

Universidad de Granada
Departamento de Traducción e Interpretación



*ANÁLISIS CURRICULAR DE LOS ESTUDIOS DE
TRADUCCIÓN E INTERPRETACIÓN EN ESPAÑA:
PERSPECTIVA DEL ESTUDIANTADO*

TESIS DOCTORAL

AUTORA: ELISA CALVO ENCINAS
DIRECCIÓN: DRA. DOROTHY KELLY

Editor: Editorial de la Universidad de Granada
Autor: Elisa Calvo Encinas
D.L.: Gr. 97-2010
ISBN: 978-84-692-8375-2

AGRADECIMIENTOS

Esta tesis se ha gestado durante unos cinco años y presenta un tema complejo e incluso bastante ambicioso desde el punto de vista del proceso de aprendizaje e investigación. Una sola persona nunca hubiera podido avanzar en este laberinto. Este trabajo ha requerido la colaboración y participación de un número de personas que difícilmente podríamos enumerar una por una en estas páginas, pero a las que me gustaría expresar todo mi agradecimiento.

Para el desarrollo del trabajo de campo, fue imprescindible la cooperación de muchos profesores y compañeros investigadores de las Universidades, ya que necesité de su permiso y ayuda para acceder a los estudiantes y administrar los cuestionarios. En especial, quisiera señalar la inestimable ayuda del Dr. Fernando Toda y el Dr. Jesús Baigorri (USAL), las Dras. Isabel García Izquierdo y Amparo Jiménez, y las investigadoras Vikki Soler y Chelo Miquel (UJI), el Dr. Christopher Waddington (UPCO), mi compañera y amiga Rosa Bautista (UAX) y mis demás queridas compañeras de la UAX, el Dr. Santamaría, el Dr. Bilbao y Erika González (UPV-EHU) y mis compañeros de AVANTI (UGR) y también a los demás profesores de estas universidades que me prestaron sus clases y su tiempo. Igualmente, estoy agradecida a los más de 500 estudiantes anónimos que se prestaron a rellenar los cuestionarios o a hacer las entrevistas y pilotajes, pues ellos son el alma de esta tesis.

Aprendí enormemente sobre metodología e investigación gracias a los consejos del Dr. Bolaños (Instituto de la Paz y los Conflictos, UGR), el Dr. Villena, el Dr. Romero (UGR) y Elvira Molina, a los que agradezco su eterna paciencia, algunas palabras mágicas y todo su apoyo. También agradezco al Dr. Trujillo Mendoza de la Facultad de Psicología (UGR) la atención que me prestó y las buenas recomendaciones bibliográficas.

Al Dr. Ian Mason debo tres palabras clave en este trabajo y el cuestionamiento crítico de las mismas que siguió durante mi aprendizaje inicial: *outcomes*, *employability* y *skills*, junto con sus buenos consejos.

El Dr. Mayoral aportó inspiración, claridad y múltiples conocimientos a mi trabajo, a través de sus escritos y enseñanzas, hasta el punto de que buena parte de mi esfuerzo ha radicado en intentar observar cosas que no hubiera indagado él previamente.

El Dr. Kearns me mostró con su tesis que el trabajo que yo intentaba hacer era posible y cada uno de sus análisis ha sido una revelación. Fueron de mucha ayuda los largos debates por e-mail sobre algunos aspectos relacionados con este trabajo.

A mi amiga Ann McFall debo mucho: mi primera oportunidad de ser docente en la Universidad y todo lo que aprendí con ella y mis demás compañeros de HWU (Raquel, Kent, Fanny, Pablo y los demás) a los que siempre echaré de menos.

Mis compañeros y amigos los Dres. Juan Miguel Ortega, Elvira Cámara y Mercedes Enríquez son responsables de asesorarme a la hora de construir un buen andamiaje o embellecer con sus consejos algún fragmento de este trabajo, así como de apoyarme en momentos clave. Mi amiga y maestra la Dra. Cathy Way me inició en la investigación y por esto y su compañía, también he de recordarla en estas líneas. Mi compañera Dimitra me acompañó y compartió su experiencia conmigo en los primeros años de esta tesis, mientras ella realizaba la suya.

Debo también el haber llegado a este punto a mi tío Paulino y a mi abuela Benita, por la mano tendida que me hizo falta en algún momento. En este punto, recuerdo el interés de mis hermanos y mi madre y la habilidad de mi padre, que parece que siempre está aquí al lado, a pesar de la distancia.

Agradecimientos especiales y en clave para Ana Gregorio (1211...), David Rubio y Marta Mozo (« », □), Estefanía Pérez (RAE), Olli Carreira (**W**), Marta y Alfonso (SOS) y Juan Espinosa (Ψ), pero sobre todo por vuestra amistad. También a Antonio (Fotocopias 501), no solo ahora, sino también con mi DEA y mi proyecto de fin de carrera, por sacar los trabajos del horno con una puntualidad y profesionalidad que no tienen precio.

Marián, imposible enumerar las veces que juntas hemos sorteado los baches, remontado las cuestas, superado las crisis y retado a las páginas en blanco. Creo que hacer este camino a tu lado y tenerte como amiga y compañera es una de las mayores suertes que he tenido.

Espero poder devolver el tiempo robado a mis amigos, pero muy especialmente a Luis: gracias por estar siempre y por todo lo que es imposible expresar aquí. He intentado escribirte varias rimas, asonantes y consonantes, inventar alguna palabra nueva que pueda aglutinar todo lo que tengo que decirte. La única conclusión es que no hay rima, ni palabra mágica, ni 600 folios que sirvan: hace tiempo que yo también creo más en el abrazo que en el verso, las palabras las borran los gestos... Esta también ha sido tu batalla, no hubiera conseguido nada sin ti.

Durante las distintas fases de este proceso (y previas), está mi directora, la Dra. Dorothy Kelly, a la que debo una lista infinita de generosidades: la inspiración para el tema de esta tesis, que ahora es parte de mí; mi interés por la docencia y el currículum; las bases de esta investigación ya iniciada con mi DEA; aprendizajes que superan de lejos la multiplicidad anunciada por Gardner y que traspasan lo académico con creces; el afán por la rigurosidad y la superación de una misma; una más precisa idea de quién soy y cuáles son mis capacidades; el compromiso con la Universidad, la formación y los alumnos; el soporte y la energía que me ha permitido crecer como investigadora y como docente; y, sobre todo ello, la amistad. Este es el fruto de tu trabajo.

El mundo es eso, un montón de gente, un montón de fueguitos.
Cada persona brilla con luz propia entre todas las demás.
No hay dos fuegos iguales.
Hay fuegos grandes y fuegos chicos y fuegos de todos los colores.
Hay gente de fuego sereno, que ni se entera del viento, y gente de fuego loco,
que llena el aire de chispas.
Algunos fuegos, fuegos bobos, no alumbran ni queman;
pero otros arden la vida con tantas ganas que no se puede mirarlos sin parpadear,
y quien se acerca, se enciende.

Eduardo Galeano. *El libro de los abrazos*. (1989, 2006: 1)

ÍNDICE DE CONTENIDOS

	<i>P.</i>
<i>Índice de abreviaturas</i>	vii
<i>Índice de tablas</i>	xi
<i>Índice de gráficos</i>	xvii
1. Introducción.....	1
1.1. Objeto de estudio	1
1.2. Fundamentos y antecedentes.....	2
1.3. Objetivos de la investigación y partes de la tesis.....	5
1.4. Notas metodológicas.....	6
PARTE A: Traducción e Interpretación: análisis curricular	9
2. Currículum: un problema conceptual a debate.....	11
2.1. Currículum en las diferentes culturas educativas.....	12
2.2. Una noción de currículum diferente para los distintos entornos educativos	12
2.3. Producto y proceso.....	14
2.4. Dimensión (multi)disciplinar.....	15
2.5. Recapitulación: ¿qué es el currículum?.....	16
3. Modelos de conceptualización del currículum: modelos aleatorios y paradigmas.....	19
3.1. Primer paradigma: enfoques tecnológicos y eficientes.....	20
3.2. Segundo paradigma: enfoques deliberativos y prácticos.....	24
3.3. Tercer paradigma: enfoques críticos y posmodernos.....	29
3.4. Recapitulación: ¿qué aportan las teorías curriculares al análisis del caso de la TI en España?.....	31
4. Proyección de las teorías curriculares en el currículum de TI.....	33
4.1. Evolución curricular-disciplinar de la TI.....	44
4.2. Aproximaciones curriculares a la TI (I): énfasis en la empleabilidad.....	67
4.3. Aproximaciones curriculares a la TI (II): análisis por propuestas.....	75
4.3.1. Razmjou.....	76
4.3.2. Gabr.....	76
4.3.3. Li.....	77
4.3.4. Ulrych.....	79
4.3.5. Kelly.....	79
4.3.6. Mossop vs. Gouadec.....	84
4.3.7. Pym.....	85
4.3.8. Delisle.....	87
4.3.9. Arjona-Tseng.....	89
4.3.10. Nord.....	92
4.3.11. Freihoff.....	95

4.3.12. <i>Mayoral</i>	101
4.3.13. <i>Sawyer</i>	103
4.3.14. <i>Gile</i>	106
4.3.15. <i>Kearns</i>	107
4.3.16. <i>De Manuel</i>	108
4.3.17. <i>Abril</i>	110
4.3.18. <i>Hurtado y PACTE</i>	111
4.3.19. <i>Propuestas institucionales, de organizaciones y de otros colectivos</i>	112
4.4. <i>Recapitulación: enfoques curriculares en la TI</i>	120

PARTE B: El currículum de TI en España 125

5. Marco institucional de la TI en España: la Educación Superior	127
5.1. Reformas universitarias posteriores a 1975 y sus principales ejes.....	134
5.2. Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).....	145
5.2.1. <i>Cambio de paradigma en enseñanza-aprendizaje</i>	148
5.3. España en el EEES.....	157
5.3.1. <i>Debilidades, detractores y obstáculos del EEES en España</i>	164
5.4. Análisis contrastivo de los dos modelos de Currículum universitario coexistentes en España.....	165
5.4.1. <i>Historia curricular</i>	166
5.4.2. <i>Procesos de diseño y desarrollo curricular</i>	169
5.4.3. <i>Agentes participantes</i>	187
5.5. <i>Recapitulación: diagnóstico curricular</i>	193
6. Los estudios de TI en España: análisis curricular	195
6.1. Origen curricular.....	196
6.1.1. <i>«Un parto difícil»</i>	198
6.1.2. <i>La propuesta germinal</i>	202
6.2. Implantación de la Licenciatura de Traducción e Interpretación.....	210
6.3. Análisis curricular de la LTI.....	215
6.3.1. <i>Tipo de diseño curricular</i>	216
6.3.2. <i>Antecedentes, motivaciones e interacción disciplinar</i>	217
6.3.3. <i>Definición de objetivos</i>	230
6.3.4. <i>Los contenidos del producto curricular</i>	231
6.3.4.1. <i>La troncalidad</i>	231
6.3.4.2. <i>La optatividad, la obligatoriedad y la libre configuración</i>	234
6.3.4.3. <i>Análisis de perfiles disciplinares</i>	238
6.3.4.4. <i>La especialización</i>	255
6.3.4.5. <i>Tutorías y orientación</i>	266
6.3.4.6. <i>Movilidad</i>	268
6.3.4.7. <i>Sistemas experimentales de evaluación global de competencias adquiridas</i>	271
6.3.5. <i>El estudiantado de TI</i>	272
6.3.5.1. <i>Perfil académico de acceso</i>	272
6.3.5.2. <i>La prueba de acceso</i>	274
6.3.5.3. <i>Perfiles lingüísticos</i>	278

6.3.5.4. Origen geográfico.....	279
6.3.5.5. Expectativas y motivaciones.....	280
6.3.6. La empleabilidad en TI.....	287
6.3.6.1. Perfiles profesionales.....	290
6.3.7. El profesorado de TI.....	298
6.4. La LTI en la transición al EEES.....	302
6.4.1. El Libro Blanco.....	302
6.4.2. Primeros planes de Grado aprobados.....	306
6.4.3. La formación de posgrado en TI en España.....	309
6.5. Recapitulación y diagnóstico curricular: disfunciones y aciertos en los currícula de TI.....	312
6.5.1. Una formación moderna.....	312
6.5.2. Distribución práctica de contenidos	313
6.5.3. El juego de las expectativas.....	314
6.5.4. El valor de la versatilidad.....	315
6.5.5. La burbuja académica: ¿es posible morir de éxito?.....	315
PARTE C: Estudiantado de TI en España: aspectos curriculares	323
7. Marco teórico del estudio empírico.....	323
7.1. Planteamiento del problema de investigación.....	324
7.2. Objetivos generales del estudio descriptivo.....	325
7.3. Metamétodo.....	326
7.3.1. Contextualización paradigmática y ciclo metodológico.....	327
7.4. Esquema de constructos.....	332
8. Metodología.....	335
8.1. Definición de la población objetivo del estudio.....	335
8.2. Estrategias de obtención de datos.....	340
8.2.1. Análisis cualitativos.....	341
8.2.2. Análisis cuantitativos: cuestionarios.....	341
8.3. Cuestionarios.....	345
8.3.1. Definición de objetivos de la observación.....	345
8.3.2. Muestreo.....	345
8.3.3. Diseño del cuestionario.....	356
8.3.4. Operativización.....	362
8.3.5. Método de aplicación y recogida de datos.....	369
8.3.6. Recapitulación: criterios de calidad.....	371
8.4. Análisis de resultados.....	377
9. Informe de resultados e interpretación de datos: estudiantes de primer curso	381
9.1. Muestra de primer curso.....	381
9.1.1. Centros.....	381
9.1.2. Perfil del estudiante.....	382
9.1.2.1. Edad.....	382
9.1.2.2. Sexo.....	383
9.1.2.3. Rama de Educación Secundaria de procedencia.....	384

9.1.2.4. Estudios universitarios previos o simultáneos.....	385
9.1.2.5. Formación previa que consideran relevante para su formación como traductores e intérpretes.....	387
9.1.2.6. Realización de estancias en el extranjero hasta el momento.....	388
9.1.2.7. Experiencia laboral previa.....	389
9.1.2.8. Idiomas y valoración del dominio de idiomas por los estudiantes.....	390
9.1.3. Motivación en el grado de elección.....	396
9.1.3.1. TI como primera opción de entrada a la universidad.....	396
9.1.4. Información previa sobre la carrera.....	398
9.1.5. Impulsos Motivacionales.....	405
9.1.6. Expectativas profesionales.....	414
9.2. Conclusiones del estudio entre estudiantes de primer curso	431
9.2.1. Perfil general de los estudiantes participantes	432
9.2.2. Impulsos motivacionales y expectativas de formación.....	432
9.2.2.1. Los estudiantes y su posicionamiento con respecto a las lenguas.....	432
9.2.2.2. Otros impulsos motivacionales	438
9.2.2.3. Información previa de la carrera.....	438
9.2.3. Expectativas profesionales.....	439
10. Informe de resultados e interpretación de datos: estudiantes de cuarto curso.....	441
10.1. Muestra de cuarto curso.....	441
10.1.1. Centros.....	441
10.1.2. Perfil del estudiante.....	442
10.1.2.1. Edad.....	442
10.1.2.2. Sexo.....	443
10.1.2.3. Rama de Educación Secundaria de procedencia.....	444
10.1.2.4. Acceso por pasarela.....	445
10.1.2.5. Estudios universitarios previos o simultáneos.....	445
10.1.2.6. Formación previa recibida que consideran relevante para su formación como traductores e intérpretes.....	448
10.1.2.7. Realización de estancias en el extranjero durante los estudios.....	449
10.1.2.8. Experiencia laboral.....	453
10.1.2.9. Idiomas y valoración del dominio de idiomas por los estudiantes.....	454
10.1.3. Impulsos motivacionales.....	462
10.1.3.1. TI como primera opción de entrada a la universidad.....	462
10.1.3.2. Identificación de posibles impulsos motivacionales al elegir la carrera.....	462
10.1.3.3. Recuerdo sobre orientación previa.....	470
10.1.4. Expectativas profesionales.....	487
10.2. Conclusiones del estudio entre estudiantes de cuarto curso	509
10.2.1. Perfil general de los estudiantes participantes	509
10.2.1. Impulsos motivacionales.....	511
10.2.3. Orientación previa y orientación curricular.....	512
10.2.4. Valoración de la formación recibida.....	513
10.2.5. Expectativas profesionales.....	515

PARTE D: Conclusiones.....	523
10. Conclusiones finales.....	523
10.1. (A) Propuestas curriculares en TI en diversos momentos de la época contemporánea y en los contextos disponibles.....	523
10.2. (B) El currículum de TI en España.....	528
10.3. (C) El currículum de TI en España desde la perspectiva del estudiantado	536
10.4. Proyección de los resultados.....	545
11. Bibliografía y legislación.....	549
12. Anexos de la Parte A.....	587
12.1. Esquemas curriculares de Sawyer.....	589
13. Anexos de la Parte B.....	593
13.1. Estudio disciplinar de los contenidos de las distintas LTI en España: categorización, representación gráfica bivariable y frecuencias.....	595
13.2. Cronología del Proceso Bolonia en España (hitos legislativos).....	611
14. Anexos de la Parte C.....	613
14.1. Documentos de trabajo para la construcción de los cuestionarios y el análisis de resultados.....	615
14.1.1. Guión para entrevistas grupales cualitativas.....	615
14.1.2. Transcripciones de las entrevistas.....	617
14.1.3. Esquema de operativización.....	639
14.1.4. Categorización de ítems para plantillas de interpretación de datos.....	644
14.1.5. Plantillas de resultados.....	661
14.2. Cuestionarios.....	663
15. Resumen y conclusiones en inglés para la mención de Doctorado Europeo (Summary and conclusions in English as required for the European Doctorate mention).....	677

Índice de abreviaturas

ACETT	Sección Autónoma de Traductores de Libros de la Asociación Colegial de Escritores de España
ACT	Asociación de Empresas de Traducción
AIIC	Asociación Internacional de Intérpretes de Conferencia
ANECA	Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación
APETI	Asociación Profesional Española de Traductores e Intérpretes
Avanti	Avances en Traducción e Investigación (Grupo de investigación, UGR)
BFUG	<i>Bologna Follow-Up Group</i>
BOE	Boletín Oficial del Estado
CC.AA.	Comunidades Autónomas
CC.OO.	Comisiones Obreras
CCDUTI	Conferencia de Centros y Departamentos Universitarios de Traducción e Interpretación, Conferencia Intercentros
CCU	Consejo de Coordinación Universitaria
CE	Comunidades Europeas
CGT	Confederación General del Trabajo
Cit.	Citado por
CIUTI	<i>Conférence internationale permanente d'instituts universitaires de traducteurs et interprètes</i> (Conferencia Internacional de Centros Universitarios de Traducción e Interpretación)
Coord.;	Coordinador, coordinadora; coordinadores, coordinadoras
Coords.	
CNT	Confederación Nacional del Trabajo
CRUE	Conferencia de Rectores de Universidades Españolas
CSIC	Consejo Superior de Investigaciones Científicas
CUC/UCJC	Centro Universitario Cluny-Universidad Camilo José Cela
DAAD	<i>Deutscher Akademischer Austausch Dienst</i> (Servicio Alemán de Intercambio Académico)
DEA	Diploma de Estudios Avanzados
ECA	<i>European Consortium for Accreditation</i> (Consorcio Europeo de Acreditación)
ECTS	<i>European Credit Transfer System</i> (frecuentemente utilizado para denominar a los propios créditos, en lugar de solo al sistema de organización de los mismos)
Ed.; Eds.	Editor, Editora; Editores, Editoras
EEES	Espacio Europeo de Educación Superior
EMCI	<i>European Masters in Conference Interpreting</i>
EMT	<i>European Masters in Translation</i>
ENQA	<i>European Association for Quality Assurance in Higher Education</i> (Red europea para la garantía de la calidad universitaria)
EQF	<i>European Qualification Frameworks</i> (Marcos de Cualificación Europeos)
ES	Educación Secundaria
ESIB	<i>European Student Information Bureau</i> (Sindicato Europeo de Estudiantes)
<i>Et al.</i>	<i>et alii</i> (y otros)
EUA	European Universities Association (Asociación de Universidades Europeas)
EURASHE	<i>European Association of Institutions in Higher Education</i> (Asociación Europea de Instituciones de Educación Superior)
EUTI	Escuela Universitaria de Traducción e Interpretación
FAO	<i>Food and Agriculture Organization</i> (Organización de las Naciones Unidas para la

	Agricultura y la Alimentación)
FIT	Federación Internacional de Traductores
FTI	Facultad de Traducción e Interpretación
GITRAD	Grupo de Investigación en Traducción Jurídica, UJI
GRETI	Grupo de investigación “La interpretación ante los retos de la mundialización: formación y profesión”, UGR
GTI	Grado de Traducción e Interpretación
GU	Gaceta Universitaria
HWU	Heriot Watt University (Edimburgo)
IA	Informe de Autoevaluación
<i>Ibid.</i>	<i>ibidem</i> (igual que la referencia anterior)
IEE	Informe de Evaluación Externa
IF	Informe Final
ILE	Institución Libre de Enseñanza
ITIT	<i>Innovation in Translator and Interpreter Training</i> (simposio virtual)
IU	Izquierda Unida
LAE	Lenguas Aplicadas Europa
LISA	<i>Localization Industry Standards Association</i>
LNTO	<i>Languages National Training Organisation</i> (Reino Unido)
LOCE	Ley Orgánica de Calidad de la Enseñanza
LOE	Ley Orgánica de Educación
LOGSE	Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo
LOMLOU	Ley Orgánica Modificadora de la Ley Orgánica de Universidades
LOUE	Ley de Ordenación de la Universidad Española
LRU	Ley de Reforma Universitaria
LSP	<i>Languages for Special Purposes</i> (lenguajes para fines específicos o lenguajes especializados)
LTI	Licenciatura en Traducción e Interpretación
MEC	Ministerio de Educación y Ciencia
MECD	Ministerio de Educación, Cultura y Deporte
MEPSD	Ministerio de Educación, Política Social y Deporte
MICINN	Ministerio de Ciencia e Innovación
NCVQ	<i>National Council for Vocational Qualifications</i> (Reino Unido)
OAMI	Oficina para la Armonización del Mercado Interior
OCDE	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos
p., pp.	Página, páginas
PACTE	Proceso de Adquisición de la Competencia Traductora y Evaluación (grupo de investigación)
PDI	Personal Docente e Investigador
PM	Plan de Mejora
PNN	Profesorado No Numerario
POP	Planes Oficiales de Posgrado
PP	Partido Popular
PSOE	Partido Socialista Obrero Español
QAA	<i>Quality Assurance Agency for Higher Education</i> (Reino Unido)
QF-EHEA	<i>Qualification Framework-European Higher Education Area</i>
RD	Real Decreto
RUCT	Registro de Universidades, Centros y Títulos
SCIC	<i>Service Commun Interprétation-Conférences</i> (actualmente, Dirección General de Interpretación de la Comisión Europea)

s./ss.	Siguiente, siguientes
SEU	Sindicato Español Universitario
TAP	<i>Think-aloud protocol</i> (técnica de investigación)
TI	Traducción e Interpretación
Trad.	Dependiendo del contexto: traductor; traductora; traducción.
UA	Universitat d'Alacant/Universidad de Alicante
UAB	Universidad Autónoma de Barcelona
UAM	Universidad Autónoma de Madrid
UAN	Universidad Antonio Nebrija
UAX	Universidad Alfonso X El Sabio
UB	Universitat de Barcelona/Universidad de Barcelona
UCO	Universidad de Córdoba
UE	Unión Europea
UEM	Universidad Europea de Madrid
UF2/UCM	Universidad Felipe II /Universidad Complutense de Madrid
UGR	Universidad de Granada
UJI	Universitat Jaume I
UMA	Universidad de Málaga
UMH-ESTEMA	Universidad Miguel Hernández- ESTEMA
UMU	Universidad de Murcia
UNESCO	<i>United Nations Educational Scientific and Cultural Organization</i> (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura)
UPCO	Universidad Pontificia de Comillas
UPF	Universitat Pompeu Fabra
UPGC	Universidad de Las Palmas de Gran Canaria
IPO	Universidad Pablo de Olavide
UPV/EHU	Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitateko
URSS	Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas
USAL	Universidad de Salamanca
USJ	Universidad San Jorge
USTEA	Unión de Sindicatos de Trabajadores y Trabajadoras de Andalucía
UT	Unidad de traducción
UVa	Universidad de Valencia
UVi	Universidad de Vigo
UVIC	Universitat de Vic
UV-Soria	Universidad de Valladolid-Soria
vs.	<i>versus</i> , contra, frente a
VV.AA.	Varios autores

Índice de tablas

	<i>P.</i>
Tabla 1: Microtextualidad.	48
Tabla 2: Extratextualidad (I).	49
Tabla 3: Macrotextualidad.	49
Tabla 4: Extratextualidad (II).	50
Tabla 5: Cognitivismo.	51
Tabla 6: Extratextualidad (III).	52
Tabla 7: Tecnología.	52
Tabla 8: Posicionamiento curricular de Freihoff.	103
Tabla 9: Troncalidad de la LTI, recogida en el RD 1385/1991 de 30.08.91.	211
Tabla 10: Paradigmas de la traducción y reflejo curricular en España.	229
Tabla 11: Contenidos lingüístico-filológicos de las LTI.	241
Tabla 12: Contingencia entre Universidades y contenidos filológicos/contenidos de Traducción literaria.	245
Tabla 13: Tipos de traducción y demanda o concepción a la que responden.	262
Tabla 14: Aspectos que influyeron a los alumnos de nuevo ingreso de la UPO a la hora de matricularse en TI.	287
Tabla 15: Cuadro del triple eje paradigmático (Adaptado de Guba y Lincoln (2000), Grotjahn (1987: 59-60) y Buendía y Colás (1998)).	327
Tabla 16: Principales supraconstructos en los cuestionarios.	332
Tabla 17: Centros de TI homologados en España, según población local. Fuente: MEC, secretariados de universidades privadas (2004-2005) y proyecto de título de grado de la ANECA (2004).	336
Tabla 18: Estimación de población total. Fuente: CCU, Secretariados de distintas facultades en consulta telefónica (2004-2005), Libro Blanco de la ANECA (2004b) y páginas Web de los centros.	338
Tabla 19: Ventajas y desventajas de los cuestionarios.	342
Tabla 20: Datos de los centros.	352
Tabla 21: Ítems abiertos.	365
Tabla 22: Preguntas para establecer la fiabilidad y validez de un estudio (Nunan).	371
Tabla 23: Tipos de sesgo.	373
Tabla 24: Centros (V ₁ 001).	382
Tabla 25: Edad de alumnos encuestados (V ₁ 002).	382
Tabla 26: Sexo de informantes (V ₁ 003).	383
Tabla 27: Tipo de Bachillerato; Rama (V ₁ 004).	384
Tabla 28: Acceso por FP (V ₁ 005).	384
Tabla 29: Estudios universitarios previos (V ₁ 006).	385
Tabla 30: Rama temática de estudios universitarios previos (V ₁ 006.1).	385
Tabla 31: Intención de simultanear TI con otros estudios universitarios (V ₁ 007).	386
Tabla 32: Rama de formación que querrían compaginar con TI (V ₁ 007.1).	386
Tabla 33: Considera haber recibido formación previa relevante (V ₁ 008).	387

Tabla 34: Cursos que consideran relevantes (frecuencias y porcentajes), por tipología (V ₁ 009.1).	387
Tabla 35: Estancias en el extranjero (V ₁ 009).	388
Tabla 36: Lengua de la estancia (V ₁ 009.1).	388
Tabla 37: Experiencia laboral previa (V ₁ 010).	389
Tabla 38: Tipo de experiencia laboral con respecto a su relación con las salidas laborales de los licenciados de TI (V ₁ 010.1).	389
Tablas 39: Valores porcentuales de autoevaluación de nivel en lenguas el Estado español (V ₁ 011, V ₁ 017-V ₁ 019).	391
Tabla 40: Autoevaluación de nivel en lenguas extranjeras (valores absolutos) (V ₁ 012-V ₁ 016 y V ₁ 020-V ₁ 023).	392
Tabla 41: Autoevaluación de nivel en lenguas extranjeras (valores porcentuales) (V ₁ 012-V ₁ 016 y V ₁ 020-V ₁ 023).	392
Tabla 42: Número de lenguas (V ₁ 024).	392
Tabla 43: Lengua de acceso (V ₁ 025).	393
Tabla 44: Acceso con la lengua deseada (V ₁ 026).	394
Tabla 45: Especificación de la lengua de acceso deseada (V ₁ 026.1).	395
Tabla 46: Tabla de contingencia: Centro / Lengua deseada (V ₁ 001/V ₁ 026).	396
Tabla 47: TI como primera opción (V ₁ 027).	397
Tabla 48: Información recibida sobre la carrera previamente al acceso (V ₁ 029).	398
Tabla 49: Información suficiente (V ₁ 030).	399
Tabla 49: Información suficiente (V ₁ 030).	399
Tabla 51: Desglose (frecuencias y porcentajes) del tipo de información recibida en ES (V ₁ 031.1).	400
Tabla 52: Información recibida sobre TI, procedente de otras fuentes (V ₁ 032).	401
Tabla 53: Otras fuentes de las que se obtiene información (detalle) (V ₁ 032.1).	401
Tabla 54: Tipo de información que se obtiene por otras fuentes (detalle) (V ₁ 032.2).	403
Tabla 55: Información suficiente sobre TI (V ₁ 033).	403
Tabla 56: Información suficiente sobre el mercado de TI (V ₁ 034).	404
Tabla 57: Información (frecuencias y porcentajes) que se hubiera deseado tener (académica) (V ₁ 033.1).	404
Tabla 58: Información (frecuencias y porcentajes) que se hubiera deseado tener (profesional) (V ₁ 034.1).	405
Tabla 59: Estadísticos de impulsos motivacionales sobre estudios (V ₁ 035, V ₁ 036, V ₁ 037, V ₁ 038, V ₁ 040, V ₁ 041, V ₁ 042, V ₁ 045, V ₁ 046, V ₁ 050).	406
Tabla 60: Impulsos motivacionales asociados con los estudios de TI y su contenido académico (V ₁ 035, V ₁ 036, V ₁ 037, V ₁ 038, V ₁ 040, V ₁ 041, V ₁ 042, V ₁ 045, V ₁ 046, V ₁ 050).	406
Tabla 61: Estadísticos de impulsos motivacionales sobre estudios (V ₁ 039, V ₁ 043, V ₁ 044, V ₁ 047, V ₁ 048, V ₁ 049).	410
Tabla 62: Impulsos motivacionales asociados con TI y su contenido académico (V ₁ 039, V ₁ 043, V ₁ 044, V ₁ 047, V ₁ 048, V ₁ 049).	411
Tabla 63: Otros factores influyentes en la decisión de hacer TI (frecuencias y porcentajes) (V ₁ 051, V ₁ 052, V ₁ 053, V ₁ 054, V ₁ 055, V ₁ 056, V ₁ 057).	412
Tabla 64: Identificación de salidas laborales (V ₁ 058-V ₁ 084).	414
Tabla 65: Incidencia de identificación de categorías profesionales de áreas afines a	417

la TI (V ₁ 071- V ₁ 084).	
Tabla 66: Tipo de percepción de las salidas profesionales (V ₁ 085).	418
Tabla 67: Estadísticos de impulsos motivacionales sobre estudios (V ₁ 086-V ₁ 089).	419
Tabla 68: Imagen de su futuro profesional (V ₁ 086- V ₁ 089).	419
Tabla 69: Estadísticos (V ₁ 090-V ₁ 096): percepción de los estudiantes sobre el mercado de trabajo.	420
Tabla 70: Escalas sobre cómo perciben distintos aspectos relacionados con su futuro profesional (V ₁ 090-V ₁ 096).	421
Tabla 71: Trabajo preferido (V ₁ 097).	422
Tabla 72: Trabajo menos deseado (V ₁ 098).	424
Tabla 73: Especializaciones preferidas (V ₁ 099).	428
Tabla 74: Centro (V ₄ 001).	431
Tabla 75: Edad de alumnos encuestados (V ₄ 002).	442
Tabla 76: Sexo de informantes (V ₄ 003).	443
Tabla 77: Tipo de Bachillerato, Rama (V ₄ 004).	444
Tabla 78: Acceso por FP (V ₄ 005).	444
Tabla 79: Acceso por pasarela (V ₄ 006).	445
Tabla 80: Estudios universitarios previos (V ₄ 007).	445
Tabla 81: Rama de los estudios universitarios previos (V ₄ 007.1).	446
Tabla 82: Estudios simultáneos universitarios (V ₄ 008).	447
Tabla 83: Rama de estudios universitarios simultaneados (V ₄ 008.1).	447
Tabla 84: Formación relevante (V ₄ 009).	446
Tabla 85: Tipo de formación complementaria recibida (V ₄ 009.1).	448
Tabla 86: Estancias durante los estudios (V ₄ 010).	449
Tabla 87: Tabla de contingencia de las estancias durante estudios (por centro) (V ₄ 001/V ₄ 010).	449
Tabla 88: Tipo de estancia durante la carrera (V ₄ 010.1).	450
Tabla 89: Estancia en un país de lengua elegida en primera opción (V ₄ 010.2.1).	450
Tablas 90 a 92: Tipos de estancias por opción de lengua (V ₄ 010.2.2-V ₄ 010.2.4).	451
Tabla 93: Motivos para no haber realizado estancia (V ₄ 010.3).	452
Tabla 94: Lengua de estancia (detalle) (V ₄ 010.4).	452
Tabla 95: Otras estancias (V ₄ 011).	453
Tablas 96-97: Prácticas y experiencia laboral (V ₄ 012-V ₄ 013).	453
Tabla 98: Tipo de prácticas (V ₄ 012.1).	453
Tabla 99: Tipo de experiencia (V ₄ 013.1).	454
Tabla 100: Contingencia: Catalán/Centros (V ₄ 020/V ₄ 001).	456
Tabla 101: Contingencia: Vasco/Centros (V ₄ 021/V ₄ 001).	456
Tablas 102-103: Valores porcentuales y absolutos de autoevaluación de nivel en lenguas oficiales (V ₄ 014, V ₄ 020-V ₄ 022).	457
Tabla 104: Autoevaluación de nivel en lenguas extranjeras (valores porcentuales) (V ₄ 015-V ₄ 019, V ₄ 023-V ₄ 026).	458
Tabla 105: Lengua de acceso (V ₄ 028).	458
Tabla 106: Otras lenguas del Estado C (V ₄ 030).	459
Tabla 107: Lenguas C, porcentajes (V ₄ 030-V ₄ 038).	460
Tabla 108: Número de lenguas (V ₄ 029).	460
Tabla 109: Lengua deseada (V ₄ 039).	461

Tabla 110: Lengua deseada específica (V ₄ 039.1).	461
Tabla 111: TI como primera opción de acceso a la Universidad (V ₄ 040).	462
Tabla 112: Estadísticos de impulsos motivacionales sobre estudios (cuarto) (V ₄ 041- V ₄ 044m V ₄ 046- V ₄ 048, V ₄ 051- V ₄ 052, V ₄ 056).	463
Tabla 113: Impulsos motivacionales asociados con los estudios de TI y su contenido académico (cuarto).	463
Tabla 114: Estadísticos de impulsos motivacionales sobre estudios (V ₄ 045, V ₄ 049, V050, V ₄ 053, V ₄ 054, V ₄ 055).	468
Tabla 115: Impulsos motivacionales asociados con los estudios de TI y su contenido académico (V ₄ 045, V ₄ 049, V ₄ 050, V ₄ 053, V ₄ 054, V ₄ 055).	469
Tabla 116: Otros factores influyentes en la decisión de hacer TI (V ₄ 057-V ₄ 063).	470
Tabla 117: Orientación previa que hubieran querido recibir (V ₄ 064-V ₄ 071).	471
Tabla 118: Suficiente orientación preuniversitaria (V ₄ 072).	472
Tabla 119: Suficiente orientación profesional preuniversitaria (V ₄ 073).	472
Tabla 120: Opiniones generales sobre los contenidos de la carrera (V ₄ 075- V ₄ 076).	473
Tabla 121: Expectativas sobre contenidos curriculares (V ₄ 077- V ₄ 087).	473
Tabla 122: Expectativas laborales, valoración de evolución (V ₄ 088- V ₄ 089).	474
Tabla 123: Estadísticos de impulsos motivacionales sobre estudios (V ₄ 090-V ₄ 103).	475
Tabla 124: Impulsos motivacionales sobre estudios (frecuencias).	478
Tabla 126: Orientación curricular y académica (V ₄ 104-V ₄ 113).	481
Tabla 127: Contingencia Centro / Tutor (V ₄ 001/ V ₄ 113)..	483
Tabla 128: Estadísticos de las variables (V ₄ 114- V ₄ 121).	483
Tabla 129: Número lenguas ideal (V ₄ 122).	486
Tabla 130: Especialización (V ₄ 123-V ₄ 126).	486
Tabla 131: Estancias y prácticas en el currículum (V ₄ 127-V ₄ 128).	487
Tabla 132: Identificación de salidas profesionales específicas de TI (V ₄ 129-V ₄ 143, V ₄ 158).	488
Tabla 133: Identificación de salidas laborales propias de TI (V ₄ 129-V ₄ 143, V ₄ 158).	490
Tabla 134: Frecuencia y porcentaje de identificación de categorías afines (V ₄ 144- V ₄ 157, V ₄ 159-V ₄ 160).	491
Tabla 135: Tipo de percepción de las salidas profesionales (V ₄ 161).	493
Tabla 136: Estadísticos de impulsos motivacionales sobre estudios (V ₄ 162-V ₄ 165).	494
Tabla 137: Escalas sobre cómo perciben distintos aspectos relacionados con su futuro profesional (V ₄ 162-V ₄ 165).	494
Tabla 138: Estadísticos de las variables V ₄ 166-V ₄ 172, en las que se pregunta sobre la percepción de los estudiantes sobre el mercado de trabajo.	495
Tabla 139: Escalas sobre distintos aspectos relacionados con su identidad profesional y con la satisfacción con respecto a los estudios (V ₄ 173-V ₄ 172).	495
Tabla 140: Satisfacción general (V ₄ 173).	497
Tabla 141: Trabajo preferido (V ₄ 174).	497
Tabla 141: Trabajo menos deseado (V ₄ 175).	500
Tabla 142: Especializaciones (V ₄ 176).	501
Tabla 143: Especialización deseada (V ₄ 177).	501
Tabla 144: Campo de especialización que hubieran deseado (V ₄ 177.1).	503
Tabla 145: Motivos para no especializarse en campo deseado (V ₄ 178).	503
Tabla 146: Estadísticos (V ₄ 179-V ₄ 186).	504

Tabla 147: Especialización – satisfacción (V ₄ 180).	504
Tabla 148: Posibilidades de encontrar trabajo con especialización actual (V ₄ 179).	505
Tabla 149: Frecuencias y porcentajes sobre valoración de adquisición de competencias personales y profesionales del traductor e intérprete (V ₄ 181-V ₄ 183).	505
Tabla 150: Buenas opciones de encontrar trabajo (V ₄ 184).	506
Tabla 151: Recomendaría a otros estudiar TI (V ₄ 185).	506
Tabla 152: Volvería a estudiar TI (V ₄ 186).	506
Tabla 153: Intención de continuar formación en TI (V ₄ 187).	507
Tabla 154: Continuar formación en otros campos (V ₄ 188).	508
Tabla 155: Doctorado (V ₄ 189).	508
Tabla 156: Recopilación y categorización bivariable de las asignaturas que conforman la obligatoriedad y la optatividad en las distintas LTI en España.	595
Tabla 157: Frecuencias de asignaturas por agrupación disciplinar y centros (I)	609
Tabla 158: Frecuencia de asignaturas por agrupación disciplinar y centros (II)	610

Índice de gráficos

	P.
Gráfico 1: Etapas del currículum (Bolívar).	17
Gráfico 2: De la Traducción al Currículum en Traducción.	38
Gráfico 3: De la Traducción e Interpretación al Currículum.	42
Gráfico 4: Currículum como proceso para abordar un determinado conocimiento.	44
Gráfico 5: Modelo de competencia traductora de PACTE.	63
Gráfico 6: Modelo de competencia traductora aplicada a la formación de Kelly.	67
Gráfico 7: Currículum teórico o práctico, que puede incluir distintos tipos de contenidos y objetivos de índole teórica o práctica.	69
Gráfico 8: Modelo curricular (Gabr).	79
Gráfico 9: Marco de deliberación curricular (<i>micro</i> y <i>macro</i>) diseñado por Kelly.	85
Gráfico 10: Modelos curriculares basados en la secuenciación entre Traducción e Interpretación, según Arjona.	92
Gráfico 11: Conflictos clave en la planificación curricular (Freihoff).	99
Gráfico 12: Criterios de calidad curricular que son dependientes de las culturas (Freihoff).	100
Gráfico 13: Esquema para la planificación de las ofertas académicas (Freihoff).	100
Gráfico 14: Proceso de definición curricular de principios generales, objetivos generales y objetivos específicos (Sawyer).	107
Gráfico 15: Modelo de definición curricular (Hötzel).	118
Gráfico 16: Fases del proceso de acreditación de títulos (Rauret).	163
Gráfico 17: Materias troncales de la LTI (1991).	204
Gráfico 18: Esquema del estudio.	324
Gráfico 19: Cuadro de los paradigmas puros y mixtos (adaptado y traducido de Grotjahn, 1987: 59-60).	328
Gráfico 20: Paradigma mixto 7 (adaptado y traducido de Grotjahn, 1987: 59-60).	329
Gráfico 21: Ciclo metodológico.	331
Gráfico 22: Objetivos del cuestionario.	334
Gráficos 23 y 24: Esquemas de egresados según el borrador del <i>Libro Blanco</i> para la ANECA y el CCU-MEC.	339
Gráfico 25: Fases del trabajo con cuestionarios.	344
Gráfico 26: Ejemplo de pregunta filtro.	364
Gráfico 27: Operacionalización inicial de las variables de percepción de competencia.	367
Gráfico 28: Medición de competencias para el estudio de la ANECA.	369
Gráfico 29: Barras multivariantes con los distintos tipos de curso considerados significativos en su formación, por tipología (V ₁ 008.1).	387
Gráfico 30: Incidencia de las lenguas correspondientes a las estancias en el extranjero (V ₁ 009.1).	389
Gráfico 31: Primero: Autoevaluación de nivel en lenguas del Estado español (V ₁ 011, V ₁ 017-V ₁ 019).	391
Gráfico 32: Autoevaluación de nivel en lenguas extranjeras (V ₁ 012-V ₁ 016 y V ₁ 020-V ₁ 023).	392

Gráfico 33: Otras opciones seleccionadas para acceso a universidad además de TI (V ₁ 028).	398
Gráfico 34: Desglose del tipo de información recibida en la Educación Secundaria (V ₁ 031.1).	400
Gráfico 35: Otras fuentes de las que se obtiene información (V ₁ 032.1).	402
Conjunto de gráficos 36-45: Impulsos motivacionales.	408
	408
Conjunto de gráficos 46-51: Impulsos motivacionales.	411
	412
Gráfico 52: Otros factores influyentes para hacer TI (V ₁ 051-V ₁ 057).	413
Gráfico 53: Frecuencia de las categorías profesionales específicas de TI.	416
Gráfico 54: Incidencia de identificación de categorías profesionales de áreas afines a la TI (V ₁ 071- V ₁ 084).	417
Gráfico 55: Imagen de su futuro profesional (V ₁ 086- V ₁ 089).	420
Gráfico 56: Cómo perciben aspectos relacionados con su futuro profesional.	422
Gráfico 57: Trabajo preferido (V ₁ 097).	424
Gráfico 58: Trabajo menos deseado (V ₁ 098).	427
Gráfico 59: Frecuencias de especialización preferida (V ₁ 099).	429
Gráfico 60: Rama de los estudios universitarios previos (V ₄ 007.1).	446
Gráfica 61: Autoevaluación de nivel en lenguas oficiales (V ₄ 014, V ₄ 020-V ₄ 022).	455
Gráfico 62: Autoevaluación de nivel en el resto de lenguas (V ₄ 015-V ₄ 019, V ₄ 023-V ₄ 026).	457
Gráfico 63: Lenguas C, frecuencias (V ₄ 030-V ₄ 038).	459
Conjunto de gráficos 64-69: Impulsos motivacionales relacionados con contenido de la carrera (cuarto) (V ₄ 041- V ₄ 044, V ₄ 046- V ₄ 047).	466
Conjunto de gráficos 70-73: Impulsos motivacionales relacionados con contenido de la carrera (cuarto).	467
Conjunto de gráficos 74-79: Impulsos motivacionales relacionados con contenido de la carrera (cuarto).	469
Conjunto de gráficos 80-92: Valoración de contenidos de la carrera (V ₄ 090-V ₄ 103).	475
	477
Conjunto de gráficos 93-98: Motivación y orientación en la selección de contenidos (V ₄ 114, V ₄ 121).	484
Conjunto de gráficos 99-101 (V ₄ 114-V ₄ 122).	485
Gráfico 102: Identificación de categorías profesionales específicas de TI.	489
Gráfico 103: Frecuencias de identificación de categorías profesionales de áreas afines a TI (V ₄ 144-V ₄ 157, V ₄ 159-V ₄ 160).	492
Gráfico 104: Trabajo preferido (V ₄ 174).	499
Gráfico 105: Especializaciones (V ₄ 176).	502
Conjunto de gráficos 106-109 (V ₄ 180-V ₄ 183).	507
Conjunto de gráficos 110-113: Modelos curriculares de Sawyer.	591
	594
Gráficos 114-127: Análisis gráfico de la incidencia de créditos por agrupaciones disciplinares.	603
	609

Introducción

1. INTRODUCCIÓN

Estas primeras líneas introductorias tienen como objetivo guiar al lector a lo largo del trabajo de investigación que aquí se presenta. Se recorrerán los fundamentos de la investigación así como los antecedentes sobre el tema; se presentarán los objetivos de la investigación y se expondrán unas notas sobre la metodología del trabajo. Asimismo, se presentarán las diferentes partes que componen esta tesis doctoral y se justificará por qué se ha enfocado del modo aquí presentado.

1.1. Objeto de estudio

El tema que aquí se presenta es un ejemplo de investigación interdisciplinar. Se trata de una aproximación analítica al currículum en Traducción e Interpretación (en adelante, TI) y, más concretamente, al currículum de TI en la forma en la que se ha conocido en España en las últimas tres o cuatro décadas. Para realizar el análisis, se han integrado las teorías de la Traducción y la Interpretación con otros campos del saber como son la Didáctica de la Traducción y la Interpretación, la Teoría del Currículum, otras teorías propias de las Ciencias de la educación y la Psicología, las teorías sociológicas de las organizaciones, las teorías epistemológicas y sociológicas sobre las disciplinas y su interrelación, la Filosofía de la ciencia, etc.

Tratándose de un tema que podríamos considerar sumamente *caleidoscópico*, la investigación entraña una serie de dificultades que se irán desgranando y desenmarañando a lo largo del presente volumen. Como se expondrá, tanto la Traducción como la Interpretación, el Currículum y la Educación son conceptos que en realidad no tienen (fácil) definición. Dado que en ellos la ideología y el factor humano juegan un papel esencial, no son realidades objetivas sobre las que sea sencillo teorizar. Trabajar con este tipo de conceptos tan escurridizo, o quizás por ello mismo, nos ha resultado cada vez más motivador, aunque también desafiante. La investigación se planteó en un principio desde una perspectiva algo ingenua, con un plan de trabajo que marcaba linealmente las estaciones que queríamos recorrer. Pronto nos dimos cuenta de que este planteamiento germinal no era el adecuado. El tema de investigación, como objeto de estudio, no se parece en nada a una línea de metro, en la que se pasa de una estación a otra de manera automática. Es más bien parecido a la observación de un ecosistema. Sucede algo nuevo continuamente. Siempre interviene una nueva variable imprevista. Dependiendo de la luz diurna o nocturna, o de las estaciones, todo lo observado cambia de nuevo. El ecosistema se expande y, también, enferma o es invadido. Contiene distintas especies que hay que analizar individualmente y en su cadena natural. No es un objeto de estudio fácil de controlar, posee vida propia.

Para un investigador con unas metas muy claras, no hay nada que genere más frustración que no poder disponer de un entorno controlado sobre el que realizar sus investigaciones. Si el objeto de estudio posee las características que aquí planteamos, pronto se comprende que es un tema que nunca se dejará de investigar, un objeto del que nunca se podrán cubrir todos los flancos.

Adicionalmente, tanto la idea de *currículum* como la idea de *traducción (e interpretación)*, están sometidas a multitud de posicionamientos ideológicos, incluso políticos. Aunque la investigación se ha planteado con la mayor rigurosidad que estaba a nuestro alcance, incluyendo el mayor número de perspectivas posibles sobre cada cuestión abordada, la propia naturaleza del estudio nos ha hecho sucumbir a la obviedad. Ni el Currículum ni la Traducción son realidades objetivas. Son realidades interpretables. Por ello, el ejercicio de *cientificidad* solo puede venir dado por el esfuerzo de identificar en todo momento qué posicionamiento estábamos abrazando, por qué influencias nos estábamos dejando contaminar, desde qué perspectiva estábamos tomando la foto.

El resultado es una visión muy completa del Currículum en TI, el Currículum en TI en España y el Currículum en TI en España desde el punto de vista de los estudiantes, que se formula con la esperanza de informar un momento clave en el desarrollo curricular de nuestras disciplinas y de abrir nuevas vías de trabajo de investigación antes no abordadas.

La naturaleza de este trabajo oscila entre lo que podemos considerar un memorándum y un réquiem. Un repaso histórico y evaluativo de la historia curricular vivida por muchos alumnos y profesores en nuestro país, en un punto de inflexión (reforma universitaria europea) en el que puede que todo cambie, que se cierre el ciclo, que todo se renueve... o que, por el contrario, se perpetúe lo ya conocido.

1.2. Fundamentos y antecedentes

Esta iniciativa de investigación tiene interés en nuestro contexto español porque hasta ahora nadie se ha planteado este tema desde el punto de vista que aquí se ha seleccionado, ni en términos tan globales como los que aquí se incluyen. Existen evaluaciones técnicas de calidad sobre los diferentes currícula de TI en España (realizadas bajo el auspicio del Consejo de Universidades, de la ANECA o de las Agencias autonómicas de calidad), pero no existe una visión de conjunto que integre a los agentes curriculares y los distintos aspectos, tanto técnicos como prácticos, del currículum de TI en España, que además incorpore la historia de la titulación.

El trabajo se encuadra en un momento históricamente relevante en el que, de mano de la reforma de convergencia de títulos universitarios en el Espacio Europeo de Educación Superior, se plantea la reforma de los títulos existentes, por lo que este viaje en el tiempo y este análisis crítico puede ayudar a entender mejor la realidad de la formación de traductores e intérpretes en nuestro país, en un momento en el que hay que tomar nuevas decisiones. La perspectiva histórica, que cubre la evolución de la titulación desde mediados de la década de 1970 en nuestro país, puede facilitar la comprensión de los

errores superados y de los aciertos consolidados, así como de las asignaturas pendientes y los nuevos retos.

Adicionalmente, el estudio plantea un repaso muy amplio sobre los enfoques curriculares con respecto a la TI en entornos internacionales, pues es evidente que, en el mundo globalizado en el que vivimos, nuestro contexto no es ajeno a las propuestas que surgen fuera de nuestras fronteras. Aunque este tipo de recorrido tiene algunos antecedentes (por ejemplo, Kelly, 2005a; Sawyer, 2004 o Kearns, 2006), en esta ocasión se actualizan y revisan los repastos previamente existentes y se cubren autores y propuestas curriculares de una manera contrastiva y desde una perspectiva claramente curricular que es novedosa.

En cuanto al interés previo por evaluar una titulación relacionada con la que aquí se analiza, el único trabajo paralelo en el contexto español, en el ámbito de la TI o de carreras afines, es el doctoral de Morón (2009), dirigido también por la Dra. Kelly, que analiza, desde otros puntos de vista diferentes a los aquí seleccionados, la titulación conjunta Lenguas Aplicadas Europa, en la que participan varias universidades europeas y cuya sede española se encuentra en la Facultad de Traducción e Interpretación de Granada. Por otra parte, algunos de los estudios curriculares existentes describen bien algunos de los aspectos de las realidades curriculares de otros países o contextos locales, por ejemplo: Polonia (Kearns, 2006), países de nueva incorporación a la UE (Declaración de Gernersheim, 2004), Alemania y, en concreto, Magdeburgo (Nord, 2005a), Finlandia (Freihoff, 2001), China (Arjona-Tseng, 1990), Irán (Razmjou, 2001) o Hong-Kong (Li, 2001); o contextos más específicos como el *Monterrey Institute of International Studies* (Sawyer, 2004) u otras instituciones individuales. Pero hasta ahora, no se contaba con una perspectiva curricular de conjunto de las instituciones españolas, exceptuando el repaso que se realizó para la ANECA de mano del *Libro Blanco del Grado en Traducción e Interpretación* (Muñoz Raya, 2004; 2005), preparado por una comisión de representantes de centros de TI. Con respecto a este antecedente, la presente obra ofrece un recorrido por algunos de los puntos ya cubiertos entonces, aunque en esta ocasión se apuesta por una perspectiva diferente que a veces lleva a la misma conclusión y en otros casos difiere. Asimismo, se incluyen aspectos no contemplados por el anterior o que no se cubrieron en el mismo grado de profundidad, pues los objetivos de aquel estudio y de este no son los mismos.

Son más numerosos los antecedentes que estudian aspectos relacionados con la formación de traductores e intérpretes desde una perspectiva didáctica (Hurtado, 1999; Kiraly, 2000; Colina, 2003; González-Davies, 2004; Tsokaktsidou, 2005; entre otros), pero los trabajos sobre fundamentos curriculares en TI escasean. Sawyer (2004: 26) explica la importancia de que se realicen trabajos desde esta perspectiva, desde uno de los posibles puntos de vista y centrándose en la Interpretación:

The relation of curriculum theory and instructional design to the development of professional translation and interpretation skills can aid in providing a more precise description of curriculum objectives, principles governing the acquisition of skills and abilities, and successful enculturation of students into the community of professional practice.

Entre los antecedentes más claros, podemos señalar: la obra de Kelly (2005a), que inspira en buena medida el enfoque de esta tesis; la tesis doctoral de Kearns (2006); la tesis doctoral de De Manuel (2006); la tesis doctoral de Freihoff (2001), el libro de Sawyer sobre el currículum en Interpretación (2004); las propuestas pragmáticas de Nord (2005) o Mayoral (2007) o los esquemas de sistematización curricular de Gabr (2001). Son todas propuestas innovadoras y cada una de ellas aporta una nueva visión sobre el tema central de esta tesis. En estas páginas se ha intentado reflejar la esencia de cada uno de estos y otros autores y la importancia de su aportación a este tema.

Como aspecto novedoso, la segunda parte de esta tesis incorpora la visión de cerca de 500 estudiantes sobre su propia experiencia curricular en TI en España. En cuanto al valor y alcance de este estudio, en su debido momento se exponen todas las matizaciones y limitaciones a las que está sujeto, pero lo cierto es que nunca antes se había realizado una tesis sobre estudiantes de TI con una población tan amplia. Se han recogido unos 78000 datos a los que se ha intentado dar una interpretación lo más válida y útil posible. La calidad de la información obtenida es suficiente para hacerse con una rica visión sobre aspectos muy diversos de este marco curricular. Incluir de manera señalada esta variable (el estudiantado) en este estudio sobre el currículum nos parecía la clave para entender algunos de los sesgos y disfunciones que afectan a las propuestas vigentes, así como para calibrar la importancia de los principales logros y virtudes de los programas de formación de traductores e intérpretes en nuestro país. En cuanto a otros trabajos que analicen la perspectiva del estudiantado en un marco curricular, cabe señalar, de nuevo, la tesis de Morón (2009), el *Libro Blanco* (Muñoz Raya, 2004; 2005) y los trabajos de Li (2001).

El interés por incluir al estudiantado en cuestiones relacionadas con la formación de traductores, viene ya desde la realización del DEA titulado *La evaluación diagnóstica en la didáctica de la traducción jurídica: diseño de un instrumento de medida*, por parte de la autora y bajo la dirección también de la Dra. Kelly (2001). Ya entonces comprendimos que muchos de los aspectos didácticos que motivaban aquel trabajo no podían abordarse solo desde una perspectiva estanca contenida en una única asignatura, pues tenían su raíz en cuestiones estructurales y organizativas propias de una visión más global de la formación. Los estudiantes, en sus opiniones, reflejaban cuestiones que ahora son centrales en el trabajo que aquí se plantea, tales como las siguientes: el enfoque profesional de la carrera, el nivel previo de los estudiantes, la coordinación curricular, la orientación académica y profesional, la comunicación con el profesorado, la idoneidad en cuanto a la secuenciación de los contenidos, la evaluación didáctica, la especialización, etc.

Los aspectos curriculares y didácticos en la formación de traductores constituyen uno de los principales campos de investigación de la Dra. Kelly, directora de esta tesis, y gracias al programa de Doctorado *Traducción y Sociedad*, de la UGR (renombrado *Traducción, Sociedad y Comunicación* al hacerse iniciativa conjunta con la UJI), la autora de este trabajo doctoral tuvo la ocasión de formarse en temas relacionados con la didáctica, el currículum y la formación de mano de la propia Dra. Kelly, la Dra. Hurtado y la Dra. García Izquierdo, así como, posteriormente, gracias a su estancia como lectora en la Universidad Heriot Watt University (HWU) de Edimburgo y al equipo docente e investigador de aquel centro, que coordinó su práctica docente durante esos años. A estos aprendizajes y

experiencias se debe el interés por una cuestión que ahora se comprende que es fundamental para dar sentido a la formación en Traducción e Interpretación y que ofrece también explicaciones para otros muchos otros temas de investigación y disciplinares relacionados. Asimismo, se tuvo ocasión de aprender metodología de la investigación en contextos educativos de mano de los doctores Villena Higuera y Romero Barriga, de mano de un seminario de posgrado ofrecido en el marco de la UGR y el doctorado en el que se enmarca esta tesis.

1.3. Objetivos de la investigación y partes de la tesis

Podemos establecer tres niveles de objetivos en esta tesis. El objetivo principal de esta tesis se puede formular de la siguiente manera:

Analizar el currículum de la TI en España, desde un punto de vista tanto teórico como práctico.

No obstante, esta intención puede desglosarse en una serie de objetivos más concretos en dos niveles:

A. Analizar las propuestas curriculares en TI en diversos momentos de la época contemporánea y en los contextos disponibles

- Establecer un marco teórico con respecto al currículum
- Identificar los posicionamientos curriculares
- Analizar la proyección de las teorías curriculares en el currículum de TI, a través de la literatura existente

B. Analizar el currículum de TI en España

- Analizar el marco institucional de la TI en España
- Analizar la evolución curricular de los estudios de TI en España con las fuentes disponibles
- Diagnosticar el currículum de TI en España según la información disponible

C. Analizar el currículum de TI en España desde el punto de vista del estudiantado

- Establecer un marco teórico y metodológico adecuado para el estudio empírico
- Analizar la identidad y experiencia curricular de la muestra de estudiantes de primer curso
- Analizar la identidad y experiencia curricular de la muestra de estudiantes de cuarto curso
- Diagnosticar el currículum de TI en España a la luz de los datos obtenidos

Este esquema de objetivos refleja la estructura del trabajo que aquí se presenta. La tesis consta de tres partes principales (A, B y C). La primera parte (A) consta de tres capítulos en los que se especifican las coordenadas teóricas de la tesis (Capítulo 1), se establece un

posicionamiento desde el punto de vista de las teorías curriculares (Capítulo 2) y se recorren de forma analítica y crítica los principales antecedentes sobre Currículum en el marco de la Traducción y/o la Interpretación en los últimos treinta años y en diversos contextos geográficos.

La segunda parte (B) contiene dos capítulos en los que se aborda la cuestión del currículum de TI en España. En el Capítulo 5 se recorre el marco institucional contemporáneo de la Educación Superior española, clave para entender los ejes en los que se ubica el objeto de estudio (currículum de TI en España). En el capítulo 6, se realiza un pormenorizado recorrido por la historia y evolución de la oferta académica universitaria de TI en nuestro país.

La tercera y última parte (C) incluye un análisis observacional de las percepciones que la muestra de estudiantes de primer y cuarto curso, de seis centros de TI españoles, tiene de sus estudios. Esta parte tiene como intención poder conocer mejor la experiencia e identidad curriculares de los estudiantes de TI en España.

Al final de cada capítulo se incluye un apartado cuyo propósito es recapitular o diagnosticar lo expuesto en las páginas anteriores, así como enlazarlo con el resto de elementos que componen este trabajo.

Finalmente, se presentan las conclusiones de este trabajo y se apuntan las nuevas vías de investigación que quedan abiertas, que, debido a lo novedoso de esta tesis, son muy diversas.

1.4. Breves notas metodológicas

La tesis que aquí se presenta se ubica en el marco de las Ciencias Sociales en cuanto a su proyección metodológica y se alimenta, entre otras, de las estrategias de investigación propias de las Ciencias de la Educación, especialmente en su parte empírica y en el enfoque curricular.

Como queda patente en todo el trabajo, se trata de una tesis de naturaleza hermenéutica. Para la interpretación de la realidad curricular de los estudios de TI en nuestro contexto de estudio, se han utilizado estrategias propias de la investigación histórica (primera y segunda parte), la investigación educativa (primera, segunda y tercera parte), el análisis crítico (todo el trabajo) y la investigación etnográfica (tercera parte) de tipo eminentemente interpretativo.

Cada parte de esta tesis va precedida por un posicionamiento metodológico y epistemológico que explica la forma en la que se ha ido gestando el trabajo.

Sobre cuestiones formales del trabajo, cabe realizar una serie de apuntes. En la tesis se utiliza el genérico masculino para hablar de los colectivos de traductores y traductoras, intérpretes, profesores y profesoras, alumnos y alumnas, estudiantes, etc. Somos

conscientes de que el uso normativo puede implicar una visualización masculina de un colectivo que, además en nuestro caso, está compuesto mayoritariamente por mujeres. Después de considerar las diferentes posibilidades, decidimos, por economía del lenguaje, utilizar el genérico masculino, pues nos parecía la manera más funcional de redactar este trabajo. No obstante, mantenemos una perspectiva de género en otras cuestiones, por ejemplo, en la Bibliografía, en donde se puede identificar si el autor citado es hombre o mujer, pues se ha añadido su nombre completo.

Asimismo, en cuanto a las normas ortotipográficas aplicadas al texto, hemos seguido las instrucciones del *Diccionario Panhispánico de Dudas* y en casos poco claros (cursivas, uso de mayúsculas, etc.), hemos realizado consultas virtuales a la Fundación Español Urgente (<http://www.fundeu.es>). Se utiliza la cursiva para los términos en lenguas extranjeras integrados en texto en español y para los términos connotados de manera especial, así como para los términos empleados metalingüísticamente. La mayúscula se utiliza para las disciplinas y asignaturas (solo en la primera palabra). En ocasiones hemos tenido dudas sobre cuándo los términos *traducción* o *interpretación* se estaban utilizando para referir la disciplina o la actividad intelectual o profesional, pues ello influye en el uso de mayúsculas. Hemos intentado tomar decisiones coherentes en este sentido. Se utiliza la comilla española para citar en el cuerpo del texto y hemos respetado otro tipo de comillas cuando citamos literalmente a otros autores. Se han seguido las normas de tildes que establecen estas fuentes (actualizadas para términos confusos como *solo*, *aún/aun* o *este/esta*).

Para las citas bibliográficas intratextuales y de las referencias incluidas en la bibliografía, se ha recurrido al método Harvard-APA con alguna adaptación ortotipográfica que es frecuente en otros trabajos del grupo AVANTI. Se ha decidido incluir la bibliografía completa, sin diferenciar por capítulos, pues los temas están muy interrelacionados y existe una fuerte redundancia de fuentes citadas entre unos capítulos y otros. Una doble bibliografía (por capítulos o partes, y general) no facilitaría especialmente al lector la localización de las obras citadas sobre el modelo propuesto. Las citas que no aparecen en inglés o español (que son las dos lenguas de la tesis y con las que se solicita la mención de Doctorado Europeo) aparecen traducidas en los pies de página.

Los anexos incorporan documentación que completa la visión general del cuerpo de la tesis, así como instrumentos de trabajo como son los cuestionarios, el esquema de operativización, las plantillas de datos, etc.

Se ofrece una versión completa de la tesis impresa y otra versión en CD que posibilita búsquedas electrónicas que pueden facilitar el proceso de lectura.

A

**Traducción e Interpretación:
análisis curricular**

2. CURRÍCULUM¹: UN PROBLEMA CONCEPTUAL A DEBATE

The vice is tunnel vision.

J. J. Schwab. *The Practical: Arts of Eclectic* (1971: 504).

Antes de abordar el análisis curricular de los estudios de TI en España, se introducen aquí las ideas y conceptos principales en torno al concepto de *currículum*, que se utilizarán a lo largo del trabajo y que son aplicables a la sistematización del análisis de los estudios de TI en España.

Dice Mayoral (2001a: 45) en su obra *Aspectos epistemológicos de la Traducción* que una buena definición del objeto de estudio es una de las claves para la calificación de una disciplina como científica. Pues bien, *traducción* y *currículum* tienen en común la falta de consenso a la hora de encontrar una definición. La consecuencia es la consiguiente multiplicación de conceptualizaciones propuestas, dada la diversidad de modelos de definición y clasificación que ha venido aportando cada autor según su perspectiva, la ideología que subyace en estos conceptos y la evaluación particular de cada analista. El reto de esta tesis viene marcado porque la conceptualización del polisémico currículum es tan difícil de abordar o más que la de la propia traducción.

El concepto se ha visto sometido a condicionamientos históricos, contextuales e ideológicos. El término *currículum* es relativamente joven, pero no así la realidad curricular. Según Flinders y Thornton, se podrían encontrar sus primeros antecedentes históricos ya en la época de Platón (Flinders y Thornton, 2004: 1), pero los esfuerzos de sistematización del análisis curricular se enmarcan en la historia moderna de la educación, especialmente durante el pasado siglo XX. La palabra currículum, originariamente del latín «pequeña trayectoria» o «pequeña carrera», se empezó a emplear entonces en EE.UU. con una nueva connotación centrada en las Ciencias de la educación. Es precisamente desde esta tradición anglosajona que se trasmite a nuestro país. Moreno (1999: 6) afirma que, desde el punto de vista etimológico, estamos ante un término de procedencia latina, pero que ha llegado a la educación de nuestro país como un anglicismo.

Los primeros autores que utilizaron el término de forma sistemática fueron estadounidenses de principios del siglo XX, que estudiaban la forma más propicia de

¹ En el momento de redactar esta tesis, se planteó la duda de cuál era la forma correcta de escribir «currículum». Las opciones eran: currículo, currículum y curriculum, con cuatro plurales posibles: currículos, currículums, currícula y curricula. Según el *Diccionario Panhispánico de Dudas*, la forma correcta es *currículo/s*, aunque no se recoge la acepción del término en Educación. No obstante, finalmente hemos optado por mantener la nomenclatura que utilizan autores como Escudero (1999), Bolívar (1999, 2003) o Álvarez Méndez (2001), es decir, **currículum** y **currícula**. Hemos descartado la utilización del original en latín (*curriculum/curricula*) por la obligatoriedad de la cursiva. Sin embargo, figurará en cursiva cuando se utilice metalingüísticamente.

abordar la democratización de la educación general. Dos representantes paradigmáticos de esta primera época son Bobbit (1918) y Dewey (1909, 1916). Como se reflejará en este trabajo, ambos autores son aún referencia y sus simientes son el punto de partida de dos corrientes curriculares enfrentadas y repetidamente referenciadas en la literatura: una corriente técnica o teórica y una corriente pragmática. Esta dicotomía sirve para marcar desde un principio el desarrollo de este trabajo doctoral.

2.1. Currículum en las diferentes culturas educativas

El currículum se encuentra fuertemente relacionado con las tradiciones educativas de cada país, siendo el anglosajón el contexto más receptivo al concepto. Por el contrario, históricamente, los conceptos de *currículum* y de *teoría curricular* no han tenido un reflejo relevante en los debates educativos de nuestro país. En nuestro sistema no hay una gran tradición curricular y de ahí que la utilización del término sea aún menos aclaratoria en nuestro contexto. De este modo, en nuestra lengua general, la palabra *currículum* se asocia casi exclusivamente al documento de presentación que hacemos para la solicitud de un puesto de trabajo, pero no tanto a un marco educacional. Es solo en los últimos años, en los ámbitos muy especializados de la educación y, quizás más, desde la entrada en vigor de la LOGSE (1990)², cuando el término tiene mayor incidencia en su significado educativo en España.

En los países de mayor tradición curricular, el currículum ha ido siempre unido a la idea de **debate** o incluso lucha, (Kliebard, 1987; Moreno, 1999: 2). Pues bien, este debate ha sido prácticamente inexistente en el contexto español, en donde las primeras publicaciones sobre enfoques curriculares son del último tercio del siglo pasado y, con algunas excepciones, dichas publicaciones tienen más un carácter histórico-analítico de la tradición anglosajona que un carácter interpretativo de la aplicación de una teoría curricular concreta al contexto español o de desarrollo de filosofías curriculares nuevas que se adapten a nuestro contexto.

2.2. Una noción de currículum diferente para los distintos entornos educativos

Es necesario no olvidar que la mayor parte de todo lo escrito sobre currículum en educación se refiere a la organización y/o didáctica de la etapa inicial de la educación (Primaria y Secundaria) y no tanto de la Educación Superior, que es la que en estas páginas interesa más. Este particular habrá de tenerse muy en cuenta a la hora de valorar

² La LOGSE define oficialmente por primera vez el currículum en el contexto español y lo hace identificando *currículum* con la idea de un documento prescriptivo (Art. 4): «Se entiende por currículum el conjunto de objetivos, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada uno de los niveles, etapas, ciclos, grados y modalidades del sistema educativo que regulan la práctica docente». Esta definición se mantuvo posteriormente para la LOCE (2004), mientras que la LOE (2006) no incluye ninguna definición directa.

los distintos enfoques curriculares, pues parte de los debates existentes sobre qué contenidos y procesos incluir en la educación no pueden extrapolarse de forma automática al contexto universitario. Los contenidos de la educación obligatoria general suelen considerarse la base de los valores y principios de una determinada sociedad, y es precisamente esta la raíz de que casi todo el debate curricular se centre en la educación en sus fases iniciales y, más específicamente, en cuáles deben ser los contenidos y métodos elegidos para el programa educativo. En cambio, no se puede obviar que la educación en su nivel superior no deja de ser opcional y cumple una función social y económica diferente, con un tipo de alumnado adulto que tiene unas características y necesidades propias, por lo que los modelos de análisis no deben ser exactamente los mismos. Como dice Salinas (1994: 147), quizás uno de los errores básicos y de las carencias que se han cometido en algunas de las teorizaciones sobre el diseño curricular ha sido el no distinguir entre los diferentes niveles en los que el currículum ha de ser diseñado o, distinguiéndolos, plantear la misma lógica o el mismo esquema de racionalidad en cada uno de esos niveles. Esto no implica que los valores no se deban incluir en la formación universitaria, solo que los objetivos no son los mismos.

Adicionalmente, resulta muy ilustrativo analizar el peso de los condicionantes locales a través de la identificación de diferentes estadios de desarrollo organizativo del centro de formación. Los autores en esta línea (Garvin, 1993; Santos Guerra, 1995; Gairín, 1998, 1999; Leithwood *et al.*, 1998, Martínez y Villena, 2008: 45), defienden que cada institución se encuentra en un estadio de evolución curricular diferente y que se puede establecer un nivel de desarrollo al analizar la organización en general y la educativa en particular, y que estos niveles son consecuencia de la historia de la institución y las inquietudes y compromisos de sus miembros (Gairín, 1998: 1). Así, establecen una escala de desarrollo hacia la mejora basada en la idea de que se pueden identificar una serie de parámetros que son los que definen el nivel de desarrollo de una institución. Dichos parámetros se miden en un *continuum* donde es posible situar las distintas evoluciones de desarrollo. Esta clasificación se entiende como un marco conceptual de carácter interpretativo y exhortativo, que sirve para fomentar el debate y la mejora en la organización:

La incidencia que tiene el entorno, la especial manera como se relacionan sus componentes, la acción diferenciada de la dirección, la forma como se aplica el proceso organizativo, la propia historia institucional y sus inquietudes en relación a la mejora, configuran diferencias y dan una personalidad única y particular a cada institución. (Gairín, 1999: 3).

Según Martínez y Villena (2008: 49), en este ejercicio situacional es preciso realizar un esfuerzo de indagación y cuestionamiento:

Debiera ser uso habitual en los centros educativos justificar el origen y sentido que debe tener el currículum, tanto del que viene marcado por la administración educativa (currículum prescrito) como el que se practica en las escuelas. Podríamos cuestionarnos: ¿cómo se elabora el currículum en el contexto político, en el centro y aula?, ¿qué estructura organizativa o formato aplica?, ¿qué exigen al currículum diferentes sectores sociales como el empresariado, las familias, el alumnado?, ¿cómo

se actúa en la toma de decisiones curriculares?, ¿quiénes se benefician o perjudican en el desarrollo de un determinado currículum en un centro?, ¿cuál es la procedencia histórica y el sentido de las propuestas y contenidos que componen los planes curriculares de centro?

Por estos motivos, en esta tesis se huye de una generalización simplificadora y se pretende no perder de vista el marco de la formación terciaria española en el que se ubica la casuística que es nuestro objeto de estudio: el currículum de TI en España (en sus distintas concepciones en cada centro de formación), integrando la perspectiva del estudiantado (proveniente de una variedad de centros).

2.3. Producto y proceso

Asimismo, a la hora de definir el currículum aparece una dicotomía constante. Unos autores consideran el currículum *como producto* y otros consideran el currículum *como proceso*. Se trata de distinguir el currículum como documento o plan, de carácter más o menos prescriptivo y el currículum como realidad, como experiencia de práctica de la enseñanza. En el segundo caso, no hay límite claro entre las fases de planificación y ejecución del proyecto curricular, el desarrollo es cíclico y se retroalimenta constantemente de la experiencia. En el caso del currículum como producto, la planificación curricular queda claramente diferenciada de la ejecución curricular y de la realidad educativa diaria. Se trataría de una guía prescriptiva de la educación.

Bolívar (2008: 74-75) explica que se debe conjuntar el diseño y el desarrollo curricular. En todo proyecto de formación hay una intencionalidad, hay unos objetivos que dan forma a la propuesta formativa. La distinción entre las propuestas centradas solo en el producto y las que integran la práctica es que aunque en ambos casos existe un plan, en el desarrollo curricular práctico se asume que los profesores y alumnos son sujetos activos que toman decisiones, por lo que nunca hay una aplicación *fiel* del plan. Se trata de un proceso de redefinición del currículum por parte de los agentes curriculares. Bolívar (*ibid.*) explica que la presentación por separado de teoría y práctica da lugar a proyectos burocráticos, en donde el cambio no está legitimado ni asumido por los agentes; o retóricos, en donde no se dilucida cómo promover y llevar a cabo las propuestas deseadas.

En esta tesis, se incorporan ambas visiones. El análisis del currículum como producto resulta más sencillo, pues basta con analizar los distintos Planes de estudios en TI. El currículum como proceso es una labor más compleja, pues en el proceso influyen distintos factores subjetivos que son difíciles de ver y de describir. No obstante, es precisamente este proceso curricular el que más despierta interés en este trabajo, por lo que esta tesis es un constante esfuerzo por alcanzar ese plano práctico.

2.4. Dimensión (multi)disciplinar

Como ya hemos señalado, el currículum es un concepto polifacético y polisemántico que suele mezclarse con otras áreas de las Ciencias de la educación. ¿Qué rol desempeña el Currículum con respecto a otras disciplinas educativas? ¿Son el Currículum y la Didáctica una misma cosa? ¿Qué disciplinas intervienen en cada filosofía curricular? El debate sobre el lugar que ocupa el Currículum en las Ciencias de la educación y cuál es su objeto de estudio es poco menos que interminable (Bolívar, 1999: 24). La literatura existente tiende a posicionar el Currículum dentro de las Ciencias de la educación y, más en concreto, en posicionarlo con respecto a la Didáctica.

Es difícil establecer dónde empieza la división entre didáctica y currículum, si es que ambos planos pueden llegar a considerarse como estancos e impermeables. Por ejemplo, para García Pascual (2004: 43) quizás la didáctica prioriza tradicionalmente el *cómo* de la formación (las actividades, el método, la relación alumno-profesor, la evaluación), mientras que el currículum parece hacer hincapié en el *qué* (los contenidos, las personas implicadas en el diseño y ejecución, la cultura que se desea transmitir, los objetivos, las intenciones educativas, el contexto de la formación, la justificación epistemológica de la formación, el diseño y desarrollo de lo que se va a enseñar/aprender, etc.).

En buena parte de las principales obras sobre currículum en España (Gimeno y Pérez, 1994; Zabalza, 1998; Escudero, 1999; Álvarez Méndez, 2001; García Pascual, 2004, De la Herrán *et al.*, 2008) se postula por no aislar didáctica y currículum como disciplinas y por buscar las intersecciones, interrelaciones e influencias mutuas que tienen ambas. Tal y como defiende García Pascual (2004: 42), el enfoque curricular permite una visión más amplia del proceso de enseñanza-aprendizaje que la que tenía la didáctica tradicional, por lo que en cierto modo puede decirse que los horizontes de la didáctica tradicional se vieron ampliados gracias a la introducción de la orientación curricular. Así, este autor defiende que lo adecuado sería hablar de un análisis que contemplara un sesgo didáctico del currículum y una orientación curricular de la didáctica.

La relación que los distintos autores establecen entre las demás disciplinas educativas y el currículum va ligada a un contexto educativo determinado, frecuentemente nacional. Podría ilustrarse perfectamente con ello un ejercicio avanzado de traducción de las referencias culturales (o quizás pudiéramos acuñar el término de *referencias de construcción teórica*) en las que se probara que términos como currículum/*curriculum*, instrucción/*instruction*, pedagogía/*pedagogy*, deben considerarse con frecuencia como falsos cognados. Es frecuente encontrar fuentes anglosajonas que integran lo que hemos identificado aquí como plano didáctico (*micro*, dinámicas dentro del aula), dentro de lo que hemos considerado el plano curricular (*macro*, dinámicas globales, organizativas, de centro, de titulación). Las traducciones oscilarán según, por ejemplo, qué autor de referencia estadounidense y qué definición tengamos en el origen y en qué esquema conceptual de qué autor español queramos encajar dicha definición. Así, por ejemplo, Moreno (1999: 2-3), desde su perspectiva personal, apunta que la palabra *didactics* no figura apenas en la literatura especializada en inglés, aunque sí se utiliza en cambio

pedagogy/pedagogical para referirse a lo que aquí él identifica más como un plano didáctico. Lo pedagógico, en inglés, tendría que ver en parte con *pedagogy*, en parte con *instruction*. Lo instructivo tendría un sentido más conductista de la educación en español, mientras que *instruction* es un concepto más amplio en inglés, etc. Lo que sí parece claro al revisar la literatura es que el término *currículum*, en el contexto anglosajón, adquiere generalmente un significado más global e integrador que su cognado español. Así, la barrera entre lo didáctico y lo curricular queda, con mayor frecuencia, mucho menos definida en el contexto angloparlante. El diálogo entre lo *micro* y lo *macro* parece más fluido y, de hecho, no existe prácticamente este debate sobre la diferencia entre didáctica y currículum en la literatura inglesa. Quizás esto tenga que ver con la autonomía y la flexibilidad curriculares que allí se disfrutaban más que en nuestro contexto.

Adicionalmente, los enfoques curriculares no solo se alimentan de la Didáctica, sino que, como explica Díaz Barriga (2003: 8), el campo del Currículum se fue construyendo como un saber multidisciplinar con aspectos de la Sociología, Historia, Antropología, Administración y Economía para fundamentar los planes de estudio, así como de la Psicología y la Didáctica para las propuestas de programas y para dar cuenta de lo que acontece en el aula. El currículum se entiende, por tanto, como un conjunto de múltiples imágenes que se observan desde un caleidoscopio multidisciplinar.

2.5. *Recapitulación: ¿qué es el currículum?*

El currículum es un concepto de difícil definición, pues su construcción teórica se realiza sobre una realidad muy compleja, en la que el factor humano es una constante (profesorado, alumnado, ideología del currículum) y que está sometido a condicionantes locales muy significativos.

Tras una profundización en la teoría curricular, se descubre que la clave es entender algunas premisas esenciales, como son:

- No es lo mismo hablar del currículum como producto que del currículum como proceso.
- No existe consenso en torno a lo que es *currículum*.
- La noción de currículum varía en cada cultura educativa y según los distintos autores y sus posicionamientos ideológicos sobre lo que debe ser la Educación.

Por ello, es ineludible utilizar una pluralidad de enfoques para captar las múltiples dimensiones que conforman una realidad curricular:

Hay que ser conscientes del carácter multiparadigmático de la teoría curricular, con sus diferentes plataformas y tradiciones conceptuales y metodológicas, por lo que entender el currículum – como afirma Kemmis (1998)- implica hacer referencia a una metateoría y situarse en un determinado enfoque epistemológico. (Bolívar, 2003: 7).

Los distintos paradigmas o estadios del currículum, que se tratarán a continuación, se utilizan por lo tanto en este trabajo con fines referenciales. Se entiende que los paradigmas o los estadios no son entidades reales sino modelos conceptuales. En el caso de los paradigmas, más bien se corresponden con una idea utópica de idoneidad. Precisamente el cuestionamiento y la persecución de dicha utopía es la que, por otra parte, nos permite avanzar y mejorar.

En vista de todo lo anterior y también de todo lo que sigue, en este trabajo se entiende que el currículum es un entorno de formación entendido en términos *macro* (organizativos, de diseño y desarrollo de la formación) y que, por tanto, afecta también a los aspectos *micro* (del aula, prácticos de la didáctica). En él siempre se contemplan e intervienen una serie de parámetros necesarios para dar forma a la realidad formativa. Este entorno puede tomar una forma más técnica o más práctica, como se explica en las siguientes páginas, y, según esta diversidad de posicionamiento, dará prioridad a unos parámetros de definición u otros, contemplará más o menos criterios de definición y lo hará de una forma que puede ser más lineal o más circular, más cohesionada o más fragmentada.

3. MODELOS DE CONCEPTUALIZACIÓN DEL CURRÍCULUM: MODELOS ALEATORIOS Y PARADIGMAS

Los paradigmas curriculares fluyen de forma paralela a la evolución de la ciencia y de las teorías del aprendizaje. Así, casi todos los autores que repasan las teorías del currículum coinciden en establecer tres grandes bloques filosóficos (positivista, interpretativo, crítico), tres grandes corrientes curriculares (tecnicista, interpretativa, crítica), tres grandes paradigmas metodológicos (positivista, interpretativo, investigación-acción).

La relevancia de estas conceptualizaciones de cara a la tesis que aquí se presenta viene dada, desde un principio, porque es necesario aclarar que partimos de un ideal de currículum en TI que nos gustaría que integrara la visión práctica, pero que solo podremos analizar con los recursos disponibles, según una tradición y unas fuentes (legislativas, institucionales, etc.) que son mayoritariamente técnicas y que reflejan un diseño curricular eminentemente teórico de la TI en nuestro país.

