia, escrita y oral	3,32	3,84	3,38	3,72	2,95	3,13
Conocimiento de culturas y civilizaciones extranjeras	2,32	3,11	2,26	2,86	2,71	2,48
Capacidad de análisis y síntesis	1,81	2,82	2,87	2,22	2,36	2,46
Dominio de traducción asistida / localización	3,57	1,30	1,78	1,90	3,08	1,54
Conocimiento de los aspectos económicos, profesionales y del mercado	2,40	2,33	1,79	3,00	1,29	1,99
Capacidad de trabajo en equipo	3,56	1,22	1,33	2,11	3,27	1,29
Manejo de herramientas informáticas	3,33	1,70	1,67	3,21	3,50	1,01

Tabla 22. Competencias disciplinares específicas y perfiles profesionales

	Traductor	Mediador lingüístico y cultural	Intérprete de enlace	Lector editorial, redactor, corrector, revisor	Lexicógrafo, terminólogo y gestor de proyectos lingüísticos	Docente de lenguas
Dominio de herramientas informáticas	3,63	1,98	2,35	3,90	3,47	2,49
Dominio de las técnicas de edición, maquetación y revisión textual	3,38	2,67	2,84	2,81	3,19	2,11
Organizar el trabajo y gestionar y coordinar proyectos	3,44	1,57	2,39	3,75	2,94	1,38
Capacidad de tomar decisiones	1,00	2,36	2,68	2,70	3,78	2,35
Capacidad de aplicar los conocimientos a la práctica	3,67	2,76	1,96	3,00	2,88	2,39
Capacidad de diseñar y gestionar proyectos	3,47	2,72	2,28	3,11	2,68	2,17
Facilidad para las relaciones humanas	3,62	2,44	1,91	2,59	3,81	1,62
Destrezas de traducción	3,82	2,16	2,96	2,61	2,65	1,40
Rigor y seriedad en el trabajo	3,18	3,41	2,32	2,48	2,62	1,38
Dominio de herramientas de traducción asistida por ordenador	3,67	1,67	1,47	3,00	2,88	1,80

Tabla 23. Competencias profesionales específicas y perfiles profesionales

	Traductor	Mediador lingüístico y cultural	Intérprete de enlace	Lector editorial, redactor, corrector, revisor	Lexicógrafo, terminólogo y gestor de proyectos lingüísticos	Docente de lenguas
Capacidad de aprendizaje autónomo	3,37	3,00	3,90	3,20	3,93	3,68
Conocimientos de cultura general y civilización	3,00	3,24	3,21	3,50	3,50	3,20
Capacidad de razonamiento crítico	3,36	1,00	3,38	2,28	3,73	3,00
Poseer una gran competencia sociolingüística	3,00	–	–	–	2,13	2,00
Poseer formación superior	2,00	1,87	1,90	3,25	2,16	2,37
Conocimientos de idiomas	4,00	3,00	4,00	2,99	3,00	3,75
Conocimientos de informática profesional y TAO	3,50	1,50	1,23	3,50	3,00	2,75
Saber reconocer la diversidad y multiculturalidad	3,40	–	4,00	–	4,00	–
Dominio oral y escrito de la lengua propia	4,00	3,05	2,51	3,78	2,50	3,75

Tabla 24. Competencias académicas específicas y perfiles profesionales

9.

VALORACIÓN DE LAS COMPETENCIAS SEÑALADAS POR ASOCIACIONES PROFESIONALES

9. Valoración de las competencias señaladas por asociaciones profesionales

INTRODUCCIÓN

No existe en España colegio profesional alguno de traductores o intérpretes. Por el contrario, existen numerosas asociaciones y entidades de carácter profesional, cuya lista, con información detallada, se adjunta como anexo 14 de este estudio. Como puede observarse, no todas son de ámbito nacional, sino autonómicas o relacionadas con alguna de las lenguas cooficiales del Estado. Se ha incluido también entidades como la Asociación Internacional de Intérpretes de Conferencia (AIIC, anexo 15), o el Servicio de Traducción y Coordinación Lingüística de la Representación en España de la Comisión Europea (sede de Madrid), aunque su respuesta remitía a informaciones ya publicadas. De las demás se recibieron respuestas, más o menos elaboradas, de ACT (anexo 16), GPTI, ASE-TRAD (anexo 17), EIZIE, UZEI y TRIAC (anexo 18). Se les pidió opinión sobre:

- a) **Formación.** Los aspectos esenciales de la formación, en la licenciatura, del futuro profesional (formación imprescindible o aconsejable, requisitos de acceso a la licenciatura...).
- b) **Perfiles profesionales.** Destrezas, habilidades y competencias primarias y secundarias que se consideren necesarias para el adecuado ejercicio profesional.
- c) **Mercado.** Análisis de las exigencias del mercado actual, que deberían tenerse en cuenta para la formación de los futuros licenciados.

9.1. FORMACIÓN DEL FUTURO PROFESIONAL

Los encuestados entienden que es imprescindible, para facilitar el acceso y la tarea profesional del futuro licenciado, acercar la realidad profesional al estudiante que se encuentra en período de formación. El carácter básico y generalista de los estudios actuales –señalado por varios encuestados– no ayuda a reforzar el vínculo entre la formación universitaria y la práctica profesional, por lo que un mayor acercamiento a la profesión pasa, entre otras posibles medidas propuestas, por:

- a) **La especialización.** Se propone aumentar la dedicación a la práctica de la traducción y la enseñanza de técnicas específicas de interpretación, el refuerzo de la traducción e interpretación especializadas y la división entre traducción e interpretación.
- b) **La incorporación de más profesionales al profesorado.** La necesidad es mayor en el caso de la traducción que en el de la interpretación, donde existe un índice superior de profesores que son, además, profesionales en activo.
- c) **El refuerzo de las prácticas académicas en empresas.** En algún caso, se proponen como obligatorias. Curiosamente, solo una muy reducida parte de los empleadores encuestados afirma estar ofreciendo prácticas actualmente.
- d) **La incorporación a la enseñanza de aspectos prácticos del mundo profesional** (tarifas, aceptación y gestión de pedidos, control de calidad elaboración de ofertas, legislación vigente, deontología y demás). Se citan como importantes, igualmente, algunas circunstancias que hay que manejar en la vida profesional (plazos urgentes de entrega, necesidad de toma de decisiones...) que de algún modo hay que transmitir a los estudiantes para que las incorporen a su quehacer profesional. En todo caso, la enseñanza en la Universidad de estos conocimientos no necesariamente supone su integración en el plan curricular.
- e) **Refuerzo de algunas áreas de formación:** se citan, entre otras, la terminología y los recursos terminológicos, la documentación, la informática aplicada a la traducción, ortografía técnica y ortotipografía.
- f) **El incremento de los años de estudio.** No siempre se explicita que el incremento de años deba hacerse en el grado o pueda completarse con los de postgrado.
- g) **El refuerzo de los intercambios con universidades extranjeras** que obliguen al alumno a desenvolverse en entornos culturales con los que necesariamente ha tener que estar familiarizado. En algún caso se propone la obligatoriedad de estancias en países de la lengua B que curse el alumno.

Es muy destacable la importancia unánime otorgada al dominio de la lengua o lenguas de llegada, habitualmente la propia, materna o de cultura. Además, se considera relevante disponer de una amplia cultura general, tanto para traducir como para interpretar.

9.2. PERFILES PROFESIONALES

Las asociaciones y entidades encuestadas engloban a profesionales de la traducción e interpretación, por lo que las opiniones vertidas en este apartado se refieren a los perfiles más vinculados a las tareas de traducción e interpretación. En el ámbito de la traducción, se mencionan ciertos perfiles profesionales emergentes, como el de jefe de proyectos o terminólogo. Se citan determinadas cualidades profesionales y personales de importancia para los futuros profesionales, como son:

- la capacidad de trabajo en equipo
- la capacidad de trabajo en tensión
- la apertura mental
- la sensibilidad hacia otras culturas

En el caso de los intérpretes se subraya, además:

- la excelente expresión oral
- la intuición
- la rapidez de reacción
- la capacidad de adaptación

En el caso de los traductores, se mencionan entre sus cualidades:

- la capacidad de redacción excelente
- el rigor y precisión
- el espíritu crítico
- la capacidad de organización

9.3. EL MERCADO

Los traductores y los intérpretes son mayoritariamente autónomos, en un mercado que tiende a la concentración en manos de grandes agencias. Retributivamente hay una gran diversidad. En el tramo inferior no existe, en general, satisfacción con las tarifas establecidas, lo que puede ser una ventaja competitiva en un mercado global, pues son, en cualquier caso, inferiores a las del resto de países desarrollados.

Las asociaciones también mencionan la importancia de la especialización y la diferenciación como, por ejemplo, el dominio de lenguas menos difundidas. También subrayan que, en el mercado de la interpretación, la simultánea es la que goza de mayor demanda, aunque en ciertos eventos se utilice también la consecutiva y, por ello, aconsejan el dominio de más idiomas, aunque en sus destrezas pasivas. Sin embargo, cabe destacar que los egresados parecen apuntar a una presencia más abundante de la interpretación de enlace o social. Como profesión emergente, aún no encuentra su lugar entre las asociaciones profesionales. Además, la interpretación social no es comercial, sino un servicio público que no genera un mercado más que con las administraciones públicas.

9.4. CONCLUSIÓN

Se propone un acercamiento aún mayor al mercado profesional, aumentando la carga formativa del alumno, reforzando la docencia en las lenguas A y B –con estancias en el extranjero– y de las culturas asociadas, fomentando la especialización, prestando atención a las tecnologías aplicadas a la traducción e interpretación, e incorporando las prácticas dentro del plan de formación.

10.

COMPETENCIAS
Y EXPERIENCIA
DE LOS EGRESADOS

10. Competencias y experiencia de los egresados

10.1. COMPETENCIAS TRANSVERSALES O GENÉRICAS

Conocimiento de una lengua extranjera	3,86
Conocimiento de una segunda lengua extranjera	3,69
Comunicación oral y escrita en la lengua propia	3,59
Preocupación por la calidad	3,59
Compromiso ético	3,57
Capacidad de organización y planificación	3,55
Capacidad de aprender	3,46
Aprendizaje autónomo	3,4
Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica	3,4
Adaptación a nuevas situaciones	3,28
Resolución de problemas	3,27
Habilidades en las relaciones interpersonales	3,17
Reconocimiento de la diversidad y la multiculturalidad	3,08
Capacidad de análisis y síntesis	3,07
Comprensión de otras culturas y costumbres	3,07
Capacidad de gestión de la información	3
Toma de decisiones	3
Conocimientos de informática aplicada	2,92
Trabajo en un contexto internacional	2,9

Tabla 25. Competencias genéricas

Razonamiento crítico	2,87
Iniciativa y espíritu emprendedor	2,84
Trabajo en equipo	2,8
Creatividad	2,79
Trabajo en un equipo de carácter interdisciplinar	2,45
Liderazgo	2,09
Diseño y gestión de proyectos	2,06
Sensibilidad hacia temas medioambientales	1,73

Tabla 25. Competencias genéricas*

* Media de valoración sobre 4. No se separan las competencias personales y sistémicas, porque se ha hecho en la tabla correspondiente (apartado 6).

El documento que nos sirve de contraste (anexo 5) es la encuesta a licenciados pertenecientes a diez promociones, 1992-2002. Se trata de 314 respuestas, de las cuales la horquilla de promociones 1995-1999 es la más representativa, pues concentra a 257 informantes. Se les preguntó por su valoración de las competencias previstas en el estudio. El orden de competencias más valoradas difiere bastante del ofrecido físicamente en el formulario de la encuesta y que podría haber sesgado las respuestas. El desplazamiento más manifiesto es el de la *capacidad de análisis y síntesis*, que pasa de iniciar la lista en la *pregunta* a ocupar el decimocuarto lugar en la *respuesta*. En sentido contrario, llama la atención que la *preocupación por la calidad* asciende del vigésimo sexto lugar de la encuesta al cuarto puesto en la valoración. Otras competencias no instrumentales se colocan entre los 12 primeros lugares de su escala. Así, por ejemplo, el *compromiso ético*, ocupa el quinto lugar, la adaptación a nuevas situaciones, el duodécimo lugar, y la *capacidad de organización y planificación* y la *capacidad de aprender* están en sexto y séptimo lugar, respectivamente.

Las competencias más valoradas por los encuestados han sido el *conocimiento de lenguas (extranjera y propia)*. Otorgan la nota más elevada –3,86– a la competencia en dos lenguas extranjeras, además de la propia. El *conocimiento de una lengua extranjera* ha obtenido una calificación ligeramente inferior, aunque superior al *dominio oral y escrito de la lengua propia*, que figura en tercer lugar. Probablemente, los informantes no han entendido como excluyentes el conocimiento de una o de dos lenguas. Así, las respuestas segunda y tercera corroboran la primera, a la que añaden la preferencia por la formación en dos lenguas extranjeras sobre una sola. Esta valoración coincide con la opinión de los redactores de este estudio y es fundamental para determinar el perfil curricular del futuro egresado pues, hasta el momento en España, la formación en dos lenguas extranjeras desde una perspectiva aplicada es exclusiva de los planes de estudios de Traducción e Interpretación.

El 61,4% de los encuestados señaló su afición a las lenguas como la primera razón para escoger estos estudios. De hecho, el 60,2% de los 314 informantes afirma que ha cursado estudios de al menos una lengua antes, durante o después de su paso por la universidad. Es una demanda demasiado notoria y demasiado próxima a la recibida en la oferta del grado como para no darle cabida en la estructura del mismo, facilitando itinerarios en una tercera lengua extranjera y mejorando la formación en las dos ya incluidas.

10.2. COMPETENCIAS ESPECÍFICAS

En las encuestas, las preguntas relativas a competencias específicas eran abiertas y demandaban una respuesta libre, al contrario que en las anteriores. Los descriptores mínimos que aparecen entre paréntesis (*saber; saber hacer*) no resultaron suficientemente claros para los encuestados, lo que dio lugar a una confusión general, más obvia entre las *competencias disciplinares y académicas*, pues se reparten respuestas entre los subtipos y así obtienen valores poco significativos. Ello supuso mayor dispersión en el contenido de las respuestas y en los porcentajes, en algunos casos muy fragmentados. Entre las respuestas incluso aparecían algunas competencias genéricas como *aprendizaje autónomo, capacidad de análisis y síntesis, lenguas* (sin detallar), *lengua propia*, etc., aunque en esta Área de Conocimiento estas últimas son competencias genéricas y también específicas, ya que de ellas se exige un *dominio profesional*, superior al de cualquier otro estudio universitario, como apuntaron los egresados al mencionarlas en primer lugar.

Los resultados se han presentado y analizado en el apartado 7 de este estudio, así que sólo recordaremos aquí que las competencias específicas que concitan mayor adhesión entre los licenciados son, entre las disciplinares, el *dominio de lenguas extranjeras* (57,3%) y la *lengua propia* (20,4%). Entre las competencias profesionales destacan el *dominio de la informática* (46,5%) y *organizar el trabajo y gestionar y coordinar proyectos* (21%).

No obstante la dispersión mencionada en la clasificación de competencias específicas, la suma de las respuestas idénticas en los tres subtipos resulta pertinente para determinar cuáles son las más importantes. Las respuestas configuran así un panorama de fuerte conciencia de las dimensiones competenciales del ejercicio de su profesión y un muy alto índice de satisfacción general. Se puede afirmar taxativamente que los licenciados que han respondido a la encuesta tienen absolutamente claras las competencias específicas distintivas de su profesión, aunque no las hayan resumido en competencias *lingüística, comunicativa, traductora y técnica*.