Bolívar (1999: 36) describe en el siguiente esquema las tres grandes etapas históricas de desarrollo de la teoría del currículum:



Gráfico 1: Etapas del currículum, extraído y adaptado de Bolívar (1999: 36; 2008: 76).

Estos tres paradigmas a veces aparecen simplificados en dos corrientes principales:

- una basada en la **teoría del currículum** desde un punto de vista técnico, que equivaldría al primer paradigma, centrada en el producto y diseño curricular
- otra basada en la **práctica del currículum**, en el proceso y desarrollo curricular, que incluiría los dos paradigmas restantes, a saber, el interpretativo y el crítico (Álvarez Méndez, 2001; Angulo, 2000).

En este trabajo se ha optado por describir el currículum finalmente como una trilogía, respetando la forma de presentación general que utiliza Escudero en su obra recopilatoria de 1999 *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*, que a su vez incluye el capítulo redactado por Bolívar del que se toma el esquema anterior. Escudero designa las tres corrientes curriculares ya mencionadas como:

- 1) Modelos de diseño de tipo técnico, teórico y experto³;
- 2) Modelos de diseño de corte deliberativo y práctico;
- 3) Modelos de diseño de corte crítico y postmoderno.

Ahora bien, si el primer paradigma surge a principios de los años veinte del siglo pasado, cabe preguntarse cómo se organizaba la formación antes de ese momento. Si se considera que un paradigma es un modelo o patrón teórico y epistemológico de analizar una realidad, buena parte de la realidad educativa previa a este momento solo podría encajar en un *antiparadigma*, en cuanto a la aleatoriedad y *circunstancialidad* de las decisiones sobre qué se debía enseñar, quién lo decidiría, para quién se enseñaría, con qué propósito y de qué modo se enseñaría⁴. Así, hay autores que reflejan el valor del auge del pensamiento curricular, independientemente de su posicionamiento o paradigma, pues vino a contrarrestar los ya mencionados modelos curriculares basados en especulaciones filosóficas (Zabalza, 1998: 6), lucubraciones sin sentido y sin objeto (García Pascual, 2004: 97) y, en definitiva, decisiones con frecuencia personalistas y no fundamentadas en criterios pedagógicos o curriculares reconocibles.

³ Es este trabajo se utilizan diversos adjetivos para designar este tipo de propuestas: 1) teórico, técnico, tecnicista, eficientista, eficiente; 2) pragmático, deliberativo, práctico, hermenéutico, interpretativo; 3) crítico, postmoderno.

⁴ «La Didáctica General que yo estudié era pura especulación filosófica (con asuntos tan relevantes como si los ángeles podrían pensar y/o si el ser humano, por serlo, pertenecía a la categoría de educable). (...) La aparición por aquellos años de nuevos colegas del área (que defendían) una visión más positivista de la Didáctica, centrando el discurso en lo real y lo práctico (...) supuso una especie de liberación del yugo de lo especulativo. Nuevamente volvía a hablarse de procesos concretos, visibles, medibles, controlables técnicamente. Obviamente, ese enfoque técnico (nunca duro o irracional) se tuvo que ir enfrentando a problemas nuevos y a nuevos retos tanto doctrinales como prácticos. (...) El área de Didáctica era entonces realmente dinámica. Y ahí fueron apareciendo (...) muchas novedades: desde los planteamientos curriculares hasta otros enfoques en la fundamentación didáctica o en el diseño y análisis de la práctica educativa. (...) La aparición, en ese contexto, del discurso curricular (en sus múltiples variedades, tendencias y expresiones) no ha sido sino un movimiento más del “juego conversacional” de nuestro espacio disciplinar, un progresivo ajuste adaptativo a los nuevos aires que se extendían por la literatura especializada internacional.» (Zabalza, 1998: 6-7).

Hay que entender además, que el hecho de que cada uno de los paradigmas se asocie con una fase histórica de la evolución de las ciencias de la educación, no quiere decir que los centros de formación hayan dejado de adoptar ya, por ejemplo, modelos organizativos propios del primer paradigma tecnológico o incluso del denominado *antiparadigma*. No depende del desarrollo histórico de una teoría curricular que esta esté o no en vigor en un sistema o centro educativo determinado, sino que es precisamente el nivel de desarrollo propio de dicho sistema o institución el que determinará el peso de un paradigma u otro en sus planteamientos o prácticas curriculares concretas. Asimismo, se pueden hacer interpretaciones y aplicaciones constructivas de todas las propuestas, pues cada una de ellas funciona mejor para resolver unos problemas u otros en un contexto dado.

Podremos comprobar cómo en la TI en España y, en general, en la formación universitaria española, ha primado el diseño técnico sobre el práctico y, se podría decir, las propuestas *antiparadigmáticas* sobre las fases estructuradas según cualquiera de los posibles sistemas. No obstante, el currículum se puede analizar desde una perspectiva igualmente técnica, práctica o crítica, independientemente de cuál sea el tipo de diseño. Así, por ejemplo, si nos interesamos por los agentes que participan en el desarrollo curricular o en el *significatividad* del aprendizaje, integrado o no, que propone un determinado currículum, analizamos cómo reaccionan sus elementos en la práctica, ante un currículum dado, sea del tipo que sea. Precisamente esta es la intención investigadora de esta tesis.

Para poder realizar este análisis, es preciso manejar el lenguaje curricular adecuadamente. Por ello, es necesario resaltar lo más importante de las tres corrientes curriculares, pues es la base teórica de todo lo que seguirá. Se considera necesaria esta especificación de conceptos, porque aunque esta tesis es claramente interdisciplinar, no deja de ubicarse dentro de un Doctorado en Traducción e Interpretación, por lo que este repaso puede ser necesario para construir una base sólida y coherente para este trabajo. Asimismo, explica por qué no se empieza esta tesis con una definición cerrada y válida de currículum, sino con un acercamiento hermenéutico a dicho concepto.

3.1. Primer paradigma: enfoques tecnológicos y eficientes

En una primera etapa, hasta mediados del siglo XX, los modelos de planificación racional se asocian al positivismo científico⁵. Este enfoque curricular es probablemente el que más se ha repetido y más ha influido en la historia moderna de la educación. Su principal propósito ha sido racionalizar los procesos de diseño y ejecución de la formación. Se considera el currículum como **producto** de una toma de decisiones, como la guía prescriptiva resultante de un proceso de diseño educativo. Se pretenden controlar las condiciones en las que se imparte la enseñanza y prescribir la práctica docente y toda intervención educativa. Así, el currículum suele estar asociado a la definición de unos

⁵ Se designan con diversas etiquetas, de las cuales, según Zabalza (1998: 2), algunas son más neutrales (enfoque tecnológico, enfoque *tayloriano*, modelo racional normativo) y otras conllevan una connotación más displicente (racionalidad tecnológica, enfoque burocrático, tradicionalismo).

objetivos y a unos **contenidos** que son el principal eje de la formación. Según Smith, en este modelo:

Objectives are set, a plan drawn up, then applied, and the outcomes (products) measured. It is a way of thinking about education that has grown in influence in the United Kingdom since the late 1970s with the rise of vocationalism and the concern with competencies. (Smith, 2000: en línea).

En las páginas siguientes, se resumen los puntos conceptuales que resultan más útiles para el estudio del currículum en TI que aquí se aborda.

- **Racionalidad y sistematización**, con una perspectiva científico-positivista del proceso educativo, que bien ilustra Tyler⁶ con sus cuatro fundamentos racionales de todo currículum, pensados para un diseño estructurado del plan de formación.

- **Importancia de los objetivos**, como elemento común a la mayoría de teóricos de este paradigma. Por ejemplo, tanto Bobbit como Tyler basan sus teorías en el concepto de objetivos de enseñanza (*objectives, purposes*), de base conductual. Al definir los fines de la enseñanza, queda configurada la planificación curricular. La peculiaridad de este enfoque técnico es que se utilizan dichos objetivos como enunciados teóricos que dirigen la acción para así poder racionalizarla (García Pascual, 2004: 82). La redacción de los objetivos de forma operativizable y medible, enunciados con verbos que sean unívocos, claros, precisos, etc., se convierte en prioridad y casi obsesión en el proceso de diseño (por ejemplo, para Popham, 1972/1997: 57; Mager, 1984; Gagné, 1985).

- **Contenidos del programa** (asignaturas, temas, tareas), como reflejo de la definición de los objetivos, como desglose de los elementos que componen un conocimiento experto determinado, sin incluir las cuestiones de valor que suelen ir intrínsecamente unidas al currículum como fenómeno social, humano e incluso político o religioso.

- **Vocacionalismo** (del inglés *vocationalism*)⁷, es decir, un diseño de formación basado en unos objetivos que van orientados y encaminados a que los estudiantes encuentren un yacimiento profesional o una función productiva en los que encajar, dentro de la estructura de producción de la sociedad. Normalmente, se procede a describir el conocimiento experto que se quiere llegar a alcanzar y a desglosarlo en componentes (parcelas de conocimiento y detalle de capacidades), para acabar por traducirlo en contenidos y objetivos curriculares.

- **Profesorado como ejecutor del plan establecido**: de hecho, varios autores caracterizan este paradigma por la separación total entre el diseño de la formación y su

⁶ La racionalidad de Tyler postula cuatro cuestiones que considera la clave del diseño curricular, a saber: «1. What educational purposes should the school seek to attain?; 2. What educational experiences can be provided that are likely to attain these purposes?; 3. How can these educational experiences be effectively organized?; 4. How can we determine whether these purposes are being attained?» (Tyler, 1949: 1).

⁷ Podría traducirse, evitando el calco, por *profesionalismo en la educación/formación* y en esta tesis se hace referencia a ello también con los adjetivos *profesionalizante* y *ocupacional* y también con el término *profesionalización*. No obstante, se verá que cada uno de estos términos aglutina diversos matices.

ejecución (Angulo, 2000: 106; Bolívar, 1999: 40, etc.). El profesor queda relegado a reproducir, transmitir y ejecutar el plan prescriptivo que supone el currículum que le viene dado. No tiene un papel activo y no se le considera capaz de generar soluciones por sí mismo, ya que prima el plan curricular adoptado.

- **Auditorización** (*managerialism*)⁸ o modelo gerencial de la educación en línea con la optimización de resultados tanto de eficiencia económica como de eficacia formativa (Angulo, 2000: 104; Hussey *et al.*, 2002: 221). Esta conexión entre la educación y las teorías económicas hace que varios autores coincidan al asociar las concepciones tecnológicas de la educación con la gestión y organización científica del trabajo que postuló el ingeniero y economista estadounidense Frederick Taylor a principios del siglo XX (Angulo, 2000: 86; Álvarez Méndez, 2001: 231; Dwight, 2004: 147), acuñándose también el término *ingeniería social* para esta corriente.

- **Conductismo**, de mano de la era *post-Sputnik* de la historia moderna de la educación estadounidense (Walker y Schaffarzick, 1974: 83; Schutz, 1977: 259-264; Álvarez Méndez, 2001: 234, 238; Westbrook, 1999: 9). Schutz (1977: 260) describe el proceso de *tecnocratización* que se produjo como consecuencia del impacto social que tuvo en los EE.UU. el lanzamiento del Sputnik en plena Guerra Fría. Como reacción al avance soviético, se intentó optimizar la inversión en educación para conseguir el máximo número de científicos e ingenieros, con una formación lo más competitiva posible. Para ello, se aplicaron criterios científicos de descripción, organización y ejecución a la educación, centrando los esfuerzos en la obtención de resultados y dejando de lado otro tipo de criterios y valores, menos productivos de cara a la carrera tecnológica. Es la corriente psicológica que subyace a todos los demás criterios descritos.

No obstante, estos criterios reflejan un extremo paradigmático. La realidad es que, dentro de los especialistas que suelen incluirse en esta corriente, unos se ajustaron de forma más dogmática a todos principios racionalistas aquí descritos, mientras que otros fueron flexibilizando y ampliando el modelo, cuestionando algunos de sus principios e integrando nuevos elementos y condicionantes. Dos ejemplos contrapuestos dentro de este paradigma son las propuestas de Bloom y Taba. La clasificación de los objetivos conductuales de Bloom (1956) es, posiblemente, la taxonomía de objetivos más referenciada en Educación (García Pascual, 2004: 207), prueba de un esfuerzo continuo por clarificar los estados mentales que se pueden considerar educativamente deseables, traduciéndolos en términos de conductas **observables**.

Hilda Taba (1962), por el contrario, presenta una misma preocupación por la definición, selección, secuenciación y operativización de los objetivos, aunque considera que es muy cuestionable la condición de *observabilidad* de las modificaciones de la conducta, que defendía Bloom. Así, de la mano de esta autora descubrimos que la planificación

⁸ Según Angulo (2000: 104): «además del control técnico propio del pensamiento tecnológico, se sobreañade un innegable control burocrático. Este tipo de control, extensión del primero, es el que definitivamente legitima los modos tecnocráticos de valoración, que reconvierten las acciones e instituciones educativas, con la excusa del interés técnico, de la prolongación del eficientismo social, defensora del *status quo* económico».

curricular no tiene por qué limitarse a una cuestión de fines y medios, sino que el contexto de desarrollo curricular y el factor humano son también coordinadas en un estudio curricular sistemático. Para ella, los objetivos no son tanto el fin y esencia de la formación, sino más bien la guía necesaria que permite orientar el proceso. De mano de estas incipientes discrepancias, germina el aperturismo que da paso a nuevas visiones más pragmáticas sobre el currículum.

En resumen, desde esta perspectiva se concibe la práctica de enseñanza como un problema técnico, que se resuelve con principios teóricos y propuestas generales, universales. Para el trabajo que aquí nos ocupa, es de suma importancia entender los conceptos que este paradigma introduce e induce. En fases siguientes de este trabajo, se podrá comprobar el impacto que este tipo de propuesta ha tenido en distintos modelos de formación de traductores e intérpretes, que es significativo.

Como toda solución, la adscripción a este paradigma conllevará unas virtudes y unos inconvenientes según el contexto en el que se encuentre. El principal valor que, desde la óptica de este trabajo, presenta este tipo de propuesta es su potencial de generar un orden en contextos curriculares *antiparadigmáticos*. Así, este tipo de currículum suele aparecer como reacción a contextos educativos que han carecido tradicionalmente de organización y criterios pedagógicos, como forma de imponer unos estándares para lograr la mejora de la calidad de la enseñanza y el aprendizaje. De este modo, puede suceder que la sistematización sea un primer paso para conseguir un desarrollo educativo ulterior más completo en algunos contextos previamente carentes de organización educativa clara.

Por otra parte, desde el punto de vista sociopolítico, es frecuente que este tipo de filosofía curricular (prescriptiva, que controla y universaliza los contenidos), se dé en sistemas con recorte de libertades (de corte dictatorial o afán de censura). Puesto que los orígenes de la filosofía curricular moderna en España tienen sus raíces, como se verá, sobre todo en las reformas educativas de la época franquista, este paradigma aún impregna en buena medida nuestra visión curricular actual.

Desde el punto de vista epistemológico de esta tesis, se descartó desde un principio realizar un estudio que partiese únicamente desde estas premisas puramente teóricas, pues el análisis del producto curricular exclusivamente (Planes de estudios) no respondía adecuadamente a las principales cuestiones (más pragmáticas) que motivan este trabajo. Aunque se presta ineludible atención al producto curricular, como se irá viendo, se intenta identificar todo aquello que subyace al mero diseño, para incorporar aspectos de la práctica curricular real. Se incluyen las perspectivas de los propios profesores y, sobre todo, de los estudiantes, además de una revisión histórica que tiene en cuenta el contexto institucional en cada momento, etc. En definitiva, son otras las propuestas de análisis que más han ayudado a dar forma a esta tesis, aunque los conceptos aquí expuestos son esenciales para comprender el trabajo que aquí se presenta.

3.2. Segundo paradigma: enfoques deliberativos y prácticos

La escuela debe educar al niño para darle posesión de sí mismo, para que pueda adaptarse a los cambios que sobrevengan y también pueda modelar y dirigir esos cambios.

J. Dewey. Los principios morales que cimientan la educación.
Boletín de la Institución de Libre de Enseñanza (1925).

En el tiempo y en su esencia, este segundo paradigma curricular coincide con los estudios pedagógicos cognitivos, de autores como Piaget (desarrollo cognoscitivo, 1969) y Vygotsky (constructivismo social, 1978) y con la tradición interpretativa en investigación educativa (Moreno, 1999: 126). En realidad, ha tenido poco impacto en nuestro país, ya que, como se viene explicando, los agentes curriculares han tendido a crear diseños más técnicos que prácticos, como se ilustrará con el estudio del currículum en TI.

Moreno (*ibid.*: 123-142) establece una serie de puntos en común que sirven para acotar los enfoques curriculares de tipo deliberativo y práctico:

- Los problemas curriculares son prácticos y no teóricos
- Los problemas del diseño curricular no se resuelven aplicando principios, procedimientos o leyes de validez universal. Puesto que no hay soluciones únicas preestablecidas en el ámbito de lo práctico, la única racionalidad posible y viable es la de la deliberación (enfoque hermenéutico)
- La escuela se concentra en el desarrollo y la formación docente del profesorado, en la investigación acción (en la práctica) y en la mejora de la escuela
- Orientaciones de corte cognitivo o constructivista
- Desarrollo de actitudes democráticas, educación cívica, educación en valores.

A estos puntos cabe añadir algún comentario más detallado, así como algunos principios adicionales (enunciados en negrita, a continuación) que se han observado tras la lectura concienzuda de las aportaciones de los principales representantes de esta corriente (Dewey, Stenhouse, Schwab, Walker).

Los problemas curriculares son prácticos y no (solo) teóricos. Como explica Schwab, el servilismo a la teoría curricular puede poner en peligro la práctica docente (Schwab, 1969: 1). Se critica la estructuración y fijación del currículum en planos generales, universales que solo son posibles si se obvia y omite la peculiaridad de los momentos, lugares, personas y circunstancias que definen la situación educativa. Para Schwab, la clave está en la **adaptabilidad** a dichas realidades (Schwab, 1971: 495).

Muchas veces diseñamos nuestros programas de asignaturas con unos ideales en mente, sin conocer aún al grupo de alumnos que tendremos en clase. ¿Qué hacer con la lista de objetivos propuesta si los alumnos avanzan más rápido o más lento de lo esperado?, ¿qué sucede si pensábamos que nuestros alumnos llegarían con nivel de inglés estupendo y, finalmente, la clase de traducción se convierte en clase de inglés? Este ejemplo es extrapolable al currículum: ¿qué sucede cuando las preconcepciones que llevaron a diseñar un determinado plan no se cumplen?, ¿puede el mismo plan funcionar con igual eficacia en diferentes contextos?

La condición prescriptiva de los currícula, como ya se ha argumentado, viene dada con frecuencia por el uso de los objetivos. Desde esta perspectiva práctica del currículum, se defiende una noción de *objetivos* flexible, revisable y armonizadora, no *hiperprescriptiva* (no para definir de antemano cada cosa que pasará en el aula o el centro educativo). Son más bien declaraciones de ideales o de intenciones, que orientan la experiencia curricular.

En los tiempos que corren, con las múltiples guías sobre cómo diseñar los nuevos planes de grado, cómo programar las asignaturas, cómo realizar cronogramas para la didáctica por tareas, las instrucciones sobre cómo hacer guías didácticas y docentes y cómo presentar toda esta información eficazmente a los agentes evaluadores, este tipo de planteamiento flexibilizado de los diseños curriculares podría parecer incluso reaccionario. No obstante, la experiencia docente revela que al final siempre hay una realidad no escrita entre los objetivos diseñados y la dinámica real del aula (o del centro o titulación). Dicha realidad es la fuente del enfoque práctico y su análisis es determinante a la hora de abordar el currículum. En esta línea, resultan inspiradores también los postulados de Walker (1971) sobre el **naturalismo curricular**, en los que se posiciona contra una prescripción curricular extrema. Walker integra los aspectos positivos del modelo clásico (positivista, tecnológico), pero los corrige, desviando su aplicación hacia la práctica, en la línea de Schwab (1971)⁹. Igualmente, previene contra la visión que contempla el currículum exclusivamente como un producto:

A model of curriculum development frankly based on practice should illuminate novel facets of the curriculum development process, correct misconceptions about that process, and enable us to understand both the failures and the successes of the classical model. (Walker, 1971: 52)

Este postulado, también se formula desde un punto de vista epistemológico: **los problemas del diseño curricular no se resuelven aplicando principios, procedimientos o leyes de validez universal**. Al tratarse el currículum de una experiencia humana, diseñada o desarrollada entre personas, en contextos culturales, con individuos que aportan sus propias peculiaridades al contexto curricular, es prácticamente

⁹ «The question (what is the intended outcome?) arises from the dogma that curriculums should be devised, controlled, and evaluated in the light of “objectives” taken as the leading principles. Consideration of the practical character of curriculum and instruction convinces me that this dogma is unsound. There are principles alternative to objectives which generate defensible curriculums. There are co-principles for use with objectives, which guard against some of the errors and excesses which arise from dependence on objectives as sole leading principles. » (Schwab, 1971: 540).

imposible encontrar teorías irrefutables en torno al currículum y que sean universalmente aplicables. Así lo explica Schwab, para quien la observación de las particularidades de la práctica es extremadamente difícil, porque nuestro cerebro se ha acostumbrado a ver las cosas a través del sesgo de la teoría, que en realidad solo nos permite observar de un modo filtrado, a través de una serie de categorías de observación limitadas. Es lo que considera los efectos perniciosos de aplicar una «visión de túnel»: elegimos una teoría y vemos todo bajo esa única óptica. A lo largo de todo este trabajo, se ha intentado evitar este efecto limitador para, por el contrario, ampliar la visión del currículum, dentro de lo viable, incorporando nuevos elementos y prismas, para poder tener una perspectiva lo más global y completa posible.

Otra idea en esta línea, también formulada por Schwab, es que **las teorías deben reconciliarse y compensarse entre sí, utilizarse como recursos y no como leyes**. En el caso del currículum, si se basa en una sola de estas teorías curriculares, el resultado sería caótico, inadecuado, incompleto, pues toda teoría tiene limitaciones, por lo que solo sirve para resolver unos problemas y empeorar u omitir otros. Al intentar sustituirse por un nuevo modelo de fundamento punto menos incompleto, el resultado sería una sucesión de sustituciones curriculares igualmente ineficaces. Para él, la solución es un **marco curricular ecléctico**, en el que sean los educadores los que utilicen los distintos modelos, teorías y recursos y analicen su utilidad en cada caso para compensar las carencias de unos puntos de vista con los de otros (Schwab, 1971: 502-503). Es lo que Schwab denomina «*polyfocal conspectus*», que se podría traducir como *panorámica polifocal*. El proceso de diseño curricular se visualiza como una integración pragmática a través de la **deliberación**, del debate permanente entra las distintas visiones, posiciones ideológicas, enfoques, teorías, etc. que proceden de las distintas disciplinas y corrientes (Moreno: 1999, 129).

La inclusión de los valores (o más bien el reconocimiento de la existencia de los valores y la subjetividad) en la educación o formación, vuelve a fijar la atención en el profesorado y en la aportación de cada individuo dentro de sus capacidades. Mientras que en el modelo tecnicista el profesorado queda relegado a un papel pasivo y de transmisión del modelo dado, para Dewey, por ejemplo, el profesorado es clave en el desarrollo del proceso de formación, por su papel de guía en todo el proceso. El factor humano y cultural que ya se mencionaba en el punto anterior hace que sea imposible desvincular los valores de la formación. Dewey se refiere a la educación infantil en concreto, pero en esta tesis se considera extensible a la formación universitaria y, en concreto, a la formación de traductores e intérpretes. Como se verá en páginas posteriores, todo ello desemboca en un nuevo acercamiento a la proyección social de nuestros estudios. Este aspecto, por otra parte, es probablemente el eslabón que vincula las corrientes más puramente interpretativas con las denominadas críticas, que se verán en tercer y último lugar.

Se cuestionan el profesionalismo extremo y el humanismo no pragmático (memorístico) como guías del proceso curricular. A la hora de responder a la cuestión de por qué se forma a alguien con un currículum determinado, solemos encontrarnos con esta fuerte dicotomía: humanismo frente a utilitarismo *profesionalizante*.

Por ejemplo, mientras que Bobbit defendía una formación claramente *profesionalizante* y ocupacional, Dewey rechazaba un profesionalismo continuista. Por eso, relacionó la escuela con una vida social exterior incorporando también su noción de las *ocupaciones*¹⁰ al núcleo del programa de estudios, como instrumento para dar forma a las metas deseadas de la formación. Sin embargo, suprimió conscientemente aspectos que Dewey consideraba paralizantes para el desarrollo personal, como podrían ser en aquella época las relaciones sociales de la producción capitalista (clases sociales, problemas sociales generados por los sistemas de producción capitalista, situación del proletariado), introduciendo el pensamiento crítico y creativo, para situar la acción curricular en un contexto cooperativo y didáctico, con potencial para el cambio social (Westbrook, 1999: 5), es decir, generando un modelo didáctico inspirado en los aspectos más constructivos de las ocupaciones, pero que no las reproducía de forma automática. Dewey, de este modo, concede importancia a lo que denomina una visión *prospectiva* y no *retrospectiva* a la hora de idear el currículum¹¹.

Desde este punto de vista, vemos que no es necesario elegir indefectiblemente entre un modelo *profesionalizante* o *academicista*, no es siempre blanco o negro, sino que hay múltiples opciones intermedias. Esta cuestión es esencial en nuestros estudios, que aún se encuentran atrapados en polémicas de este estilo, como se tratará en profundidad más adelante. Es realmente interesante tener estos planteamientos *deweyanos* en mente a la hora de abordar los perfiles profesionales que inspiran algunos de los Planes de estudios que analizaremos.

Los objetivos generales deben sustentarse en las actividades y necesidades propias de cada individuo. Para Dewey, de nuevo, en este proceso no hay que tratar al colectivo de estudiantes como una masa uniforme, sino que hay que intentar atender las necesidades específicas individuales. De ahí que muchos autores asocien a Dewey con los sistemas de tutorías personalizadas, con la formación centrada en el estudiante y con los principios constructivistas de la educación¹².

¹⁰ Dewey incorporaba a su currículum proyectos prácticos y deliberativos, basados en la adquisición de estrategias de trabajo colaborativo y que tuvieran utilidad social, por ejemplo, sobre los aspectos de la vida prehistórica, la historia y geografía locales, la historia colonial, la navegación o los experimentos científicos de anatomía, electromagnetismo, economía, política y fotografía. El interés temático por las ocupaciones, con proyectos reales de construcción, agricultura, comercio, etc. proporcionó no solo la ocasión para una formación manual y una investigación histórica, sino también para centrarse en trabajar materias como matemáticas, geología, física, biología, química, artes, música e idiomas. Todas estas materias las trataba de la forma más aplicada posible. Así, Dewey no rechazaba el acervo cultural de la humanidad, como muchos de sus detractores afirman, sino que incorporaba esos conocimientos de forma natural a las actividades en las que los alumnos se iban implicando (Westbrook, 1999: 5).

¹¹ «Education may be conceived either retrospectively or prospectively. That is to say, it may be treated as process of accommodating the future to the past, or as a utilization of the past for a resource in a developing future (...). (Children's) experiences do not consist of externally presented material, but of interaction of native activities with the environment which progressively modifies both the activities and the environment.» (Dewey, 1916: en línea).

¹² Para los constructivistas, el principio fundamental es el aprendizaje activo por parte de los estudiantes. Parten de una perspectiva cognitiva pero consideran que el conocimiento no es una entidad existente con independencia de la mente humana que esta puede llegar a asimilar mediante su procesamiento, sino que

En esta línea, Stenhouse afirma que no es suficiente con planificar la enseñanza desde una perspectiva abstracta y puramente racionalizada. Es necesario incluir la realidad del aula y la realidad de la situación educativa en general (1970: 78). Stenhouse, adicionalmente, cuestiona el modelo de objetivo conductista clásico:

The objectives model of curriculum design and planning is no doubt a useful one, but it has severe limitations. Accordingly, it is wrong that it should be taken for granted, or advance as universally applicable. If Bloom had written “It follows that the nature of a particular sequence of educational experiences *can sometimes be usefully thought of as* (instead of *should be*) determined by the educational objectives if designed to further”, then I should have no quarrel with his position. (1970: 73).

Se establecen modelos cíclicos de diseño curricular, evaluables, que se centran en la práctica, que son revisables y actualizables, que contemplan condicionantes implícitos en la situación educativa y confieren mayor importancia a los agentes activos en el proceso: profesorado y alumnado. Todo el proceso curricular carece de sentido si el currículum no se puede mejorar progresivamente. Esta idea ejerce influencia sobre el caso que aquí se trata. Tengamos en cuenta que el tipo de currículum universitario adoptado por las instituciones universitarias españolas busca una homogeneidad entre centros y una permanencia en el tiempo que, precisamente, poco tiene que ver con esta flexibilidad cíclica y esa capacidad de regeneración que aquí se enuncia.

Para describir un diseño curricular, hay que identificar las decisiones que lo producen (Walker, 1971: 54). Este proceso de indagación es sin duda una de las claves de este trabajo doctoral. Se han de identificar tanto las decisiones razonadas y conscientes como aquellas decisiones que se hacen sin haber sopesado convenientemente las opciones, de forma automática, considerándolas la clave de un currículum implícito, oculto. El resultado de un proceso de análisis de la toma de decisiones como el que plantea Walker, nunca sería una serie de objetos, de objetivos, una selección de experiencias de aprendizaje, sino, únicamente, una colección de decisiones y su correspondiente argumentación. Entiende que el proceso de diseño se convierte en complicado e incluso caótico, debido a la multitud de aspectos explícitos e implícitos que subyacen en el mismo. Sin embargo, advierte de que la simplificación tendría aun peores consecuencias. Asimismo, Schwab también hace hincapié en la necesidad de realizar una toma de decisiones curriculares *deliberativa*, en la que tengan representación los puntos de vista del alumnado, el profesorado, los expertos en las materias y el entorno en el que germina un currículum (Schwab, 1969: 21-22).

En suma, puede decirse que los modelos deliberativos y prácticos se posicionan más como modelos descriptivos y comprensivos de la realidad que como propuestas prescriptivas de cómo debe ser la educación. De la mano de estos autores, se tiene acceso a una nueva concepción de lo que es el proceso de desarrollo curricular, sus elementos, su contenido, el papel que juegan los propósitos y/o objetivos en la práctica.

opinan que el conocimiento se construye sobre las estructuras y redes previamente existentes en la mente, que están muy relacionadas con el contexto social del individuo (Calvo Encinas, 2001: 10).

Las principales críticas que recibe el enfoque curricular deliberativo se centran en el mal uso que se suele hacer de los principios básicos que propone, es decir, esencialmente, en las contradicciones y abusos que pueden surgir en su aplicación (Moreno, 1999: 141). Así, se considera que el modelo puede aplicarse abusivamente cuando los procesos de deliberación se convierten en procesos que se miran a sí mismos para justificar los criterios puntuales que se tienen en el centro educativo, en una especie de defensa del *todo vale*, para salvaguardar lo que ocurre en las aulas de todo lo exterior, incluido el control por parte de la sociedad, administración, etc. La capacidad autocrítica de dichos modelos es la única garantía en este caso. Otro defecto de aplicación viene dado por algunos intentos de diseñar un proyecto curricular claramente tecnológico y exigir a los centros y profesores que lo apliquen de forma *deliberativa* y consensuada. Cuando la autoridad prescribe con un marco o proyecto curricular nacional, europeo, de centro, etc., la obligación de enfocarlo de forma deliberativa por el profesorado implica de por sí una contradicción y una imposición externa no consensuada, que generará no pocos problemas en la práctica. Por otra parte, sin concienciación curricular por parte de los distintos agentes, tal prescripción carece de sentido (básicamente, nada puede funcionar si los agentes implicados no saben qué hacen ni por qué lo hacen).

Sin duda, son todos estos posicionamientos los que más influyen el estudio que aquí se presenta, como indica, en primer lugar, el título de este trabajo doctoral: no se presenta en estas páginas un modelo o diseño curricular a modo de resultado ideal de un proceso de planificación, sino que se analiza el contexto y tiempo que dan como resultado unas propuestas de formación de traductores como las que han existido en la España contemporánea.

3.3. Tercer paradigma: enfoques críticos y posmodernos

En esta tercera perspectiva curricular, se reformula la concepción de la realidad educativa. No basta con analizarla, hay que aspirar a modificarla a través de la acción. Como puede observarse, la esencia de estas propuestas nos devuelve a Dewey, son su conciencia sobre el poder transformador de la educación. En el tiempo, coincide con los cambios sociales e ideológicos de finales de los años sesenta. En cuanto a los paradigmas de investigación educativa, este enfoque curricular iría unido a la investigación-acción y responde a un rechazo al predominio del enfoque técnico (Bolívar, 1999: 38). Las corrientes críticas recuperan la dimensión de la subjetividad en la organización de la experiencia. Se destaca el papel de la ideología como supuesto *metateórico* y como justificación de las relaciones de poder y de legitimación de las mismas (García Pascual, 2004: 90).

En la teoría crítica no se habla tanto de un marco de deliberación, sino que este concepto interpretativo se sustituye por el de reflexión, más específicamente, se habla de la **reflexión sobre la acción**. La educación debe encaminarse a la reforma del contexto en el que se encuadra, alejándose de los aspectos técnicos contemplados predominantemente hasta entonces. Como explica De Manuel (2006: 81), en uno de los pocos estudios sobre la TI realizados desde una perspectiva más curricular, la reforma que

se propone no sería un mero asunto técnico (positivismo) o práctico (enfoque interpretativo), sino que debe ser un proceso activo participativo y colaborativo en el que se trata de modificar las prácticas, los valores y las estructuras sociales e institucionales que definen el marco de actuación de los participantes. Por tanto, demanda un mayor nivel de compromiso con los objetivos curriculares propuestos. En este campo, el desarrollo curricular se identifica en su tratamiento con la investigación en acción (Álvarez Méndez, 2001: 256)¹³. En este proceso, el profesor adquiere una relevancia clave, pues las decisiones pasan a las manos de los que intervienen directamente en la práctica educativa y no se quedan en manos de los expertos ajenos al proceso.

Este mismo autor analiza que el enfoque crítico, en cuanto al currículum, aporta una mayor importancia a la finalidad última curricular, que a lo que se enseña. Pero estos motivos no tienen tanto que ver con los objetivos, ni conductuales, ni cognitivos, como con el sentido transformador de la educación en su contexto.

Las preocupaciones que tienen mayor peso en este enfoque recorren los siguientes puntos que, en parte, identifica Bolívar (1999: 148), y que aquí se han intentado completar:

- Los fenómenos educativos son realidades socialmente construidas, determinadas por –y comprometidas con- opciones de valor
- La construcción de conocimientos debe realizarse desde la participación y la comunicación competente
- Qué posición debe adoptarse para efectuar la crítica
- Qué cultura debe enseñarse, si es que existe una cultura común que se pueda seleccionar sobre otras
- El currículum debe situarse en un contexto social más amplio, pues forma parte de un marco extraescolar a través de mediaciones personales, institucionales y sociales
- El papel del profesorado es clave.

Esta reflexión crítica sobre la teoría educativa conlleva un esfuerzo por teorizar y analizar los procesos de diseño del currículum que pretenden desgranar lo que se ha venido a llamar **currículum explícito**, **currículum implícito u oculto** y **currículum ausente o nulo** (Eisner, 1985; García Pascual, 2004: 91). Se trata de tres conceptos cuya comprensión ha resultado muy útil a la hora de abordar el objeto de esta tesis.

Por *currículum explícito* se entiende la estructuración de elementos que queda visible para todos, por ejemplo, la plasmada por escrito o la prescripción oficial de un currículum¹⁴,

¹³ «A form of collective self-reflective enquiry undertaken by participants in social situations in order to improve the rationality and justice of their own social or educational practices, as well as their understanding of these practices and the situations in which these practices are carried out. (...) The approach is only action research when it is collaborative, though it is important to realise that the action research of the group is achieved through the critically examined action of individual group members.» (Kemmis y McTaggart, 1987: 10).

¹⁴ El primero en acuñar el término fue Jackson (1968) en su obra *Life in the Classrooms*.

por ejemplo, un Plan de estudios universitario español. Por *currículum implícito* u *oculto* se entiende lo siguiente:

A hidden curriculum consists of some of the outcomes or by-products of schools or of non-school settings, particularly those states which are learned yet are not openly intended. There is no special subject-matter which always and everywhere characterizes hidden curriculum, although of course a hidden curriculum must have some subject matter. (Martin, 1976: 137).

Dentro de estos elementos ocultos, puede haber intencionalidades ideológicas, asunciones tradicionales, culturales, religiosas, influencia por la propia infraestructura de un determinado centro, factores económicos, de competitividad, etc. (Margolis *et al.*: 2001, 1).

El currículum nulo, por otra parte, es de gran importancia pues explicita las omisiones deliberadas o no de lo que se debería o podría enseñar y no se enseña (Eisner, 1985: 107), ya que de hecho el impacto de lo que no se enseña es a veces incluso superior de lo que se enseña.

Como explica Bolívar (1999: 157-158), se suelen reconocer las siguientes líneas críticas en torno a este paradigma:

1. Crítica al discurso crítico, que se considera demasiado abstracto y cerrado, por momentos alejado de los entornos vivenciales de los sujetos. Perpetúa determinadas relaciones de poder.
2. Crítica por el carácter prescriptivo, incluso normativo, de la teoría crítica sobre los actores educativos (profesores y alumnado), según la cual el crítico juega a veces un cierto papel *redentor* o *misionero* en torno a unos valores que considera superiores.
3. Crítica a la inadecuada atención a la práctica diaria del currículum, ya que en ocasiones se centra en analizar los diseños curriculares de tipo *macro*.

De nuevo, aunque este trabajo no se enmarca metodológicamente en esta tercera corriente, los conceptos que de ella se aprenden sí son refuerzos importantes en la construcción del marco teórico.

3.4. Recapitulación: ¿qué aportan las teorías curriculares al análisis del caso de la TI en España?

En resumen, la profundización en las teorías curriculares existentes nos ofrece los recursos necesarios para poder abordar el currículum de TI. Puede decirse, citando a Schwab (1971: 502-503), que se plantea un modelo metodológico ecléctico, hermenéutico, en el que podemos distinguir entre objeto de estudio y método de estudio:

mientras que el currículum como objeto de estudio final (currículum de TI en España), es un objeto claramente técnico (Planes de estudio), nuestra metodología se cimenta sobre todo en una noción de currículum deliberativa y reflexiva del currículum. Se busca una panorámica lo más completa (*polifocal*) posible (Schwab, 1971):

- se analizan las decisiones que subyacen al currículum (Walker, 1971)
- se distingue entre el currículum explícito (Plan de estudios, objeto) y el currículum práctico (práctica y realidad curricular) que incluye aspectos relacionados con el currículum implícito y el currículum oculto
- se incorporan las experiencias curriculares de los agentes implicados (en este caso, especialmente, las de los estudiantes, pero también las de los profesores en buena medida, de mano de la literatura existente al respecto)
- se busca encontrar las disfunciones prácticas del currículum para analizar la posibilidad de replantear mejoras
- se cuestionan los principios teóricos que subyacen a todos los productos curriculares que se han sucedido en los últimos años
- se intentan detectar aquellos aspectos que podrían considerarse propios de un currículum oculto o el impacto de aquello que no se incluye en el currículum, el currículum nulo.

En definitiva, se crea un marco informado para un estudio amplio y meticuloso, para diagnosticar con los recursos disponibles el currículum de TI en España.

4. PROYECCIÓN DE LAS TEORÍAS CURRICULARES EN EL CURRÍCULUM DE TI

A la hora de abordar el tema del currículum en el ámbito de la TI, se debe tener en cuenta que se trata de una historia escasamente tratada, muchas veces contada de soslayo, como en un desliz, más que abordada abierta y conscientemente. Aunque en los últimos diez o quince años han proliferado las investigaciones sobre Didáctica de la traducción (entiéndase aquí el plano *micro*, esencialmente relativo a las actividades en el aula de TI), son más escasos los trabajos que parten de un trasfondo curricular consolidado, *deliberativo*, y/o que pretenden responder (consciente o inconscientemente) a las preguntas clave que definen un marco curricular (Pym, 2003: 1; Sawyer, 2004: 55-59; Kelly, 2005a: 2; Kearns, 2006: 142, 147; Mayoral, 2007: 95, Hurtado, 2007: 163-164, entre otros).

Quizás no se trata tanto de una ausencia de interés o de escasez de trabajos sobre estas cuestiones comunes de la enseñanza y aprendizaje en Traducción¹⁵. El problema consiste más bien, como ya se ha apuntado, en que no hay réplicas fáciles para dichas preguntas complejas y, por tanto, no se cuenta con respuestas consensuadas.

A la carencia de referencias específicas al currículum, hay que añadir una enorme dificultad añadida. El currículum en nuestro contexto disciplinar es un tema marcado, casi ineludiblemente, por una serie de importantes sesgos que aquí se identifican con el propósito de deshacer el considerable enmarañamiento que producen en el panorama global del currículum en TI.

☞ Sesgo 1: un enfoque no curricular para hablar del currículum

En numerosos trabajos en los que se menciona o refiere, de forma más o menos directa, el currículum de TI, se parte desde una visión que no es en realidad curricular, en el sentido que ha venido tomando carácter en las páginas anteriores. En esto coincide con nosotros Kearns, quien sin duda experimentaría una sensación de auténtico pionero a la hora de realizar su tesis doctoral desde un punto de vista casi puramente curricular, como refleja en varios momentos de su trabajo: «it is again somewhat surprising that the recent growth in literature on translator training has tended to by-pass the issue of curriculum development» (2006: 103). Igualmente, Sawyer, desde su perspectiva de formador de intérpretes, confirma nuestra apreciación:

¹⁵ Si bien es cierto que, tradicionalmente, la docente o formativa ha sido un área quizás poco valorada en mundos académicos en los que muchas veces se estiman (y bareman) más los trabajos de investigación como especialista en un subcapítulo del conocimiento experto, que en la aplicación docente de ese conocimiento, como es el caso de algunas instancias en nuestro país.

Published literature that relates curriculum theory to interpreter education is sparse. Much of the literature on interpretation pedagogy discusses isolated aspects of interpreter training from the instructor's personal viewpoint, e.g., how note-taking skills in consecutive should be taught, how diagnostic testing should be conducted, or how to structure an introductory course in simultaneous interpretation. Individual events of instruction are in the limelight. Rarely is an attempt made to integrate educational theory on the programme level. (...) The lack of comprehensive discussion of curriculum issues grounded in educational theory is surprising. (Sawyer, 2004: 26).

Como intuye Sawyer, los distintos estudios curriculares existentes en TI con frecuencia responden a necesidades concretas y contextualizadas, buscan soluciones útiles para unos problemas determinados que están siendo abordados por un autor o institución en un marco concreto. Han sido llevados a cabo por profesionales o instituciones que no parten obligatoriamente de un cimiento sólido en cuanto a trasfondo desde la teoría curricular, sino que esencialmente pretenden buscar una forma de afrontar la formación en nuestra rama que responda a interrogantes que intuyen importantes, siguiendo criterios de muy diversa índole. Así, se suele abordar la cuestión eterna sobre el qué enseñar desde la propia experiencia y el análisis personal, con un cimiento ideológico y teórico no necesariamente curricular o, al menos, no deliberadamente (o *deliberativamente*) curricular. La principal tendencia que se registra en la literatura no pretende teorizar sobre enfoques curriculares de la TI, sino que se trata de diversas formas de abordar la traducción para su didáctica, la Didáctica de las lenguas o la Didáctica de la traducción, para resolver el contexto de contacto directo entre profesorado y alumnado. Por ello, en este capítulo revisaremos lo escrito sobre currículum en TI sin poder contar con muchos modelos curriculares *per se*, con la valiosa excepción de las propuestas de algunos autores que se irán viendo. Consideramos que este matiz de enfoque es clave a la hora de abordar y entender esta parte del trabajo.

Entendemos, no obstante, que esta peculiaridad no anula los estudios existentes que ilustran la realidad de la formación universitaria en muchos contextos de distintos países. Además, aportan información y datos importantísimos sobre las prácticas, creencias y filosofías curriculares, conscientes o inconscientes, tácitas o explícitas, que están en vigor. Sin estos estudios sería prácticamente imposible ahondar ahora en la visión curricular, quizás incluso no existiría la propia formación de traductores e intérpretes en muchos contextos.

No obstante, esta falta de referencias esencialmente curriculares refuerza la convicción de que rara vez un autor especialista en Traducción e/o Interpretación es consciente de estar posicionándose en el baremo curricular que se ha presentado, en cuyos polos se encuentra lo práctico contrapuesto a lo teórico. Simplemente absorbe ideas y propuestas muy distintas, como pueden ser la interpretación nacional, institucional o personal que se haya hecho de Bolonia, el enfoque profesional de la Educación Superior, las teorías de la investigación en acción (quizás algo más conscientes por su especificidad pedagógica), la defensa del conocimiento humanístico tradicional en la Universidad o del valor e independencia de una disciplina determinada (como la propia Traducción), la aplicación

de los objetivos didácticos (conductistas o cognitivistas) o los enfoques constructivistas basados en resultados de aprendizaje, el énfasis en la medición experimental de la adquisición de conocimiento, la teoría de las competencias, la tradición filológica *transmisionista* de la traducción, etc. Así, cada autor adopta uno o varios de estos puntos de apoyo e intenta darles una utilidad y un sentido en su práctica diaria.

Por todo ello, no encontramos de mucha utilidad etiquetar de forma tajante a aquellos autores que hablan de currículum en nuestro contexto disciplinar. En este sentido el presente trabajo se aleja en cierta medida de la estrategia de análisis de Kearns (2006), quien, por el contrario, opta por posicionar a los diferentes autores indefectiblemente en uno de los dos extremos del *continuum* curricular. No creemos que extrapolar las posturas de cada autor a dos extremos paradigmáticos tenga mucha utilidad en todos los casos, puesto que la mayor parte de autores adopta sus posturas sin ser muy conscientes de que puedan estar optando a ser catalogados como seguidores de una escuela o corriente determinada. Con frecuencia, no se trata de casos fácilmente catalogables, sino de posturas mixtas, que juegan con recursos de naturaleza tanto técnica como práctica. Por ello, en estas páginas se considera más útil la revisión detallada de los modelos más interesantes, huyendo de las etiquetas difíciles de justificar.

➤ *Sesgo 2: una ausencia de debate curricular*

En línea con el sesgo anterior, detectamos que no existe aún el necesario debate curricular que permitiría un análisis más interesante y contrastivo. De este modo, veremos que buena parte de las referencias existentes podrían describirse como unidireccionales (un autor propone su modelo), pero rara vez se inaugura en la literatura un necesario intercambio de ideas y valoraciones sobre lo que es o cómo debe ser el currículum en TI¹⁶.

Probablemente el trabajo con un mayor peso contrastivo hasta ahora corresponda a la completa tesis de Kearns (2006), que al margen de algunas ligeras diferencias de posicionamiento que ya se han apuntado, constituye para esta tesis una fuente imponderable y única de información sobre la que se profundizará en las páginas siguientes.

➤ *Sesgo 3: solapamiento entre lo micro y lo macro*

Nuevos sesgos se abren paso como consecuencia de todo lo anterior. Por ejemplo, las insuficientes raíces en la tradición curricular hacen que en numerosas ocasiones se mezclen los conceptos de *currículum* y *programación didáctica* de clase, relacionados, pero

¹⁶ Quizás una propuesta de diálogo interesante sea la que inauguró Pym en 2000 a través del Simposio *online Innovation in Translator and Interpreter Training* (ITIT) y que, estructurada en torno a un cuestionario, pretendía abordar cuestiones relacionadas con la enseñanza y el aprendizaje de la traducción. En principio, se centraba en aspectos *micro* de formación, pero, como cabe esperar, introdujo aportaciones y comentarios de índole más amplia y curricular. Este trabajo constituye también un ejemplo representativo de la literatura existente, ya que, como se ha indicado, en muchas ocasiones, el currículum se trabaja de forma subordinada a otras materias intrínsecamente relacionadas con la noción amplia de currículum que aquí se presenta, como puede ser la Didáctica de la traducción, el estudio de la naturaleza de la traducción como disciplina o la definición del perfil y la actividad del profesional de la traducción, pero que no son suficientes por sí mismas para reflejar la complejidad curricular.

no siempre intercambiables (*curriculum* frente a *syllabus*, en inglés), lo que perpetúa la indefinición y desdibujo teórico del constructo principal de este trabajo, también dentro de nuestro campo.

➤ **Sesgos 4 y 5: Traducción o Interpretación y parcelación disciplinar**

En nuestro campo el proceso de concepción curricular suele fundarse en la descripción y definición de la disciplina (normalmente, la Traducción) para luego desarrollar una posible organización curricular basada en ese esquema de contenido. Esta forma de abordar el tema tiene una clara utilidad al ayudar a comprender mejor un campo de conocimiento como el nuestro, pero conlleva una serie de consecuencias quizás no previstas con respecto al currículum. Los trabajos más frecuentes son aquellos en los que predomina el contenido curricular (¿qué enseñar?) sobre otras cuestiones, es decir, las propuestas que van desde la Traducción hacia el Currículum. No se prodigan trabajos que sigan rutas alternativas, que exploren abiertamente otros modos de abordar la cuestión de la formación. El proceso casi generalizado de aproximación al currículum sigue un desarrollo lineal, como se refleja aquí:

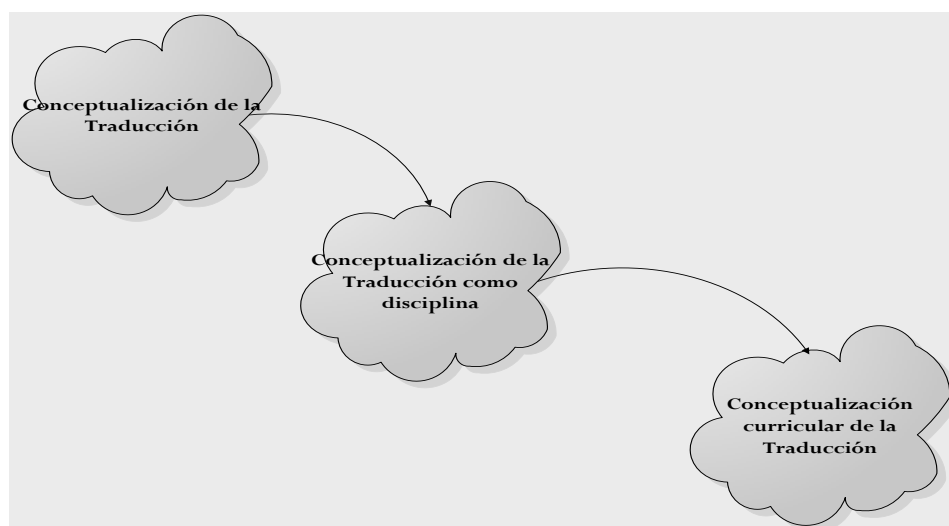


Gráfico 2: De la Traducción al Currículum en Traducción.

Puede llamar la atención que en este caso solo ilustremos el proceso con la Traducción y no con la Interpretación. Se trata de una omisión deliberada, a modo de ejemplo, pues, precisamente, esta inadvertencia constituye un sesgo adicional (**sesgo 4**): una mayor parte de los estudios contemplan la Traducción y su proyección curricular; una minoría de trabajos trata la Interpretación, siguiendo el modelo gráfico anterior, con su proyección curricular; finalmente, **solo en excepcionales casos, se trata el tema de la Traducción junto a la Interpretación y su interdependencia histórica proyectada en el currículum**¹⁷. Así lo detecta también Sawyer, desde la perspectiva de la Interpretación, cuando echa en falta estudios que relacionen la Traducción y la

¹⁷ Esta interrelación curricular y disciplinar, la secuenciación y coordinación idóneas entre ambas y la forma en la que se complementan o se diferencian de cara a una formación conjunta en ambas ramas, la cohesión curricular que persiga unas metas comunes o coordinadas, etc. constituyen elementos propios de un campo de trabajo vastísimo e insuficientemente explorado.

Interpretación según sus respectivas competencias y su proyección en la formación (Sawyer, 2004: 35).

Esta apreciación no implica que nosotros consideremos siempre apropiada e incuestionable dicha unión tradicional, pero sí nos llama la atención que en una mayoría de países (España, Alemania, Reino Unido, Irlanda, Finlandia, etc.), existen programas de grado y posgrado que combinan ambas especializaciones, en menor o mayor medida, y que dicha unión no encuentra reflejo en los trabajos sobre currículum y formación existentes. Normalmente, los trabajos se centran más bien en un posicionamiento parcial, en el que un autor, desde su especialización disciplinar, aborda bien la Traducción, bien la Interpretación. Si bien suele referirse la otra materia, normalmente se hace de una manera secundaria, excepto en algunos casos (por ejemplo: Gile, 1981). Esto se debe, de nuevo, a que **se suele partir del conocimiento disciplinar en una materia entendida de manera aislada, estanca (sesgo 5)**, para abordar su proyección y desglose de en objetivos educativos o formativos (es el sesgo que denominamos abreviadamente *Traducción>currículum*)¹⁸. Esta falta de cohesión e interrelación disciplinar y curricular sería aplicable a otras materias que se integran frecuentemente en nuestro currículum, como la Lingüística, la Terminología, la Informática, etc., y que no siempre se desarrollan de manera aplicada, conexas y entroncadas.

En contraposición, los métodos alternativos de carácter deliberativo o crítico (eminentemente práctico) partirían de un profundo análisis de contexto, para después determinar el papel de la TI y sus contenidos asociados dentro de dicho marco de aprendizaje.

➤ *Sesgo 6: disciplinas en constante definición*

Por otra parte, en el esquema anterior hemos jugado a dar una forma de dibujo impreciso a los tres conceptos principales, a saber, *traducción*, *Traducción* como disciplina y *Currículum en Traducción*. Lo mismo sería aplicable a la Interpretación y, por tanto, a la combinación de ambas. La idea es reflejar que, por ahora, no existe (ni probablemente existirá nunca) consenso en torno a qué es la Traducción como objeto de estudio (Mayoral, 2001a), tampoco existe unanimidad a la hora de considerar la Traducción como disciplina (*ibid.*; Snell-Hornby, 2006), ni, como consecuencia, se ha logrado un acuerdo en torno a los principales elementos que configurarían un currículum en nuestro campo (como reflejan en sus obras autores como: Hurtado, 1999; Kelly, 2005a; Kearns, 2006, etc.).

Hasta aquí la identificación de los principales sesgos generales. Existen multitud de parámetros adicionales que pueden dificultar, limitar y tergiversar la aproximación al currículum en TI, tales como los legislativos, geopolíticos, institucionales, etc., como se tendrá ocasión de comprobar al ver de cerca el caso español.

En un intento de compensar el sesgo 5 (*Traducción>currículum*), en esta tesis se opta por una visión que va desde el estudio del marco curricular hasta el enfoque aplicable de la

¹⁸ Este fenómeno tiene reflejo también en la existencia de un mayor número de estudios didácticos que curriculares.

doble disciplina (TI). Para ello, se identifican los distintos aspectos que dan forma a una **contextualización curricular** (Kearns, 2006: 142-147) y que nos ofrecen una visión de la formación que no obedece a delimitaciones y constricciones disciplinares tradicionales. Por el contrario, sirven para cuestionar y observar ciertas premisas tácitamente aceptadas y generalizadas a la hora de abordar la formación. Dicho enfoque *currículum*>*Traducción*, de corte claramente deliberativo, pretende ser más coherente con la polifacética realidad en la que la formación se imbrica.

El proceso que da forma a un currículum a partir de un contexto determinado interrelaciona constantemente todos los elementos implicados entre sí. Es un proceso más flexible, sujeto a las alteraciones en el tiempo y el contexto, influido por multitud de variables que son interdependientes. Se trataría de un currículum dinámico y reactivo a un contexto, a una situación y a una práctica, y no de un currículum que responde prioritaria o únicamente a la concepción de una disciplina o unión de disciplinas y a todo lo que subyace tácitamente a una concepción disciplinar (aspectos institucionales, personales, políticos, ideológicos, académicos, científicos, de poder, de financiación, de relación con otras disciplinas, etc.).

La diferencia radica en que se investiga, en ambos casos, dos objetos de estudio diferentes. Según el primer enfoque *Traducción*>*currículum*, el objeto de estudio sigue siendo la Traducción o la Interpretación (o ambas) y se intenta descubrir la mejor manera de planificar la formación en estas materias. Desde el segundo enfoque, el objeto de estudio es el contexto (*currículum*) en el que un determinado contenido (teórico o práctico) podría tener cabida, basándose en una demanda de formación que puede tener un origen social, de mercado, de interés por parte de los estudiantes, etc., en un marco en el que intervienen múltiples variables y agentes. De este modo, las bases sobre las que se construye el proyecto educativo son completamente diferentes. Determinados puntos de inflexión que pueden parecer claves o básicos en una perspectiva, tienen un peso completamente diferente desde la otra, como se irá viendo. Las barreras disciplinares resultan más difusas pues no constituyen puntos de referencia tan claros, de modo que la interdisciplinariedad es más plausible.

Los análisis más lineales (*Traducción*>*currículum*) dan lugar, con más facilidad, a modelos más uniformes, mejor definidos en su estructura y con una mayor vocación de durabilidad o universalidad. Los modelos curriculares prácticos (*currículum*>*Traducción*) pueden estar igualmente bien organizados desde el punto de vista formal, pero sus elementos no pretenden ser estables ni definitivos y tienden más lazos al exterior y más redes entre los distintos elementos internos. Al partir del contexto, se supone que tienen más capacidad de responder al mismo.

Podría decirse que en el primer enfoque (de la Traducción o la Interpretación o ambas hacia el currículum), se deduce cuál es el currículum que mejor casa con un determinado concepto (teórico y disciplinar) de Traducción/Interpretación. La primera limitación en este caso es que todo está regido por el concepto adoptado de la disciplina en cuestión o de la materia o materias que se consideran epicéntricas en el diseño. Todo se ve afectado por la visión parcial y sesgada que se imponga. Esta concepción de la disciplina, impuesta

o elegida, está sujeta a unas premisas teóricas o ideológicas determinadas de lo que es la Traducción o la Interpretación, por lo que parte del proceso de construcción curricular ya nos viene dado por dicho marco disciplinar predominante. Así, por ejemplo, si nuestra noción de *Traducción* tiene que ver con la traducción académica de textos literarios, más que con la traducción con soportes de traducción asistida por ordenador y la localización, la composición curricular y la selección de los elementos vendrá dada por este posicionamiento disciplinar, con un programa de estudios que probablemente incluya elementos de la estilística, la pragmática, la literatura comparada, la literatura, etc., más que de la informática o la gestión de proyectos, en un marco multidisciplinar que tendrá una relación estrecha y fluida con áreas cercanas a la Filología, la Literatura y la Lingüística comparada. Si adoptamos una posición más cercana a la Localización, nuestro currículum tendrá que ver más con la gestión empresarial, el trabajo en equipo, el teletrabajo, Internet, manejo de aplicaciones, etc., en un marco disciplinar con más aportaciones de perfiles profesionales activos o actualizados y una multidisciplinariedad más relacionada con campos que pueden tener más que ver con la Gestión, la Informática, etc.

Se tendrán claros los contenidos de la formación, pero a no ser que se haga un esfuerzo por incorporar otros parámetros curriculares, este será el criterio único y dominante, con todas las limitaciones prácticas que ello conlleva. Sin embargo, desde el enfoque *currículum > Traducción*, se deduce qué papel ha de jugar la Traducción/Interpretación en un determinado marco (quizás no deba ser un papel central en absoluto, quizás debería ser un papel totalmente dominante, quizás solo deba ser un contenido más o una competencia transversal omnipresente), de qué modo debe desarrollarse dicha inclusión, qué función cumple un determinado contenido en su contexto y para los distintos agentes, de qué manera se debe acercar un determinado conocimiento a los alumnos, etc.

Si partimos, por ejemplo, del análisis de un contexto en el que se detecta la necesidad social de que haya personas que tengan un manejo activo de las lenguas y otras competencias genéricas (trabajo en equipo, capacidad de intermediación multicultural-multilingüe, perfil dinámico y flexible, etc.), para que puedan abordar distintos papeles propios del mundo globalizado en el que vivimos y si se detecta que hay una demanda de formación relacionada con las lenguas aprendidas de forma práctica, la respuesta de formación puede ser muy distinta. Así, puede traducirse, según el caso, en una oferta de formación muy fragmentada y superespecializada en numerosos campos según competencias y conocimientos muy específicos, o en una formación más general al estilo de las Lenguas Aplicadas en la que la llamada *competencia traductora* juegue un papel no tanto de *objetivo especializado* como de masilla de unión y conexión transversal entre las distintas competencias genéricas que se quieren fomentar. Se puede deducir que no hay un solo marco en el que se deba ubicar dicho tipo de conocimiento, sino que, probablemente, encuentre su camino en diversos tipos de programa formativo que van desde la FP hasta el máster de investigación más especializado. Son perspectivas completamente diferentes. Este acercamiento hace germinar una diversificación pues cada modelo formativo propuesto responderá mejor a unos condicionamientos que a otros.

El hecho de que la visión curricular que se aporta en este trabajo sea más abierta de lo habitual (*Traducción*>*currículum* frente a *currículum*>*Traducción*), no resta valor al análisis existente hasta ahora, más tradicional (*Traducción*>*currículum*), que ha sido esencial para el desarrollo de nuestro campo y para la formación de muchos miles de buenos profesionales. Además, estos acercamientos anteriores permiten ahora ir detectando las posibles disfunciones y lagunas curriculares que se pueden dar, y que alimentan y enriquecen el análisis que aquí se plantea. Muchas de las informaciones y conclusiones que el análisis *currículum*>*Traducción* arroja, se intuyen igualmente en algunas de las aproximaciones que siguen un método de corte *Traducción*>*currículum*.

La siguiente lista refleja una enumeración orientativa, sin afán de exhaustividad, de los principales dilemas que se contemplan en las aproximaciones teóricas existentes (de tendencia predominantemente lineal), en cuanto al currículum en TI. Hay que tener en cuenta que en pocos casos se contemplan todas las siguientes cuestiones. Normalmente, cada trabajo presenta una selección parcial de algunos de estos criterios acompañado de un proceso de inducción que lleva desde la respuesta a alguno(s) de estos condicionantes hasta el producto curricular:

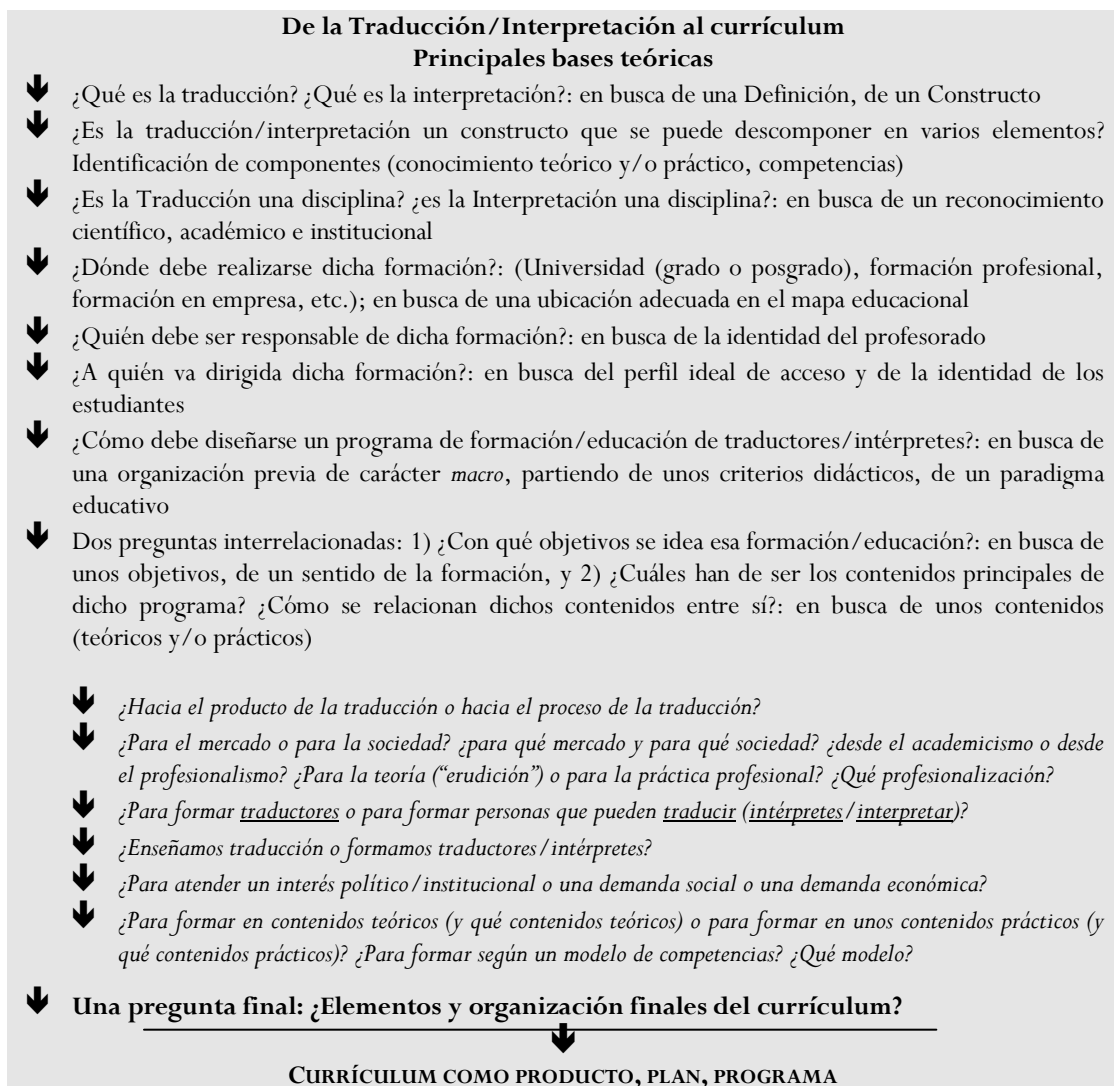


Gráfico 3: De la Traducción e Interpretación al Currículum.

Los enfoques más *tecnicistas*, por ejemplo, siguen una lista más simplificada, a veces basta con uno o dos de estos elementos¹⁹. Los más prácticos pueden incluir más variables de análisis. Así, por ejemplo, muchos modelos curriculares se limitan a contestar a una o dos de estas cuestiones para concluir en el diseño de un programa formativo²⁰. También existen estudios que abordan una de estas cuestiones no con fines curriculares en sí, sino como objeto de estudio por sí mismo. En estos casos, la información resultante es muy valiosa y puede incorporarse con posterioridad a la definición de un marco curricular más amplio. Tal es el caso de los estudios que abordan, por ejemplo, la formación del profesorado, la condición o no de disciplina de nuestras materias, las expectativas de los estudiantes, los procesos de inserción laboral de los graduados, etc.

Cada una de las preguntas que se formulan en el cuadro anterior podría constituir por sí misma la fuente de una tesis doctoral o proyecto de considerable peso. Por eso, en este apartado no se pretende dar respuesta a estas cuestiones, sino abordarlas solo a modo de esbozo y recapitulación de la literatura existente, con el fin de poder recurrir a las ideas principales que se han barajado sobre currículum en TI desde diferentes contextos internacionales, para así poderlas contrastar con la situación de la TI en España. También sirve para observar la medida en la que el estado de los Estudios de Traducción (entiéndase aquí en el sentido de *Traductología*) se ve influido o influye en las principales corrientes de pensamiento relacionadas con el currículum en TI.

Cuantas más preguntas responda un modelo curricular, más práctico será, ya que tendrá más en cuenta la contextualización de la propuesta. Como se refleja en el siguiente gráfico, el modelo *currículum*>*Traducción* es una red dinámica, que trata de una evolución y profundización en los elementos básicos ya enumerados y la forma en la que se influyen e interactúan en un contexto determinado:

¹⁹ Por ejemplo, el ingeniero curricular podría utilizar la siguiente lógica: «Por *traducción*, entiendo *localización*. La localización responde a un mercado concreto, que tiene las necesidades de conocimiento “X”. Dichas necesidades de conocimiento, serán los contenidos que seleccionaré para mi programa de formación». Este tipo de razonamiento no es infrecuente en absoluto, de hecho, es muy común y suele coincidir con la formación que demandan los agentes del mercado.

²⁰ Asimismo, cuando el currículum es de base aleatoria o de fundamento caprichoso o basado en lo que diversos autores denominan *egos docentes* (De la Herrán y González, 2002) u otro tipo de intereses de menor peso educativo, es muy difícil intentar intuir o investigar qué preguntas son las que se intenta responder con un determinado currículum porque, muchas veces, no hay de hecho preguntas previas ni argumentos curriculares que se puedan explicitar.



Gráfico 4: Currículum como proceso para abordar un determinado conocimiento

Los elementos son similares al modelo lineal, pero en este caso no constituyen cuestiones aisladas, sino que se entienden en un contexto interdependiente. Por eso, en los modelos curriculares más deliberativos se intenta integrar un mayor número de elementos y comprender las influencias entre unos factores y otros. Cuando este marco de trabajo, también representado sin afán de exhaustividad²¹, se ha interiorizado lo bastante, entonces las preguntas que nos planteamos son distintas, porque existe una cierta *conciencia curricular* (Martínez y Villena, 2008: 44), pues se ha deliberado suficientemente sobre el marco en cuestión. No se trata de un prototipo esquemático, de un plan con validez general, sino de un estado de sensibilización y compromiso con el contexto y la práctica, más allá de otro tipo de motivos o intereses, por eso el esquema no está cerrado ni es definitivo y tiene una perspectiva inclusiva y global. La propuesta no se centra únicamente en la división aleatoria del conocimiento disciplinar.

Como queda patente, en este segundo esquema existe una fuerte redundancia (instituciones, profesorado, alumnado, contenidos, etc.) entre los distintos bloques, ya que todos los elementos tienen zonas de intersección y se influyen mutuamente. Ya no se buscaría enseñar la Traducción siendo fieles únicamente o principalmente a nuestro

²¹ Utilizando una metáfora de Mayoral (2001a: 46), aquí los “etc.” toman un valor clave. El proceso de aprendizaje e interiorización es constante, no termina, pues se ha de tener en cuenta la dinámica vital de un currículum desde el punto de vista social, humano, político, tecnológico, económico, etc. En cada contexto pueden aparecer condicionantes locales que son relevantes solo en su propio marco.

concepto de *Traducción*, sino que la pregunta a la que varios autores han llegado es más bien qué papel ha de desempeñar *algo* como la Traducción o la Interpretación en un contexto determinado. El análisis ha de ser siempre de caso, adaptado a un marco local y temporal.

Kearns (2006: 149), ya en el marco de la TI, se refiere a este proceso como *análisis situacional*, algo que recuerda a la *panorámica polifocal* de Schwab (p. 27), para el que hay que tener en cuenta lo que él denomina *factores de adaptación*, un concepto que tiene mucho que ver con los criterios y parámetros principales reflejados en los bloques que aparecen en el gráfico anterior: aquellos fenómenos y condiciones que pueden definir y marcar la práctica curricular.

El análisis *currículum>Traducción* nos permite identificar mejor desde un principio los motivos que subyacen tras cada decisión curricular (Walker, 1971: 54), para así poder tener mayor capacidad para intervenir en ellos si es posible y necesario, entendiendo por qué se sacrifica una opción o se ensalza otra, de manera transparente (causal, no casual).

La interpretación de cada autor dependerá, por tanto, de cómo se entienda un currículum, el grado de complejidad o sofisticación, prescripción o flexibilidad, temporalidad o universalidad, que se busque en un modelo propuesto. Por supuesto, la mayor parte de los autores, como decimos, se sitúa en algún punto intermedio entre estos dos modelos. Podemos ver reflejos de estas tendencias en unos y otros autores.

Para entender cómo interpretar los enfoques curriculares existentes en TI, hemos seleccionado los siguientes ejes teóricos, que pasaremos a comentar en las páginas que siguen:

1. Evolución curricular-disciplinar de la TI

2. Visiones curriculares según los principales parámetros (noción de empleabilidad, objetivos, enfoques curriculares técnicos, debate entre lo académico y lo profesional, enfoques curriculares pragmáticos, enfoques curriculares críticos).

4.1. Evolución curricular-disciplinar de la TI

Como bien dice Tymoczko (2005: 1082), la traducción puede considerarse un *cluster* conceptual, un concepto conglomerado que tiene una naturaleza definitoria abierta. La autora añade posteriormente, que esta condición de indefinición y complejidad no ha de ser algo necesariamente negativo:

It is the open-ended nature of translation and its lack of precise boundaries that have allowed it to adapt to diverse cultural conditions, to diverse social functions and to changing technologies as well (*ibid.*: 1088).

Las distintas concepciones tienen reflejo en diferentes aspectos de los sucesivos planteamientos curriculares en nuestro campo. Autores como Toury (1995), Dollerup (2000), Mayoral (2001a), Shreve (2000), Pym (2003), Malmkjær (2004), Sawyer (2004), Schäffner (2000) o Snell-Hornby (2006), por ejemplo, reflejan la idea de *traducción* o *interpretación* como concepto complejo y abierto en sus trabajos:

(A translation is) that which is regarded as a translation by a certain cultural community at a certain time. (Toury, 1995: 32).

Translation can be seen as a kind of ecosystem moving through time, modifying itself under the pressure of influences emanating from its socio-cultural environment, and evolving successfully from one into another. (Shreve, 2000: 217).

La definición del objeto de estudio de la traducción no es la definición de un proceso natural al que se presupone inalterabilidad sino la definición de un proceso tecnológico que se encuentra en continua evolución y cambio. Nuestra función no es cerrar el paso a las nuevas realidades sino favorecerlas e impulsarlas. Necesitamos por tanto definiciones abiertas, que sea posible modificar, tanto para contener las nuevas realidades (...), como para desechar las que han dejado de mostrarse útiles y necesarias. (Mayoral, 2001a: 46).

(...) qualifications change with technology and social demands, bringing in bundles of history that are simply too big for the eternal generalities of a science. Then again, if the science is supposed to help train translators, and translators are going to be employed for whatever competence they acquire, surely we cannot just remain silent about what the market requires?. (Pym, 2003: 482).

¿Cómo afecta esta mutabilidad conceptual a la proyección de la disciplina en los modelos curriculares? A continuación, se presentan una serie de tablas como forma de acercamiento resumido a la noción disciplinar de Traducción e Interpretación y a la relación interdisciplinar imperante en cada época. También se apunta el efecto de cada fase en los elementos (contenidos) del producto curricular. Hemos basado la selección de información esencialmente en la obra de Snell-Hornby (2006) titulada *The Turns of Translation Studies: New Paradigms or Shifting Viewpoints?*, que, a modo de hoja de ruta, se

contrasta y enriquece con otras aportaciones clave. Entre las demás obras de referencia, resultan también muy ilustrativas las de Marco (2003) y Sawyer (2004)²².

Dado que la perspectiva de este trabajo es curricular, este repaso se remontará en el tiempo a la introducción de los primeros programas formales de formación de traductores. Dollerup (2000: 145) apunta que difícilmente podremos encontrar centros de formación en el mundo moderno cuya historia supere los 60 o 70 años. De hecho, Kelly (2005a: 8) identifica como pionero al primer centro moderno de formación de traductores: la Universidad Lingüística de Moscú (1930), seguido de las primeras instituciones alemanas, como Heidelberg (1933)²³. Esto no quiere decir que no existieran teóricos y filósofos que abordaran de un modo u otro el tema de la Traducción, ni por supuesto que no hubiera traducciones ni traductores, pero entendemos que este es un criterio apropiado para delimitar cronológicamente nuestro repaso, dado que la idea de Traducción solo ha tenido un reflejo curricular durante las pasadas décadas con la aparición de los primeros centros de formación.

En cuanto a la Interpretación, sus primeros pasos fueron algo diferentes. La Interpretación empieza a ver la luz como corriente de formación superior después de la II Guerra Mundial. Gile (1995:1) describe su evolución en los primeros años de la siguiente manera:

IRT (Interpretation Research and Theory) is a young discipline, with a few forerunners in the fifties, several attempts at experimental studies in the sixties, and a real take-off—at least quantitatively speaking—in the seventies.

Vemos que tanto la evolución de la Traducción como la de la Interpretación tienden a desglosarse en la literatura en varias corrientes que a veces se solapan y que a su vez reflejan distintos estadios disciplinares (ver tablas). Sin embargo, estas fases no son simétricas entre la Traducción y la Interpretación y no reciben influencias comparables en todos los casos, como se verá. Asimismo, tampoco pueden considerarse fases consecutivas en el tiempo, pues a día de hoy coexisten muchas de ellas. Adicionalmente, es necesario aclarar que no todos los programas de formación, modelos de formación o instituciones de formación en TI han evolucionado homogéneamente de una fase descrita a otra, ni es fácil adscribirlos a una sola de estas corrientes, pues con frecuencia presentan elementos propios de más de una tendencia. Muchas mantienen aún modelos de fases iniciales o han

²² Otras obras de cabecera en este sentido son *Aspectos epistemológicos de la Traducción*, de Mayoral (2001a) y el *Proyecto Docente* de Kelly (1999). En cuanto a otros autores de referencia, se puede citar a Hurtado, en su obra de referencia *Traducción y traductología* (2001: 125-132), en donde a la hora de abordar la evolución de la Traducción coincide con Snell-Hornby (2006) en identificar las fases principales en la evolución contemporánea del concepto de traducción. Otros ejemplos como Ortega Arjonilla (2003) o Lederer (2007) muestran un grado elevado de consenso o coincidencia en torno a la clasificación presentada por Snell-Hornby (2006). En los distintos cuadros explicativos utilizamos, además de la obra más extensa de Sawyer (2004), las descripciones de Gile (2003) y Alonso (2003) sobre las etapas de desarrollo de la Interpretación.

²³ Nord, sin embargo, citando a Salevsky, se remonta al año 1887, con la aparición de un programa de formación de traductores e intérpretes en la Universidad de Berlín (1996: 18, cit. Nord, 2005a: 212). En cualquier caso se trata de un fenómeno contemporáneo.

desarrollado modelos en los que es posible reconocer patrones propios de diferentes corrientes.

CORRIENTES DISCIPLINARES MICROTEXTUALES Y/O COMPARATIVISTAS²⁴

Época de mayor difusión	Periodo previo a la década de 1970
Convivencia disciplinar y disciplinas dominantes	<p>Lingüística tradicional (estudios literarios clásicos, gramática y estilística contrastiva, estructuralismo <i>chomskiano</i>)</p> <p>Lingüística computacional (intentos de mecanizar el proceso de la traducción)</p> <p>Equivalencismo estático (glosarios unívocos, búsqueda de equivalentes puros)</p> <p>La traducción se considera un campo de conocimiento de inferior rango, no una disciplina, por estar vinculado a un conocimiento de naturaleza aplicada (hermenéutica, no universal).</p>
Principios	<p>Traducción gramatical (cit. Richards y Rodgers, 2001: 5; cit. Colina, 2003: 2): traducción palabra por palabra, literalismo (Newmark, 1988)</p> <p>Unidad de traducción mínima: palabra, léxico, frase</p> <p>Traducción interlineal: traducción frase por frase</p> <p>Traducción pedagógica (cit. Hurtado, 1999: 9): traducción subordinada al aprendizaje y evaluación del aprendizaje de lenguas</p> <p>Traducción como proceso simple de codificación-descodificación (cit. Vermeer, 1998: 60-61; cit. Arrojo, 2005: 226), que influye en la lingüística computacional.</p> <p>Enfoques comparativistas ((Vinay y Darbelnet (1958), Vázquez-Ayora (1977), cit. Kelly, 1999: 58).</p>
Proyección curricular	<p>Traducción como contenido secundario y subordinado a carreras de corte filológico, literario, etc.</p> <p>Primeros centros de Traducción independientes fuera de España</p> <p>Mayoría de centros de enseñanza superior tanto españoles como extranjeros con filosofías monodisciplinarias: la noción de traducción, curricularmente, se centra en la inclusión de contenidos de esta línea, no tanto en el desarrollo curricular.</p>

Tabla 1: Microtextualidad

²⁴ Muchos autores citados en esta tabla no suscriben ni representan a las distintas definiciones de traducción ofrecidas, sino que las explican o citan en sus trabajos. Más bien al contrario, se posicionan en el polo opuesto de estas corrientes iniciales. Se ha utilizado la abreviatura *cit.* para indicar cuándo el autor suscribe el fenómeno o cuándo solo lo describe.

CORRIENTE DISCIPLINAR EXTRATEXTUAL I: CULTURAL

Época de mayor difusión y acogida	Década de los 70 (finales) y siguientes
Convivencia disciplinar y disciplinas dominantes	Pragmalingüística: contextualización para la interpretación del significado Sociolingüística: influencia de la sociedad en el lenguaje; contempla cultura y contexto Teoría de la Literatura y Literatura Comparada
Principios	Contextualización: marcos culturales Traducción como acto de comunicación por propio derecho y susceptible de estudio, no como un mero ejercicio lingüístico Introducción de la traducción académica (cit. Snell-Hornby, 2006: 53): traducciones comentadas, que acercan el autor original a los lectores Texto origen con más peso que el texto de destino, pero se integran nuevos aspectos sobre el autor, su época, elementos culturales, etc.
Proyección curricular	La disciplina entra en ámbitos de investigación. Mayor reconocimiento curricular, especialmente en torno a la traducción literaria. Dependencia de centros de formación e investigación centrados en Literatura o Filología.

Tabla 2: Extratextualidad (I)

CORRIENTE DISCIPLINAR MACROTEXTUAL

Época de mayor difusión y acogida	Décadas de los 60 y siguientes, como estudio teórico descriptivo del texto; Década de los 80 en adelante, como teorías aplicadas a la Traducción. Surge como aplicación de la Lingüística y pasa a convertirse en método de estudio de la Traductología. El objeto de estudio varía a lo largo del tiempo: de la Lingüística tradicional a la Traducción.
Convivencia disciplinar, disciplinas dominantes	1ª fase: disciplinas dominantes: Lingüística del texto: Tipologías textuales, Géneros textuales. Superestructura y macroestructura textual. Lingüística del corpus. 2ª fase: disciplinas dominantes: Lingüística aplicada a la traducción (en concreto, los enfoques de la primera fase aplicados a la traducción); Traductología.
Principios	Clasificación de textos por función social, contenido informativo y forma textual ; caracterización y descripción de prototipos (House, 1981; Reiss, 1984; Wilss, 1984; Hatim y Mason, 1990, 1997; García Izquierdo, 1999; GENTT, en línea)
Proyección curricular	Enfoques de gran aplicación investigadora y didáctica Tiene reflejo curricular en la división temática de la Traducción que da lugar a contenidos de Traducción especializada monotemáticos presentes en algunos contextos de formación (jurídica, científica, técnica, etc.) Introduce la idea de función que se desarrolla en profundidad en corrientes como el funcionalismo.