	N°	%
Idioma (sin detallar)	212	67,5
Cultura general y civilización	77	24,5
Informática (sin detallar)	75	23,9
Lengua materna	72	22,9
Traducción especializada	71	22,6
Organización del trabajo	66	21,0
Traducción asistida/localización/maquetación	65	20,7
Búsqueda de información y documentación	60	19,1
Traductología	45	14,3
Didáctica	41	13,1
Traducción (sin detallar)	40	12,7
Seriedad	32	10,2

Tabla 26. Competencias específicas, en general

Los resultados de los valores dispersos en los subtipos de competencias específicas destacan el dominio de idiomas sobre los epígrafes específicos de traducción (*especializada, asistida, sin detallar*). Esto es, en la experiencia profesional de los licenciados, en las competencias específicas prima el dominio de idiomas sobre las destrezas particulares de traductor especializado. Esto se explica por dos motivos: en primer lugar, el dominio de idiomas es una destreza previa también útil en el ejercicio de las otras tareas profesionales que ejerce una buena parte de los licenciados, especialmente en el período de su inserción en el mercado. En segundo lugar, los traductores autónomos, que son mayoría en el mercado y en este estudio, no suelen contemplarse como traductores especializados, a pesar de que buena parte de su carga de trabajo es este tipo de traducciones, porque atienden a una variedad temática más dispersa –aunque más concreta– que los traductores dedicados tan sólo a un área, un ramo, un producto o un cliente.

Hay que destacar, además, que uno de cada cuatro licenciados –de los que están trabajando más de tres cuartas partes– demanda *cultura general y civilización*. La capacidad de acceder rápida y eficazmente a los nuevos canales de la *sociedad de la información* y dominar las tecnologías aplicadas a la traducción e interpretación (*informática, traducción asistida y localización*), forma ya parte del perfil reconocible de los egresados empleados como traductores profesionales en empresas del ramo específico de la traducción.

10.3. CONCLUSIONES

A la vista de lo anterior, podemos asumir las conclusiones relativas a los licenciados formuladas para los puntos 6, 7 y 8. A grandes rasgos, el denominador común de las respuestas sobre competencias específicas de los licenciados apunta a que la mayoría tiene en mente a un traductor generalista, de amplia base, muy bien formado en todo lo que se refiere a las lenguas y culturas de su elección, mientras un sector importante destaca la necesidad de contar con sólidas destrezas y conocimientos de informática y con la capacidad de crear y coordinar proyectos de traducción. Ambos insisten en que hay que adquirir y mejorar la competencia en idiomas e informática y la competencia cultural, algo que, probablemente, se convierte en un objetivo permanente de su vida profesional.

11.

COMPETENCIAS Y EXPERIENCIA DE LOS EGRESADOS

11. Objetivos de formación

La compilación de estos objetivos es producto de todo el proceso de análisis y estudio que contemplaba este proyecto y se deriva de sus distintos apartados. Como ha quedado patente en encuestas y otras fuentes de información citadas, los perfiles profesionales que cubren los actuales Licenciados en Traducción e Interpretación son un conjunto de profesiones técnicas del ámbito de la comunicación multilingüe, pública y privada, asistencial y comercial, que se extienden en un continuo que va desde profesiones emergentes de alta cualificación técnica a las fórmulas renovadas de algunas de las actividades profesionales más antiguas del mundo (traducción, interpretación de enlace). Además, los estudios de Traducción e Interpretación cuentan con una amplia tradición en Europa y en España en particular. El éxito profesional de los licenciados, la gran satisfacción general con los estudios y una investigación interdisciplinar y aplicada que crece a pasos agigantados justifican la existencia y la insistencia en el desarrollo de grados y posgrados en este ámbito.

El estudio de campo ha dejado de manifiesto la existencia de dos mercados principales para traductores e intérpretes: por un lado, la traducción e interpretación de uso interno, esto es, la que genera un empleado para uso particular de su empresa, y la traducción e interpretación de servicio, donde el traductor o intérprete trabaja para satisfacer las demandas de terceros. El primer ámbito tiene unas demandas de calidad ligeramente inferiores, exige a cambio una mayor flexibilidad y un mayor número de lenguas de trabajo. El segundo mercado eleva sus demandas profesionales, especialmente las técnicas, a cambio de restringirse al uso de dos lenguas extranjeras. Así, se puede establecer el siguiente denominador común:

El objetivo básico del grado es formar a traductores e intérpretes generalistas –esto es, traductores no especializados e intérpretes sociales o de enlace– capaces de hallar, procesar, evaluar, transfor-

mar y transmitir la información lingüística y gráfica para resolver los problemas de comunicación originados por las lenguas en terceras partes, y de hacerlo en los modos y medios técnicos pertinentes, garantizando la máxima calidad. Probablemente, este objetivo básico se puede precisar y aprehender mejor en el siguiente desarrollo de objetivos formativos concretos:

OBJETIVOS FORMATIVOS APLICADOS

- 1) Dominar práctica y activamente la lengua propia y poseer grandes destrezas en competencias pasivas orales y escritas.
- 2) Usar correctamente todas las lenguas de trabajo. Identificar la variación lingüística y discernir entre registros, lenguajes especializados, jergas y dialectos.
- 3) Adecuarse a tipologías textuales diversas. Analizar y producir textos de todo tipo. Capacidad de inducción, deducción y síntesis.
- 4) Competencia traductora general y especializada, tanto hacia la lengua propia como hacia al menos dos lenguas extranjeras. Desplegar estrategias de traducción y aplicar las técnicas adecuadas a cada tipo de texto, especialmente en las lenguas A, B y C, pero también en otras lenguas.
- 5) Dominar la comunicación oral en todas sus formas y desarrollar los rudimentos de control e interpretación de enlace entre al menos dos lenguas.
- 6) Orientarse hacia el autoaprendizaje y el trabajo en equipo.

OBJETIVOS FORMATIVOS TÉCNICOS

- 7) Adquirir la capacidad de crear, coordinar y controlar procesos de trabajo con equipos y tareas múltiples y desarrollos cronológicos específicos. Ser capaz de controlar y garantizar los niveles de calidad.
- 8) Disponer de destrezas documentales de recuperación y evaluación de la calidad de la información en todo tipo de soportes.
- 9) Desarrollar competencias profesionales en el uso de diccionarios generales y especializados, en la creación de glosarios y en la acuñación de términos nuevos. Capacidad de discriminar entre trabajos lexicográficos según su utilidad para la traducción.
- 10) Dominar las destrezas y mecanismos de revisión y corrección de textos propios y ajenos según normas y procedimientos estándar.
- 11) Ser capaz de construir presentaciones gráficas, lingüísticas y conceptuales del trabajo según normas estándar y capacidad de ajustarse a las expectativas del cliente.

- 12) Disponer de destrezas profesionales en el manejo de aplicaciones informáticas para todos los fines anteriores.

OBJETIVOS FORMATIVOS NOCIONALES

- 13) Conocer los principios teóricos y metodológicos de la traductología, con sus aplicaciones prácticas
- 14) Conocer los niveles de análisis de lenguaje y la comunicación en sus vertientes aplicadas, esto es, la Lingüística Aplicada a la Traducción.
- 15) Nociones básicas de varios campos del saber, que permitan la interpretación correcta de todo tipo de textos.
- 16) Conocimientos sobre el mercado. Nociones de estructura y funcionamiento empresarial. Marco legal de los perfiles profesionales.

12.

ESTRUCTURA DEL TÍTULO DE GRADO

12. Estructura del título de grado

Como se ha señalado, se recomienda la estructura de grado de 240 créditos pero también se ofrece una segunda opción minoritaria de grado de 180 créditos. Ambas parecen presentar ventajas relativas (véase apartado 2), que suelen constituir las desventajas propias del otro modelo. Se establecen cuatro niveles generales de competencia, que se corresponden con la escala de valoración de competencias incluida en las encuestas. Se ha realizado una homogeneización de categorías, a la baja, en valores fijos de 3,5 (que cubre el arco 3,5-4), 3 (que comprende valores entre 3-3,5) y 2,5 (que acoge el abanico de respuestas entre 2,5-3).

12.1. CONTENIDOS COMUNES OBLIGATORIOS

1. LENGUA Y CULTURA A (lengua oficial de entre las ofrecidas por cada universidad)

Contenidos formativos mínimos. Norma sancionada e implícita. La variación lingüística: dialectos, sociolectos, jergas, registros y lenguajes especializados. Análisis y síntesis textual. Redacción. Redacción técnica. Modelos textuales. Revisión textual. Instituciones, historia, cultura y realidad sociopolítica y económica de las áreas de lengua A.

Destrezas, habilidades y competencias

- Dominar la lengua propia, escrita y oral, en niveles profesionales (nivel 3,5).
- Conocimiento de culturas y civilizaciones de las lenguas de trabajo (nivel 3,5).