Tabla 3: Macrottextualidad

CORRIENTE DISCIPLINAR EXTRATEXTUAL II: FUNCIONAL

Época de mayor difusión y acogida	Década de los 80 y siguientes
Convivencia disciplinar y disciplinas dominantes	<p>Traductología-Translatología-Estudios de Traducción: teoría del <i>skopos</i> (Vermeer, 1996), funcionalismo (Reiss y Vermeer, 1996; Nord, 1997), acción translativa (Holz-Mänttari, 1984)</p> <p>Lingüística aplicada a la Traducción Teoría de los <i>polisistemas</i> culturales o transculturales (Even-Zohar, 1979, 1997, 2005)</p>
Principios	<p>Cultura, intercultural, recepción, función</p> <p>Traducción comunicativa o instrumental: se desarrolla pensando en cultura de destino. La función del TO y del TM sería siempre la misma, aunque se naturalizaría el texto meta para que no pareciera una traducción</p> <p>Traducción adaptable o traducción modificadora: el TO se convierte en materia prima para servir a un propósito que va más allá de búsqueda de equivalencias estáticas</p> <p>Traducción funcional: desempeña el papel comunicativo que se pretende, en el contexto comunicativo de destino (Reiss, 1989; Vermeer, 1996; Reiss y Vermeer, cit. Nord, 1997; Nord, 1991, 1997)</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Teoría del skopos</i> (Vermeer, 1996): el traductor hace que la traducción cumpla con el propósito comunicativo que el cliente requiere - <i>Principio de lealtad</i> a varios agentes implicados en la situación comunicativa y no solo al autor o texto original (Nord, 1991) - <i>Acción traslativa</i> de Holz-Mänttari (cit. y traduce Nord, 1997), que define al traductor como un experto bicultural que sabe cómo diseñar un texto para un propósito determinado y para unos receptores pertenecientes a una cultura meta específica <p>Teoría del sentido en Interpretación (Seleskovitch, 1978; Lederer, 1981): centra su atención en la calidad del discurso interpretado, alejado de procesos de transferencia propios de la literalidad, para pasar a procesos de reformulación complejos de acercamiento al receptor</p>
Proyección curricular	Al analizar la traducción desde el punto de vista del receptor, se enfoca el papel real de la traducción profesional en la sociedad. Traducción como profesión. Tiene enorme impacto en Didáctica de la traducción, acerca traducciones y formas de trabajo reales a la clase. En el currículum, da paso al análisis del conocimiento experto de la traducción (¿qué se debe aprender para que las traducciones cumplan su misión social (y/o económica)?), que pueden considerarse como incipientes esquemas curriculares de objetivos coordinados, que posteriormente evolucionarán hacia marcos competenciales mejor definidos.

Tabla 4: Extratextualidad (II)

CORRIENTE DISCIPLINAR COGNITIVA

Época de mayor difusión y acogida	Mediados de los 80 en adelante.
Convivencia disciplinar y disciplinas dominantes	Psicología (disciplina influyente): Cognitivismo (finales de los 70 y década de los 80 del siglo XX); Constructivismo: (década de los 80 y, en nuestro campo, sobre todo en los 90 del siglo XX). Didáctica. Currículum.
Principios	Principio de organización interna del conocimiento (Rumelhart, 1984; Gagné, 1985) Empiricismo: TAPs e investigación en Interpretación , sobre la adquisición de lenguas y la mente, y procesos mentales del intérprete. Socioconstructivismo de Vygotsky (1978), por ejemplo, aplicado al aprendizaje colaborativo (Kiraly ²⁵ , 2000). Teoría de las competencias (técnica o práctica): (por ejemplo, PACTE, 2000; Kelly, 2002)
Proyección curricular	Estrategias <i>micro</i> para la formación de traductores (dinámicas de clase). Utilidad en el plano macro de organización curricular por integrar una serie de valores y principios generales que inspiran el desarrollo curricular (cooperación y trabajo cooperativo, capacitación de los traductores (<i>empowerment</i> , en la terminología de Kiraly (2000), autoconcepto e identidad del licenciado o formando, etc.). Estos enfoques cognitivos y constructivistas plantean tres cuestiones fundamentales que empiezan a emerger: - la incorporación de la programación por competencias de mano del proceso de Bolonia - el creciente convencimiento de que el aprendizaje solo es significativo si se realiza de manera asociativa y estructurada entre unos conocimientos y otros, lo que anima a una mayor cooperación docente y una mayor cohesión curricular en algunos contextos (García Izquierdo, 2001) - la aportación a la práctica en el aula con los enfoques colaborativos

Tabla 5: Cognitivismo

²⁵ El mejor ejemplo de la transición entre lo cognitivo y lo constructivista se personaliza en la figura de Don Kiraly. Kiraly empezó sus investigaciones desde un punto de vista cognitivista, haciendo énfasis en la utilidad de los TAPs para cubrir sus principales objetivos de investigación (1995). Sin embargo, en una fase más madura de su trabajo, reconoce necesaria una evolución hacia perspectivas que tengan más en cuenta otros factores sociológicos y culturales: «My understanding has evolved to a point where I see this cognitive science approach to translation processes as epistemologically incompatible with a social process perspective. (...) From such a (cognitive) perspective, the translator's knowledge and strategies could be seen as existing apart from the actual translational interaction. (...) From the Vygotskian perspective (...), I hope it will become apparent that an individual's thought processes are so intricately intertwined with that person's social history and interpersonal interactions that it is unnecessary and pointless to try to dissect them and focus on them as distinct entities» (Kiraly, 2000: 1,2,13). Sus ideas han sido el germen de toda una corriente de formación de traductores basada en el aprendizaje centrado en el estudiante y sustentado en el trabajo cooperativo (Colina, 2003; La Rocca, 2007; Kenny, 2007; Pavlovic, 2007; Peverati, 2007, etc.).

CORRIENTE DISCIPLINAR EXTRATEXTUAL III: CRÍTICA

Época de mayor difusión y acogida	Mediados de los 80 en adelante.
Convivencia disciplinar y disciplinas dominantes	Desconstruccionismo (Derrida, 1979) Análisis crítico del discurso (Fairclough, 1989; Hermans, 1985; Van Dijk, 2001) Traductología
Principios	Reacción contra los paradigmas formales imperantes hasta la década de los 70 Ideología y traducción: género, censura, post-colonialismo, etc. Teoría de la manipulación: cuestionamiento del principio de fidelidad del texto origen (Hermans, 1985) Teoría de la desconstrucción: cuestiona la cultura imperante Traducción e Interpretación como motor de cambio social
Proyección curricular	Enfoques de gran aplicación investigadora y didáctica. Tiene menor reflejo curricular que otros enfoques, aunque puede considerarse incluido como elemento transversal en determinados centros o también por determinados profesores.

Tabla 6: Extratextualidad (III)

CORRIENTE DISCIPLINAR TECNOLÓGICA

Época de mayor difusión y acogida	Años 70 (lingüística computacional) Última década del siglo XX, década actual.
Convivencia disciplinar y disciplinas dominantes	Informática: en una primera fase: lingüística computacional e informática aplicada a la psicología del lenguaje ; en una segunda fase: memorias de traducción asistida (se trata de una respuesta a una necesidad del mercado (rentabilizar los procesos de traducción), que no tiene un reflejo tan consolidado en las disciplinas con mayor arraigo académico).
Principios	Ordenadores como soporte del proceso traductor
Proyección curricular	Tiene enorme reflejo curricular en el diseño de posgrados especializados que basan sus objetivos de aprendizaje en la especialización para el mercado de la localización. En los niveles de grado, ha supuesto la inclusión, en mayor o menor medida, de la tradumática o traducción asistida en una mayoría de planes de formación. Estos contenidos tienen un efecto disciplinar-curricular interesante, pues son claramente diferenciadores con respecto a otras propuestas formativas de traductores más basadas en la lingüística teórica tradicional. Sin embargo, en una mayoría de casos se han integrado como elementos estancos y aislados en el currículum, no de manera transversal. Este tipo de contenido suele recibir el rechazo por parte de la Universidad más tradicional, por considerarse contenidos operativos propios de la formación profesional, pero no de una actividad académica.

Tabla 7: Tecnología

Los diferentes estadios o corrientes disciplinares no son siempre excluyentes entre sí. Se pueden fundir bien en algunos casos, por ejemplo, cuando se trata de métodos funcionales, constructivistas, macrotextuales y tecnológicos.

Según Mayoral (2001a: 51), es la **distinción entre proceso y producto** la clave en esta evolución de la Traducción y su currículum. Los trabajos sobre el producto suelen tener que ver con la literatura comparada, con la Lingüística tradicional, con la Filosofía, los Estudios culturales, etc., y recientemente se podría añadir también el análisis sobre la noción de calidad y las normas de calidad en traducción. Los trabajos sobre el proceso se relacionan más con la Psicología (cognitiva en particular), la Lingüística aplicada moderna, y, por ejemplo, con el estudio de la toma de decisiones y la búsqueda de unos principios que guíen el proceso de traducción (*normas*, según Nord (1991)²⁶ o también Toury (1995) y Chesterman (1996)), desde un punto de vista asociado a la corriente funcional o a enfoques que incluyen una perspectiva comunicativa extratextual, como los ya mencionados.

Desde una óptica disciplinar, los trabajos que se centran en procesos y/o productos desde la perspectiva profesional son sin duda los que han tenido un mayor impacto curricular. Así lo explica también Gile:

Dans une démarche orientée processus, la réussite de la formation à la traduction dépend non seulement des compétences traductives des enseignants, mais, davantage que dans la formation orientée produit, de leur attitude et de leur comportement. Dans les milieux de la formation à la traduction professionnelle et notamment dans les grandes écoles de traduction, on présente généralement comme allant de soi l'idée que ces enseignants doivent être traducteurs professionnels et bien connaître le marché de la traduction²⁷. (2005 : 226).

Son las teorías que ubican a la TI en su posición como acto social, con efecto en la vida de las personas:

(These) conceptions of the reasons for theorising translation are explicitly social: they derive justifications for translation theory not from “pure knowledge” or “value-free science”, but from the necessity of living and working in the social world, of getting along with other people (...). And while it is by no means new to theorize translation for these social reasons, it is only since the late 70s - beginning with the functional/action-oriented/translation-oriented/skopos/Handlung school in Germany (Katharina Reiss, Hans J. Vermeer, Justa Holz-Mänttari, Christiane Nord,

²⁶ De hecho, esta noción de “norma” podría considerarse apta para analizar tanto el producto como el proceso y así lo observa también Nord (1991), cuando al tratar la noción de norma, establece unas normas más adecuadas para acercarse al producto (*rules*) y otras normas propias para el análisis del proceso (*conventions*).

²⁷ «Dentro de una dinámica orientada a los procesos, el éxito de la formación en traducción depende no solo de las competencias traductoras de los docentes, sino, incluso más que de una formación orientada al producto, de las actitudes y comportamientos de los docentes. En los entornos de formación de traducción profesional y, especialmente, en las grandes escuelas de traducción, se suele aceptar generalmente la idea de que los docentes deben ser traductores profesionales y conocer bien el mercado de la traducción.» (Gile, 2005: 226, nuestra traducción).

others) and the polysystems/translation studies/manipulation school in the Benelux countries and Israel (Itamar Even-Zohar, Gideon Toury, André Lefevre, James S. Holmes, Theo Hermans, others) –that translation theorists have been explicitly theorizing the theorizing of translation in these social terms. Translation, all of these theorists have been insisting, is controlled by social networks, social interactions, people saying to one another "do this", "I'll give you X amount of money if you do this", "could you help me with this", etc. –and translation theory is an inescapable part of that. In fact, if theory isn't part of such social interactions, these theorists believe, it is useless – a mere academic game, a way to get published, to build a reputation, to be promoted, and so forth. (Robinson, 1997: 171).

Es interesante observar cómo, de mano de estas teorías, el mercado, la sociedad y la profesión se convierten en un parámetro de definición adicional sobre qué es la Traducción, que revierte en la consolidación de la identidad de la disciplina. Los principales hitos en esta evolución se explican en los siguientes párrafos.

Las **corrientes pragmáticas** significaron un giro importante en la evolución disciplinar y curricular de la TI, pero no trajeron muchos cambios a la *convivencia disciplinar* entre Traducción y Filología, aunque sí se asentaron las bases para la evolución que habría de venir. Su influencia fue también clave para la Interpretación, aunque las disciplinas filológicas no resultaron ser especialmente dominadoras ni *invasivas* sobre la Interpretación. Así, por ejemplo, se produjo una cierta tendencia a incluir contenidos relacionados con la Traducción en los itinerarios de Estudios Filológicos, pero no sucedió lo mismo con los contenidos relacionados con la Interpretación, por lo que la Interpretación siguió manteniendo un carácter más individualista y autónomo y, debido al escaso número de centros que ofrecían esta especialización en el mundo occidental, también más elitista en gran medida. Esta independencia también la detecta Arjona, tal y como recoge Sawyer (2004: 3):

The distinction between interpretation and other multilingual activities is reflected in the pedagogy of interpretation, which has separated itself from the field of foreign language teaching (Arjona, 1984: 3-4), particularly in Europe. This distinction has also been vital from the viewpoint of pedagogy, as language is a means to an end in translator and interpreter education and the profession. In other words, language competence is a foundation upon which language transfer skills are built, rather than a goal of study, as in language and literature programs (Snell-Hornby, 1998a: 33; Hönig, 1995a).

Como bien refleja la cita, la Interpretación, parece haber gozado desde el principio de un enfoque curricular más centrado en la actividad profesional tanto dentro como fuera de la Universidad. En los primeros años de la segunda mitad del siglo XX, encontramos autores que reivindican un estatus superior e independiente para la Interpretación sobre otras disciplinas, incluida la Traducción, basándose en la creencia de que el intérprete no se hace, sino que nace con unas cualidades innatas concretas, de algún modo superiores a las del traductor:

Typische Temperamentsunterschiede zwischen künftige DolmetscherInnen und ÜbersetzerInnen zeigen sich bei den Studierenden bereits in den ersten Semestern.

Schon der bekannte Konferenzdolmetscher Jean Herbert (1952: 4-6) behauptete „zum Dolmetscher muss man geboren sein“, und kam zu dem Schluss, dass Dolmetschen und Übersetzen „im Grunde genommen zwei verschiedene Arbeitsdisziplinen und Welten sind, die einander ausschliessen“. Dieser Gedanke findet sich auch bei anderen Theorikern. Wirl (1958: 15) meint: „Diesen beiden Spielarten der zweisprachigen Verständigung (Dolmetschen und Übersetzen) entsprechen ziemlich deutlich unterschiedbare Begabungstypen...“. Doch Wirl (ib.) fügt hinzu: „Unter den sprachlich überdurchschnittlich Begabten ist... die Zahl derer gross, die beide Begabungstypen in sich vereinigen. „Für den Dolmetscher sind „Leistungsfähigkeit des Gedächtnisses“ und „schlagfertige Stegreifleistung“ besonders wichtig“ (Freihoff, 2001: 40).²⁸

Como veremos, otras corrientes de formación y distintos autores hacen hincapié en la posibilidad de entrenar o formar intérpretes en las principales cualidades aquí consideradas *innatas*, como la memoria o la capacidad de improvisación, por lo que el debate sobre si el intérprete nace o se hace no tiene una respuesta tan tajante como la aquí expresada y es paralelo al mismo debate que también se produce en torno a la figura del traductor. No obstante, la cita sí refleja que, desde ciertos círculos de la Interpretación, también se intentó desde un principio mantener la independencia disciplinar con respecto a la propia Traducción utilizando para ello criterios de diversa índole.

La figura del intérprete goza de una mayor consolidación desde mediados del siglo pasado, de mano de las organizaciones y los tribunales internacionales, que de por sí son marcos de trabajo muy bien definidos y marcados por otros contextos disciplinares muy concretos (Derecho, Economía, Política, etc.). En apariencia, estos marcos no están tan relacionados directamente con los aprendizajes que las Filologías tradicionales suelen abordar. Así, aunque no cabe duda de que muchos intérpretes de la época tendrían una formación previa de tipo lingüístico tradicional, el acceso a la profesión era muy limitado, requería una formación específica previa en las mencionadas áreas temáticas y en el conocimiento de las dinámicas y protocolos de dichas instituciones. Asimismo, la actividad de la interpretación, por su inmediatez y volatilidad (hasta la aparición de medios audiovisuales más avanzados que permiten su registro en audio o en vídeo), no fue un objeto de análisis académico frecuente por parte de la lingüística tradicional, que parece haberse mantenido más al margen de esta variación oral. Las metodologías imperantes en muchos estudios de tipo filológico no tenían una aplicación clara al caso de la Interpretación, ya que el discurso oral del intérprete no se prestaba (sin los medios tecnológicos adecuados) al análisis descriptivo profundo y teórico propio, por ejemplo, de la literatura o la estilística comparadas, que se basaban en el texto escrito estable en el

²⁸ «Los estudiantes, ya en los primeros semestres, muestran típicos rasgos diferenciadores de personalidad que permiten identificar a los futuros intérpretes y a los futuros traductores. El famoso intérprete de conferencias Jean Herbert (1952: 4-6) afirmaba que "el intérprete nace" y llegó a la conclusión de que la traducción y la interpretación "son dos disciplinas profesionales y dos mundos distintos en esencia, que se excluyen mutuamente". Esta idea se encuentra también en otros autores. Wirl (1958: 15) afirmaba que "estas dos modalidades de la comunicación bilingüe (interpretación y traducción), requieren tipos de talento claramente diferenciados". Sin embargo, Wirl consideraba también que (*ibid.*) "las personas con un talento lingüístico superior a la media suelen presentar con más frecuencia ambos talentos a la vez". Para los intérpretes es especialmente importante poseer un buena memoria y una rápida capacidad de extemporización.» (Freihoff, 2001: 40, nuestra traducción).

tiempo. Por distintos motivos como los descritos, esta metodología filológica de descripción teórica e histórico-literaria se antoja con frecuencia más alejada de la práctica del intérprete que de la práctica del traductor en los círculos filológicos, por lo que la vinculación (de convivencia o de dominio, según Squires (1992: 201)) de las áreas disciplinares filológicas y lingüísticas clásicas ha sido siempre más fuerte con la Traducción que con la Interpretación.

En vista de todo lo anterior, se concluye que la mayor batalla para la Interpretación en cuanto a su independencia disciplinar ha sido en realidad con respecto a la propia Traducción y no tanto con respecto a la Enseñanza de lenguas y las Literaturas, de la que se pudo encontrar en cierta medida liberada, con relativa rapidez. De mano de la AIIC y de centros afines como el ESIT, la formación de intérpretes fue desde un principio esencialmente *profesionalizante*, basada en el aprendizaje de una competencia, de un conocimiento eminentemente práctico, inspirado por un perfil profesional muy exclusivo. En este caso, Seleskovitch nos ofrece su visión al respecto (nótese la fecha de la cita, que indica la prontitud con la que estos estudios reclamaron su independencia):

Les premiers interprètes de conférence avaient d'autant plus de raisons de poser la question que les principes dont s'inspirant l'enseignement de l'interprétation à ses débuts n'étaient guère adaptés à ses objectifs. Ils reprenaient les conceptions linguistiques de la traduction de l'époque. On se trouvait à un moment de l'histoire de idées où le behaviourisme américain et avec lui le structuralisme européen avaient éliminé le sens pour étudier plus confortablement les signes linguistiques et où la traduction n'était conçue que comme une opération sur les langues. Aussi les écoles d'interprètes n'envisageaient-elles l'enseignement de l'interprétation que comme un enseignement des langues. (...) Nous savions quant à nous d'expérience que, pour interpréter, savoir les langues est une condition nécessaire mais non suffisante et que, pour être réussie, c'est-à-dire pour être utile à ceux qui l'écoutent, l'interprétation fait appel à toutes les ressources intellectuelles de celui qui l'effectue et non pas seulement à ses connaissances linguistiques. Si les besoins quantitatifs justifiaient la création d'écoles d'interprètes, les besoins qualitatifs exigeaient que la formation des interprètes soit confiée à des interprètes. (Seleskovitch, 1981: 24-25).²⁹

Es especialmente con la introducción de la perspectiva pragmática de finales del siglo pasado que el lenguaje oral ha pasado a otro plano menos secundario en los estudios

²⁹ «Los primeros intérpretes de conferencia tenían suficientes motivos para cuestionar si los principios en los que se inspiraba la enseñanza de la interpretación en sus comienzos estaban suficientemente adaptados a sus objetivos. Se centraban en las concepciones lingüísticas de la traducción de la época. Se trataba de un momento de la historia de la ciencia en el que el conductismo estadounidense, junto con el estructuralismo europeo, lograron eliminar el sentido para así poder estudiar más cómodamente los signos lingüísticos, al mismo tiempo que la traducción no se entendía nada más que como una operación entre las lenguas. Asimismo, las escuelas de intérpretes también concebían la interpretación como la mera enseñanza de lenguas. (...) Gracias a nuestra experiencia, nosotros sabíamos que para interpretar, tener un dominio de las lenguas es una condición necesaria, pero no suficiente y para hacerlo bien, es decir, para ser útil a los que escuchan, la interpretación hace uso de todos los recursos intelectuales que la persona es capaz de activar, no solo dependiendo de sus conocimientos lingüísticos. Si las necesidades cuantitativas justificaban la creación de las escuelas de interpretación, las necesidades cualitativas exigían que la formación de los intérpretes se confiara a los propios intérpretes.» (Seleskovitch, 1981: 24-25, nuestra traducción).

lingüísticos, pero aún así, tras un rápido repaso de mano de Google, puede corroborarse que no abundan las tesis ni los proyectos de investigación sobre Interpretación realizados en las facultades de Filología o de Lingüística de la mayoría de los países cuya estructura universitaria presenta una división clara entre ciclos formativos más filológicos o más traductológicos (España, Francia, Alemania, por ejemplo).

Sin embargo, la interacción de la Interpretación con otras disciplinas como la Psicología sí ha sido más intensa. Los psicólogos pronto fijaron sus ojos (y sus oídos) en la actividad del intérprete, por considerarla un caso de procesamiento lingüístico mental complejo y digno de estudio (Alonso, 2003: 360). La intersección entre Psicología e Interpretación se produjo incluso antes de que aparecieran las primeras aproximaciones cognitivas a la traducción, como se verá más adelante. Esta relación interdisciplinar, no obstante, no ha tenido prácticamente reflejo curricular. La Psicología o su aplicación no suele constituir un contenido formativo para los intérpretes, dado que una mayoría de propuestas van enfocadas a un tipo de *profesionalismo* muy específico (enfoque muy ocupacional). Se trata más bien de una influencia fructífera en el ámbito de la investigación y de la concepción disciplinar puramente, sin claro reflejo curricular.

Como ya se viene apuntando, en muchos contextos, la Traducción no ha podido disfrutar del estatus ni la independencia de la Interpretación, al menos en las primeras fases de implantación de programas formativos que incluían la Traducción de algún modo. La Traducción se introdujo de manera descriptiva y auxiliar en la formación de lingüistas y solo con el tiempo y en algunos contextos ha ido adquiriendo autonomía y se ha ido encaminando hacia modelos más relacionados con la actividad profesional. La utilidad de los enfoques interdisciplinares es innegable, no se trata aquí de cuestionar la validez y enriquecimiento de las aportaciones que desde la Lingüística han beneficiado a la Traducción (solo hay que mencionar el caso de la Pragmática o de la Sociolingüística). Sin embargo, es importante distinguir la relación de convivencia imperante entre estas disciplinas y cómo influye en cada caso, pues no es lo mismo una concepción disciplinar centrada en la Traducción que se alimenta y enriquece de otras múltiples fuentes, que una concepción disciplinar cuyo objeto de estudio no es la Traducción sino otro campo del conocimiento, como la adquisición de lenguas o el estudio de la literatura, y que utiliza o contempla secundariamente diferentes enfoques o nociones de traducción que son subordinadas ante dichos objetos de estudio, jugando así un papel secundario. Es la diferencia de contemplar la Traducción como medio o como fin en sí misma. Podemos recoger numerosos testimonios que corroboran esta dominación académica en diferentes contextos nacionales. Freihoff (2001: 80 y ss.) explica cómo en Finlandia la formación de traductores mantuvo una independencia en sus primeros años (década de los 70) durante la fase en la que la formación se llevaba a cabo en los Institutos de Idiomas (*Kieli-Instituutit*). En esa primera fase no universitaria, la formación era llevada a cabo por lingüistas y filólogos que contaban con experiencia y contacto con el mundo profesional de la TI. Sin embargo, cuando en los 80 se empezó a formar traductores en la Universidad en Finlandia, Freihoff narra lo siguiente:

Die neuen Professoren waren -und sind- vorwiegend an linguistisch-philologischen oder an terminologischen Fragestellungen orientiert. Die Finnisch-deutsche Translatologie (Suomalais-saksalainen käännösviestintä) in Tampere und Turku bildete mit Justa Holz-Mänttari, die bis die 90er Jahre zeitweise die Professoren in beiden Universitäten betreute, eine Ausnahme, weil sie ihren kommunikativen, translatorischen Ansatz weiterentwickelte, der die Sprachkompetenz als Voraussetzung begreift. (Freihoff, 2001: 82)³⁰

Kearns (2006: 15 y ss.) describe la situación de la formación de traductores en Polonia, en donde se repite el parámetro de dominio institucional y disciplinar por parte de la Lingüística, las Humanidades y la Filología:

The notion of the university which I have had at the back of my mind throughout the writing of this work is one in which more negative aspects of academic rationalism have mutated from the ideals of rational humanism in a form which is supportive of the dichotomy between academia and vocational training, and implicitly distrustful of the latter making inroads into the varsity, particularly in the humanities. This is a situation which I (and many others) have noticed obtaining at Polish university philologies and one which I believe poses crucial challenges to translator training.

A continuación, Kearns pasa a observar el parecido entre la estructura universitaria polaca y algunas características negativas propias del modelo germánico de universidad. Entre estas características en común, destaca la jerarquía y verticalidad institucionales dentro de las Facultades, la tendencia de la comunidad académica polaca a dar predominancia a la teoría sobre los enfoques prácticos y aplicados, a diferencia de lo que sucede en las universidades anglosajonas (Reino Unido, Irlanda, EE.UU.) y una convivencia disciplinar basada en la confrontación y la lucha por el dominio de unas áreas sobre otras. Puesto que las Filologías tienen una mayor tradición y asentamiento en el modelo universitario polaco, el marco institucional da pie a que se reproduzca la tendencia que aquí se quiere ilustrar. Como veremos, estas impresiones coinciden en buena parte con la evolución disciplinar de la Traducción en nuestro país, quizás porque este predominio eslavo de la teoría sobre la práctica es un punto en común con la Universidad de corte francés que es el que inspira nuestra tradición académica, como veremos con detalle en otros puntos de este trabajo (pp.128, 132).

Como ya se ha anotado, la Interpretación, desde sus primeras inclusiones en los programas universitarios, representa un excelente ejemplo de cómo la profesionalización de un determinado aprendizaje supone una ventaja desde el punto de vista de la independencia de esa disciplina con respecto a otras. Como veremos, esa tendencia *profesionalizante* ha beneficiado igualmente a la Traducción desde el punto de vista de su consolidación e independencia como disciplina, aunque no siempre ni en todos los contextos y solo más recientemente.

³⁰ «Los nuevos docentes se centran (y aún se centran) principalmente en cuestiones lingüístico-filológicas o terminológicas. La Traducción finlandesa-alemana en Tampere y Turku constituye una excepción, de mano de Justa Holz-Mänttari, que hasta los años 90 asesoraba con frecuencia a los docentes de ambas universidades, ayudando a desarrollar sus enfoques comunicativos y traductológicos, que contemplaban la competencia lingüística como prerrequisito en la formación.» (Freihoff, 2001: 82, nuestra traducción)

Es de mano de las corrientes disciplinares extratextuales (sobre todo, la funcional y la crítica), claves en la evolución hacia modelos profesionales que se centran en el destinatario o en la cultura de destino (*target-oriented*), que se visualiza finalmente la actividad del traductor como profesional y se hace hincapié en la importancia de tener en cuenta todos los aspectos que intervienen en el acto comunicativo, no solo textuales (participantes, situación, tiempo, lugar, medio, etc.). Estos enfoques profesionales confieren al traductor un papel activo que ya no se basa en automatismos, para los que no basta un conocimiento de las lenguas. Es necesario saberse mediador entre el TO y el TM, mediador entre las culturas, gestor de la información, adaptador y, en ocasiones, manipulador de la misma. Si se repasan los autores principales de estas corrientes, vemos cómo sus principios teóricos confieren una autoridad y una capacidad de decisión al traductor que va mucho más allá de lo meramente microtextual.

Nord, por ejemplo, opina que el objeto comunicativo determina los métodos translativos (1996: 35) y, por lo tanto, es el traductor el encargado de decidir críticamente qué método aplicar para mediar entre la cultura base y la cultura meta. La teoría enunciada por Nord (1997) se basa en dos pilares fundamentales: la lealtad y la función. Describe el principio de lealtad como una evolución en dirección opuesta al principio de fidelidad tradicional (que se refiere solo a la fidelidad al texto origen, más propio de enfoques microtextuales) y la explica como la responsabilidad del traductor frente a los otros participantes en la interacción translativa, refiriéndose no solamente al autor del texto original, sino también a las expectativas del cliente que ha encargado la traducción y de los lectores de la cultura meta³¹.

This responsibility is what I call loyalty. Loyalty is a moral principle indispensable in the relationships between human beings who are partners in a communication process (Nord, 1991: 94).

Arrojo también lo describe, desde su perspectiva crítica, del siguiente modo:

(...) what is involved in translation is definitely more related to a transformation of textual material –controlled by the circumstances which, both implicitly and explicitly, both consciously and unconsciously, guide the translator’s work – than to a process of neutral meaning transferral resulting in an ideal form of inherent equivalence between the so-called original and its translation. In other words, if we truly accept the full implications of language theories which claim to go beyond the merely linguistic and take into account the ideological, historical, and cultural basis of meaning, we would have to recognise the translator's inescapable authorial interference in the process of translation and would have to review most of the clichés which consider it as a "serving" profession. (Arrojo, 2005: 225).

Esta última cita es perfecta además para indicar que las distintas concepciones disciplinares de la Traducción efectivamente también tienen que ver con distintas formas de entender la labor del traductor. En un principio, se veía como una mera tarea secundaria e imperfecta («molestos intermediarios», según recuerda Arrojo, *ibid.*), a continuación se

³¹ Nótese la introducción de parámetros como *cliente (partner, client)*, *encargo, función, responsabilidad, principios ético (moral principles)*, etc.

pasó a la imagen de traductor erudito, acumulador y depositario de cultura (*comprehensive knowledge*, como también sugiere Arrojo, 1996: 98, cit. Kearns, 2006: 59), en línea con la traducción más académica. Finalmente se reivindica su papel social y profesional. Autores como Delisle (1980: 40-43) o Newmark (1991: 61-64) también coinciden en la descripción de esta evolución y explican que hay una gran diferencia entre la traducción *académica*, cuyo objetivo primigenio era la adquisición de una lengua, y la traducción *profesional*, cuyo objetivo es, como se viene insistiendo, transmitir un mensaje a un receptor final real.

Contradictoriamente, en la misma medida que se ha ido reivindicando el papel transformador, autónomo, creativo, manipulador, de agente social, de trasmisor activo, etc. del traductor, y en la misma medida que la teoría iba ampliando la noción de *unidad de traducción* (de la palabra al texto, del texto a lo extralingüístico³²), la tecnología y algunas tradiciones del mercado han seguido una dirección opuesta en algunos aspectos³³. Las evoluciones de la teoría y de la realidad profesional, no siempre son paralelas y estas divergencias entre la formación en traducción de enfoque académico y la traducción de enfoque profesional ha motivado la exploración por parte de muchos teóricos (Mayoral, 2001a: 106-107; Arrojo, 2005: 228; Nord, 2005a: 211, entre otros).

La nueva perspectiva *profesionalizante* de la formación de traductores, en la que el traductor adopta un papel más central y activo en el proceso de traducción como agente clave en el proceso, es el eje que ha estructurado una independencia disciplinar de nuestros estudios sobre otras disciplinas anteriormente dominantes en muchos contextos. Quizás en parte por ello, se puede observar que los enfoques más *profesionalizantes* en un sentido más ocupacional e inmediato en la formación de traductores no reciben una acogida positiva en todos los contextos. Para algunos³⁴, el distanciamiento de las Humanidades y los conocimientos tradicionales más teóricos responde a un servilismo al capitalismo económico y al mercado que corre el riesgo de proporcionar una formación a corto plazo poco útil en el futuro. Para otros, el giro a lo práctico genera un temor a una

³² «La unidad de traducción (UT) suele definirse como «la unidad de la lengua o del texto de partida tratada por el traductor en el proceso de traducción». Hasta el momento, los estudiosos de la traducción no se han puesto de acuerdo sobre las proporciones ideales de tal unidad ni sobre el nivel o rango lingüístico en que está localizada: si debería constituirse por morfemas, palabras, colocaciones o frases, oraciones o incluso textos enteros. (...) Muchos estudiosos de la traducción, fueran lingüistas o traductólogos en sentido más estricto, han presentado sus propias concepciones de lo que es o debe ser una UT basándose cada uno en su enfoque específico. Podemos distinguir enfoques: estrictamente lingüísticos; pragmalingüísticos o lingüístico-textuales; hermenéuticos; psicolingüísticos orientados hacia el proceso de traducción; semióticos y funcionalistas.» (Nord, 1998: 65-67).

³³ Arrojo (2005: 227) llama la atención sobre la contradicción que supone la convivencia de un mundo académico que reconoce ya la importancia del texto globalmente y de sus implicaciones extratextuales, pero que al tiempo no pretende dar la espalda a la realidad de la profesión, con la realidad de los clientes y empleadores del traductor, que cuantifican el trabajo por palabras, una unidad de traducción que queda atrás en prácticamente todas las teorías actuales. Asimismo, añadimos, la introducción de las nuevas tecnologías como las herramientas de traducción asistida, vuelven a primar el valor de la oración como unidad de traducción, puesto que la traducción queda fragmentada siguiendo criterios de puntuación y, obviamente, no de significado.

³⁴ Véase un análisis más detenido al respecto sobre la identidad de estos grupos en el capítulo sobre la Universidad española contemporánea (pp. 125 y siguientes).

pérdida de influencia disciplinar sobre un itinerario de formación en auge en muchos países como es el de la Traducción, frente a otras áreas disciplinares más teóricas y, a veces, debilitadas institucionalmente por diversos motivos (modas, progreso, demanda, empleabilidad, etc.). Para otros, se trata simplemente de la tradicional jerarquía entre teoría y práctica, y observan con escepticismo el giro pragmático de la Universidad de nuestros días. Sea como fuere, esta evolución de la disciplina hacia su independencia no es homogénea ni sucede en igual medida en todos los contextos, incluso dentro de un mismo sistema universitario, pues tras el estatus disciplinar hay una serie de factores dependientes del contexto que ejercen una gran presión.

Todos estos cambios, la profesionalización, la relativa independencia recién conquistada en algunos contextos disciplinares, el giro a la práctica, el refuerzo del papel del traductor como intermediario activo, los enfoques sociales, el proceso de traducción centrado en un receptor, etc., han influido y enriquecido también a la Interpretación como disciplina. Desde el punto de vista de la oferta académica, quizás esta evolución *profesionalizante* de la Traducción en algunos contextos parece derivar en un acercamiento entre Traducción e Interpretación o en una consolidación del vínculo institucional de ambas especialidades, ahora asentadas en una visión profesional y pragmática común. El modo en el que este nuevo vínculo *profesionalizante* se refleja en itinerarios curriculares más o menos interdependientes entre ambos campos de especialidad no es ajeno a las críticas, pues muchos son partidarios de una barrera clara entre ambas prácticas, mientras que otros entienden que, una vez asentadas unas mismas bases, la interacción entre ambas disciplinas es necesaria y positiva. El caso español nos aportará un buen ejemplo en este sentido.

El enfoque social y de mediación cultural de las disciplinas ha implicado también la apertura de la Interpretación, rompiendo la barrera de los círculos profesionales más elitistas, así como el acercamiento a otras realidades y demandas, tales como la Interpretación para los servicios públicos y los colectivos inmigrantes. Esta innovación profesional y social ha tenido también cierto reflejo curricular con la introducción de itinerarios para estas especialidades.

Quizás por su carácter interdisciplinar que se alimenta de las Ciencias de la Educación y la Psicología del Aprendizaje, las corrientes **cognitivas y/o constructivistas** han aportado bastante a la proyección curricular de la disciplina. Entre los enfoques más influyentes, se encuentra la aplicación de modelos de **competencia traductora/del traductor/de traducción**. Desde las primeras aproximaciones a este concepto, se ha experimentado un interés por este método de abordar la traducción que es realmente peculiar dentro del panorama académico general en la actualidad. Se puede decir que antes de que las competencias estuvieran en boca de todos de mano del proceso de Bolonia, los estudiosos de la Traducción ya barajaban el concepto con total naturalidad y se producía un intenso debate en torno a qué modelo de competencia traductora, con qué fin, qué aplicación curricular y didáctica, etc. Esto dice mucho de nuestro campo, ya que no cabe duda de que se encuentra en una vanguardia docente y académica que, en algunos aspectos, se adelanta a los tiempos.

La noción de modelo competencial de la traducción puede, a su vez, realizarse desde diversos parámetros de análisis. En los distintos repasos de la noción de competencia traductora (Schäffner *et al.*, 2000; Kelly, 2002; Pym, 2003; Colina, 2003; Soriano, 2007; Morón, 2009, etc.) los elementos de categorización más frecuentes son:

- Si el modelo es cognitivo o constructivista
- Si el modelo describe las habilidades del experto o del ideal de experto vigente o describe la competencia desde la perspectiva del aprendiz
- Si el modelo es multicomponencial, cerrado o abierto, o simplificador-minimalista
- Si el modelo se ha diseñado desde la ingeniería de recursos humanos o desde la pedagogía o desde la teoría curricular, etc.³⁵

En el análisis que aquí se presenta, cuyo interés es curricular, se ha decidido centrar la atención, en primer lugar, en observar si en los modelos competenciales existentes se detectan aspiraciones de **universalidad** (pues en dicho caso, estarán claramente ligados a modelos curriculares más técnicos) o si vienen dados en un contexto de aplicación delimitado y contextualizado (relacionados con visiones más pragmáticas del currículum). Esta distinción tiene también que ver con la manera en la que se conciben los objetivos de la formación, es decir, si se parte de una conciencia curricular (currículum práctico) como anunciábamos anteriormente (*currículum*>*Traducción*), o si se aplica un modelo de competencia para su conversión en objetivos prescriptivos y válidos de manera general (*currículum* teórico, *Traducción*>*currículum*), independientemente de la contextualización.

En segundo lugar, en esta distinción también entra en juego si los modelos competenciales tienen una aspiración de **exhaustividad** y buscan una definición cerrada o si por el contrario parten de una definición abierta de la competencia traductora, que permitiría la identificación de unos fines de aprendizaje más genéricos y orientativos, ya que este criterio igualmente tiene que ver con la noción de currículum, si es más teórico o más práctico.

Entre los estudios centrados en descubrir definiciones universalmente válidas de competencia de traducción, podemos distinguir:

1. los que entienden la competencia como ente observable (objeto de estudio empírico, paradigma cognitivo) y
2. los que la entienden como ente que se puede describir partiendo de un modelo de razonamiento teórico.

Las **propuestas puramente cognitivas**, basadas en la identificación del esquema de conocimientos (teóricos y prácticos) que posee un traductor profesional tipo, se formulan mediante investigaciones de corte experimental que se esfuerzan por identificar una

³⁵ Para una mayor profundización en la descripción de los diversos modelos competenciales de la traducción conforme a estos criterios, remitimos a otros trabajos ya existentes y muy detallados al respecto, como el de Morón (2009).

descripción universalmente válida de *competencia traductora* o *competencia del traductor* y por analizar el proceso de adquisición de la competencia traductora en un marco de evaluación controlado (marco experimental de tests de la competencia adquirida). En este sentido, destaca por ejemplo el trabajo de PACTE (2000, 2001, 2003, 2007) sobre la competencia traductora o las investigaciones iniciales de Wilss sobre los distintos tipos de conocimiento que intervienen en la traducción:

Declarative knowledge means that the translator has available in his memory stored-up supplies of knowledge and experience which he has built up in the course of his activities. No translation begins as a “tabula rasa”, at a cognitive zero (...). Processing knowledge (knowing how) means that the translator has available not only a static knowledge of the matter but also a dynamic knowledge, i.e., he knows (or ought to know) to which dynamic knowledge he must apply which “operatives” and which specific effects he wants to achieve by using a particular translation operation (Wilss, 1989: 91)

(La competencia traductora es) el análisis subyacente de conocimientos y habilidades necesarios para traducir; se distingue del acto de traducir en que supone la realización de esos conocimientos y habilidades en una situación determinada (Hurtado, 1999: 43)³⁶

Así, por ejemplo, el modelo competencial de PACTE responde a un plan de investigación que parte de la definición técnica de la competencia y termina en el diseño de una forma empírica de medir su adquisición. La investigación se sitúa desde un principio en el plano experimental y persigue la solidez metodológica de tipo positivista. El resultado de la definición de competencia traductora es un modelo cerrado que presenta la combinación de seis *subcompetencias* interrelacionadas, del modo siguiente (PACTE, 2007):

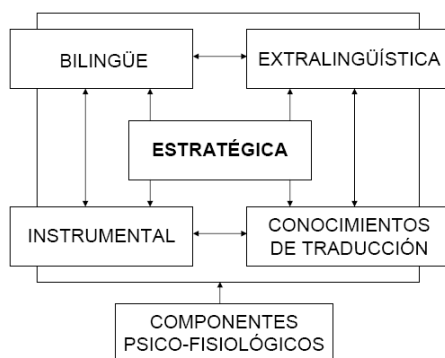


Gráfico 5: Modelo de competencia traductora de PACTE.

En la línea de esta definición se pueden encontrar también los antecedentes de Krings (1986), Wilss (1988), en su primera época, antes de renunciar a los modelos de competencia y sustituirlos por la noción general de rendimiento, o Shreve (1997), siendo los tres casos de base cognitiva. También puede relacionarse con el modelo menos exhaustivo de Campbell (1998: 154), también de base experimental y multicomponencial

³⁶ Amparo Hurtado es fundadora y miembro del Grupo PACTE. Hurtado (2007: 163-195) encuentra gran utilidad curricular al modelo general definido por este grupo de investigación. Sobre esta aplicación curricular volveremos más adelante.

(basado en TAPs), que solo presenta tres componentes, a saber, competencia textual en la lengua de destino, actitud del traductor (*disposition: risk-taking vs. prudent and persistent vs. capitulating*) y competencia de auto-revisión (conciencia de la calidad). Es curioso que, con alguna excepción, el fin de estos modelos es el puramente teórico e investigador. Aunque estos estudios se pueden utilizar como inspiración para el diseño curricular, su objetivo directo no es el currículum.

Al tratarse de modelos con afán de validez teórica, entendemos que su aplicación curricular tendería a dar lugar a productos teóricos con objetivos cerrados, aunque su desarrollo práctico puede ser diferente. Un factor pragmático en estos modelos es su transversalidad, que será más o menos variable en función de si se orienta a perfiles profesionales más o menos específicos.

En el **segundo grupo, el teórico-descriptivo**, con igual intención de aportar un modelo válido teóricamente, se hace uso del razonamiento abstracto para intentar dilucidar modelos universalmente aceptables, en busca de un consenso teórico sobre esta noción. En este caso, podemos escoger a modo de ejemplo el trabajo de Pym (2003).

Pym formula un modelo teórico que parte del cuestionamiento de la validez de los modelos cerrados y multicompetenciales. Al comentar las dieciséis categorías de competencia que presentara Wilss en sus trabajos iniciales, Pym analiza:

Why sixteen? Why not 127? Or just seven? No reason is given for the selection of the categories, which have no more weight than their origins in very basic linguistics. (Pym, 2003: 482).

Como reacción a esta tendencia a dividir y clasificar el conocimiento y las dificultades epistemológicas que plantea, Pym opta por una concepción que define como *minimalista* y más abierta de la competencia traductora, y concluye con este teorema basado en una competencia funcional que considera bidimensional:

- The ability to generate a series of more than one viable target text (TT1, TT2 ... TTn) for a pertinent source text (ST);
- The ability to select only one viable TT from this series, quickly and with justified confidence.
- We propose that, together, these two skills form a specifically translational competence; their union concerns translation and nothing but translation. (Pym 1991, cit. Pym, 2003: 489).

Hay que entender que este modelo teórico es una reflexión sobre otros modelos teóricos y se adscribe puramente en el plano de las investigaciones que pretenden conocer y explorar la noción de competencia traductora de manera abstracta. Vemos cómo esta propuesta tiene como fin rebatir la multicomponencialidad y la validez de otros modelos abstractos, para concluir en un nuevo modelo teórico, quizás más complejo de lo que parece en un principio, cuya pretensión es igualmente universal. Asimismo, también vemos que, de manera inmediata, no se le da una aplicación curricular.

Hay que entender que aunque desde este trabajo se defiende en todo momento una hermenéutica alejada de la universalidad, consideramos que los trabajos en estas líneas son, sin duda alguna, útiles por lo que tienen de catalizador de ideas y por las aplicaciones contextuales adaptadas que pueden derivarse de los mismos en estudios subsiguientes. Volvemos a la idea de la utilidad del eclecticismo y del naturalismo (p. 26) en el currículum, en el que veíamos cómo es posible aplicar distintos elementos al currículum con fines puramente prácticos, independientemente de que surjan o se inspiren en tradiciones de pensamiento teórico.

La utilidad básica de toda propuesta competencial para el currículum es que **informa sobre maneras de entender el contenido y objetivo de la formación**, por lo que es clave a la hora de abordar los fines generales o específicos, prescriptivos u orientativos, de la formación. Desde el punto de vista curricular que aquí se defiende, cualquiera de las propuestas será más útil cuanto más se ajuste al contexto curricular particular, cuanto más se seleccione desde una perspectiva consciente del entorno curricular, cuanto más se utilice para una aplicación práctica y consensuada de un trasfondo o conciencia curricular previamente estudiado.

No todo el mundo comparte esta visión reconciliadora. Por ejemplo, es interesante analizar el tratamiento que Kearns (2006) hace de las competencias. Adopta en su estudio un posicionamiento que tiende claramente a lo práctico y que rechaza los planteamientos curriculares teóricos (universalidad, especificidad de objetivos). Empieza por cuestionar la validez universal de conceptos como *competencia* u *objetivos*, para abogar por una concepción curricular lo más inclusiva y contextualizada posible, que responda a las preguntas que surgen en la práctica diaria. Su postura está algo más polarizada en cuanto a las nociones de currículum teórico y práctico, en comparación con nuestra percepción del espectro curricular como un *continuum*. Su rechazo total de los objetivos didácticos es más tajante, no distinguiendo entre objetivos prescriptivos y objetivos orientativos, ni entre objetivos conductistas o cognitivos y resultados de aprendizaje constructivistas. Esta imagen negativa de los objetivos específicos y prescriptivos, se traslada a su visión sobre los modelos de competencia traductora, que considera perjudiciales para el desarrollo curricular. Así, distingue entre definiciones cerradas y definiciones abiertas y rechaza la *multicomponencialidad* y especificidad de los modelos del estilo de los de PACTE o Campbell, mientras que aboga por modelos aparentemente abiertos y sencillos, como el de Pym. Esta apreciación se debe a que las definiciones de tipo abierto y generalistas se aproximan más a su idea de principio básico general que podría informar el currículum como proceso (currículum práctico), en oposición a los principios específicos de un currículum como producto (currículum teórico). En esta tesis no se rechazan estas apreciaciones, excepto en el hecho de que nosotros no rechazamos todo tipo de formulación de objetivos, ya que entendemos que toda formación debe plantearse unas metas de referencia, en donde lo importante es su desarrollo y su traslado a la práctica. Todo depende del tipo análisis previo que se haya realizado del contexto curricular, de la *autocorrectividad*, el grado de exhaustividad y el poder prescriptivo o no que planteen los objetivos dados. Nuestro análisis en este sentido queda suficientemente detallado en epígrafes anteriores.

Efectivamente, como se irá viendo, puede haber propuestas curriculares orientadas por una serie de fines formativos que a nuestro parecer son más o menos adecuados, pero para nosotros la cuestión radica en si el modelo competencial (o selección de objetivos orientativos) se ha generado para responder a una práctica curricular determinada y no con un valor universal, en si tiene utilidad o no para fomentar una visión cohesionada del currículum, en si responde a una progresión lógica de aprendizaje de cara a los estudiantes, teniendo en cuenta su punto de partida, etc. Es decir, por lo que respecta a los modelos competenciales, aquí interesan más aquellos **modelos que tengan una clara aspiración de aplicabilidad al currículum y que inviten a una conveniente contextualización temporal y sociogeográfica.**

En esta línea, cabe destacar la concepción de la competencia traductora que realiza Kelly, cuyo propósito es, explícitamente, el de aplicar este esquema a la formación. La propuesta curricular de Kelly se plantea en dos fases de estudio. En un principio, escoge el modelo de competencia traductora como fuente informadora para el diseño curricular (2002). Este primer trabajo tiene un mayor carácter teórico. Más tarde completa sus esfuerzos por mejorar los procesos curriculares de mano de una obra de mayor envergadura, basada en la deliberación y contextualización curricular (2005). En sus primeras consideraciones sobre competencias y currículum, la autora expone lo siguiente:

La descripción de los elementos que componen la competencia traductora es una herramienta útil para la formación de traductores en tanto que permite el establecimiento tanto de metas y objetivos globales como de objetivos específicos para programas de formación. (...). Deriva del modelo de la competencia traductora una propuesta de objetivos globales para programas de formación de traductores a nivel de pregrado universitario. (Kelly, 2002: 9)

Sobre todo en las aplicaciones relacionadas con el diseño curricular y con la didáctica, a menudo los modelos, sin mayor pretensión (y éste es nuestro caso), se limitan a sistematizar lo que la generalidad del profesorado responsable de la formación de traductores asume de forma implícita a la hora de organizar y planificar sus cursos. ¿Cómo, si no, proponen contenidos, establecen objetivos y evalúan el rendimiento de sus estudiantes? (*ibid.*: 16)

En el modelo de Kelly la universalidad queda limitada a un plano de aplicación determinado, que es el diseño curricular de los estudios universitarios de TI, aunque la autora entiende que podría tener aplicación en otros contextos. Siguiendo la idea de objetivos generales de formación planteada por Delisle (1998), sobre la que volveremos más adelante, la autora encuentra útil partir de una idea consensuada de lo que es traducir para poder seleccionar unos fines de formación.

Su metodología es la pragmática, se trata de un diseño basado en la observación y en la práctica docente, por lo que integra igualmente la perspectiva del aprendiz y la del experto. Se centra en el análisis y comparación de modelos existentes y pretende ofrecer un modelo lo más global posible. El modelo se formula de manera multicomponental y en dos planos, uno más genérico y otro más específico. Así, en cuanto a la exhaustividad, el esquema es flexible, se especifica que no es aplicable a cada proceso traductor sino que

manifiesta unos términos genéricos y que variaría según los casos. La autora propone seguidamente un desglose en objetivos más específicos para desarrollar la formación.

El modelo en su plano genérico viene dado por esta representación teórica del conocimiento competencial propio de la traducción (*ibid.*: 16). Vemos cómo se distinguen claramente siete subcomponentes generales, que la autora destaca como base adecuada para establecer unos objetivos generales que servirán par dar coherencia a un determinado programa de formación en TI:

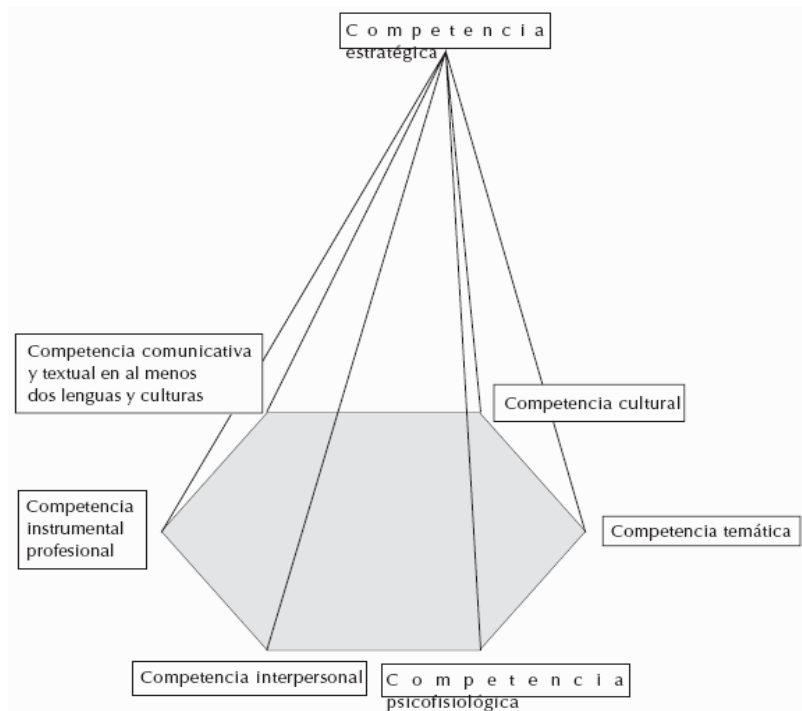


Gráfico 6: Modelo de competencia traductora aplicada a la formación de Kelly (2002)

Estas primeras consideraciones evolucionan hasta su obra de 2005. En su *A Handbook for Translator Trainers: a Guide to Reflexive Practice*, la autora adopta un enfoque que aprovecha recursos que podemos considerar tanto teóricos como prácticos. En esta metodología ecléctica, sobre la que volveremos más tarde, cabe señalar que la contextualización curricular adquiere un valor mayor. Con los debidos matices de deliberación curricular para cada caso y planteando el desarrollo curricular como una experiencia que cada docente o agente implicado debe llevar a su propio terreno, la autora utiliza multitud de recursos para poder trabajar en el plano curricular y, entre estos recursos, las competencias se consideran una herramienta útil y válida de orientación, no un elemento prescriptivo.

En la revisión de otros autores, encontramos menos modelos de competencia del intérprete en todas las posibles variantes, pero quizás merece la pena resaltar aquí la aproximación de Sawyer (2004: 74) a las competencias expresadas en términos de rendimiento experto (*expertise*). Sawyer hace hincapié en la diferencia entre la competencia de un intérprete aprendiz y un intérprete profesional y marca una serie de puntos de referencia (*milestones*) para trazar una secuenciación curricular adecuada para el aprendizaje, por lo que vemos que su aproximación es igualmente curricular. Se volverá sobre este autor en el epígrafe siguiente con mayor detenimiento.

Finalmente, cabe destacar la existencia de marcos de cualificación profesionales que también tienen un fuerte trasfondo competencial. A falta de un marco de cualificación europeo o español, podemos destacar el británico, con los denominados *The National Occupational Standards (NOS) in Translation*. Estos estándares de cualificación se diseñan con un afán de aplicación versátil, incluido el ámbito curricular, como indica la siguiente cita:

The Standards can be used to:

- describe good practice in particular areas of professional activity
- inform job descriptions and person specifications
- inform curriculum development of university degrees and postgraduate courses
- design training courses and continuous professional development
- assess the skills of those training for a particular area of work
- assess or review the skills of those who are qualified, e.g. for recruitment or appraisal purposes
- offer a framework for quality assurance. (LNTO: en línea)

Como término a este repaso disciplinar-curricular, cabe decir que los modelos competenciales en general, que analizan el conocimiento experto o el aprendizaje del futuro traductor experto, están igualmente vinculados con los enfoques *profesionalizantes* que se plantean la traducción como oficio. No obstante, responden a diferentes ideas de *profesionalización*, ya que existen distintos perfiles posibles como referencia, más o menos especializados. Estas corrientes de trabajo vienen además reforzadas en los contextos que han integrado tradicionalmente estas fuentes (por ejemplo, los anglosajones) y en los contextos inmersos en las reformas europeas de convergencia que, como se verá, intentan relacionar más claramente universidad y sociedad. Este mismo empuje europeo coincide con la proliferación de líneas de trabajo relacionadas con la formación y, en menor medida, con el currículum en TI.

Finalmente, desde este trabajo se considera que seremos testigos de un proceso de apertura e intersección de la Traducción e Interpretación con respecto a otras disciplinas (Snell-Hornby, 2006: 166, 169), relacionado de cerca con la sociedad globalizada y del conocimiento en la que vivimos. El ejemplo con más trayectoria curricular en este sentido es el que representa la intersección de la TI con las carreras del tipo de las Lenguas Aplicadas. En estas líneas de diversificación, podemos destacar los estudios sobre el papel de la TI en los procesos de internacionalización comercial y localización de productos (De Pedro, 2006) o en el Derecho Internacional –no solo en el sentido de la traducción jurídica, sino como competencia necesaria para profesionales del Derecho en determinados ámbitos– (Way, 2002), el papel de la traducción como competencia en las

mediación cultural y lingüística (Bernardini, 2004: 31), cómo se funde la traducción con la gestión y creación de contenidos multilingües y multiculturales en plataformas corporativas o cómo sobrevive y evoluciona la traducción en los contextos lingüísticos y literarios (Preloznikova y Toft, 2004: 97), a veces invirtiendo las tendencias de dominio preexistentes.

4.2. Aproximaciones curriculares a la TI (I): énfasis en la empleabilidad

La confrontación entre la teoría y la práctica curricular esta relacionada estrechamente con el debate sobre el modelo de formación universitaria, más concretamente sobre la adecuación de la formación *profesionalizante* en un contexto universitario que tradicionalmente estaba reservado al Humanismo y a la investigación, en un modelo universitario con frecuencia referido como «racionalismo académico» (Kearns, 2006). Esta diferenciación resulta un tanto confusa, ya que podemos hablar de dos niveles diferentes que no se deben mezclar. Por un lado, tenemos el currículum pensado de forma teórica o de forma práctica. Por otro lado, tenemos los contenidos seleccionados para un determinado currículum, que pueden ser teóricos o prácticos. En el siguiente gráfico se ilustra la distinción.

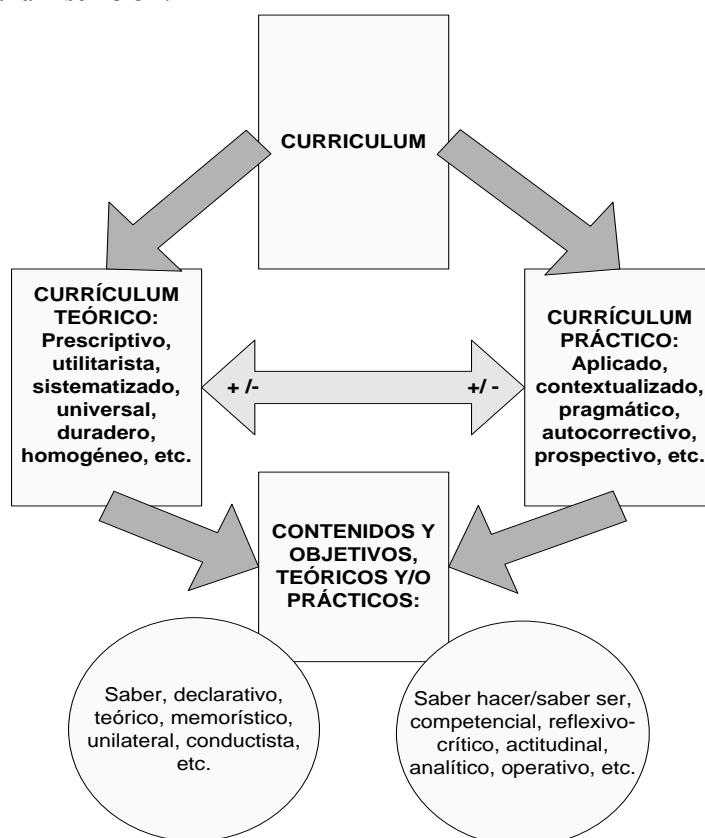


Gráfico 7: Currículum teórico o práctico, que puede incluir distintos tipos de contenidos y objetivos de índole teórica o práctica.

Se da el caso de que, eligiendo contenidos prácticos (por ejemplo, en forma de competencias), se opte por un currículum de diseño claramente teórico, en la línea de lo anteriormente expresado. Asimismo, se puede optar por un currículum de índole práctica

con contenidos de cualquier tipo. En cuanto a esto, cabe señalar que los contenidos teóricos más clásicos sí parecen ir vinculados a una noción de currículum más técnica (o teórica), pero también lo están los currícula más utilitaristas, basados en perfiles profesionales y competencias (prácticas, obviamente) muy especializadas.

Cabe referir, en este punto, el estudio epistemológico que Kearns (2006: 183) realiza sobre la dualidad o la dicotomía académica y profesional a la hora de concebir los enfoques didácticos y curriculares en Traducción. Kearns (2008: 184) nos ofrece buena parte de las claves para entender el debate en torno a esta cuestión curricular. Ya se ha explicado que la relación entre las tradiciones académicas más *profesionalizantes* y más *transmisionistas* no ha sido precisamente sencilla. La TI se encuentra atrapada en esta tesitura y es una cuestión sobre la que en modo alguno existe consenso.

Como señala Kelly (2005a: 23), antes de nada es preciso ubicar bien el tipo de curso al que hacemos referencia, pues no es lo mismo un grado universitario que un curso de formación continua organizado para traductores profesionales, por ejemplo. Una vez que queda claro que nos referimos a los grados universitarios, la autora también resalta que la selección de objetivos y contenidos es muy diferente según la cultura académica en la que se ubica, ya sea más clásica o más enfocada a lo aplicado, y añade:

One might indeed question whether (institutions with a strongly academic tradition) would actually be interested in translator training programmes as such at all! (Kelly, 2005a: 185).

Como veremos más adelante, al analizar el caso español, este comentario adquiere aún más sentido. La TI, por ejemplo, en España, con una tradición académica clásica, no fue precisamente bienvenida. Lo mismo explica Kearns con respecto al caso de Polonia (2006: 258), como ya mencionábamos al referirnos a las similitudes con el caso español.

Aunque en una mayoría de contextos universitarios predominan los programas de formación de corte *profesionalizante* en TI, como explican Ulrych (2005: 6) y Kearns (2008: 186), con frecuencia su consolidación o implantación se ha producido con cierta incompreensión por parte de otros sectores académicos reacios a la introducción de estudios aplicados:

The notion that academics are resistant to examining the practical implications and applications of the subjects which they theorize is one which has characterized much of the discourse on universities in the twentieth century and a good example of this in our field can be found in the criticisms often levelled by the professional translation community at the study of theory in translation programmes (cit. Chesterman and Wagner, 2002). (Kearns, 2008: 188)

Sobre la jerarquía de este tipo de conocimiento teórico y la crítica a la subordinación de lo práctico, escribe también Mayoral en extenso (2001a: 112), en donde explica el modo en el que una tradicional distinción entre los teóricos y los prácticos, tal y como reflejan los currícula españoles, no es precisamente la mejor manera de organizar la selección de objetivos y contenidos de la formación de traductores. Asimismo, advierte sobre los

efectos negativos que tiene aceptar la superioridad de la teoría sobre la práctica en nuestra disciplina, asunción que con frecuencia lleva erróneamente a ubicar la Teoría de la traducción o la Lingüística aplicada a la Traducción en los primeros años de la formación de traductores y a separar contenidos teóricos de prácticos en asignaturas de Traducción e Interpretación. Sobre este tema escribe también Nord (2005a), como veremos al tratar con mayor detalle las propuestas de esta autora (p. 94 y siguientes).

Estos autores ilustran perfectamente cómo la TI puede adoptar diferentes enfoques en el currículum y no se adapta bien a la dicotomía clásica entre teoría y práctica. Independientemente de la consideración que se tenga por la teoría en un determinado contexto curricular, indefectiblemente, los programas de formación de TI incluyen siempre un elemento curricular práctico, que en una mayoría de casos es además el elemento más importante o que más peso recibe en la formación (Kearns, 2008: 190). No obstante, dicho enfoque práctico puede realizarse con patrones de referencia muy distintos en mente: desde el localizador más especializado, hasta el perfil de competencia traductora con gran capacidad de aplicación transversal.

Cuando el enfoque, ya sea de un modo u otro, no es eminentemente práctico, se detecta en la literatura una crítica generalizada sobre la no aplicabilidad de lo aprendido a la práctica real de la traducción (Kearns, 2008: 190)³⁷.

Este claro matiz práctico se asocia, según el mismo autor, a dos problemas más que marcan la dualidad *academicista/profesionalizante* y obligan a justificar la idoneidad de una finalidad formativa que se origina en la observación de una práctica intelectual y profesional. Por un lado, la aplicabilidad y la transversalidad de la TI hacen que se mezcle y fusione fácilmente con otras disciplinas. La interdisciplinariedad tampoco recibe, precisamente, buena acogida por el modelo universitario racionalista (Squires: 1992). Por otro lado, Kearns (*ibid.*: 191) apunta que la variedad de modelos de profesionalización por la que la formación de traductores e intérpretes puede optar (diferentes perfiles profesionales vigentes), hace que nuestro campo sea aún más incomprendido. Mayoral, alcanza esencialmente la misma conclusión (2001a: 65, 125). Por todos estos motivos, en la literatura se encuentran innumerables ejercicios de auto-descripción, auto-reivindicación y justificación de la operatividad y la naturaleza aplicada de nuestra disciplina en el contexto universitario.

³⁷ Esta apreciación trae a colación la actual interpretación del proceso de Bolonia en algunos contextos. En el momento de redacción de esta tesis, recibíamos la noticia de que, para los futuros grados en TI, las instancias educativas que afectan a nuestro centro de trabajo, a saber, la Junta de Andalucía y la propia Universidad, han decidido establecer dos categorías de conocimiento claramente diferenciadas que se aplicarán a cada asignatura de los futuros grados. Dichas categorías son las *Enseñanzas Básicas* (entendidas en nuestro contexto como *teóricas* y, por lo tanto, se impartirán en grupos que, según los centros, se ha interpretado, por ejemplo, que deben ser de 60 alumnos) y, por otro lado, las *Enseñanzas Prácticas y de Desarrollo* (entendidas como aplicadas, en grupos de 10 o 20 estudiantes). Así, nos encontramos ante la paradoja de que las asignaturas de todas las carreras, independientemente de su naturaleza más o menos aplicada, recibirán un tratamiento lo más similar posible, de forma que habremos de decidir cuál es la práctica y cuál la teoría de asignaturas como Traducción Especializada o Interpretación, *impartir* la supuesta teoría toda junta y desvinculada de la práctica, al principio de los cuatrimestres, e *impartir* la práctica en grupos pequeños, aislada de la teoría que se vio meses antes. Se trata de una medida que va completamente en contra de la naturaleza de nuestra disciplina, como explican Nord (2005a: 215) o Mayoral (2001a: 112).

En este debate la disciplina dedica numerosas páginas a decidir qué papel ha de jugar el mercado en la formación en TI, debemos entender que el mercado puede integrarse en el análisis curricular desde dos perspectivas que traen consigo visiones muy diferentes del currículum. Por un lado, podemos centrarnos en qué necesita el mercado, qué demandan los empleadores de un sector en concreto. Se trataría de la visión más *a lo Bobbit*. Por otro lado, podemos centrarnos en dónde trabajan o dónde tienen el potencial de trabajar en realidad los egresados o, incluso, qué papel social pueden desempeñar nuestros egresados, desde una perspectiva más *reconstruccionista*. Esta perspectiva es más amplia, al no responder a las necesidades de un sector de la industria, escogido por alguien como *el sector de referencia*, por motivos no siempre obvios. En la línea que se centra en lo que demanda un tipo en concreto de empleador encontramos a diversos autores. Algunos de ellos, establecen sus propuestas curriculares con el mercado como único pilar o como pilar más importante:

The purpose of this paper is to approach the issue of training from the perspective of the end-product which the market appears to require at the present time. It is thus argued that the analyses of the market, of employment trends, of translator profiles and of developments in standards for translation services are highly relevant for translator training because they can provide input for the translator training curriculum and syllabus. (Olohan, 2007: 37).

Las exigences du marché font songer aux profils de la formation universitaire en traduction, et ce pour garantir sa qualité à la sortie. (Cherednychenko, 2006. 133)³⁸

À côté des nouvelles technologies, le curriculum offre des cours et séminaires qui ont fait leurs preuves pendant des années. Le facteur innovateur est, bien entendu, le contenu. Un contenu qui devrait répondre à des exigences du marché du travail qui sont bien étayées dans la littérature et où il est fait état de «l'orientation vers le produit», «l'orientation vers le besoin» et «l'orientation vers la compétence». (Lee-Jahnke, 2003: 94)³⁹

The point of reference for this article is the relationship between the training process and the profession. Therefore, we first examine the characteristics of today's translation market and analyse the issues that are addressed in modern translator training. We conclude by suggesting methods that can help teachers fill in gaps in present-day translator training. (Aula.int, 2005: 132)

Debería existir una equiparación entre la realidad del mercado y la enseñanza académica, de modo que la localización tuviera la cobertura precisa que facilitara la incorporación al mercado de los futuros traductores. (Arevalillo, 2006: 10).

³⁸ «Las exigencias del mercado hacen pensar en los perfiles de la formación universitaria en traducción, con el fin de garantizar la calidad en el egreso.» (Cherednychenko, 2006. 133, nuestra traducción)

³⁹ «A la sazón de las nuevas tecnologías, el currículum ofrece cursos y seminarios como se ha demostrado a lo largo de los años. El factor innovador es, bien entendido, el contenido. Un contenido que debería responder a las exigencias del mercado de trabajo que se encuentran bien descritas en la literatura existente y donde se ha dejado constancia de «la orientación al producto», «la orientación la necesidad» y «la orientación a la competencia» (Lee-Jahnke, 2003: 94, nuestra traducción)

La ventaja de los modelos de formación que responden a un mercado muy concreto es que tienen en mente una meta muy clara, lo que hace que el diseño curricular, en teoría, sea más obvio y transparente (producto) y, probablemente, más cohesionado en sus contenidos. Los principales cuestionamientos son: que estos modelos solo responden a un tipo de necesidad detectada y no a otros posibles; que el perfil profesional seleccionado no tiene por qué de ser el más adecuado ni el único posible; que en algunos casos las propuestas son demasiado utilitaristas y a corto plazo, lo que hace peligrar la vigencia de la formación recibida.

Por el contrario, son mucho más escasos los trabajos que se basan en los estudios de inserción como clave para integrar una visión de la empleabilidad en el currículum que sería más *prospectiva* que *retrospectiva* (Dewey, p. 28). Es un punto de partida que nos resulta interesante y sobre el que meditamos en un artículo titulado *Diseño curricular en TI: reflexiones a la luz de los datos de inserción laboral* (Calvo Encinas *et al.*, 2008: 137 y ss.). Sobre dicho artículo se vuelve en detalle al analizar la casuística española en TI.

En respuesta a las propuestas más utilitaristas que mencionábamos antes, parece cada vez más generalizada la idea de que el currículum diseñado con dichas demandas de corta vida en mente (con frecuencia, ejemplos de currícula tecnicistas), no es a lo que la formación universitaria debe aspirar. Varios autores optan por opciones intermedias, entre lo más académico y lo ocupacional, más flexibles e integradoras:

Los mundos paralelos de la profesión y la academia se han caracterizado por su falta de entendimiento mutuo. La profesión acusa a la academia de realizar estudios de poca o nula actividad para la vida real, y sectores de la academia se empeñan en hacer caso omiso de la realidad a la que han de incorporarse sus graduados, en aras de la trasnochada idea de superioridad de la teoría sobre la práctica. (...) Como en tantas otras cuestiones, creo que existe una solución intermedia. No parece razonable, por una parte, ofrecer una formación sumamente profesionalizada y muy específica a centenares de estudiantes que luego van a tener que cambiar —en algunos casos drásticamente— de rumbo laboral en cuanto salgan de las aulas. Tampoco parece, por cierto, muy acertado imponer las exigencias de nuestras dos profesiones a grupos numerosos de estudiantes que sencillamente no tienen aptitud para ellas, y sin embargo se han podido matricular— con muy pocas posibilidades de acabar con éxito los estudios— para cumplir las previsiones numéricas de las autoridades de algunas universidades. Por otra parte, tampoco sería razonable exigirle a la universidad que ofrezca todas y cada una de las formaciones muy específicas que existen en todos los sectores profesionales. Solo en el mundo de la traducción e interpretación, se podrían enumerar múltiples exigencias de diferente índole en sectores muy diversos. Parte de la carga de la formación (la más específica, probablemente) tiene que recaer, al menos en parte, en las mismas empresas. (...) Hechas todas estas reservas (...), la universidad tiene el deber de ofrecer la formación básica que permita a aquellos de sus titulados que lo deseen una incorporación no traumática al mundo profesional. (Kelly, 2000: 3-5)

Profesionalizar no significa formar licenciados a la medida exacta de cada una y todas las empresas en función de modas, o últimos avances tecnológicos. En primer lugar, por la gran variedad de *microperfiles*. (...) En segundo lugar, porque la universidad no

puede trabajar con necesidades de mercado a corto plazo. (...) Dicho de otro modo, la universidad no puede someterse exclusivamente al vaivén de los mercados, (...) necesitamos enseñar a aprender y conseguir traductores e intérpretes capaces de mantenerse en aprendizaje permanente (Cruces, 2002: en línea).

...an underlying question in our field and indeed in any other professionally oriented programme of university studies is: practice versus academe or practice plus academe? We can offer an introduction to both at a first stage and then let the students themselves opt for one or the other once they have graduated. (González Davies, 2004: 79).

People who want to teach students everything in a full degree programme are trying to pre-ordain a professional life. It would be enough to train students to learn and adapt. (Pym, 2005 : 4).

Il est temps que l'on fasse sereinement la synthèse de l'universitaire (mais pas de l'académique, qui représente fout à faire autre chose) et du professionnel au lieu de les opposer comme s'ils étaient irréconciliables. L'employabilité à court terme passe peut-être –mais rien n'est moins sûr- par de compétences opératoires. Mais l'employabilité à long terme passe par tout ce que l'on peut considérer comme le meilleur de l'intelligence naturelle. Il nous faut saisir la chance qui nous est offerte en ce point de évolution des pratiques, des techniques, et de la didactique pour former les professionnels (très) éclairés dont les sociétés de communication ont le plus grand besoin. (Gouadec, 2006: 27).⁴⁰

Al hablar del profesional meta de estos estudios, ya no se habla preferentemente del traductor semiespecializados o del traductor asociado a una situación profesional determinada, sino del traductor capaz de adaptarse a cualquier tema y situación («traductor versátil», lo podríamos llamar). Desde el punto de vista de lograr la formación de este traductor versátil, adoptar un modelo social vinculado a una o dos situaciones profesionales, como se había hecho hasta ahora, parece *reduccionista* e inadecuado (siempre lo ha sido, aunque en menor grado que en la situación tan rica que vivimos en estos momentos). Creo que en estos momentos se pueden recoger datos suficientes para diseñar un currículum no dependiente de la imitación de un modelo social o profesional (Mayoral: en prensa).

A raíz de este debate, Kearns realiza un análisis teórico muy profundo, que se resume a continuación. Utiliza la metáfora que ya anunciara Gambier en una entrevista (Neves, 2005: 23) para darle un giro inesperado. Gambier razonaba que «no enseñamos traducción, sino que formamos traductores» (nuestra traducción), en una clara defensa

⁴⁰ «Ha llegado el momento de que se produzca, pausadamente, una fusión entre lo universitario (pero no lo academicista, que representa algo completamente diferente) y lo profesional, en lugar de confrontar lo uno con lo otro como si se tratase de elementos irreconciliables. La empleabilidad a corto plazo implica quizás –aunque nada es más cierto – a las competencias operativas. Pero la empleabilidad a largo plazo implica aquello que podemos considerar como lo mejor de la inteligencia natural. Es necesario que aprovechemos la oportunidad que tenemos en este momento de desarrollo práctico, técnico y didáctico para formar a aquellos profesionales (muy) preparados tan necesarios en la sociedad de la comunicación.» (Gouadec, 2006: 27, nuestra traducción). En otros contextos, la postura de Gouadec se revela más partidaria de fomentar una especialización profesional muy definida (más ocupacional), pero en esta cita su visión nos parece más flexible.

del modelo más *profesionalizante*. Kearns, por el contrario, termina replicando que «no formamos traductores, sino que enseñamos traducción (y otras cosas)» (2005: 286, nuestra traducción). No obstante, de esta afirmación contraria no se debe desprender que Kearns opta por un modelo académico racionalista opuesto al que defiende Gambier, sino que, en realidad, razona que:

What is required is a holistic approach to curriculum renewal which does not presume needs at the outset, but which identifies them as contextually (“situationally”) dependent on manifold variables. (...) Are we training translators to enter preordained positions (á la Bobbit)? Or are we training them as members of society? A curriculum orientation which fosters in students skills which will benefit them in many professional and non-professional contexts is not compatible with academic or vocational impulses. Rather we believe that it reveals the distinction between these impulses itself to be unworkable and instead proposes that a synergy between both can be enabled by enlightened educational practice. (Kearns, 2008: 210)

Es decir, la dicotomía *academicista-profesionalizante* no es suficiente para describir la variedad de propuestas curriculares posibles. Podemos decir que la clave está sobre todo en la diversidad de interpretaciones existentes sobre qué implica que la formación sea *profesionalizante*. Por ejemplo, Santos Guerra (2008: 279), distingue entre la profesionalización *per se* y lo que denomina *proletarización*. Es decir, se puede entender de una forma puramente ocupacional, con unos perfiles muy definidos y especializados, demandados por sectores muy concretos del mercado, o bien se puede entender como un perfil orientado a su aplicabilidad social en términos más genéricos, de base más transversal, como herramienta de desarrollo futuro no solo de la sociedad, sino también de los propios estudiantes. Kearns, por ejemplo, concluye que no es útil una polarización *academicista-profesionalizante* porque ambas opciones no son excluyentes ni absolutas, aunque a la hora de elegir, opta por una profesionalización no demasiado *determinista* y más flexible. Su conclusión es que ambas perspectivas habrán de convivir y complementarse si se aspira a una formación integral y relevante. De nuevo, nos transporta a la dualidad Bobbit-Dewey, de cuyo análisis extrajimos precisamente la misma deducción: el enfoque aplicado de un conocimiento útil en la sociedad no tiene por qué someterse únicamente a las reglas del mercado ni tiene por qué desechar el conocimiento heredado. Se trata de un enfoque pragmático que recoge lo positivo de ambas visiones, por lo que Kearns se posiciona en un punto claramente *deweyano* en este sentido, especialmente por su preocupación por que la formación recibida sea útil para el desarrollo futuro de los formandos.

Kearns entiende que la clave de esta constructiva convivencia de tipos de conocimiento, se consigue de mano de la transversalidad. Es esta noción de transversalidad la que nos lleva de nuevo a la idea de las competencias que, contradictoriamente, Kearns rechaza. Es fácil encontrar algunas de las señas de identidad del *traductor versátil* de Mayoral (en prensa) o el *traductor funcional* de Nord (2005a: 210) en esta idea de transversalidad. Es decir, se busca un currículum en el que el conjunto de conocimientos y destrezas que se adquieren confieren al futuro traductor una serie de capacidades de adaptación, análisis, crítica, decisión, procesamiento de información, búsqueda de información, sensibilidad

intercultural, mediación intercultural, resolución de problemas, etc., que consiguen que su perfil profesional sea extremadamente flexible y adaptable, válido en el tiempo, también en línea con la cita anterior de Pym (2005: 4). Desde este trabajo, consideramos que esta transversalidad es la clave del perfil de egreso curricular más sostenible y que va estrechamente relacionada con la selección de objetivos genéricos (en donde, si se desea, tendrían cabida enfoques competenciales) y con la idea de empleabilidad que empapa todas estas consideraciones.

No obstante, no consideramos necesario que de este debate se extraiga que un modelo de formación ha de imponerse globalmente y uniformemente sobre los demás. Como ya se verá (pp. 135), una de las claves de la universidad moderna es la diversificación, materia aún pendiente en nuestro contexto. ¿No sería interesante un panorama universitario de formación de traductores en el que convivieran programas más marcados por contenidos de descripción teórica e investigación, y programas claramente *profesionalizantes*? No tiene por qué ser necesario elegir entre los dos extremos ni tampoco establecer una opción universal intermedia como la más válida. Igualmente, ¿no es positivo que cada programa, con una diversificación en grados y posgrados, desarrolle sus propios puntos fuertes y, por lo tanto, si opta por un itinerario *profesionalizante*, que cada centro tenga como referencia una serie de perfiles de egreso diferentes? Como se verá, en esta tesis se defiende la necesidad de la diversificación en la oferta académica como clave de la sostenibilidad de la formación terciaria en TI. Nord (2005a: 220), al analizar el proceso de adaptación a Bolonia en el contexto alemán de la Traducción, predice que, de hecho, en el futuro, la diversificación de los programas de formación de traductores e intérpretes será lo más probable, tanto en cuanto a la selección de objetivos de la formación, como a la estructuración en grados y posgrados y los niveles de especialización. En este espectro de posibilidades, junto a otros factores clave en la contextualización curricular, es siempre básico integrar las expectativas de los estudiantes. El equilibrio dejará de existir si, ante un panorama de oferta académica marcado por las diferentes opciones, no se responde a dichas expectativas con la suficiente transparencia.

Pongamos como ejemplo el caso español. Con un currículum homologado estatalmente, todos los centros ofrecen una titulación que recibe una misma denominación, *Licenciatura en Traducción e Interpretación*. ¿Quiere esto decir que la veintena larga de centros de TI que tenemos ofrece exactamente la misma formación, orientada hacia unos mismos objetivos, con un mismo grado descriptivo o *profesionalizante*, haciendo énfasis en unos mismos perfiles de egreso? Obviamente, y como se podrá analizar, no es el caso. Es responsabilidad de los centros informar sobre estas cuestiones, pues el estudiantado solo así podrá ser consciente de qué le depara su futura formación y en qué medida eso responde a su deseo.

Cabe señalar en torno al debate que aquí se expone que en el contexto europeo, de mano de Bolonia, el giro hacia lo práctico y *profesionalizante* se verá aún más reforzado (Kearns, 2008: 186; Kelly, 2005a: 69; Nord, 2005b). Quizás en esta nueva tendencia, la TI como disciplina se sienta comprendida y pueda dejar de preocuparse tanto por justificar su propia orientación y naturaleza.

4.3. Aproximaciones curriculares a la TI (II): análisis por propuestas

Como ya se trata extensamente en páginas anteriores, la llave para comprender el papel de los objetivos a la hora de marcar un modelo curricular determinado en el *continuum* técnico-práctico radica, entre otras cosas, en el grado de especificidad y en el grado de subordinación de la práctica a dichos objetivos.

Esta es una de las líneas de análisis más desarrolladas en el trabajo doctoral de Kearns, junto con la empleabilidad, aunque en este caso consideramos que su postura es algo simplificadora. Kearns contempla a diferentes autores que tratan el tema del currículum en TI, a saber: Razmjou (2001), Gabr (2001a, 2001b, 2002, 2007), Li (1999, 2000, 2001, 2002, 2005), Ulrych (2005), Kelly (2005a) y, desde el punto de vista de las competencias, Pym (2001), Mossop (2003) y Gouadec (2003). En las siguientes páginas nos serviremos, en un primer momento, de este recorrido, que analizaremos desde nuestra propia perspectiva, para luego completarlo con otras propuestas que Kearns no recoge con detalle en su tesis doctoral, a veces, por ser posteriores.