- Analizar, peritar, crear y revisar profesionalmente todo tipo de textos y determinar valores en parámetros de variación lingüística, función textual (nivel 3,5).
- Ser capaz de analizar y sintetizar todo tipo de textos y discursos (nivel 3).
- Ser capaz de desarrollar razonamientos críticos (nivel 3).
- Ser capaz de aprender con autonomía (nivel 3).
- Saber reconocer la diversidad y multiculturalidad (nivel 2,5)

2. LENGUAS Y CULTURAS B Y C (dos lenguas de trabajo distintas de aquella seleccionada como A; el nivel de una de ellas será objeto de examen previo al ingreso en los Estudios).

Contenidos formativos mínimos. Norma sancionada e implícita. La variación lingüística: dialectos, sociolectos, jergas, registros y lenguajes especializados. Análisis y síntesis textual. Redacción. Redacción técnica. Modelos textuales. Revisión textual. Aspectos contrastivos y comunicativos de las lenguas B y C. Instituciones, historia, cultura y realidad sociopolítica y económica de las áreas de las lenguas B y C.

Destrezas, habilidades y competencias

- Dominar (al menos) dos lenguas distintas de la A, escritas y orales, en niveles profesionales (nivel 3,5).
- Conocimiento de culturas y civilizaciones de las lenguas de trabajo (nivel 3,5).
- Analizar, peritar, crear y revisar profesionalmente todo tipo de textos y determinar valores en parámetros de variación lingüística, función textual (nivel 3,5).
- Ser capaz de analizar y sintetizar todo tipo de textos y discursos (nivel 3).
- Ser capaz de desarrollar razonamientos críticos (nivel 3).
- Ser capaz de aprender con autonomía (nivel 3).
- Saber reconocer la diversidad y multiculturalidad (nivel 2,5)

3. TRADUCCIÓN B Y C

- Grado de 240 créditos: práctica de la traducción B-A (con introducción a la especializada) y práctica de la C-A (generalista).
- Grado de 180 créditos: práctica de la traducción B-A y C-A (generalistas).

Contenidos formativos mínimos. Traducción directa e inversa. Traducción a la vista, fragmentaria y resumida. Revisión, análisis y crítica textual de traducciones. Traducción en equipo. El proceso real de la traducción profesional. Excelencia en el manejo de las herramientas informáticas de apoyo a la traducción.

Destrezas, habilidades y competencias

- Ser capaz de analizar y sintetizar todo tipo de textos y discursos (nivel 3).
- Ser capaz de desarrollar razonamientos críticos (nivel 3).
- Ser capaz de de tomar decisiones (nivel 3)
- Destrezas de traducción, tales como analizar funciones textuales, agentes y factores relevantes en el proceso de traducción o interpretación y ser capaz de establecer todo tipo de hipótesis de correspondencia de diversos niveles textuales y discursivos (nivel 3).
- Dominio de técnicas de traducción asistida/localización (nivel 3)
- Organizar el trabajo y diseñar, gestionar y coordinar proyectos (nivel 3)
- Ser capaz de aprender con autonomía (nivel 3).
- Ser capaz de trabajar en equipo (nivel 2,5)
- Revisar con rigor y controlar, evaluar y garantizar la calidad (nivel 2,5)
- Saber reconocer la diversidad y multiculturalidad (nivel 2)

4. FUNDAMENTOS TEÓRICOS DE LA TRADUCCIÓN

Contenidos formativos mínimos. El lenguaje. La comunicación. El significado. Niveles de codificación y decodificación lingüística. Estructuras supraoracionales. Metalenguaje especializado y profesional. La calidad lingüística y comunicativa: error y dificultad. Agentes y factores del proceso de traducción. Agentes y factores del proceso de interpretación. Tipología de actividades profesionales. Aproximaciones interdisciplinarias.

Destrezas, habilidades y competencias

- Capacidad de aplicar los conocimientos a la práctica (nivel 3).
- Ser capaz de desarrollar razonamientos críticos (nivel 3).
- Ser capaz de de tomar decisiones (nivel 3).

- Ser capaz de aprender con autonomía (nivel 3).
- Saber reconocer la diversidad y multiculturalidad (nivel 2,5)

5. CONTENIDOS TRANSVERSALES O INTERDISCIPLINARES (conocimiento de los campos del saber objeto de traducción).

Contenidos formativos mínimos. El mercado. El entorno profesional. La gestión profesional. Ética y deontología. Contenidos temáticos: fundamentos de áreas del saber y sectores de actividad (por ejemplo, derecho, economía, ciencia, tecnología, didáctica, etc.)

Destrezas, habilidades y competencias

- Ser capaz de aprender con autonomía (nivel 3)
- Conocer los aspectos económicos, profesionales y del mercado (nivel 3).
- Dominar la terminología y tener nociones de traducción especializada (2,5).

6. CONTENIDOS INSTRUMENTALES

Contenidos formativos mínimos. Técnicas de investigación documental. Fuentes, metodología y gestión terminológicas. Tecnologías aplicadas a la traducción y la interpretación.

Destrezas, habilidades y competencias

- Dominar las técnicas y herramientas informáticas profesionales (nivel 3,5).
- Ser capaz de aprender con autonomía (nivel 3)
- Destrezas para la búsqueda de información y documentación (nivel 2,5)
- Dominio de técnicas y terminología de la traducción especializada (nivel 2,5).

7. INTRODUCCIÓN A LA INTERPRETACIÓN

Contenidos formativos mínimos. Interpretación de enlace. Interpretación social. Toma de notas, etc. (en cualquier caso, no se contempla la interpretación simultánea o de cabina en los contenidos comunes obligatorios del grado –ya sea de 180 o 240 créditos– y se recomienda la creación de un postgrado específico para esa especialidad).

Destrezas, habilidades y competencias

- Capacidad de aplicar los conocimientos a la práctica (nivel 3).

- Ser capaz de desarrollar razonamientos críticos (nivel 3).
- Ser capaz de de tomar decisiones (nivel 3).
- Ser capaz de aprender con autonomía (nivel 3).
- Facilidad para las relaciones humanas (nivel 2,5)
- Revisar con rigor y controlar, evaluar y garantizar la calidad (nivel 2,5)
- Saber reconocer la diversidad y multiculturalidad (nivel 2,5)

ADJUDICACIÓN DE PORCENTAJES, NÚMERO DE CRÉDITOS Y HORAS ASIGNADAS A CADA BLOQUE						
	240 cr.			180 cr.		
	%	cred.	horas	%	cred.	horas
Traducción B y C	40	57,6	1440	30	32,4	810
Lenguas B y C	27	38,8	972	35	37,8	945
Contenidos instrumentales	10	14,4	360	10	10,8	270
Lengua A	8	11,5	288	10	10,8	270
Contenidos teóricos	5	7,2	180	5	5,4	135
Contenidos transversales	5	7,2	180	5	5,4	135
Introducción a la Interpretación	5	7,2	180	5	5,4	135
TOTAL	100	144	3.600	100	108	2.700

Estos porcentajes y horas corresponden a una troncalidad del 60% (la mínima consignada en el borrador del Decreto) y un crédito ECTS de 25 horas.

Tabla 27. Contenidos comunes obligatorios

12.2. CONTENIDOS INSTRUMENTALES (OBLIGATORIOS Y OPTATIVOS)

Los contenidos instrumentales obligatorios se han indicado en el apartado anterior, dentro de los contenidos comunes obligatorios. Entre los contenidos optativos, que deben orientarse a completar o profundizar en la formación aplicada, se cuentan los siguientes: historia universal del siglo XX, historia e instituciones de los países de las lenguas de trabajo, instituciones y relaciones internacionales, formación literaria en las lenguas de trabajo, didáctica, tercera lengua extranjera, traducción inversa A-C, herramientas de la traducción audiovisual, herramientas de desarrollo y manipulación de documentos multimedia, etc.

12.3. CONTENIDOS PROPIOS DE LA UNIVERSIDAD SOBRE EL TOTAL DEL TÍTULO

Como se ha señalado, el porcentaje de créditos dedicado a los contenidos comunes obligatorios es muy alto. En consecuencia, este estudio recomienda mantener al mínimo el porcentaje de créditos reservados a contenidos obligatorios de universidad, para dotar a las universidades de una flexibilidad en el desarrollo y las sucesivas adaptaciones de los planes de estudios a la realidad social y profesional.

Dentro de estos contenidos propios se pueden desarrollar algunos de los contenidos comunes obligatorios para garantizar un nivel óptimo en cada competencia. Algunos centros pueden entender como recomendables materias como las siguientes: estancia en el extranjero, memoria o proyecto final de carrera, prácticas tuteladas en empresa, traducción A/A2/A (en las comunidades autónomas que corresponda), etc.

13.

MATERIAS COMUNES EN CRÉDITOS ECTS

13. Materias comunes en créditos ECTS

En el apartado anterior se detalla el número o porcentaje de créditos en cada uno de los bloques de contenidos y materias según si se opta por un grado de 180 o 240 créditos. En este apartado se desarrolla la distribución de esos créditos en las distintas actividades que deben llevar a cabo los estudiantes en relación con los créditos propuestos (el desarrollo completo aparece en las tablas 28 y 29). Partimos de la asignación de que un crédito equivale a 25 horas de trabajo del estudiante, y que esas horas se distribuyen en clases teóricas, prácticas, laboratorio, tutorías, trabajo individual del estudiante y preparación de exámenes y trabajos.

Se ha partido de la base de que las tres actividades que suponen, de un modo u otro, docencia presencial (teoría, prácticas y laboratorio) deberían tener un porcentaje mínimo de 40% en todas las materias comunes, por dos motivos:

- a) porque en la formación de traductores el contacto entre profesor y grupo de estudiantes es importante e incluso imprescindible para llevar a cabo tareas como la revisión colectiva de traducciones, el trabajo en grupo, la interacción entre iguales, etc. (tareas todas ellas de carácter altamente comunicativo). Esto justifica que el porcentaje de horas presenciales sea relativamente alto; probablemente en otras titulaciones podría ser más bajo;
- b) de manera más secundaria, pero también pragmática, dicho porcentaje hace equivaler el crédito ECTS (25 horas de trabajo del estudiante) al crédito español todavía en vigor (10 horas de clase presencial). Dicha equivalencia no es necesaria, pero facilita los cálculos para el proceso de adaptación a la convergencia europea, ya que, desde la experiencia actual, es bastante fácil valorar el trabajo del estudiante que generan 10 horas de clase.

Dentro de las actividades que suponen docencia presencial, se han asignado porcentajes diversos a teoría, prácticas y laboratorio para cada bloque de contenidos comunes obligatorios, en función de sus prioridades. En este sentido, conviene señalar lo siguiente:

- a) Los bloques de *traducción, introducción a la interpretación y contenidos instrumentales* tienen un porcentaje bajo de teoría y uno alto de prácticas y laboratorio, por razones inherentes a su naturaleza y objetivos; además, consideramos en particular que la materia de *instrumentos* conviene que tenga un porcentaje superior en lo que respecta a tutela, lo que implica que el trabajo del estudiante sea tutelado en mayor medida que en otras materias debido a la complejidad de las destrezas de traducción e interpretación y de la sofisticación de las herramientas que se emplean y que el estudiante debe aprender a manejar con un nivel de destreza profesional. Conviene que estos trabajos tengan un seguimiento más exhaustivo por parte del profesorado y que el estudiante tenga una atención más personalizada, según sus características y nivel previo de conocimientos y destrezas.
- b) El bloque de *fundamentos teóricos* invierte dichos porcentajes, ya que la adquisición de saberes declarativos necesita de más horas de clases nocionales. Sin embargo, no por ello debe asignarse un porcentaje nulo a la práctica, ya que es conveniente incluir en los temarios ejercicios de análisis y de aplicación de conceptos.
- c) *Las lenguas A, B y C* están a medio camino entre los dos polos anteriores, puesto que, aunque se orientan claramente hacia la práctica, requieren un porcentaje razonable de horas dedicadas a la exposición (más o menos frontal) de cuestiones de todo tipo (gramaticales, léxicas, textuales, etc.).

Por lo que respecta a las actividades que no comportan docencia presencial, se ha optado por un reparto uniforme de porcentajes para todas las materias. El trabajo individual se ha cifrado en un 40% con el criterio de que cada hora de docencia presencial puede generar, razonablemente, una hora de trabajo (traducciones, actividades de lengua, ejercicios prácticos diversos, documentación, consulta bibliográfica, etc.). Finalmente, las tutorías y la evaluación cuentan con un 10%.

No obstante lo anterior, la Comisión desea dejar constancia expresa de que la distribución horaria que se presenta en las tablas 28 y 29 es orientativa y no se debe asumir en sentido estricto. Por mencionar un ejemplo, la distribución de créditos de las lenguas B y C podría variar bastante dependiendo de las lenguas concretas, ya que unas y otras pueden llevar implícitas peculiaridades que hay que en cuenta al desarrollar su metodología y programación, lo que puede afectar a las horas de trabajo individual del estudiante y las horas presenciales necesarias. Compárese, a modo de ejemplo, el caso del portugués con el del chino.

	144 CR. COMUNES			DISTRIBUCIÓN ECTS (HORAS DEL ALUMNO)											
				Teóricas		Prácticas		Laboratorio		Tutorías		Trab. Indiv.		Evaluación	
Contenidos	%	cr.	H.	%	H.	%	H.	%	H.	%	H.	%	H.	%	H.
Lengua A	8	11,5	288	10	28,8	25	72	5	14,4	10	28,8	40	115,2	10	28,8
Lenguas B y C	27	38,8	972	10	97,2	25	243	5	48,6	10	97,2	40	388,8	10	97,2
Traducción B y C	40	57,6	1.440	5	72,0	25	360	10	144,0	10	144,0	40	576,0	10	144,0
Contenidos teóricos	5	7,2	180	30	54,0	10	18	0	0	10	18,0	40	72,0	10	18,0
Cont. transversales	5	7,2	180	15	27,0	15	27	10	18,0	10	18,0	40	72,0	10	18,0
Cont. instrumentales	10	14,4	360	5	18,0	0	0	35	126,0	20	72,0	30	108,0	10	36,0
Introd. interpretación	5	7,2	180	5	9,0	25	45	10	18,0	10	18,0	40	72,0	10	18,0
TOTAL	100	144	3600	80	306	125	765	75	369	80	396	270	1.404	70	360

Tabla 28. Desglose en créditos ECTS de los contenidos comunes en un grado de 240 créditos

	108 CR. COMUNES			DISTRIBUCIÓN ECTS (HORAS DEL ALUMNO)											
				Teóricas		Prácticas		Laboratorio		Tutorías		Trab. Indiv.		Evaluación	
Contenidos	%	cr.	H.	%	H.	%	H.	%	H.	%	H.	%	H.	%	H.
Lengua A	10	10,8	270	10	27	25	67,5	5	13,5	10	27	40	108	10	27
Lenguas B y C	35	37,8	945	10	94,5	25	236,3	5	47,25	10	94,5	40	378	10	94,5
Traducción	30	32,4	810	5	40,5	25	202,5	10	81	10	81	40	324	10	81
Cont. teóricos	5	5,4	135	30	40,5	10	13,5	0	0	10	13,5	40	54	10	13,5
Cont. transversales	5	5,4	135	15	20,25	15	20,25	10	13,5	10	13,5	40	54	10	13,5
Cont. instrumentales	10	10,8	270	5	13,5	0	0	35	94,5	20	54	30	81	10	27
Introd. interpretación	5	5,4	135	5	6,75	25	33,75	10	13,5	10	13,5	40	54	10	13,5
TOTAL	100	108	2.700	80	243	125	573,8	75	263,3	80	297	270	1.053	70	270

Tabla 29. Desglose en créditos ECTS de los contenidos comunes en un grado de 180 créditos

14.

CRITERIOS E INDICADORES DE EVALUACIÓN

14. Criterios e indicadores de evaluación

La creación del Espacio Europeo de Educación Superior, en un contexto en el que la cultura de la calidad es cada vez más decisiva en todos los ámbitos, conlleva el establecimiento de parámetros de comparación que permitan la movilidad de estudiantes y profesores entre las diferentes universidades, así como la organización de titulaciones compartidas, gracias a un alto grado de transparencia y una posibilidad real de evaluación de la oferta.