Básicamente, su análisis consiste en plantearse las siguientes cuestiones:

- ¿Utiliza el autor una lista de objetivos sistematizada y detallada? Si la respuesta es sí, entonces es un modelo *a lo Bobbit*, que desaprueba.
- Esta desaprobación se hace aún más patente si el autor cita a otros estudiosos que Kearns asocia con el modelo de currículum tecnicista, especialmente a Bloom y su tipología de objetivos (1956).
- ¿Plantea el autor un modelo curricular revisable y circular? Si la respuesta es sí, Kearns considera que al menos la programación tiene algo positivo y pragmático.
- Si el modelo emplea de algún modo un esquema competencial cerrado y multicomponencial, entonces la equiparación con el currículum tecnicista y la crítica subsiguiente están servidas.

Consideramos que, debido a algunos de los sesgos identificados en páginas anteriores (en concreto, *Sesgo 1: un enfoque no curricular para hablar del currículum* y *Sesgo 5: Traducción > currículum*), son muchos los factores que no se contemplan en su análisis y que son necesarios para entender mejor los posicionamientos de los diferentes autores en torno al currículum de TI. Para saber qué conclusiones extrae Kearns y cuál es nuestro análisis, se incluye a continuación un resumen de cada uno de los autores que seleccionó en su trabajo y se comentan sus deducciones en cada caso, bajo nuestra propia lupa.

4.3.1. Razmjou (2005, cit. Kearns, 2006: 106)

Con respecto a la aportación de esta autora, Kearns rechaza la total ausencia de objetivos en el trabajo de la autora y el hecho de que se basa únicamente en el criterio de las respuestas a una encuesta realizada entre profesores de universidad. Kearns rechaza en su tesis los objetivos más específicos y defiende que los objetivos han de ser genéricos (*guidelines*) y flexibles. En realidad, el trabajo de esta autora no tiene como objetivo desarrollar un modelo curricular ni tampoco se centra en definir un esquema de objetivos formativos, sino, simplemente, tantear la opinión del profesorado universitario sobre el currículum de TI en Irán, por lo que no puede equipararse ni analizarse como otros trabajos con una intención más claramente orientada a la definición curricular. Tiene como utilidad el potencial de informar procesos curriculares locales más complejos.

4.3.2. Gabr (2001a, 2001b, 2002, 2007)

Plantea un modelo de gestión de recursos humanos aplicado al diseño e implementación del currículum (*Human Resource Development Approach to Curriculum Renewal*). Kearns rechaza su fuerte sistematización (lo considera tecnicista). Se trata de un modelo cíclico con potencial *autocorrectivo*, pero que Kearns desaprueba porque en dicho esquema curricular se incluye una fase, como cabe esperar de un modelo tan estructurado, en la que se especifican con meticulosidad los objetivos programados. Kearns concluye que:

All of these concerns may ultimately lead us to suppose that Gabr could well be considered the Franklin Bobbit of translation curriculum design, given his concern with objectives being realised, with application of industrial procedures in educational contexts, with a desire for systematic approaches, etc. (2006: 116)

En este caso, tras revisar los trabajos de Gabr de forma directa, en especial también su publicación póstuma de 2007, estamos de acuerdo con Kearns en juzgar la propuesta como claramente técnica, tanto por la sistematicidad del modelo, como por el papel concedido a los empleadores como informantes principales del proceso curricular. En algunos aspectos recuerda al eficientismo empresarial de Taylor. No obstante, creemos que se trata de un trabajo muy valioso, pues constituye una de las pocas propuestas específicas de TI con un afán claramente curricular. Podría resultar una útil propuesta para estructurar programas de menor duración, por ejemplo de posgrado *profesionalizante* o de formación continua. En este caso, solo podemos juzgar un producto curricular, pero no sabemos cómo Gabr lo hubiera llevado a la práctica. En todo caso, Gabr no aborda el currículum en TI desde la perspectiva de las teorías clásicas del currículum en las que Kearns le ubica, sino que aplica *ad hoc* una filosofía empresarial para resolver problemas curriculares que le parecen esenciales. A continuación, se incluye el cuadro del modelo curricular de Gabr:

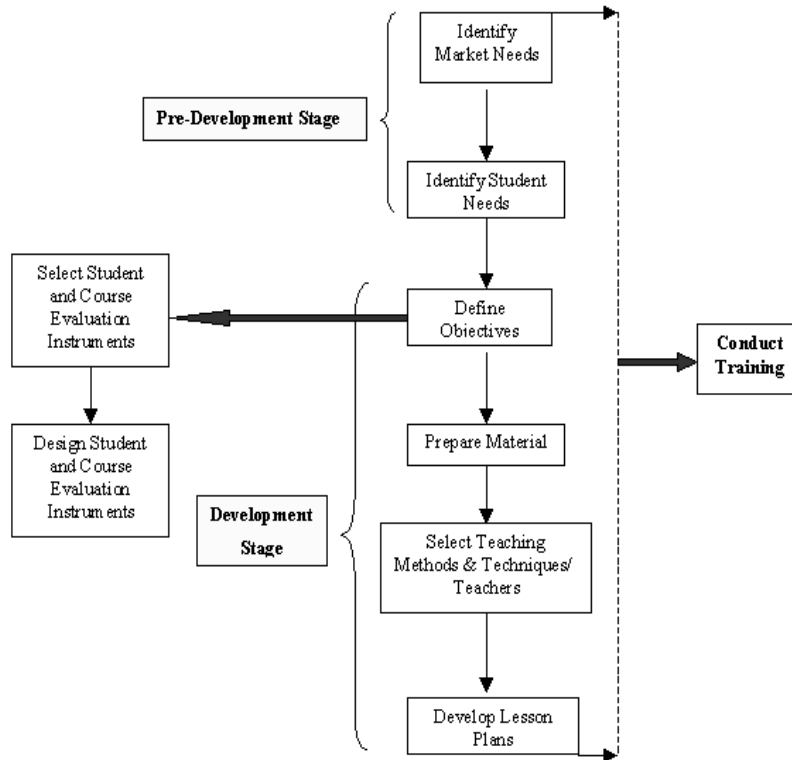


Gráfico 8: Modelo curricular de Gabr (2001).

Como vemos, el papel que juegan los agentes curriculares, en especial, los estudiantes, viene dado por el análisis inicial (y de aplicación circular) de las necesidades de formación de los estudiantes. Desde nuestro punto de vista, este modelo curricular tiene como característica principal que se enmarca dentro de una noción del contexto formativo que es limitada y pretende estar muy controlada: lo que sucede dentro del centro. La principal conexión con su contexto radica en el análisis de las necesidades del mercado y de necesidades expresadas por los estudiantes. Se trata, por ello, de un modelo lineal.

4.3.3. Li (1999, 2000, 2002, 2005)

En los trabajos de Li sobre currículum en TI, se barajan sobre todo tres coordenadas, a saber: las expectativas de los alumnos, los criterios del mercado y la definición de objetivos. Son trabajos en los que la barrera entre lo *micro* y lo *macro* no queda muy bien definida (sesgo 3) y que tampoco se realizan desde una fuerte cimentación curricular (sesgo 1). Se trata de una serie de observaciones y experiencias extraídas de la experiencia de décadas del autor, como coordinador de programas de formación de traductores e intérpretes en Hong Kong, en la que se aportan soluciones y análisis relativos a las situaciones concretas y locales que llaman la atención del autor. Sobre estos trabajos, Kearns diagnostica lo siguiente:

“Is Li the Bobbit of Translation curriculum design? The answer, we would suggest, is that in spite of his tendency to equate “social needs” with “professional needs” (Li,

2000) he is oriented towards objectives and scientific curriculum making to a far lesser degree than is Gabr. (...) His espousal of Kiralyan social-constructivism as an organising principle in both methodological orientation and syllabus design, combined with his championing of the task-oriented curriculum represents a move away from objectives-oriented modes of organisation. (Kearns, 2006: 123)

Al revisar directamente los trabajos de Li, llegamos a la conclusión de que se trata de un claro ejemplo de otro análisis curricular *ad hoc*, desde la experiencia y el contexto del autor, sin afán de generar un modelo curricular definitivo y completo. Simplemente, se diagnostican los problemas de la formación en Traducción en Hong Kong y, de hecho, se van incorporando un buen número de variables en el análisis, si bien desde una perspectiva *Traducción > currículum* en la que, efectivamente, el autor opta por un modelo claramente *profesionalizante*. En su contribución de 2002, por ejemplo, el autor se centra en una perspectiva que nos resulta especialmente interesante para nuestro estudio, como es la de las expectativas y motivaciones de los estudiantes. Se trata de un condicionante curricular práctico al que muy pocos autores prestan la debida atención.

El autor realiza una encuesta entre 70 estudiantes de Traducción y averigua datos como: las razones por las que eligieron Traducción (con una mayoría de estudiantes que eligió traducción por su interés por los idiomas y solo un 17,2% de estudiantes que tenía claro que querían ser traductores o intérpretes); Empleos que más llaman su atención (con una mayoría de alumnos que desea ser funcionario y solo un 21% que desea ser traductor e intérprete); secuenciación de contenidos de idiomas con respecto a contenidos de TI (un 51% considera que los idiomas se deben poseer antes de empezar a aprender a traducir/interpretar); percepción de su dominio de las lenguas (con un 52% de estudiantes que considera que su inglés o chino no supera el promedio); su trayectoria curricular con respecto al refuerzo de idiomas; la valoración que hacen de la formación lingüística recibida (un 60% la considera no muy útil); su opinión sobre el equilibrio entre teoría y práctica (un 62% considera que solo ha de haber práctica); asignaturas del currículum más y menos útiles y grado de realismo de las actividades realizadas en clase (un 58% considera que no son muy realistas). Como veremos, en nuestro estudio empírico hay puntos en común con este estudio, aunque los contextos y los marcos curriculares de referencia son completamente diferentes y, por tanto, los resultados no son comparables.

El autor, a partir de este estudio local, reflexiona a continuación sobre las posibles mejoras que pueden realizarse en su currículum y llega a la conclusión de que requieren: ofrecer más práctica; ofrecer un refuerzo lingüístico; ofrecer más información sobre los métodos de evaluación; graduar en niveles determinados cursos; preparar más tareas; hacer énfasis en la traducción e interpretación.

Como podemos ver, si bien el estudio tiene implicaciones formativas (tanto *micro* como *macro*), no es un estudio de definición curricular. En la bibliografía de Li no se hace referencia a autores centrados en el currículum, sino que se recogen otras perspectivas sobre diversos aspectos del currículum en TI y también obras de corte metodológico dirigidas sobre todo al diseño de los instrumentos de recogida de *feedback* entre los estudiantes. Consideramos que el posicionamiento de Li adopta elementos tanto del

currículum práctico (circularidad y autocorrectividad, inclusión de agentes (estudiantado)), como del teórico (definición de contenidos como clave del currículum, visión centrada en un perfil profesional muy concreto). Refleja una conciencia curricular autodidacta.

4.3.4. *Ulrych (2005)*

En el caso de esta autora, sucede algo parecido a lo descrito con Li. Su objetivo no es definir un modelo curricular sino conocer mejor la realidad de los centros de formación en TI, para lo que se administró un cuestionario a representantes de 41 centros de varios países. La autora concluye con una idea de la formación de traductores que es abierta y flexible:

The task of translator education is, in short, not to shape a finished product but rather to provide graduate translators with the enabling (Fawcett, 1987: 37) and transferable skills that will place them in a position to deal confidently with any text, on any subject, within any situation at any time and to be able to discuss their performance with fellow translators and clients (Ulrych, 1005: 23).

Este objetivo general, en línea con las definiciones transversales ya señaladas de, entre otros, el *traductor versátil* de Mayoral (en prensa) o el *traductor funcional* de Nord (2005a: 210), es del agrado de Kearns. Lo considera un factor de reconstruccionismo social, en la línea de Dewey. Desde nuestro punto de vista, se trata de una visión amplia de la formación de traductores, pero de nuevo no podemos considerarlo un modelo curricular. Sí estamos de acuerdo en que este tipo de definición flexible y adaptable del perfil del traductor puede considerarse un objetivo o principio general de la formación, que efectivamente está más abierto a una pragmática curricular que las listas de objetivos cerradas. Pero de nuevo, la enumeración de un objetivo, abierto o cerrado, no tiene por qué ser indicativo del tipo de realidad curricular a la que luego se podría vincular.

4.3.5. *Kelly (2000, 2002, 2005a, 2005b)*

La obra central de Kelly (2005a), que ya hemos comentado parcialmente al describir las competencias como aspecto disciplinar que tiene implicaciones claramente curriculares, es la que trata con mayor profundidad y conciencia curricular el tema del currículum en TI, de las tratadas hasta ahora. Mientras que las otras aportaciones revisadas hasta ahora son artículos de reducido espectro que abordan alguno de los posibles criterios curriculares, desde un punto de vista *Traducción > currículum*, la obra de Kelly aborda una variedad de aspectos curriculares que pocos autores alcanzar a cubrir y que se aproxima a la conciencia curricular propia de una perspectiva *Currículum > Traducción*. El objetivo de esta aportación, precisamente por esto, no es definir un modelo curricular válido sobre los demás, sino despertar y estimular el análisis curricular entre los formadores de traductores. La propuesta de Kelly, por tanto responde a un ejercicio de deliberación y contextualización:

I stress throughout the need for attention to be paid to the specific context in which training or teaching is taking place. It would not be coherent, from this perspective, to propose a set of one-size-fits-all solutions to the different issues and problems arising in translator training. The book does not, therefore, propose objectives, activities, tasks, projects, syllabuses, or full curricula for implementation on all translator training programmes. It aims, rather, to promote reflection and to help readers to reach conclusions which are appropriate to their own course, institution and regional or national setting. (Kelly, 2005a: 1)

No obstante, llama la atención que aunque Kearns repara en todas estas matizaciones (2006: 133), en su análisis de esta autora pasa a cuestionar de forma extrema su trabajo por dos motivos fundamentales: la sistematización de su propuesta y la utilización del concepto de objetivos de la formación o resultados de aprendizaje. Por estos motivos, por la inclusión de la perspectiva de Bolonia y por la definición de un modelo de competencia traductora que Kelly diseña para informar y orientar el proceso de diseño curricular (p. 67), Kearns considera que la propuesta de Kelly peca de prescriptiva y tecnicista.

Desde el nuevo análisis realizado según las coordenadas de este trabajo, no nos resulta posible llegar a la misma conclusión. Si bien es cierto que el trabajo de Kelly repasa una lista muy amplia de elementos que influyen en el diseño curricular de TI y es innovadora en la aplicación de teorías curriculares provenientes de la literatura de las Ciencias de la Educación a la formación de traductores (cita a Biggs, 2003; Bloom, 1956; Cannon y Newble, 2000; Cowan, 1998; Gros, 1995; entre otros), su objetivo no es el de teorizar sobre la formación. Su obra trata un tema claramente curricular, pero en ningún momento define su propósito como el de ofrecer un producto paradigmático de currículum. Su trabajo no es únicamente curricular, en el sentido que venimos entendiendo, pues contempla lo *micro* y lo *macro*, no únicamente lo *macro* y, ante todo, no lo prescribe. Prueba de su carácter deliberativo es que al final de cada apartado, la autora propone ejercicios de reflexión, como en los siguientes ejemplos:

When were the first translator training courses set up in your country/context? How many are currently in operation? What differentiates your course from others in the same country? (*ibid.*: 9)

What are the general characteristics of your course: under- or postgraduate? Academic or vocational? Generalist or specialised? Long or short? (*ibid.*: 9)

Think again of your own context. Which of the above are particularly appropriate as sources for planning learning outcomes? Are there others not mentioned here which you have to take into account? Which? (*ibid.*: 22)

Which do you consider to be extra or special constraints on the overall intentions of your programme in your particular context? (*ibid.*: 23)

Which, if any, of the (translation) descriptions do you consider to be most useful for the purpose of designing a training curriculum? Why? (*ibid.*: 31)

Comment on the applicability of these specific outcomes to your own context. Which are applicable? Which not? Why?

How much information on the students or trainees who will take your course do you have access to in your institution or training context? What kind of information is available? (*ibid.*: 43)

In your country or context, how many languages do students study in secondary education? To what level? (*ibid.*: 44)

In your context, what information is readily available on students' prior knowledge before joining your module or course? (*ibid.*: 46)

What do you believe are the main motivations of students/trainees joining your course? (...) How homogeneous a group do you expect to find on your course? (*ibid.*: 51)

Do you share the view that professional translation experience is a must for a teacher on a translation course? (*ibid.*: 55)

Is your course academic or vocational? (...) what are the market' demands regarding degree of specialisation? What legislative requirements exist in your country, region or context with regard to course content? (*ibid.*: 63)

Por ello, no es adecuado interpretar que las teorías que la autora utiliza a modo de guía y con fines formativos para el propio docente de la traducción, que con frecuencia es ajeno a todo el trasfondo curricular que subyace al programa en el que trabaja, se puedan entender como prescriptivas en modo alguno, puesto que el factor de contextualización y la invitación para que el profesor adapte todo el proceso según su propia visión local está siempre patente. La sistematización que critica Kearns, no tiene como objetivo generar una única estructura de currículum, sino que, por el contrario, lo que estructura es el marco de deliberación que puede dar lugar a innumerables propuestas curriculares.

Para Kearns, el hecho de que Kelly cite la taxonomía de objetivos de Bloom, en el epígrafe en el que se explica el papel de los objetivos en la formación de traductores (Kelly, 2005a: 11, 36), es señal inequívoca de que su modelo es tecnicista. No obstante, al repasar el epígrafe se puede comprobar que la taxonomía se cita a modo de ejemplo, junto con una distinción entre el papel que juegan los distintos tipos de objetivos en el proceso de definición de un programa de estudios (*aims, objectives, learning outcomes*). La autora, de hecho, manifiesta su interés por el concepto de *learning outcomes*, pues para ella es una forma de contemplar los fines de la formación desde la perspectiva real del aprendizaje de los estudiantes, optando así por una visión más pragmática. Asimismo, Kelly utiliza también la noción de *overall aims* (2005a: 34), similar a los *guidelines* (principios generales), objetivos más amplios que orientan e informan la práctica, pero que no la prescriben indefectiblemente y que son, precisamente, por los que opta Kearns. Mientras que la autora baraja todas las posibilidades, Kearns rechaza todo lo que se parezca a una lista de objetivos sin establecer diferencias.

Asimismo, la autora aplica las competencias al contexto del diseño de la formación, pero, tal y como se ha indicado, sin pretender con ello establecer un método prescriptivo de diseñar ni tampoco con la intención de ofrecer un producto irrefutable en forma de lista de objetivos prefijada. Para ella, el tener una visión clara de qué perfil de egreso se desea, es un factor importante en el nivel formativo universitario, pero no indica cuál debe ser ese perfil final, sino que abre el debate sobre las distintas posibilidades. Hace un uso muy pragmático y aplicado de las teorías sobre objetivos, resultados de aprendizaje y competencias, para así poder ofrecer recursos a los formadores a la hora de buscar respuestas justificadas y deliberativas a las cuestiones que considera claves en la formación. Aunque emplea de manera pragmática tanto la noción de *objetivos* como la de *competencias*, su visión sobre qué utilidad tienen dichos conceptos es siempre abierta:

Not to provide a detailed list of objectives as a starting point for the development of a training course (...) seems to me to be neglecting the very obvious point that translators are today enrolling on courses over the World, and that these courses can only work if they are clear on what their objectives are. Whether or not that list of objectives or intended outcomes uses the term “competences” seems secondary. (Kelly, 2005a: 20 y ss.)

Si recordamos la visión de Stenhouse sobre la utilidad de los objetivos⁴¹, Kelly, según nuestra propia lectura, se situaría en una posición intermedia con respecto a su uso. La autora considera que la utilización de objetivos, resultados de aprendizaje o competencias (no abraza una única teoría en este sentido), tiene utilidad, sobre todo porque informa a los agentes curriculares, en especial al estudiantado, de qué puede esperar de la formación. No obstante, la autora hace constante énfasis en la práctica y en la necesidad de que los docentes se adapten a las realidades de sus centros y de sus clases, por lo que nos parece fuera de duda que su posicionamiento no es puramente tecnicista.

Kelly ilustra su proceso deliberativo según el esquema circular que se incluye más adelante en estas páginas, que se basa en la auto-revisión y la circularidad. Esta circularidad sí es juzgada como señal de practicidad curricular desde el punto de vista de Kearns. Kelly, asimismo, puntualiza en todo momento que la formación debe responder a las necesidades sociales y, por lo tanto, incluir las necesidades del mercado, pero no limitarse a estas últimas.

La clave de su propuesta está en la flexibilidad de su noción de qué es *profesionalizar*, qué puede entenderse por *traductor*. No se ciñe a una definición cerrada y utilitarista, sino que, por el contrario, apuesta por una formación transversal y flexible, útil para la sociedad en general y los formandos en particular, que remata reivindicando la necesidad de diversificar la formación que integra la competencia traductora y apuesta por ofertas académicas del tipo de las Lenguas Aplicadas (transversalidad). Esta postura ya queda patente en otras obras anteriores de la autora (1999, 2000, 2003).

Por todo ello, consideramos que la propuesta de Kelly no puede concebirse en modo alguno como una propuesta meramente técnica. Consideramos que integra elementos muy diversos basados en un claro pragmatismo dirigido a la resolución de diversos tipos de problema, que la autora entiende que pueden ser muy diversos en los diferentes contextos locales. La autora emplea diversas fuentes tanto de los Estudios de Traducción, como de la Didáctica de la TI, el Currículum en TI y las Ciencias de la educación para definir no un modelo curricular sino un marco de deliberación curricular. Por ello, si hubiera que ubicar su propuesta en el espectro entre lo tecnicista y lo práctico, probablemente se encontraría más próxima a modelo ecléctico de Schwab y al *naturalismo* de Walker.

⁴¹ «The objectives model of curriculum design and planning is no doubt a useful one, but it has severe limitations. Accordingly, it is wrong that it should be taken for granted, or advance as universally applicable. If Bloom had written “It follows that the nature of a particular sequence of educational experiences can sometimes be usefully thought of as (instead of should be) determined by the educational objectives if designed to further”, then I should have no quarrel with his position» (1970: 73).

Llama la atención, además, la inclusión de sendos epígrafes sobre los agentes del currículum, en concreto, profesorado y alumnado. La perspectiva humana de la formación se desarrolla con aún más profundidad, por ejemplo, en su reciente estudio sobre el perfil del profesorado en TI (2005b; sin publicar). El análisis que realiza la autora y su invitación a la deliberación sobre estos colectivos y, más en concreto, sobre el estudiantado, pueden considerarse en buena medida como el germen de este trabajo doctoral. Kelly (2005a: 44 y ss.) hace hincapié en la importancia de analizar el conocimiento previo y el perfil del estudiantado, sus características individuales, sus formas de aprender, sus expectativas y motivaciones intrínsecas y extrínsecas, el grado de homogeneidad o heterogeneidad de las aulas y el análisis de necesidades de los formandos. Estos mismos criterios los alinea con el profesorado, punto en el que añade además la importancia de que exista una suficiente coordinación, como garantía de la práctica curricular.

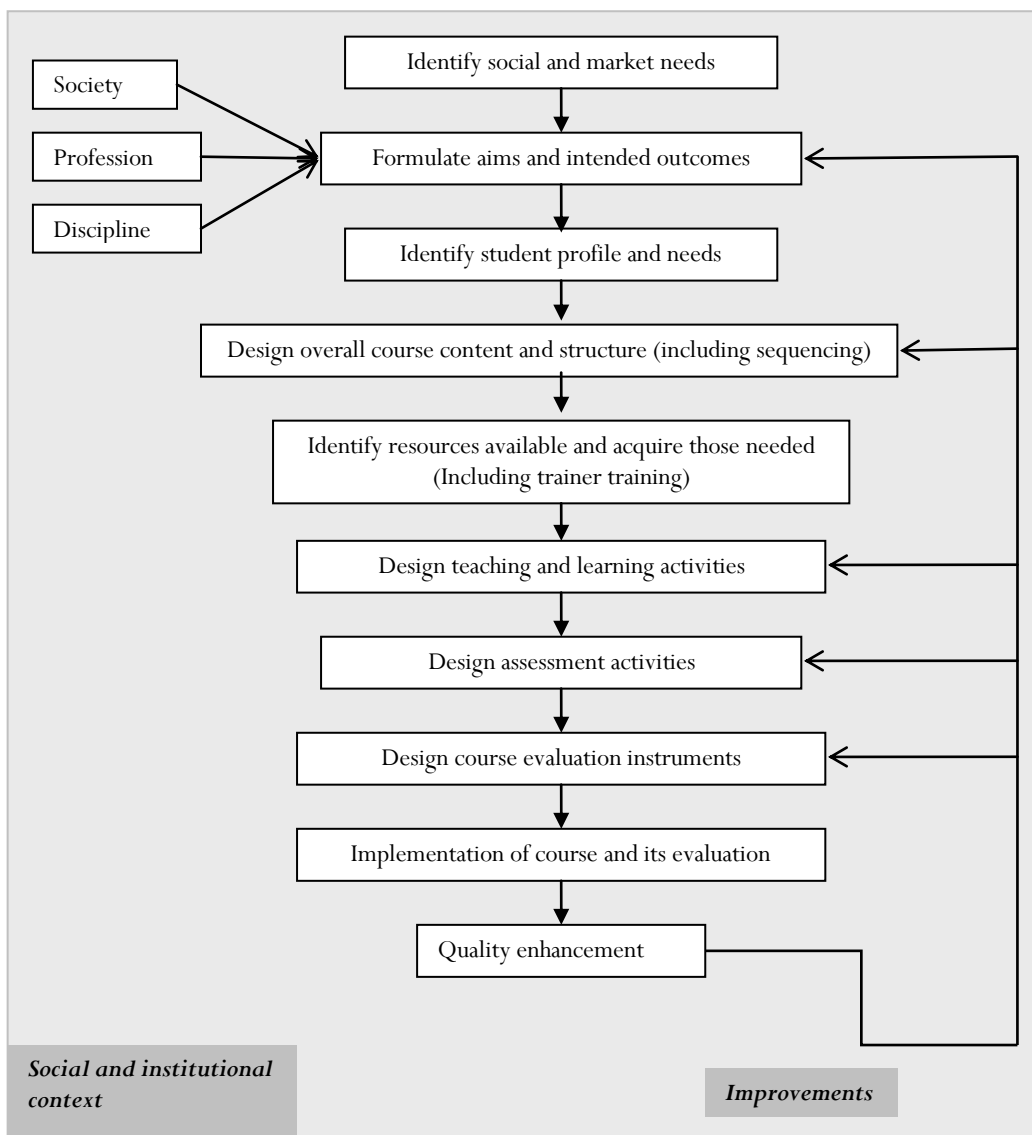


Gráfico 9: Marco de deliberación curricular (*micro* y *macro*) diseñado por Kelly (2005a).

4.3.6. Mossop (2003) vs. Gouadec (1984, 2002, 2003)

Para Kearns (2006: 104), coincidiendo con el análisis que realiza Gambier en el mismo volumen (2003: 32), Gouadec refleja claramente una perspectiva curricular *a lo Bobbit* por su posicionamiento a favor de la profesionalización en la formación de traductores con respecto a un mercado muy concreto. Por otra parte, Mossop llega a una noción de perfil de traductor que es flexible y abierta.

In my view, the function of a translation school is not to train students for specific existing slots in the language industry, but to give them certain general abilities that they will then be able to apply to whatever slots may exist 5, 10, 15 or 25 years from now. In other words, I think university-based translation schools must uphold the traditional distinction between education and training. They must resist the insistent demands of industry for graduates ready to produce top-notch translations in this or that specialized field at high speed using the latest computer tools. (...) So what are the general abilities to be taught at school? They are the abilities which take a very long time to learn: text interpretation, composition of coherent, readable and audience-tailored draft translation, research, and checking/correcting. But nowadays one constantly hears that what students really need are skills in document management, software localisation, desktop publishing and the like. I say, nonsense. If you can't translate with pencil and paper, then you can't translate with the latest technology. (Mossop, 2003: 20)

Para Gouadec, los mercados de referencia serían tres, a saber: la industria editorial global multilingüe; la empresa o agencia de traducción; el autónomo de la traducción. Expresa además su convicción en los siguientes términos:

What should be avoided is the training of students to become translators on the non-market: namely, the jungle of small jobs, with an infinite variety of subjects, and a daily struggle for life. Basically, that means NOT training them for a specific market and NOT creating a collective image of efficiency and competence for the program and thus for the students who graduate (Gouadec, 2003: 12).

Consideramos que, en el debate sobre el tipo de perfil objetivo de la formación, Mossop sí estaría de nuevo más cerca de la noción de *traductor versátil* de Mayoral (en prensa), el *traductor funcional* de Nord (2005a: 210) o el perfil transversal y abierto de Kelly (2005a). Sin embargo, surgen dudas a la hora de interpretar a Gouadec. En algunas citas se posiciona en una idea de la formación muy utilitarista, centrada en mercados muy concretos, pero siempre desde una idea de la *empleabilidad* que no parece estar ceñida a satisfacer la demanda de la industria, sino que más bien hace énfasis en la utilidad de la formación para los propios estudiantes. De hecho, en un congreso organizado por este autor, cuyo tema central fue precisamente *Quelle qualification pour les traducteurs?* (¿Qué cualificación para los traductores?) en Rennes (2006), Gouadec comentó en varias ocasiones que encontraba casi lo más valioso de su modelo de formación que sus alumnos no tuvieran que aceptar condiciones precarias de empleo y que creía tener el secreto para conseguir que la formación les fuera realmente útil en su futuro. ¿Se refiere quizás a una formación ambivalente, del estilo de la propuesta por Nord, con un itinerario especializado pero también una sólida formación transversal? Lo cierto es que tanto en su

obra de 1984 como en la de 2002, Gouadec traza un claro perfil profesional de lo que es un traductor experto y en el caso de su obra de 2002 (*Profession: traducteur*) es esta descripción de perfil profesional la que emplea para luego describir una serie de objetivos curriculares bastante específicos. Asimismo, las fuentes en las que inspira la creación de dicho perfil profesional son, desde luego, más orientadas al mercado a que otras posibles consideraciones, ya que extrae su idea de perfil de lo siguiente: consulta de ofertas de empleo; análisis de descripción de tareas del profesional; análisis de los parámetros definidos por los empleadores (por ejemplo, en las páginas de selección de personal de las empresas de traducción); análisis de entornos de trabajo de los traductores, análisis de mercado; consulta a responsables de empresas; análisis de evolución de los mercados.

4.3.7. Pym (1991, 2003, 2005)

Pym cuestiona la validez de los modelos de competencia multicomponenciales desde un punto de vista abstracto y formula su propia definición de competencia traductora minimalista (p. 64).

Su perspectiva puede ubicarse en un enfoque aplicado de la traducción, que hace énfasis en una profesionalización transversal, flexible. Pym rechaza la multicomponencialidad de los modelos de competencia traductora, que asocia a los perfiles profesionales más detallados y excluyentes (perfiles *utilitarios*, con riesgo de poca vigencia) y opta por una definición abierta, una profesionalización basada en la aplicabilidad y la flexibilidad de lo aprendido. Por ello, la visión competencial de Pym interesa a Kearns, quien la ubica como buen modelo para guiar el currículum.

Otra aportación interesante por parte de este autor viene dada por la identificación de diez presuposiciones que cree que contaminan la formación de traductores. Dichas presuposiciones (*naivities*) son las siguientes:

1. Training has to be in universities
2. Training has to cover everything translators do
3. People should be trained to be just translators
4. There is one huge job market for translators
5. Trainees should all work into the same language
6. Translation is not language learning
7. You translate then you interpret
8. Technology has changed nothing
9. Technology is helping us
10. Theories don't help trainees (Pym, 2005: 3 y ss.)

Lo que él considera una serie de mitos cuestionables, refleja una serie de posicionamientos claros que en este trabajo se han considerado de corte curricular, aunque su intención no es, en principio, teorizar sobre el currículum, sino realizar un análisis muy práctico de posibles disfunciones curriculares. En primer lugar, cuestiona el entorno natural de la formación de traductores: para Pym no existe tal entorno natural, sino que son posibles una variedad de formatos y niveles formativos (diversificación).

También adopta una postura *antiutilitarista* en cuanto a la selección de contenidos del currículum, cuando afirma (presuposición 2) que aquellos que desean enseñar a los estudiantes todo lo enseñable en el marco de un grado, lo que pretenden es predeterminedar su vida profesional. Para él es mucho más adecuado optar por una formación que les ayude a adaptarse y a seguir aprendiendo (visión prospectiva). En cuanto a la empleabilidad, de nuevo su visión es poco tecnicista, porque considera que el mercado de referencia no puede ser el de la traducción pura y dura, pues en la actualidad, según su observación de la *ocupabilidad* de los egresados y de la cantidad de ofertas de trabajo para traductores, el mercado de la traducción no puede absorber la cantidad de graduados existente. Para Pym, si el perfil profesional es demasiado excluyente, se está desaprovechando la formación.

Otro aspecto bastante pragmático en su propuesta, es que Pym llama la atención sobre los distintos perfiles del alumnado (individualización, atención a grupos heterogéneos). Asimismo, adopta una postura muy abierta en cuanto a la inclusión de contenidos lingüísticos en el currículum y opina que una estancia en el extranjero o unas prácticas en el extranjero aportan mucho más al nivel lingüístico del futuro traductor que la inclusión de asignaturas de lengua en los primeros cursos. En cuanto a la dualidad entre Traducción e Interpretación (presuposición 7), considera que la secuenciación de contenidos más típica (primero la Traducción, luego la Interpretación) no es muy útil y que sería beneficioso para los estudiantes el poder acercarse a la traducción oral (traducción a vista) en las primeras fases de su formación como método para combatir el literalismo. En cuanto a las nuevas tecnologías, por un lado considera que han cambiado todo el panorama actual y son necesarias como elemento curricular, pero, por otro lado, no se puede obviar que la inclusión actual como asignatura estanca hace que este tipo de contenido, que debería ser más transversal, pierda impacto. Además advierte de que el uso de las nuevas tecnologías (memorias de traducción), imponen un sistema de traducción que se centra de nuevo en las estructuras sintácticas, por lo que supone un paso atrás en la evolución de los procesos de traducción. Esto se compensa únicamente con una profundización crítica en los procesos de traducción que integran herramientas, para que los traductores tengan la última palabra sobre cómo abordar cada encargo. Finalmente, explica que parte de la teorización que ha rodeado a la consolidación de nuestra disciplina en los últimos años ha germinado precisamente por eso: porque se trataba de una disciplina en proceso de consolidación.

Considera que la teoría es necesaria a veces, pero que debe estar en equilibrio con la práctica profesional, que es la auténtica esencia de la disciplina.



La hoja de ruta trazada por Kearns, que nos parece ciertamente enriquecedora e interesante a pesar de las diferencias puntuales ya señaladas, termina en este punto. En este trabajo resulta necesario ampliar la revisión de las visiones curriculares sobre TI repasadas hasta ahora, sobre todo por una cuestión obvia que es que Kearns y una mayoría de los autores revisados son buenos ejemplos de los que hemos venido a denominar *Sesgos 4 y 5: traducción o interpretación y parcelación disciplinar*. Es decir, tratan la cuestión de la Traducción, pero no de la Interpretación o de ambas conjuntamente⁴². Asimismo, resulta interesante incorporar la visión de algunos autores más y también de determinadas propuestas realizadas por instituciones, organizaciones o asociaciones profesionales.

Entre los autores que contribuyen a la literatura sobre esta cuestión, no encontramos ninguno más que trate curricularmente la cuestión de la interrelación entre Traducción e Interpretación. Sí hay interesantes propuestas en torno a la Interpretación de manera aislada y también hay alguna adicional en torno a la Traducción. A continuación, se exponen las distintas propuestas analizadas, organizadas cronológicamente.

4.3.8. *Delisle (1980, 1993, 1998)*

Kelly apunta (2005a: 11) que probablemente este autor fue el primero en aplicar la definición de unos objetivos claros al proceso de enseñanza y aprendizaje en nuestro contexto, en concreto en el año 1980. Delisle (1980: 235), además, traza un primer modelo de competencia traductora aplicada a la formación de traductores, compuesta por cuatro competencias básicas indispensables: la lingüística, la enciclopédica, la de comprensión y la de reexpresión.

Esta concepción general del perfil del traductor coincide de nuevo con una idea de profesionalización transversal bastante clara, que posteriormente informará los trabajos de varios autores, por ejemplo: Beeby (1996: XII); Kelly (2005a: 12).

La transversalidad adquiere mayor definición en su obra posterior de 1993, en la que distingue entre objetivos generales y específicos, siendo los primeros los que imprimen carácter flexible al perfil del traductor. Como analiza también Kelly (2000: 17), Delisle (1998) distingue entre lo que llama *meta de la formación* y lo que considera *objetivos generales*. La meta de la formación es la orientación general que da coherencia a una formación determinada. Es un concepto similar a lo que otros autores llaman *principios generales* (*general guidelines* u *overall aims*, según Kelly (2005a: 34)). En el segundo nivel más específico se encontrarían los resultados deseados de un proceso de aprendizaje dentro de la formación.

⁴² Si bien Kelly trata el caso de la Licenciatura de TI en España, como un análisis casuístico (2005: 64)

Como explica Kelly (*ibid.*) los objetivos generales remiten más bien a los contenidos de las enseñanzas. La misma autora aplica estas concepciones al caso español en su estudio de caso⁴³.

Delisle se informa a través de algunas teorías curriculares que son reconocidamente tecnicistas, como, por ejemplo, la definición y formulación de *objetivos* de Mager (1977) y la taxonomía de los objetivos de Bloom (1956). Desde nuestro punto de vista, es un caso claro de *sesgo 1* (un enfoque no curricular para hablar del currículum), en el sentido de que Delisle se inspira en estas teorías para resolver problemas que considera importantes en su práctica curricular, sin ser consciente realmente de estar posicionándose en el extremo técnico del *continuum* curricular. Hay que entender que la intención de Delisle no es generar un modelo curricular. Delisle, presenta la forma en la que, a partir de un curso de formación de formadores en Traducción, da sentido a la teoría de los objetivos. Aunque selecciona una noción de objetivos procedente de una literatura técnica del currículum, su propósito no es otro que el de orientar la práctica. Esta idea queda consolidada cuando explica las ventajas de la aplicación de los objetivos, desde su punto de vista, que no van tanto orientadas al eficientismo, sino más bien a facilitar la comunicación entre profesores y estudiantes (Delisle, 1998: 21); suscitar diversas actividades de aprendizaje (*ibid.*: 22), etc. Explica, por ejemplo, que cubrir el contenido de un libro no puede considerarse un objetivo, ya que distingue entre contenidos, materiales y objetivos de aprendizaje. Asimismo, el autor también juega con diversos niveles de especificidad, desde el fin general (*but*), pasando por los objetivos generales (*objectif général*), para llegar a los objetivos específicos. Desde nuestro punto de vista, la visión pragmática de Delisle es un ejemplo también del sesgo 3 (solapamiento entre lo *micro* y lo *macro*), pues en realidad los objetivos específicos son para él los adecuados en el nivel *micro*, es decir, que en su aproximación a la formación, contempla tanto el plano curricular como aquí se entiende, como el plano didáctico o pedagógico de cada una de las asignaturas, por ejemplo.

El trabajo de Delisle, además, nos parece que representa bien un tipo de fenómeno curricular que ya hemos considerado antes. Delisle demanda una mayor sistematicidad en la formación de los traductores, como reacción a una cultura formativa que él califica irónicamente de «impresionista» desde principios de los 80 (1980, 1981, 1984, cit. 1998: 28), es decir, desordenada, deslavazada. Su adopción de la noción de objetivo no es un alineamiento con los modelos eficientistas puros, sino un primer acercamiento a una conciencia curricular necesaria en su contexto. Cabe recordar que sus primeras consideraciones en este sentido datan de principios de los 80.

⁴³ «Pensamos que en el caso de los planes de estudios de la licenciatura en Traducción e Interpretación en las universidades españolas, existe consenso general en torno a dos grandes metas. La primera, prioritaria, es el desarrollo de la competencia traductora (...) hasta un nivel que permita la incorporación de los recién licenciados al mercado profesional de la traducción, de la interpretación o de actividades afines en España, o fuera de ella. La segunda, minoritaria, es la de preparar suficientemente a aquellos estudiantes que así lo deseen para incorporarse a la investigación, a través de los programas de doctorado. Es importante constatar que estas dos metas no son mutuamente excluyentes, sino más bien complementarias, por lo que en nuestra opinión es conveniente que todos los estudiantes de la licenciatura terminen sus estudios con un mínimo de preparación en ambas vertientes.» (Kelly, 2000: 17-18).

4.3.9. Arjona-Tseng⁴⁴ (1984, cit. Sawyer, 2004; 1990)⁴⁵

Los trabajos de Arjona se acercan al currículum desde su experiencia como directora de varias escuelas de Traducción e Interpretación en varios países. Hemos encontrado diversas citas a sus trabajos y, lamentablemente, serias dificultades de acceso a los más antiguos (y más relevantes para este estudio). La profesora Arjona en los últimos años ha participado en iniciativas de carácter curricular en muchos sentidos, como en el proyecto Tuning de Latinoamérica⁴⁶ o en el informe para la creación de un marco de cualificación para los intérpretes judiciales en EEUU⁴⁷.

En su tesis de 1990, la autora, de forma pionera, aplica la teoría curricular a la formación de traductores e intérpretes. La autora realiza un estudio de base etnográfica sobre el caso de la formación de traductores en Taiwán e incluye una serie de condicionantes de tipo sociocultural, político e institucional. El trabajo curricular de Arjona ofrece dos propuestas fundamentales: su concepción de los objetivos (que podríamos considerar pre-competencial) y la importancia de la secuenciación curricular. En primer lugar, en 1984, presenta los cuatro objetivos profesionales que, según la autora, deberían proyectarse sobre un currículum de nuestro campo. La autora, de hecho, distingue entre estos objetivos genéricos y una serie de específicos secundarios:

- Cuatro objetivos genéricos (*goals*): que el alumno comprenda los problemas que se le plantean en entornos reales; que el alumno tenga fluidez o familiaridad con el vocabulario, el sistema conceptual y las tradiciones de su disciplina; que el alumno pueda disfrutar de una continuidad en el aprendizaje, más allá del periodo oficial de estudios; que el alumno cuente con los recursos intelectuales y humanos necesarios para crecer profesionalmente.
- Los objetivos más específicos (*ancillary objectives*) los relaciona con una serie de lo que ahora se identificarían como competencias, como son: reforzar el crecimiento personal del alumnado; mejorar su manejo de las lenguas extranjeras; complementar la formación lingüística del estudiante.

La principal utilidad que esta autora concede a las teorías curriculares clásicas con respecto a la formación en TI es que le sirven de argamasa para establecer la secuenciación de los contenidos. La autora propone cinco formas diferentes de concebir los programas de formación de traductores e intérpretes (1984, Arjona-Tseng, 1990). Los cinco modelos

⁴⁴ Esta autora aparece referenciada como Arjona y como Arjona-Tseng en épocas posteriores, al haber cambiado su apellido.

⁴⁵ Se ha intentado localizar la obra original por todos los medios disponibles, pero no se ha podido dar con ella, por lo que aquí se ofrece un análisis realizado gracias a la amplia atención que esta obra recibe de manos de Sawyer en su aportación de 2004 y tras revisar todas las posibles fuentes directas e indirectas, que nos han posibilitado acceder a una parte de su tesis.

⁴⁶ Disponible en: <http://tuning.unideusto.org/tuningal/> (último acceso: 23.05.09).

⁴⁷ Disponible en: <http://www.scribd.com/doc/8541616/Federal-Court-Interpreter-Certification-Program> (último acceso: 23.05.09).

contienen cinco elementos clave, que previamente identifica Vellman (1941, cit. Arjona, 1984; cit. Sawyer, 2004: 85). Dichos elementos clave son:

- Estudios aplicados en lenguas y lingüística
- Prácticums
- Estudios culturales y generales (*area studies*)
- Estudios multidisciplinares que proporcionen una vía de especialización temática
- Deontología y ética profesional.

Los modelos establecen la relación secuencial entre traducción e interpretación. Su abanico de posibilidades se ilustra bien en este gráfico, tomado de la obra de Sawyer (2004: 87). Como se puede observar, la autora propone cinco productos curriculares basados en las siguientes posibles secuenciaciones:

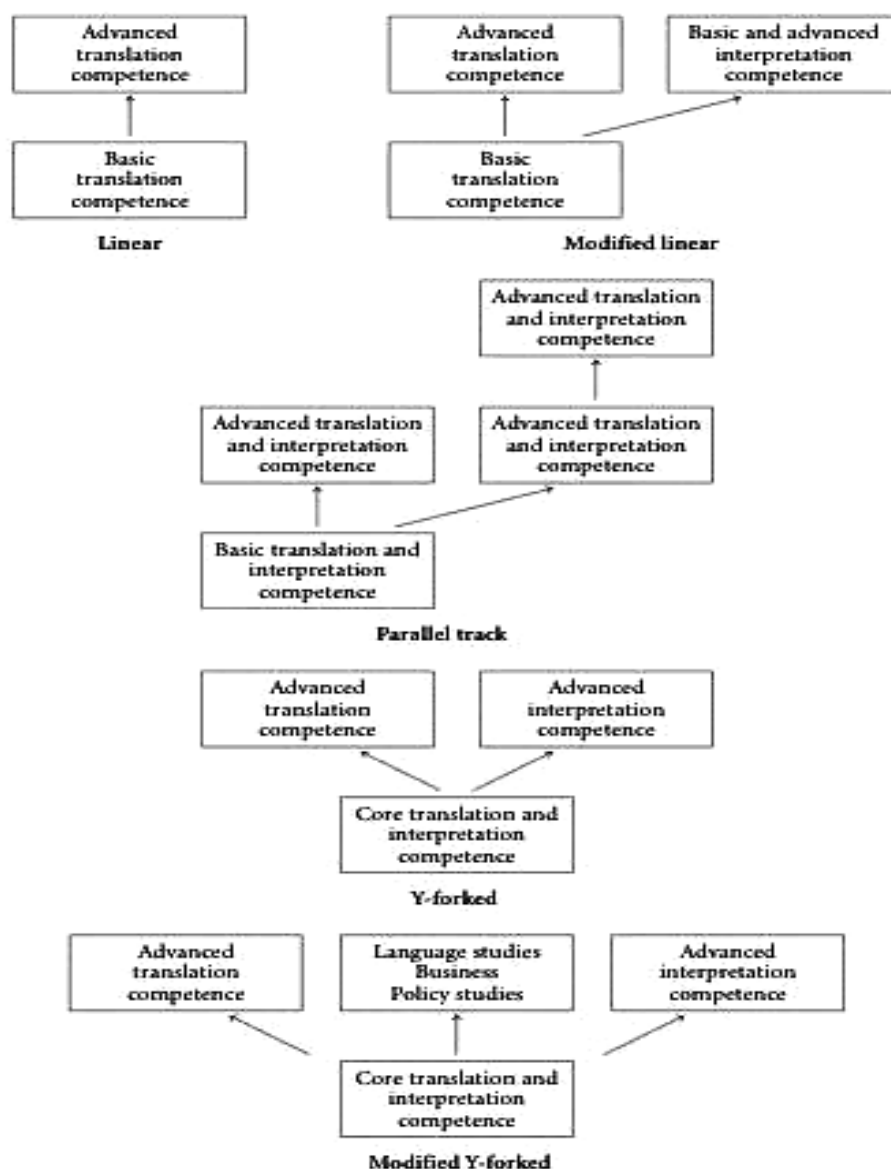


Gráfico 10: Modelos curriculares basados en la secuenciación entre Traducción e Interpretación, según Arjona (1984: 10; cit. Sawyer, 2004: 87).

1. Modelo lineal: al inicio se adquiere una competencia traductológica básica para luego en un segundo ciclo poder profundizar en ella. Sawyer, al repasar en su obra estas propuestas, parece confundir este modelo con el lineal modificado.
2. Modelo lineal modificado: se trata de un modelo que postula que el aprendizaje de la traducción ha de ser previo al de la interpretación. Una vez completados esos conocimientos basados en la traducción, el estudiante decide si continúa con una competencia avanzada de traducción o si prefiere adquirir una competencia avanzada de traducción más una nueva competencia básica en interpretación. A nuestro parecer, una mayoría de Planes de estudio españoles podría encajar en la segunda opción. En realidad, las Directrices Generales de la TI en España podrían ser un ejemplo de esta segunda opción, aunque en algunos centros, como se verá, se haya intentado reforzar la interpretación para equiparar un poco ambas competencias.
3. Modelo paralelo: la formación se inicia con unos conocimientos básicos tanto de Interpretación como de Traducción y luego el estudiante decide si quiere seguir una u otra trayectoria de consolidación. La autora explica que en este modelo es preciso establecer sistemas de acceso y de cualificación profesional y que es necesario poseer una formación universitaria previa. Es decir, que el estudiante puede elegir entre uno u otro camino en cualquier punto de su formación porque ya cuenta con una base formativa que le permite tener esa madurez de cara a su aprendizaje.
4. Modelo en Y: se trata de un modelo en el que se establece una troncalidad básica tanto en traducción como en interpretación y luego el estudiante decide si seguir una u otra trayectoria de manera más avanzada.
5. Modelo en Y modificado: añadiría nuevas vías de especialización tras la consecución de una serie de competencias básicas, por ejemplo: competencia avanzada en Traducción; estudios lingüísticos, estudios en Comercio y Negocios o estudios relacionados con la Política; estudios avanzados de Interpretación.

Del trabajo de esta autora se desprende que estos modelos teóricos de secuenciación son para ella una buena base a la hora de establecer tipos de evaluación para los alumnos, empezando por la evaluación diagnóstica que es la que se emplea para detectar si los alumnos poseen el nivel previo adecuado. De hecho, en trabajos posteriores, se centra en este aspecto evaluativo de la formación.

En resumen, se trata de una de las primeras propuestas curriculares para la TI, desde una perspectiva centrada en la secuenciación en el producto, pero que integra algún aspecto práctico, como es el perfil del estudiante en el momento del ingreso.

4.3.10. Nord (1991, 1997, 2005a, 2005b, 2005c)

Los postulados de Nord con respecto al currículum giran en torno a los siguientes parámetros:

- Noción de traducción y traductor
- Noción de competencia del traductor
- Estudios de caso sobre la adaptación de los planes de estudios alemanes a Bolonia

El posicionamiento funcionalista de Nord está ligado directamente a una visión profesionalizante de la formación de traductores, pero marcada por una flexibilidad y transversalidad que ya se ha citado en diversas partes de este trabajo. La transversalidad de los conocimientos del traductor que defiende Nord viene de mano de su noción de *traductor funcional*, que ya hemos referido en diversos puntos de esta tesis:

S/he is aware of the fact that, in today's practice, translations are needed for a variety of communicative functions which are not always the same as the intended function of the corresponding source text (= professional knowledge). S/he knows that the selection of linguistic and non-linguistic signs which make up a text is guided by situational and cultural factors and that this principle applies to both source and target-cultural text production (= metacognitive competence). S/he is able to spot the "rich points" (Agar, 1991: 1998) where the behaviour of the representatives of a particular pair of cultures or diacultures in a given situation is so divergent that it may lead to solve cultural conflicts without taking sides (=intercultural competence). S/he knows that, due to culture-specific conventions, apparently similar or analogous structures of two languages are not always used with the same frequency or in the same situation (= distribution) by the respective culture communities and that the use of the wrong set of signs may severely interfere with the text's functionality. S/he has the ability to produce a target text serving the desired function, even though the source text may be badly written or poorly reproduced (=writing abilities) and knows how to use both traditional and modern (i.e., electronic) translation aids and knowledge sources (=media competence). S/he has good general education and a better specific knowledge of the topic dealt with in the source text –or knows how to compensate efficiently for any lack of knowledge (=research competence). S/he works fast, cost-efficiently, and to perfection, even under high pressure (=stress resistance) and knows what her/his translations are worth (self-assertion, from the practitioners' point of view and self-assurance or self-confidence, as the trainers see it). (2005a: 210-211)

La autora también lo formula con anterioridad, de la siguiente manera:

... the essential competences required of a translator [are] competence of text reception and analysis, research competence, transfer competence, competence of text production, competence of translation quality assessment, and, of course, linguistic and cultural competence both on the source and the target side. (1991: 235)

Su trabajo (2005a) presta atención a un factor que otros autores no contemplan en detalle, como es el de la secuenciación de los contenidos para que se adapten mejor a las necesidades de los estudiantes. Así, la autora propone:

There is often a debate on whether to start with theory (in a kind of land drill) or with practice (in a kind of swim-or-sink procedure). Personally, I am in favour of what I call “a pig-tail method”: starting out with a small portion of theory, which is then satisfied by another portion of theory, and so on. The land-drill procedure soon becomes sterile because when the students start practising, they have forgotten what they have learnt in theory, and the swim-or-sink procedure has the great disadvantage of risking that the students acquire bad translation habits which have to be cured afterwards. The curricular structure of our training programme for technical translators follows this pig-tail philosophy:

- First to third semester: introduction to the theoretical and methodological concepts of intercultural communication and translation
- Fourth semester: introduction to translation practice of both general and specialised texts, into the native and into the foreign language, with constant references to the theoretical background
- Fifth semester: practical periods and/or university studies abroad
- Sixth and seventh semester: practice and theory of specialised translation terminology, use of both traditional and electronic translation aids and tools, practical part of the final exams
- Eighth semester: diploma thesis and colloquium (i.e. theoretical part of the final exams). (Nord, 2005a: 215)

De este modo, con respecto a la selección y secuenciación de objetivos y contenidos, la autora se posiciona en contra de una separación estanca entre teoría y práctica y apuesta por un enfoque teórico sobre la práctica de la traducción (una visión en la que teoría y práctica son interdependientes; ver también Mayoral, 2001a: 112).

La autora expone su visión curricular en sus contribuciones de 2005b y 2005c, en las que describe el proceso de adaptación a Bolonia en Alemania desde la perspectiva de la formación de traductores (e intérpretes, no necesariamente de manera vinculada) y, más en concreto, desde la experiencia de la *Hochschule Magdeburg-Stendhal*. No se pretende, en estas contribuciones, ofrecer un modelo curricular, sino más bien, deliberar sobre la situación actual en dicho contexto y explicar por qué unas soluciones pueden ser más adecuadas que otras. A continuación, recorreremos algunos de los parámetros curriculares que recoge Nord (*ibid.*: 210 y ss.). La autora intenta resolver las siguientes cuestiones: ¿Cuál es la duración óptima de los estudios? ¿Cuándo debe introducirse la traducción especializada? ¿Debe incluir el programa una estancia en el extranjero? ¿Qué asignaturas o contenidos debe incluir? ¿Cómo se debe adquirir la competencia lingüística? ¿Cómo puede asegurarse la posibilidad de cambiar el rumbo sin perder los conocimientos adquiridos (permeabilidad entre programas formativos relacionados, transversalidad)? ¿Cómo se controla la calidad de los programas y qué sistemas de acceso son factibles? A partir de estas cuestiones, en su análisis se vislumbran los siguientes planteamientos curriculares:

1. **Cultura universitaria:** describe la herencia *humboldtiana* (ver p. 128 en este trabajo) que marca la realidad universitaria alemana. El sistema universitario alemán está dividido en dos tipos de institución, la Universidad clásica y los *Hochschulen*, con una tendencia más profesionalizante, en la línea de los politécnicos de Reino Unido. Las universidades alemanas, por el federalismo y por su tradición, gozan de un alto grado de libertad a la hora de diseñar su oferta académica, lo que favorece la diversificación de los títulos disponibles. Algunas tradiciones alemanas tienen un gran impacto curricular, como, por ejemplo, el hecho de que no existe una filosofía de *numerus clausus*, por lo que todo el que lo desee y cumpla los requisitos mínimos, puede acceder a cualquier carrera. Desde este punto de vista, el perfil del alumnado es un factor que no se puede controlar, por lo que la heterogeneidad de las aulas es casi segura. El carácter totalmente público de la universidad alemana hace que no sea tan fácil innovar en el diseño y desarrollo de nuevas titulaciones, pues aunque existe la libertad de hacerlo, no siempre se dan las condiciones financieras de llevarlo a cabo.
2. **Profesorado:** al igual que en el caso español, el profesorado tiene estatus funcional, lo que, desde el punto de vista de la autora, no facilita la innovación en los títulos.
3. **Estudiantado:** se analizan sus expectativas de formación y trabajo. La autora apunta lo siguiente al respecto:

We have often found that some students, in spite of all the information available on homepages or websites, take up translator training although what they really want is to “do something with languages”. After a while, they find out that translator training – lo and behold!- involves “too much translation”, which they do not want or are not apt to do. (*ibid.*: 219).

Por este motivo, en la visión curricular de la autora es importante garantizar la posibilidad de cambiar de trayectoria sin que lo aprendido pierda valor, lo que, desde nuestro punto de vista, está muy relacionado con la transversalidad del perfil que informa dichas propuestas curriculares.

4. **Papel del mercado de trabajo:** la autora contempla la empleabilidad de manera flexible. Se tienen muy en cuenta las condiciones socioeconómicas de la región (antigua Alemania del Este) en la que se ubican los estudios, por lo que se contempla que la formación de los estudiantes debe ser a la par, transversal y transferible, y suficientemente especializada. La autora explica que, tras realizar seguimientos de empleabilidad a los egresados, el tipo de puestos que desempeñan tiene que ver con la transversalidad de la competencia traductora o intercultural a diversos ámbitos de trabajo (sectores industriales que requieren perfiles internacionales). No obstante, también analiza que una mayoría de los alumnos que finalmente se dedica a la traducción como actividad profesional, suele ubicarse, en Alemania, en el sector técnico. Por ello, completan la formación transversal con una suficiente especialización en dicho campo, porque, adicionalmente, tras analizar las condiciones económicas de sus alumnos, descubren que una mayoría de ellos tiende a incorporarse al mercado de trabajo al terminar su primera titulación,

por lo que si se deja la especialización para el nivel de máster, podría tener en ese caso un efecto negativo en la empleabilidad de los estudiantes.

5. **Duración de los programas formativos:** en Alemania se han barajado varias propuestas, desde 3+2 años a 4+1, especialmente de mano de Bolonia. Por lo descrito en el punto anterior, se ha optado por una versión intermedia de 3,5 años + 1,5 (la cultura universitaria alemana se organiza en semestres, por lo que son siete semestres más tres).

Lo que más llama la atención en el análisis de esta autora, es la convicción de que la diversificación es la única vía sostenible en el futuro de la oferta académica que integra la competencia traductora esencial. De nuevo, no se trata de un modelo curricular, sino de una visión de un contexto curricular concreto, del que se puede aprender mucho. Se trata de una visión curricular muy pragmática, en la que no se teoriza, sino que se parte del contexto para buscar soluciones, aunque con una noción de la Traducción muy bien definida en mente. Es difícil en este caso decidir también si se trata de una propuesta en la que la profesionalización es más utilitarista o más transversal, porque lo que se propugna, precisamente, de forma novedosa, es que ambos tipos de profesionalización pueden ofrecerse de manera integrada.

4.3.11. *Freihoff (2001)*

La tesis doctoral de Freihoff (2001) constituye uno de los primeros trabajos cuyo objeto fue claramente curricular (*Kernfragen der Übersetzerausbildung: Curriculumentwicklung - Praxis und Theorie der Translation*⁴⁸). Al inicio de la tesis, explica:

Mein Ziel ist, Eckdaten, Grundsätze und methodische Anregungen zur Entwicklung praxisbasierter Curricula für die Übersetzerausbildung darzustellen und zu begründen. (...) Ich schütze mich auf meine über 30-jährige Erfahrung in Planung, Entwicklung und Durchführung der Übersetzerausbildung in Tampere, Finnland, sowie auf meine Tätigkeit als Freelance-Übersetzer, auf Fachliteratur und andere Informationsquellen, die eine direkte oder indirekte Beziehung zu Theorie und Praxis der Translation und Didaktik haben. Die Perspektive ist somit zwangsläufig multidisziplinär. (Freihoff, 2001: 11)⁴⁹.

Cuando Freihoff habla de *práctica*, no se refiere tanto a su posicionamiento curricular, sino que se refiere a que la disciplina y los contenidos de la formación han de entenderse como un tipo de conocimiento más práctico que teórico. Su experiencia como traductor le hace

⁴⁸ Cuestiones clave de la formación de traductores: desarrollo curricular – práctica y teoría de la traducción (nuestra traducción).

⁴⁹ «Mi objetivo es presentar las claves, las cuestiones fundamentales y las motivaciones metodológicas propias del desarrollo de curricula basados en la práctica, para la formación de traductores. Para ello me apoyo en mis 30 años de experiencia en la planificación, desarrollo e implementación de la formación de traductores en Tampere, Finlandia, así como en mi experiencia como traductor autónomo; en la literatura existente y en otras fuentes de información que tienen relación directa o indirecta con la teoría y la práctica de la traducción. Por lo tanto, la perspectiva es indefectiblemente multidisciplinar. » (Freihoff, 2001: 11, nuestra traducción).

ver la formación de traductores de este modo, a la par que utiliza perfiles profesionales bastante específicos, como veremos. Su aceptación del currículum como producto teórico queda claro unas páginas más adelante:

Ausbildungsprogramme unterschiedlicher Gebiete und Stufen werden miteinander verglichen und evaluiert. Dabei geht es international z. B. Um gegenseitige Anerkennung von Titeln, Prüfungen und Abschlüssen oder um Einstufungen in Besoldungssysteme und Tarife. Zu diesem Zweck werden Ziele, Strukturen und Grundforderungen der Curricula oder Studiengänge nach Gemeinsamkeiten und Entsprechungen durchforstet. (...) Im Vordergrund stehen Faktoren wie Studendauer und Prüfungsformen, Studentafeln, Organisation, formale Kompetenz der Lehrkräfte usw. Man vergleicht also das Niveau der Rahmenbedingungen und Ressourcen (2.1. CIUTI). (*ibid.*: 17).⁵⁰

Como puede deducirse de la presentación de su trabajo, son más bien los factores formales que configuran la estructuración del currículum los que interesan en esta primera parte de su investigación: analiza productos curriculares.

El estudio se centra después en una determinada concepción de la Traducción (que incluye la interpretación) y que toma como referencia los siguientes perfiles: intérprete simultáneo y de conferencias; intérprete comunitario; intérprete para los servicios públicos; traductor multimedia, que englobaría: audiovisual, traductor de teatro, ópera y guiones; traductor técnico y localizador (*ibid.*: 28).

En cuanto a la concepción de la Interpretación en el currículum, el autor describe la Interpretación como un nivel superior a la Traducción («als einer Art Vorstufe», *ibid.*: 39). Asimismo, el autor abraza la teoría de que hay que tener una serie de cualidades innatas para poder ser intérprete y afirma, citando a Wirl (1958), que el traductor nace y no se hace, una idea que ha impregnado algunas de las escuelas tradicionales de Interpretación y que probablemente está relacionada con el elitismo que ha acompañado tradicionalmente a la imagen de dicha profesión.

Su concepción de Traducción se basa en una buena recepción de las teorías de Traducción más centradas en el proceso traductor realista o profesional (*skopos*, funcionalismo, macrotextualidad y tipología textual, la creatividad en la traducción).

Algo interesante en la visión curricular de Freihoff es que entiende que los enfoques curriculares dependen mucho del contexto nacional y cultural en el que se ubican. Su

⁵⁰ «Los programas de formación de distintos marcos y niveles se evalúan y comparan entre sí en este trabajo. Se alcanza una dimensión internacional, por ejemplo, cuando se analizan las condiciones de reconocimiento de títulos, exámenes y evaluaciones o, también, al analizar los índices salariales y las tarifas. Para ello, se detallan los objetivos, las estructuras y los requisitos de los currícula o programas de formación para así encontrar los parecidos y las diferencias. En el trasfondo de este análisis se encuentran factores como son la duración de los estudios, los horarios de los estudiantes, la organización, la competencia formal de los docentes, etc. Por lo tanto, se comparan también los condicionantes de cada contexto y los recursos existentes (2.1. CIUTI).» (*ibid.*: 17, nuestra traducción).

estudio de caso es el de la formación de traductores en Finlandia y su visión curricular se encuentra marcada por este contexto y, quizás, por el germano, del que procede. El estudio de Freihoff recorre la historia de la formación de traductores en Finlandia, que nos aporta un recorrido y evolución que no nos son del todo ajenas. Freihoff (*ibid.*: 73 y ss.) refleja las dificultades de convivencia disciplinar entre los diferentes contextos disciplinares de tipo lingüístico que han coexistido en Finlandia. Asimismo, en este caso, a diferencia de España, nos describe un panorama de formación de traductores bastante diferenciado, con currícula que se diferencian mucho entre sí entre los distintos centros (autonomía de las universidades) y con fases de formación de traductores que incluso se ubicaron en el pasado en los niveles propios de la formación profesional superior no universitaria.

Freihoff adopta un modelo competencial para el discurso curricular y explica que la formación no es otra cosa que la construcción de una competencia específica para los expertos en traducción. Su noción de *competencia traductora* se inspira en la de Risku (1998, cit. Freihoff, 2001: 92), que es un modelo de tipo descriptivo-cognitivo, basado en la observación de expertos y no expertos.

En una segunda parte de su estudio, Freihoff rescata una cierta visión práctica sobre el currículum, que ilustra con los siguientes tres gráficos, que representan su modelo curricular:

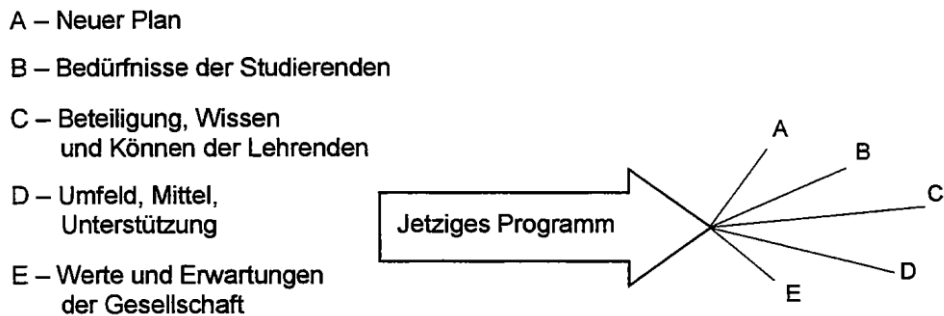


Gráfico 11: Conflictos clave en la planificación curricular (Freihoff, 2001: 104).

[A: Plan nuevo; B: necesidades de los estudiantes; C: motivación, conocimientos y capacidades de los docentes; D: entorno, medios, soportes; E: valores y expectativas de la sociedad; Plan actual ⇒ proyectado hacia los cinco puntos anteriores] (nuestra traducción).

Como podemos ver, son cuatro en este caso los pilares que construyen la visión curricular de Freihoff. De carácter más formal, analizaría los recursos con los que se cuenta (D). Incluiría tres factores prácticos como son los agentes del currículum (estudiantado y profesorado, en alguna medida) y los valores de la sociedad. Este primer modelo se completa con los dos gráficos que siguen. Reproducimos el segundo gráfico traduciéndolo al español directamente:

RELEVANCIA:	FIJACIÓN DE OBJETIVOS (SENTIDO DE LA FORMACIÓN, META DE LA FORMACIÓN)
VIABILIDAD:	FIJACIÓN DE CRITERIOS MÍNIMOS REALISTAS, EXÁMENES Y TESTS, CRITERIOS DE EVALUACIÓN.
SEGURIDAD:	UN PORCENTAJE ELEVADO CUMPLE CON LOS OBJETIVOS
EFICACIA:	TIEMPO EMPLEADO
ECONOMÍA:	ASIGNACIÓN DE RECURSOS

Gráfico 12: Criterios de calidad curricular que son dependientes de las culturas, de Freihoff (*ibid.*: 105).

En este nuevo esquema Freihoff gira hacia la búsqueda de la eficiencia curricular, en términos que parecen más técnicos que prácticos (eficacia, economía, evaluación). En el último gráfico, queda más claro cómo visualiza el currículum y la relación que establece entre elementos tanto teóricos como prácticos.

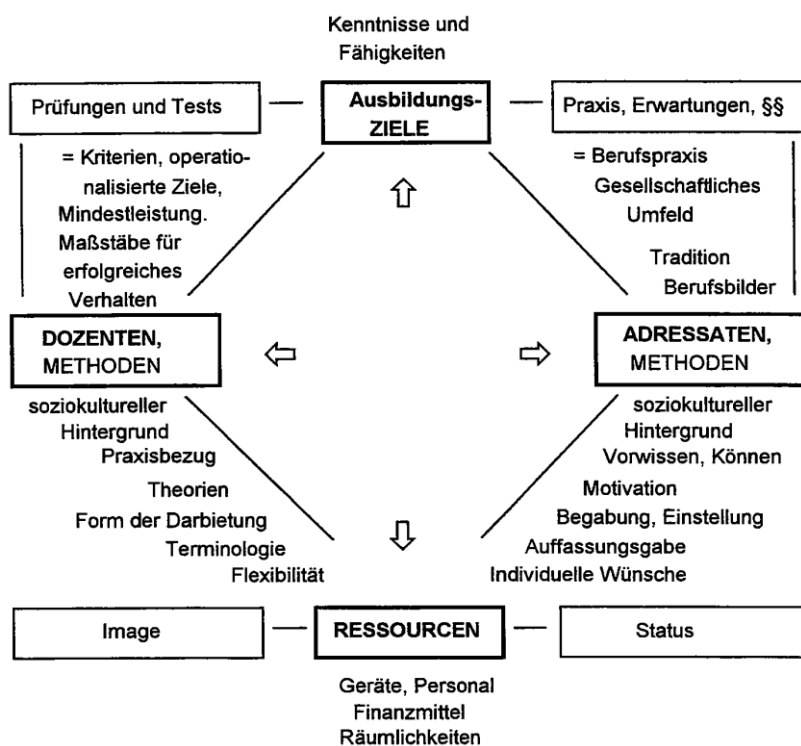


Gráfico 13: Esquema para la planificación de las ofertas académicas de Freihoff (*ibid.*: 108).

[Los bloques principales son, de izquierda a derecha y de arriba abajo: exámenes y tests; objetivos de la formación; práctica y expectativas; docentes y métodos; discentes y métodos; imagen; recursos; estatus. (Nuestra traducción)].

Como puede comprobarse, su visualización del currículum es en realidad un modelo técnico, en el que integra algún aspecto práctico. Asimismo, es un buen ejemplo del **sesgo 5** (*Traducción > currículum*). Parte de una definición profesionalizante de lo que considera que es la traducción, para concluir con su proyección curricular.

De las lecturas curriculares que integra en su trabajo, que no superan la decena, la mayoría son volúmenes enciclopédicos sobre el currículum o autores claramente técnicos como Mager o Bloom o algún teórico alemán como Möller (cit. *ibid.*: 124-125, 262), cuya obra recorre las «técnicas de planificación del aprendizaje y métodos para establecer objetivos». Tras una lectura detallada del discurso curricular de Freihoff llegamos a la conclusión de que se posiciona en una búsqueda de la sistematización, aunque considera importante integrar algunos aspectos pragmáticos. Es interesante, por ejemplo, la distinción que hace entre modelos curriculares orientados hacia los discentes y modelos curriculares orientados hacia la institución (*ibid.*: 107), quizás en un punto que entremezcla lo *micro* y lo *macro*. Explica que el modelo orientado únicamente hacia la propia institución (que equipara con el profesorado) es un modelo lejano de la práctica, rígido. Considera que los modelos centrados en los estudiantes, que atienden a sus necesidades, dan lugar a modelos flexibles, en los que se puede prestar mayor atención a las características de cada individuo. En los casos en los que el currículum está más centrado en la institución que en el aprendizaje, Freihoff establece la siguiente observación:

Die Lehrenden als Gurus „vermitteln“ die Kenntnisse und Fähigkeiten für die zu den Methoden passenden Prüfungen. Das Curriculum ist aus isolierten Einzelfächer aufgebaut, ein Sammelcurriculum (Bernstein), das nur von Stundenplan zusammenhalten wird. Jeder Guru hütet sein Revier (Reinheit der Lehre). Die Adressaten sind ganz unten in der Hierarchie angesiedelt. (...). Mit diesem starren, elitären Versagerkonzept geht auch meist die Metapher der Ausbildung als „Produktion“ einher, die Institution als Fabrik, die für den Arbeitsmarkt Fachkräfte, eine Elite, produziert und den anonymen Ausschuss wegsiebt. Das Kontrastprogramm dazu wäre ein extrem flexibles System, das ganz auf den einzelnen Adressaten, den Kunden als König, zugeschnitten ist. Man kommt dem Lerner entgegen, sucht ihn positiv zu motivieren und alle individuellen Wünsche zu erfüllen. Die Methoden sind dem Lernertyp anzupassen. Die Anforderungen der Praxis an den Lerner sind massgebend. Folglich ist der Lehrer vor allem Lernberater, Tutor, Partner, Trainer.⁵¹ (*ibid.*: 109).

Se desprende de esta cita una huida de los métodos docentes más transmisionistas, que el autor asocia con la metáfora de la *fábrica de trabajadores*, mientras que opta por métodos docentes más centrados en el estudiante. Es curioso ver cómo se utiliza la misma metáfora en diferentes contextos, pues, por ejemplo, en el contexto español, esa metáfora se viene empleando precisamente para criticar el modelo docente propuesto por las reformas

⁵¹ «Los docentes que actúan de *gurús* “transmiten” los conocimientos y las competencias de cara a los exámenes adaptados a sus métodos. El currículum se compone de asignaturas estancas y aisladas, como un currículum desengranado, que solo se mantiene unido por el horario. Cada *gurú* protege su territorio (pureza de la doctrina). Los discentes se encuentran en la capa inferior de la jerarquía. De la mano de este concepto erróneo, elitista e inflexible, aparece con frecuencia la metáfora de la formación como “producción”, la institución como fábrica que produce una élite, un colectivo de trabajadores expertos para el mercado de trabajo y desecha al resto de la masa anónima. En el polo opuesto estaría un *sistema extremadamente flexible*, modelado para que se adapte totalmente a los discentes de manera individualizada, “el cliente es el que manda”. Se realiza una aproximación al estudiantado, se busca su motivación positiva y satisfacer todos sus deseos individuales. Los métodos se adaptan al tipo de aprendizaje del estudiante. Lo esencial son las necesidades de la práctica con respecto a los estudiantes. Como consecuencia, el profesor es sobre todo un asesor de aprendizaje, un tutor, un socio, un formador.» (*ibid.*: 109, nuestra traducción).

europas, por intentar relacionar más lo que se aprende en las universidades con lo que la sociedad demanda y por propugnar un giro en la práctica docente que preste una mayor atención al estudiantado (p. 153). Es justo lo contrario a lo que percibe Freihoff.

Freihoff crea un marco curricular que describe como un «programa de formación perfectamente planificado y de gran complejidad» (*ibid.*: 110, nuestra traducción), en el que las asignaturas se encuentran relacionadas entre sí modularmente y coordinadas a través de una serie de objetivos generales. El programa ha de dirigirse a un determinado tipo de formandos que hayan mostrado su interés por ese tipo de formación (motivación) y que puedan desplazarse por el currículum de manera flexible según sus propias decisiones (optatividad). Freihoff crea un modelo curricular muy sistematizado y basado en la fijación de objetivos y juzga que es este marco de objetivos el que consigue generar perfiles específicos de referencia que motivan positivamente a los estudiantes.

Se trata de un modelo circular y *autocorrectivo* que responde a las siguientes preguntas (*ibid.*: 112, nuestra traducción):

¿Se adapta la oferta de estudios cualitativamente a las necesidades de la sociedad y de los estudiantes?

¿Sigue siendo válido nuestro análisis de necesidades? ¿ha cambiado el panorama? ¿hemos tenido en cuenta suficientemente a los agentes interesados en el currículum?

¿se corresponde nuestra oferta académica con nuestro concepto curricular? ¿poseen los docentes y el resto del personal la formación y competencias necesarias? ¿contamos con los recursos técnicos y de espacios necesarios? ¿se ha previsto adecuadamente un método cooperativo de trabajo interno y de formación continua? ¿se han coordinado los objetivos, los contenidos, las formas de trabajo, los horarios, etc.?

¿qué experiencia tienen los estudiantes al cursar sus estudios y al acceder a las prestaciones de la institución en la práctica docente? ¿cómo se registran y procesan las necesidades y deseos individuales?

¿cómo encajan el currículum oficial y las experiencias de los estudiantes?

¿cómo se integran las necesidades de la sociedad (entendidas como las necesidades del mercado) y de los estudiantes en la práctica con el proceso de enseñanza y aprendizaje? (*ibid.*: 112).

Sin embargo, a pesar de sus preocupaciones prácticas, el modelo curricular que crea parece finalmente un marco de trabajo bastante técnico, con afán más bien eficientista. Esta tendencia se hace patente, por ejemplo, cuando el autor utiliza los conceptos de *currículum explícito* y *currículum oculto*. La interpretación que hace de estos conceptos le posiciona a favor de un *superproducto* curricular. El autor explica que el currículum explícito es el Plan de estudios, que desgrana los contenidos y objetivos de la formación y que es clave para que los estudiantes estén adecuadamente orientados y puedan así elegir su formación según su motivación. A continuación, explica que para que el currículum explícito sea válido, ha de formularse de forma detallada y cuidadosa, comprensiva para todo el mundo y muy específica. Si esta condición no se cumple (un principio muy técnico), el resultado es que cada profesor realiza una interpretación personal de dicho currículum, utilizando sus propias estrategias y tácticas, lo que da lugar a la aparición de

fenómenos y experiencias que no se encuentran incluidas en el currículum oficial y que configuran el currículum oculto, *que hay que evitar (ibid.: 113)*. No obstante, luego argumenta que es mejor un currículum abierto que uno cerrado, porque el abierto se adapta mejor a las necesidades de los estudiantes. En algunos fragmentos, este tipo de afirmaciones parecen algo contradictorias.

Freihoff desarrolla una conciencia curricular muy estudiada, para la que mezcla *ad hoc* una serie de principios curriculares teóricos y prácticos. A continuación, reflejamos en un cuadro el por qué de las confusiones encontradas:

Fundamento (literatura)	curricular	Más técnica que práctica, pero informada de la importancia del enfoque práctico.
Principios prácticos adoptados	curriculares	Atención a los agentes curriculares Circularidad del proceso curricular Adaptación a la individualidad (cierta flexibilidad) Coordinación curricular e interdisciplinariedad
Principios técnicos adoptados	curriculares	Eficientismo Precisión de diseño y operacionalización de objetivos y contenidos (taxonomización) Concepción curricular basada en noción disciplinar de la Traducción (ver tercer gráfico) Cierta utilitarismo (debido a lo anterior)
Selección de contenidos		Marcadamente prácticos, basados en una noción profesional de la competencia traductora.

Tabla 8: Posicionamiento curricular de Freihoff.

En conclusión, entendemos que Freihoff adopta un diseño curricular claramente teórico, con una selección de contenidos predominantemente prácticos y con un desarrollo curricular que invita a alcanzar una visión práctica del currículum. El eclecticismo de las teorías, no obstante, no se encuentra en el mismo plano que el de Kelly (2005a), desde nuestro punto de vista, porque en su caso la propuesta tiende más a describir un modelo curricular que defiende como válido, aunque en diversos puntos explica que su aplicación ha de ser *ad hoc*, mientras que en el caso de Kelly entendimos que se trata de un modelo de deliberación curricular, que puede dar lugar a una variedad de modelos distintos.

4.3.12. Mayoral (1998, 2001a, 2001b, 2001c, 2007)

Los planteamientos de Mayoral que más se relacionan con el currículum se sustentan sobre dos constantes en el trabajo de este autor:

- la inquietud por la optimización de la Licenciatura en Traducción e Interpretación en España
- la inquietud por la epistemología de la Traducción y su proyección curricular.

Aunque los planteamientos de este autor se tratarán en extenso al analizar el caso español, en esta parte de la tesis se resumen sus posicionamientos curriculares.

- Especialización: el autor identifica dos criterios de selección de contenidos curriculares especializados que considera que se encuentran desfasados. En primer lugar, la organización de los contenidos curriculares mediante tipologías textuales (temáticas) y, en segundo lugar, la organización de los contenidos según un grado de especialización de los textos que considera irreal y sesgado (Mayoral, 2001b: 66; 2001b: 312; 2007: 94; en prensa).
- Relación y secuenciación entre la teoría y la práctica como contenidos curriculares: el autor rechaza que la teoría deba ser anterior a la práctica y que, como contenido, pueda considerarse superior en importancia (2001c: 327). Deduce que ha de integrarse la teoría y la práctica y producirse un entorno cohesivo, que se puede relacionar con el «pig-tail method» de Nord (p. 95), aunque quizás en el caso de Mayoral incluso se defiende una mayor fusión entre teoría y práctica.
- Coordinación curricular: como principio esencial para que la práctica curricular sea funcional, se evite el solapamiento y se optimice, por ejemplo, el aprendizaje de la traducción que en España se denomina *directa* e *inversa* y que aparecen aisladas en el currículum (2001c: 315; 321; 2007: 85-86)
- Identificación de perfiles profesionales («modelos sociales», Mayoral: en prensa). En este caso, su identificación de perfiles se hace sobre los programas ya existentes, para observar si los perfiles de referencia que se han elegido son realmente los adecuados. Asimismo, también estudia la evolución de los perfiles de referencia a lo largo del tiempo, con respecto a la LTI en España.
- Agentes curriculares: en una de sus últimas aportaciones (en prensa), Mayoral recorre también las principales cuestiones sobre alumnado y profesorado que afectan a los entornos de formación de traductores. Estos puntos se tratan con mayor detalle en la casuística sobre la LTI en España en esta tesis.
- Un aspecto innovador y que ha inspirado uno de los epígrafes anteriores de nuestro trabajo, es la identificación de paradigmas teóricos y didácticos para averiguar cómo han influido en la concepción del currículum en España (Mayoral, en prensa)

Finalmente, la visión curricular de Mayoral concluye en una serie de propuestas personales de mejora con respecto al currículum de TI en España:

- Separación de la formación de traductores e intérpretes
- Enfoque más profesional que académico para el núcleo básico de la formación de traductores
- Alojamiento dentro de una macroárea de conocimiento de Estudios de la Comunicación y Lingüísticos
- Primer ciclo (grado) común para todas las especialidades características de la macroárea anterior
- Formación específica de traductores en segundo ciclo (Máster)
- Formación de carácter académico en tercer ciclo (Doctorado)
- Denominación de *formación de traductores* frente a *enseñanza de traducción*.
- Traductor versátil como profesional meta; plan de estudios que permita gran flexibilidad en el grado de especialización

- Modelo didáctico mixto de transmisión de conocimientos y habilidades y constructivismo
- Adquisición mixta de conocimientos de carácter operativo y de carácter declarativo (con prioridad de los primeros); prioridad de la práctica sobre la teoría
- Plan de estudios organizado según problemas de traducción y no sobre tipologías textuales, considerando las tipologías textuales como uno más de los problemas de traducción
- Denominaciones generales de las asignaturas prácticas que permitan contenidos flexibles y variables; desaparición de la distinción entre traducción general y traducción especializada, y de las subdivisiones de la traducción especializada
- Mantenimiento de asignaturas de traducción como la audiovisual, la localización, la editorial, la jurada, etc., al menos hasta que se aclare el estatus de estas actividades en relación a otras actividades de la traducción
- En un periodo de transición, sistema mixto entre la organización anterior y la propuesta
- Unificación de la traducción directa e inversa en las mismas asignaturas, aunque con distintos profesores en caso de que se produzca un déficit de competencia para el trabajo en uno de los sentidos
- Unificación de las traducciones B-A y C-A
- Unificación de la Terminología, la Documentación y la Informática Aplicada a la traducción en una sola asignatura de recursos del traductor
- Unificación de la Teoría de la Traducción y la Lingüística aplicada a la traducción
- Introducción de elementos de traducción oral en las clases de traducción escrita. (Mayoral, en prensa).