Cualquier miembro de la comunidad universitaria europea debe tener la posibilidad de comparar las ofertas de diferentes universidades y, en concreto, las ofertas de disciplinas, áreas de conocimiento o áreas temáticas comunes, que, según el espíritu de Bolonia, no necesariamente han de reflejarse en una misma titulación en los diferentes países o incluso en las diferentes universidades de un mismo país. La diversidad, en este contexto, debe ser transparente y evaluable. Los miembros de un grupo que trabaja precisamente en la propuesta de elaboración de un título de grado relacionado con la riqueza derivada del multilingüismo (no solamente europeo), debemos valorar positivamente el impulso que el proceso de convergencia europea ha supuesto para el intercambio de ideas y experiencias entre diferentes agentes de universidades europeas y no europeas.

14.1. FUENTES

En el caso de la evaluación de la calidad, han sido varios los grupos de trabajo y organismos que, en aplicación de las directrices de Bolonia, han propiciado el intercambio de opiniones y la redacción de propuestas para el futuro y de los que se pueden extraer los criterios e indicadores del proceso de evaluación más relevantes para garantizar la calidad del título:

TUNING PROJECT¹⁸

En el informe final de la fase 1 del Proyecto Piloto, las conclusiones de la línea 3 («La calidad y los enfoques de enseñanza y aprendizaje, evaluación y rendimiento») son muy genéricas. No obstante, en la comunicación presentada por Julia González en la reunión de Atenas (7-8 nov. 2003) se vislumbra el bosquejo de una propuesta propia del proyecto¹⁹.

JOINT QUALITY INITIATIVE²⁰

Se trata de una iniciativa no oficial que agrupa a diferentes organizaciones de Europa. Los participantes proceden mayoritariamente de países anglosajones y nórdicos, pero también trabajan en el grupo representantes de la ANECA y de la *Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya*. El producto más conocido de este grupo de trabajo es el denominado *Amsterdam Consensus*²¹, acordado en marzo del 2002, pero la labor fundamental se desarrolla en la redacción de descriptores consensuados (*Dublin descriptors*) para los diferentes niveles de grado, postgrado y doctorado, para facilitar la creación de modelos de referencia (*benchmarking*).

THE EUROPEAN NETWORK FOR QUALITY ASSURANCE IN HIGHER EDUCATION (ENQA)²²

La ENQA ha publicado uno de los análisis más completos sobre los procedimientos de control de la calidad en la educación superior europea²³, y ha coordinado un proyecto piloto de evaluación transnacional de la calidad en tres disciplinas (Física, Historia y Veterinaria)²⁴, denominado *Transnational European Evaluation Project* (TEEP).

EUROPEAN UNIVERSITY ASSOCIATION²⁵

La EUA ha desarrollado un programa específico en torno a la calidad (*Quality Culture Project*)²⁶ y ha publicado uno de los informes más claros que conocemos sobre indicadores y procesos de evaluación en la educación superior –*Quality Assurance: A Reference System for Indicators and Evaluation Procedures*²⁷/ *Assurance Qualité : Référentiel Partagé d'Indicateurs et de Procédures d'Évaluation*²⁸– redactado por François Tavenas, por encargo de la ELU (*Latin European Universities*).

¹⁸ <http://www.relint.deusto.es/TUNINGProject/index.htm>

¹⁹ La presentación de Power Point puede ser consultada en la página del proyecto (cf. "presentaciones"). Además hemos podido consultar un ejemplar fotocopiado del texto completo.

²⁰ <http://www.jointquality.org>

²¹ http://www.jointquality.org/content/nederland/Amsterdam_consensus.doc

²² <http://www.enqa.net>

²³ <http://www.enqa.net/texts/procedures.pdf>

²⁴ <http://www.enqa.net/texts/TEEPmethod.pdf>

²⁵ <http://www.eua.be>

²⁶ http://www.eua.be/eua/en/projects_quality.jsp

²⁷ http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/ELU_EN.1082042243703.pdf

²⁸ http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/ELU_FR.1082043002992.pdf

UNESCO

La Sección de Acceso, Movilidad y Calidad de la Dirección de Enseñanza Superior de la UNESCO organizó en octubre de 2002 el *First Global Forum on International Quality Assurance, Accreditation and the Recognition of Qualifications in Higher Education "Globalization and Higher Education"*²⁹, posiblemente el mayor foro sobre garantía de calidad en la enseñanza superior en el que participaron representantes de todo el mundo. Su aportación contribuye a complementar una visión frecuentemente eurocéntrica de la cuestión.

THEMATIC NETWORK PROJECT IN THE AREA OF LANGUAGES II³⁰

En un artículo publicado en abril del 2002 en el boletín de la ELC31 se indicaba que la CIUTI (*Conférence Internationale d'Instituts Universitaires de Traducteurs et Interprètes*) había decidido establecer un sistema de acreditación para los programas de traducción e interpretación y se adelantaban algunas pistas sobre los aspectos que habrían de ser tomados en consideración. A pesar de ello, no hay constancia de que la Conferencia haya llevado a cabo esa labor. El único grupo de trabajo transnacional europeo que ha desarrollado alguna tarea en el campo de la calidad aplicada a un área temática que incluye la nuestra es la *Thematic Network Project in the Area of Languages II*, que trabaja al amparo de la *European Language Council*, e incluye entre sus participantes a la CIUTI. Entre las aportaciones de este grupo de trabajo nos parece especialmente interesante el informe redactado por Rodica Bakonsky, titulado *Synthesis Report on quality measures relating to defining and designing courses and programmes in the area of languages (1st draft)*³².

Además, las agencias de calidad universitaria del Estado, tanto la ANECA como las agencias de las comunidades autónomas, han continuado desarrollando sus programas de evaluación institucional y han creado sus propias herramientas de trabajo, similares a las ya utilizadas en otras experiencias (como la italiana de CampusOne, deudora a su vez de la normativa ISO 9000/9001).

14.2. CRITERIOS E INDICADORES IMPORTANTES EN TRADUCCIÓN E INTERPRETACIÓN

No parece procedente que un grupo de trabajo como el nuestro presente una propuesta completa de sistema de evaluación, inhibiéndose de la realidad y cuestionando la labor de organizaciones especializadas. Tampoco sería adecuado presentar una tabla de indicadores que ignorara la experiencia de universidades de diferentes procedencias y de centros de educación superior de distintas disciplinas. Sin embargo, podemos aportar algo en lo que toca a la especificidad de nuestros estudios, y subrayar la importancia relativa de unos indicadores frente a otros.

²⁹ http://portal.unesco.org/education/en/file_download.php/139f559be4f01a2f3a2e1e057de02bc5UNESCO_GlobalForumI_Final_Report.pdf

³⁰ <http://www.fu-berlin.de/elc/tnp2/>

³¹ Karen M. Lauridsen, 2002, "Quality Assurance: From Bologna via Prague to Berlin", ELC (European Language Council) Information Bulletin, 8 - April 2002. (<http://www.fu-berlin.de/elc/bulletin/8/en/lauridsen.html>)

³² http://www.uni-koeln.de/phil-fak/aspla/tnp2/doc/syn_bac.rtf

Podemos tomar como referencia los criterios y el catálogo de tablas e indicadores propuestos por la ANECA en su Programa de Evaluación Institucional³³, que constan en el anexo 19. A continuación se relacionan los criterios o subcriterios e indicadores que, entre los presentes en la lista de la ANECA, parecen especialmente relevantes para evaluar estos estudios.

14.2.1. CRITERIOS

Plan de estudios y su estructura

1. *La estructura del plan de estudios está bien definida, en cuanto a la secuencia de las materias, asignaturas o equivalentes, su articulación horizontal y vertical, y evita vacíos y duplicidades.*

El aprendizaje de lenguas y de las técnicas de traducción exige una secuencia clara y establecida, superior a la que puede resultar imprescindible en otras materias.

2. *El plan de estudios contempla distintas alternativas de contenido curricular que amplían y complementan la formación.*

Hay un consenso claro entre los realizadores de este estudio, en el sentido de que no todas las universidades europeas podemos desarrollar un perfil único de traductor o de intérprete, sino que debemos especializar cada centro en una oferta concreta que incluya determinados perfiles relacionados con la profesión o determinadas combinaciones de lenguas.