Como se puede observar, se detecta un posicionamiento práctico sobre el currículum de TI en España (que, de por sí, es un producto) y se propone una renovación del currículum oficial para que se adapte mejor a la práctica. Se dan otros factores interesantes como, por ejemplo, una tendencia a relacionar y desfragmentar contenidos, que evita la visión de currículum deslavazado con contenidos aislados y estancos. Por un lado, se separan las especializaciones del traductor y del intérprete, pero, por otro, se integra una competencia de nivel básico de interpretación en la propia clase de traducción (último punto). La selección y secuenciación de objetivos y contenidos es la principal preocupación (aspecto técnico), aunque siempre se toman decisiones curriculares para que dicho producto tenga una aplicación lo más práctica posible.

4.3.13. Sawyer (2004)

Sawyer recoge de manera brillante el testigo de Arjona y analiza la formación de intérpretes (y, en parte, también de traductores), según una perspectiva claramente curricular y, al igual que Arjona, centrada en la evaluación del aprendizaje.

Ya en su prefacio, Sawyer se posiciona claramente en un plano pragmático: «my intention is not to be prescriptive but rather to stimulate debate» (Sawyer, 2004: XV). La literatura que Sawyer revisa para informar su trabajo es abiertamente curricular, probablemente, en este sentido, la más completa revisión realizada hasta la fecha de publicación de su

Fundamental Aspects of Interpreter Education: Curriculum and Assessment (2004). Autores como Bloom, Bobbit, Bruner, Dewey, Gagné, Guba, Jackson, Popham o Tyler alimentan su visión del currículum.

Su estudio general de la aplicación de los principios curriculares a la formación de intérpretes culmina con un estudio de caso centrado en la *Graduate School of Translation and Interpretation* del *Monterrey Institute of International Studies*. El autor explica su enfoque de la siguiente manera:

A logical starting point is the recognition of the interrelated nature of curriculum design and implementation, the building of expertise in skills-based fields, and the role of valid and reliable assessment in determining whether the curriculum and instruction could be more useful and effective. Such a discussion has the potential to improve interpretation pedagogy by: solidifying the foundations of pedagogy and instruction; improving transparency for all parties involved; improving consistency of quality in pedagogy and instruction; providing information and guidance to instructors who are new to the classroom; providing a clearer framework for the evaluation of educational systems and procedures, as well as administrators, instructors and students. (Sawyer, 2004: 38).

Sawyer opta por definir el currículum como un plan de acción (proceso) y como la colección de experiencias de los formandos (interacción). Su posicionamiento en estos términos le hace llegar a la conclusión de que los modelos competenciales y cognitivos de formación son los más adecuados para el caso concreto de la Interpretación.

De mano de la filosofía formativa en Monterrey, ofrece la explicación gráfica que aparece en la siguiente página, sobre cómo se puede fundamentar un currículum.

El autor, al abrazar los diferentes modelos curriculares que propone Arjona, opta por la posibilidad de que exista una diferenciación y diversificación curricular. Asimismo, para este autor, interesado esencialmente en la formación de intérpretes, es ineludible analizar la relación entre las competencias del traductor y las del intérprete (opuesto al sesgo 4: Interpretación y Traducción como disciplinas estancas). Esto le lleva a considerar la importancia de una adecuada secuenciación de contenidos. Resume sus intereses de la siguiente manera:

Key considerations incluye: (1) whether translation and interpretation are more similar or dissimilar to one another in terms of knowledge and skill acquisition processes (curriculum as process); (2) whether training in translation and training in interpretation should take place concurrently, sequentially, or independently of one another (curriculum as process and as interaction); and (3) the skill level and language combination required for graduation (curriculum as interaction). (*ibid.*: 92).

Una vez explicitada su postura pragmática, Sawyer pasa a alinear currículum y evaluación. Para ello, describe los diferentes tipos de evaluación que tienen cabida en los procesos curriculares, completando la visión que inició Arjona en este sentido y que es su punto de partida. Es curioso observar como su visión práctica del currículum desemboca en una

visión bastante técnica de los métodos de evaluación, con un discurso en el que lo importante es la validez de los constructos de evaluación y la estandarización de criterios.

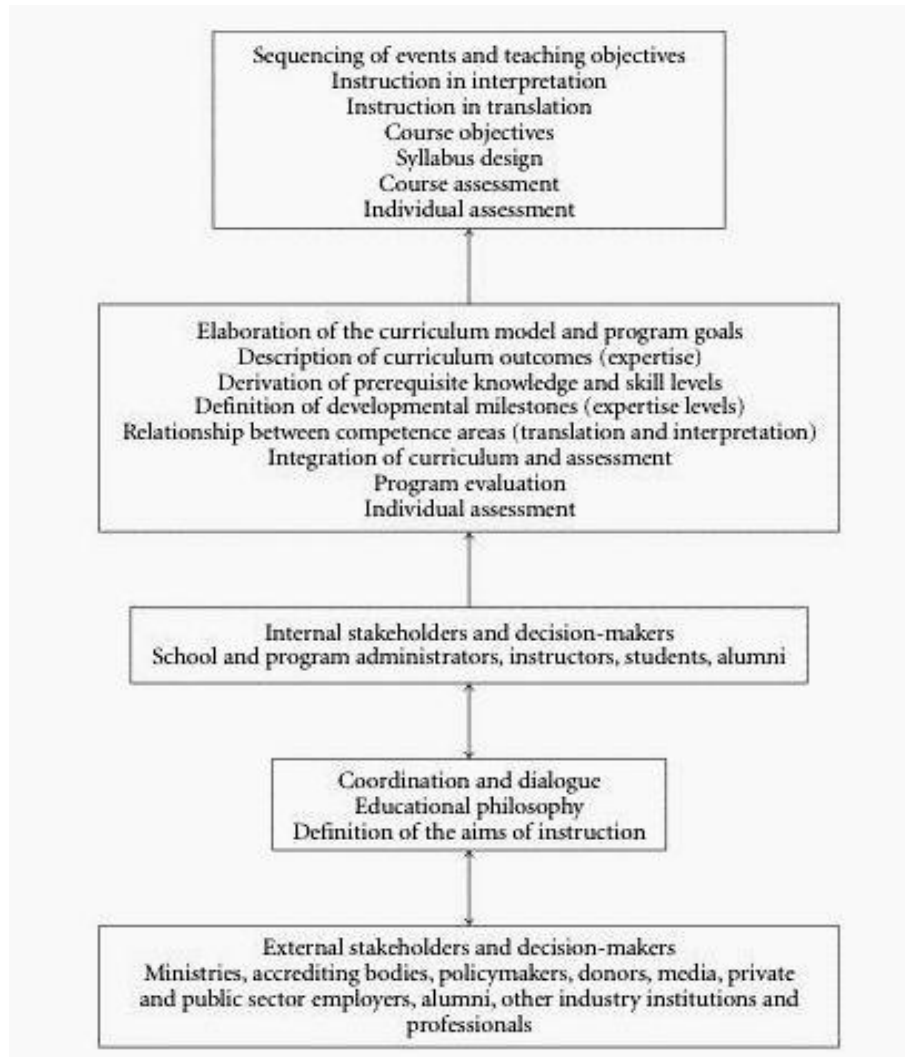


Gráfico 14: Proceso de definición curricular de principios generales, objetivos generales y objetivos específicos (*ibid.*: 54).

El último capítulo de su trabajo es el estudio de caso, que presenta una propuesta secuenciada según el modelo de que Arjona considera estructurado en Y. Realiza una descripción muy completa del producto curricular, que se ha considerado oportuno incluir en los Anexos, por tratarse de un esquema de varios folios de extensión.

Es interesante comprobar los criterios sobre los cuáles Sawyer construye el modelo curricular de Monterrey:

Principio general central: proporcionar el conocimiento profesional experto que los estudiantes necesitan para acceder a la industria de las lenguas y para tener éxito como especialistas de la comunicación multilingüe y multicultural.

La clave de la *empleabilidad* de los alumnos radica en su especialización como traductores o como intérpretes (modelo en Y), pero Sawyer contempla una variedad muy flexible de ocupaciones que los estudiantes pueden llegar a desempeñar (especialistas de la comunicación multilingüe y multicultural). Por ello, el propio Sawyer describe esta propuesta como una variante curricular que, por un lado, se inspira en modelos curriculares que considera de corte humanístico (cita a Dewey, el constructivismo y la reflexión sobre la práctica), pero también centrado en principios de la formación que él considera más psicológicos (quizás más técnicos), como son el diseño del producto, la secuenciación de las competencias y los principios que definen los perfiles expertos de referencia. Su currículum plantea unos conocimientos comunes troncales que son los que se encuentran sometidos a una secuenciación más estricta, pero que a la vez van acompañados de una optatividad cuyo fin es la especialización y que aporta flexibilidad al currículum. En esta descripción, recuerda bastante al currículum oficial vigente en España. Sawyer explica que el itinerario de formación en Monterrey se encuentra secuenciado en niveles de grado y posgrado, trasladando así parte del peso de la especialización a los niveles superiores (*Master of Arts in Conference Interpreting; Master of Arts in Translation*).

4.3.14. Gile (2005)

Aunque Daniel Gile ha escrito extensamente con anterioridad sobre cuestiones relacionadas con la formación de traductores, nos parece que su obra de 2005 *La traduction: La comprendre, L'apprendre* es la que mayor impregnación curricular presenta y también, de algún modo, aglutina y actualiza bien todos sus posicionamientos anteriores sobre esta cuestión.

Su obra trata cuestiones clave para el currículum, aunque su discurso no sea curricular. En concreto, analiza lo siguiente:

- la traducción universitaria y la traducción profesional
- la competencia del traductor (*savoir-faire*)
- ¿qué formación es más adecuada para un traductor profesional?
- la enseñanza de la traducción orientada a los procesos
- cuestiones de proceso y producto traductológico (naturaleza disciplinar) como la calidad de la traducción, la fidelidad, la reformulación, la toma de decisiones, la documentación, la direccionalidad, la evaluación, etc.
- presentación de un modelo secuencial de traducción (basado en el aprendizaje de la traducción en un plano más *micro* que *macro*)
- el papel de la Traductología en la formación de traductores.

Lo más interesante de su propuesta, desde un punto de vista curricular, es el análisis sobre la dicotomía *profesionalizante/academicista* y su análisis sobre el profesorado ideal y las estrategias de coordinación curricular. En cuanto a la primera cuestión, el autor contempla la posibilidad de que existan diferentes tipos de estudiantado (recién llegados de la secundaria, ya formados en la universidad, etc.) y, desde este punto de vista, analiza

que la formación de traductores no ha de ser necesariamente universitaria. Contempla la formación *in-house* dentro de la empresa de traducción y la distingue de la formación universitaria. Sobre la formación universitaria, explica que se enfrenta a una serie de inconvenientes, como son el peso de la tradición institucional, que ha de compaginarse además con los factores sociológicos de un centro y con la evolución de los mercados. De aquí llega a la conclusión de cuál debe ser el perfil idóneo de profesor de Traducción, que desde su punto de vista, han de poseer competencias tanto pedagógicas como traductoras (desde un punto de vista profesional de la traducción). El autor previene de los efectos de una falta de coordinación curricular adecuada (*ibid.*: 228). Explica que debe tratarse de un equipo de trabajo cohesionado, en el que, por ejemplo, los nuevos profesores sean guiados por los que tienen más experiencia. El resto de la obra ofrece una perspectiva didáctica de la traducción interesante y que podría traer consigo implicaciones curriculares, aunque en realidad se trata más de una propuesta *micro*.

4.3.15. Kearns (2006, 2008)

En buena medida, en las partes anteriores de este trabajo ya se tiene un contacto directo con la visión curricular de este autor. La propuesta de Kearns viene estructurada en torno a tres confrontaciones teóricas curriculares básicas: el análisis de necesidades *vs.* el análisis situacional; la profesionalización, el academicismo y la transferabilidad; los objetivos *vs.* la práctica. Asimismo, el autor culmina su trabajo doctoral con una aproximación a la situación de la formación de traductores en Polonia.

Coincidimos plenamente con algunos de sus planteamientos y diferimos en otros. Entre las propuestas más interesantes está su análisis crítico de la tradicional dicotomía profesionalizante/academicista, en donde concluye que tal visión de ambos como polos opuestos (blanco o negro) no es útil para entender las posibilidades que ofrece la formación de traductores (hay muchos *grises*). Esta es la principal conclusión de su tesis, en la que hace hincapié en las competencias transferibles como vínculo entre unas propuestas y otras. Adicionalmente, es muy interesante ver cómo el autor distingue entre propuestas curriculares que responden a un tipo determinado de necesidad y propuestas curriculares que responden a un análisis situacional más completo. Sin que el autor establezca la vinculación a las teorías curriculares que se realiza en esta tesis, lo que Kearns rechaza es el tipo de análisis que se realiza linealmente con un único criterio en mente (por ejemplo, necesidades de los estudiantes, necesidades del mercado). Asimismo, cuestiona la validez teórica del concepto *necesidad*. En contraposición, el autor propone un análisis situacional que responda a una serie de factores: sociales locales, gestión curricular (factores de proyecto, asignación de tareas, etc.); factores institucionales, factores docentes (profesorado), factores discentes (estudiantado); factores de aplicación (relacionado con la viabilidad de la reforma curricular). Aplica esta identificación de parámetros al contexto polaco y, en concreto a la Universidad Nicolaus Copernicus en Torun, que es el centro que analiza en profundidad.

El punto de divergencia que nos aleja de la visión curricular de Kearns, como ya se ha explicado, es que el autor cuestiona la idea de *objetivos, resultados de aprendizaje* y

competencias, en una oposición férrea a todo tipo de organización formal de la formación. Aunque la literatura establece claras diferencias entre, por ejemplo, objetivos conductuales y resultados de aprendizaje, u objetivos tecnicistas (formulados con verbos, etc.) y objetivos orientativos, para Kearns, todos vienen a ser lo mismo. Especial énfasis hace en el tema de las competencias, que rechaza por la multicomponencialidad y por la proliferación de modelos teóricos, optando por visiones más sencillas como la de Pym (2003). Tampoco distingue si dichos modelos se han generado con un afán de universalidad teórica o simplemente como marcos orientativos de la formación.

Como explica Bolívar (2008: 74), la enseñanza o la formación es siempre una actividad intencional. Negar esto, es negar el sentido mismo de la educación. Se puede adoptar una postura muy práctica, muy centrada en el desarrollo curricular, pero aún así se han de formular algún tipo de metas de la formación. No todas las metas son iguales, pues precisamente, como se ha visto en la evolución de las teorías curriculares, es la concepción de estas metas la que se ha ido alterando y adaptando en el tiempo y la que ha generado las diferentes propuestas curriculares. Puede haber un modelo curricular organizado de manera sistematizada y que dicha sistematización incluya incluso el margen de adaptación curricular necesario para su funcionalidad, un marco de autocorrectividad, un énfasis en los aspectos locales y en los agentes curriculares, etc. Por ello, pensamos que aunque Kearns rechaza los posicionamientos dogmáticos y extremos con respecto a algunos conceptos (*empleabilidad, profesionalización vs. academicismo*, etc.), precisamente en torno a este punto adopta una postura polarizada que no le ayuda a entender del todo algunas propuestas curriculares existentes.

4.3.16. De Manuel (2006)

La tesis doctoral de De Manuel (2006), titulada *La incorporación de la realidad profesional a la formación de intérpretes de conferencias mediante las nuevas tecnologías y la investigación en acción*, tiene dos puntos que la posicionan como una obra de gran interés y ciertamente innovadora, desde el punto de vista del currículo. Por un lado, se parte de un perfil profesional experto muy concreto (intérprete de conferencias), al que, como veremos, se le da un giro inesperado. Por otro lado, es uno de los escasos trabajos que incluye una profunda fundamentación curricular y el único que opta por posicionarse abiertamente en el paradigma curricular crítico.

Es destacable que el posicionamiento curricular queda patente desde un principio. Este posicionamiento llega a intuirse con mayor claridad en alguno de los trabajos que se analizan en estas páginas (Gabr: técnico; Sawyer: interpretativo). La tesis de De Manuel se apoya en una extensa literatura curricular, en la que predominan los autores interpretativos y críticos (Stenhouse, Schwab, Dewey, Elliot, Kemmis). Como bien indica el título, se trata de una propuesta de investigación en acción, es decir, una propuesta curricular en la que se es consciente del potencial de intervención social que se puede generar al formar, en este caso, a intérpretes de conferencia. Su perspectiva innovadora consiste en convertir un perfil que ciertamente es muy específico en un motor de cambio social: del utilitarismo al reconstruccionismo social.

La visión curricular crítica de este autor se aplica para responder a las siguientes tres preguntas de investigación:

1. ¿Cuál es la realidad profesional de los intérpretes de conferencia?
2. ¿Qué uso se hace de las nuevas tecnologías en el entorno de la formación de intérpretes de conferencias?
3. ¿Cómo y cuando se pueden introducir las nuevas tecnologías en la formación de intérpretes de conferencia?

Como vemos, el autor parte de un plano curricular (*macro*) para posteriormente aplicarlo a un entorno que podría considerarse más *micro*. No obstante, la dimensión curricular de esta propuesta viene por el hecho de que se seleccionan una serie de principios genéricos como los adecuados para guiar la formación de los profesionales multilingües y multiculturales en el mundo de hoy, como explica en sus conclusiones finales. Desde este punto de vista, existe un reconocimiento, ya desde el inicio, de la voluntad de educar en valores (De Manuel, 2006: 16, 37) y se explica lo siguiente:

En cuanto a los objetivos relacionados con la formación de intérpretes para la sociedad y la educación transversal para la ciudadanía (...), el material de los foros sociales propicia el contacto de los estudiantes con visiones del mundo, culturales, sociales y políticas, a menudo ocultadas por los medios de información y socialización dominantes. Además, favorece una visión crítica de los materiales grabados en las instituciones en que se expresan quienes ejercen esa dominación y de paso permite también una perspectiva crítica respecto al modo en que la profesión de intérprete de conferencias se ha articulado, especialmente a través de las instituciones que pretenden representarla, al servicio de los intereses de los globalizadores. Sin que pueda establecerse una clara relación causa-efecto (tampoco era nuestro objetivo), lo cierto es que algunos de los estudiantes de interpretación, ya diplomados, que aprendieron a interpretar en parte con este tipo de discursos y enfoques, son ahora miembros activos o al menos han colaborado ocasionalmente con asociaciones y redes de voluntariado como Ecos y Babels, al servicio de la altermundialización y de otro mundo posible. (De Manuel, 2006: 421).

Por todo ello, nos parece una propuesta curricular que coincide en muchos aspectos con las características del paradigma crítico. Otras consideraciones interesantes, de tipo curricular, tienen que ver con: la noción de empleabilidad que maneja la tesis, que es obviamente *profesionalizante*, como el propio título indica; con respecto al perfil señalado, que es obviamente muy concreto y definido, pero en el que se incorpora una visión transversal y transferible de mano de los valores. Asimismo, se contempla la inclusión de las percepciones del estudiante de manera muy completa, de mano de las experiencias de investigación en acción que desarrolla la investigación, lo cual confiere al estudio un interés pragmático claro.

4.3.17. Abril (2006)

El trabajo doctoral de Abril (2006)⁵², centrado en la Interpretación para los servicios públicos (ISP), incluye un apartado en el que se aproxima a la disciplina que es su objeto de estudio desde una perspectiva curricular. La autora, para ello, selecciona y aplica el marco deliberativo de Kelly (2005a) y explicita que su propuesta no es prescriptiva:

No se trata aquí de presentar una propuesta de formación completamente articulada, ni de ofrecer una relación exhaustiva de bases para el desarrollo curricular en ISP, sino de identificar consideraciones que puedan contribuir a una toma de decisiones curriculares, eficaz y realista (Abril, 2006: 651).

Del esquema deliberativo de Kelly (2005a), Abril contempla cinco fases básicas en el diseño curricular, a saber:

- Planificación y formulación de objetivos (identificación de necesidades; expectativas y experiencia de la sociedad en general, de la profesión, del mercado, la comunidad científica y académica relacionada con la profesión; análisis de las características tanto del contexto sociocultural en el que se enmarcará la formación como de los participantes en la misma).
- Diseño del contenido curricular: conclusiones derivadas de la etapa anterior, con factores adicionales como el marco educativo (académico *vs.* profesional); nivel o ciclo (grado *vs.* posgrado); grado de especialización; duración del programa.
- Implantación didáctica del contenido curricular: identificación previa de los recursos disponibles para la formación (formadores, métodos, materiales, actividades viables, etc.).
- Evaluación (*micro* y *macro*): relacionada con los objetivos de formación y se aplicará no solo a los beneficiarios de la formación sino al programa, de cara a introducir las mejoras pertinentes.

La autora procede a realizar un estudio de caso de posibles formas de desarrollar currícula en ISP atendiendo al marco de toma de decisiones seleccionado en los puntos anteriores. Presta una gran atención tanto a profesorado como alumnado, con énfasis en este último colectivo. Incluye cuestiones de interés curricular como es el análisis de los conocimientos previos del estudiantado (nivel lingüístico y otras competencias) y los posibles métodos para realizar dicha evaluación (*ibid.*: 682-683). Para ello, repasa las distintas opciones de evaluación de conocimientos previos en una serie de programas de formación de diversos países.

⁵² Tanto el trabajo de Abril como el de De Manuel (2006), fueron dirigidos por la Dra. Martín, de la UGR, lo que ilustra el interés especial por las cuestiones curriculares que existe en este centro (Kelly, 2005; Mayoral (2007 y otros); Morón (2009), Soriano (2008), etc.).

Al tratarse de una opción disciplinar muy concreta, es aún más obvia la relación entre esta disciplina y el conocimiento profesional experto correspondiente, que la autora describe en términos competenciales. La autora realiza un análisis crítico muy interesante sobre en qué fase formativa debe ubicarse este tipo de formación y comenta que las dos posibilidades contrapuestas que existen en una mayoría de casos son los cursos especializados de posgrado y los cursos de formación profesional no universitaria en países como Australia. Ha de entenderse que la ISP es una disciplina en cuestionamiento y que se encuentra en una fase de consolidación y profesionalización, ya que no recibe una acogida homogénea en todos los países (se trata de un servicio público para el que no todos los contextos han madurado lo suficiente en términos de *estado de bienestar*). Por ello, la autora explica que la opción del posgrado tiene como ventaja que contribuye al desarrollo investigador de una teoría de la ISP, que permitiría consolidar esta ocupación como profesión y estabilizar su estatus.

En conclusión, el trabajo de Abril es muy interesante por dos motivos fundamentales: aborda el currículum con respecto a un perfil más específico, como es el de la ISP, barajando diferentes propuestas y niveles curriculares, y, al tiempo, es un excelente ejemplo de aplicación y pilotaje de la propuesta deliberativa de Kelly (2005a), que confirma que el marco de reflexión propuesto sirve para orientar e informar los procesos de toma de decisiones curriculares en muchos casos.

4.3.18. *Hurtado y PACTE (2007)*

En páginas anteriores (p. 63), se repasaba el modelo de competencia traductora propuesto por PACTE, con un objetivo de validez teórica (modelo holístico). En un trabajo más reciente, Hurtado (2007) propone la proyección del esquema competencial de PACTE hacia el currículum. Hurtado (*ibid.*: 164) considera que los enfoques disciplinares más recientes, los alejados de la lingüística contrastiva, establecen unas bases para la definición del currículum en TI que son más sólidas. Para la autora, existen una serie de retos que la formación de traductores e intérpretes debe resolver en el futuro (*ibid.*), a saber:

- La adaptación didáctica a un modelo que sea comparable y convalidable internacionalmente, que responda a las demandas que surgen del marco de movilidad tanto académica como profesional en el que nos encontramos, especialmente en el marco europeo.
- La adaptación didáctica a un modelo que se ajuste mejor a las demandas de la sociedad y del mercado. Aquí es donde integra el marco competencial firmado por PACTE, que relaciona además con las políticas de recursos humanos (gestión de competencias).
- La adaptación didáctica a nuevos modelos pedagógicos: por un lado, como respuesta a los cambios sociales, los cambios en el mercado laboral, el aprendizaje a lo largo de la vida; por otro lado, como respuesta a las nuevas corrientes pedagógicas que quieren conseguir un modelo integrado de enseñanza, aprendizaje y evaluación. Dentro de estas nuevas corrientes, la autora aboga por los modelos competenciales.

La autora cita el enfoque curricular por objetivos de Delisle (1980, 1993) y, a continuación, establece un marco de trabajo tanto *micro* como *macro* en un primer momento y, posteriormente, esencialmente *micro* (diseño de tareas).

Hurtado propone seis competencias básicas que pueden servir para dar forma a los objetivos curriculares y que constituyen el modelo de PACTE: competencia metodológica y estratégica; competencia contrastiva; competencia extralingüística; competencia ocupacional o profesional; competencia instrumental y competencia textual. Finalmente, la autora aplica este esquema competencial para la definición de la programación de las diferentes asignaturas que componen el currículum básico de TI en España (*Introducción a la traducción B-A; Traducción inversa A-B*). La principal utilidad que Hurtado encuentra a esta metodología, por tanto, radica en el diseño de tareas para la clase de Traducción (plano *micro*, técnico) y la definición de criterios de evaluación (plano esencialmente *micro*, más bien técnico).

En definitiva, a partir de un modelo competencial teórico que describe una determinada noción de qué es traducir, la autora propone su proyección en el ámbito curricular, aunque en su caso, se hace más hincapié en un contexto didáctico que curricular, si se interpreta desde las coordenadas expuestas en este trabajo.

4.3.19. Propuestas institucionales, de organizaciones y de otros colectivos

En este último subapartado es preciso recorrer algunas propuestas curriculares presentadas por organizaciones, colectivos, asociaciones o grupos de trabajo. En una mayoría de estos trabajos el objetivo principal es el debate sobre qué contenidos son los idóneos para una determinada propuesta de formación (grado o posgrado, Traducción e Interpretación frente a Traducción o Interpretación, etc.). Por este motivo, las conclusiones no suelen abordar la diversificación de los estudios, sino que precisamente se busca la armonización de unas determinadas propuestas en contextos nacionales o internacionales.

Quizás un buen punto de partida para tomar contacto con este tipo de planteamiento, sea la posición de la CIUTI (Conferencia Internacional de Centros Universitarios de Traducción e Interpretación; las siglas provienen del francés). Esta entidad, que aglutina a centros de prestigio en la formación de traductores e intérpretes, explica en su Web el objetivo principal que persigue:

Con objeto de garantizar la calidad de la traducción e interpretación de nivel profesional y hacer así frente a las necesidades en rápida evolución de un entorno que exige profesionales sumamente capacitados, la misión de la CIUTI consiste en contribuir al desarrollo de la investigación en traducción e interpretación y a la mejora continua de la formación de traductores e intérpretes de todo el mundo. (CIUTI, en línea)

Este fin, con impacto claro en lo curricular, se expresa por parte de la CIUTI en torno a un principio de «equivalencia en la diversidad». Es decir, no pretende explícitamente controlar los contenidos de los distintos centros que pertenecen a esta asociación, sino que lo que se busca, en sus propios términos, es un grado de calidad en la formación que sea homogéneo. Solo los centros que, a ojos de la CIUTI, alcancen una serie de estándares de evaluación y de resultados que garanticen unas competencias y conocimientos determinados podrán pertenecer a esta asociación. Sin embargo, estos criterios de calidad no se explicitan en la documentación que figura públicamente en su Web y lo cierto es que el número de centros pertenecientes a la CIUTI no son ni con mucho una mayoría de los existentes. Por ejemplo, actualmente, de los más de veinte centros españoles, solo un centro es miembro: la UPCO, como veremos en este apartado, quizás por su tradición en la formación de intérpretes de conferencias.

La idea de currículum que traza la CIUTI es la siguiente:

Translation and interpreting programmes belong to the domain of theoretical and applied translation studies. Hence, they should equip students with the theoretical basis and the methods of translation studies and prepare them for the multifarious translation profession. At the heart of the curriculum lies more than mere language training. Competence in the native language and one or two foreign languages is, in the best case, a precondition. The core of the T and I curriculum consists of translation training. T and I studies, as described below and as practised at CIUTI member institutes, are a discipline in their own right, to be distinguished from neighbouring disciplines such as Applied Languages, Area Studies, or, more generally, Cultural Studies. At the same time there is an interdisciplinary collaboration with these disciplines. In accordance with the principle of an academic education, the curriculum should be based on the theoretical and applied research of the teaching staff, who should have relevant academic qualifications. At the same time, the teaching staff should be able to introduce professional experience and provide training that is relevant for the profession. (CIUTI, en línea).

De esta declaración de principios se extraen varias conclusiones. La CIUTI aboga por programas compuestos por una selección de contenidos tanto teóricos como prácticos, aunque su idea de Traducción e Interpretación está claramente basada en perfiles profesionales y rechaza las propuestas que se restrinjan a la formación puramente lingüística. Para la CIUTI, ha de existir un sistema de acceso previo que garantice que los estudiantes ya poseen el nivel lingüístico necesario como para que en el programa de formación este aprendizaje no sea un eje central. Se reivindica la disciplina y su independencia, a la par que se defiende un perfil de docente que sea tanto académico e investigador como profesional.

La CIUTI, adicionalmente, adopta un modelo competencial esbozado para diseñar los objetivos de la formación (*intercultural competence, translator's competence, competence in the foreign languages*). Para que un centro pueda entrar a formar parte de la CIUTI es necesario que integre todos estos principios en su currículum. La Asociación respeta la diversidad de ofertas de especialización de posgrado en campos muy específicos, pero considera que, para ser miembro, se ha de ofrecer un grado que integre las características expuestas.

Asimismo, se considera que uno de los pilares que propugna la CIUTI es la formación de intérpretes de conferencias (Baker, 1998: 368).

Finalmente, vemos que la declaración de principios de la CIUTI refleja bien la lucha de la disciplina (TI) por encontrar una independencia con respecto a otras disciplinas («*T and I studies are a discipline in their own right, to be distinguished from neighbouring disciplines such as Applied Languages, Area Studies, or, more generally, Cultural Studies*»). La CIUTI se considera una institución de referencia aunque quizás su ámbito de influencia se encuentra limitado por el restringido acceso de centros a su estructura. Tradicionalmente, son los primeros centros los que han llegado a ser miembros. Resulta llamativo que, con una especificación de sus ideales de calidad que es bastante genérica, haya tan pocos centros que formen parte de esta red.

No es casualidad que dos de los informes de tipo curricular más destacables que se pueden consultar hayan sido el resultado de sendos grupos y reuniones de trabajo que refieren su ubicación a instituciones pertenecientes a la CIUTI, como son Graz y Germersheim.

A raíz de una sesión de trabajo que tuvo lugar en Graz en el año 2000, se emite el documento *Development of Curriculum and Methodology for Translation and Interpreting Courses* (referido aquí de mano de sus coordinadoras, Draganova y Butasová). Este evento tiene su germen en el ECML (European Centre for Modern Languages), que también tiene sede en la ciudad austriaca de Graz y cuya misión, promovida por el Consejo de Europa, es fomentar la excelencia y la innovación en la enseñanza de idiomas para ayudar a que los europeos desarrollen óptimamente sus competencias lingüísticas. En el documento resultante de este encuentro, al que acudieron representantes de centros de formación de los países del Este recién accedidos a la UE o en proceso de admisión, se trataba la cuestión de la formación de traductores en dichos contextos nacionales y el reto de los cambios en el mercado (nuevos perfiles, nuevas tecnologías). El documento se encuentra influido por un perfil profesional que destaca sobre otros que se contemplan, en concreto, el del traductor e intérprete en las instituciones europeas. No en balde, en las deliberaciones que tuvieron lugar en el congreso intervinieron activamente representantes de las instituciones europeas y de asociaciones como AIIC. En el debate curricular se trataron temas de gran interés como los siguientes:

- Cómo evitar una proliferación de centros como las experimentadas en Polonia y España, para lo que los representantes de Rumania y Eslovaquia proponen el trabajo en consorcios universitarios que faciliten una cierta coordinación curricular interuniversitaria
- Cómo adaptar los programas a los requisitos legislativos de cada país
- Cómo encontrar profesorado que se ajuste al perfil que se consideró ideal (académico pero con contacto directo con la profesión) y cómo mejorar la formación del profesorado.
- Cómo se puede conseguir que los programas de formación respondan a las exigencias de las nuevas tecnologías y el mercado.
- Si los traductores e intérpretes han de formarse en entornos puramente profesionalizantes o en entornos que incluyan componentes teórico-académicos

- Qué sistemas de selección deben implantarse, partiendo de la base de que la formación lingüística se considera que debe ser previa al acceso a los programas
- Se presentó la iniciativa del European Masters in Translation, que se tratará en estas páginas
- Algunos ponentes presentaron propuestas que el informe califica de «bastante revolucionarias» en torno a los nuevos roles que los traductores e intérpretes pueden desempeñar en el futuro, por ejemplo, como localizadores, consejeros lingüísticos en lugar de traductores tradicionales, mediadores lingüísticos en lugar de intérpretes tradicionales o comunicadores culturales. El informe cuestiona la validez de estos planteamientos, basándose en que con esos perfiles flexibles no se garantiza que se satisfagan las demandas de los clientes y se pone en jaque el código ético de la profesión (probablemente, en referencia a los principios deontológicos tradicionales de gremios más cerrados como el de los intérpretes de conferencias). Por este tipo de análisis, parece obvio que la visión curricular de base es algo utilitarista y con una serie de perfiles muy determinados y poco flexibles en mente.

La sesión de trabajo concluyó con la formulación de las siguientes recomendaciones generales:

1. To include the professions of translator and interpreter in the official list of occupations and make national administrators aware of the fact that translation and interpreting are separate professions whose autonomous status should be recognized.
2. To encourage and promote the professionalisation of translation and interpreting courses within specialised autonomous T&I departments.
3. Not to reduce the length of training courses for translators and interpreters – especially undergraduate training programmes (not less than four years following the school-leaving examination), Master’s courses, DESS and postgraduate courses (two to three semesters) - and to introduce a compulsory entrance examination. This is a concern that has arisen as a result of the decisions taken at Bologna on reducing the duration of undergraduate programmes to three years.
4. To encourage interdisciplinary approaches specifically geared towards teaching a second and third foreign language in T&I programmes and, to that end to take advantage of joint initiatives in connection with the European Year of Languages 2001 or the Council of Europe’s Modern Languages programme to promote neighbouring countries’ languages.
5. To recommend to governments or ministries that, whenever teaching assistants are sent to cities with well-known T&I departments, preference should be given to candidates who have experience as translators and/or interpreters (Draganova y Bustasová, 2000: 12).

Los resultados de estas sesiones de trabajo van encaminados a la consolidación de la disciplina y la profesión en los países del Este, objetivo para el cual el currículum se convierte en un medio. De forma adicional, el documento incluye en los anexos los resúmenes de algunas de las propuestas y ponencias que se presentaron. De entre ellas, merece atención reseñar la aportación de Hötzel (2000), titulada *How to Set up a Translation and Interpreting Course*, por su connotación inequívocamente curricular. El autor desarrolla los tres siguientes pilares para la definición de los programas de formación de traductores, por lo que podemos concluir que su propuesta tiende al diseño de un producto técnico (selección de contenidos, objetivos, muy centrado además en las

necesidades del mercado) con escasos parámetros cercanos a lo práctico (somera mención del perfil ideal del profesor y descripción de cómo deben seleccionarse los alumnos en cuanto a su nivel lingüístico):

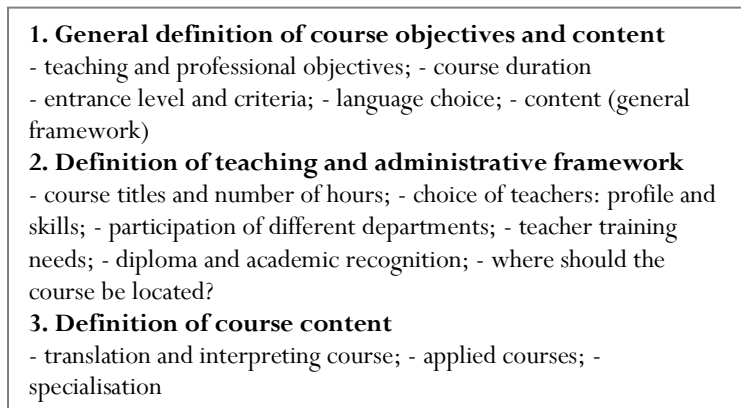


Gráfico 15: Modelo de definición curricular de Hötzel (2000: 37)

Por otro lado, el segundo documento, la *Declaración de Garmersheim* es el documento resultante del *Fifth International Symposium on Teaching Translation and Interpreting* (2004), al que acudieron representantes de unas cincuenta instituciones europeas de formación de traductores e intérpretes, representantes de la Unión Europea y del DAAD alemán. En el informe se analiza cómo debe efectuarse la armonización de los estudios de TI en el marco europeo de convergencia universitaria (Bolonia, Espacio Europeo de Educación Superior), del que se tratará en extenso en el próximo capítulo de esta tesis desde la perspectiva española. Con el fin de proporcionar un sistema coordinado en el marco europeo que facilite la movilidad entre centros de diferentes países, se opta por un modelo curricular que pretende aportar transparencia y comparabilidad, respetando la diversidad de cada país o centro. Se propone pactar unas bases curriculares comunes en torno a la TI con relación a las estructuras, objetivos, contenidos y requisitos. La única diferenciación en este sentido viene dada porque se entiende que la formación puede ubicarse en grado o en posgrado. Se determina que cada centro debe ofrecer una descripción clara de cuáles son sus materias troncales básicas («*bare essentials*»), en donde se especifique no solo los créditos que corresponden a cada contenido, sino también cómo se consiguen dichos créditos. Asimismo, la transparencia se conseguiría con un sistema adecuado de difusión de la información en Internet en al menos una *lingua franca* europea.

Al igual que existe un *European Language Portfolio* para comparar los niveles lingüísticos en el entorno de la UE, este documento insta a crear un *Translation and Interpreting Portfolio*. Finalmente, se busca que queden correctamente especificados los resultados de aprendizaje deseados en cada fase de la formación (o del *Portfolio*) y se opta por las siguientes formas de concebir la formación de traductores: examen de acceso previo que demuestre el nivel de los estudiantes (lingüístico); posibilidad de estructurar másteres o grados; andamiaje de progresión entre los grados y los posgrados; estipulación de accesos a los másteres; sistema de plena convalidación de estancias académicas en el extranjero.

Desde la visión de esta tesis, la *Declaración de Garmersheim* cumple con los objetivos de Bolonia en la medida en que intenta encontrar una vía que permita el reconocimiento de

los estudios de TI entre países. No obstante, hay dos puntos en los que no parece adaptarse a la realidad de la formación en TI. En primer lugar, compara el *European Language Portfolio* con el sugerido *Translation and Interpreting Portfolio*. No se puede obviar que la competencia lingüística en términos generales, es una competencia transversal, pero ¿lo es la competencia traductora e intérprete? ¿todos los traductores e intérpretes han de tener la misma competencia? ¿solo los traductores e intérpretes pueden poseer o adquirir una competencia traductora? Nos resulta este el germen de un debate interesante, en el sentido de que quizás sea posible contemplar la competencia traductora no como una competencia experta, sino como una competencia que podría generalizarse en un marco como el europeo o el del mundo globalizado. Sin embargo, entendemos que no es esta la intención del documento, sino más bien la de crear un marco de cualificación experta europeo, basado en un esquema unívoco de competencia traductora, que, por otra parte, no se especifica en dicha declaración, por lo que no se llega a saber si todo el mundo está de acuerdo en cuáles deben ser los elementos que compongan esos mínimos curriculares que se propugnan. En segundo lugar, los esfuerzos de armonización traen consigo aspectos positivos de reconocimiento internacional, pero también, a nuestro juicio, cuando se llevan a términos específicos y administrativos, suponen un impedimento en un proceso natural de evolución y diversificación de las propuestas formativas. Los documentos oficiales que prescriben el currículum (Planes de estudio, Marcos de Cualificación Profesional), corren el riesgo de ejercer de limitador de la capacidad de *autocorrección* e innovación curricular.

Como vemos, en una u otra medida, la Unión Europea y su visión sobre cómo deben formarse los traductores e intérpretes juegan un papel muy importante en este tipo de iniciativas de coordinación curricular. Si prestamos atención a la imagen que la UE ofrece sobre el colectivo profesional de la traductores e intérpretes, desde el prisma de su trabajo en la UE, entenderemos mejor las bases curriculares que la institución propugna, esencialmente: *profesionalizante* y con unos perfiles de referencia muy determinados en mente. En un documento oficial fechado en 2001, se publica cuáles son las cualidades que debe cumplir todo traductor e intérprete, esquemas que pueden tomarse como marcos competenciales de referencia para la institución:

Cualidades del traductor

Debe ser un excelente redactor para que su lenguaje «no suene a traducción».

Debe trabajar con rigor y precisión para que su texto recoja fielmente la información del original.

La traducción especializada suele comportar búsquedas terminológicas y documentales, así como la consulta de especialistas del ámbito en cuestión. Este tipo de traducción exige espíritu crítico, capacidad para informarse y sentido de la iniciativa.

Debe tener una buena capacidad de adaptación y de organización: los plazos le obligan a menudo a trabajar bajo presión.

Cualidades del intérprete

Debe tener una excelente expresión que le permita comunicarse con la misma claridad y eficacia que el orador.

No tiene tiempo para dudas, debe estar al corriente de la actualidad y seguir de cerca la evolución de los ámbitos en que trabaja.

En un trabajo «sin red», debe demostrar intuición, capacidad de adaptación y rapidez de reacción para no perder el temple en las situaciones más desestabilizadoras, ante cualquier orador.

Debe ser sensible a las diferencias culturales y al contexto en que se expresa el orador, para plasmar su intención con diplomacia. (Comunidades Europeas, 2001: 9).

Aunque el marco de cualificación descrito puede asociarse más bien a un modelo genérico de formación, se incluyen algunas ideas que nos hacen entrever cuál es la noción de *traducción e interpretación* (muy centrada en una práctica en concreto) que se tiene en este contexto. Sobre qué formación habilita a traductores e intérpretes, encontramos, en el mismo documento, la siguiente opinión:

Existen múltiples formas de convertirse en traductor o intérprete. No existe un «itinerario único» que conduzca a la traducción o la interpretación, pero estas profesiones requieren competencias específicas. Además de un perfecto dominio de la lengua materna y un conocimiento profundo de una o de varias lenguas extranjeras, puede ser útil una especialización técnica, jurídica, económica o científica, en función del sector en el que desee trabajar. Si, por ejemplo, es ingeniero, redacta bien y ha aprendido francés trabajando varios años en Francia podrá dedicarse a la traducción técnica. No obstante, las empresas o las asociaciones de traductores o intérpretes que deseen contratarle podrán exigirle que presente un título universitario o que se someta a pruebas de aptitud para comprobar su nivel.

Muchas universidades imparten una formación (cuatro años de estudios después del bachillerato o nivel equivalente) que, además de iniciar a las técnicas de la traducción o la interpretación, permite adquirir conocimientos específicos y un método de trabajo. Un título de nivel superior (licenciatura, máster) acredita esta formación.

Cualquier otra formación universitaria (por ejemplo, una licenciatura en economía o en derecho) puede constituir una buena base si domina al menos dos lenguas extranjeras. Podrá completarla con una especialización en interpretación o en traducción. Un período de estudios o prácticas en el extranjero es recomendable para los traductores e indispensable para los intérpretes.

Esta orientación sobre cómo hacerse traductor o intérprete, solo hace hincapié en los conocimientos lingüísticos y en los temáticos, pero no en la competencia traductora como tal. Hay que entender que la UE requirió los servicios de los traductores e intérpretes antes de que los programas de formación en estas especialidades se consolidaran en los sucesivos países miembros. De hecho, a través del documento de Graz (países del Este) y del repaso casuístico de España en esta tesis, se puede observar cómo la entrada en la UE tiene como efecto la germinación de programas de formación de traductores que se diseñan, en buena medida, con el perfil profesional de referencia que en teoría requieren las instituciones europeas. Como veremos, se requieren un par de promociones de un solo centro para cubrir casi totalmente la demanda de este tipo de institución y, posteriormente, se convierte en un nicho de empleabilidad casi anecdótico (Mayoral, en prensa; distintos informes de *empleabilidad* de universidades españolas).

Por otra parte, la propia institución reconoce que no es necesario tener estudios en TI para trabajar como traductor e intérprete en dicho contexto. Se puede deducir de todo

esto, que, en la institución, probablemente coexisten tendencias contradictorias en torno a cómo se puede llegar a ser traductor o intérprete. Por un lado se propugna y fomenta una formación especializada de calidad, aunque, por otro, aún se mantiene la creencia de que los conocimientos lingüísticos y temáticos más la especialización *in situ* de tipo profesional son suficientes. La cuestión es hasta qué punto el perfil específico del profesional de la institución puede tomarse como referencia desde un punto de vista utilitarista, teniendo en cuenta que no responde a una posibilidad de *empleabilidad* realista para los cientos o miles de egresados que terminan sus estudios cada año en los países miembros. Por otro lado, cabe considerar si lo adecuado es una formación transversal para que luego la propia institución (o cualquier otro empleador) complete la formación, como lo hace cuando acepta a otros profesionales no cualificados como traductores e intérpretes específicamente.

Quizás, la propuesta curricular más avanzada y actualizada que está teniendo lugar dentro al auspicio de las instituciones europeas es la del EMT (European Masters in Translation), en alguna medida relacionada con la ya consolidada iniciativa EMCI (European Masters in Conference Interpreting). En la página inicial de esta propuesta (EMT, en línea), encontramos la siguiente declaración de intenciones:

The demand for highly qualified translators is expanding as the EU and other employers strive to cover their growing multilingual communication needs. Better translator training is needed to ensure a good match between graduates' competences and employers' requirements.

A translator competence profile – drawn up with a group of prominent European experts – details the competences translators need to compete successfully for translation jobs at the Commission and other EU institutions – and to work in the rapidly evolving field of multilingual and multimedia communication.

Como vemos, se trata de dar forma a un currículum de posgrado, de corte profesionalizante, en el que se incluye la visión de la Dirección General de Traducción de la UE (perfil profesional específico orientado hacia las necesidades de este servicio). No obstante, al consultar la documentación disponible en dicha Web, se puede comprobar que las diferentes reuniones han ido dando lugar a una serie de debates y propuestas de gran interés curricular. Sin perder de vista que en este caso se trata de una propuesta de posgrado (la intencionalidad no puede ser la misma que en el grado y el papel social de la formación propuesta, tampoco), se opta por una definición de perfil que en realidad es más transversal que la que sería propia solo de la UE como empleadora. Se trata de una definición competencial que incluye en realidad más aspectos transversales que específicos: la competencia propia de la prestación profesional del servicio, la competencia lingüística, la intercultural, la de procesamiento de la información (documentación), la temática y la tecnológica (informática). Se entiende que cada estado miembro ha de responder a una serie de condicionantes locales tanto legislativos como sociales o de otro tipo, por lo que la DGT no pretende interferir en dichos aspectos, sino simplemente concienciar de la importancia de garantizar dichas competencias seleccionadas (el modelo completo puede consultarse en la Web, apartado *Competences for Professional Translators*) en la formación de **traductores profesionales**, para lo que la DGT se plantea la creación de la red de instituciones EMT y de la concesión del sello de la

red (una etiqueta que garantiza una serie de criterios curriculares avalados por el proyecto).

Los objetivos de la iniciativa persiguen también una unificación de principios generales, así como una consolidación de la formación formal (de cara a la reciente y próxima entrada de nuevos miembros a la UE, y, como consecuencia, de nuevas direccionalidades para las que no hay profesionales). El reconocimiento de la profesión se encuentra presente como objetivo en toda la propuesta. Asimismo, se pretende estructurar un posgrado que permita (menor duración) responder y adaptarse a las necesidades tecnológicas del sector. La iniciativa en sí nos parece muy interesante aunque creemos conveniente matizar un par de cuestiones. En primer lugar, no nos queda claro aún si la iniciativa EMT tomará la forma que actualmente tiene la red EMCI (un centro por país representado en la red), por lo que entonces no se llevaría a la práctica como una propuesta curricular homogeneizadora, o si, por el contrario, precisamente la homogeneidad es su objetivo principal. El riesgo radica en que, atraídos por el sello de calidad del EMT, demasiados programas de posgrado se acojan a esta red, lo que supondría un impedimento para otras formas de innovación de diseño y desarrollo de posgrados que incluyeran la competencia traductora o intérprete desde otras perspectivas (por ejemplo, para formar profesionales multiculturales y multilingües para el Comercio Exterior, etc.).

4.4. Recapitulación: enfoques curriculares en la TI

Tras recorrer las principales teorías curriculares planteadas en la tradición educativa, entramos en contacto con los conceptos básicos que sirven para realizar un acercamiento analítico e informado al currículum en TI. De esta primera aproximación curricular se deduce que todo marco curricular es intencional, pero que el diseño del mismo se puede realizar de una manera más tecnicista y utilitarista, o más práctica y aplicada.

A la hora de repasar las distintas fuentes curriculares con las que contamos en nuestro campo, es posible distinguir una serie de sesgos o posicionamientos que han matizado con frecuencia los diferentes acercamientos al currículum en TI. La identificación de dichos sesgos nos permite realizar un análisis novedoso y muy completo de los diferentes antecedentes existentes. Para realizar dicho repaso, es imprescindible comprender mejor la evolución de la TI como disciplina(s) y su proyección en las diferentes propuestas curriculares que se han sucedido en el tiempo y en los distintos contextos locales.

De las propuestas existentes en la literatura, podemos extraer la conclusión de que solo algunas parten de una concepción que podríamos denominar «de conciencia curricular». Un buen número de aportaciones en realidad se ocupa de resolver problemas o de investigar cuestiones que son claramente curriculares, pero que no constituyen por sí solas un modelo o concepción curricular completo. Es difícil establecer qué paradigma es el dominante entre las escasas propuestas claramente curriculares. Aunque algunas cumplen con varias de las características propias de un determinado paradigma (tecnicista como Gabr, por ejemplo), la mayoría adopta una visión ecléctica sobre el currículum a la que aplica diversas visiones educativas, curriculares y disciplinares. Son pocos autores los que explicitan su posicionamiento curricular (exceptuando quizás a Sawyer

(interpretativo) o De Manuel (crítico)) y es el paradigma crítico el que ha recibido en nuestro contexto una menor atención.

Los principales debates curriculares en nuestro contexto giran en torno a las siguientes cuestiones:

- Noción de traducción *vs.* noción de empleabilidad
- Grado *vs.* posgrado
- Traducción e Interpretación *vs.* Traducción o Interpretación
- Tipos de objetivos que informan o prescriben el currículum
- Modelos competenciales
- Perfil del alumnado
- Perfil del profesorado
- Selección y secuenciación de contenidos
- Métodos de evaluación (*micro*) y su alineación curricular.

Con todo, partiendo de un panorama de antecedentes poco prolífico, se pueden extraer todas las consideraciones planteadas, que tienen una gran trascendencia a la hora de abordar el currículum en TI y que nos indican claramente que aún queda mucho por hacer.

B

**El currículum de TI
en España**

Esta segunda parte analiza el currículum en TI en España desde el tercer tercio del siglo XX hasta la actualidad. Antes de entrar de lleno en la cuestión de cómo se ha forjado la formación de traductores e intérpretes en nuestro país, es preciso entender cómo funciona el sistema universitario español, pues es el que condiciona con mayor impacto una mayor parte de características de nuestro objeto de estudio. Por ello, en las siguientes páginas se analiza con detalle cuál es la situación y la tradición de la universidad española, para luego vincularlo con la historia reciente de el currículum en TI.

5. MARCO INSTITUCIONAL DE LA TI EN ESPAÑA: LA EDUCACIÓN SUPERIOR

No es el objetivo de este epígrafe repasar la historia de la institución universitaria europea desde sus orígenes medievales hasta la actualidad, en épocas en las que ni siquiera existía España como Estado. Si bien la historia de la aparición de las primeras *protouniversidades* europeas bajo el auspicio de los gremios y la Iglesia de Roma sería un capítulo de sugestiva lectura, por cuestiones de relevancia y pragmatismo, son los antecedentes más recientes de la Universidad los que aquí nos interesan. Cabe, no obstante, señalar que algunos de los pilares sobre los que se erigen algunas formas de educación universitaria en nuestros días, parecen ser los mismos sobre los que se levantaron aquellos primeros Estudios Generales y Universidades feudales. Según Porta y Lladonosa (1998: 30), el origen de la formación *transmisionista* se remonta precisamente a aquellos tiempos en los que los currícula universitarios quedaban definidos por un modelo estático de los saberes ya establecidos, generándose un primer ejemplo de lo que ellos denominan la universidad eminentemente docente, en donde docente equivale aquí a centrada en el profesor o quizás más en lo que transmite. Huelga decir que dicho enfoque *transmisionista* no puede juzgarse con los parámetros de nuestros días, especialmente si tenemos en cuenta las dificultades que en aquellos primeros siglos suponía la transferencia de conocimiento, basada en la memorización y en la copia manuscrita del saber acumulado, en una época en la que ni tan siquiera existía la imprenta.

Las épocas y modos de expansión de las Universidades en Europa vinieron dadas, desde aquellos tiempos, por las necesidades de sus mecenas: expansión del cristianismo, expansión del Imperio (Austrias), necesidad de funcionariado (Austrias, Napoleón), etc. Los grados de autonomía de la institución, su criterios de acceso y otros factores como el perfil del estudiantado o el profesorado, fueron variando según los hitos sociales, científicos o políticos que marcaban cada época. Así, por ejemplo, la conquista de América, la aparición de la imprenta, las escisiones del cristianismo y sus dogmas, el imperio napoleónico, la Revolución Francesa o la decadencia española de finales del XIX tuvieron, como es obvio, consecuencias directas en el modelo de Universidad e incipiente investigación imperante en cada momento.

Porta y Lladonosa (1998: 29 y s.) y Michavila¹ y Calvo Pérez (2000: 33), establecen unos arquetipos de universidad que sirven para describir los centros de origen más influyentes del modelo de universidad que tenemos hoy en día. Estos arquetipos ya han hecho aparición en otros epígrafes anteriores, al describir la situación de la TI en países como Polonia (p.58) o Alemania (p. 95). Desde el siglo XIX a la actualidad, se identifican cuatro tipos de universidad arquetípica: el modelo alemán *humboldtiano-krausista*, el modelo francés napoleónico, el anglosajón y el arquetipo soviético. Hasta nuestros días, los dos modelos que más peso han tenido en la universidad española, son los dos primeros. Es quizás en los últimos años que también el modelo británico ha tenido repercusión en nuestro entorno. No obstante, se hace aquí precisa una breve descripción de qué se entiende por estos arquetipos.

En primer lugar, el arquetipo *humboldtiano* se basa en la libertad del hombre y en la autonomía de la universidad. Se centra en el progreso científico y en un modelo incipiente de trabajo colaborativo que tomó forma con la introducción de los seminarios prácticos. Tuvo su origen en la Universidad de Berlín que destacó como gran sede humanista de la época.

Por otra parte, el arquetipo napoleónico responde a las necesidades de personal cualificado del Estado, está fuertemente centralizado y ligado a las tradiciones y a la autoridad. Por todo ello, tiende a considerarse fuertemente transmisionista.

En tercer lugar, aunque menos influyente en nuestra tradición, el arquetipo anglosajón pone el acento en el desarrollo personal del alumno para que alcance la formación más completa posible (Michavila y Calvo Pérez, 2000: 33). Está marcado por la importancia de las tutorías y se centra en la estructuración de centros universitarios (*Colleges*) marcados por la convivencia y la vida universitaria dentro y fuera de las aulas. Como se verá, la reforma para la convergencia universitaria en el EEES trae consigo algunos de los principios que caracterizan este modelo.

Finalmente, el modelo eslavo, gestado en la antigua URSS y mantenido en su esencia hasta después de su desmembramiento, establece un sistema universitario en el que los ministerios ejercían la tutela sobre las distintas carreras, la investigación se ejercía en institutos especializados fuera del sistema universitario y las carreras contemplaban unos contenidos de formación integral, con un currículum general extensible a todos los estudios, que incluye, por ejemplo, la educación física y las matemáticas en carreras que en nuestro contexto pertenecen a ramas de formación de letras. Quizás este último arquetipo es el que haya tenido una menor influencia en el contexto español.²

¹ Michavila, cuyos escritos se caracterizan por su énfasis crítico y analítico, ha sido Director de la Cátedra UNESCO de Gestión y Política Universitaria, Rector de la UJI y Secretario General del Consejo de Universidades, entre otros puestos que avalan su profundo conocimiento de la universidad española.

² Soriano García (2007) realiza un interesante análisis de las diferencias entre los programas de TI en la Rusia de hoy y en España en su tesis doctoral, en donde se puede vislumbrar el enfoque curricular que tienen los estudios de tradición eslava aún en la actualidad en un programa de formación de traductores. Asimismo, el análisis que Kearns (2006) realiza en su trabajo doctoral sobre la tradición universitaria polaca en relación con la formación en TI puede igualmente servir para analizar este modelo curricular eslavo.

Las ideas reformistas del modelo alemán se extendieron por Europa de mano de los investigadores y profesores extranjeros que tuvieron contacto con dicha nueva cultura universitaria (Altbach, 2001: 101). La repercusión en España fue muy relevante y vino dada por la aparición de la Institución Libre de Enseñanza (ILE), que convivió con un espacio universitario diametralmente opuesto en sus planteamientos. La universidad existente en España en el fin de siglo XIX se caracterizaba por su simbiosis con el modelo francés: su marcado dominio eclesiástico y monárquico, su centralización, su inmovilismo, su elitismo y su uniformidad. Tal es así que los intelectuales críticos españoles de la época, influidos por la corriente universitaria alemana y por filosofías aperturistas, expusieron sus preocupaciones de la siguiente manera:

(La universidad es) una cosa muerta por dentro. Idéntico régimen, igual falta de contenido, carencia parecida de toda misión educadora y docente, el mismo absoluto defecto de material didáctico, la propia ausencia de un cuerpo vivo y un alma autónoma, formados en el inalienable molde de su fin, vocación y destino: una oficina más. (Macías, 1899, en MEC, 1982: 318).

No hay claustros universitarios, no hay más que una oficina (las cátedras), un centro docente (tal es el mote) en que nos reunimos al azar unos cuantos funcionarios, que vamos a despachar, desde nuestra plataforma –los que a ella se encaramen-, el expediente diario de nuestra lección. (Unamuno, 1899, en Pozo, en línea)

En este contexto, la filosofía de la universidad humboldtiana llegó a España de mano de Sanz del Río, que introdujo en España la filosofía del *krausismo*, basada en los postulados del ideólogo alemán Krause, que propugnaba la educación laica y autónoma de influencias exteriores, de base práctica y ética (Cruz *et al.*, 2005: 208) y que aspiraba a renovar la sociedad y sus principales estructuras. El principal impulsor de estas tendencias en España fue Giner de los Ríos, discípulo de Sanz del Río.

Durante esta época de la Restauración, se intentó controlar aún más la educación y ajustarla al modelo eclesiástico, con leyes restrictivas y censoras propugnadas, entre otros, por el Ministro Orovio. Como consecuencia de su desobediencia a estas restricciones, Giner y otros catedráticos progresistas fueron destituidos de sus cátedras por sus ideas y enseñanzas. En respuesta a esta censura, varios catedráticos abandonaron la universidad y crearon la ILE (1876), que ha sido sin duda una de las iniciativas educativas y científicas más influyentes de la historia española y cuyo influjo se detecta aún hoy. Coincide históricamente (1876-1936) con la llamada Edad de Plata de la cultura española y sus tres generaciones de intelectuales del 98, el 14 y el 27 (Álvarez Osés *et al.* 2005: 192), así como con los años de la II República. Pensadores y escritores como Unamuno, Cossío, Ortega y Gasset, Menéndez Pidal, los hermanos Machado, Azorín o Juan Ramón Jiménez, entre otros muchos destacados políticos (Azaña), pintores (Dalí) o arquitectos (Gaudí), tuvieron que ver en algún momento con la ILE, bien como alumnos, bien como intelectuales afines a la institución.

Mientras, la Universidad de la época se encontraba estructurada en torno a las antiguas cátedras (tan criticadas por Unamuno) y no existían otras estructuras organizativas más

flexibles como son los actuales departamentos. En las cátedras de entonces, el poder estaba establecido en torno al titular y el tipo de formación que solía impartirse era:

- Muy teórica, basada en la memorización
- Con un gran distanciamiento entre profesorado y alumnado
- Con una fuerte cultura nepotista a la hora de nombrar profesorado, sin libertad de cátedra, con censura de contenidos, métodos y enfoques
- Muy elitista y minoritaria en la selección del alumnado
- Poco centrada en la investigación y el desarrollo científico
- Estructurada en torno a las grandes disciplinas tradicionales, que servían para cubrir los puestos especializados convencionales y las necesidades de funcionariado.

Por estos motivos, suele asociarse el modelo universitario tradicional español con el arquetipo de universidad napoleónica. Es, de hecho, el modelo que más peso histórico ha tenido y que más ha perdurado en nuestro contexto, como identifican Porta y Lladonosa (1998: 29 y s.) y también Michavila y Calvo Pérez (1998: 30). La universidad napoleónica, como ya se indicaba, se caracteriza por tener como fin fundamental la formación de funcionarios y de sectores tradicionales de profesionales, como los médicos o los abogados. La autoridad de la universidad recae en el Estado, por lo que se trata de un sistema normalmente muy centralizado, con poca autonomía universitaria. Para Michavila y Calvo Pérez (1998: 30) este es, punto por punto, el modelo español que ha perdurado y que solo encontró alternativa con la aparición de la ILE. Frente al inmovilismo pedagógico, social y científico³ en la universidad, Giner propuso:

Una universidad como una corporación autónoma, con la función de cultivar la ciencia, mediante su investigación y enseñanza; de la educación general de sus alumnos y la protección de su vida intelectual, material y moral, dentro y fuera de la universidad, como auxilio para el desenvolvimiento de su persona; de difundir la cultura en todas las clases sociales, bajo las distintas formas de la extensión; de la dirección superior de la educación nacional; de la formación pedagógica, directa o indirecta, mediante las Normales, del magisterio en todos sus grados.(Giner de los Ríos, en Porta, 1998: 44).

Y en la ILE, como consecuencia de estos principios, se preconizaron las siguientes líneas de funcionamiento⁴:

- Filosofía *krausista* de la enseñanza-aprendizaje: papel activo del alumno, espíritu crítico y analítico, contacto con la realidad y sociedad, enfoque práctico (talleres, laboratorios, excursiones, debates), formación de un ideal de hombres útiles para la sociedad, igualdad entre hombres y mujeres, educación en valores
- Educación para todos
- Educación laica

³ Cabe recordar que el estado de la ciencia era muy incipiente en la época y siempre mermado por los censores. Por ejemplo, Darwin acababa de formular sus teorías evolucionistas (1859) provocando la férrea oposición y censura por parte de las autoridades religiosas que predicaban un origen de las especies más próximo al creacionismo. Es solo un ejemplo del tipo de contenidos que se fomentaban y los que no.

⁴ Información extraída de www.fundacionginer.org (03.08.07)

- Formación en pedagogía de todo el profesorado
- Libertad de cátedra
- Una institución de educación superior que traspasaba las barreras de sus instalaciones, con actividades culturales y científicas que se acercaban a la sociedad.

No es de extrañar, a la vista de los planteamientos ya mencionados, que el propio Dewey se incluyera entre uno de los más frecuentes colaboradores de la ILE, llegando a publicar en el *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza* un total de siete artículos⁵. Los principales puntos de conexión entre Dewey y la ILE son⁶:

- El papel esencial del profesor
- El principio de actividad en la pedagogía (Pereyra-García, 1979): «aprender haciendo»
- La reforma de la escuela
- La importancia de la tutoría y la orientación
- La introducción de los valores y la ética en la formación del individuo y la creación de un ideal social
- El progreso social

La innovación pedagógica y social que introdujo la ILE en nuestro país, importante atisbo de modernización, desapareció —o se hizo desaparecer— con el estallido de la Guerra Civil, la persecución y exilio de sus principales docentes y precusores (Gibson, 2007: 14). A pesar de los años que siguieron en los que se restableció de nuevo un sistema de corte napoleónico, controlado además esta vez por el ideario y censura política del franquismo, la influencia de la ILE ha llegado hasta nuestros días e incluso algunos autores (Michavila y Calvo Pérez, 1998: 44) reconocen una clara inspiración en algunos principios de la ILE en el texto de la Ley de Reforma Universitaria de 1983⁷, que es la plataforma jurídica que dio forma a la universidad de hoy en día.

En cuanto a la universidad durante la dictadura, Benavent la describe como:

Una universidad autárquica, elitista, científicamente debilitada (por muerte física, exilio o depuración del profesorado) y configurada según los principios del Movimiento Nacional. (2002: 409)

La selección era igualmente elitista y este mismo autor relata (*ibid.*) cómo durante 1940 y hasta los 60 el crecimiento del número de matrículas fue prácticamente vegetativo. Este modelo universitario se mantuvo estático y sin evolución durante buena parte de la dictadura. Las bases principales vinieron dadas por la LOUE (Ley Ordenación de la Universidad Española) de 1943. Sobre este texto y su implementación cabe señalar que:

⁵ A saber: *Mi credo pedagógico* (1924), *La escuela y el progreso social* (1915), *Industria y reorganización educativa* (1918), *Los principios morales que cimientan la educación* (1925), *La psicología del programa elemental* (1926), *La educación progresiva y la ciencia de la educación* (1929) y *Escuelas para la nueva era* (1929).

⁶ Extraído de la Web del Grupo de Estudios Pierceanos en <http://unav.es/gep> (03.07.09)

⁷ Aunque no lo especifican, probablemente se refieren al aumento de autonomía, la libertad de cátedra, la democratización y apertura a las diferentes clases sociales en la universidad. No tanto a los métodos docentes, sobre los que la Ley de Reforma Universitaria (LRU) de 1983 no legisla y que, como se verá, no parecen haber evolucionado en gran medida en la práctica universitaria, en la tónica general.

Los Planes de estudio de cada centro fueron elaborados en el Ministerio, y aprobados por decreto, y detallaban las asignaturas que debían impartirse en cada facultad, con la esperanza de garantizar que los futuros licenciados adquirieran la formación adecuada para la práctica de una profesión. Esto daba lugar a que las enseñanzas de cada facultad eran prácticamente iguales en todas las universidades. (Way, 2003: 48)

En 1957 se aprobó la Ley de Ordenación de las Enseñanzas Técnicas, que estructura una reforma en los itinerarios universitarios, cuyo objetivo fue responder a la incipiente industrialización del país. Esta reforma, que introdujo enseñanzas algo más prácticas (por ejemplo, ingenierías), viene seguida de la Ley General de Educación de 1970, que Michavila y Calvo Pérez (2000: 38) califican como fiel seguidora del modelo napoleónico francés, basada exactamente en la Ley de Educación de 1875 (Ley Moyano, percusora del modelo educativo de la Restauración). La nueva ley de 1970 era, igual que la Ley Moyano, altamente centralizada, uniforme y ligada a las tradiciones, aunque con cierta adaptación a los tiempos más recientes. Se trataba de una ley de finales del siglo XX, basada en el sistema educativo de finales del siglo XIX, de por sí conservador.

Durante los 60 y hasta el fin de la dictadura, la universidad se caracteriza, según Benavent (2002: 410) por:

- La explosión demográfica en las aulas (inicio de la universidad de masas), superándose los 200.000 alumnos en 1970
- La reforma piramidal de la estructura que giraba en torno a las cátedras unicéfalas, con la creación en 1962 de los Departamentos como unidades básicas de enseñanza e investigación, aspecto que contribuyó a una cierta flexibilización y, en la escasa medida permitida, democratización de la organización universitaria
- La contratación de profesorado en condiciones precarias para atajar el crecimiento universitario, con los profesores no numerarios (PNNs)
- La aparición de las Universidades Autónomas (1968-69), influidas por el modelo universitario anglosajón e impulsoras de la inminente reforma educativa
- La creación de los Institutos de Ciencias de la Educación (1969)
- La lucha de los movimientos estudiantiles contra el SEU (Sindicato Español Universitario), hasta lograr su desaparición. La represión estudiantil y el sitio militar de los campus universitarios
- El afianzamiento del concepto de Plan de estudios, como conceptualización del programa curricular a impartir en cada centro, con aprobación ministerial.

Y todo esto sucedía tan solo hace algo más de 30 años, por lo que muchos de los factores que caracterizaban aquella universidad predemocrática siguen estando patentes o ejerciendo influencia en las universidades de hoy en día, a pesar de la rápida evolución que se ha experimentado en las últimas décadas. Michavila y Calvo Pérez (2000: 38) describen el proceso de democratización y renovación de la universidad durante la transición como una acelerada evolución hacia un sistema mucho más descentralizado y diversificado, fundado en una nueva doctrina de autonomía universitaria que queda plasmada en la Constitución de 1978 y concentrada y desarrollada por la Ley de la Reforma Universitaria de 1983. Según estos autores, España sufrió una evolución paralela a la mayor parte de las

sociedades europeas, pero siempre con algunas décadas de retraso (*ibid.*). Las fases de evolución que suelen reconocerse en las universidades de nuestro entorno y a las que se refieren estos autores, pasan por:

- El incremento en el número de estudiantes con el fin de democratizar la universidad y, probablemente también, de rentabilizar la inversión en Educación Superior, ya que en muchos países la financiación universitaria depende del número de estudiantes
- La proliferación de centros universitarios. Por ejemplo: en el caso británico, los politécnicos se convierten en centros universitarios; en Alemania, se aproximan los modelos de universidad tradicional y Hochschule/Fachhochschule, de corte más profesional; en España, se pasa del limitado número de Universidades históricas (Salamanca, Granada, Santiago, Sevilla, Madrid, Barcelona, Alcalá, etc.) a tener prácticamente un centro universitario público en cada provincia. A este proceso hay que sumar la aparición de las Universidades privadas
- Instauración progresiva de la cultura de evaluación y calidad
- Aparición de una filosofía universitaria más próxima a la sociedad y/o a la empresa, en la que el estudiante adopta un rol más central y activo.

En el caso español, podemos distinguir varios puntos de inflexión en la historia más reciente de la institución universitaria, que vienen dados por los siguientes hitos: la Constitución de 1978; la Ley de Reforma Universitaria (LRU) de 1983; la reforma del EEES, iniciada en 1988 con la Carta Magna de la Universidad Europea (VV.AA., 1988); el repaso al estado de las Universidades del Informe Universidad 2000 (conocido como *Informe Bricall*) (CRUE, 1999); La Ley Orgánica Universitaria de 2001; la Ley Orgánica Universitaria reformada en 2007⁸.

Todos estos momentos contemporáneos en la Universidad española son esenciales a la hora de comprender la naturaleza de los estudios de TI en España, pues su evolución viene fuertemente marcada por cada una de estas fases.

5.1. Reformas universitarias posteriores a 1975 y sus principales ejes

REFORM, v. A thing that mostly satisfies reformers opposed to reformation
Ambrose Bierce (1911) *The Devil's Dictionary*

A la hora de analizar las diferentes leyes vigentes, no se debe perder de vista que cada instrumento legislativo es reflejo de un posicionamiento político diferente, correspondiente al gobierno y al momento histórico-social que corresponda. Así, la primera referencia legislativa de la democracia con respecto a las universidades, es la inclusión del artículo 27.10 en la Constitución española de 1978, en el que se reconoce la **autonomía** de las universidades y, adicionalmente, el artículo 149.1.1 que establece el derecho al estudio para todos los españoles. La primera noción de autonomía del artículo

⁸ Toda la legislación se ha consultado en la base de datos LEDA de legislación educativa, en la Web del Ministerio de Educación (www.mec.es).

27.10 se ha ido instrumentando, como se verá, en mayor o menor medida, según la legislación universitaria vigente. En su artículo 149.1.30, se lee:

El Estado tiene competencia exclusiva sobre la regulación de las condiciones de obtención, expedición y homologación de títulos académicos y profesionales y normas básicas para el desarrollo del artículo 27 (derecho a la educación) de la Constitución.

Es la interpretación que el propio Estado hace de este articulado, la que a la hora de la verdad define el grado de autonomía real. Como se verá, esta autonomía se ha vertebrado en nuestro país en torno a la transferencia de competencias a las Comunidades Autónomas y con el establecimiento de sistemas internos de organización, administración, selección de personal, etc. que sí se consideran autónomos, mientras que se ha visto limitada a la hora de decidir qué enseñar, debido a la unificación estatal de la oferta académica con el catálogo cerrado de títulos.

El primer paso para la configuración de la universidad actual desde el final del franquismo, viene dado por la ya referida reforma de 1983 (Ley de Reforma Universitaria, LRU) que constituyó la materialización del proceso de transición democrática en la obsoleta estructura universitaria española, bajo legislatura socialista. Probablemente, las reformas de dicha ley no parezcan muy innovadoras o relevantes en la actualidad, pero es importante entender el papel determinante que desempeñaron en su época. Casi todos los autores consultados (García Pascual, 2004: 336; Benavent, 2002: 416; Quintanilla, 1996: 35; Way, 2003: 54) coinciden en identificar tres principales ejes de renovación, que serían: 1) acomodar la formación universitaria a la realidad social y a las necesidades laborales contemporáneas; 2) democratizar la universidad, descentralizando las decisiones y aumentando su autonomía; 3) configurar la modernización científica y docente de la universidad.

La LRU trajo consigo una serie de cambios muy significativos (Way: 2003: 47-81): descentralización; estatus laboral del profesorado; creación de universidades privadas; reforma de títulos (títulos propios y títulos oficiales, con Directrices Generales, Catálogo de títulos); sistema de créditos.

Way (*ibid.*: 57) apunta que la idea de las carreras compuestas de créditos y con libertad en su configuración por parte del estudiantado es el evidente fruto de observar otros sistemas de enseñanza, en este caso, especialmente el anglosajón. En esto coincide también Mayoral (1998: 126) que encuentra similitudes con el sistema norteamericano.

Asimismo, la ley aboga en su texto por la **diversificación entre las universidades** puesto que considera este proceso como esencial para alcanzar los niveles más altos de calidad y excelencia. La diversificación, que puede estructurarse en distintas direcciones, en este contexto se refiere sobre todo a la introducción de nuevos títulos y a la posibilidad de incluir asignaturas obligatorias y opcionales que define cada institución. Bien es cierto que también se matiza y limita esta intención de diversificación al establecer los ya mencionados títulos nacionales con aprobación ministerial, que indudablemente suponen un problema para que dicha diversificación sea realmente efectiva, pues el porcentaje de optatividad no permite que haya títulos que realmente se diferencien tanto entre sí con

plena autonomía. Otros puntos importantes que se aclaran en la ley son: la libertad de cátedra; la personalidad jurídica de las universidades; la definición de los departamentos como estructura básica de organización y desarrollo de la investigación y la docencia, a su vez divididos en áreas de conocimiento. Como puede deducirse, la institución conserva una estructura *verticalizada*.

Llama la atención que no se incluye **ningún artículo dedicado al estudiantado**, excepto los epígrafes referidos al sistema de acceso y a la posibilidad de elegir la optatividad. Tampoco se incluye ninguna referencia explícita sobre metodología docente o formación de profesorado.

Según Michavila y Calvo Pérez (2000: 30 y s.), la reforma, a modo general, supone una clara mejora en los siguientes aspectos:

- La consolidación de la autonomía universitaria
- La democratización de la gestión: estructuración departamental
- La democratización del acceso y la apertura a todas las clases sociales
- La modernización de la docencia
- La creación de universidades nuevas
- Los nuevos Planes de estudio: introducción de la optatividad; desvinculación de los conceptos de centro y título; creación de las pasarelas.

Estos puntos fuertes contrastan con una serie de carencias que se fueron haciendo aún más patentes con el transcurso del tiempo. Por ejemplo, en su obra de 2000, estos autores sentencian:

El aumento de los contenidos prácticos de la enseñanza es un intento fallido. La flexibilización de los estudios, irreprochable como concepto, dio por sentada la responsabilidad de los estudiantes y la colaboración de los profesores: ni unos ni otros han respondido siempre a las expectativas del legislador. Por último, el llamado coste cero de la Reforma ha sido uno de los principales obstáculos para su cumplimiento: grave imprevisión o cicatería política, que está, a nuestro juicio, en el núcleo de muchos de los fracasos denunciados (Michavila y Calvo Pérez: 2000: 23).

Los mismos autores marcan los siguientes puntos débiles tras la reforma, de los que destacamos:

- Los nuevos **Planes de estudio**: múltiples problemas, fragmentación del conocimiento, excesiva carga de trabajo del alumno
- Problemas planteados por el distrito único universitario que merma el acceso por méritos y la libre movilidad
- Insuficiente modernización docente: excesivo peso del método magistral, rigidez, sistemas y métodos transmisionistas anticuados
- Insatisfacción manifestada por los jóvenes hacia los estudios universitarios, a los que muchos culpan de no cumplir una de sus misiones principales: la preparación para la vida profesional.

Tanto Way (2003) como Michavila y Calvo Pérez (2000: 30-33) introducen en sus respectivas revisiones el análisis de un concepto de vital importancia en el contexto curricular universitario español como es el de los Planes de estudio, que ya se estrena en este trabajo cuando anteriormente se hacía referencia a la LOUE de 1943 (p. 132). Way (2003: 49) también observa que los Planes de estudio, en la forma que hoy conocemos, a pesar de las sucesivas propuestas de mejora y flexibilización, tienen raíz en la reforma de 1943 y concluye que es precisamente de este sistema rígido del que surgen los problemas para introducir innovaciones y mantener al día las enseñanzas que perduran en la actualidad.

Los Planes de estudios en nuestro país, encarnan una concepción de ingeniería curricular claramente tecnicista. Las principales consideraciones curriculares que se han hecho en torno a los currícula universitarios, han pasado por la determinación de los contenidos y la estructuración formal de estos documentos, ejemplo paradigmático de un producto curricular, un resultado de un diseño o ingeniería curricular, de fuerza prescriptiva. Como producto curricular, adoptan, tal y como se describe en este apartado, la forma de un esquema o lista de asignaturas o actividades secuenciadas en niveles y créditos, que responden a una serie de objetivos generales que son los que se determinan en las Directrices Generales de cada titulación (troncalidad). En línea con todo lo anterior, no incluyen la perspectiva de la puesta en práctica y ofrecen pocos recursos para su aplicación. Estos factores sirven para ubicar también la realidad de la TI en España.

Esta cualidad prescriptiva del currículum en España ha propiciado que los agentes implicados en el diseño, ya sean expertos, legisladores, autoridades o docentes, no tengan tradición ni costumbre de trabajar en un entorno de debate y cuestionamiento (Álvarez Méndez, 2001: 287).

Encontramos que las dos principales limitaciones que plantean los Planes de estudio son la falta de flexibilidad/diversificación y la falta de proyección práctica. La universidad, como ya se ha indicado, ve mermado un plano importante de su autonomía al no poder definir con flexibilidad su oferta académica. Según analiza Álvarez Méndez (2001: 314), más refiriéndose a las reformas de educación primaria y secundaria, pero que también podría aplicarse a la universidad:

Una visión tan reduccionista del currículum lo empobrece conceptualmente y limita sus posibilidades a los asuntos pragmáticos y administrativos. Consecuentemente, la propuesta curricular se ha reducido a una formulación programática tradicional funcionalista, pero con ropaje terminológico de nuevo cuño. (...) la intención de no establecer el marco conceptual de referencia (...) desemboca en planteamientos *tayloristas*.

Font (2003: 9 y ss.), catedrático de Derecho Mercantil de la UB, adopta una postura abiertamente crítica entorno a lo que el concepto heredado de Plan de Estudios conlleva, en términos de limitación de la autonomía universitaria y de omisión del plano de la práctica curricular:

La mayoría de los países europeos desconocen el término y el significado de la expresión “Plan de estudios”. La que más se acerca (¿será casualidad?) es la locución francesa “programme des études”. Pero más allá de los términos, la preferencia de los textos europeos por el currículum y la organización curricular de los estudios expresa una determinada opción metodológica y conceptual. (...) Podríamos llegar a establecer un cierto consenso sobre lo que un estudiante de Derecho debe conocer al terminar su período formativo. Pero otra cosa distinta es cómo debe adquirir este conocimiento. Ahí empiezan las discrepancias. Hasta la fecha se creía que si un estudiante debía saber Derecho Administrativo, lo mejor era administrarle unas cuantas píldoras (cuántas más, mejor) de este Derecho y así sucesivamente. Este era el diseño de los famosos “Planes de estudio”, inspirados en un modelo napoleónico y racionalista de la universidad.

Son varios los contextos en los que se encuentra una equiparación total entre Planes de estudio y currículum, cuando ya se ha visto que, en otros enfoques curriculares, la concepción de la planificación va más allá del documento prescriptivo que secuencia asignaturas. Para De Miguel, esta desvinculación de los Planes de estudio, con respecto a una visión más amplia e integradora de lo que ha de ser un currículum, es la clave del fracaso de la reforma de 1983, que es la que domina en la fase de consolidación de la licenciatura en TI:

El fallo fundamental radica en haber propuesto la reforma como una renovación de los Planes de estudio y no como la construcción de nuevos currícula que dieran respuesta a las necesidades formativas y académicas que demanda la sociedad actual. (...) La mayoría de los “cambios” introducidos a partir de la LRU no han supuesto ningún tipo de mejora en relación a las creencias y métodos pedagógicos dominantes en la enseñanza universitaria y, en cambio, sí han agravado la carga de trabajo personal del alumno (más materias, más horas de clase, más contenidos por materias, más cuota de trabajo personal por materia, etc.) (De Miguel, 1998: 120)

Por todo esto, no es de extrañar que desde la aprobación de la LRU se hayan sucedido varios procesos de reforma sobre cuestiones universitarias o sobre la propia universidad. Sin embargo, estas reformas han vuelto a tener siempre como eje la concepción de nuevos Planes de estudio, que aún con modificaciones sustanciales, no terminan de perder su valor prescriptivo y unificador. Así, González (2005: 29) coincide en que la realidad universitaria que se ha vivido tras la aprobación de la LRU ha ido mostrando cómo toda normativa promulgada a partir de la citada ley ha sido inoperante para erradicar los «males endémicos» que tiene la enseñanza universitaria en nuestro país.

Michavila y Calvo Pérez (2000: 58) describen cómo la LRU de 1983 ya se comenzó a reformar de nuevo en 1987. Mediante el Real Decreto 1497/1987 que estableció las Directrices Generales Comunes de los Planes de estudio de los títulos oficiales y válidos nacionalmente, elemento técnico elemental para el análisis del currículum en TI, se planteó la redefinición de los contenidos formativos y las exigencias académicas de los Planes de estudio. Los principales problemas que se pretendían atajar eran la excesiva carga lectiva y la duración de las titulaciones (*ibid.*, y también en CRUE, 1999: 23; García Pascual, 2002: 336; Way, 2003: 58). Otros puntos de especial interés en esta nueva fase de reformas fueron: aproximar aún más la formación universitaria a la realidad social y las

necesidades profesionales, ampliando la oferta de titulaciones; hacer la enseñanza más práctica; superar la clásica rigidez de la universidad española en el diseño de las carreras, mediante la aplicación de nuevas fórmulas flexibles que permitiesen el acceso multidisciplinar a los segundos ciclos; ampliar la optatividad (Michavila y Calvo Pérez, 2000: 58).

Como se ve, el RD de 1987 vino a desarrollar e intentar mejorar los principios expuestos en la LRU de 1983. Para estos mismos autores, el sistema de desarrollo legislativo que siguió a la LRU tuvo algunas nefastas consecuencias en el sistema universitario español, tales como:

La proliferación de asignaturas y su negativa influencia en el número de exámenes, la fragmentación del conocimiento, la falta de respuesta adecuada a las nuevas dificultades de organización académica (complejos horarios, imposibles solapes, etc.) han hecho perder una visión global de un proceso (de reforma) que era muy oportuno para la universidad española. (2000: 59).

Para estos autores⁹ (*ibid.*: 60) las causas principales se deben a las presiones corporativistas ejercidas por colectivos profesionales que pretendían endurecer o alargar sus estudios para proteger de este modo la reputación de su ocupación a través de las características de la titulación correspondiente. Asimismo, identifican que también se deben a lo que algunos autores llaman *egocentrismo docente* (De la Herrán y González, 2002), es decir, en este caso, los intereses expansionistas del profesorado universitario enmarcado en las distintas áreas de conocimiento, encargados de su docencia, ya que, según su análisis, se tiende a vincular más horas de docencia con más influencia académica. Asimismo, Michavila y Calvo Pérez (2000: 61) apuntan otros dos factores importantes: por un lado, la implementación de la reforma con *coste cero*, lo cual dificultaba claramente su éxito y, por otro lado, que el proceso coincidió con plena fase de democratización universitaria y consiguiente masificación de la universidad española, por lo que ambos procesos (masificación repentina y reforma en marcha) complicaron la consolidación progresiva de los pasos dados. Este último punto se tradujo en la aprobación entre 1984 y 2002, de 134 títulos oficiales y en la elaboración de 2000 Planes de estudio sin que existiese una perspectiva válida del funcionamiento de los mismos, dado el poco tiempo transcurrido (CRUE, 1999: 11). Es la época en la que la antigua Diplomatura en TI consigue convertirse en Licenciatura (1991).

De Miguel (1998: 120) diagnostica el mismo problema que Michavila y Calvo Pérez, cuando dice que la mayoría de los Planes de estudio se implantaron sin estudios previos de análisis de las realidades sociales, sin efectuar un debate previo sobre las metas y objetivos de cada titulación para orientar así la construcción de los currícula y sin establecerse unos

⁹ Francesc Michavila, publica en la Gaceta Universitaria (noviembre de 1997) los siguientes criterios: «ha sido una reforma a coste cero, no se han financiado necesidades adicionales de infraestructura o medios docentes que requerían los nuevos Planes. Sí hubo un incremento destacado del gasto en enseñanza universitaria (del 0,38% del PIB en 1983 al 0,9% en 1995), pero para atender el aumento del número de estudiantes. Por otra parte, la reforma ha estado condicionada por las presiones corporativas (¡cuánto dificulta el corporativismo la modernización de España!) que vincula el prestigio de un título al número elevado de créditos y a una duración mayor de los estudios, y por los intereses expansionistas del profesorado» (Michavila, 2001: 154).

sistemas de control interno que permitieran evaluar y mejorar la puesta en marcha de los mismos. Veremos en la siguiente sección de esta tesis que el caso de TI es bastante especial en este sentido, porque desde luego, debate en torno a su estructuración no faltó, si bien no se disponía de mucha información, por ejemplo, sobre el mercado de trabajo o el perfil y expectativas de los estudiantes.

Michavila y Calvo Pérez (2000: 61) se encuentran entre los pocos autores que se refieren en algún momento al papel que el estudiantado juega en todo el proceso de reforma. Con la información disponible entonces, señalaban que no era posible realizar un diagnóstico definitivo sobre el efecto de la reforma en los estudiantes, aunque estaban convencidos de que existía un mayor fracaso escolar debido, según su criterio, no tanto a los propios Planes, sino más bien a su aplicación, ya que los datos existentes mostraban diferentes panoramas según qué universidades (*ibid.*). Señalan también, que el proceso de reformas de los Planes de estudio que sobrevino a partir de 1992, hizo que los estudiantes se vieran sometidos en aquellos años al experimento de unos y a los intereses de otros. Así, se experimentó una fase de marcada inestabilidad universitaria en cuanto a la organización de la oferta académica.

Way (2003: 58) se refiere a este mismo periodo, entre 1993 y 1996, en el que el reto consistió en actualizar los Planes de estudio con dos objetivos prioritarios: aumentar el grado de profesionalización, introduciendo el *practicum*, y mejorar el grado de optatividad y de flexibilidad curricular, adoptando el modelo de los créditos.

No obstante, tanto Way (*ibid.*) como Michavila y Calvo Pérez (2000: 29) aciertan al señalar que la LRU y la legislación que la desarrolló, a pesar de los puntos débiles señalados y de todas las críticas a las que puede someterse *a posteriori*, sirvió para avanzar y aportar soluciones en un momento difícil de la historia española, consiguiendo cumplir con muchos de sus objetivos satisfactoriamente.

La propia evolución rápida de la sociedad española hizo que, una vez superados los principales objetivos de democratización, autonomía y libertad, la universidad demandase una evolución mayor. Quizás por ello, y tras la victoria del PP en las elecciones de 1996, se inicia un proceso de intenso debate y cuestionamiento de la universidad, impulsado por la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE), que, como describe Way «ante la impasividad del MEC» (2003: 59) que era reacio a tomar la iniciativa de la reforma, quería invitar al nuevo equipo de Gobierno a llevar a cabo las mejoras necesarias en el sistema. Dicho debate concluyó con el Informe Universidad 2000, conocido como Informe Bricall (CRUE, 1999). El informe analiza detalladamente el estado de las universidades a finales de los 90:

El crecimiento del número de estudiantes de enseñanza superior en España ha sido, sin duda, espectacular. (*ibid.*: 9)

Se ha ampliado el mercado de graduados superiores, lo que ha favorecido el crecimiento del empleo en tareas de nivel medio y superior, en perjuicio de las tareas de menor cualificación. Los graduados superiores no ocupan ya, por tanto, un lugar periférico en el mercado laboral, ni se dirigen a sectores tradicionales, como los propios de las profesiones liberales. (*ibid.*: 14)

La expansión en el número de graduados superiores ha preocupado, ante el temor que la misma provoque un exceso en el “stock” de educación. (*ibid.*: 15)

(Las anomalías) que aquejan al sistema de enseñanza vigente (...), responden a la ausencia de una adecuada correspondencia entre la programación curricular y las nuevas exigencias que impone la sociedad y que expresan los propios estudiantes. El origen de este desajuste se encuentra, a menudo, en la falta de flexibilidad de un sistema basado hasta ahora en criterios de excesiva uniformidad. (*ibid.*: 18)

(Se dan) desajustes entre los objetivos de los Planes de enseñanza y las demandas que provienen del mercado de trabajo. En los últimos años, la prensa internacional se ha referido en muchas ocasiones y de forma crítica a la cultura existente “que privilegia los resultados académicos por encima de las salidas profesionales y a la que se culpa de las relativamente bajas expectativas de empleo entre los estudiantes”. En ella, se insiste en la necesidad de organizar adecuadamente los servicios de asesoramiento a dichos estudiantes. (*ibid.*: 18)

Los desajustes entre los sistemas educativos nacionales y la realidad de un espacio educativo europeo que ha de contemplar un área cultural y económica cada vez más integrada y más globalizada, en la que los flujos de personas y de actividades no se detienen ya ante las fronteras habituales. Es altamente previsible que la utilización del sistema de créditos, la evaluación de la calidad de las instituciones académicas con una mayor referencia a la dimensión europea y la progresiva constitución de un mercado de trabajo de ámbito europeo van a ofrecer a los estudiantes más oportunidades de enseñanzas nuevas y más flexibles (...). De esta manera, la movilidad será más fácil y más satisfactoria. (*ibid.*: 18-19)

Son obstáculos: La rigidez del estatuto del profesorado; La normativa de aquellos títulos académicos que fijan las condiciones de ingreso para el ejercicio de ciertas profesiones regladas; La tradición académica en la forma de impartir las enseñanzas que está condicionada, en gran medida, por una lógica de carácter disciplinar; La propia debilidad del sistema productivo; La opinión pública sobre el mundo universitario, que lo considera como un colectivo alejado de los problemas comunes al resto de la sociedad; el riesgo político de tomar decisiones. (*ibid.*: 19)

Los sistemas restrictivos de acceso han pervertido la elección inicial de los estudiantes que, además, han mostrado una baja tendencia a la movilidad, limitada (...) por la escasa entidad de las ayudas para esta finalidad. (*ibid.*: 24)

El Gobierno del Partido Popular respondió al informe Bricall y al evidente debate social existente, que incluso llevó a la convocatoria de huelgas paralelas en la Universidad, con la Ley Orgánica Universitaria (LOU) de 2001. Como explica Way (2003: 59), la LOU introduce algunos cambios terminológicos y otros de fondo que afectan mayoritariamente al funcionamiento del gobierno de las universidades y a su personal. Como veremos más adelante, uno de los principales ejes del texto gira en torno a la estructuración de una base que permita desarrollar la convergencia europea.

En su exposición de motivos, la LOU explica la necesidad de reforma debido a que el número de universidades se triplicó en los años anteriores, creándose centros universitarios en casi todas las poblaciones de más de 50.000 habitantes, con un total de 135 titulaciones diferentes. Asimismo, la primera LOU considera los siguientes objetivos básicos:

- Refuerzo de la capacidad de liderazgo de la universidad y dotación de mayor flexibilidad a sus estructuras
- Fomento del desarrollo cultural y científico y la investigación
- Respuesta a las exigencias de la sociedad de la existencia de sistemas de formación permanente
- Fomento de una cultura de calidad y evaluación universitaria
- Fomento de la autonomía y libertad académica universitaria
- Reformulación de las condiciones laborales y de selección y contratación del personal docente (habilitación)
- Fomento de la movilidad (reforma de los distritos universitarios para convertirlo en el distrito universitario abierto)
- Mayor especificación de la legislación relativa a las universidades privadas
- Intención de fomento de integración en el EEES
- Reforma de los estatutos y órganos de gobierno de la universidad
- Reformulación de la función de los departamentos

La Ley generó fuertes críticas que se pueden canalizar a través de los siguientes puntos:

- ↓ Paso atrás en la descentralización de la formación, pues legisla con más detalle aspectos que antes quedaban en manos de las CCAA. La financiación, por el contrario, no se descentraliza y recae en las CCAA
- ↓ Paso atrás en la autonomía de las universidades, más en concreto, con la implantación de los sistemas de habilitación nacional, que centralizan la selección de personal docente.
- ↓ Paso atrás en la posibilidad de mejorar las condiciones laborales del PDI contratado.

Los principales puntos fuertes de la misma, podrían identificarse como:

- ↑ Paso adelante en cuanto a asentar las bases formales del proceso de convergencia del EEES
- ↑ Paso adelante en cuanto a estructurar mejor y facilitar la creación de universidades privadas
- ↑ Paso adelante en el fomento de una cultura de calidad universitaria, con la creación (2002) de la ANECA (Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación)

Como ya se ha señalado, la LOU de 2001 da el pistoletazo de salida oficial hacia el proceso de Bolonia. No obstante, cabe señalar que en el borrador inicial de la Ley, dicho título no se incluía y que, a instancia del PSOE, durante el proceso de enmienda del texto, se decide incluir esta parte.

Con el cambio de gobierno en 2004 y el inicio del mandato socialista, de nuevo la reforma universitaria se volvió a poner sobre la mesa. En 2007, se aprobó la nueva LOU, Ley Orgánica de Modificación de la LOU (o LOMLOU) que modifica la de 2001. La reforma cíclica de los estudios, el impulso europeo y la corrección de los principales problemas de

la LOU de 2001, figuran como prioridades del nuevo impulso legislativo. En el texto se dispone lo siguiente:

- Descentralización: se potencia el traspaso de capacidad de decisión a las CCAA
- Autonomía: se potencia el rendir cuentas sobre el cumplimiento de las funciones universitarias (refuerza el papel de la ANECA)
- Flexibilidad: se aumenta, para poder responder a las necesidades cambiantes, dando más libertad a las universidades para defender sus títulos. Desaparece el catálogo de títulos tradicional. Se mantiene el concepto básico de Plan de Estudios aunque con modificaciones
- Profesorado: Se modifica la selección de profesorado y se fomenta el modelo de acreditación frente al de habilitación. Se redefinen las categorías de profesorado. No se incluyen cambios significativos a la hora de fomentar esquemas oficiales de formación de profesorado ni de valorar la capacidad docente.
- Función de la universidad: Redefine la función de la universidad, potenciando los conceptos de formación a lo largo de la vida y formación de adultos, mientras se hace énfasis en una doble función de la universidad: adaptarse a las demandas sociales y responder a las demandas del sistema científico y tecnológico.
- Estudiantado: se presta por primera vez atención explícita al colectivo y se define el Consejo de estudiantes para articular su participación en el sistema.
- Se potencian la internacionalización y la movilidad

Aún es pronto para poder realizar un análisis exhaustivo de las consecuencias de esta nueva reforma. Parece claro que se apuesta por una mayor flexibilidad, también en los títulos, más autonomía y más libertad. Las principales críticas hasta el momento han venido por parte del PP y de algunos sectores de la izquierda y sindicales. No obstante, solo el PP se opuso votando en contra de la misma. Según se recoge en el diario Libertad Digital (03.04.07), Eugenio Nasarre (PP) realizó la siguiente evaluación del texto en el Parlamento:

La ley está empedrada de apariencias engañosas que generan una gran incertidumbre. La reforma no es adecuada para los retos universitarios, otorga una falsa autonomía, va contra la excelencia, no precisa compromisos financieros, introduce incertidumbres en las titulaciones y el acceso al profesorado carece de pruebas públicas, fomentando la endogamia.

La incertidumbre en torno a los títulos universitarios que menciona Nasarre (*ibid.*), parece referirse a la flexibilización que la LOU 2007 fomenta en los procesos de definición y registro de los títulos, es decir tanto en la fase de diseño de Plan de estudios, como en la fase de aprobación y formalización de los mismos. Esta medida de flexibilización intenta potenciar la diversificación de la oferta académica.

La diversificación en la Enseñanza Superior, que ya se esbozaba con anterioridad en estas páginas, se viene interpretando como uno de los pilares básicos para alzar estructuras más adaptables, con mayor capacidad de respuesta, que están en mejores condiciones para mejorar su calidad, porque tienen más opciones de potenciar sus puntos fuertes y diferenciadores con respecto a otras universidades, al poder disponer mejor de sus recursos para mejorar su rendimiento académico y su eficacia en la gestión (Michavila y

Calvo Pérez, 2000: 89). No obstante, la LOU de 2007 no especifica la vía de implementación de dicha flexibilidad con claridad ni detalle. Por ejemplo, Zabalza (2003: 18), conceptualiza la flexibilidad en torno a las condiciones del mercado laboral y a la capacidad de decisión de los alumnos:

(Flexibilización) Posiblemente la tarea más importante, pero a la vez, la más dificultosa de reforma de los Planes de estudio. La tradición pesa mucho y es difícil superar esa idea de que los Planes formativos se presentan en propuestas cerradas y predeterminadas en las que el protagonismo principal corresponde a los profesores. La flexibilidad de los currícula viene fundamentada en dos consideraciones principales: i) la propia flexibilidad del mercado de trabajo y de las profesiones en las que cada vez los ámbitos de intervención son más variables y las oportunidades de empleo se corresponde escasamente con los estudios realizados; ii) el reconocimiento de la capacidad de los estudiantes para definir, dentro de las limitaciones imprescindibles, su propio itinerario formativo. El reconocimiento de que los estudiantes universitarios son personas adultas y que tienen derecho a optar entre unos conocimientos u otros en función de sus propios intereses y su proyecto de vida constituye un giro copernicano en la organización de los Planes de Estudios.

En cuanto a la diversificación, puede resultar paradójico que, por un lado, se defienda la diversificación y por otro la armonización y unificación de los títulos. Hay que entender que la diversificación tiene, en este contexto, carácter nacional. La armonización, por contra, se refiere sobre todo a establecer una serie de puntos comunes entre las distintas ofertas académicas que permitan que nuestras titulaciones converjan con las europeas. La desaparición definitiva del Catálogo de títulos, no fue posible hasta octubre de 2007 (RD 1393/2007).

Por un lado, esta es una opción que rechazan de pleno los sectores conservadores, que prefieren uniformidad y, por otro, supone una situación de *tabula rasa* en nuestra universidad, que conlleva un gran esfuerzo reformista (económico, renovador, evaluador). Por parte del legislador, comporta una apuesta valiente pero arriesgada, ya que quizás el camino de la reforma (formación y concienciación del profesorado, renovación de las universidades, sistemas de información interna y hacia el exterior, etc.) no está bien asfaltado aún y, también, porque un fracaso de esta propuesta no quedará exento de un precio político.

Unos años después, se puede ver cómo este derecho adquirido que permite renovar los títulos, incluso creando nuevas propuestas, ha sido poco aplicado, pues las tendencias son más bien continuistas, también en TI.

De vuelta a la LOMLOU de 2007, la nueva reforma ha encontrado también críticas de la izquierda y los sindicatos, que solo coinciden con las del PP en el punto de la financiación de cara al EEES. En el polo opuesto de las críticas del PP, estos grupos de opinión consideran que la reforma no es otra cosa que un lavado de cara superficial de la LOU de 2001 y que falla a la hora de utilizar el empujón europeo para darle un auténtico vuelco a nuestro sistema universitario. Así, recogemos la opinión de un colectivo de profesores universitarios y miembros sindicales del entorno de CCOO e IU (Pla *et al.*, 2007) que sentencian en un artículo publicado en *El País* titulado «La Reforma de la LOU, otra

oportunidad perdida», que se trata de «(una) reforma pacata, alicorta que solo corrige los rasgos más aberrantes introducidos por el PP en su LOU, pero sin tocar el resto».

Como se verá más adelante, es el RD 1393/2007 de 29 de octubre sobre la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, donde se ha avanzado en la especificación de la forma en la que se flexibilizarán y diversificarán las titulaciones, eliminando el Catálogo de Títulos y Directrices Generales.

De todo lo anterior se hará un balance final, una vez analizado el papel del EEES en la Educación Superior española, ya que son muchos los conceptos introducidos que posteriormente se volverán a referir cuando se aborde el análisis del Plan de estudios de la Licenciatura en TI.

5.2. Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)

La reforma de la universidad tiene que partir no solo de una reforma legal sino también de una reforma interior, una reforma pedagógica.

Carl Heinrich Becker (1919) en Michavila y Calvo Pérez (2000: 60)

Como ya es sabido, la Unión Europea es el resultado de un proceso de integración económica, política y social de algunos de los Estados que componen el continente europeo. La Unión es el producto o el remedio de la turbulenta y sangrienta historia europea de la primera mitad del siglo XX. Las primeras iniciativas de cooperación se produjeron en el ámbito económico, como medio de mantener los medios de producción de sectores estratégicos bajo una autoridad consensuada, en las distintas economías enfrentadas. Esta primera unión económica siempre expresó crecientes aspiraciones políticas y sociales. Los Estados miembros que sucesivamente se han ido incorporando a la UE, han visto cambiar progresivamente sus economías, sus legislaciones, su sistema político y en buena medida también sus sociedades en muchos aspectos. La educación en Europa no se contempló inicialmente como uno de los pilares clave de la construcción europea, en las fases en las que aún los pactos se centraban en cuestiones básicamente económicas (CE). No obstante, como indican Soriano García (2007) y Morón (2009) en sendos trabajos doctorales, la agenda europea reconoció enseguida la importancia de la educación en la construcción del nuevo ideal transnacional.

De este modo, fueron surgiendo iniciativas de cooperación, fomento de la movilidad, fomento del intercambio de información y fomento del aprendizaje de lenguas (EURYDICE, COMETT, COMENIUS, ERASMUS, LINGUA, LEONARDO, TEMPUS, SOCRATES, etc.)¹⁰.

¹⁰ En la tesis doctoral de Morón (UGR, 2009) se describe extensamente la importancia de la política europea de Educación Superior y se glosan en detalle las características y principios de muchos de estos programas.

Así, durante los años noventa, la actuación coordinada de los países miembros en el desarrollo de dichos programas y la creciente demanda de cooperación en materia de educación y formación contribuyeron a subrayar la necesidad de adoptar medidas orientadas a lograr una cierta convergencia entre los sistemas europeos de educación en todos los niveles (Colás *et al.*, 2005: 13).

De este modo, en lo referente a la convergencia de sistemas universitarios, a finales de la década de los 90 (1999) se inició el denominado **Proceso de Bolonia**, en referencia a la Declaración que los miembros firmaron en la ciudad italiana, tras una serie de reuniones previas e informes realizados en los años anteriores, que sirvieron para estructurar las claves de la política europea en educación en general y en Educación Superior en particular (Libro Blanco sobre Educación y Formación (1995), Declaración de París-La Sorbona (1998), primeros proyectos de calidad universitaria europea, etc.).

Cronología de la UE

- 1950** Declaración Schuman (Ministro de Asuntos Exteriores francés) de cooperación franco-alemana.
 - 1951** Tratado de París por el que se constituye la Comunidad del Carbón y del Acero (CECA) entre seis Estados: Bélgica, Francia, Alemania, Italia, Luxemburgo y los Países Bajos.
 - 1957** Tratado de Roma, entre los seis estados.
Tratado constitutivo de la Comunidad Europea de la Energía Atómica (Euratom) entre los seis Estados.
 - 1965** Tratado de Bruselas (se fusionan las Comunidades Europeas en una única institución)
 - 1973** Incorporación de Dinamarca, Irlanda y el Reino Unido.
 - 1981** Incorporación de Grecia.
 - 1986** Incorporación de España y Portugal. Acta Única Europea.
 - 1992** Tratado de la Unión Europea (Maastricht)
 - 1993** Mercado Único
 - 1994** Espacio Económico Europeo
 - 1995** Incorporación de Austria, Finlandia y Suecia.
 - 1997** Tratado de Ámsterdam (completa la estructura existente)
 - 2001** Tratados de Niza y Laeken (actualizan la legislación existente)
 - 2002** Euro
 - 2002** Se inicia la convención europea (redacción de la Constitución Europea)
 - 2004** Integración de Chequia, Eslovaquia, Eslovenia, Estonia, la parte griega de Chipre, Hungría, Letonia, Lituania, Malta y Polonia. Proyecto de Constitución Europea y segundo Tratado de Roma (Constitución).
 - 2007** Integración de Bulgaria y Rumania. Firma del Tratado Europeo de Lisboa que desbloquea el proceso de aprobación de una Constitución Europea.
-

Los Ministerios de cada país miembro de la Unión refrendaron, con la firma de la Declaración de Bolonia (1999), su voluntad de tomar parte en el proceso de armonización que implica el denominado Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).

Cronología del proceso de Bolonia

- 2001 Declaración de Praga:** Comunicado de la Conferencia de Ministros Europeos en el que reforzaban los seis objetivos generales de la declaración de Bolonia y fijaban tres líneas de actuación adicionales:
- Promoción de la movilidad de estudiantes, profesores e investigadores
 - Promoción del aprendizaje continuado (*lifelong learning*)
 - Fomentar la excelencia de las universidades europeas a través de un modelo de calidad participativo, que integrara a estudiantes y universidades, para así poder destacar en el panorama de investigación y formación internacionales
- 2003 Declaración de Berlín:** Nuevo comunicado de la Conferencia de Ministros para hacer balance de lo ya avanzado. Investigación.
- 2005 Declaración de Bergen.** Nuevo comunicado de la Conferencia de Ministros para hacer balance de lo ya avanzado y recalcar la meta de 2010.
- 2007 Comunicado de Londres.** Conferencia de Ministros. Se recalcan las metas ya mencionadas y se hace hincapié en: movilidad, dimensión social del EEES, aprendizaje continuado, *empleabilidad*. Bases de la fase post-2010.
-

Se pretende que este Espacio común y el Espacio Europeo de Investigación, queden estructurados antes del 2010. Como explica la CRUE en su Web¹¹, los medios para lograr este objetivo pasan por la evaluación de programas académicos convergentes que aseguren una calidad docente, adoptando el sistema de transferencia de créditos europeos (ECTS) que permitirá un reconocimiento académico inmediato de títulos, una movilidad entre países y un aprendizaje a lo largo de toda la vida. La Declaración de Bolonia se rige por unos objetivos principales, que son:

- La adopción de un sistema fácilmente comparable de titulaciones: Suplemento al Diploma (documento adjunto al título de Enseñanza Superior que explica sus principales características para así facilitar el reconocimiento en otros países)
- La adopción de un sistema basado en dos ciclos principales denominados inicialmente de pregrado y grado (lo que ahora se conoce como grado y postgrado). El título otorgado al terminar el primer ciclo tendrá que tener un valor específico en el mercado de trabajo europeo. El segundo ciclo llevará a la obtención de un Máster de posgrado y/o Doctorado
- El establecimiento del sistema de créditos europeo (ECTS)
- La promoción de la cooperación europea para asegurar un nivel de calidad para el desarrollo de criterios y metodologías comparables
- La promoción de una necesaria dimensión Europea en la educación superior con particular énfasis en el desarrollo curricular.

¹¹ www.crue.org/apadsisuniv.htm (último acceso 18.10.07)

Tras la Declaración de Bolonia, el desarrollo del EEES pasó por las siguientes reuniones y fases clave¹²:

Al mismo tiempo, se han ido creando una serie de grupos y marcos de trabajo, nuevos organismos y redes que permiten estructurar y poner en práctica las medidas acordadas por los Ministros europeos, entre otras:

- Red Europea para la garantía de Calidad (ENQA)
- Asociación Europea de Universidades (EUA)
- Asociación Europea de Instituciones de la Educación Superior (EURASHE)
- Consorcio Europeo de Acreditación (ECA)
- Asociaciones Nacionales de estudiantes Europeos (ESIB)
- Marcos de Cualificaciones Nacionales y Europeos (EQF)
- Marco Integrador de Cualificaciones para el EEES (QF-EHEA)

En cuanto al Marco Europeo de Cualificaciones, cabe señalar, como ya apunta Morón (2009: 35), que se trata de la estrategia de implementación de las voluntades ya expresadas en el Consejo Europeo de Lisboa (2000):

Un marco europeo debería definir las nuevas cualificaciones básicas que deben proporcionarse a través de la formación continua: cualificaciones en materia de tecnologías de la información, idiomas extranjeros, cultura tecnológica, espíritu empresarial y competencias sociales (Unión Europea: 2000)¹³.

El enfoque como indica la autora (*ibid.*), se centra en el desarrollo de competencias, entendidas como capacidades o habilidades, fácilmente identificables y reconocibles en todos los sistemas de educación superior europeos. Todas estas reformas tienen y tendrán un fuerte impacto en la forma en la que se presenten los estudios de TI en nuestro país.

5.2.1. Cambio de paradigma en enseñanza-aprendizaje

Vivimos en un mundo que cambia a velocidad cada vez más acelerada. En el ámbito de la Unión Europea, el *Libro blanco sobre la Educación y la Formación: hacia la sociedad cognitiva* (1995) ya apunta que estamos experimentando un momento de enormes cambios que han modificado radicalmente nuestra sociedad. Estos cambios vienen dados por tres hitos o detonantes principales, que son la emergencia de la Sociedad de la Información, la mundialización y la revolución científica y técnica (1995: en línea).

Las competencias y los resultados de aprendizaje, se eligen para intentar dar respuesta a esta nueva realidad en el plano de la formación. Los tres conceptos principales seleccionados para tratar la cuestión del modelo educativo del EEES, ya han surgido de un

¹² Para una consulta más exhaustiva de las diferentes fases de implementación del EEES, se refiere a las siguientes fuentes: Sitio del EEES en la Web del MEC (<http://www.mec.es/universidades/ees/>, último acceso 17.10.07); Sitio oficial del EEES en España (<http://ees.es/>, último acceso 17.10.07); también en Morón y Calvo, 2007)

¹³ Boletín UE 3-2000: <http://europa.eu/bulletin/es/200003/i1013.htm> (último acceso 18.10.07).

modo u otro en secciones anteriores de este trabajo. Por ejemplo, el concepto *competencia*¹⁴ ya se ha empleado en este trabajo de manera genérica, como sinónimo de contenido práctico de la formación, habilidad, capacidad, etc. Del mismo modo, el concepto de *objetivos* se ha tratado más extensamente en el capítulo sobre currículum y es quizás la idea de *resultados de aprendizaje* la que recibe un tratamiento más detallado en este epígrafe por primera vez.

Es el modelo de competencias el que configura uno de los principales ejes metodológicos de la reforma europea, el que ilustra el cambio de paradigma de la predominancia de los contenidos teóricos a los prácticos y el que se utiliza para establecer vínculos entre la Universidad y la sociedad. Su introducción en el marco del EEES viene dada por una apuesta de innovación en todos los planos de la educación en el marco europeo. En la Sociedad de la Información, la acumulación de conocimientos de manera no funcional pierde su sentido, mientras que se refuerza la capacidad de saber localizar, procesar, analizar, cuestionar, rebatir, aplicar y completar esa información disponible en un contexto dado. Según la *Declaración Mundial sobre la educación Superior en el siglo XXI: Visión y Acción*, emitida por la UNESCO (1998: 13-25).

En línea con este primer apunte de intenciones de la UNESCO, la *Declaración de Bolonia* (1999), que deja clara la necesidad de estructurar tres ciclos de Educación Superior (grado, máster y doctorado) en todos los países implicados en el EEES, elige las competencias como sistema común para estructurar dichas reformas según unos criterios de comparatividad en todos los países participantes. Para ello, se aplican las competencias en sus dos proyecciones principales, que se tratarán con mayor detenimiento en este epígrafe:

- 1) como desglose de cualificaciones profesionales y forma de relacionar el mercado-sociedad y los programas formativos¹⁵
- 2) como giro a la práctica en la formación orientada al estudiante, dentro de una noción innovadora de los métodos docentes, que contempla contenidos operativos y no solo declarativos desde la perspectiva del aprendizaje por parte del alumno.

A la apuesta por las competencias en el documento de Bolonia de 1999, siguieron una serie de proyectos de distinta envergadura cuyo principal fin fue aplicar las competencias a la formación en la UE, en sus distintos niveles (*Ministry of Science, Technology and Innovation*, 2005; Morón, 2009: 36). Así, podemos distinguir, entre otras, una serie de iniciativas europeas e internacionales, en cada una de las cuales las competencias son clave:

¹⁴ En este epígrafe, no se hace un estudio epistemológico de los distintos términos que cada fuente emplea para designar la competencia (también denominada "destreza", "habilidad", etc.; en inglés "skill", "competence", "competency", etc.). Nos limitamos a utilizar el término que cada autor emplea con su propia acuñación, siempre que se refieran a conceptos equiparables del genérico "competencia", para analizar la evolución y aplicación de dichos marcos teóricos en nuestro contexto más reciente.

¹⁵ En Morón (2009) se compila un análisis exhaustivo de las implicaciones de las competencias en los marcos de cualificaciones europeos (EFQ (*European Qualification Framework*) y QF-EHEA (*Qualification Framework in the European Higher Education Area*)), ejemplos vertebradores de las competencias a modo de vínculo entre la formación y el mercado.

- Proyecto DeSeCo (OCDE)
- Proyecto Tuning Educational Structures in Europe (2000-2004)
- Descriptores de Dublín (2003)
- Proyecto de Evaluación Trans-Europea (TEEP, 2004)
- Desarrollo de marcos de cualificaciones en distintos estados miembros, como por ejemplo, Dinamarca, Irlanda y el Reino Unido.

En todos estos proyectos aparecen también de un modo u otro las nociones de objetivos o resultados de aprendizaje. A continuación se estudian estos tres conceptos clave y otros conceptos asociados, con un mayor detenimiento analítico.

Competencias

El concepto de *competencia* no es, como pudiera parecer, un concepto nuevo, sino una aplicación novedosa del significado general de *competencia*¹⁶ en el sentido de capacidad para hacer o saber algo. No es, por tanto, difícil asociar las nuevas teorías de la competencia que se aplican en el EEES con algunos modelos teóricos anteriores:

- La distinción psicológica cognitivista (y, posteriormente, constructivista) entre conocimiento declarativo y conocimiento operativo (Stoof *et al.*, 2002), que enlazaría más tarde con la teoría de las inteligencias múltiples, enunciada por Gardner (1983, revisada en 1993) o con los intentos de Gagné por incluir en sus estudios todos los tipos de capacidades humanas (en Gros, 1995: 123). De mano de estas teorías se busca desglosar teóricamente las distintas formas que el conocimiento (teórico o práctico) puede adoptar en el cerebro humano. Se empieza a prestar especial atención a las habilidades prácticas. Este apartado enlaza con:
- Los enfoques didácticos (influidos por el constructivismo y el pragmatismo pedagógico) centrados en el aprendizaje activo, el principio de actividad del alumno, etc. Son, esencialmente, propuestas que intentan llevar, de un modo u otro, el conocimiento al plano funcional, práctico, que mantiene al estudiante en el punto de mira del proceso.
- Los enfoques de Desarrollo de Recursos Humanos, que es donde arraiga con más fuerza la teoría de las competencias (Stoof *et al.*, 2002: 345-365, Le Boterf, 2001; Morón, 2009: 13). Se inicia como manera de describir las capacidades que una empresa o profesión requiere de sus empleados.

Como ya se desprende de mucho de lo expresado anteriormente, son varios los autores que coinciden en señalar que los distintos sistemas educativos requieren una mayor conexión con la sociedad en la que existen y esto implica también una mayor conexión con el mercado de trabajo. Las competencias son el discurso que sirve de nexo.

Esta postura parte de la idea de que la formación que se recibe queda muchas veces anclada en un tipo de conocimiento enciclopédico que no llega a activarse, que no llega a hacerse funcional, basado en la memorización y acumulación de datos ya alcanzados por la

¹⁶ Corresponde a la definición que encontramos en el RAE: “Pericia, aptitud, idoneidad para hacer algo o intervenir en un asunto determinado”.

Humanidad (Aristimuño, 2005: 3; Morón, 2009: 80). Por ejemplo, Freire recurre a esta misma idea para su crítica de la «enseñanza bancaria o depositaria», que define como el proceso de depositar conocimientos pasivamente sobre el alumno y eliminar el procesamiento crítico y aplicado de dichos conocimientos (1970: 71 y s.). En este sentido, Rué (2002: 132) afirma que el modelo de las competencias aplicado a la docencia es innovador y positivo en cuanto a que supone una aplicabilidad de lo aprendido, de forma contextualizada.

Esta contextualización bien puede ser una de las razones por las que las competencias se consideran útiles a la hora de activar el conocimiento, ya que emplaza el conocimiento (tanto teórico como práctico) en un plano más cercano a la realidad, imbricado en un proceso mental activo que **relaciona** las distintas habilidades y conocimientos que se poseen, asociado a un entorno de aprendizaje bien identificado que tiene una finalidad reconocible. No es casualidad que la teoría de las competencias empiece a aplicarse en un marco educativo en el que hay un giro hacia la interdisciplinariedad y lo aplicado (relación entre distintos tipos de conocimiento y aplicación de los mismos en la práctica).

La conexión entre los perfiles profesionales, las cualificaciones, los objetivos de aprendizaje y las competencias, viene dada por una **concepción cíclica** (Calvo Encinas, 2005b: 14) de la relación entre las distintas actividades presentes o necesarias en la sociedad y la formación. Así, se considera que la identificación de perfiles profesionales existentes en el mercado de trabajo, su desglose en esquemas, la adaptación de dichos esquemas competenciales en forma de objetivos didácticos o resultados de aprendizaje, la aplicación de dichos objetivos didácticos en el proceso de formación, y la posterior evaluación de los procesos son, según nos indican desde Bruselas, los factores clave para la mejora de la formación universitaria europea.

Este proceso circular se corresponde con el denominado *alineamiento constructivo* (Biggs, 2005: 132; Yáñez y Villardón, 2006: 20; Kelly, 2005a: 96, 133; Morón, 2009: 93), según el cual «los métodos de enseñanza y los sistemas de evaluación se definen paralela e integradamente en relación a las competencias a alcanzar» (en Yáñez y Villardón, 2006, cit. Morón, 2009: 93).

A partir de esta idea, directamente relacionada con el Desarrollo de Recursos Humanos, surge el concepto de *empleabilidad*. La *empleabilidad*, calco del inglés *employability*, o lo que es lo mismo, la capacidad de inserción laboral o profesional de los licenciados, adquiere prioridad en la formación en los últimos años, por ser la herramienta recomendada para establecer ese vínculo definitivo entre la universidad y la sociedad (o el mercado de trabajo, según qué punto de vista). El término viene usándose en España desde finales de los 90, como se muestra en un artículo de *El Mundo* titulado “¿Sabe qué es la empleabilidad?” (Saint Mezard, 1999).

Como vemos, el círculo se cierra en torno a los términos: competencia, objetivos y/o resultados de aprendizaje, perfil profesional y *empleabilidad*. El Gobierno español acepta el modelo hace unos años:

(Las) titulaciones deberán diseñarse en función de unos perfiles profesionales con perspectiva nacional y europea y de unos objetivos que deben hacer mención expresa de las competencias genéricas, transversales y específicas. (MECD, 2003: 8)

Cuando asociamos competencias y *empleabilidad*, relacionamos claramente la formación con la sociedad, más específicamente con el mercado laboral. Aunque el modelo pretende facilitar la mejor inserción del graduado en el sistema, esta relación no tiene por qué excluir una visión crítica y consciente del mismo y puede integrar valores críticos, analíticos, éticos, etc. Las políticas de *empleabilidad* pueden ser más utilitaristas o pueden ir encaminadas a desarrollar las capacidades del individuo para su propio desarrollo personal o para mejorar la sociedad en la que vive. Todo dependerá del modelo curricular que se adopte, que a su vez irá directamente conectado al modelo de competencias elegido y a su modo de aplicación. Así, como pasaba en la pedagogía de Dewey, a veces se tratará de seleccionar actividades que la sociedad necesita y proyectarlas en un marco teórico o práctico de formación estructurado en torno a competencias, tanto si coinciden con las actividades que fomenta el sistema (por ejemplo, traducir 350 palabras en una hora o hacer una factura), como si son actividades no identificables con sectores de producción actuales, pero que representan funciones mentales o sociales que se consideran importantes, representan valores seleccionados o son fases o secuencias necesarias para un aprendizaje progresivo (por ejemplo, despertar la conciencia social o fomentar el espíritu crítico, la sensibilidad intercultural, el trabajo en equipo o la capacidad de tomar decisiones). Si únicamente se adopta el mercado como modelo, como pasaba en la pedagogía de Bobbit, se observarán los modelos de actividad ya existentes para poder reproducirlos de una forma más *determinista*.

El modelo de competencia y, por ende, los conceptos de resultados de aprendizaje y de objetivos, es objeto de un tratamiento teórico y un cuestionamiento y evolución que presenta un paralelismo enorme con el descrito anteriormente en el contexto del Currículum, porque en el fondo son ideas y conceptos que claramente se solapan y se complementan. Morón (2009: 150 y ss.) ilustra perfectamente los criterios que marcan el debate en torno a las competencias y utiliza el siguiente esquema de análisis que expresa una serie de dicotomías que son recurrentes en los debates en torno a la competencia:

- Ideal de formación vs. Ideal de educación
- Ideal de universidad vs. Enfoque empresarial: ¿papel social de la universidad?
- El carácter cambiante del mercado y la noción de *empleabilidad* vs. Humanismo y cultura general
- Educación general entendida como “cultura general” o “cultura enciclopédica” o como activación de unos conocimientos prácticos y teóricos básicos
- Conocimiento experto como base para el diseño de los programas de formación o modelos más pedagógicos, secuenciados, etc.

Estas dudas y debates han dado paso a numerosos estudios teóricos y experimentales que pretenden responder, de un modo u otro, a las eternas cuestiones sobre el qué se debe enseñar, cómo se organiza dicho conocimiento experto en la mente, cómo se conecta con el mercado de trabajo y cómo se deben interconectar cognitivamente los distintos elementos. La proliferación de definiciones y modelos desglosados de competencia es

abrumadora, lo que genera no pocos cuestionamientos pues es imposible determinar qué modelos son más válidos (Holmes, 1998:2).

A la hora de definir los distintos componentes de un modelo competencial general y también por ejemplo en la versión que se sigue en el proceso de Bolonia (por ejemplo, en el proyecto Tuning, González y Wagenaar, 2004), se distingue entre una serie de competencias específicas (expertas) y transversales o transferibles (genéricas que deberían compartir todas las titulaciones o cualificaciones, pues existe un cierto consenso social sobre su utilidad general).

Conforme a la teoría europea, que en este punto sí se centra más en un enfoque relacionado con la *empleabilidad*, este modelo respondería tanto a los perfiles profesionales presentes en el mercado de trabajo (especialización, competencias específicas) como a la adaptabilidad a un mercado de trabajo cambiante (competencias generales o transferibles). Esto enlaza con lo que Morón ya cuestiona: «¿Puede el conocimiento experto utilizarse como base para el diseño de los programas de formación?» (Morón, 2009: 81). Cómo señala la experta en Ciencias de la educación Gros, el aplicar un modelo profesional de manera *retrospectiva* (siguiendo la formulación de Dewey) implica la ausencia o carencia de criterio didáctico:

El saber cómo maneja el conocimiento un experto no conduce necesariamente al conocimiento de cómo enseñar dicho contenido. Este aspecto se obvia muchas veces ya que se plantean modelos de enseñanza basados estrictamente en los esquemas de organización del conocimiento elaborados por los expertos, lo cual puede llevarnos a reproducir modelos de enseñanza excesivamente racionalistas y centrados únicamente en el contenido a enseñar (Gros, 1995: 187).

Estas palabras coinciden con las opiniones de autores como Mayoral cuando advierte, desde una perspectiva más centrada en el caso español de la Traducción, sobre las limitaciones de generar un modelo de formación centrado en perfiles profesionales demasiado específicos, que no prestan la atención adecuada a los aspectos didácticos del aprendizaje (Mayoral, en prensa). Un modelo puramente retrospectivo de competencia profesional, basado en la descripción de lo que hace un experto y en la reproducción neutral de sus capacidades, carece de secuenciación pedagógica, omite los elementos subjetivos (valores) y puede dar lugar a un aprendizaje no significativo (Ausubel, 2002) o de pronta caducidad.

Los riesgos de aplicar modelos profesionales en la formación de cara a la proyección futura de los alumnos y al impacto de una formación utilitaria en la sociedad, quedan plasmados por Kelly (2003: 8) que también se inclina por la precaución a la hora de adoptar modelos completamente profesionales para su aplicación a la formación:

Es ridículo pretender que una persona se forme en la universidad para el resto de su vida. (...) la universidad (el sistema educativo en general) es —debe ser— algo más que una fábrica de trabajadores/as o de profesionales.

Y en la propia documentación de la UE (*Report on a Framework for Qualifications of the EHEA*):

Broadly speaking, one may identify four main purposes of higher education: preparation for the labour market; preparation for life as active citizens in a democratic society; personal development; the development and maintenance of a broad, advanced knowledge base (BFUG, 2004: 11).

Esta proyección de los modelos de competencia y de los fines de la Educación Superior, se aleja por tanto de las posiciones retrospectivas-tecnicistas, mientras que puede interpretarse como reflejo de una intención prospectiva de la formación.

El debate sobre competencia, por tanto, vuelve siempre, por si solo e ineludiblemente, al debate curricular entre lo técnico y lo práctico. Si además tenemos en cuenta que las competencias suelen asociarse con los resultados de aprendizaje y los objetivos, este efecto *boomerang* es mucho más obvio, ya que solo es necesario recordar el papel esencial de las distintas concepciones de los objetivos (prescriptivos u orientativos) en la construcción de modelos curriculares.

Remitimos al apartado previo que recoge las diversas concepciones de la competencia en TI, pues es un buen ejemplo sobre las distintas visiones posibles de la teoría competencial tanto teórica como aplicada a la formación y a los recursos humanos.

✎ *Objetivos y resultados de aprendizaje*

Estos conceptos a menudo aparecen mal diferenciados y se confunden, ya que, de nuevo, las competencias y los resultados de aprendizaje aparecen frecuentemente de la mano en documentos europeos y de diversos autores (Adam, 2004; Melton, 1996), unidos a *cualificación o perfil*:

Degree structure: 'Ministers encourage the member states to elaborate a framework of comparable and compatible qualifications for their higher education systems, which should seek to describe qualifications in terms of workload, level, learning outcomes, competences and profile. They also undertake to elaborate an overarching framework of qualifications for the European Higher Education Area (Comunicado de Berlín, 2003: 4)

En cuanto a la noción de *resultados de aprendizaje*, la definición más extendida aparece en buena parte de la documentación británica y europea:

Learning outcomes (are) statements of what a learner is expected to know, understand and/or be able to demonstrate after a completion of a process of learning. (González, 2003: 9; y en documentación electrónica de varias entidades como: Middlesex University, Centre for Development of Learning and Teaching, University of Wolverhampton, Quality Assurance Agency for Higher Education).

Tanto los objetivos, como los resultados de aprendizaje pueden plantearse, como ya se viene insistiendo, con un fin orientativo para la formación (paradigma interpretativo y

pragmático) o con un fin prescriptivo de la formación (ingeniería del currículum, paradigma tecnológico)¹⁷.

Desde el **punto de vista tecnológico**, los resultados de aprendizaje deben implementar sobre todo la transparencia en el diseño de programas, una determinada noción de calidad basada en la evaluación tendente a lo cuantitativo y la consistencia terminológica al marcar constructos medibles (evaluación metodológicamente efectiva). Así, Adam afirma que:

Learning outcomes play an underpinning role in the clear expression of the teaching-learning-assessment relationship, as well as the transparent expressions of qualifications, qualification frameworks, quality, and their associated tools: cycle descriptors, levels, level indicators, etc. (Adam, 2004: 25).

Una de las líneas de cuestionamiento es totalmente paralela al debate en torno a las dos corrientes principales dentro del currículum (teórica y práctica) y la ya analizada *competencia* y replantea la validez de los motivos que subyacen a los resultados de aprendizaje:

While learning outcomes have legitimate uses, they have been misappropriated for managerial purposes. (...). Learning outcomes are in danger of becoming little more than spurious devices to facilitate auditing at the expense of the educational process. (Hussey *et al.*, 2001: 222).

Para muchos, el término se confunde con los objetivos o las metas más generales de la formación (*aims, objectives, outcomes, goals*, etc.) y no ven clara la diferencia entre el método didáctico que prima el contenido de la formación y no el aprendizaje del estudiante (Adam, 2004: 4-5, Kearns, 2006: 96) o denuncian un uso superficial de esta diferencia en las instituciones. Puesto que los resultados son aprendizajes que se pueden realizar en muchas líneas o intensidades o en contextos formativos y niveles diversos, la evaluación del constructo y la validez y fiabilidad de su medición no es tan obvia, ya que implica siempre subjetividad de evaluación.

Así, para aquellos que rechazan más abiertamente lo técnico en el currículum, los intentos por redactar los objetivos de la forma más explícita y científica posible supondría, según este posicionamiento, un método artificioso e inútil. Los resultados de aprendizaje estarían redactados de forma parasitaria a un conocimiento y experiencia previos y a una interpretación del contexto y nivel del aprendizaje deseado que posee el profesor, siendo este un contexto interpretativo no universal y que no comparten los alumnos (Hussey *et al.*, 2001: 225, Kearns, 2006: 97).

En cuanto a dicha formulación, estos y otros autores señalan además que es una simplificación taxonomizar la formulación a la que deben acogerse los objetivos y los resultados de aprendizaje desde el punto de vista de la ingeniería curricular tecnicista.

¹⁷ Como indica Melton (1996: 413) los objetivos y, por extensión, los resultados de aprendizaje, tienen su raíz en las teorías conductistas que se esforzaron por identificar de la forma más clara posible la forma en la que los estudiantes prueban su adquisición de unos conocimientos, actitudes o habilidades, para así poder proceder a su medición.

Desde este punto de vista, han de redactarse empezando con una determinada lista de verbos en infinitivo, que igualmente despiertan dudas en muchos autores:

There is no absolutely correct way of writing learning outcomes (Gosling *et al.*, 2001: 5)

The creation of learning outcomes is not a precise science and they require considerable thought to write – it is easy to get them wrong and create a learning strait jacket. (Adam, 2004: 5)

Finalmente, los resultados de aprendizaje encuentran escepticismo **desde el punto de vista pragmático** de su aplicación:

Implementation of Learning Outcomes is a formidable task that involves a huge staff-development process, as well as costs implications. (...) It is a massive undertaking to transform all curricula to be expressed in terms of outcomes. (...) It takes years to accomplish". (Adam, 2004: 6)

Anecdotal evidence suggests that, while some academics have embraced learning outcomes, many design their courses or modules by considering the content of the syllabus, the contact time allotted, the level of year, the appropriate texts to be used and the best mode of assessment. They may state their expected learning outcomes if obliged to do so, but this is seen as a chore rather than a useful exercise. (...) Once the QAA visit is over, they will hardly be looked at again. (Hussey *et al.*, 2001: 224).

La mayor parte de estas críticas se realizan por parte de analistas que trabajan en el Reino Unido, en donde el modelo de competencias y resultados de aprendizaje lleva más años en vigor. Es muy interesante en este sentido el artículo de Hargraves (2002) sobre las cualificaciones en Formación Profesional en Reino Unido: *The Review of Vocational Qualifications, 1985 to 1986: An Analysis of Its Role in the Development of Competence-Based Vocational Qualifications in England and Wales*. En este artículo se explica perfectamente cómo y por qué se tejieron los sistemas que unen competencias, objetivos, resultados de aprendizaje, perfiles profesionales y *empleabilidad*, mientras ilustra qué tipo de reticencias ha generado el modelo desde su implantación.

The NCVQ's interpretation of competence has been strongly challenged by a considerable body of educational opinion. In some of the most intensively-contested debates of recent times, many educationalists argue, '... with considerable anger and passion' (Bates, 1995) that the outcomes model's narrow concern with demonstrable performance criteria ignores the proven effectiveness of cognitive and experiential learning strategies, and has narrowly focused the NVQ on employers' immediate skills requirements at the expense of trainees' holistic personal development. Moreover, since many valuable learning experiences cannot be specified as performance objectives, the outcomes model is an unsuitable basis for educational curricula. (Hargraves, 2000: 286).

Entendemos, pues, que las críticas al sistema de resultados de aprendizaje se refieren sobre todo a aquellos casos en los que se procede a una aplicación tecnológica y teórica de los

mismos, en marcos poco flexibles o impuestos o que, de nuevo, pretenden hacerse valer de modo universal. Así, Adam sentencia:

In terms of philosophy, the objections follow the view that higher education learning cannot be constricted and/or reduced to a series of learning outcomes that inhibit and prescribe the learning process. Academic study is by definition open-ended and the detailed specification of outcomes is antithetical to the traditional university function. Proponents of this view often emphasise the distinction between higher education and vocational education and training, the latter being more suited to a learning outcomes approach due to the skills and competence-based nature of such courses. Academic study, it is suggested, is different in nature and cannot be limited to a skill/competence-based approach that creates a target-led culture focused on ticking boxes. (Adam, 2004: 7).

Por otra parte, como también se vislumbra en la cita anterior, su asociación a los perfiles profesionales encuentra la enemistad de aquellos que opinan que una formación demasiado instrumentalizada por el mercado o los empleadores puede derivar en la fijación de una meta demasiado utilitarista. En cuanto a la legitimidad de la relación entre la Universidad y las empresas, nadie puede negar que las empresas se beneficiarán de aquellas personas que hayan recibido un tipo de formación más actualizada y aplicable, pero también se beneficiarán los propios individuos, la ciencia o la sociedad en general. Como hemos visto, hay muchas formas de profesionalizar.

El principal valor de los resultados de aprendizaje viene dado, a pesar de las críticas, por su potencial de aplicación práctica en la formación. Por un lado, es una forma de fijar los fines de la formación que realmente hace un esfuerzo por empatizar con el alumno, por ponerse, al menos en el momento del diseño, en el lugar de estos. Por otro lado, su relación estrecha con las competencias y las nociones prácticas del conocimiento, ayudan a dar forma al giro pedagógico hacia lo práctico, a la visión funcional del conocimiento tanto teórico como operativo. La clave radica de nuevo en si dichos resultados se plantean de forma prescriptiva u orientativa, restrictiva o flexibilizadora.

Asimismo, varios autores coinciden en conceder a este tipo de estrategia curricular un efecto motivador entre los estudiantes ya que pueden conocer de antemano qué se espera de ellos y cuál es sentido final que se pretende en su formación (Otter, 1995: 274; Kelly, 2005a: 133). Esta misma utilidad a la hora de convencer, informar, motivar, etc., sería aplicable a la forma en que reciben el discurso de los resultados de aprendizaje los distintos agentes sociales (empleadores, administración, etc.), como expone Holmes (1994: 2) en una de las pocas interpretaciones positivas que realiza del modelo de resultados de aprendizaje-competencias. Se trata de un discurso de ida y vuelta, porque por un lado, ahora se puede invitar a los empleadores a participar en la definición de los resultados de aprendizaje que esperan¹⁸, a través de la toma en consideración de sus criterios en los modelos de competencia. Pero, por otro lado, el propio egresado o el sistema educativo del que proviene, utiliza esa nomenclatura para convencer al mercado de su capacidad y de la utilidad del aprendizaje desarrollado. Lo importante es, por tanto, que no solo sirva el

¹⁸ La mención de esta posibilidad no quiere decir que suscribamos que este sea el método más adecuado, o al menos no debe ser, como ya se ha dicho, el único método.

discurso, sino que el proceso de aprendizaje realmente sea significativo. Por este motivo, el principal *handicap* al que se enfrenta el modelo es el riesgo de quedarse en un simple intento de utilizar un lenguaje más vendible sin cambiar la esencia del proceso de enseñanza-aprendizaje (Hussey *et al.*, 2001: 224). Finalmente, cabe señalar el valor que se da estos conceptos en la cultura de la evaluación universitaria, ya que confiere una colección de parámetros que resultan adecuados para los fines de control de calidad de las distintas agencias universitarias del ámbito europeo.

5.3. España en el EEES

The things you can test are not actually the most important things. When teachers are under pressure to get so many pupils to such-and-such a point, in order to meet an externally imposed target, they have to do things - for the sake of the school- that might not be things they'd do for the sake of the students.
Phillip Pullman. Entrevista en *The Guardian* (30.09.2003).

En España, según la CRUE (2007) los principales puntos para alcanzar una adaptación del sistema actual de docencia y créditos al EEES, son, en una primera fase:

- La implantación de un sistema de créditos europeos.
- La adopción de un sistema de calificaciones que permitan una conversión fácil al sistema de calificaciones y grados ECTS.
- La implantación del Suplemento al Diploma.

Y en una segunda fase, como consecuencia de la implantación del ECTS:

- La posible revisión e introducción de nuevos currícula basados en contenidos (teóricos) y competencias.
- La definición de los contenidos y el perfil profesional por áreas.
- La homogeneidad en titulaciones del mismo tipo (área) para todo el territorio español.
- La valoración de los niveles de calidad (parámetros transnacionales).

Estos objetivos se han estructurado en torno a unos hitos e impulsos reformadores en nuestro contexto (legislación reformista, documentos marco y guías). Con la aprobación del RD 55/2005 se pretende una formación universitaria que aúne conocimientos generales básicos y conocimientos transversales relacionados con su formación integral, junto con los conocimientos y capacidades específicos orientados a su incorporación al ámbito laboral. Asimismo, recoge los requisitos para que el Gobierno, tras estudiar las propuestas elaboradas en el seno de la comunidad universitaria y el mundo profesional, pueda establecer títulos universitarios específicos de Grado con carácter oficial y validez en todo el territorio nacional, así como las condiciones a las que habrán de ajustarse las universidades para la elaboración de los respectivos Planes de estudios. Con ello se pretende diversificar la oferta y establecer nuevos itinerarios de diversificación curricular. En su artículo 2, este Real Decreto recoge las siguientes definiciones básicas (art. 2):

Título oficial: el expedido por las universidades, acreditativo de la completa superación de un plan de estudios de carácter oficial, con validez académica y profesional en todo el territorio nacional.

Título propio: el expedido por las universidades, acreditativo de la superación de otras enseñanzas impartidas en uso de su autonomía, carente de los efectos que las disposiciones legales otorguen a los títulos oficiales.

Directrices generales comunes: las establecidas por el Gobierno y que son aplicables a todos los planes de estudios conducentes a la obtención de títulos de carácter oficial, con validez académica y profesional en todo el territorio nacional.

Directrices generales propias: las establecidas por el Gobierno para cada título universitario oficial a las cuales deben ajustarse las universidades en la elaboración de los respectivos planes de estudios, para que estos puedan ser homologados.

Plan de estudios: el diseño curricular concreto respecto de unas determinadas enseñanzas realizado por una universidad, sujeto a las directrices generales comunes y a las correspondientes directrices generales propias, cuya superación da derecho a la obtención de un título universitario de Grado de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional.

Contenidos formativos comunes: conjunto de conocimientos, aptitudes y destrezas necesarios para alcanzar los objetivos formativos del título. Serán establecidos en las directrices generales propias y de obligada inclusión en todos los planes de estudios que conducen a la obtención de un mismo título universitario oficial.

Crédito: la unidad de medida del haber académico según los principios del ECTS.

Estos son conceptos básicos que se manejarán constantemente en distintas partes de la tesis y, en concreto, en la parte específica de TI en España. Como ya se prevé en el Documento Marco de 2003, los Grados se estructuran en esta fase dentro del intervalo de 180 a 240 créditos ECTS. Se permite también la existencia de Grados conjuntos entre varias instituciones, cuyo plan de estudios conjunto deberá ser igualmente homologado. Para la aprobación del Grado es preciso (art. 13) que se incluya:

- a) Denominación específica del título, número total de créditos, contenidos formativos comunes y número mínimo de créditos asignados a cada uno de ellos.
- b) Especificación de los **objetivos** del título, así como de los **conocimientos, aptitudes y destrezas** que deban adquirirse para su obtención con referencia a la concreción de estos en los contenidos formativos comunes.
- c) El **perfil profesional** asociado al título.
- d) Relevancia del título para el **desarrollo del conocimiento** y para el **mercado laboral** español y europeo.
- e) Justificación de su incorporación al **Catálogo de títulos universitarios oficiales** en la que se habrá de considerar particularmente su adecuación con las líneas generales emanadas del EEES.

El proceso de renovación del Catálogo de títulos universitarios oficiales se fija en esta fase para antes del 1 de octubre de 2007 (disposición adicional primera), plazo que veremos que no se cumplirá enteramente, ya que además la propia concepción del Catálogo de títulos se modificaría después. Un año más tarde (09/2006), el MEC aprueba un documento titulado *La organización de las enseñanzas universitarias en España* que impulsa una reforma curricular más profunda. Modifica la duración adecuada de los títulos (Grado: 240

créditos ECTS en lugar del intervalo propuesto anteriormente de 180-240; Máster: al menos 60 créditos ECTS) y opta por potenciar la autonomía de las universidades y aumentar la exigencia de rendir cuentas sobre el cumplimiento de sus funciones (calidad). Busca la flexibilidad, la transversalidad y la multidisciplinariedad como mecanismo de respuesta a las necesidades de una nueva sociedad. Promueve la diversificación curricular, la innovación curricular y las medidas contra la rigidez curricular anterior. Mantiene los tres ciclos de Grado, Máster y doctorado y aboga por la definición de resultados de aprendizaje y competencias.

En cuanto a las directrices, que serán establecidas por el Gobierno, se distingue entre las *Directrices generales de las enseñanzas universitarias* que contendrán los elementos básicos del sistema: la estructura general, las condiciones de acceso a cada ciclo, procedimientos de autorización, etc., que ya se adelantan en este documento y, por otra parte, las *Directrices para la elaboración de títulos*, por Ramas de Conocimiento, que contendrán las condiciones para el diseño de títulos por parte de las universidades.

Define el nuevo concepto de Plan de estudios como el **documento principal que la universidad debe presentar para solicitar la autorización para la inscripción del título en el registro oficial**. De este modo, la reforma se sigue basando en el producto curricular, aunque vaya integrando algunos aspectos propios del desarrollo curricular. Debe contener al menos: la relación de objetivos de formación y competencias que debe adquirir el estudiante, los sistemas de admisión y orientación de estudiantes, la descripción de la organización, coordinación planificación y desarrollo del aprendizaje, los recursos humanos y materiales necesarios y disponibles, los resultados previstos y el sistema de garantía de la calidad vinculado.

Finalmente, los nuevos títulos pasarán por una fase de validación y aprobación administrativa, en la que participa el Consejo de Universidades que verificará que el plan de estudios se adecua a las directrices, la CCAA que lo autorizará, el Gobierno que lo aprobará y el Registro de Universidades, Centros y Títulos (RUCT) que le dará registro. Todos los centros y títulos deberán someterse a evaluaciones periódicas, según lo que estipule el Gobierno, por parte de las Agencias de calidad.

Se prevé un calendario de cumplimiento según el cuál los principales Decretos estarían aprobados en septiembre de 2007, los primeros nuevos Planes de estudios se comenzarían a elaborar en octubre de 2007 y los nuevos Grados darían comienzo en el curso 2008-2009. No obstante, el proceso ha sufrido algunos retrasos desde mayo de 2007 y, como sabemos, aún no se ha avanzado tanto en la introducción de nuevos títulos.

Unos meses más tarde, el Ministerio publica las *Directrices para la elaboración de títulos universitarios de Grado y Máster* (12/2006) que vienen a dar forma a las condiciones para el diseño de títulos. Se trata de un nuevo documento propuesta cuyo fin es promover el debate en el seno del Consejo de Coordinación Universitaria. Prevé la realización de un informe para marzo de 2007, que finalmente no ha visto la luz a tiempo, aunque parece claro que este documento ya establece las bases para el futuro. Se prevé que los nuevos títulos adaptados se inicien en el curso 2008-2009. El documento es una guía para elaborar

propuestas de títulos y para confeccionar la documentación complementaria necesaria. Lo más significativo es que se produce una modificación sustancial en torno al concepto de currículum (es decir, Plan de estudios, en este contexto) al que estábamos acostumbrados. El **Plan de estudios** según este documento **se entiende como:**

Un acuerdo entre universidad y sociedad, que establece las bases para la confianza que un estudiante deposita en la universidad y en el programa de enseñanza aprendizaje en el que ingresa. Debe concretarse en la calidad del plan de estudios, en la solvencia formativa de los docentes, en la adecuación de los servicios generales que recibe y en la suficiencia de las instalaciones, entre otras cosas. Por ello, **el diseño de un plan de estudios debe reflejar más elementos que la mera descripción de contenidos formativos.** Concibe el Plan de estudios como un proyecto de implantación de una enseñanza universitaria y, como tal, para su aprobación debe recoger una justificación, unos objetivos, una descripción del sistema de admisión de estudiantes, unos contenidos, una planificación, una descripción de recursos, resultados previstos y un sistema de garantía de calidad. (MEC, 2006: 4).

Aquí la noción de Plan de estudios se desplaza un poco más hacia lo práctico, sin dejar de ser un producto curricular. Según este guión, se modifica también el concepto tradicional de *directrices generales*, como ya indicaba el documento anterior titulado *La organización de las enseñanzas universitarias en España*. Hasta este momento, las directrices generales comunes (dictadas por el gobierno) constaban solo de un conjunto de materias, descriptores, créditos y áreas de conocimiento, vinculadas a un título en concreto. Se considera que esta concepción no es apropiada porque omite las condiciones necesarias para el reconocimiento de dichos contenidos según la nueva filosofía curricular, es decir, por tratarse de una propuesta curricular descontextualizada. De ahí que se opte por una definición más global de *Plan de estudios*. La nueva concepción de las directrices generales permite aumentar la autonomía de las universidades en lo que respecta a las titulaciones que imparten (diversificación) y establece un procedimiento de mejoras e innovación curricular que pretende acelerar los procesos existentes hasta ahora para aumentar la capacidad de adaptación y respuesta de la universidad ante la sociedad.

Asimismo, se establece una primera noción de sistema de evaluación y acreditación de títulos que permite supervisar la ejecución efectiva de las enseñanzas (plano práctico) e informar a la sociedad sobre la calidad de las mismas (transparencia). Este elemento viene a aumentar la voluntad de diferenciar unas propuestas curriculares de otras y se comenzará a trabajar por cumplimiento de objetivos planificados, en un proceso de evaluación de calidad que tendrá consecuencias para la financiación universitaria. Se busca un sistema competitivo y de excelencia.

El plan de estudios propuesto abogará por la adquisición de competencias por parte de los estudiantes. En este contexto, las competencias se definen en su acepción académica y no en su acepción de atribución profesional y se entienden como:

Una combinación de conocimientos, habilidades (intelectuales, manuales, sociales, etc.), actitudes y valores que capacitarán a un titulado para afrontar con garantías la resolución de problemas o la intervención en un asunto o en un contexto académico profesional o social determinado (MEC, 2006: 6)

Así, el plan de estudios deberá recoger toda formación propuesta: materias obligatorias, optativas, idiomas, enseñanzas prácticas, proyectos individuales o de grupo, prácticas externas, movilidad, trabajo de fin de Grado o Máster, etc., así como los métodos de enseñanza y las modalidades de estudio y actividades propuestas en las aulas o laboratorios, en forma de prácticas externas, etc. que ayuden a desarrollar las competencias. Obviamente, este esquema deberá hacerse en créditos ECTS. Una de las claves radica también en el concepto de *viabilidad académica* que se define como la capacidad de que un título pueda ser cursado en el tiempo previsto por la mayoría de estudiantes a tiempo completo.

En el capítulo dedicado a la justificación de los estudios, que constituye una novedad en el enfoque curricular existente hasta ahora, obliga a una concepción de currículum mucho más completa que cualquiera de las nociones curriculares anteriores, ya que se ha de sustentar la idoneidad del modelo curricular propuesto en un contexto mejor analizado, según algunas de las siguientes fuentes:

- Libros Blancos del programa de Convergencia Europea de la ANECA
- Planes de estudios de otras universidades españolas, europeas e internacionales de calidad o interés contrastado
- Informes de asociaciones o colegios profesionales, nacionales o internacionales
- Títulos del actual catálogo
- Otros criterios bien sustentados de calidad o interés académico
- Descripción de procedimientos de consulta internos y externos utilizados para la elaboración del plan de estudios: entre profesionales, estudiantes, etc.

Por primera vez se explicita que ha de existir una argumentación curricular y se obliga a pensar un poco antes de tomar decisiones curriculares. Los objetivos se definirán en términos de competencias generales y específicas con carácter evaluable tanto para el Grado como para el Máster. Dichas competencias se corresponderán con los descriptores del Marco Europeo de Cualificaciones para el EEES.

En cuanto a la planificación, se retoma la idea del documento anterior de que el Grado debe tener 240 créditos en España, con los 60 créditos de competencias genéricas y materias básicas pertenecientes a una o varias Ramas de conocimiento. Se incluye un anexo con una lista de dichas materias que corrobora la propuesta inicial: Artes y Humanidades, Ciencias, Ciencias de la Salud, Ciencias Sociales y Jurídicas e Ingeniería y Arquitectura.

Los resultados previstos contemplan aspectos inéditos como la tasa de graduación prevista, la tasa de abandono aceptable, la tasa de eficiencia (relativa al equilibrio de la teoría en el

itinerario individual de graduación de un estudiante), etc., así como un procedimiento general que permita evaluar el progreso y consecución de los resultados de aprendizaje de los estudiantes.

Se están ya disponiendo además unas estructuras internas para garantizar la calidad: unos responsables de calidad del plan de estudios, unos procedimientos de evaluación y mejora de los estudios, unos procedimientos de seguimiento de las prácticas y la movilidad, unos procedimientos de análisis de inserción laboral de los graduados y de evaluación de satisfacción de la formación recibida, un procedimiento de atención de sugerencias y reclamaciones, etc.

Ya en 2007 se aprueba el RD 1393/2007 por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. (RD 1393/2007). Este documento viene a dar forma a las reformas que plantea la LOMLOU en lo relativo a las nuevas titulaciones. Se basa en dos principios fundamentales, como marca desde su preámbulo, a saber, la autonomía universitaria a la hora de diseñar los títulos y la mayor flexibilidad y diversidad (flexibilización y diversificación) de las titulaciones.

La principal innovación de este documento es la eliminación definitiva del Catálogo de títulos. Incide en que el plan de estudios debe tener una serie de nuevos elementos, como ya se establecía en el documento previo, como son: la justificación, los objetivos, la admisión de estudiantes, los contenidos, la planificación, los recursos, los resultados previstos y el sistema de garantía de calidad. Introduce por primera vez en una ley el término *empleabilidad*.

Por otro lado, como principales novedades y diferencias con respecto al documento de 2006, cabe destacar la mención explícita en su Artículo 3.5 de que los principios generales que deberán inspirar el diseño de los nuevos títulos deberán incluir estrategias que permitan que las actividades profesionales y laborales puedan realizarse desde un punto de vista que contemple el respeto a los derechos fundamentales y de igualdad, el respeto y la promoción de los Derechos Humanos y los valores democráticos y propios de una cultura de paz. La inclusión de estos valores en la formación se propone en forma de contenidos, aunque no se especifica si han de ser transversales o correspondientes a asignaturas. Es un punto interesante, pues es la primera vez que un texto legislativo de Educación Superior incorpora explícitamente la noción de *valores* en España.

Recoge esencialmente las propuestas de las Directrices de 2006 en lo relativo al RUCT y a la estructura y duración de los Grados, los Másteres y el Doctorado, con sus ramas de conocimiento básicas. Adicionalmente, el nuevo texto incluye una especificación de los procedimientos de verificación y acreditación de los títulos, que se recogen también en el punto siguiente de este esquema, que explica el papel de la ANECA en el proceso. El texto también se detiene en aspectos novedosos y necesarios como son los procedimientos para la modificación y extinción de los planes de estudios existentes o la equiparación entre los antiguos y los nuevos títulos a efectos de acceso a segundo y tercer ciclo universitarios. Finalmente, se añaden una serie de disposiciones adicionales específicas que regulan temas más concretos como la situación de las universidades pertenecientes a la

Iglesia Católica o el las bases para el desarrollo curricular de las carreras que hasta ahora daban acceso a profesiones regladas.

También en 2007, se aprueban los Programas ANECA para la acreditación en la nueva organización de las titulaciones (2007) que implementan las políticas gubernamentales de calidad y evaluación para la acreditación de títulos, que se mencionan en los documentos *La organización de las enseñanzas universitarias en España* y *Directrices para la elaboración de títulos universitarios de Grado y Máster*. Se establecen tres fases en el proceso, como explica la directora de la ANECA, Gemma Rauret (2007):

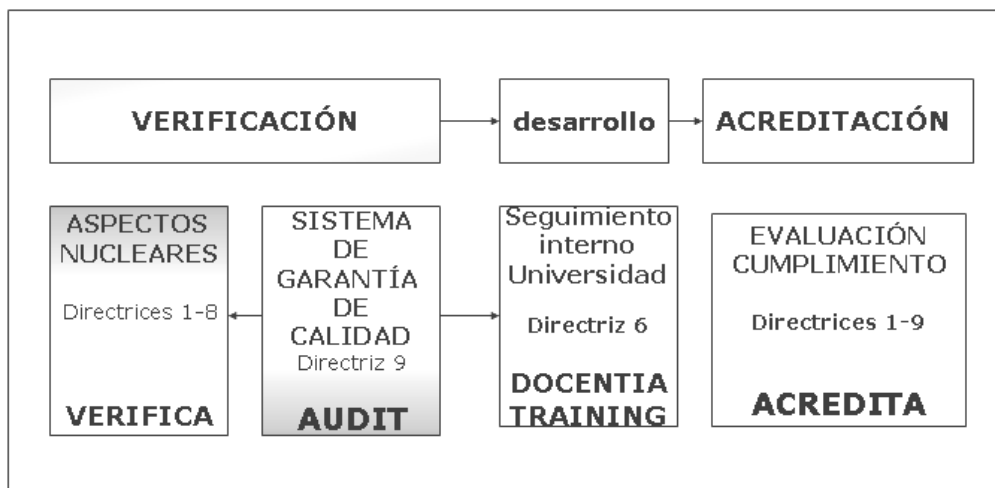


Gráfico 16: Fases del proceso de acreditación de títulos (Rauret, 2007)

La fase denominada VERIFICA, consistente en la verificación *ex-ante* de títulos, viene determinada por dos esquemas: 1) el programa AUDIT de evaluación de centros (no de títulos), que pretende orientar el desarrollo de un Sistemas de Garantía Interna de Calidad (SGIC). Asimismo, esta fase pretende facilitar la acreditación de las enseñanzas conducentes a los títulos de grado y master; 2) el programa DOCENTIA de Apoyo a la Evaluación de la actividad docente del profesorado. Finalmente, se establece una fase denominada ACREDITA a cuya conclusión se comprueba que los planes de estudios de las universidades se adecuan a las Directrices establecidas por el MEC para la elaboración de títulos universitarios. Asimismo, se generan en esta fase los procedimientos para emitir informes sobre el cumplimiento de las directrices de acuerdo con criterios internacionales.

La mayoría de los centros de TI españoles se encuentran ya inmersos en alguno de estos programas.

5.3.1. Debilidades, detractores y obstáculos del EEES en España

El proceso de reforma que se describe en las páginas anteriores no ha estado ni está exento de críticas y obstáculos en nuestro entorno. Las críticas se producen desde sectores muy diversos:

- La CRUE emitió un informe a principios de 2007 (*Informe sobre el documento de Directrices para la elaboración de títulos universitarios de Grado y de Máster*), en el que explica sus principales preocupaciones sobre el nuevo sistema de títulos propuesto, basadas en la inquietud por la financiación insuficiente, la estructuración de las nuevas Ramas de conocimiento y lo apresurado del calendario de reformas¹⁹
- La izquierda representada por IU, algunos sindicatos (USTEA, CNT, CGT, etc.) y algunos colectivos de estudiantes de ideología afín a los grupos anteriores expresa críticas basadas en la creencia que la propuesta del EEES supone una mercantilización de la universidad y una subyugación a los intereses de la empresa privada²⁰. Consideran que la flexibilidad y la capacidad de adaptación (competencias, aprender a aprender) que se pretende de los estudiantes, dará continuidad a las condiciones laborales precarias de los jóvenes, que quedarán a merced de las empresas y deberán trabajar en entornos excesivamente flexibles e inestables²¹. Se han producido y se siguen produciendo movilizaciones de sectores de estudiantes contrarios a las reformas.
- La ESIB en su informe *Bologna with Student Eyes* (2007) parte del apoyo a las reformas de Bolonia, con especial énfasis en la Dimensión Social de la reforma. No obstante, detecta graves problemas en cuanto a la forma muy divergente en la que se está implementando la reforma en cada país, que tiene el potencial de separa más en lugar de unir los distintos sistemas. Preocupa también la superficialidad de los cambios en algunos países, incluido España, la falta de mecanismos para que los estudiantes se vean representados en el proceso

En general, la nueva reforma universitaria, bajo el prisma de esta tesis, presenta algunas claras propuestas de mejora, en especial con respecto a la situación actual de la Universidad española, que se corresponden con los cambios metodológicos, el giro a la práctica, el giro hacia la atención más individualizada del alumno, la mejor integración de la movilidad como experiencia formativa, la mejor adaptación al contexto y a los agentes implicados en la educación, con una perspectiva curricular que parece, sobre el papel, la más amplia con la que hemos contado hasta ahora. Por estos motivos, encontramos algunas contradicciones, inexactitudes y debilidades desde el punto de vista de la teoría curricular y la metodología educativa, en buena parte de estos manifiestos contra el EEES. No

¹⁹ http://www.usc.es/estaticos/destacados/directrices_elaboracion.pdf (último acceso 09.11.07)

²⁰ Movilizaciones estudiantiles a nivel europeo contra el EEES (<http://jovenesdeiu-madrid.org>, último acceso 11.11.07)

²¹ Como es obvio, las personas y colectivos afines a este eje ideológico no adscriben estas teorías e ideas de forma unívoca. Solo se recogen aquí de manera recopilatoria algunas opiniones manifestadas.

obstante, en este trabajo sí se identifican una serie de puntos críticos de los que depende la correcta y fluida puesta en práctica de la reforma:

- La insuficiente inversión económica ya tradicional que ya denunciara la CRUE (2007), Valcárcel (2006) o Michavila y Calvo Pérez (2000: 76).
- La insuficiente concienciación y formación de los agentes implicados, en especial, del profesorado, pero también del estudiantado (González Ramírez, 2005: 52; Valcárcel, 2003; Kelly, 2005b: 61-72; De Miguel, 2005a: 27; ESIB, 2007).
- La insuficiente relación de la reforma con su contexto. En palabras de González Ramírez, para que todo el proceso llegue a buen puerto, la reforma debe dar cuentas a la sociedad de qué hace, cómo lo hace y para qué lo hace (2005: 53). Quizás este es uno de los puntos en los que los sectores de reivindicación afines a IU y a las asociaciones de estudiantes *antibolonia*, tienen más razones para objetar, ya que, por ejemplo, como se desprende de la documentación analizada relativa a las movilizaciones contra el EEES, buena parte de los estudiantes no sienten que se les haya tenido en cuenta ni se les haya consultado o informado debidamente de los pasos dados. Quizás este sea uno de los motivos de la flagrante desinformación que se detecta en los panfletos *antibolonia* de este movimiento.

Finalmente, las últimas elecciones en nuestro país (Marzo 2008), probablemente actuaron de *desacelerador* para las decisiones más arriesgadas, como pueda ser la modificación definitiva de los títulos. En general, se detecta dilación, que, consecuentemente, da lugar a también a cierta precipitación de última hora.

5.4. Análisis contrastivo de los dos modelos de Currículum universitario coexistentes en España

En las páginas anteriores se han reflejado dos modelos de universidad contemporánea en España: por un lado la evolución que la Educación Superior española venía experimentando de forma independiente al proceso de convergencia europeo y, por otro lado, el modelo de Universidad que propone el EEES y la forma en la que dicho modelo se ha interpretado en España. Ambos modelos de Universidad acaban fusionándose, especialmente desde el año 2001, en el que la LOU integra oficialmente el EEES en las políticas universitarias nacionales. Se recuperan los tres principales ejes teóricos que estructuran el análisis: la historia curricular, los procesos de diseño y desarrollo curricular y el papel que juegan los diferentes agentes participantes en el currículum.

5.4.1. Historia curricular

Los dos sistemas (tradicional y europeo) que actualmente conviven y se relevan en España, provienen de linajes curriculares diferentes. Desde el punto de vista del modelo de universidad, ya hemos indicado que el modelo Universitario español tradicional tiene muchas similitudes con el arquetipo universitario napoleónico, aunque es cierto que en los últimos veinte años ha experimentado algunos cambios encaminados sobre todo a democratizar y flexibilizar nuestra Universidad. Por el contrario, el modelo de Universidad que propone el EEES, encuentra buena parte de sus raíces en el arquetipo universitario anglosajón. En vista de los puntos en común entre el sistema británico y el europeo, quizás nos sea útil revisar de manera sintética algunos aspectos propios del sistema universitario británico. De este modo, además, se ilustra la recomendación de la CE que invita a analizar las universidades de otros países con el fin de aprender de sus experiencias y de compartir estrategias en un así llamado *método abierto de coordinación*²² (CE, 2003: 10).

El análisis en los puntos en común entre el EEES y el sistema universitario británico, así como las principales diferencias entre el sistema británico y el español, se incluyen en la comunicación *El paradigma de las competencias en enseñanza y aprendizaje y su aplicación a los estudios de traducción: El ejemplo del Reino Unido* (Calvo Encinas, 2005b) del que se extraen a continuación las principales ideas, algunas de las cuales ya se han contemplado previamente en este trabajo. El caso británico debe ser entendido en su evolución en los últimos treinta años que, al igual que la propuesta europea, aboga por un sistema educativo basado en las *competencias* y los *resultados de aprendizaje*. La historia de la aceptación del paradigma de las competencias en el Reino Unido se encuentra en la influencia de dos factores filosófico-políticos fundamentales que ya se intuyen en el capítulo 4:

- 1) Las teorías de educación constructivistas postcognitivistas (competencias, resultados de aprendizaje).
- 2) Un proceso que se puede considerar de cierta mercantilización o *auditorización (managerialism)* de la educación.

Estas dos influencias son el abono perfecto para la consolidación del paradigma de las competencias implantado en el Reino Unido. El propio estudiante pasa a ser eje de la formación, desde un punto de vista educativo, pero también emulando en algunos casos el rol de cliente.

Este enfoque debe verse dentro del contexto político-económico de la universidad británica de los últimos años:

²² Glosario del MEC para el EEES: <http://www.mec.es/programas-europeos/docs/papglosario.pdf> (último acceso: 20.10.07)

- Incremento del número de estudiantes con el fin de rentabilizar la inversión en educación superior²³. El sistema es más competitivo en este sentido y la oferta académica está más diversificada. España vive incipientemente una situación parecida en algunos aspectos, si tenemos en cuenta que muchas carreras tienen un fuerte déficit de alumnos y corren riesgo de desaparecer, por lo que se hace necesario publicitar las ofertas académicas de un modo inédito hasta ahora.
- Proliferación de centros universitarios, con la transformación de muchos centros politécnicos de formación profesional superior en centros universitarios. Este fenómeno también incrementó la competencia entre las distintas universidades. Así, existe una idea socialmente extendida que distingue entre centros de primera y segunda categoría. El fenómeno es valorado positivamente por Michavila y Calvo Pérez (2000: 91) cuando explican que el cambio del sistema binario (universidad y *Polytechnics*) al sistema único, constituyó un cambio a mejor, ya que ha fomentado la diversificación y la capacidad de elección como claves de la reestructuración en la Educación Superior británica, así como la introducción de un afán de calidad en los centros. En España, se ha experimentado una proliferación de centros y una cierta diversificación, pero el proceso no es en realidad comparable, excepto en el resultante efecto de multiplicación. La diferencia de calidad en los centros es inevitable, tanto si se dan políticas de competencia y calidad como si no, radicando la diferencia en que dichas valoraciones de calidad pueden ser más o menos tácitas o explícitas, oficiales o *rumorológicas*, públicas o confidenciales.
- Reducción de la financiación por alumno debido al aumento de plazas universitarias, acompañado de una progresiva supresión de la subvención educativa que actualmente tiene su reflejo más polémico en el sistema de pago de matrículas (*top-up fees*²⁴).
- Incremento de las responsabilidades de los docentes universitarios al aumentar el número de estudiantes. Buena parte de las horas de trabajo corresponden al sistema de tutorías (*mentoring scheme, personal tutoring*). Por el momento, el sistema tutorial británico no puede equipararse al español, que sigue centrándose en cuestiones de tipo académico. No obstante, en España, al igual que en Reino Unido, han ido aumentando las tareas de gestión.
- La *Quality Assurance Agency for Higher Education* (QAA), creada en 1997, adoptó las teorías de los resultados de aprendizaje y de las competencias para consolidar científicamente y teóricamente sus evaluaciones, utilizando estos conceptos mencionados como constructos medibles (Hussey, 2002: 220-232). En el EEES se ha optado claramente por la misma alternativa, aunque en ambos contextos también se deposita una confianza de tipo

²³ «Full-time student numbers increased by almost 70% between 1989 and 1995. (...) The result has been to introduce mass higher education in the UK (...).Funding per student fell, putting considerable pressure on universities.» (EURYDICE: 1999).