Organización y revisión de la enseñanza

3. *Los resultados directos del programa formativo, los resultados en los egresados y los resultados en la sociedad, se tienen en cuenta para la mejora y revisión del programa formativo.*

Muchas encuestas realizadas en el contexto de este trabajo apuntan a la necesidad de enlazar los estudios con la profesión y la sociedad, y la conveniencia de establecer mecanismos dinámicos para la mejora y revisión de la oferta.

Personal de administración y servicios

4. *El personal de administración y servicios implicado en el proceso formativo es adecuado a los requerimientos del mismo.*

La importancia de las aulas especiales (multimedia, informática o cabinas de interpretación, en su caso) requiere un apoyo técnico adecuado.

³³ http://www.aneca.es/modal_eval/docs/guia_pei_Completa.pdf

Instalaciones e infraestructuras para el programa formativo

5. *Las infraestructuras propias y/o concertadas destinadas a las prácticas externas se adecuan, en cantidad y calidad, al número de alumnos y a las actividades programadas en el desarrollo del programa formativo.*

La extraordinaria validez de las prácticas es aceptada por todos los miembros del grupo de trabajo, lo cual implica la necesidad de unas posibilidades de desarrollo adecuadas.

6. *Los laboratorios, talleres y espacios experimentales, así como el equipamiento necesario para el trabajo en los mismos, se adecuan, en cantidad y calidad, al número de alumnos y a las actividades programadas en el desarrollo del programa formativo.*

La estructura de estudios propuesta (con contenidos comunes obligatorios de lenguas, prácticas de traducción, terminología, documentación y tecnologías aplicadas a la traducción, entre otros) exige un equipamiento especial para la docencia y para las prácticas.

7. *La cantidad, calidad y accesibilidad de la información contenida en la biblioteca y fondos documentales se adecuan a las necesidades del programa formativo.*

La importancia de la biblioteca y de sus fondos es superior en esta disciplina, por sus propias características, a la que pueda tener en otras áreas temáticas como las ciencias puras o la tecnología aplicada, por ejemplo.

Acceso y formación integral

8. *La captación y selección de los alumnos son acordes con el perfil de ingreso.*

El conocimiento de lenguas –incluida la propia– necesario para cursar los estudios de traducción exige una atención especial en el acceso; tanto es así que este grupo de trabajo propone un examen de acceso obligatorio.

9. *Existen programas de orientación profesional para el alumno.*

Todas las encuestas realizadas en el contexto de este trabajo inciden en la importancia de la orientación profesional. Por ello, se propone como contenidos comunes obligatorios encajados en el bloque de *traducción*, de *fundamentos teóricos de la traducción* y de *contenidos transversales*, e incluyen deontología, el marco legal, la organización y la gestión profesional, el mercado y los perfiles profesionales.

Proceso de enseñanza – aprendizaje

- 10) *Los métodos y las técnicas utilizados en el proceso de enseñanza - aprendizaje son coherentes con los objetivos del programa formativo.*

El modelo interrelacionado de enseñanza de las lenguas y de la traducción, con unos métodos y unas técnicas propios, es una marca distintiva de los estudios propuestos.

Resultados en los egresados

- 11) *El egresado responde al perfil de egreso previsto por el programa formativo.*

La importancia atribuida a la relación con la sociedad y con la profesión obliga a velar por el cumplimiento ajustado del perfil de egreso.

Resultados en la sociedad

- 12) *El programa formativo tiene actividades que lo vinculan con la sociedad.*

Unos estudios especialmente encaminados a la profesión deben desarrollar ya en el programa formativo vínculos con la sociedad.

- 13) *Los empleadores y demás grupos de interés están satisfechos con los conocimientos y las competencias de los egresados.*

La retroalimentación de la institución formativa y de los empleadores y grupos de interés es imprescindible para la mejora del proceso formativo.

14.2.2. TABLAS E INDICADORES

Recursos humanos (RH)

- 14) *RH-01 Movilidad del personal académico*

Unos estudios cuyo fundamento básico es el multilingüismo y la diversidad deben potenciar especialmente la movilidad del personal académico.

- 15) *RH-03 Resumen de los resultados de la actividad investigadora*

El indicador de publicaciones/profesor (entendida en su amplio sentido, que incluye las traducciones) es relevante en la medida en que el docente debe estar relacionado en gran medida con la profesión de traductor.

Recursos materiales (RM)

- 16) *RM-02 Tamaño medio de grupo.*

Los métodos y técnicas de enseñanza-aprendizaje propuestos para estos estudios (véase criterio IX.1) requieren un tamaño medio de grupo reducido.

17) *RM-04 Puestos de ordenadores y conexiones a red por alumno.*

Uno de los indicadores relacionados con el criterio VII.6.

18) *RM-10 Fondos bibliográficos*

Uno de los indicadores relacionados con el criterio VII.8.

Proceso formativo (PF)

19) *PF-03 Participación de alumnos en programas de inserción laboral.*

Uno de los indicadores relacionados con el criterio VIII.5.

20) *PF-07 Movilidad de los alumnos.*

El multilingüismo y la diversidad como fundamentos de los estudios, así como la importancia del conocimiento de lenguas y culturas, exigen que el propio centro facilite la movilidad de los alumnos.

21) *PF-08 Prácticas externas.*

Uno de los indicadores relacionados con los criterios VII.5, VIII.5, XII.1 y XII.2.

Estos son, pues, los criterios o indicadores que merecen una consideración especial en nuestra disciplina. Podríamos intentar completar estos criterios e indicadores con otros, propuestos por otros organismos, pero la experiencia es, francamente, poco rentable. Valga como ejemplo la comparación con los indicadores propuestos por Tavenas (2004). En cursiva, los coincidentes:

A. Calidad de los estudiantes y éxito.

Calidad de los estudiantes en el ingreso

- 1) Nota de admisión.
- 2) Origen social de los estudiantes.
- 3) Proporción de estudiantes procedentes de «zonas ajenas a la zona natural de reclutamiento».
- 4) *Tasa de admisión: proporción entre candidatos y admitidos.*
- 5) Tasa de inscripción: proporción entre plazas ofertadas y plazas cubiertas.

Éxito de los estudiantes

- 6) Tasa de éxito al final del primer año de estudios.
- 7) Medidas especiales de apoyo a los estudiantes nuevos.
- 8) Tasa de titulados.

- 9) Duración media de los estudios.
- 10) Tasa de empleo después de la obtención del título.

B. Calidad de la investigación.

Nivel de actividad investigadora

- 11) Proporción de profesores activos en investigación.
- 12) Ratio de estudiantes inscritos en el doctorado / profesor.
- 13) Ratio fondos de investigación / profesor.
- 14) Número o proporción de investigadores a tiempo completo.
- 15) Dinero obtenido por contratos de investigación / profesor.

Productividad de la actividad investigadora

- 16) Ratio de tesis leídas / profesor.
- 17) *Ratio número de publicaciones / profesor.*
- 18) «Citation indexes».
- 19) Ratio número de patentes / profesor.
- 20) Premios y distinciones.

C. Indicadores de nivel de recursos dedicados a la formación y a la investigación

- 21) *Ratio estudiantes / profesor.*
- 22) Ratio estudiantes / personal auxiliar de docencia.
- 23) *Personal técnico y de mantenimiento / profesor.*
- 24) Ratio gastos de funcionamiento / estudiante.
- 25) *Ratio recursos, instalaciones e infraestructuras / estudiante.*

D. Indicadores relativos a las prácticas de gobierno y gestión

- 26) Composición de los órganos de decisión.
- 27) Mecanismos de reconocimiento de la participación de los estudiantes.
- 28) Mecanismos de asignación y revisión de los recursos financieros.
- 29) Diversidad de las fuentes de financiación.
- 30) Mecanismos de planificación institucional.
- 31) Tasa de rotación del personal académico.
- 32) Mecanismos de desarrollo de programas interdisciplinares.
- 33) *Capacidad de adaptación del establecimiento.*
- 34) *Calidad del programa formativo y política de evaluación.*
- 35) *Apertura de la universidad al entorno.*
- 36) *Apertura de la universidad al mundo.*

La única aportación relevante para nuestra disciplina, novedosa respecto a la propuesta por la ANECA, puede ser la relacionada con los mecanismos de desarrollo de programas interdisciplinares

(indicador 32), que es fundamental para los estudios de traducción en la medida en que los contenidos transversales (ciencia, tecnología, derecho, economía, etc.) son importantes, pero no pueden tener el espacio suficiente entre los contenidos comunes obligatorios. Con todo, algunos apuntes del profesor Tavenas (2004: 18-19) son pertinentes para cerrar este apartado:

1. *Les indicateurs statistiques de toute activité universitaire doivent être considérés comme des éléments de soutien au jugement plutôt que comme des faits objectifs;*
2. *Les indicateurs doivent être utilisés en faisceaux complémentaires, de manière à donner une «image pointilliste» de l'activité concernée;*
3. *Les indicateurs doivent, de préférence, être associés à la caractérisation et au suivi des orientations stratégiques de l'établissement ou du système universitaire observé.*

[...]