²⁴ Excepto en Escocia, financiado por el gobierno escocés.

pedagógico-educativa en el esquema de competencias y no solo de tipo gerencial y económico.

- Papel del estudiante. A pesar del incremento del número de matrículas, los estudiantes reciben una serie de servicios que el alumno español no disfruta en el sistema público. Es cierto que desde algunos puntos de vista, el estudiante es visto de un modo parecido a un cliente (Owen, 2002), ya que su presencia y permanencia en la universidad a lo largo de todos los estudios supone la garantía de que los resultados de aprendizaje sean satisfactorios (éxito en las auditorías), de que el estudiante esté suficientemente satisfecho con la formación recibida (un criterio más de la calidad) y de que la universidad reciba los fondos correspondientes al número de estudiantes matriculados. España se encuentra prácticamente en las antípodas de este escenario, con una universidad en la que solo en determinados centros más pequeños es posible una atención más individualizada y personal del alumno, donde las tasas de abandono solo han empezado a preocupar cuando no se han logrado cubrir los cupos mínimos de sostenibilidad de algunas ofertas académicas.
- Cultura de la evaluación, por métodos de evaluación que han de ser válidos y fiables científicamente, desde un punto de vista estadístico cuantitativo. Por un lado, se encuentran las consultorías realizadas por la ya citada QAA, homóloga de nuestra ANECA. Las evaluaciones de la QAA se centran sobre todo en un análisis de los títulos, respondiendo a unos criterios cuantitativos de calidad según unos indicadores que ahora tienden a homogeneizarse en todo el entorno EEES²⁵. Por otro lado, la cultura del *peer review* (evaluación por parte de expertos independientes), cuenta con una enorme tradición en el Reino Unido, de mano, por ejemplo, del papel tradicional de los examinadores externos que participan en los procesos de evaluación académica de cada centro formativo en todos los niveles de la educación y analizan la validez de los resultados de aprendizaje logrados en cada proceso evaluador. Por otra parte, los estudiantes evalúan la formación mediante cuestionarios que recogen impresiones y la satisfacción de los estudiantes en un sistema de autoevaluación universitaria permanente. En muchas universidades españolas ya se ha generalizado también esta práctica de evaluación del docente al final del curso y la ANECA fomenta este tipo de evoluciones en iniciativas como AUDIT o el marco de trabajo DOCENTIA. Con respecto a la evolución, mejora e innovación docentes, cabe destacar una práctica interesante y aún nada extendida en nuestro país: la observación de la docencia por parte de expertos, que es sin duda la mejor manera de obtener un *feedback* relevante y cualificado que permita replantearse los propios enfoques de la enseñanza-aprendizaje.

Es interesante ver que estos cambios se producen con considerable grado de debate en la comunidad universitaria, si se compara con el caso español. La línea oficial británica es claramente partidaria del nuevo paradigma, pero en la comunidad académica se cuestionan

²⁵ <http://www.qaa.ac.uk/> (Último acceso, 13.12.2008)

diversos aspectos de las innovaciones recomendadas: concepto de calidad impuesto, carga administrativa del docente (se han convocado incluso huelgas de profesorado en las que se reclamaban cambios en este sentido y un mayor equilibrio entre el trabajo realizado y el sueldo percibido), universidad de pago, burocratización del sistema, falta de confianza en el paradigma teórico de las competencias y los resultados de aprendizaje, etc.

5.4.2. *Procesos de diseño y desarrollo curricular*

En cuanto al tipo de diseño curricular, como ya se ha señalado, en el modelo español tradicional aún vigente, el currículum se equipara al concepto de Planes de estudios que tiene su origen en la LOUE de 1943 y que ha experimentado alguna evolución a lo largo del tiempo. No se contempla la práctica educativa en la fase de diseño y, hasta la fecha, los Planes se estructuran en torno a unos contenidos que se dividen en: créditos troncales (prescritos por el Estado a través de las Directrices Generales), créditos obligatorios (prescritos por cada centro a través de las directrices específicas), créditos optativos y créditos de libre configuración. Álvarez Méndez (2001: 250) señala, sobre esta concepción, que en España:

Se tiene la vaga esperanza de que al enumerar los elementos del currículum, se desprenda por sí sola la concepción curricular que da sentido y cohesión a los distintos elementos, como si por enunciar los componentes de un automóvil éste ya funcionara, o simplemente bastara para su identificación con el inventario de sus elementos.

Es esta falta de proyección práctica la que no deja lugar a dudas de que los Planes de estudio reflejan un currículum tecnocrático, como ya se ha reflejado suficientemente. Veremos que la TI no es una excepción en este sentido.

Hasta el 2006 se mantuvo la idea de *Directrices Generales* como elemento vertebrador del Plan de estudios homologado nacionalmente, así como la estructuración de la oferta académica en torno al Catálogo Nacional de Títulos. Como ya se ha visto, en el relevo socialista del EEES, parece haberse optado por un cambio más arriesgado y reformador que empieza por una noción de currículum que, al menos sobre el papel, incluye elementos contextuales de gran importancia y que contempla aspectos prácticos como el valor de la formación del docente y la renovación de las metodologías de enseñanza y aprendizaje. Así, el modelo de desarrollo curricular del EEES en nuestro país parece reflejar algunos aspectos que podríamos considerar alineados con el currículum de base práctica (el currículum como proceso), en cuestiones como por ejemplo la mejor contextualización de las decisiones curriculares en un marco que va más allá de la lista de contenidos que se han de enseñar y que supera las barreras que delimitan el centro universitario. Asimismo, se vuelve la mirada hacia el estudiante, con iniciativas como la de concebir el crédito en torno al trabajo real del alumno y no según las horas lectivas del profesor; o renovar los métodos didácticos. También se arma un sistema circular que prevé una constante evaluación, autoevaluación, corrección y mejora, que permita adaptar la realidad curricular a su entorno y a la práctica con más agilidad (por ejemplo, con la

simplificación que supone la eliminación del Catálogo de títulos y su sustitución por el trámite de Registro en los casos en los que se decida mejorar el currículum existente).

No obstante, en ocasiones, hay factores en esta propuesta europea que están sujetos a una fuerte sistematización de cada fase a seguir durante el proceso de reforma. De este modo, este método de desarrollo de la reforma trae consigo aspectos que se alinean también perfectamente con el paradigma curricular tecnicista: una casi magistral planificación de cada fase y una autonomía universitaria que en cierta medida es contradictoria, porque al menos en esta primera fase de adaptación viene marcada por toda una batería de instrucciones y cronogramas que hay que seguir a marchas forzadas y que vienen dados por la UE, por el Estado central, por las autonomías, por la ANECA, etc.

Aunque a lo largo de este trabajo nos inclinamos más por confiar en los cambios curriculares basados en la deliberación y en las decisiones curriculares conscientes, en descargo del EEES, cabe señalar que, como ya se explicaba en la página 24, los enfoques con influencia tecnicista no tienen por qué ser siempre contraproducentes en sí mismos y su efecto constructivo dependerá siempre del contexto de aplicación. Así, por ejemplo, los currícula de base principalmente teórica se pueden encontrar y son útiles en contextos en los que se requiere una reacción a una tradición educativa o curricular que no se ha sustentado en unos criterios organizativos o pedagógicos sólidos, es decir, cuando los agentes implicados no han desarrollado conciencia curricular. En estos casos, los objetivos impuestos pueden ser la fórmula que ponga definitivamente sobre la mesa cuestiones sobre las que no existe una conciencia general previa (calidad, metodología, rol del estudiante, *empleabilidad*, etc.), obligando así a que los agentes implicados realicen un aprendizaje sin duda forzado y posiblemente polémico, pero que posteriormente podría dar lugar a un debate enriquecedor e informado. En este caso, la sistematización curricular podría considerarse como un contexto constructivo en comparación con las costumbres y tradiciones de base aleatoria o interesada que aún no se han erradicado en nuestro entorno. En estos supuestos, la cara tecnológica del EEES tiene potencial para constituir un primer paso para un desarrollo educativo posterior. Por ejemplo, nunca antes se había hablado tanto sobre Universidad en los medios de comunicación españoles.

En contraposición, si se quisiera optar por un enfoque verdaderamente práctico y consciente, el esfuerzo, desde el punto de vista de la concienciación y el debate, debería ser mucho mayor y los plazos actuales serían imposibles de todo punto. Así, desde un punto de vista propio del currículum como proceso (currículum pragmático o práctico), la reforma debería haberse planteado desde la perspectiva que pasa por concienciar profundamente a los agentes implicados, basándose en la formación docente y en la preparación de la sociedad (alumnos) para los cambios que se están produciendo. De este modo, el desarrollo curricular dentro del EEES no precisaría una estructura tecnicista para su puesta en marcha y podría basarse en la práctica deliberativa o reflexiva²⁶, mientras que

²⁶ Son los muchos los expertos, profesores, etc. que plantean sus dudas en torno a la forma en la que se implementa el cambio en nuestro país y que comparan la convergencia con el EEES con el proceso de reforma de la Educación Secundaria de la LOGSE en algunos aspectos. Así, se considera que una de las principales debilidades de implementación de la LOGSE ha sido precisamente que se intentaron aplicar esquemas prácticos desde un punto de vista teórico y que no se invirtieron ni el dinero en formación,

los agentes implicados no se sentirían excluidos y la desinformación no marcaría la actualidad universitaria, como se ve que ya sucede en el relato de las reacciones contra Bolonia, que se incluye en el subepígrafe sobre los obstáculos y detractores del EEES.

En torno a este tema, viene a colación la reflexión que realiza González Ramírez (2005: 51) cuando advierte que el éxito de la reforma dentro del EEES depende del grado de ajuste entre la cultura que la promueve y la cultura existente dentro de la institución en concreto. Cuando existe una divergencia entre ambas, como parece ser el caso, la innovación se puede convertir en utopía; en consecuencia se hace necesario actuar sobre la cultura de la institución, creencias, valores, normas, símbolos, modelos, prevalencia de poder o la autoridad para poder promover los cambios e innovaciones pedagógicas deseadas.

Por otra parte, también se sigue heredando otro fenómeno típico de la Universidad española tradicional que podríamos denominar como *matrioska curricular*, utilizando el mismo símil que emplea Salinas (2000: 147), consistente en el trasplante de modelos curriculares de lo macro a lo micro:

Se ha entendido el desarrollo curricular no tanto como un sistema de relaciones de interdependencia y poder, sino como una especie de muñeca rusa —un gran sistema repleto de subsistemas— donde la muñeca de mayor tamaño es el currículum oficial y prescriptivo, y donde sucesivamente y desde diferentes instancias y a través de procedimientos tecnicistas, se va concretando el currículum hasta el nivel mínimo de planificación de aula, tal como las muñecas se van reduciendo de tamaño, pero respetando las mismas formas y colores.

Así, la confusión en el currículum según el EEES, que entremezcla diseños tecnicistas con una sólida base argumental de tipo práctico, podría tener un reflejo casi exacto en el diseño de las asignaturas, por lo que posiblemente acabarán dominando el aprendizaje de nuevo, aunque con un discurso renovado, más exhaustivo²⁷. Este autor (*ibid.*: 149) también expresa nuestra misma duda sobre la programación prescriptiva y detallada y retoma el debate sobre la capacidad restrictiva del diseño apuntando hacia una visión alternativa:

Es muy probable que comenzaran a surgir algunos problemas (...). Por ejemplo, la actividad de “mediano grupo” que desde la programación se le adjudicaba un tiempo de realización de 10 minutos, resulta que, en la práctica, para un grupo ha sido de cuatro minutos y otro grupo necesitaría veinte. (...) Resulta, en fin, que ese

reciclaje y concienciación, ni los recursos necesarios para que los principios de la LOGSE se llevaran a la práctica de un modo más efectivo. Un breve vistazo a Internet muestra que estas observaciones no son aisladas (García Calavía, 2003; Santos Fernández, 2002; entre otros). Asimismo, también hay observaciones similares en Escudero (1999: 85-90), por mencionar algunos ejemplos.

²⁷ En estos días, recibimos con estupor instrucciones para diseñar nuestras nuevas guías docentes para nuestras asignaturas en las que no solo se indica cómo programar todas las asignaturas por igual, independientemente de su naturaleza, sino que se señala que las tareas y actividades del aula deben ir secuenciadas en un cronograma que entra a formar parte del contrato de aprendizaje (tácito) con los alumnos, todo ello, sin ni siquiera tener posibilidad de conocer a los alumnos a los que se impondrá ese ritmo y sin la aparente posibilidad de adaptar dicha guía docente al desarrollo real de las clases.

profesor o profesora comienza a pensar que (...) quizás resulta más útil para planificar la enseñanza reflexionar en términos de actividad de los estudiantes (*que en cómo expresar los objetivos sistemáticamente*). (...) Es decir, ese profesor o profesora comienza a tratar de justificar su enseñanza por lo que ocurre en el aula no por lo que resultará después de que en el aula hayan ocurrido cosas ¿Significa eso que su enseñanza carece de objetivos? Por supuesto que no (...) pero el problema inicial de su enseñanza probablemente no es concretar aún más esos objetivos (*generales*), sino cómo trata de alcanzarlos. (Salinas, 2000: 149. La cursiva es de la autora).

En esta línea, también encontramos a Kearns (2006: 188):

With regard to resisting the temptation to hypersystematise the learning environment, it is also necessary to acknowledge that many factors in the (hidden) curriculum are resistant, at least at the moment, to theorisation.

De nuevo, nos encontramos ante la dicotomía entre los objetivos generales y flexibles y los objetivos dominadores y minuciosos. Como explica Stenhouse (1984: 110), en una idea que es absolutamente aplicable a las teorías del EEES, uno de los problemas que conlleva toda teorización curricular lo constituye el hecho de que nuestras mentes quedan fascinadas por la pulcritud de una ordenación sistemática y por la descripción extensa que favorece la comprensión teórica de las cosas. Así pues, son muchos los que creen que cuanto más sistemática sea una teoría, tanto más probable es que sea eficiente. En los estudios curriculares, según Stenhouse, es probable que se produzca el efecto contrario, ya que nuestro conocimiento sólido del proceso educativo resulta muy limitado. Las teorías a gran escala son muy útiles como base o andamiaje para el avance del conocimiento. Sin embargo, cuanto más satisfactorias sean desde el punto de vista de la lógica, Stenhouse afirma que tanto menos probable es que sean adecuadas en la práctica, ya que se perderían de vista las particularidades de los grupos, del individuo, del centro, del día a día. Por lo tanto, es imprescindible potenciar la capacidad de los profesores a la hora de detectar problemas, solucionarlos, modificar el ciclo previsto dentro de un orden y, en suma, ir construyendo un pensamiento profesional sobre la docencia.

⇒ Flexibilidad en el diseño curricular

El tema de la (falta de) flexibilidad curricular, muy relacionado con la autonomía de las universidades y la diversificación de los títulos en nuestro sistema tradicional, ha quedado reflejado en otras partes de este trabajo.

Con la eliminación del Catálogo de títulos (LOMLOU, RD 1393/2007), los centros deberán tomar posiciones en sus áreas de excelencia para distinguirse sobre los demás. Esta idea parece no gustar entre los que consideran que la uniformidad de los Planes equivale a igualdad de oportunidades para los estudiantes e igualdad de calidad formativa. A esta resistencia, cabe sumar la tendencia actual que apuesta por la homogeneización de títulos en el plano autonómico, lo que podría tener como consecuencia que las universidades sitas en CCAA pequeñas o uniprovinciales, tuvieran una mayor autonomía de decisión que aquellas obligadas a adoptar currícula consensuados para varias universidades sitas en la misma autonomía (Calvo Encinas *et al.*, 2008: 146), lo que ineludiblemente pondría trabas a un auténtico proceso de flexibilización.

Estas tendencias, junto con las indicaciones que se recogen en las *Directrices para la elaboración de títulos universitarios* (MEC, 2006b) y en el RD 1393/2007 relativas a los pilares sobre los que se puede estructurar un nuevo Plan de estudios, y que aún permiten la posibilidad de basar los nuevos títulos de Grado en los títulos ya existentes (apartado 2.2 del documento), abre la posibilidad de que la reforma de títulos y la calidad se queden, como ya denuncia el propio ESIB (2007: 7), en un proceso puramente superficial en aquellos centros en los que el espíritu de la reforma no ha calado suficientemente.

Empero, sí es cierto que la nueva legislación española abre de forma clara la posibilidad de hacer ese uso innovador y real de la nueva autonomía en filosofía curricular en varios niveles. Se pretende que se produzca un giro considerable en cuanto a quién diseña el currículum (ingenieros o desarrolladores del currículum), invitando a trasladar el debate al profesorado, lo que puede considerarse un giro hacia el currículum práctico que fomenta el papel activo del profesor.

En el documento de trabajo del MEC (2007) *Propuesta para el debate de las subcomisiones del CCU: Materias básicas por ramas*, se propone una lista de materias generales, monodisciplinarias en su mayoría, definidas según el siguiente procedimiento:

Párrafo 3: Las materias se han seleccionado utilizando como base la lista de materias troncales de los actuales títulos. (...) Se han seleccionado aquellas que se encuentran distribuidas en los primeros cursos y las que son frecuentes en más de una titulación.

Párrafo 6: El plan de estudios de todos los títulos deberá contener 60 créditos diseñados a partir de cualquiera de las materias básicas contenidas en el listado general de las cinco ramas principales propuestas y deberán ser programadas en los dos primeros cursos. Cada asignatura deberá tener una extensión mínima de seis créditos. De esos 60 créditos, al menos 36 deberán pertenecer a una misma Rama.

Párrafo 7: Los créditos restantes podrán estar configurados de materias básicas de otras ramas o de otras materias, siempre que se justifique su carácter básico para la formación inicial del estudiante y su transversalidad en la Rama o su transversalidad entre varias Ramas²⁸.

En el resto de decisiones sobre la estructuración del Plan de estudios, cada Universidad gana libertad y autonomía, exceptuando los créditos obligatorios destinados a proyectos de fin de Grado o el *practicum*. Sobre el papel, la variedad de títulos y composiciones curriculares que podría desarrollarse, es inmensa, aunque antes deberían superarse los obstáculos indicados, empezando por el conservadurismo curricular.

²⁸ Algunos ejemplos de estas materias básicas son: Anatomía, Fisiología, Ciencia Política, Economía, Psicología, Sociología, Matemáticas, Mecánica, Ética, Idioma Moderno, Lingüística, etc. Desde el punto de vista de la TI, se corre el riesgo de que esta norma tenga un impacto muy serio sobre la secuenciación: la lingüística, los idiomas o la informática se ubicarán, sin mayor consideración, en el primer ciclo, pues son las asignaturas tradicionales que encajan en el cupo de los 60 créditos. ¿Qué impacto tendrá en la formación que los estudiantes aprendan a manejar Trados antes incluso de aprender a traducir?

Contextualización y justificación curricular

La voluntad de contextualización, expresada en el RD 1393/2007, abre la posibilidad de que el nuevo modelo curricular realmente tenga una mayor conexión con los elementos y agentes que conforman el marco curricular, en comparación con el modelo aún vigente, o así es al menos intencionalmente. El producto curricular en forma de nuevo Plan de estudios debe incluir: la relación de objetivos de formación y competencias que debe adquirir el estudiante, los sistemas de admisión y orientación de estudiantes, la descripción de la organización, coordinación planificación y desarrollo del aprendizaje, los recursos humanos y materiales necesarios y disponibles, los resultados previstos y el sistema de garantía de la calidad vinculado. Asimismo, en el proceso de justificación del Plan de estudios, como ya se ha indicado, se deben contemplar aspectos como la información y opinión de los colectivos, colegios y asociaciones profesionales tanto nacionales como internacionales o los planes de estudios de otras instituciones nacionales e internacionales, lo cual anima a establecer vínculos externos tanto en el plano del mercado de trabajo, como en el plano académico, con una perspectiva que supera las fronteras.

Aunque estas medidas no puedan evitar que algunas decisiones curriculares se sigan tomando según intereses determinados, lo cierto es que al menos habrá que hacer un esfuerzo por argumentar la idoneidad de las decisiones adoptadas, ya que el proceso será monitorizado por agentes externos como la ANECA o el CCU. Se invita así a dejar atrás la a veces caprichosa aleatoriedad curricular de otras épocas, que refleja Kelly en esta cita:

De todos es sabido que los resultados de los procesos de diseño curricular en el sistema universitario español se han debido más a los complejos equilibrios de poder académico (entre áreas, departamentos, líneas de investigación o incluso personas individuales) que a estudios en profundidad de las necesidades de la sociedad a la que pretende servir la institución universitaria. Gran parte de los reproches que dirige el mundo profesional al académico tienen su raíz en este modo de actuar, que conduce a la perpetuación de contenidos poco adecuados o actualizados (Kelly, 2005b: 1).²⁹

La Universidad se ve ahora instada a: observar las buenas prácticas de otros centros nacionales y extranjeros (observando sus modelos curriculares); tomar en consideración estudios de inserción laboral y las opiniones de agentes pertenecientes o representativos del mercado laboral; integrar en los procesos la visión del alumno sobre la oferta académica (expectativas, motivaciones); democratizar los debates curriculares acercándolos al profesorado; fomentar una conciencia curricular en el profesorado; tener en cuenta los informes de la ANECA (como los Libros Blancos o las evaluaciones de calidad); pensar en términos europeos (ESIB, 2007), etc.

Cultura de calidad

La apuesta por una cultura de calidad, con el refuerzo progresivo del papel de la ANECA, parece clara. Cada vez son más frecuentes los procesos de autoevaluación y evaluación externa de las titulaciones, aún en una cultura universitaria que parece rechazar tradicionalmente el control externo de su actividad, en una interpretación peculiar de los

²⁹ Mayoral (2007), De la Herrán y González (2002), Michavila y Calvo Pérez (2000), Zabalza (2003) coinciden en señalar que en muchos casos se trata de decisiones aleatorias o correspondientes a intereses personales o guerras de poder internas.

principios de autonomía y libertad de cátedra. Al margen de un análisis de la idoneidad metodológica y de la selección de parámetros (cuantitativos y/o cualitativos) de dichas evaluaciones, que no ha lugar en este trabajo, se considera que el de la evaluación es un ejercicio necesario en una universidad como la española, en la que durante mucho tiempo no se ha cuestionado a fondo su naturaleza ni se ha arriesgado demasiado a la hora de hacer cambios (Michavila y Calvo Pérez, 1998: 40). Los principales obstáculos a los que se enfrenta la implantación de una cultura de calidad en España tienen que ver con superar la falta de costumbre y la reticencia en las instituciones y entre el profesorado, como ya se ha mencionado. Asimismo, parece conveniente evitar estructurar sistemas de evaluación excesivamente gerencialistas que dejen de lado la realidad de enseñanza-aprendizaje del aula (el plano pragmático y cualitativo del desarrollo curricular).

Las principales objeciones a este concepto de calidad, como ya se ha indicado, vienen dadas por aquellos que temen que la diferenciación y la pugna por la excelencia en los centros, se traduzca en una falta de igualdad de privilegios entre los estudiantes de unos centros y otros y en el fomento de una cultura universitaria basada en la competitividad. No obstante, consideramos que en la realidad, la competitividad ya se produce de manera espontánea: por su propio peso, porque siempre ha habido y habrá universidades con mejor y peor reputación, y también mediante otros fenómenos como la emisión cada vez más frecuente de listas o *rankings* de calidad, oficiales u officiosos, de las facultades españolas, al estilo del *ranking* de calidad que publica el diario *El Mundo*, el *ranking* webométrico del CSIC, el *ranking* de impacto de producción científica de la UE, el dirigido por De Miguel para *Gaceta Universitaria* o el *ranking* bibliométrico de *Universia*³⁰. Dada la reducción de matrículas en muchas carreras, la competitividad no viene dada únicamente por la nueva legislación ni por la aparición de la ANECA, sino que es un factor condicionado por la realidad externa: la gente quiere saber qué centros ofrecen más garantías, pues ahora no es la universidad la que siempre elige a los alumnos, sino que muchas veces es el alumno el que está en condiciones de elegir su Universidad.

La presencia de buena parte de estos *rankings* en Internet enlaza muy bien con la idea de que la calidad ya no es un problema intramuros que se resuelve en el ámbito doméstico de las universidades. En la nueva cultura de la Web 2.0, los pequeños o grandes desfases y disfunciones curriculares, didácticos, institucionales, etc., así como la fama, justificada o no, de una Facultad, Departamento o titulación adquieren una difusión inmediata y de magnitudes que aún cuesta asimilar. A través de los múltiples *blogs*, foros, listas de distribución, páginas de valoración de productos y servicios, páginas personales, etc., muchas veces desarrollados por los propios estudiantes, las prácticas universitarias, guste o no, ganan en transparencia. Internet marca en enorme medida la reputación de las Universidades, por lo que las políticas de calidad deberían contemplar este nuevo *quinto poder* como receptor indirecto de sus análisis y comprender que los estudiantes, testigos

³⁰ Las referencias se pueden consultar en los siguientes vínculos:

El Mundo: <http://aula.elmundo.es/aula/especiales/2007/50carreras/index.html>;

CSIC: http://www.webometrics.info/top100_spain_es.asp;

UE: ftp://ftp.cordis.europa.eu/pub/indicators/docs/3rd_report_snaps10.pdf;

GU: http://www.tugueb.com/e_campus/2002/06/reportaje/ranking/index_.html;

Universia: <http://investigacion.universia.net/indicadores.jsp>.

directos de las prácticas universitarias, ostentan ahora un potencial de difusión de opiniones y examen que antes era inimaginable. Como ya vaticinaba Ramonet en el diario *Le Monde Diplomatique* en octubre de 2003:

Periodistas, universitarios, militantes de asociaciones, lectores de diarios, oyentes de radios, telespectadores, usuarios de Internet, todos se unen para forjar un arma colectiva de debate y de acción democrática. Los globalizadores habían declarado que el siglo XXI sería el de las empresas globales; la asociación Media Watch Global afirma que será el siglo en el que la comunicación y la información pertenecerán finalmente a todos los ciudadanos.

Esta nueva realidad en la que la información, la loa y la denuncia no entienden de barreras ni de claustros, puede tener efectos impredecibles a no muy largo plazo, si la noción de calidad se plantea desde los criterios de cobertura de requisitos formales y no desde la transparencia y el compromiso auténtico de mejora en la experiencia curricular de los principales interesados (alumnado y profesorado).

∞ El factor de la financiación

La financiación destinada a la reforma, es uno de los condicionantes sobre los que ya estamos prevenidos. Los informes existentes (por ejemplo, desde el informe Universidad 2000 a los sucesivos datos que publica la OCDE), indican que la inversión en universidad e investigación en España aún no es equiparable a la media de los países de nuestro entorno. Si bien es cierto que se ha hecho un cierto esfuerzo inversor en este sentido durante el proceso de convergencia, en especial en los últimos presupuestos estatales, como ya se ha señalado, la CRUE (2007) plantea esta cuestión como una de sus principales objeciones a la reforma.

Los dos capítulos que mayor financiación requerirían tienen que ver con el profesorado. Por un lado, la formación y desarrollo docente del profesorado, requeriría una fuerte inversión. Por otro lado, la implantación satisfactoria de los ECTS requiere una división de los actuales grupos de alumnos para así poder fomentar un auténtico trabajo autónomo pero tutelado por parte de los alumnos. La reducción de los grupos traería consigo bien la contratación de nuevo personal que se haga cargo de los estudiantes de forma más individualizada, bien un recorte en las cuotas de acceso a las diferentes carreras, de modo que se pudiera implantar el ECTS con un número de estudiantes adecuado sin aumentar las plantillas. Entendemos que la primera opción sería la apropiada, pues la segunda contravendría el espíritu social y de acceso abierto que plantea la convergencia con Bolonia. La tercera vía, la de mantener los grupos grandes pero con la implantación de los ECTS sobre el papel, tendrá como consecuencia la falta de eficacia de dicho sistema, ya que es poco viable para un profesor llevar un seguimiento individualizado de, por ejemplo, grupos de 60 o 100 alumnos (especialmente en asignaturas esencialmente operativas como la Traducción o la Interpretación).

∞ Mercado y empleabilidad

En la contextualización y justificación curricular que la ley demanda, no se menciona directamente a los empleadores como fuente primaria de información o como agentes de diseño curricular. Sin esta mención que al principio del proceso de convergencia parecía

más presente, falta revisar qué papel específico juega o debe jugar el mercado en dicho diseño.

La principal conexión entre universidad y mercado viene dada por la definición de los perfiles de egreso (que, a veces, coinciden con perfiles profesionales), que a su vez tienen reflejo en las metas de la formación. El hecho de que los perfiles profesionales se integren en las concepciones curriculares, parece estar sujeto a cuestionamiento por aquellos que temen que la universidad se convierta en una *fábrica de trabajadores* (metáfora ya citada en p. 101, Freihoff). A la hora de tratar esta cuestión, podemos distinguir, tomando la clasificación de Squires (1992: 204), entre distintos tipos de titulación universitaria. Según este autor, es posible diferenciar entre tres extremos paradigmáticos a la hora de concebir una titulación y cada tipo de titulación cumple una función social y académica diferente. No se trata de decidir qué extremo es mejor, sino que se debe aceptar que el panorama universitario integra varias posibilidades. Uno puede preferir un tipo u otro, pero en realidad cada enfoque tiene su cometido en el ámbito de la Educación Superior y en la sociedad:

- **Estudios profesionales:** directamente relacionados con el empleo, en el sentido de que la mayor parte de los egresados cubren un número reducido de ocupaciones de un mismo ramo. En este colectivo, Squires (*ibid.*) sitúa, por ejemplo, la Medicina, la Farmacia, la Ingeniería o la Arquitectura. Incluiría, inicialmente, la titulación de TI.
- **Estudios de tipo academicista:** relacionados con la profundización en monodisciplinas consolidadas del tipo de la Literatura, la Sociología, la Geografía o la Química. En este bloque, el autor considera que los estudiantes normalmente acaban desempeñando una multitud de tareas dispares en el mercado de trabajo. Suelen tener una clara conexión con la investigación.
- Squires (*ibid.*) se refiere también a los **estudios generalistas**, como aquellos de carácter más genérico que, desde un punto de vista británico, no tienen una relación muy clara ni con el mercado de trabajo, ni con áreas de investigación tradicionales. Tal sería el caso, según el autor, de los estudios generales en Humanidades, o las carreras que se dan frecuentemente en el Reino Unido del estilo de *Area Studies* o *Social Studies*. Quizás este tipo de estudios sea el menos frecuente en nuestro entorno, probablemente por no dar respuesta clara a la dicotomía profesional o académica (Kearns, 2006: 185) a la que suelen aspirar las universidades.

Aunque no creemos que esta clasificación, diseñada para el panorama universitario británico, pueda aplicarse punto por punto al caso español (nótese la baja incidencia de estudios generalistas en nuestro país), nos llama la atención la siguiente observación del autor sobre algunos estudios que son difíciles de clasificar en el Reino Unido, pues presentan algunas paradojas, con características que corresponden a los distintos modelos descritos. Dice Squires:

For example, courses in (...) European Studies or Communication may or may not have a clear professional orientation, likewise some students with “professional” degrees, end up in the general graduate labour market, for a variety of reasons (*ibid.*, 206).

Y es que establecer una falsa barrera entre la formación puramente académica y la puramente profesional es causa inequívoca de confusiones. El conocimiento (teórico o práctico) no es tan fácil de etiquetar y discriminar entre estas dos categorías y, finalmente, tanto los estudiantes de carreras más teóricas como los estudiantes de carreras más profesionales, acabarán integrándose de un modo u otro en el tejido social y haciendo un uso u otro de lo que hayan aprendido en sus estudios. Todas las titulaciones incluirían aspectos que podrían corresponder a ambos modelos.

No cabe duda de la importancia de plantearse la formación universitaria como algo más que un camino intermedio entre la Educación Secundaria y la empresa. Entendemos que la inclusión de la proyección laboral de los estudiantes en la formación no debe, en el plano universitario que aquí nos ocupa, realizarse de una forma utilitarista que consiga responder a necesidades muy específicas del mercado hoy y ahora, lo que Kearns denomina «*front-end loading vocational training programmes*» (2006: 185). No es a la empresa a la que se ofrece el servicio de la formación, sino al estudiante y a la sociedad en su conjunto. Las necesidades de todos estos agentes no tienen por qué coincidir. Por otra parte, la conexión entre sociedad y universidad, por lo tanto, incluye también el punto de vista del mercado profesional, pero no debe supeditar la formación al mismo.

En cuanto a la noción de *perfil profesional* en vigor, cabe recordar que el tratamiento que los distintos perfiles profesionales han recibido tradicionalmente en el contexto español, viene directamente influido por lo que hemos etiquetado como *universidad de corte napoleónico*. Como ya señalaba Michavila (2001: 154), la universidad española ha recibido una fuerte influencia de distintos colectivos profesionales muy consolidados y tradicionales a la hora de concebir la proyección de universidad en el mercado de trabajo. Como resultado, las carreras monodisciplinares y tradicionales, de tipo académico, han recibido siempre un tratamiento de privilegio en nuestro sistema de Educación Superior. Así, hasta 1983, con la LRU, no se produce ninguna alteración en la percepción de las salidas profesionales a las que se orientan los estudios universitarios en nuestro país. Los estudios eran eminentemente académicos, siguiendo la clasificación de Squires (1992), con algunos estudios tradicionales de corte profesional (en el sentido de que se pueden asociar fácilmente con una ocupación, como es la Medicina o la Arquitectura) pero con un claro enfoque teórico en sus currícula (tanto en la aplicación como en la selección de contenidos).

Esta tendencia empieza a experimentar las primeras modificaciones con la LRU, que aunque en su momento no se contase con información real del mercado o con sistemas eficaces de identificación de los mismos, incluyó explícitamente la noción de perfil profesional en el diseño de los Planes de Estudio. Esta definición de perfiles se realizó según unos criterios intuitivos, debido a la mencionada falta de información. Así, en muchas ocasiones se generaron perfiles profesionales basados en las percepciones, predicciones u observaciones de las personas implicadas en su definición, que no siempre han coincidido con las expectativas reales del estudiantado o con las auténticas demandas sociales y/o profesionales. Es solo en los últimos años (década de 1990) que se pasan a introducir titulaciones más aplicadas, multidisciplinares y de corte más profesional, consiguiéndose de este modo una flexibilización de los perfiles tradicionales. Es el

momento en el que se aprueban titulaciones como la TI, pero también otras opciones multidisciplinares como Trabajo Social, Ciencias Medioambientales, etc.

El paradigma de las competencias que trae Europa viene a dar un giro de tuerca más al modelo actual y es precisamente este potencial revulsivo el que confiere un mayor valor a la propuesta. Desde Europa, como ya se ha señalado, se fomenta no obstante una descripción europea de determinados perfiles profesionales, siempre en forma de modelos de competencias. Estas descripciones de perfiles vienen dadas por los Marcos de Cualificaciones, a saber, el EFQ (*European Qualification Framework*), el QF-EHEA (*Qualification Framework in the European Higher Education Area*) y el aún proyectado EQF-LLL (*European Qualifications Framework for Lifelong Learning*), en los que juegan un papel de importancia tanto las llamadas competencias genéricas como las consideradas específicas de un campo de especialización determinado. Coincidimos con Hernández (2006) en que, aunque no se puede adivinar aún qué calado tendrán los Marcos Europeos de Cualificaciones en nuestros procesos de diseño curricular, una vez se alcance el nivel de desarrollo planificado (dando lugar al definitivo Sistema Europeo de Cualificaciones), su influencia será cada vez mayor. No obstante, no hay que sobreestimar el valor que desde la propia UE se concede a este marco:

Considerar la educación y la formación en relación con la cuestión del empleo no significa que se reduzca la educación y la formación a una oferta de cualificaciones. Su función básica es la integración social y el desarrollo personal, mediante la compartición de valores comunes, la transmisión de un patrimonio cultural y el aprendizaje de la autonomía (Comisión Europea, 1995: 3)

Los principios básicos de los perfiles se utilizan ya extensivamente en la Formación Profesional Ocupacional y también en menor medida en la Formación Profesional en nuestro país, pero aún no existe un marco de cualificaciones universitario bien definido (ESIB, 2007: 53 y ss.). En todo caso, la especificidad de los perfiles para una FP y para una formación de Grado universitario, deben tener poco que ver, pues se supone que el Grado debe fomentar precisamente una apertura y flexibilización de los perfiles de mano de las competencias generales, así como habilitar para funciones que juegan un papel diferente en el entramado socioeconómico.

Se puede decir que en la documentación emitida oficialmente se ha rebajado un poco el énfasis utilitarista de la reforma que se hacía en una primera fase de introducción del EEES. Michavila (2001: 138), recoge este análisis de 1999:

Una sociedad de mestizaje (...) necesita un mestizaje de culturas formativas, de mayor conexión entre los campos del saber: economía y leyes, tecnología y economía... Nuestra época se caracteriza por la extensión de la cultura de la tecnología, del sustantivo ingeniería, así “ingeniería financiera”, “ingeniería genética”, etc. Luego los programas formativos no pueden ser unidimensionales, ha de evitarse su simplificación utilitarista. Si no quieren quedar rápidamente obsoletos, han de combinar la formación científica con la tecnológica y la humanística. No solo se trata de aprender a conocer o de aprender a hacer, sino, como decía Delors, además hay que aprender a vivir juntos y aprender a ser. La calidad de los estudios depende del desarrollo de formación transversal que

incorporen, de su “mestizaje”. Por ello es también más fértil un sistema de enseñanza superior unitario que uno dual. Pero unitario no quiere decir uniforme. La diversificación es la clave. (...) Innovar es el verbo.

Al igual que en esta cita, en el EEES el mercado o la opinión de las asociaciones profesionales o los estudios de mercado no se presentan como el único criterio válido, lo que contrasta con lo que algunos detractores de Bolonia aseguran. Se busca, según lo expresado en los distintos documentos ya mencionados, una proyección más a largo plazo de la formación, con una perspectiva social y ciudadana.

Asimismo, el plano laboral adquiere una dimensión renovada de mano de las estrategias de calidad de las universidades. Se fomenta, por ejemplo, la estructuración de sistemas de seguimiento de inserción de los graduados, algo que hasta ahora no solía hacerse. Estos estudios de inserción analizan el mercado desde la perspectiva opuesta: dónde trabajan los licenciados y cómo mejorar esa inserción, frente a los estudios de mercado que analizan dónde quieren las empresas que trabajen los licenciados. No obstante, estos estudios se encuentran en fase incipiente. Como se verá, este enfoque aún no se ha integrado en el plano curricular: no abundan medidas que desde el currículum aborden el potencial de inserción del licenciado (*empleabilidad*). Solo hay que atender al momento económico actual para darnos cuenta de que los estudios de mercado de sectores industriales concretos no deben ser la base de la planificación académica a largo plazo.

∞ Selección de contenidos

La definición de los marcos curriculares en España se ha caracterizado por:

- Un predominio de la teoría y las monodisciplinas tradicionales, con una falta de enfoque práctico, aplicado e interdisciplinar
- Un esquema curricular en forma de lista de contenidos teóricos (y a veces también prácticos) (Álvarez Méndez, 2001: 250))
- Una proliferación de asignaturas, consecuencia de la LRU, que resulta en una fragmentación artificial del conocimiento (empezando por la brecha entre lo teórico y lo práctico)
- Una excesiva especialización no progresiva en el nivel de licenciatura consecuencia del marco predominantemente académico o predominantemente profesional
- Una concepción del conocimiento en red, compuesta por compartimentos estancos que posicionan a nuestra universidad en un plano multidisciplinar, pero no interdisciplinar (sin auténtica transversalidad)
- Una ausencia o carencia de vías de comunicación entre alumno y profesor en el marco curricular (escaso peso de las tutorías y la orientación profesional)
- Una evaluación consecuencia de todo lo anterior: múltiples exámenes de tipo selectivo (apto y no apto) y poca incidencia de evaluaciones de tipo formativo o sumativo.

A continuación, se analizan y argumentan estas ideas, con las que el acercamiento a los dos modelos actuales de Universidad española quedará bien perfilado.

≈ Fragmentación

Hasta la fecha, los Planes de estudio presentan una gran fragmentación de asignaturas que conllevan una multiplicación considerable de exámenes (Michavila, 2001: 154; Michavila y Calvo Pérez, 2000: 58), excepto en el caso de iniciativas particulares, innovadoras, excepcionales y voluntarias entre algunos profesores o en el seno de algunas instituciones como los *clusters* o módulos que menciona Zabalza, (2007b), consistentes en esquemas de coordinación y cohesión de subgrupos de asignaturas dentro de un mismo Plan de estudios. De esta fragmentación se desprende que el Plan de estudios no puede contemplarse como una unidad curricular, sino como un conjunto de unidades curriculares que carecen en la práctica de cohesión (Gimeno, 1981: 188, Michavila, 2000: 154, Álvarez Méndez, 2001: 250). Por este motivo, no fomenta un aprendizaje de conocimientos teóricos o competencias relacionados entre sí, un aprendizaje significativo, lo que se denomina *aprendizaje en red* (López Ruiz, 1999: 124; García Izquierdo, 2001; Ausubel, 2002)³¹.

El orden de las asignaturas en los Planes de estudio aparece más jerarquizado que interrelacionado, por lo que las asignaturas, pertenecientes a departamentos distintos, áreas distintas, asignadas a profesores distintos de tendencias distintas, acaban convirtiéndose en compartimentos estancos, sin relación entre sí, con frecuencia solapados o mal secuenciados o incluso, directamente, repetidos de manera literal u opuestos e incompatibles en sus planteamientos. Sobre este particular, ya advierten también autores como Kelly³²:

In some systems teachers have sole responsibility for individual courses, including assessment, and students must pass all units in order to complete the overall programme (e.g. Spain) (...) This implies a strong need for coordination and teamwork, preventing the sensation many students have today that there is no relation between different course units (2005a: 58).

Pozuelos (2004) explica los efectos negativos de un currículum fragmentado:

Currículum tipo colección, puzzle, mosaico o enciclopedista, entre otros, son algunos de los términos que distintos autores han utilizado para denominar la disposición fragmentada del contenido.

Entre las críticas más reiteradas destacan aquellas que aluden a su poca relevancia para los problemas que concurren en la vida cotidiana; su reducida comprensividad dado el marco abstracto del que procede y en el que se apoya; la dificultad que manifiesta este modelo curricular a la hora de incorporar ciertas temáticas que por su naturaleza compleja escapan al esquematismo de asignaturas aisladas; el bajo nivel de maniobra que poseen los docentes pues en realidad todo, o casi, viene dispuesto por adelantado y fuertemente estructurado; la supuesta neutralidad en la que se amparan las asignaturas ocultan no pocos intereses y rivalidades que en buena medida son utilizadas para educar la mirada y una cierta forma de comprender de la

³¹ Según López Ruiz (1999: 124) «la comprensión general que posee hoy día el conocimiento de los estudiantes, indica que se trata (...) de sistemas o redes de ideas que poseen cierto grado de coherencia interna y funcionalidad, por lo que suelen ser estables y resistentes al cambio».

³² Mayoral incide en la misma observación, como veremos con detalle en la parte dedicada específicamente al análisis curricular de Traducción e Interpretación.

realidad, etc. En general se observa que desde la disciplinarianidad se favorece un tipo de conocimiento que encuentra su razón de ser exclusivamente dentro de los rituales académicos mientras que por el contrario se desprecian otras formas de conocer ligadas a la experiencia práctica (...). Por último, la locución “fragmentación del currículum” aparece en la literatura pedagógica también para hacer referencia a la división de responsabilidades que se observan en el modelo tecnológico de educación y que en síntesis consiste en una pormenorizada separación de tareas: planificación (expertos), ejecución (docentes) y control (supervisores).

Esta última idea relativa al efecto que la fragmentación del conocimiento tiene sobre la propia organización institucional, enlaza bien con los estadios organizativos que define Gairín (1998) para las instituciones educativas y que van desde la organización como marco de ejecución curricular a la organización con capacidad de aprendizaje y autocorrección, en la que el currículum fluye, se transforma y se mejora y el desarrollo de la enseñanza es cooperativo e innovador. En nuestras universidades, la jerarquía institucional con la distinción departamental y de áreas y asignaturas tradicionales, refleja la fragmentación del conocimiento, o viceversa, la fragmentación del conocimiento se refleja en dicha pirámide compuesta de compartimentos impermeables. Según Michavila y Calvo Pérez (2000: 182): la prevalencia de las áreas se explica en la siguiente cita, a la vez que se expone que este organigrama no debe obstaculizar la cooperación curricular:

La agrupación del profesorado por áreas de conocimiento se justifica por intereses científicos y para seleccionar a los integrantes de las comisiones que juzgan los concursos para la adjudicación de las plazas. Pero esta “parcelación” del colectivo docente no ha de oponerse ni ser indiferente a la existencia de proyectos educativos en común en una facultad o titulación. La universidad ha de crear las oportunas estructuras docentes para que su oferta educativa sea rigurosa y armoniosa, no solo en los contenidos sino en valores educativos y pedagógicos; ha de propiciar una educación integral para formar ciudadanos maduros y no meros especialistas en una disciplina aislada. Desarrollar esos modelos o estructuras en la organización de la docencia es un modo de aumentar la calidad docente de nuestras universidades, que en nada se opone a la libertad de cátedra y de enseñanza, sino que está en consonancia con su responsabilidad frente a la sociedad.

Aunque se viene hablando de la pronta desaparición de las áreas en las Universidades, se trata de un particular que finalmente ha quedado sin legislar en el RD 1393/2007. El único indicio en este sentido por ahora es que tanto en la LOMLOU como en el mencionado RD se evita hacer referencia directa a las áreas de forma específica y se definen, en cambio, las Ramas de Conocimiento, que tienen una vocación más general y amplia, aunque no dejan de ser nuevas fragmentaciones del conocimiento, si bien más genéricas. Se debe tener en cuenta que por ahora no se definen dichas ramas aún como criterio de estructuración institucional, sino solo como esquema de conocimiento, por lo que no se sabe si serán criterio organizacional de las universidades o si la unidad organizativa de referencia, en caso de desaparición de las áreas, será el Departamento correspondiente. En principio, una eliminación de las barreras de las áreas daría lugar a una remodelación de las estructuras clásicas de decisión en un nivel local y podría ser origen de conflictos, pero también de iniciativas integradoras de cooperación.

El enfoque del EEES sobre la fragmentación curricular es claro: se trata de un efecto negativo. El currículum debe integrarse y se han elegido las competencias y los perfiles como criterio de cohesión entre los diferentes elementos que conforman un currículum. De Miguel ilustra estos principios al defender los enfoques transversales y cohesionados basados en competencias, que acuña como *enfoques globalizadores* (2005b: 37).

✎ *Especialización*

Este criterio reproduce de nuevo el debate sobre la universidad académica y la universidad profesional. En España, como ya hemos visto, predomina la idea del licenciado como estudioso, como académico, incluso en las carreras que más fácilmente pueden asociarse a una profesión (Medicina, Arquitectura). La estructuración del conocimiento de forma parcelaria y el interés de los colectivos docentes por tener una amplia representación curricular de sus áreas de especialización, tiene como consecuencia que los estudiantes profundizan teóricamente en una variedad de especializaciones que no tiene parangón en ningún otro sistema universitario de nuestro entorno.

Como ya hemos visto, esta especialización no suele ser tanto profesional como académica. Dicha *superespecialización* no responde directamente a las necesidades sociales, ni del mercado, ni a las necesidades del estudiantado, ni tampoco a los campos de más intensa evolución científica del momento, sino que se trata de un enfoque basado en la compleja tradición universitaria de nuestro entorno. Una muestra clara de la ausencia de perfiles de licenciatura más genéricos y flexibles es la inexistencia de carreras de corte generalista (Squires, 1992). Precisamente, los planteamientos curriculares basados en competencias tienen también como utilidad la posibilidad de reformar esta perspectiva de la universidad *superespecializada*, aportando una visión más aplicada y general de las licenciaturas o grados, para trasladar la especialización a los posgrados oficiales y públicos, que hasta ahora solo tenían carácter privado.

Este cuestionamiento de la *superespecialización* teórica actual, choca, como ya se ha visto, con la visión por parte de algunos colectivos que interpretan que un giro a los contenidos y competencias generales supone una rebaja de la calidad de la formación universitaria.

Actualmente, se da la paradoja de que muchos estudiantes adquieren un alto grado de especialización pero no de una manera progresiva, acumulativa y secuenciada, por lo que hay estudiantes que alcanzan altas cotas de especialización teórica en un campo, sin haber conseguido un dominio mínimo de competencias y conocimientos básicos.

✎ *Interdisciplinariedad y multidisciplinariedad*

Squires (1992: 201) considera que la interdisciplinariedad en la Universidad es un tema permanente y transitorio a un tiempo. Permanente, en la medida en la que cada vez que se diseña una estructura de conocimiento en el marco de un currículum, con nociones como las de disciplina, área, departamento, etc., genera un debate siempre inconcluso sobre cuáles deben ser los elementos o compartimentos y dónde deben fijarse los límites entre ellos. A su vez, es transitorio, porque este autor observa que el interés que despierta la interdisciplinariedad en la universidad, está sujeto a oscilaciones, modas.

Squires (*ibid.*) acierta al decir que es muy difícil hablar sobre *interdisciplinariedad* sin definir lo que es una disciplina. Pero dado que *disciplina* es de nuevo un constructo teórico, parece imposible de nuevo adoptar una definición consensuada al respecto. Squires opta por trabajar con la idea que enlaza las disciplinas con los organigramas dentro de la universidad, lo que encaja perfectamente con el debate sobre la fragmentación curricular. Esta noción de disciplina como parte de la estructura organizacional será la que más utilicemos al analizar el caso concreto de la TI en España:

A discipline, in the common view, is something that has its own theories, methods and content, such distinctiveness being recognised institutionally by the existence of distinct departments, chairs, courses, and so on. The standard model of discipline produces in turn a standard model of interdisciplinarity as something which involves the relating or integrating of those theories, models and contents, through collaboration between departments, staff and courses. (1992: 202).

Las ideas de Squires sobre la interdisciplinariedad tienen su origen en autores como Becher (1989), que describen la cultura y estructura interna de las organizaciones. Asimismo, recogen el énfasis interdisciplinar que incluía el informe de la OCDE de 1972 titulado precisamente *Interdisciplinarity* y que abrió un debate en las Universidades de nuestro entorno. En España, las teorías interdisciplinarias tuvieron repercusión con la introducción de carreras multidisciplinares desde finales de la década de 1980 (TI, entre ellas).

Squires acierta al decir que ante la imposibilidad de escoger una definición estándar de *interdisciplina* (o de *disciplina*) y teniendo en cuenta la complejidad que comporta, por lo que implica en el plano organizacional, curricular, etc., la mejor manera de analizar las disciplinas es mediante la observación de la manera en la que una disciplina coopera o colisiona con otras disciplinas. El autor (*ibid.*) advierte que el discurso académico está plagado de varias dicotomías y paradigmas que complican un análisis determinado: teoría y práctica, puro y aplicado, conocimiento *duro* y *blando*, letras y ciencias, etc. Estas distinciones no son nunca iguales entre países y sistemas educativos, ni tampoco hay consenso dentro de las comunidades académicas o las instituciones de un mismo contexto, lo que prueba que siempre descansan sobre modelos implícitos y construidos, que no son estables.

En el contexto español, tal y como ya se viene señalando, la proyección organizacional del modelo de conocimiento organizado en vigor (fragmentación), ha impedido una cooperación fluida entre disciplinas y ha fomentado múltiples disputas. Más aún, tal y como señalan diversos autores (Gimeno, 1991: 188, Michavila, 2000: 154: García Pascual, 2004), en España no se ha logrado una conexión transversal curricular de forma general. Es lo que el *Informe Bricall* (1999: 19) denomina, en tono crítico, la «lógica de carácter disciplinar». En realidad, hablamos más de una multidisciplinariedad que de una interdisciplinariedad real. Así, las disciplinas tanto en el plano epistemológico como en el organizativo, tienden a la auto-reivindicación y el esfuerzo por la definición de su territorio, por lo que su potencial de expansión es más permeable que impermeable, en algunos casos incluso más invasivo o defensivo que cooperativo, según la descripción de Squires (1992: 202). Así, podemos observar, sobre todo en los títulos de más reciente introducción, cómo los Planes de estudios contemplan la convivencia de las diferentes

disciplinas que se quieren relacionar, pero no se establecen formas reales de fusión o aplicación de unas con otras. Como veremos más adelante, el currículum de TI es un buen ejemplo en este sentido.

Las nociones de interdisciplinariedad en vigor son la clave para una próspera cooperación docente que traiga consigo una cohesión curricular. Como ya se ha indicado, en nuestro contexto ha habido algunos intentos de coordinación curricular, pero casi siempre desde una perspectiva de coordinación parcial (entre asignaturas relacionadas, en *clusters* o módulos). Aún no hay políticas de centro o legislativas oficiales en este sentido. Las perspectivas coherentes de coordinación interdisciplinar son a su vez prerrequisito para otras dimensiones de la formación universitaria, como son: la orientación curricular y académica (coherente selección de asignaturas y experiencias formativas por parte del alumnado), la identidad del licenciado (la medida en la que un licenciado puede definir la formación que ha recibido, sus competencias y puntos débiles, etc.), el aprendizaje significativo y asociado de los conocimientos y competencias, etc.

🌀 Tutorías y orientación

En el plano práctico, las tres principales vías de interacción con el estudiantado serían: la orientación académica, la tutoría y la orientación profesional. Estos tres pilares se encuentran aún en fase de desarrollo incipiente en nuestros centros. En una publicación de 2005, describíamos la situación típica española:

Every university generally offers career advice services, but in most cases, they are understaffed and overwhelmed by high demand³³ and their services cannot be customised to the different undergraduate programmes in place. As a consequence information and orientation available is rather general and it does not respond to specific undergraduate needs. (Calvo Encinas, 2005a: 71)

Según Gairín *et al.* (2004: 62-63), las carestías de la universidad española, en este sentido, se desprenden de diversos estudios y fuentes que concluyen que existe:

- La necesidad de apoyo y asesoramiento especialmente para los cursos primero y último de la formación universitaria (*Informe Bricall* (CRUE, 2000); *Informe Pascual* (Generalitat de Catalunya, 2001), que supondrían una orientación de tipo académico en primero y una orientación de tipo profesional y/o de desarrollo personal en último curso.
- La necesidad de un enfoque de orientación global que se entienda como un proceso integral y evolutivo que atienda a todos los ámbitos y momentos de la carrera personal y universitaria del estudiante (y que vendría a desarrollar una perspectiva de la tutoría más permanente e individualizada y que atendiera a aspectos psicopedagógicos, personales, académicos, de orientación profesional, etc.). Este tipo de perspectiva requeriría una formación específica por parte del profesorado y un reconocimiento de dicha labor.

³³ En el caso de la Universidad de Granada, por ejemplo, con un total de aproximadamente 60.000 estudiantes, solo se dispone de un servicio de orientación profesional para todos los estudiantes, que resulta claramente insuficiente para una atención adecuada de la población universitaria total.

- La necesidad de que el estudiante ejerza un papel activo y un mayor control sobre su propio aprendizaje (Feixas, 2002, cit. Gairín, 2004: 63; Sanz, 2003), un contexto en el que la tutoría sería una herramienta esencial.
- La necesidad de un cambio en la cultura docente (Tomás *et al.*, 1999: 11) que permita la implementación de estas medidas, tal y como fomenta el EEES.

Pero la universidad española, como ya es sabido, ha de superar primero tres problemas principales que afectan en este capítulo. Por un lado, padece en algunas carreras una intensa masificación en las aulas, lo que conlleva una ratio profesor/alumno que no facilita la implementación de los diferentes métodos de atención y seguimiento. Por otro lado, existe el freno de las costumbres que resultan claramente contraproducentes en la introducción satisfactoria de estas medidas reformistas (Gairín *et al.*, 2004: 65).

Finalmente, sin la financiación adecuada, los profesores no verán suficientemente reconocido el esfuerzo adicional que estas nuevas medidas implican. Hasta ahora existen algunas iniciativas innovadoras de mejora de la situación existente, pero se mantienen en el plano voluntario. Así, en nuestro contexto, la tutoría y orientación son aspectos que empiezan a introducirse recientemente y que solo tienen un mayor peso en las instituciones privadas de nuestro país. Las acciones en marcha giran en torno a los Planes de Acción Tutorial e Innovación Docente que se fomentan desde los Vicerrectorados de Calidad, Docencia o Innovación (o sus homólogos en las diferentes universidades españolas).

La única vía permanente y generalizada de interacción entre el alumnado y la institución es la ya mencionada tutoría académica tradicional, diseñada para reforzar el contenido de lo expuesto en clase o para debatir resultados de exámenes. La tutoría tradicional de tipo académico se describe comúnmente como sistema de tutoría basado en la disociación, es decir, un sistema que apoya a la enseñanza presencial, que se ofrece en un horario específico con el principal objetivo de clarificar dudas sobre el programa (contenido, metodología, actividades prácticas, proyectos grupales, evaluación) de las asignaturas. La asistencia es voluntaria y su participación no suele ser considerada en los procesos de evaluación (Gairín *et al.* 2004: 67). En el plano más avanzado de la orientación tutorial, se propone por el contrario, un sistema de orientación tutorial basado en la integración. En este modelo avanzado, la función tutorial y la docente se encuentran entrelazadas, integradas. Como señala Raga (2003: 52), «la función tutorial (...) exige una organización, siendo irresponsable dejarla a la buena voluntad y extraordinaria vocación de unos y otros». Es por esto que quizás el capítulo de la orientación y la tutoría puede considerarse uno de los principales temas pendientes en los últimos instrumentos legislativos aprobados en nuestro país.

➤ Evaluación del aprendizaje

En general, en línea con las metodologías docentes aún vigentes en nuestro país, aún predominan sistemas de evaluación tradicionales (tecnicistas), que toman la típica forma de exámenes discriminantes (aprobado o no aprobado). No obstante, las nuevas tendencias pedagógicas y la corriente del EEES traen consigo cambios que cada vez son más palpables (De Miguel, 2005b). Estos cambios no se han formalizado desde el punto de vista legislativo, al igual que sucede con las tutorías. No obstante, cada vez se habla más de

evaluación del proceso y no del resultado, de evaluación colaborativa o cooperativa, de los portafolios, del contrato de aprendizaje, etc. (Colás, 2000: 41; Santos Guerra, 2003; Gairín *et al.*, 2004: 65; Barragán Sánchez, 2005: 121 y s.; Rebollo, 2005: 145, etc.). La evaluación del aprendizaje es resultado directo del método docente al que se adhiera un profesor y también se ve influida por otros factores estructurales como el tamaño de los grupos, la *ratio* profesor/alumno, la cultura organizacional, la formación docente, etc.

Este tema requeriría una tesis por sí solo, por lo que nos limitaremos a llamar la atención sobre el papel general de la evaluación como elemento básico en el entramado metodológico del docente y en el currículum.

5.4.3. Agentes participantes

Los agentes participantes, directa o indirectamente, en la realidad curricular española son: la Administración nacional, cuya postura ya ha sido suficientemente descrita en epígrafes anteriores a través de los análisis legislativos; la Administración europea, cuya visión de la universidad ya ha quedado también ampliamente explicada de mano del EEES, los agentes del mercado de trabajo y los agentes sociales, que ya se han tratado igualmente, y, más directamente, por encontrarse implicados diariamente en el desarrollo del proyecto curricular, los profesores y los alumnos. A continuación, vamos a repasar cuál ha sido el papel de estos últimos agentes en el currículum universitario.

⌘ *Estudiantado y profesorado: interdependencia*

Es muy limitado el conocimiento que se tiene de la realidad universitaria española, particularmente, en lo que se refiere al itinerario del estudiante en su carrera universitaria y, luego, en su posterior ejercicio profesional.
CRUE, *Informe Universidad 2000* (1999: 25)

Hasta ahora, el papel del profesorado en España se ve influido por la tradición metodológica docente en nuestro país eminentemente transmisionista (De Miguel, 2005a: 155), como ya ha quedado descrito y como señalan varios autores, por el tratamiento y valor que se concede a la docencia como mérito profesional en nuestro entorno. Una buena descripción de este último factor es la siguiente:

Es notoria la estrecha relación que existe en la Universidad entre la actividad investigadora y la actividad docente. Huelga decir que la primera es imprescindible para el avance del conocimiento y que ese avance redundará sin lugar a dudas de forma positiva en la actividad docente. Nos encontramos, sin embargo, ante la gran paradoja de que el propio sistema universitario y la carrera académica, en lugar de promover una relación recíproca fluida y mutuamente enriquecedora entre ambas, a menudo contraponen las dos actividades. Es queja frecuente entre el profesorado universitario que la sobrecarga de horas lectivas (por no hablar de otras actividades docentes, tutoriales o de gestión) entorpece la actividad investigadora. Y ante la disyuntiva de cuál de las dos actividades merece mayor dedicación, es lógico que la gran mayoría del profesorado opte por primar aquélla que mayor influencia tiene en

su acceso a un puesto de trabajo estable y más tarde en sus posibilidades de promoción: la investigación. De hecho, tanto el muy denostado sistema antiguo español de acceso a plazas de profesorado funcionario (titular o catedrático) como la igualmente denostada actual habilitación priman el currículum investigador y, por tanto, de facto convierten al profesorado en profesionales de la investigación. (Kelly, 2005b: 62)

Así, el paso del profesor como autoridad del conocimiento al profesor como facilitador o mediador del conocimiento y la conversión del papel del estudiante como recipiente de la información y el contenido, al estudiante como agente activo del aprendizaje, requiere afrontar una serie de factores que obstaculizan el cambio metodológico que se pretende, como ya se ha ido viendo en diversas partes de este trabajo. A modo de resumen:

- Los profesores de universidad no requieren ningún tipo de formación docente en nuestro país y los méritos docentes reciben menor reconocimiento que los méritos como especialista en un campo del saber (investigación) (Mérida, 2006)
- Los profesores de universidad se enfrentan a procesos selectivos y de promoción altamente competitivos que generan ambientes de trabajo, con frecuencia, hostiles, lo cual favorece el individualismo e impide el debate curricular y el trabajo en equipo.
- Los profesores de universidad se encuentran emplazados en un contexto de trabajo muy estratificado y compartimentado (facultades, departamentos, áreas, asignaturas), lo cual no favorece que la institución desarrolle dinámicas de trabajo evolucionadas («la organización que aprende»: Gairín, 1998)
- La Universidad española no establece vías de comunicación claras entre el estudiantado y el profesorado o la propia institución (orientación académica, orientación profesional, tutorías, etc.) y se alimenta de una tradición docente y académica alejada del estudiantado.
- La Universidad española no cuenta con suficiente información sobre sus estudiantes (ESIB, 2007).
- La Universidad española no ha conseguido aún extender el giro metodológico que traslada el eje de la formación del contenido al eje del estudiantado, por lo que se hace todavía muy difícil hablar de una individualización del proceso de aprendizaje.

Planes como Docencia apuntan precisamente a establecer algunas medidas y acciones destinadas a combatir algunos de los problemas mencionados y muchos docentes a título individual diariamente se esfuerzan por mejorar aquello que está en su mano. Pero, por otra parte, la resistencia al cambio (de la Herrán y González, 2002; Gairín *et al.*, 2004: 65; De Miguel, 2005a: 27) no ayuda a dar pasos en las direcciones indicadas. En un interesante curso de formación de profesorado impartido por Zabalza (2007a) en la UPO, este profesor explicó que para que las reformas lleguen al colectivo al que van destinadas (en este caso, al alumnado, y por ende, a la propia sociedad), deben superar tres niveles de calado. Dichos niveles son:

- El nivel legislativo (Administración), en la medida en la que los cambios se incorporan a la legislación vigente. Podríamos considerar la existencia de un nivel previo en este caso, que es el de las recomendaciones, convenios y

tendencias en la UE, que marcan el paso de las reformas nacionales. En nuestro caso, el gobierno del PSOE ha dado más pasos reformistas, en este nivel, que el anterior del PP.

- El nivel institucional universitario, que incluye a las propias universidades, sus facultades, sus departamentos y sus áreas y la dinámica de trabajo que se genera en estos niveles. Es aquí donde este profesor detecta un mayor potencial de conseguir frenar, desvirtuar, boicotear u omitir las reformas, por lo que el modo en que se aborden en este nivel constituye la clave de que tengan su reflejo en el tercer nivel implicado, a saber:
- El nivel de la enseñanza y aprendizaje (el método docente), en donde se detectan cambios aislados, pero hasta ahora, casi nunca cambios generalizados debido a la disparidad de políticas institucionales en vigor y a la falta de formación específica.

En cuanto al nivel legislativo, los pasos más firmes se han dado recientemente, como ya se ha mencionado. Pero aún así, consideramos importante realizar una serie de observaciones sobre el contenido de las leyes y documentos oficiales en cuanto al profesorado, el estudiantado y la metodología docente. Por ejemplo, no cabe duda de cuál es la *intención europea*: un modelo centrado en el estudiante y por sistemas de atención más individualizados (Sanz, 2003: 4). Pero no se recogen muchas indicaciones claras y específicas que indiquen cómo se debe conseguir el cambio (Calvo Encinas, 2005b: 2), por lo que la implementación en cada país y la forma en la que un cambio determinado ha de hacerse llegar hasta el tercer nivel, es responsabilidad de las instancias estatales e institucionales y no queda controlada exhaustivamente por instancias supranacionales. Como indica Zabalza, es precisamente en los niveles intermedios donde suele frenarse el cambio.

Quizás la falta de precisión y definición a la hora de describir el papel tanto de estudiantado como de profesorado, sea la característica más obvia al analizar la documentación oficial existente. La interrelación entre profesorado y alumnado constituye una responsabilidad individual, pero también institucional, legislativa, política y es, sin duda, un asunto espinoso. Así, desde el punto de vista político y legislativo, incluso en la época más reciente, el colectivo del estudiantado sigue sin ocupar un espacio predominante en las sucesivas legislaciones nacionales y supranacionales y la función del docente suele quedar en el plano de la recomendación de buenas prácticas, de tipo voluntario. La vaguedad que se detecta en las declaraciones de ideales o principios internacionales y nacionales puede deberse a que siempre existe una extrema prudencia a la hora de dictar o imponer los pasos que se han de dar, pues se pretende respetar los niveles de competencias nacionales, sin excesiva intervención supranacional. En estas coordenadas abstractas, se encuentra la *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI* (1998), que aunque no es de ámbito europeo exclusivamente, sí ha influido en buena parte de las políticas europeas del EEES, marcando un antes y un después. Dicha declaración defiende, de nuevo, que los responsables de la adopción de decisiones en los planos nacional e institucional deberían situar a los estudiantes y sus necesidades en el centro de sus preocupaciones. Añade que hay que considerarlos participantes esenciales y protagonistas responsables del proceso de renovación de la enseñanza superior y para ello, señala esta declaración, habría que desarrollar los servicios de orientación para facilitar el paso de los estudiantes secundarios a la enseñanza superior y para tener en cuenta las

necesidades de categorías cada vez más diversificadas de educandos. Pero una vez apuntadas estas recomendaciones, no estipula ni orienta en cómo deben conseguirse estos objetivos, excepto con la mención de la necesidad de un cambio de rol por parte del profesorado. Cualquiera de las Declaraciones europeas, empezando por la de Bolonia, está redactada en este mismo estilo impreciso y lo mismo sucede en el marco de la documentación española disponible.

Como indica Aristimuño (2005: en línea) la verdadera dimensión del cambio está en que el docente debe des-centrarse y colocar en el centro de sus preocupaciones al aprendizaje de los alumnos. Pero en muchos casos no se sabe cómo debe producirse este cambio y la difusa documentación existente no ayuda. La duda se extiende tanto al plano *micro* como al plano *macro*: ¿cómo se conseguirá una reforma metodológica en las aulas? ¿qué vías de interacción, comunicación e interacción establecerán las universidades con sus alumnos? ¿cómo se integrará a los alumnos en el proceso? ¿Vendrán los nuevos derechos de los alumnos acompañados también de nuevas obligaciones?

Aunque cada vez más profesores de Universidad son conscientes de estas carencias y se interesan por cambiar la realidad de sus aulas, los esfuerzos aislados no tienen el impacto que tendría una política institucional adecuada (Raga, 2003: 52; Calvo Encinas, 2006: 633-649; Zabalza 2007a). Por lo tanto, para que las reformas se palpén en las aulas, primero se han de impregnar las culturas organizativas en las que trabajan los docentes (Gairín, 1998), respondiendo así al obstáculo que Zabalza (2007a) detecta en los niveles intermedios de la Universidad de cara a la realización de los cambios necesarios.

Para establecer un cimiento sólido en los niveles intermedios (institucionales, curriculares) de la reforma, se suelen mencionar tres vías fundamentales: 1) la formación y concienciación del profesorado, que iría dirigida a contrarrestar el tradicional *egocentrismo docente* (De la Herrán y González, 2002), del que también habla Zabalza (2007a) cuando refiere que existen y persisten tradicionales luchas departamentales, generadas porque a menudo hay profesores que se esfuerzan por conservar cotas de poder, un volumen de créditos alto, unas asignaturas que consideran de su propiedad o porque muchos desean impartir los temas más próximos a su especialización preferida o trabajo doctoral, a ser posible, como material troncal. Refleja una actitud propia de una organización que ejecuta un currículum teórico (Gairín, 1998). Kelly (2005a: 61) o Michavila y Calvo Pérez (2000:136-147) coinciden en estas mismas apreciaciones y valoran de la formación su potencial para innovar y favorecer una participación activa del estudiantado; 2) el logro de un marco de debate curricular, con agentes implicados y conscientes del marco curricular desde un punto de vista amplio; 3) para algunos autores, como Zabalza (2007a), quien a su vez cita a Valcárcel (2006: en línea), parte de la solución radica en que las instituciones dispongan de un auténtico liderazgo responsable y comprometido con las reformas, para poder estructurar planes de estudio coherentes y que respondan a las leyes de la lógica curricular, de modo que se alcance, para empezar, un consenso en torno a los ejes básicos de un proyecto curricular.

Un sistema curricular cohesionado, por este medio o por el debate o la concienciación curricular o cualquier otro medio, sería la primera herramienta para que el estudiante

fuera consciente de su propio aprendizaje y pudiera adoptar un papel activo y responsable en su formación. Zabalza (2007a), en una exposición que conecta bien con la definición de los tipos de organización (Gairín, 1998) y con el debate sobre interdisciplinariedad, también explica que todo este entramado depende de la concepción docente e institucional de lo que se considera la *unidad curricular*. Así, en el sistema vigente hasta ahora, la unidad curricular es la asignatura (el profesorado planifica su actividad docente dentro de la universidad en el marco de este contexto), mientras que el EEES invita a considerar el propio currículum como la unidad curricular básica. Es decir, las asignaturas o módulos deben dar forma estructurada a esa unidad de referencia y la actividad del docente debe tener sentido en un entramado de conocimiento (teórico y práctico) en red, que constituye el proyecto curricular de una titulación determinada. Las respuestas negativas y desconcertadas que muchos estudiantes están expresando ante los cambios de Bolonia ilustran de nuevo la falta de información e implicación real en este colectivo, como también denuncia la ESIB (2007).

Lo primero que observamos al investigar sobre la información disponible sobre el estudiantado en España es que el volumen y calidad de datos disponibles es claramente insuficiente, lo cual respalda la idea de que existe un distanciamiento o al menos un desconocimiento con respecto al colectivo.

Quizás la primera referencia más detallada al papel que desempeña el estudiante en la Universidad española, la encontramos en el *Informe Bricall, Universidad 2000* (CRUE, 1999). Como ya se indicaba, el informe refleja la situación resultante de una tradición centrada en la importancia concedida al valor del contenido que se transmitía y que dejaba en segundo plano (o fuera de plano) al estudiantado. El espectacular crecimiento del número de estudiantes en la Educación Superior en España tuvo, lamentablemente, como consecuencia negativa inesperada la masificación de las aulas y el agravamiento de la distancia entre el alumnado y la Universidad.

En esta sociedad de cambios dados por la Información, en España, el intento de adaptación en la educación vino de mano de la reforma de la LOGSE en Educación Secundaria. Aunque mucho podría ser analizado sobre esta reforma, tanto positivo como negativo, en este punto de la investigación se recoge someramente la impresión que parece tener la sociedad en torno al perfil de los estudiantes que acceden ahora a la universidad, provenientes de dicho sistema. Son muchos los que consideran un fracaso la reforma de la Educación Secundaria porque no se identifican con los conocimientos y métodos que dicha reforma propugna. Como dice Kelly (2005a: 43), en un análisis general internacional, pero que proviene de la observación en concreto del caso español:

There is a frequently heard complaint amongst university lecturers that new students have less and less prior knowledge every intake (...). it is hard to believe that these complaints have any serious grounding in reality in a world which offers much more, and much more easily accessible, information than ever before. What is probably true is that students do not know the same things as earlier generations did, and teachers and institutions have not adapted. And university education is now open to a much larger section of the population than before, inevitably moving away from previously elite (and memory-based) standards. It is indeed possible that

average students entering higher education in many countries have less declarative knowledge of memorized facts than in the past, but they probably have much greater procedural knowledge of, for instance, how computers work than the vast majority of their teachers. It is also much more likely that they will actually have seen previously distant phenomena and realities through television, the cinema and the Internet. Or that they will have travelled outside their own region and country and thus have hands-on experience of the wider world. Even if this were not the case, it would be not particularly useful to dwell on what students do not know, or what they used to know, since the teacher's task is to design courses for these students today (or tomorrow).

En esta misma línea, Michavila (2001: 40) afirma que:

Cambios en las actitudes de profesores y estudiantes, cambios en valores. Los profesores, con flexibilidad y humildad, debemos transformar poco a poco la función magistral en una función tutelar. Hay toda una transformación que hacer en métodos didácticos e innovación pedagógica. El estudiante de hoy tiene menos conocimientos que teníamos hace veinte años, pero se maneja en informática, habla idiomas, tiene menos inhibiciones para exponer sus temas en público o para trabajar en un país distinto; incorporemos en su educación, además de los conocimientos, valores y actitudes creativos que estimulen su capacidad de iniciativa.

Lo cierto es que Internet y los medios de difusión modernos han cambiado todo³⁴. La Web 2.0 ha hecho germinar una nueva cultura de participación y difusión de la información en Internet que tiene un impacto tremendo. Como ya hemos indicado en la parte dedicada a repasar el concepto de calidad, consideramos que el uso actual y futuro de Internet fomentará un cambio en cuanto a las políticas de información de las Universidades. Del mismo modo, la transparencia y el flujo de información que puede generarse, contribuirá a potenciar el poder de los dos colectivos de agentes más implicados en el currículum, profesores y alumnos, y la integración de estos últimos en todos los procesos. Asimismo, la Web tiene el potencial de extender el marco físico de la docencia superando el escenario de las aulas, gracias a las plataformas virtuales y también superará el marco físico de las tutorías, por lo que se empieza a experimentar un contacto cada vez más frecuente y directo entre profesorado y alumnado. Quizás es precisamente el nivel institucional, de nuevo, el que menos aprovechamiento realiza de todos estos cambios. Solo es necesario ojear las páginas web de las distintas universidades para comprobar el escaso uso que se hace de los soportes de interconexión más frecuentes de la Web 2.0, como los foros para docentes y/o alumnos o las redes sociales. La información sigue emitiéndose de forma unilateral de forma predominante (Web 1.0).

El efecto de Internet es solo un ejemplo de lo que ha de venir. Los profesores de antes y los de ahora necesitan tener en cuenta a los estudiantes de ahora, sus necesidades, expectativas, motivaciones, etc., su cultura, sus costumbres, su forma de relacionarse con

³⁴ Para un vertiginoso e interesantísimo vistazo a lo que la Web 2.0 puede traer consigo, recomendamos la visualización de los siguientes dos vídeos: *The Machine is us(ing us)*, material didáctico del profesor de sociología Michael Wesch (que realiza estudios etnográficos sobre Internet), disponible en http://es.youtube.com/watch?v=NLIgopyXT_g (último acceso: 31.12.07) y *La Web 2.0: La revolución social de Internet*, disponible en <http://es.youtube.com/watch?v=OwWbvdllHVE> y elaborado por Gestor (pseudónimo) (último acceso: 31.12.07).

el conocimiento y la actualidad, en el contexto social internacional actual. Pero para ello, no cuentan con mucha información, recursos, ni ayudas.

A pesar de todo lo anterior, cabe señalar que el tirón europeo se ha empezado a notar en nuestras universidades, que empiezan a realizar esfuerzos para introducir metodologías nuevas, programas de innovación docente y cursos de formación de profesorado, que aunque voluntarios, despiertan gran interés y suelen estar muy concurridos (o así lo hemos podido experimentar, por ejemplo, en la UAX, la UMA, la UGR y la UPO). Hay también numerosos profesores, tanto organizados como de forma individual, que intentan innovar y mejorar la docencia en sus clases. En el nivel institucional, las principales iniciativas giran en torno a los Planes propios de formación docente, los Proyectos de Innovación en Tutorías y los Proyectos de Innovación Docente.

5.5. Recapitulación: diagnóstico curricular

En general, en la interpretación de las reformas de Bolonia en nuestro país, parece existir una confusión entre lo práctico y lo teórico. Por un lado se entiende que Europa pretende invitar a que los sistemas universitarios europeos más arcaicos se posicionen en marcos curriculares marcados por principios propios de lo práctico. Por otro lado, algunos de estos cambios se realizan con instrumentos y políticas que son claramente tecnicistas y programáticos. Como explican Borja y García Izquierdo (2008: 155), las críticas no se dejan esperar en aquellos países en los que las reformas se realizan únicamente desde el punto de vista formal, como parece haber sucedido en Italia. El cambio estructural ha de ir acompañado de un cambio metodológico *real* y de los consiguientes cambios colaterales en infraestructuras, financiación, tamaño de las aulas, etc.

En la reforma anterior, Michavila y Calvo Pérez (2000: 61) ya advertían de que la reforma previa había dado lugar a un mayor fracaso escolar debido, según su criterio, no tanto a los propios Planes, sino más bien a su aplicación, ya que los datos existentes mostraban diferentes panoramas según qué universidades (*ibid.*). Por lo tanto, es más que probable que el éxito de la reforma propuesta radique en la concienciación del profesorado (Michavila y Calvo Pérez, 2000: 141; Zabalza, 2003; De Pablos, 2005: 65; Kelly, 2005a: 56), la capacidad resolutive (liderazgo democrático) e innovadora de las instituciones y la implicación de los estudiantes en el proceso (Michavila y Calvo Pérez, 2000: 141; ESIB, 2007: 7).

No hay que interpretar en ningún caso que el proceso de Bolonia concluirá con universidades equiparables, ni tan siquiera parecidas, entre los países implicados. Se trata de *sintonizar* (utilizando la metáfora del *Proyecto Tuning*) una serie de criterios comunes que faciliten mejoras y un marco que permita la movilidad por sus efectos sobre la posibilidad de equiparar la formación recibida en uno u otro país. El estudio de ESIB, no obstante, (2007) detecta una disparidad de interpretaciones de las orientaciones europeas, que es reseñable y que indica que, efectivamente, cada país está tomando su propio rumbo. Así lo

ven también Borja y García Izquierdo (2008: 154), desde la perspectiva de la TI en España.

Desde el punto de vista de las metodologías docentes, nunca antes se habían desarrollado tantas iniciativas de modernización y actualización. Para Bolívar (2003: 1), el EEES es una nueva oportunidad para cuestionar la cultura que envuelve a la Educación Superior en nuestro país, una oportunidad que no debe desaprovecharse. Esta interpretación esperanzada coincide también con la lectura realizada por el ESIB (2007: 6-7) y contrasta con el temor de esta asociación, con el que también se identifica este trabajo, que intuye que, en algunos aspectos (como el de la concienciación curricular y metodológica real; la implicación de los alumnos y la auténtica innovación y diversificación en la oferta académica), se puede estar dejando escapar la ocasión.

En un reciente artículo publicado en *El País* (09.01.08), titulado «Aula del futuro, profesor del pasado» (Sevillano, 2008), basado en testimonios de varios rectores y miembros del profesorado universitario, se expresan con claridad algunas de estas incongruencias:

La Universidad española ha hecho un gran esfuerzo para adaptarse al plan europeo que obligará a todas, desde 2010, a ser más participativas, integradas, adaptadas a la tecnología y con tutorías más individualizadas. Pero el avance tecnológico es rápido y más fácil; está en marcha. El cambio de mentalidad de los profesores, sin embargo, acostumbrados en España a la clase magistral sin *feedback*, será más difícil.

(...) Las contradicciones abundan: como "haber empezado la casa por el tejado: los posgrados antes que los grados", en palabras del profesor de la Autónoma de Madrid Bernabé López.

Este artículo, por un lado, recoge buena parte de los puntos problemáticos que hemos señalado en este trabajo, con énfasis en la formación del profesorado y en rechazo parcial que se detecta con respecto al cambio de paradigma didáctico. Pero por otro, recoge el testimonio de muchos profesores y rectores que se identifican con la parte constructiva y regeneradora del nuevo paradigma y ya trabajan desde hace tiempo para obtener provecho de las propuestas más positivas de las reformas, lo que constituye, sin duda, una noticia esperanzadora para nuestra universidad.

6. LOS ESTUDIOS DE TI EN ESPAÑA: ANÁLISIS CURRICULAR

Las siguientes páginas revisan la evolución institucional y educativa de la TI en España en la época contemporánea, según la literatura disponible. Dentro de las fuentes existentes podemos señalar varios tipos diferentes:

- Legislación aplicable
- Proyectos Docentes de profesores
- Informes de evaluación y autoevaluación de las carreras para los distintos programas de calidad universitaria y para el Consejo de Universidades
- *Libro Blanco* para la ANECA enmarcado en el proceso de convergencia europea
- Trabajos descriptivos o críticos por parte de investigadores y profesores cercanos a los procesos de inicio, reforma y cuestionamiento de los Planes de estudio.

De las tres fuentes principales a las que nos podemos referir, la legislación aplicable es obviamente la más fácilmente accesible. Los Proyectos Docentes, lamentablemente, son trabajos que pocas veces alcanzan una difusión adecuada. Realmente se trata de un tipo de fuente de información cuya utilidad es muy alta a la hora de conocer el estado de nuestras titulaciones y también la experiencia curricular desde el punto de vista de cada una de las Universidades y la óptica de un determinado profesor o profesora inmerso en dicho contexto. Prácticamente todos los Proyectos Docentes que hemos podido consultar incluyen una contextualización curricular similar, en donde se repasa la historia y evolución de la carrera y la forma en la que se ha ido concibiendo la formación en una determinada titulación de TI. Por ello, lamentamos que no sea posible acceder a este tipo de fuente con más facilidad. Durante los años en los que hemos desarrollado esta investigación hemos podido consultar un total de catorce proyectos docentes realizados por profesores de seis universidades distintas (UGR, USAL, UJI, UPF, UAB y UVigo).