L'utilisation d'indicateurs de performance uniformes n'est justifiée dans un système universitaire que si tous les établissements de ce système ont des missions et des objectifs semblables. Dans le cas contraire, l'utilisation de tels indicateurs porte en elle un grand risque d'uniformisation à terme du système et de perte de diversité; cette utilisation doit donc être l'objet d'un choix réfléchi et concerté.

14.3. REFERENCIAS

* JOINT QUALITY INITIATIVE

Marijk van der Wende & Don Westerheijden, *Consensus and questions "Amsterdam consensus"*

http://www.jointquality.org/content/nederland/Amsterdam_consensus.doc

Informe de la Conferencia 'Working on the European Dimension of Quality' de la Joint Quality Initiative, Amsterdam 12–13.3.2002

Dublin (15 Feb. 2002): Workshop on standards/benchmarks for bachelor and master programmes. [Report: Towards shared descriptors for Bachelors and Masters]

<http://www.jointquality.org/content/ierland/Shared%20descriptors%20Ba%20Ma.doc>

Informe del grupo informal Joint Quality Initiative (en el Anexo A se detallan parte de los participantes en las discusiones y la redacción del borrador de los descriptores de grado y máster)

Dublin (23 March 2004): Workshop on Doctorate Descriptors. [Report: Shared 'Dublin' descriptors for the Bachelor's, Master's and Doctoral awards]

<http://www.jointquality.org/content/ierland/Result%20Draft%20Dublin%20Descriptors%2003%20cycles.doc>

Informe del grupo informal Joint Quality Initiative (los participantes en la redacción del documento se especifican en el anexo)

* **THE EUROPEAN NETWORK FOR QUALITY ASSURANCE IN HIGHER EDUCATION (ENQA)**

<http://www.enqa.net>

Transnational European Evaluation Project (TEEP) - Methodological Report

<http://www.enqa.net/texts/TEEPmethod.pdf>

Con el apoyo de la Comisión Europea, ENQA coordina este proyecto piloto para investigar las implicaciones operativas de la evaluación europea de la calidad en tres disciplinas (Física, Historia, Veterinaria) para poner a prueba un método de evaluación externa transnacional.

Quality Procedures in European Higher Education

<http://www.enqa.net/texts/procedures.pdf>

ENQA ha publicado un nuevo panorama sobre procedimientos de garantía de calidad en Europa.

Karen M. Lauridsen, 2002, "Quality Assurance: From Bologna via Prague to Berlin", *ELC (European Language Council) Information Bulletin*, 8 - April 2002.

<http://www.fu-berlin.de/elc/bulletin/8/en/lauridsen.html>

Los mecanismos de garantía de calidad son condición sine qua non para alcanzar los objetivos de la Declaración de Bolonia (1999). Hoy la calidad es uno de los conceptos claves para la enseñanza superior europea, lo que también se aplica al área de las lenguas, incluyendo traducción e interpretación. Este artículo pretende esbozar el contexto en el que las universidades deberán desarrollar sus mecanismos de garantía de calidad en el futuro y también aborda los actuales avances en control de calidad en el área de las lenguas, incluyendo una reciente iniciativa de acreditación para traducción e interpretación.

* **EUROPEAN UNIVERSITY ASSOCIATION**

David Crosier, 2004, "Progress towards the European Higher Education Area: What Trends reports are telling us...", *European Association for International Education (EAIE) Spring 2004 Forum*, vol. 6, no.1

http://www.eua.be:8080/eua/jsp/en/upload/EAIE_spring_issue2004_Trends.1083233978383.pdf

¿Cómo introducir mejor las reformas? ¿Gozan del apoyo de los principales interesados? ¿Cómo son las diferentes situaciones nacionales? ¿Qué está ocurriendo dentro de nuestras universidades en realidad? ¿Hasta qué punto es una vaga noción de la «dimensión europea» el impulso motor de los procesos nacionales de reforma?

European University Association, 2004, *Developing an internal quality culture in European universities: Report on the Quality Culture Project 2002 – 2003.*

http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/QC_report_final.1076424814595.pdf

En la primera ronda del Quality Culture Project participaron 50 instituciones representativas de 29 países de todas las zonas que abarca la AEU, con un variado abanico de tamaños, tipos, antigüedad, cultura y estructura organizativa. Se subdividieron en seis redes pequeñas para trabajar sobre los siguientes puntos:

1. Gestión de la investigación.
2. Enseñanza y aprendizaje.
3. Servicios de apoyo al estudiantado.
4. Desarrollo del proceso de Bolonia.
5. Acuerdos de colaboración.
6. Flujo de la comunicación y estructuras de toma de decisiones.

Para la segunda ronda, la AEU seleccionó 45 instituciones de 24 países europeos, agrupadas en torno a seis temas. El sexto tema es «Evaluación de programas».

François Tavenas, 2004, *Quality Assurance: A Reference System for Indicators and Evaluation Procedures.*

http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/ELU_FR.1082043002992.pdf

* TUNING PROJECT

Julia González and Robert Wagenaar, 2003, "Quality and European Programme Design in Higher Education"

http://www.unizar.es/ees/tesie/TUNING_II_2003/Article.pdf

Julia González and Robert Wagenaar, nov. 2003, "The Tuning project contribution to Quality Assurance" [ejemplar fotocopiado] [presentación de power point en internet]

<http://www.relint.deusto.es/TUNINGProject/index.htm>

* UNESCO

UNESCO, 2002, *First Global Forum on International Quality Assurance, Accreditation and the Recognition of Qualifications in Higher Education "Globalization and Higher Education". Final report.*

http://portal.unesco.org/education/en/file_download.php/139f559be4f01a2f3a2e1e057de02bc5UNESCO_GlobalForumI_Final_Report.pdf

John Fielden & Karen Abercromby, *Accountability and International Cooperation in the Renewal of Higher Education*, UNESCO Higher Education Indicators Study, 2001.

www.unesco.org

* THEMATIC NETWORK PROJECT IN THE AREA OF LANGUAGES II

Manuel A. Tost Planet, *Thematic Network Project in the Area of Languages II. Quality Enhancement in Language Studies. Rapport complémentaire espagnol.*

<http://www.uni-koeln.de/phil-fak/aspla/tnp2/doc/spain.doc>

Rodica Bakonsky, *Synthesis Report on quality measures relating to defining and designing courses and programmes in the area of languages (1st draft)*

http://www.uni-koeln.de/phil-fak/aspla/tnp2/doc/syn_bac.rtf

Silvia Bla_ková, *Synthesis report on quality measures related to the process of teaching and learning*

http://www.uni-koeln.de/phil-fak/aspla/tnp2/doc/syn_blas.rtf

Ian Tudor, *Synthesis report on measures relating to the training of higher education teachers and trainers professionally engaged in the area of languages*

http://www.uni-koeln.de/phil-fak/aspla/tnp2/doc/syn_tud.rtf

Elisabeth M. Lillie, *Synthesis report on quality measures relating to the organisation of management of the process of teaching and learning*

http://www.uni-koeln.de/phil-fak/aspla/tnp2/doc/syn_lil.rtf

Report on Workshop: *Towards a European Framework for Quality Enhancement in Language Studies* (Freie Universität Berlin, 20-21 September 2002)

http://www.uni-koeln.de/phil-fak/aspla/tnp2/doc/report_berlin.pdf

TNP2 subproject 2: New (Language) Learning Environments (Final Report: September 2003)

<http://www.taalnet.rug.ac.be/tnp/NLEreportfinalversion.doc>