Otro tipo de fuente de mucho provecho para entender los procesos curriculares y la situación académica de nuestros estudios viene de mano de los informes de calidad realizados para la Agencia Nacional o las Agencias autonómicas. La ANECA ha comenzado recientemente a dar visibilidad a los informes de evaluación externa mediante la publicación de algunos en su Web. A fecha de finalización de este trabajo, hemos podido descargar de dicha Web los informes de la ULPG y la UAX. El reducido número se debe a que la responsabilidad de las evaluaciones recaía anteriormente en el Consejo de Universidades, por lo que solo las más recientes se han hecho en el marco de la ANECA. Otros informes se han accedido desde las propias webs de las Universidades o en versiones impresas.

Cuando recurrimos a informes de calidad, hay que distinguir entre Informes de Autoevaluación (IA), Informes de Evaluación Externa (IEE), Informes Finales (IF) e Informes de Planes de Mejora (PM). En principio se deben hacer públicos los IF, aunque algunas Universidades publican todos estos informes y en otras es difícil acceder incluso al IF. La Universidad de Granada, por ejemplo, publica sus IA de manera resumida a través del que hasta recientemente era el Vicerrectorado de Planificación, Calidad y Evaluación Docente, ahora denominado Vicerrectorado para la Garantía de Calidad. Otras Universidades también publican abiertamente sus informes (IEE, IA) en Internet, como son la USAL, la UAM, UMA, UVigo, UPF, UCO, o la propia UGR. A otros informes hemos tenido acceso por contacto personal con profesorado de una determinada Universidad y hay titulaciones a cuyos informes no ha sido posible acceder por ninguna de las vías conocidas. En algunos casos, se trata de centros que ofrecen la titulación desde hace poco y que no se han sometido aún a estos procesos de evaluación.

Para el análisis, hemos realizado un proceso exhaustivo de búsqueda de documentación adicional al vaciar todos los artículos y trabajos de investigadores y profesores que se pueden relacionar con la evolución de nuestros estudios.

Adicionalmente, es necesario aclarar una serie de puntos de partida en este recorrido. Para empezar, el análisis del currículum de TI en España ha de hacerse con la aceptación de que en nuestro país el diseño curricular se ha basado en el producto curricular y no tanto en el desarrollo de un currículum práctico. Esto conlleva una serie de efectos inevitables que no hace falta tratar como una casuística particular de la TI, pues son características que se repiten en todas las carreras en nuestro país y que ya hemos analizado en epígrafes anteriores (inflexibilidad y poca capacidad de renovación, poca diversificación, poca cohesión curricular, fragmentación del conocimiento, etc.).

Cabe resaltar, antes de empezar este recorrido, que no nos hemos remontado en el tiempo más allá de nuestra época contemporánea, por lo que antecedentes como los medievales de las Escuelas de Traductores en Toledo o Sevilla no entran dentro del alcance de este trabajo. Aproximadamente, este análisis comienza a la par que nuestra historia democrática.

6.1. Origen curricular

Como vamos a explicar en las siguientes páginas, nuestra carrera ha cursado un ciclo vital, como poco, complejo. El parto fue doloroso y difícil, su juventud no estuvo exenta de polémicas y ciertos problemas de salud, su convivencia con otras disciplinas no siempre ha sido armónica y, ahora en su madurez, aún se enfrenta a algunos retos irresueltos del pasado y a la nueva incertidumbre de su futuro en la convergencia curricular dentro del proceso de Bolonia.

No obstante, ha logrado también alcanzar grandes objetivos. Uno de sus principales logros hasta el momento pasa por haber despertado un inusitado interés entre los potenciales demandantes de nuestros estudios, lo que se ha traducido en una eclosión de titulaciones,

una selección exigente del estudiantado y un aumento del interés y la producción en los campos de la investigación y la innovación docentes relacionados con la carrera. Otro de sus éxitos, quizás más difícil de visualizar, pues no se produce al mismo nivel en todos los contextos, es su vocación multidisciplinar y aplicada, que califica a nuestros estudios como una propuesta innovadora, moderna y atractiva, en un panorama universitario en el que ya hemos visto que no ha resultado fácil introducir cambios profundos. El principal efecto positivo de estas cualidades viene dado por el alto potencial de *empleabilidad* de los licenciados, lo que constituye un factor de calidad importante. Volveremos sobre este factor de la *empleabilidad* más adelante, pues la valoración general positiva deberá ser convenientemente descrita y matizada.

Entre las fuentes mencionadas en la introducción a este apartado de la tesis, cabe resaltar un tipo de aportación en concreto que ahora se revela como muy valiosa e irremplazable para nuestros objetivos. El compromiso e interés por los estudios de algunos de los profesores implicados en los procesos de diseño e implantación de la Licenciatura en las primeras Universidades se ha traducido en una serie de trabajos cuyo valor actualmente es histórico. Aunque son varios los autores que han reflejado en alguna ocasión su visión de estos procesos de desarrollo y diseño curricular (Caminade, 1995; Nobs, 1996; Arregui, 1996; Beeby, 1996; Pym, 1997; Muñoz Martín, 1998, 2002; Tricás, 1999; Ballester, 2000; Santoyo, 2000, Piñán, 2000; Möller, 2001; Marco, 2003; De Manuel, 2006; Abril, 2006; Alcaraz, 2007; Hurtado, 2007; Vigier, 2007; Presas, 2008; Morón, 2009), destacan en frecuencia y profundidad las aportaciones de dos autores, ambos de la UGR: por un lado, el profesor Mayoral, auténtico cronista del proceso curricular vivido en nuestro contexto, con más de veinte aportaciones que se inician ya en 1985, incluso antes de la gestación de la actual Licenciatura, y que con una cierta regularidad ha ido fotografiando la evolución de TI desde su propia óptica y experiencia; por otro lado, los trabajos de la profesora Kelly, directora de este trabajo doctoral, entre los que destacan los de coautoría con Mayoral durante los años ochenta, su análisis reciente de lo que supone el EEES en nuestros estudios, su aportación de 2000, en la que compila la perspectiva de varios estudiosos sobre la situación de la TI y su futuro desarrollo y sus trabajos más claramente curriculares en los últimos años. Su investigación, de definición claramente curricular, es pionera en España en el ámbito de la TI.

Somos conscientes de que, debido al peso del trabajo de estos dos autores y a su profundo interés por las cuestiones curriculares, casi inusitado en nuestro contexto universitario, pudiera parecer que el recorrido histórico de la carrera adolece de un cierto sesgo *granadino*. Hasta cierto punto, es inevitable que este análisis presente dicho sesgo, dado que la UGR ha participado desde un principio junto con la UAB en los procesos de formación de traductores en España, cuando aún solo existían las EUTI. Son principalmente estas dos instituciones y los entonces docentes en estas titulaciones los que trabajaron para consolidar la carrera durante los años ochenta y principios de los noventa y los que han profundizado y trabajado durante más tiempo sobre estas cuestiones. No obstante, en todo momento hemos intentado incorporar las visiones de diferentes docentes y titulaciones, tanto de la UAB como de otros que progresivamente se fueron incorporando al proceso. Nos hemos documentado exhaustivamente para poder acumular

experiencias desde el máximo número de Universidades españolas que ofrecen nuestros estudios, para de algún modo poder reflejar una visión lo más rica y plural posible.

6.1.1. «Un parto difícil»

Con la llegada de la democracia a nuestro país, se fue consolidando el papel de España en las instituciones internacionales y su apertura definitiva, tanto política como económica, hacia el resto de países. En un país en el que poca gente hablaba inglés, algunos hablaban francés (lengua más frecuente en la Educación Secundaria predemocrática) y casi ninguno dominaba el alemán, era necesaria una rápida adaptación al orden económico y político internacional para nuestra plena integración.

La Universidad española previa a la democracia tan solo contemplaba la formación relacionada con los idiomas de mano de las Filologías, disciplinas con una gran solera académica y estructuras organizativas fuertes y consolidadas. Los estudios de Magisterio se pueden considerar la única alternativa de la formación de lenguas, aunque como contenido auxiliar (predominantemente, francés). Inicialmente, la formación de lenguas extranjeras correspondía mayoritariamente a las Licenciaturas en Filosofía y Letras (UNIOVI: en línea; Muñoz Raya, 2004b: 13), cuyo origen claro data de la Ley Moyano (1857), pero cuya estructuración como Licenciatura se remonta a los años cincuenta. Estas Licenciaturas en Filosofía y Letras, ya en los años cincuenta, presentaban Secciones en Filología Moderna. A finales de los setenta, estas estructuras más generales se dividieron en las primeras Licenciaturas especializadas (Germánica (inglés, alemán); Clásica, etc.), aunque, como se indica en el *Libro Blanco*, el número de cátedras existente no era precisamente elevado. Es a partir de esta década cuando aumenta en España el interés por el estudio de las lenguas y se produce una multiplicidad de titulaciones de Filología (Muñoz Raya, 2004b: 13).

Posteriormente, a comienzos de los noventa, esta división se fragmentó aun más con la aparición de las Filologías específicas de una lengua, que aún están vigentes (Licenciatura en Filología Inglesa, en Filología Francesa, etc.). Como indica Tricás (1999: 99), la Traducción ya aparecía en los currícula de Filologías, como instrumento para la enseñanza de lenguas y también como un recurso didáctico para la comprensión y producción de textos, aunque no específicamente con el objetivo de formar traductores e intérpretes. De este modo, además de las ya existentes Filologías, el único antecedente de iniciativa pública en la formación relacionada con las lenguas, esta vez más enfocado ya a la Traducción y a la formación de traductores en nuestro país, venía dado por la creación en 1974 del Instituto Universitario de Lenguas Modernas y Traductores en la Universidad Complutense de Madrid, que se centraba en la formación de traductores literarios en niveles de posgrado (Ballester, en línea), mientras que el antecedente universitario más antiguo lo encontramos en la formación ofrecida por el centro privado de currículum francés Cluny-ISEIT (1959).

En este contexto académico, poco antes del fin del franquismo y unos veinte años después de la implantación de las primeras Licenciaturas en Filología, surge en Barcelona la primera Escuela Universitaria pública de Traductores e Intérpretes (EUTI) en el año 1972⁸⁸ (UAB, en línea). No obstante, las primeras promociones se diplomaron ya en la época constitucional, una vez entrado en vigor el primer Plan de estudios de Diplomatura (1980) y la escuela no pudo ostentar el nombre de EUTI oficialmente hasta 1984⁸⁹. Como su propio nombre indica, se trataba de un centro para formar *traductores e intérpretes* (podría haberse llamado Escuela Universitaria de Traducción e Interpretación, pero se llamó de *Traductores e Intérpretes*), es decir, con una clara vocación profesional, que la diferenciaba de las Facultades de Filología más centradas en el estudio académico tradicional y la investigación lingüística clásica. Así, la EUTI de la UAB implantó una Diplomatura de tres años especializada en Traducción, no en Interpretación, aunque su primer Plan de estudios incluyera ambas menciones (Kelly, 2000: 5). Para Pegenaute (2005: 605), esta especialización es especialmente curiosa si se tiene en cuenta que el modelo educativo en el que se había inspirado esta EUTI era el de la Escuela de Traductores e Intérpretes de Mons (Bélgica), caracterizada precisamente por su énfasis en la Interpretación, consecuencia de su cercanía con Bruselas y la Comisión Europea.

La aparición de esta primera EUTI fue seguida de cerca por la UGR, que, en el ya democrático año 1979, aprueba su propia EUTI y su Diplomatura en TI en 1983 (Kelly, 1999: 127; UGR: 2006), en este caso incluyendo la Interpretación como especialización (Tricás, 1999: 100; Kelly, 2000: 5). Mayoral relata que la EUTI de Granada se fundó a partir del antiguo Instituto de Idiomas de la UGR (1992a: 27, 1999: 126).

Estas dos primeras Diplomaturas se caracterizaban por centrarse en la profundización en una sola lengua extranjera y asentarse en una idea incipiente de la traducción desde el punto de vista profesional. Esta visión profesional de la traducción se ajustaba a los criterios de la época que obviamente distan mucho de los actuales, debido a la consabida rápida evolución que han experimentado tanto el mercado como la tecnología.

Como explica Pym (2000: 229), se produjo un desfase cronológico desde la aparición de las EUTI y la aprobación de sus primeros Planes de Estudio. Según Pegenaute (2005: 605), esto bien pudo deberse a la necesaria fase de transición de los centros de Idiomas Modernos a EUTI.

Mayoral (1992a: 27) identifica una serie de importantes retos en estos primeros años. En primer lugar, la creación de estos nuevos centros supuso un esfuerzo gigantesco en inversión de espacios, recursos y personal. Asimismo, explica que el carácter tan profesional de los estudios exigía poder contar con un profesorado muy especializado que

⁸⁸ Con respecto a las fechas, es posible que se genere una cierta confusión en lo que refiere a cuál fue el primer centro en formar traductores en España. En primer lugar, el título de la Complutense era un título propio. En segundo lugar, en aquellos años el periodo de tiempo que transcurría entre que algo se decidía y que aparecía en el BOE era a veces muy largo. Por ejemplo, la UGR fue la primera en ver su Plan publicado, aunque la UAB ya llevaba impartiendo el suyo un tiempo. En general, la comunidad académica coincide en señalar a la UAB como centro pionero.

⁸⁹ Información disponible en <http://www.fti.uab.es/deganat/historia.htm> (último acceso 10.10.2008)

en aquellos momentos no abundaba en el contexto español, pues su pericia experta no podía alcanzarse fácilmente en los estudios más tradicionales existentes previamente:

Cuando se creó nuestra EUTI, ni el mundo profesional de la traducción estaba tan desarrollado como para permitir a la Universidad extraer de él su profesorado ni se daba una existencia previa de estudios universitarios sobre la traducción e interpretación que hubiera permitido la especialización académica. Fue necesario por tanto el reciclaje de profesores con estudios filológicos y especializados en la enseñanza de lenguas extranjeras hasta convertirlos en profesores de traducción e interpretación. (Mayoral, 1992a: 27).

Para esta tarea, se contó con la colaboración e inspiración de otros centros extranjeros con mayor trayectoria. Mayoral (*ibid.*) reconoce desde Granada a la Heriot-Watt University (HWU) en Edimburgo y la Universidad de Garmersheim en Alemania como modelos influyentes. Asimismo, en la UAB (FTI UAB, 2001: 29) identifican la influencia de centros franceses y alemanes a la hora de configurar su programa de estudios y, de hecho, representantes de su profesorado inicial se había formado en la ESIT (Hurtado), como recoge Mayoral (1999: 81).

Kelly (2000: 6) y Mayoral (1999: 127) cuestionan algunos aspectos de la Diplomatura basándose en la idea de que un periodo tan corto de aprendizaje limitaba seriamente los contenidos de los planes de estudios, en cuanto a la posibilidad real de desarrollar la segunda lengua pasiva de trabajo y de llegar a cierto grado de especialización en la formación.

Desde el punto de vista de la convivencia disciplinar, en estos primeros estadios, se detectan ya ciertas reticencias por parte de otras disciplinas. Probablemente el hecho de que se tratara de una Diplomatura (rango académicamente inferior a las Licenciaturas tradicionales) y el hecho de que tuviese una clara orientación profesional y aplicada, hizo que las reacciones críticas hacia la carrera no fueran lo bastante abiertas en un principio como para que haya quedado clara constancia en la documentación disponible. Si acaso, encontramos algunos trazos de estos primeros cuestionamientos, desde el sentir de las propias EUTI, en las siguientes fuentes:

Se han visto sometidas nuestras Escuelas por tanto a un bombardeo de críticas que en la mayor parte de las veces no respondían a hechos reales sino a pura ideología corporativista (Mayoral, 1992a: 29).

El hecho de que las EUTI españolas impartieran las materias concentradas en tres años, en lugar de los cuatro habituales, hacía que la situación de nuestros estudiantes fuera considerada inferior no solo en el mercado internacional, sino también a la hora de optar a puestos concretos en la Administración del Estado, como es el caso de las oposiciones de profesorado o las plazas de lector en las escuelas y Universidades extranjeras. Esta situación de injusticia manifiesta se revelaba por el hecho de que el éxito académico y el alto grado de exigencia de las EUTI estaba produciendo, en realidad, que los graduados gozaran de una preparación laboral superior y más competitiva que las otras enseñanzas universitarias más tradicionales. La EUTI de la UAB, gracias a los numerosos contactos internacionales, va a ser pionera a la hora de

reclamar con insistencia esta nueva titulación (la licenciatura). La historia, larga y tortuosa (y plagada de incomprensiones) es prácticamente idéntica a la que durante los años 50 experimentaron las escuelas de traducción de Francia y Alemania al reclamar la independencia de otros centros universitarios (FTI UAB, 2002: 29, nuestra traducción).

Los dos primeros centros gozaron desde un principio del respeto académico desde el exterior. Mayoral (1992a: 28; 1999: 128) nos cuenta, por ejemplo, que los centros de otros países respetaban mucho el modelo de formación y de trabajo que se practicaba en la EUTI de Granada.

Este mismo autor (1992b: 189), Kelly (1999: 84) y Pegenaute (2005: 606) explican también cuál era la proyección profesional que los diplomados de la EUTI encontraban al terminar sus estudios. Las opciones eran muy limitadas y correspondían a sectores de trabajo que eran de difícil acceso y, en cierto modo, elitistas. Mayoral refiere los nichos de trabajo propios de la TI en las organizaciones internacionales, en donde los diplomados no tenían opciones frente a los licenciados de otros países. Asimismo, identifica la interpretación de conferencias y el sector de la traducción literaria como los nichos de empleo naturales para los diplomados, aunque su acceso resultaba muy difícil por la condición de mercado cerrado de ambas ocupaciones. Finalmente, algunos diplomados conseguían la habilitación como intérpretes jurados, pero en cualquier caso se trataba de un grupo minoritario y la habilitación no daba necesariamente acceso a ese mercado. La única ventaja frente a un mercado tan limitado era que el número de diplomados era igualmente reducido, al existir solo dos EUTI.

Es en 1988 cuando se inaugura la tercera EUTI, la de Las Palmas de Gran Canaria, con un plan inspirado en gran medida en la propuesta de la UAB (Kelly, 2000: 6), en el que tampoco se incluía itinerario de Interpretación y en cuyo decreto de creación (127/1988) se incluye por primera vez la explicación de la denominación de las lenguas en la carrera con las etiquetas A, B y C, según los niveles de dominio de las mismas (Vigier, 2007: 79).

Las dos primeras EUTI emprenden poco antes de este momento un camino cuyos principales propósitos fueron la conversión de la Diplomatura en Licenciatura y la creación de un área de conocimiento propia e independiente. Kelly (1996: 9) cuenta que, en su experiencia, el deseo de reforma del Plan de estudios en Traducción e Interpretación era tan antiguo como el primer Plan de estudios de Diplomatura. La autora sitúa las primeras discusiones sobre el tema a principios de los ochenta, cuando se celebraron las primeras reuniones conjuntas entre la EUTI de Barcelona y la EUTI de Granada. Este proceso de gestación de varios años de la Licenciatura culmina en lo que Mata describe como «un parto difícil» (2002: 19). Otros autores como Way refieren un «periodo de actividad frenética» (2005: 15), mientras que Beeby (1996: 119), González Davies (2004: 70) y Vigier (2007: 80) coinciden en describir de «arduas» las negociaciones necesarias para poder constituir la nueva Licenciatura.

Desde el punto de vista de la convivencia disciplinar (Squires, 1992), la TI en España quedará por tanto marcada por una personalidad organizativa que desde sus comienzos

buscaba su autonomía e independencia. Kelly (2000: 6) y Tricás (1999: 100) describen el estatus disciplinar de la TI en el periodo de la Diplomatura de la siguiente manera:

El inicio se remonta a asignaturas de traducción ofrecidas desde algunas licenciaturas de Filología Moderna que empiezan a considerar esta actividad no ya como un medio de aprendizaje de una lengua extranjera sino como un instrumento de adquisición de unas técnicas y competencias que habiliten al estudiante a la práctica del transvase lingüístico y cultural de un texto a otro. La formación específica de un profesional de la traducción requería sin embargo un proceso de autonomía mayor. (Tricás, 1999: 100).

Ser diplomatura restaba valor académico a unos estudios que se consideraban de segundo rango, de alguna manera inferiores, situación que paradójicamente puede haber permitido cierta cohesión y espíritu común de disciplina dentro de los primeros centros. En cierto modo, también protegió a los incipientes estudios universitarios de la rivalidad con otros estudios más tradicionales de lenguas y de la actitud no siempre acogedora de algunos sectores de las profesiones. (Kelly, 2000: 6).

A través de un documento oficial de valor histórico-curricular, comprobaremos que la actitud de otras disciplinas hacia la TI, según los criterios de multidisciplinariedad descritos por Squires (1992: 201), se corresponde con un cierto afán de dominio disciplinar. Se trata del informe de *Propuestas y Alternativas, Observaciones y Sugerencias formuladas al Informe Técnico durante el Periodo de Información y Debate Públicos para el Título de Licenciado en Traducción e Interpretación*, publicado en 1988 por el Consejo de Universidades. Este documento, coloquialmente denominado por el profesorado de entonces como «la lechuga», por el color verde de su portada, incluye el informe técnico inicial y las diferentes alegaciones presentadas por profesores, organismos, asociaciones, Departamentos y Facultades españolas, a favor y en contra de la propuesta de aprobación de la Licenciatura.

6.1.2. La propuesta germinal

Como respuesta al proceso de reforma de las enseñanzas universitarias, se redactó este informe técnico por el denominado Grupo de trabajo nº 13, compuesto por profesorado de Filología y de las dos EUTI existentes. Uno de los principales antecedentes para esta propuesta fue la celebración de un seminario de Desarrollo Curricular en la EUTI de Granada, en el que participaron profesores daneses expertos en renovación curricular, que trajeron consigo formas de desarrollar el currículum más acordes con las tendencias europeas de la época⁹⁰.

Kelly (1996: 10) explica las principales razones que sustentaron esta primera propuesta y que fueron cuatro. En primer lugar, la falta de oportunidades que representaba para los diplomados españoles no poder acceder a puestos reservados a licenciados en los Organismos Internacionales. En segundo lugar, una deficiencia relativa a la formación en

⁹⁰ Así lo narra Mayoral en entrevista personal (Octubre de 2008).

lengua C, pues la duración de los estudios no permitía ahondar en esta competencia. Además, no había en la Diplomatura asignaturas de Traducción, ni de Interpretación ni de Civilizaciones o Fuentes culturales para las lenguas C. Esto dificultaba también el acceso de los licenciados a puestos en los que se exigían al menos dos lenguas. En tercer lugar, se empezaron a detectar cambios importantes en el funcionamiento del sector de la traducción, que forzaban la adaptación de los estudios a los tiempos. En cuarto lugar, la autora señala el importante debate que se generó en torno a la relación entre la Traducción y la Interpretación y su proyección curricular más adecuada. El perfil de las enseñanzas que se propuso fue el siguiente:

Estructura: de primer ciclo sin título terminal y segundo ciclo.

Perfil: Las enseñanzas que constituyan los planes de estudio conducentes a la obtención del título de Licenciado en TI deberán ser por su propia naturaleza de carácter **interdisciplinar** y estar agrupadas en tres grandes bloques: a) materias de carácter instrumental lingüístico; b) materias de carácter teórico relativas a la traducción e interpretación; y c) materias de contenido (Arte y Humanidades, Derecho y Administración Pública, Economía y Comercio, Política y Sociología, Ciencia y tecnología, etc.).

Las enseñanzas deberán posibilitar la **formación de profesionales** que puedan desarrollar su trabajo en organismos, empresas y entidades, para lo que es imprescindible poseer conocimientos generales de Derecho, Economía, Sociología, Política, Ciencia y Tecnología, así como una cultura general de grado universitario, además del dominio de **al menos dos lenguas extranjeras**. El ámbito de trabajo de los licenciados en Traducción incluirá asimismo organismos internacionales (por ejemplo, Comisión de las Comunidades Europeas, Parlamento Europeo, FAO, UN, etc.) que exigen este tipo de preparación y titulación equivalentes.

En estos párrafos queda clara la esencia de las ideas germinales de la carrera: multidisciplinariedad, practicidad, *empleabilidad* y dos lenguas extranjeras. Asimismo, podemos ver con claridad que los perfiles profesionales de referencia en aquel momento giraban esencialmente en torno a las instituciones internacionales ya que el sector de la traducción aún no había despuntado tecnológicamente a los niveles actuales.

Desde el punto de vista del análisis interdisciplinar, cabe hacer varias consideraciones. Como ya se ha explicado, la Universidad española contemplaba el conocimiento de manera fragmentada, lo que, junto a la forma de trabajar individualista del profesorado que aún primaba, hacía (y hace) que la visión curricular fuera realmente multidisciplinar más que interdisciplinar, pues no era fácil que hubiera una coordinación e interacción adecuada entre las distintas materias. Así se desprende también si observamos la adscripción a muy diferentes áreas de conocimiento de cada asignatura, circunstancia que a todas luces dificultaría la coordinación curricular. La propuesta, no obstante, supuso una enorme innovación en cuanto a la composición de contenidos procedentes de diversas ramas de conocimiento, lo que resultaba en un moderno proyecto de Plan de estudios algo caleidoscópico, con un afán de formación integral pero con proyección profesional y flexible, prácticamente insólito en el contexto español. Por otra parte, la incorporación de diversos campos especializados del saber de base no lingüística (Relaciones Internacionales, Documentación) tiene que ver también con la identidad de la nueva disciplina, que se alejaba o pretendía alejarse de las disciplinas lingüísticas puras tradicionales.

Las materias troncales propuestas quedaron de la siguiente forma en el informe técnico, expresadas en créditos tradicionales:

Lengua A (12), perteneciente a las áreas de Filología Española y Lingüística General
Lengua B (12), perteneciente a las áreas de las Filologías correspondientes
Lengua C (27), perteneciente a las áreas de las Filologías correspondientes
Relaciones Internacionales (9) perteneciente al Derecho internacional Público y las Relaciones internacionales
Teoría de la Traducción (9) (sin adscripción oficial en el informe, por la aspiración a que perteneciera a la nueva área de Lingüística aplicada a la Traducción)
Terminología y Documentación (9) (Lingüística aplicada a la Traducción)
Traducción general directa B-A (9) (Lingüística aplicada a la Traducción)
Traducción general directa C-A (9) (Lingüística aplicada a la Traducción)

Gráfico 17: Materias troncales de la LTI (1991).

Asimismo, el informe contempla las siguientes especificaciones:

En las directrices para la Licenciatura en Traducción e Interpretación debería contemplarse una prueba de aptitud inicial; un trabajo de investigación final de carrera (imprescindible para la homologación/convalidación de estudios en el ámbito de la CEE); la evaluación de este trabajo por un Tribunal del que puedan formar parte especialistas del campo profesional (miembros de asociaciones profesionales) y docentes en otros centros universitarios asociados a la CIUTI; Estudios de postgrado, tipo Master, conducentes a la obtención de un título de especialistas en Intérprete de Conferencia/Congresos; Creación del área de conocimiento de Lingüística aplicada a la traducción e interpretación.

- Inadecuación de las EUTI y la Diplomatura: exceso de carga lectiva muy intensiva, dificultades y obstáculos en el reconocimiento y equiparación de los estudios en el ámbito internacional, más concretamente, en las Comunidades Europeas.
- Existencia de ofertas académicas similares en todos los países del entorno, con una duración de cuatro años.
- Necesidad de respuesta a un mercado en auge, en el que predominan los textos especializados (comercial, industrial, científico-técnico, jurídico, actualidad-prensa, audiovisual, enseñanza, literaria, otros).
- Necesidad de esta equiparación debido a la imprescindible participación de estudiantes y profesores en programas de movilidad.
- Respuesta a la realidad académica de determinados centros europeos (Mons, Heidelberg) en los que los estudiantes que estudian español han de realizar estancias obligatorias en España.
- Equivalencias ya conocidas en cuanto a las lenguas con algunas especificaciones de direccionalidad que ya no están vigentes: A, lengua materna la que se traduce; B, primera lengua extranjera desde la que se traduce; C, lengua que se domina a nivel inferior.

Finalmente, la argumentación de la propuesta prosigue con los siguientes criterios, resumidos y adaptados a partir del documento del Consejo de Universidades (1988):

Como podemos apreciar, desde un principio se establece que el fin principal de los estudios no es la formación en idiomas en sí misma, sino la especialización en una aplicación profesional de las lenguas extranjeras. Este es el principal motivo por el que se establece un examen de acceso a los estudios, mediante el que se quiere garantizar la preexistencia de un nivel adecuado de al menos una de las lenguas, la principal. Este criterio de nivel lingüístico previo, basado la experiencia inicial de las EUTI, tenía pleno sentido si tenemos en cuenta que al tratarse de solo dos centros en España, posteriormente tres, la selección previa podía ser más exigente que en otras carreras de acceso más masivo. Sobre esta propuesta de acceso se volverá en el futuro, pues las poblaciones de estudiantes que eran objetivo de estos diseños también se han ido modificando con el tiempo.

Nótese igualmente la innovadora inclusión de un proyecto de fin de carrera en una Licenciatura no técnica. En España este tipo de prueba solo era frecuente en carreras como la Ingeniería o la Arquitectura. Se trata de una nueva incorporación en nuestro contexto de una práctica común en nuestro entorno internacional.

Es interesante observar que la especialización en Interpretación de Conferencias en esta primera propuesta se contempla como un itinerario de posgrado, algo que no quedaría reflejado en la propuesta de Plan de estudios final.

La necesidad de ampliación de la Diplomatura para convertirla en Licenciatura viene dada por el hecho de que tras la incorporación de España a la entonces Comunidad Europea, España no contaba con estudios de cuatro años en el campo de la Traducción e Interpretación, por lo que los profesionales diplomados no podían acceder a esta institución por no poseer la formación requerida, a pesar de ser los únicos profesionales en España que contaban con formación específica para ello. Asimismo, tal y como se desprende de la cita anterior proveniente de la *Guía de Estudiantes de la UAB* (2001-2002), la Diplomatura dejaba fuera de juego a los diplomados a la hora de opositar a puestos de profesorado o del cuerpo técnico de la Administración. Como vemos, este último detalle no se explicita en el informe técnico, probablemente ante la previsión de la lógica reacción en contra por parte de las disciplinas tradicionales, pues claramente suponría un campo de competencia entre los licenciados de dichas disciplinas más asentadas y la nueva propuesta.

En las alegaciones adicionales relativas a la necesidad del mercado, se reflejan dos aspectos interesantes. Por un lado, la clara vocación profesional de los estudios y, por otro, una noción de especialización del mercado basada en especializaciones textuales marcadas por la monodisciplinariedad temática (traducción económica, traducción técnica, etc.). Esta concepción ilustra lo novedoso y experimental que resultaba trabajar en marcos que fueran ajenos a la fragmentación del conocimiento tradicional, pues aún primaba la influencia de una concepción monolítica de los campos del saber.

Asimismo, una de las reivindicaciones finales consiste en la creación de un área propia de conocimiento, optándose por la denominación «Lingüística aplicada a la Traducción e Interpretación», que posteriormente pasaría a llamarse simplemente «Traducción e Interpretación».

Tricás (1999: 101) encuentra una sólida base traductológica en esta propuesta inicial. Para ella, la clara división de las materias propuestas en tres bloques de conocimiento, a saber, materias de carácter instrumental lingüístico, materias lingüísticas de carácter teórico y complementos formativos o auxiliares, coincide a grandes rasgos con el planteamiento que, desde posicionamientos teóricos, daba lugar a uno de los trabajos más ilustrativos acerca de la naturaleza de los estudios de traducción. En concreto apunta a la ponencia (1972) *The Name and Nature of Translation Studies*, de Holmes (editada en 1988), que posteriormente influye mucho, según la autora, en las propuestas de otros autores como Toury y Snell-Hornby.

En cuanto a las principales voces contrarias a la propuesta de creación de la carrera, del estudio de las propuestas y alternativas, provenientes en su mayoría de Facultades de Filología, e incluidas en la «lechuga», se extraen a modo de resumen las siguientes apreciaciones (Consejo de Universidades, 1988):

1. Algunos colectivos de Filología se negaron explícitamente a la creación de un área propia para los estudios, a la mejora del estatus de los estudios (ascenso a Licenciatura) y a la definitiva desvinculación de la Traducción de sus propias disciplinas.
2. Los centros y organismos (por ejemplo, Gobierno Vasco) de las zonas en las que existe más de una lengua oficial, reivindicaron la inclusión en la propuesta de más de una lengua A, para contemplar así la riqueza lingüística de la nueva España democrática.
3. Algunos colectivos de Filología no comprendieron y se opusieron a la inclusión de asignaturas no lingüísticas como las Relaciones Internacionales o la Documentación y defendieron su sustitución por contenidos teóricos propios de la Lingüística no aplicada.
4. Algunos colectivos no aceptaron que el fin propuesto inicialmente para la carrera no era la enseñanza de idiomas y reclamaron un aumento de los créditos destinados a este fin.
5. Algunos colectivos de Filología detectaron la competencia profesional en el ámbito de la docencia que supondría que TI fuese una Licenciatura y se opusieron a su aprobación o exigieron que se especificase que la nueva Licenciatura no habilitaba para enseñar lenguas.
6. Algunos centros de Filología rechazaron la constitución de un nuevo área de «Traducción e Interpretación» o «Lingüística aplicada a la Traducción» por considerar que la Traducción y la Interpretación son conocimientos aplicados que no son dignos de ser considerados disciplinas académicas o que no contaban con tradición disciplinar suficiente.

En cuanto a esta explícita oposición de algunos colectivos a la propuesta inicial de 1988, cabe citar extractos ilustrativos de respuestas que se adjuntaron a dicho informe, que prueban que el debate se desarrolló en términos ciertamente tensos y en las líneas de alegación identificadas:

Si bien los estudios que incluyen una formación en traducción⁹¹ se enmarcan en las llamadas *formaciones aplicadas*, no por ello deben dejar de vincularse con las enseñanzas filológicas y dicha vinculación no debe hacerse en detrimento de los contenidos humanísticos, de la preocupación por la investigación fundamental y del rigor científico que deben seguir caracterizando los estudios de Filología. A tal efecto es indispensable que quede explícitamente reglamentado que solo las licenciaturas de Filología habilitan para la docencia de lenguas. Desde el punto de vista científico, no tiene fundamento la creación de un área de conocimiento de Traducción e Interpretación. Tanto si se la contempla como actividad concreta, como si se estudia en tanto que práctica psicocognitiva, o si se analizan los fenómenos lingüísticos que pone de manifiesto, la llamada *teoría de la Traducción* no deja de pertenecer a otras áreas ya previamente definidas: lingüística (en el Nomenclátor de la UNESCO se incluye como subcategoría de los estudios de lingüística), semiótica, psicología y psicolingüística, sociología, etc. En ningún caso puede la traducción constituir un área de conocimiento específica, tanto más cuando, en la normativa actual, por poner un ejemplo del campo de las letras, Historia de la Literatura Española, Gramática Española, lengua española, etc. pertenecen a una misma área: Filología Española. La enseñanza de la traducción –y no solo de la literaria– se ha venido realizando desde antiguo en las secciones de Filología. (...) De hecho varias propuestas de planes contemplan la inclusión de créditos de traducción en el segundo ciclo de Licenciatura en Filología y varios programas de doctorado incluyen cursos de traducción. (Consejo de Universidades, 1988: 90-91).

No es necesario ni conveniente la creación del título de Licenciado en Traducción. En efecto, desde un punto de vista científico parece inadecuado el reconocimiento de un área de conocimiento reservada específicamente a la traducción y desgajada así de las áreas de conocimiento filológicas correspondientes que son las que necesariamente deben sustentar esta materia (...). La carga lectiva (licenciatura) que se propone aparece como totalmente insuficiente y más apropiada, en todo caso, para los estudios de diplomatura (...). Las licenciaturas en las diferentes filologías, cuyos planes de estudio deberán contar con las necesidades sociales y económicas reales, deberán estar en condiciones de preparar especialistas en cualquier tipo de actividad filológica. (Consejo de Universidades, 1988: 100).

Como vemos en estos extractos, no cabe duda alguna de la oposición ejercida desde algunos colectivos. Sobre los argumentos utilizados, consideramos que hay algunos que son de incuestionable validez, como es la inclusión de las otras lenguas oficiales además del español. Otro criterio sobre el que queremos llamar la atención es la preocupación que en las Filologías despertaba el limitado contenido de asignaturas dedicadas al aprendizaje de las lenguas extranjeras. Si se tiene en cuenta el estatus universitario de las Filologías de la época, esta preocupación se sustenta en un razonamiento de sentido común basado en su propia experiencia y que no debe desestimarse demasiado

⁹¹ Nótese el uso de la cursiva y las comillas presente en el original, con cierto matiz displicente.

rápidamente. Las Filologías eran carreras que entonces gozaban de una demanda y un volumen de acceso casi masivo (Alcaraz, 2007: 21), mientras que las dos EUTI tuvieron la oportunidad de experimentar la diferencia de perfiles que suponía realizar una selección o no realizarla. Hasta 1985, la EUTI de la UGR, por ejemplo, contó con prueba de acceso por la que seleccionaban un determinado perfil de alumno que aportaba un nivel de la lengua superior a la media de lo aprendido en la formación secundaria. Entre esta fecha y 1991, se eliminó dicha prueba y se pudo experimentar durante algunos años si esto suponía una diferencia. Como veremos, una de las principales cuestiones que surgen al analizar la carrera a lo largo del tiempo es esta de la idoneidad del modelo de aprendizaje de lenguas incluido en los estudios. Para un profesorado de Filología, cuyos estudiantes presentaban un nivel cercano a la media del adquirido en la Educación Secundaria, el Plan de estudios propuesto, con un papel secundario concedido a la formación lingüística, era claramente inapropiado. La experiencia en las EUTI, por el contrario, era otra y se basaba en el deseo de seleccionar otro perfil de estudiante diferente al general. Como veremos, la proliferación de centros en los que se impartía TI y el volumen de alumnos que accede a la carrera en la actualidad ha conseguido que el perfil de acceso cambie y quizás ahora nos resulte más fácil comprender este criterio inicial de las Filologías que entonces podía parecer exclusivamente corporativista.

El temor ante el aumento de competitividad en sectores como la docencia de lenguas tampoco estaba infundado, como veremos más adelante, aunque la reivindicación por parte de la TI no tenía como objetivo inicial que los Licenciados en TI terminasen opositando al cuerpo de Profesorado de Educación Secundaria. Esto se deduce al observar los perfiles profesionales de referencia, basados sobre todo en la traducción e interpretación en los organismos oficiales y en el sector editorial (Mayoral, en prensa). Se entiende la reacción defensiva en este sentido, pues la experiencia demuestra que cualquier disciplina reaccionaría de manera similar ante la posibilidad de tener que compartir espacios de cualificación profesional con nuevos estudios. Es así incluso en el caso de la propia TI, ante las reformas que las propias Filologías han planteado para la consecución de sus nuevos grados y en las que incluyen el perfil profesional de egreso del traductor (Soriano y Morón, en prensa).

Los demás argumentos esgrimidos reflejan una oposición frontal a los posibles cambios en la estructura organizativa clásica en el ámbito universitario de la formación de lenguas, que bien podría deberse a los efectos que se preveían sobre las organizaciones disciplinares e institucionales y el cambio de equilibrio y órdenes establecidos que dicha innovación académica traería consigo.

Cabe destacar también que la nueva iniciativa no recibió una acogida incondicional entre las pocas asociaciones profesionales de traductores e intérpretes existentes en España hasta dicho momento (por ejemplo, APETI) y sus expectativas no coincidían del todo con las del borrador. En este caso, en la respuesta enviada por escrito al Consejo de Universidades, se reivindicó una aun mayor independencia de las disciplinas filológicas:

...los traductores e intérpretes no son filólogos (aunque) hay algunas cuestiones filológicas que pueden ser atendidas en el marco de los estudios, pero son muy

puntuales y ceñidas a una estructura y objetivos muy diferentes. (Consejo de Universidades, 1988: 139).

El conocimiento idiomático siempre debe ser contextualizado y la formación del traductor/intérprete debe centrarse en un conocimiento lo más amplio posible de los universos culturales, humanísticos, científicos y técnicos de los idiomas con que trabaja. Traducir textos de derecho común significa, muchísimo más allá de la gramática inglesa, conocer la historia del derecho, las instituciones inglesas en su contexto histórico, las tradiciones; en otras palabras, hay que manejar la cultura a la vez como signifiante y como significado. (Consejo de Universidades, 1988: 139).

Adicionalmente, la mayor preocupación que planteó APETI en su aportación al informe venía dada por la posible exclusión del mercado de aquellos traductores e intérpretes que ejercían su trabajo antes de la aprobación del título oficial y reivindicaron que se estableciera un proceso de homologación de la práctica profesional para la convivencia en el mercado de ambos tipos de traductor e intérprete, licenciado o no. Finalmente, y como es bien sabido, no se ha producido ninguna regularización del sector en términos de cualificación reglada o establecimiento de un Colegio profesional, por lo que dichos profesionales no se han excluido, legalmente hablando, del mercado. Asimismo, APETI llamó la atención sobre las particularidades de los Traductores e Intérpretes Jurados para los que se reclamaba algún tipo de regulación específica, cuestión sobre la que se volverá más tarde.

La otra aportación desde el mundo profesional viene de mano del SCIC (Dirección General de Interpretación de la Comisión Europea, en sus siglas en francés). La aportación de este organismo se centró en la idoneidad del enfoque no filológico y no teórico de la troncalidad y también en que el nivel de la interpretación fuera lo suficientemente elevado para los estándares europeos. Asimismo, defendieron una formación más especializada para los intérpretes y segregada de la de los traductores:

A pesar de que se propone el título de Licenciado en Traducción, en *Justificación y aclaraciones del informe técnico* así como en *Sugerencias de la ponencia* se alude a la interpretación al mismo tiempo que a la traducción. El intérprete de conferencia ha de tener un alto nivel de cualificación que responde a criterios y necesidades distintos de los intérpretes de acompañamiento (turismo, relaciones de empresa). La especialización postuniversitaria constituye el tipo más adecuado de formación de intérpretes de conferencia. Esta resulta perfectamente posible en seis meses intensivos o un año universitario, siempre y cuando se imparta a licenciados en cualquier materia que reúnan las aptitudes precisas para esta profesión, posean profundos conocimientos de idiomas y esa formación corra a cargo de intérpretes de conferencia experimentados. (Consejo de Universidades, 1988: 103).

El debate sobre el papel de la Interpretación en nuestros Planes de Estudio en España se inicia formalmente con esta recomendación y, como veremos, es un problema muy debatido y para el que todavía no se ha encontrado una solución consensuada. Al analizar los comentarios de los distintos colectivos filológicos en este documento relativos a la Interpretación, vemos que se confirma lo ya explicado (pp. 54 y ss.) también en nuestro país, pues en los círculos filológicos se consideró que dicha formación debe ser

independiente de la de la Traducción y no se expresó un deseo tan claro de injerencia sobre dicha especialización (Consejo de Universidades, 1998: 91).

Adicionalmente, se hace constar en el documento que la propuesta del Grupo de trabajo nº 13 no resulta de un consenso total entre sus miembros, entre los que había representados colectivos que no estaban a favor de convertir la Diplomatura en una Licenciatura. Aun así, y pese al intenso debate desencadenado, este fue el documento germinal del Plan de estudios primero, que habría de aprobarse finalmente en 1991, tras tres años de dura negociación curricular.

La publicación de este documento de debate curricular coincide aproximadamente con la aparición de la tercera EUTI, la que se inauguró en 1988 en Las Palmas de Gran Canaria, que se incorporó plenamente al proceso de reforma curricular de los estudios. Los años entre 1988 y 1991 estuvieron marcados por las reivindicaciones en torno a la forma que debía tomar la carrera, incluyendo algunas movilizaciones de profesorado y estudiantes (Kelly, 1996: 11).

6.2. Implantación de la Licenciatura de Traducción e Interpretación

En los albores de los años 90 y en el proceso de desarrollo y aplicación de la LRU, se consigue finalmente aprobar el título oficialmente homologado de Licenciatura en Traducción e Interpretación. En el BOE 20/08/1990 se concierta la creación del nuevo área de Traducción e Interpretación y, poco después, en el BOE de 30/09/1991, se aprueba definitivamente la Licenciatura. Las primeras Universidades en implantar la nueva titulación son la UPGC, la UAB, la UMA, la UVigo y la USAL, todas en torno a 1992, en una primera hornada de Licenciaturas. En Granada se lograría en 1993, un poco más tarde.

Las Directrices Generales Propias de la titulación, que son las que estipulan las condiciones para la aprobación oficial de un título y las que configuran la base común de los Planes de estudio, incluyen:

- La denominación del título
- Los contenidos formativos básicos
- Los perfiles profesionales de referencia
- La estructura de los ciclos
- La carga lectiva máxima y mínima
- La posibilidad de acceso a segundo ciclo de manera directa (pasarelas)
- La definición de la troncalidad con vinculación a las diferentes áreas de conocimiento
- La determinación del mínimo de contenidos teóricos o prácticos

La nueva titulación compartía buena parte del espíritu que marcó la propuesta del Grupo de trabajo 13, como se puede ver en la página siguiente.

Según este Plan de estudios, la troncalidad constituye un total de 106 créditos, aproximadamente un tercio del total, por lo que la diversificación curricular queda claramente coartada como, por otra parte, es común en las carreras en España. La troncalidad se estructura en torno a varios tipos de contenidos: las lenguas, las asignaturas teóricas, las asignaturas instrumentales o auxiliares (García Izquierdo, 2001), las asignaturas de interpretación y las asignaturas de traducción (Kelly, 1999: 21-23), que analizaremos al revisar los contenidos de la carrera.

Materias Troncales	Créditos	Área de conocimiento
Documentación aplicada a la T	4	Biblioteconomía y Documentación; Lingüística aplicada a la Traducción
Lengua A	8	Filología correspondiente; Lingüística aplicada a la Traducción
Lengua B	12	Filología correspondiente; Lingüística aplicada a la Traducción
Lengua C	12	Filología correspondiente; Lingüística aplicada a la Traducción; Lingüística General
Lingüística aplicada a la Traducción	6	Lingüística aplicada a la Traducción; Lingüística general
Teoría y Práctica de la Traducción	6	Lingüística aplicada a la Traducción; Lingüística general
Informática Aplicada a la Traducción	4	Lingüística aplicada a la Traducción; Lingüística general; Ciencia de la Computación e Inteligencia artificial; Lenguajes y Sistemas Informáticos
Técnicas de la interpretación consecutiva	8	Lingüística aplicada a la Traducción
Técnicas de la interpretación simultánea	8	Lingüística aplicada a la Traducción
Terminología	8	Lingüística aplicada a la Traducción; Filología correspondiente; Lingüística General
Traducción especializada	20	Lingüística aplicada a la Traducción; Filología correspondiente
Traducción general	10	Lingüística aplicada a la Traducción; Filología correspondiente

Tabla 9: Troncalidad de la LTI, recogida en el RD 1385/1991 de 30.08.91.

Kelly (1996: 12 y ss.) informa de cómo se desarrolló el proceso final de diseño curricular, entendido en todas estas fases iniciales como el diseño del Plan de estudios. Resumimos las principales restricciones que afectaron al proceso de diseño según el análisis de esta autora:

- 1) Mínimo de 300 créditos y máximo de 360.
- 2) Recomendaciones de diseñar planes de licenciatura de cuatro años de duración: carrera densa para los estudiantes, con jornadas intensivas de clase (una media de 25 horas semanales).
- 3) Necesidad de que se implantaran con coste cero. Implicaciones en cuanto a la contratación y reciclaje del profesorado (Kelly, 1996: 12) y en cuanto a la

configuración de la optatividad y libre configuración en el Plan de estudios (Mayoral, 1999).

4) La LRU prefijaba un 30% de la troncalidad del primer ciclo y un 40% del segundo ciclo.

5) El Consejo de Universidades establece una serie de normas para el diseño de las obligatorias, optativas y libre configuración (Kelly, 1996: 13).

4) No se separa la formación en Traducción de Interpretación, el título incluye ambas.

5) Inclusión de dos lenguas (B y C) y asunción de que la mayoría de estudiantes españoles solo cursaba una lengua extranjera en Secundaria: lengua C *ab initio*.

En cuanto a la duración y estructuración de los estudios, se establece la posibilidad de concentrarlos en cuatro o cinco años. Estos cuatro años se dividen en dos ciclos de dos años cada uno en todas las Universidades con TI, con la excepción de la propuesta de Vigo, con un segundo ciclo de tres años. De este modo, la reivindicación básica de aumentar el estatus académico de la formación de traductores e intérpretes quedó satisfecha. A la hora de la verdad, una mayoría de titulaciones apuesta por un Plan de estudios de 300 créditos o poco más de esta cantidad. Las titulaciones que más se alejan de esta referencia de créditos son: la UV-Soria, con 314 créditos; la UVigo, con 318 créditos que se justifican por el doble itinerario en gallego y español que también se refleja en la duración de cinco años; los 325 créditos de la CUC/UCJC o los 309,5 créditos de la UPCO.

En cuanto a los perfiles profesionales de referencia, la propuesta no incluyó finalmente ninguna referencia a limitaciones en el ejercicio de ocupaciones como la docencia, por lo que esta alegación en contra de la propuesta inicial, tampoco tuvo eco. De este modo, la temida competencia entre unos licenciados y otros es ahora real en algunos campos, pues, por ejemplo, muchos de nuestros egresados se dedican efectivamente a la docencia, como se tratará más adelante.

La mención de lo aplicado en la definición de los objetivos de la formación hace suponer que se recoge el testigo de las EUTI y se tiende a una formación *profesionalizante*. No obstante, la ambigüedad del texto ha hecho posible que este enfoque tenga distintas interpretaciones, aspecto que se refleja en las versiones locales de los Planes de estudio, más tradicionales, más teóricas o más *profesionalizantes*.

Así, el resto del Plan de estudios (un 45% de media, según calculaba Kelly (1996: 14), excluyendo la libre configuración, porcentaje que de hecho se reduce progresivamente hasta situarse en torno a un 35%) quedaría definido por cada Facultad, aunque sujeto a una serie de restricciones legislativas y otras contextuales. Esto quiere decir que los contenidos han podido variar entre Universidades en intervalos de entre el 65% y el 55%. Cada Universidad ha definido sus propios productos curriculares con respecto a una serie de condicionantes locales (financiación, recursos de profesorado, interacción dentro de una determinada Facultad, interacción entre Áreas y Departamentos, grado de independencia disciplinar de la Traducción e Interpretación dentro de un centro, etc.), por lo que ha de entenderse que la LTI varía mucho como concepto formativo entre unos

centros y otros: no estamos analizando un solo currículum, sino que se trata de interpretaciones muy diversas y evoluciones muy concretas que se alejan entre sí.

En cuanto a los efectos que progresivamente emanan de la aprobación de la nueva Licenciatura en 1991, diversos autores coinciden en un primer diagnóstico más positivo que negativo. Según Mayoral (1998: 119), el nuevo Plan trajo consigo una serie de ventajas como son el mayor reconocimiento académico, la homologación del título en otros países, la posibilidad de acceder a organismos oficiales con la nueva titulación, el desarrollo de unos itinerarios de semiespecialización antes inexistentes, la inclusión de los contenidos teóricos y académicos de la traducción permitiendo el avance docente e investigador entre los futuros licenciados, la incorporación de las nuevas tecnologías y otras herramientas de trabajo que refuerzan la especialización y profesionalidad del traductor, la posibilidad de realizar prácticas en empresa y la ampliación de la formación en traducción a especialistas de otros campos, a través del acceso por pasarela. En estas apreciaciones coinciden con él autores como Kelly (2000: 6-7), Mata (2002: 21) y Way (2005: 30), quienes resaltan que el empeño por mejorar aun más nuestros estudios hace que a veces nos olvidemos de los aspectos positivos que presenta.

Tricás (1999: 101) realiza una lectura interesante de la forma que toma el Plan de estudios en el panorama universitario español en cuanto a la distribución de la teoría y la práctica:

Mientras la mayoría de planes de estudio establecen una distribución, por materias, de créditos teóricos y de créditos prácticos, el Plan de estudios de Traducción e Interpretación constituye, y con toda razón, una excepción a esta regla. Las directrices ministeriales recogen bajo la denominación, sin distinción, de créditos teórico-prácticos, todos los créditos de estas enseñanzas. Indicando así que llevar a cabo una actividad traductora y de mediación lingüística implica realizar una actividad que se fundamenta en la naturaleza del acto lingüístico pero que solo tiene sentido si se concreta en el resultado práctico y tangible del proceso.

Esta misma autora (*ibid.*) y Mayoral (1999: 116) explican también el sentido que tenía la implementación de un examen de acceso opcional para la titulación, que se concibió con la idea de evitar que aquellos estudiantes potenciales con un nivel insuficiente pudieran acceder a la carrera. Se trata de una medida de selección que tenía utilidad especialmente en los primeros años, cuando existían pocos centros. En la actualidad hay varias Universidades que no lo aplican, por ejemplo, todas las andaluzas y algunas privadas.

Un ejemplo del éxito en la implantación de los estudios es el hecho de que en 1995, por iniciativa del profesor Mayoral, director de la EUTI de Granada en aquellos momentos, y en cooperación con otros profesores como Hurtado, se crea la CCDUTI (Conferencia de Centros y Departamentos Universitarios de Traducción e Interpretación del Estado Español o, en versión resumida, Conferencia Intercentros), organismo que representa a todos los centros públicos y privados que imparten estos estudios y cuya función es consultiva y de interlocución. Entre los logros de la CCDUTI están el haber conseguido el reconocimiento de la Licenciatura para puestos antes reservados a filólogos exclusivamente, como es el acceso a las plazas de asistente de lengua española en el

extranjero, o haber logrado el nombramiento de intérpretes jurados por la vía académica (Pereira, 2003: 78; Lorenzo, 2003: 91).

Otro dato claro del éxito en la implantación de estos estudios es la proliferación de centros y titulaciones que se ha producido desde 1991 hasta la actualidad. De las tres EUTI iniciales, se ha pasado a cerca de veinticinco centros públicos y privados que imparten el título oficial. El interés por reforzar académicamente las primeras EUTI para así poder también responder mejor a las exigencias del mercado, la voluntad de innovar y mejorar programas de formación basados en las lenguas extranjeras y la filología descriptiva para acercarlos a lo práctico, y la vocación de establecer políticas que permitieran normalizar las lenguas co-oficiales en nuestro país, son los tres principales detonantes que han justificado el éxito de nuestros estudios en lo que se refiere a su implantación, si entendemos este éxito como la eclosión de centros que se ha venido produciendo.

Sin embargo, esta multiplicación de la oferta de titulaciones en TI y de demanda no es indicativo de que los Planes de estudio estuvieran exentos de problemas o de aspectos que cupiera mejorar. Por ello, poco después de que las primeras promociones se licenciaran en los primeros centros, en muchos casos se emprendió un nuevo periodo de reformas curriculares locales de los Planes de estudios (obligatoriedad, optatividad y libre configuración), si bien la troncalidad se ha mantenido como en el Plan inicial de 1991 hasta la actualidad. Estos procesos de debate curricular y reforma se han intensificado en los últimos años gracias a los planes de calidad que inicia el Consejo de Universidades en 1996 y del que toma el testigo la ANECA desde su creación en 1999, como consecuencia también de la participación en el proceso de Bolonia (1996).

Uno de los condicionantes más peculiares y característicos de nuestra carrera frente a otras es la inclusión de determinadas asignaturas para conseguir cumplir los requisitos que el Ministerio de Asuntos Exteriores fijó en la Orden de 8 de febrero de 1996 con relación a la habilitación de intérpretes jurados (Mata, 2002: 22; Vigier, 2007: 25; Calvo Encinas y Ortega Herráez, 2008: en prensa). Mediante esta orden se establece que los estudiantes que hayan recibido una preparación específica en Traducción jurídica y económica y en Interpretación en un mismo par de lenguas, podrán optar al nombramiento de intérpretes jurados sin tener que realizar los exámenes de habilitación organizados por este Ministerio. En otro documento posterior de 1997 (Orden de 21 de marzo) se especifica que, en concreto, los estudiantes habrán de superar un mínimo de 24 créditos en traducción jurídica y económica y 16 créditos en interpretación desde o hacia la lengua para la que se solicite el nombramiento. A raíz de esta resolución, que es consecuencia de largas reivindicaciones en las que intervino la CCDUTI (Conferencia Intercentros), un total de trece centros se acogieron a los requisitos previstos (UAX, UA, UAN, UAM, UF2/UCM, UEM, UGR, UPGC, UPF, UPGO, UV, UVic, UVigo), si bien por ejemplo, la UGR ya ofrecía de antemano los créditos necesarios. Además, todos los centros cumplían los requisitos de la interpretación previamente, por coincidir con los créditos estipulados en la troncalidad.

Finalmente, en el proceso de reformas, cabe mencionar también el impacto que tuvo la aprobación en 1998 del RD 779. Este RD se aprobó como modificación al previo en el que se aprobaron las Directrices generales comunes de los planes de estudio de los títulos universitarios de carácter oficial. Uno de sus principales objetivos era el de evitar la extrema atomización y fragmentación de los contenidos que se había producido en las Universidades después de la aprobación de la LRU. Como comenta Kelly (entrevista personal), en la LTI, por ejemplo, la fragmentación de contenidos había dado lugar a que en muchos centros existieran asignaturas de 3 créditos e incluso menos, que con el tiempo probaron ser muy poco efectivas en cuanto a su impacto en el aprendizaje significativo de los estudiantes. En la UGR, por ejemplo, la aprobación de este RD trajo consigo la desaparición de dicha división extrema, con la ampliación o eliminación de las *microasignaturas*. Si se analizan los Planes de estudio aprobados en estas fechas, puede detectarse una tendencia similar en otros centros.

Cabe señalar, para concluir este primer repaso, que una muestra más de la consolidación de la disciplina tiene que ver con el peso académico que ha ido adquiriendo en el ámbito de la investigación. Algo después de la aprobación de la Licenciatura, en 1992, se crea el programa de Doctorado en Teoría de la Traducción de la UAB⁹², primer Doctorado tras la aprobación de la LTI, dentro del también recién creado Departamento de Traducción e Interpretación. La creación de Áreas y Departamentos propios trae consigo los primeros pasos de la TI en la investigación y la formación de tercer ciclo (Mayoral, 1999: 123), por ejemplo, dando lugar a los primeros grupos de investigación ubicados en marcos de la LTI. Otros muchos programas de doctorado se han ido consolidando en nuestra disciplina como se verá en el epígrafe 6.4.3. En estos primeros años se empieza a detectar una clara apuesta por los nuevos estudios, de los que aquí se han tratado con más detenimiento solo algunos ejemplos. Los programas de doctorado especializados en Traducción e Interpretación, aquellos que dan vida a la investigación y desarrollo de la disciplina, han ido proliferando desde entonces en distintas Universidades.

6.3. Análisis curricular de la LTI

Las aportaciones de Mayoral correspondientes a los últimos años de la década de los 90 y principios de la presente (1998, 2000, 2001a, 2001b, 2003) recorren una serie de puntos de análisis identificados por el autor y que encontramos de plena utilidad y vigencia para realizar un diagnóstico actualizado del desarrollo curricular e implementación del primer Plan de estudios de Licenciatura. Dichos ejes curriculares analizan aspectos como la relación entre Traducción e Interpretación en el currículum, la especialización, la optatividad, la relación entre teoría y práctica y los problemas de solapamiento de contenidos, la proliferación de centros y la elevada demanda académica, la organización institucional del currículum de TI (Facultades, Departamentos, Áreas de conocimiento), los profesores de TI, el nivel intelectual y el rendimiento de los alumnos entrantes o la relación entre los estudios y la demanda del mercado. Como vemos, estos criterios nos remiten a informaciones que ya se intuyen al analizar el Plan de estudios de 1991.

⁹² Ya existía un primer Doctorado en Traducción en la Universidad de León.

A estos elementos de análisis podemos añadir algunos más siguiendo las lecturas existentes de otros autores y nuestro propio enfoque de análisis curricular. Bajo la perspectiva de estos criterios, realizaremos a continuación un análisis curricular de los estudios actuales, antes de analizar la última fase de reforma curricular ya en marcha, encaminada a adaptar nuestros estudios al EEES.

Cabe reincidir en que tratamos sobre todo con productos curriculares (Planes de estudio). El aspecto práctico de los estudios se aborda en esta tesis desde dos perspectivas: incorporamos a cada apartado todo aquello que tiene que ver con la puesta en práctica de la formación desde el punto de vista curricular, siempre que esta información esté disponible y, sobre todo, nos acercamos a la práctica del currículum en la segunda parte de este trabajo desde la perspectiva de la experiencia curricular de los estudiantes.

6.3.1. Tipo de diseño curricular

En este apartado deberíamos tratar en profundidad dos aspectos fundamentales para la descripción de un currículum. Por un lado la flexibilidad de los planes de estudios, noción ligada a la autonomía de las Universidades y también a la idea de diversificación de la oferta formativa. Por otro lado, habría que averiguar quiénes son los ingenieros o desarrolladores de un determinado currículum. Dadas las condiciones de la Universidad española contemporánea, que ya hemos tratado ampliamente, ambas cuestiones son bastante fáciles de contestar.

En cuanto a la flexibilidad, como veremos, fue mayor en la fase de las EUTI que en la fase de las LTI, pues todas comparten ahora la troncalidad obligatoria. Aun así, la capacidad de decidir sobre más de un 60% de las asignaturas (optatividad, obligatoriedad, libre configuración) sí ha permitido una limitada diversificación en la oferta en cuanto a los perfiles de formación adoptados en las distintas titulaciones. La autonomía depende de las Directrices Generales Propias (Plan de estudios y su troncalidad) y de una serie de condicionantes normalmente locales que intentaremos desgranar.

Finalmente, en cuanto a los ingenieros del currículum, por un lado, se encuentra el propio Ministerio de Educación y Ciencia (o la institución equivalente, pues sabemos que a lo largo del tiempo las competencias propias de la gestión de la Universidad española han cambiado de cartera o la cartera ha cambiado de designación). Por otro lado, se encuentran las propias Universidades y sus respectivos centros y sus equipos, donde los hay, o grupos de profesorado con iniciativas que apuestan por la LTI, en la medida en que hacen suyas las Directrices Generales del currículum y establecen equipos de trabajo (Comisiones, reuniones de los Consejos de Departamento y Juntas de Facultad) en las que establecen la forma que se dará a los elementos del currículum sobre los que se puede decidir y cómo se realiza dicho proceso: si será el diseño de un producto o si se propondrá un desarrollo curricular más práctico.

En el mejor de los casos, podemos incluir también en esta categoría a los colectivos a los que se recurre con carácter consultivo. En el caso de nuestra titulación, han existido

diferentes asesores que van desde algunas Asociaciones Profesionales e instituciones, hasta empresas (SCIC, Antena de Traducción de la Comisión Europea en España, APETI, ACEtt, ACT, LISA, etc.). Según Vega (2004: 569-270), se pueden identificar dos colectivos que intervinieron en el diseño de la carrera. En primer lugar, señala a los colectivos que representaban al gremio profesional, las asociaciones ya referidas, y, en segundo lugar, señala a las instancias ministeriales, que describe como «personas que poco tenían que ver con la traducción o, al menos, poco entendían de ella». Para este autor, esta parte del proceso de diseño, ajeno al desarrollo curricular, tuvo como consecuencia que el primer Plan de la LTI pronto tuviera que ser corregido en las distintas Universidades. Sin embargo, si analizamos los documentos existentes, quizás se pueda hacer una lectura distinta. Las autoridades ministeriales, de hecho, sí siguieron casi al pie de la letra las recomendaciones que se les hizo llegar desde las EUTI y a través del informe de *Propuestas y Alternativas, Observaciones y Sugerencias formuladas al Informe Técnico durante el Periodo de Información y Debate Públicos para el Título de Licenciado en Traducción e Interpretación* («lechuga»), por lo que en realidad el proyecto de LTI que se llevó a cabo era el propuesto por al menos una parte de los expertos en TI en España, lo que nos lleva a pensar que las reformas posteriores probablemente tuvieron más que ver con la implantación de la LRU (fragmentación excesiva de las asignaturas, optimización de recursos en los centros) y con la adaptación a los nuevos tiempos (implantación de la habilitación de intérpretes jurados, auge de la informática y la sociedad del conocimiento globalizado, nuevo mercado de la traducción, etc.).

6.3.2. *Antecedentes, motivaciones e interacción disciplinar*

A la hora de averiguar por qué un determinado centro aborda la formación de traductores e intérpretes o en TI de una determinada manera, encontramos sumamente difícil identificar las posibles influencias y los antecedentes que prevalecen en una determinada titulación, sin entrar en especulaciones carentes de objetividad. No existen muchos documentos probatorios o históricos que refieran estas causas curriculares, esta toma de decisiones curricular⁹³, exceptuando la visión y experiencia de algunos docentes implicados que así lo han querido reflejar en alguno de sus trabajos publicados sobre formación de traductores y/o intérpretes o en sus Proyectos Docentes. En este apartado hemos tratado de identificar, con la información disponible, una serie de elementos que, siguiendo las teorías curriculares ya expuestas (Schwab, 1969; Walker, 1971), se reconocen como influyentes en los procesos y productos curriculares de manera objetiva o muy probable. Los principales factores que se dejan identificar en el contexto que aquí nos ocupa tienen que ver con la existencia de un tipo determinado de formación o tradición lingüística en una determinada Universidad, el origen y perfil disciplinar de su profesorado, los recursos asignados para la implantación de un programa y la existencia de un interés político más o menos explícito para la creación de un determinado centro de formación o la implantación de una titulación específica.

⁹³ Método de análisis curricular basado en la toma de decisiones deliberativa (Schwab, 1969: 21-22); identificación de las decisiones conscientes e inconscientes que dan lugar a un currículum (Walker, 1971: 53).

El antecedente natural de los programas de TI en casi todas las Universidades españolas es la existencia previa de Facultades de Filología e/o Institutos o Servicios de Idiomas. Buena parte de los entonces denominados «profesores-motor» (Chaume, 2001: 32), o padres de la carrera, aquellos que trabajaron por la consolidación de los estudios en los primeros centros, provenían de una formación filológica, si bien es cierto que acumulaban experiencia como traductores profesionales o un profundo interés por remodelar, diversificar, aplicar y actualizar los estudios lingüísticos que habían dado forma inicial a su propia capacitación. Esta relación entre Filología y Traducción es innegable. A veces se presenta de una manera un tanto simplificadora como una relación de confrontación, cuando probablemente se trata más bien de una relación de retroalimentación que ha experimentado diferentes estadios de convivencia, unos más constructivos que otros. Como hemos visto, la TI ha heredado mucho de la Filología, empezando por parte de su profesorado, y también la TI ha aportado visiones enriquecedoras de las que beben algunas ramas de las Filologías.

Desde el punto de vista de la gestación disciplinar de la TI, esta interrelación tiene especial significado. El proceso de germinación de una determinada titulación viene marcado por la existencia o no de una Facultad, un Departamento y un Área de conocimiento propios. La independencia de un centro o Departamento de TI con respecto a otras disciplinas es un hecho que trae consigo una serie de ventajas y algunos inconvenientes. Entre las ventajas más claras está el hecho de que la homogeneidad de criterios disciplinares entre Áreas, Departamento y Facultad facilita por lógica la coordinación de objetivos y contenidos de un determinado programa, el currículum tanto en su producto como en su proceso, a la par que facilita el trabajo para combatir una excesiva parcelación y solapamiento de la formación. El principal inconveniente es que los Departamentos monodisciplinares de TI han de realizar un esfuerzo adicional para poder interactuar con otras disciplinas que pueden tener mucho que aportar a una formación tan polifacética como la de nuestros estudios (Filologías, Derecho, Administración de empresas, Áreas tecnológicas, etc.). Sin embargo, con frecuencia tienden a atrincherarse en posicionamientos poco permeables, incurriendo en el mismo comportamiento organizacional hermético que resulta además en un currículum aislado y fragmentado. En ambos modelos, la cooperación para la coordinación de contenidos es un elemento clave en el plano práctico del currículum.

No todos los centros en los que se imparte TI son exclusivamente de TI, de hecho, entre las actualmente activas solo la UAB, la UGR, la UPF, la UPGC y la UVa-Soria ofrecen este tipo de organización institucional y disciplinar. Según la LRU y posteriormente la LOMLOU, las titulaciones son responsabilidad de las Facultades y de las Universidades, no de los Departamentos, encargados de velar por la investigación y la docencia de las asignaturas pero sin estar en realidad subordinados a una Facultad en concreto, pues de hecho pueden operar en distintas Facultades simultáneamente. Antes de la LRU, los Departamentos sí eran subdivisiones de las Facultades, con un perfil institucional asociado a la monodisciplinariedad. Sin embargo, desde esa fecha, algunos estudios se han adaptado mejor al modelo propuesto, de inspiración anglosajona, por el que la Facultad y el Departamento operan en campos distintos, mientras que otras disciplinas han mantenido la organización más jerarquizada que entiende que los Departamentos en la práctica actúan

como un nivel inferior dentro de las Facultades. Así, se da la situación en que hay titulaciones que, de hecho, *dependen* de un solo Departamento, lo cual no se ajusta en realidad a lo que contempla la ley, mientras que en otros casos son varios los Departamentos que asumen la docencia de una misma titulación dentro de un centro.

En España existen diversas configuraciones institucionales en este sentido y es común que algunas Facultades se estructuren en torno a la Traducción en combinación con otras disciplinas. Es el caso de la Facultad de Traducción y Documentación de Salamanca, la Facultad de Filología y Traducción de Vigo y la Facultad de Ciencias Humanas, Traducción y Documentación de Vic⁹⁴. De hecho, las Universidades privadas en general, dado su tamaño más reducido, tienden a presentar también estructuras de Facultades que son más genéricas, como es el mencionado caso de Vic, pero también el de la UAX (Facultad de Lenguas Aplicadas), la UPCO (Ciencias Humanas y Sociales) o la UEM (Facultad de Comunicación y Humanidades).

Los demás propuestas mixtas surgen de una iniciativa interdisciplinar a la hora de plantear los estudios de TI, como el caso ya mencionado de Vigo con la interacción de la Filología y la Traducción en el nivel de la Facultad o la UPO, con ese mismo tipo de asociación en el nivel departamental, en un plano más amplio para las Humanidades en su Facultad. Estas asociaciones interdisciplinarias facilitan, entre otras cosas, un óptimo aprovechamiento de los recursos institucionales y docentes de una determinada Universidad.

En otros casos, la estructura pluridisciplinar se adopta como medida de reciclaje y actualización para alguna rama de estudios que ha sufrido escasa demanda académica y cuya supervivencia no ha estado garantizada por diversos motivos⁹⁵.

Esta frecuente relación interdisciplinar entre la Filología y la TI también se intuye en aquellos casos en los que la Facultad que acoge los estudios de TI es de Filosofía y Letras, Letras, Filología y Humanidades. Este colectivo es el más numeroso e incluye a Universidades como la UA, la UV, la UAM, la UCO, la UMA, la UM, la UPO y la UPV-EHU. No obstante, no en todas ellas ha existido previamente una tradición en la Licenciatura en Filología, sino que se ha creado la Licenciatura en TI a partir de esta idea de cooperación de manera directa entre expertos de ambas disciplinas (UPO, UJI, UF2/UCM). Finalmente, encontramos centros nuevos y de menor tamaño en los que los estudios de TI no se acogen a la adscripción a una Facultad en el modo tradicional, como es el caso del CUC/UCJC, la UMH/ESTEMA o la UF2/UCM. En este último caso, la TI interactúa con las carreras ofertadas relacionadas con las Ciencias de la Información, pues

⁹⁴ El centro de TI de Vic inicialmente se encontraba adscrito a la UAB, hasta que en 1999-2000 pasó a incorporarse a la recién creada Universidad de Vic (Möller, 2001: 27).

⁹⁵ Así queda patente por ejemplo en el IAE del Departamento de Lenguas Romances, Estudios Semíticos y TI de la UCO (UCO, 2004: 12-13), en donde se justifica la implantación de TI como medida de renovación y reciclaje: «Nos gustaría destacar con respecto a la precaria situación de nuestras áreas en el contexto de la enseñanza de las Humanidades el notable descenso del alumnado universitario junto con, a nuestro juicio, la errónea política educativa en este campo. Ello ha llevado al Departamento a solicitar la concesión de la titulación en Traducción e Interpretación claramente competitiva con respecto a otras titulaciones y con una todavía alta demanda por parte del alumnado».

se trata de centros especializados en estos itinerarios. Esta misma opción se asemeja a la apuesta de la UJI, con su facultad de Ciencias Humanas y Sociales, en la que conviven carreras relacionadas con la Comunicación junto con la TI, aportando un marco novedoso y no exclusivamente lingüístico para este tipo de estudios. Este mismo enfoque relacionado con la Comunicación tiene respuesta en el esquema de la optatividad de otras Universidades, por ejemplo, la UPF.

Es difícil establecer influencias directas entre unas titulaciones y otras previamente existentes, tanto españolas como extranjeras. Después de investigar las trayectorias de los centros, sus Planes de estudio y las trayectorias de los profesores que se encontraban empleados en los centros en los momentos en los que se diseñaron los estudios, podemos reconocer reminiscencias posibles de algunas de estas influencias.

Como ya se ha indicado, el plan de estudios de la UGR tiene influencia de profesorado de la Heriot Watt University (Mayoral, 1992a: 27), como se desprende por ejemplo de la forma en la que se incluye la Interpretación. Asimismo, la forma en la que se estructura la Interpretación en Vigo, se parecía inicialmente al modelo de la UGR (con una cierta especialización al final de la LTI), probablemente por la presencia de una parte de profesorado formado en la UGR, a la hora de dar forma a dichos contenidos. Así, se puede observar cómo un modelo de formación, en este caso el de los años 80 en la HWU, tiene repercusiones en varias titulaciones de manera directa o indirecta, sin que dicha influencia sea en realidad tampoco un «transplante» del plan germinal en los nuevos centros en España, sino más bien una inspiración a la hora de fijar los objetivos formativos y sus contenidos relacionados. En este caso, el modelo de formación germinal de HWU estaba muy relacionado con el papel del traductor e intérprete en los organismos internacionales, prueba de lo cual es la combinación lingüística ofertada en el centro escocés, que hasta hace unos años incluía el ruso. El ruso era una lengua ofertada por muy pocos centros y con gran importancia estratégica durante la Guerra Fría, especialmente en la década de los 70, que es precisamente cuando se crea la titulación en la HWU. La HWU, además de pertenecer a la CIUTI, organismo relacionado con instituciones internacionales, también servía como centro de formación para los futuros intérpretes y traductores para el MI5 británico, que solía hacer una selección de personal con cierta regularidad en este centro⁹⁶. El modelo de formación original basado en un ámbito internacional más marcado política que económicamente y previo a la globalización de los mercados, se ha ido adaptando a los tiempos en este centro, que ahora ha reducido el peso del ruso como lengua principal y se centra mucho más en los contenidos relacionados con la internacionalización y el comercio exterior en conjunción con las lenguas y la interculturalidad (De Pedro, 2007). Por este motivo, la comparación de los programas de formación actuales dista más que la correspondiente a los modelos en vigor en las décadas de los 80 y principios de los 90. En Granada, la época en la que se planteó la implantación de la titulación (con España recién incorporada a los organismos europeos) y la participación curricular de profesorado formado en este centro escocés influyeron a la hora de seleccionar esta referencia entre otras posibles.

⁹⁶ Información aportada por la profesora Ann McFall (HWU) en entrevista personal.

Otro tipo frecuente de motivación tiene que ver con el fomento lingüístico de las lenguas co-oficiales por parte de los gobiernos autonómicos. Por ejemplo, la creación de la titulación en Vigo era necesaria para el fomento y la normalización del gallego, por lo que existía un catalizador político en este caso (Pereira, 2003: 84-85). Este impulso lingüístico también tiene parangón con otros centros bilingües como el de Vitoria o la UJI.

La UMA coordinó la implantación de la carrera al aprobarse la Licenciatura gracias a la iniciativa de profesorado de Estudios Árabes. Una vez instaurada la carrera, se mantuvo en el marco de dicha Área en un principio. Durante unos años el Departamento de Semíticas y Traducción, incluía al Área de TI, por cuestiones formales (la LRU obligaba a que un Departamento tuviera doce profesores a tiempo completo), hasta que finalmente se constituyó un Departamento propio. Esta vinculación con la Filología tiene que ver con la existencia previa de un itinerario de Traducción dentro de la carrera de Filología. Este antecedente ha marcado la existencia de un consolidado y productivo itinerario de trabajo e investigación en Traducción literaria en este centro. La historia inicial de este centro queda reflejada en su último IF (1999: 20):

Con respecto al marco académico en el que había de desarrollarse esta nueva titulación, y al entender entonces que se trataba básicamente de idiomas (así lo confirmaban el número de créditos concedidos a las lenguas A, B y C, con un total de 42 créditos frente a los 24 de las demás materias) se decidió que el Departamento «tutor» fuera el de Filología Francesa e Inglesa; sin embargo, por razones de autonomía e independencia, por la especificidad de los estudios traductológicos frente a los estudios filológicos, y con el fin de evitar cualquier injerencia en una titulación con «gancho» y con un futuro prometedor (ampliación de plantilla, enfoque práctico de la docencia, *numerus clausus*), se estimó la conveniencia de aceptar la invitación del Departamento de Filología Griega y Estudios Árabes (de donde procedía la Coordinadora de los Estudios de Traducción e Interpretación), que se brindó generosamente a acogernos. Esta situación duró hasta diciembre de 1998, fecha en la que se creó el Departamento de Traducción e Interpretación. El funcionamiento interno, habida cuenta del carácter independiente de los Estudios de Traducción e Interpretación en el seno del Departamento «tutor» señalado en el párrafo anterior, se desarrolló y articuló en torno a una dirección designada por el máximo responsable de la Universidad y a un sistema de subáreas (correspondían respectivamente al grupo de profesores que impartían asignaturas adscritas a un mismo idioma, en el caso que nos interesa: árabe, alemán, español, francés, griego, inglés e italiano). Este planteamiento, especie de compromiso entre un sistema unificador y una aparente autonomía en el ámbito de las subáreas, ha marcado profundamente la evolución de la titulación Traducción e Interpretación y se ha convertido en una herencia, con aspectos positivos y negativos, difícil de erradicar, bien por el consabido efecto de inercia, bien por su relativa operatividad con respecto a los diferentes grupos de profesores adscritos a una misma lengua.

Otro caso diferente es el de la construcción de la Licenciatura en la UJI. En 1992 se inició en su recién creada Facultad de Filología un Posgrado en Traducción, impulsado por Amparo Hurtado, cuyo trabajo y la coordinación de esfuerzos con otros docentes en dicho centro dio lugar a la implantación de la carrera. Años después, este programa de posgrado acabaría constituyendo la primera iniciativa interuniversitaria de doctorado de nuestro

campo, al aunar su currículum con el Doctorado Traducción, Sociedad y Comunicación de la UGR⁹⁷ por iniciativa de esta última, creado en el año 1999. Así, la UJI cuenta con una titulación que prácticamente surge sin antecedente filológico, pues casi inmediatamente se apuesta por la TI, algo similar al proceso de germinación en la UPO. La titulación en la UJI se define desde el principio por su clara inspiración traductora y un marcado perfil tecnológico (localización, audiovisual, etc.).

La LTI en Soria surge también a partir de un Máster previo en Traducción, en este caso impartido en la Universidad de Valladolid, que dependía de la Facultad de Filología de la UVa.

El profesor Alcaraz (UA) describió de manera muy generosa y detallada, en una de sus últimas aportaciones, el proceso de instauración de los estudios en Alicante, en donde se reconoce el interés institucional por los estudios, un antecedente de posgrado y el impacto de la apertura de la Oficina para la Armonización del Mercado Interior en Alicante:

Con la LRU vinieron los nuevos planes de estudios y las nuevas carreras. Una de ellas fue la Licenciatura en Traducción e Interpretación. Esta carrera estaba en el bloque innovador de estudios que el Consejo Social de la Universidad de Alicante, a iniciativa del rector don Ramón Martín Mateo, presentó al Consell de la Generalitat. Sin embargo, no hubo suerte. (...) Ante el fracaso del primer intento, en el curso 1989-1990 el departamento de Filología Inglesa organizó un curso de posgrado (Máster en Traducción en Lengua Inglesa). (...) Un par de años después el Área de Filología Francesa (...) también organizó su Máster de Traducción en Lengua Francesa. (Alcaraz, 2007: 21-22).

Nos enteramos en el año 1994 de que la Unión Europea (...) había designado la ciudad de Alicante como la sede oficial de la OAMI, esto es, Oficina para la Armonización del Mercado Interior, lo que se conoce como Oficina de las Marcas. (...) Un primer fruto universitario de la llegada de la OAMI fue la creación de un curso de posgrado internacional, el llamado Magíster Lucentino de Marcas y Patentes, en donde todas las clases se imparten en inglés. Algunos miembros del Departamento de Filología Inglesa colaboramos en ese máster. (...) Los de letras tampoco nos quedamos fuera de la supuesta ola de los beneficios que significó la llegada de la OAMI a Alicante. (...) Aquella fue una coyuntura muy favorable para volver a la carga en la solicitud al Consell de la Licenciatura en Traducción e Interpretación. Y así se hizo. (*ibid.*: 23).

(Con respecto al diseño de la LTI) En una de las conversaciones que tuve con el Rector Pedreño me dijo: «no me repitas los estudios de Filología». (...) la traducción es un proceso que se puede analizar desde muchos otros ángulos: el filosófico, el cultural, el profesional y, por supuesto, el filológico. (...) temía que en Alicante, Traducción e Interpretación pudiera convertirse en una Filología bis. (...) Cinco son los pilares que guiaron a los miembros de la comisión en la redacción del plan de estudios: una suficiente base teórica, ampliable en los cursos de doctorado, sobre la que se pudiera asentar una fecunda práctica; la impronta profesional de los

⁹⁷ Programa de doctorado en el que se enmarca esta tesis.

estudios de Traducción e Interpretación en Alicante, de acuerdo con las necesidades de la Comunidad valenciana; la potenciación del estudio de lenguas minoritarias, como el danés, el griego moderno, el rumano, etc.; la posibilidad de la especialización en la traducción castellano-valenciano; el perfeccionamiento del dominio de las lenguas extranjeras, para lo que se introdujeron instalaciones más modernas. (*ibid.*: 24-25).

El origen en el posgrado y la investigación no es común a todos los centros. Las privadas, en general, presentan perfiles más prácticos y tecnológicos, sin tanto prejuicio a la hora de definirse como marcadamente *profesionalizantes*, pues el de la *empleabilidad* es un valor añadido para este tipo de Universidad. Ello se nota en la existencia de servicios de orientación profesional o incluso asignaturas que se destinan a facilitar la inserción laboral de los futuros licenciados (por ejemplo, UAX, 2006: 3, 7, 17).

La mayor concentración de Universidades privadas tiene lugar en la Comunidad de Madrid (UPCO, UAX, UEM, UAN, CUC-UCJC) y este es el principal motivo por el que primero surge el centro adscrito a la UCM, el de UF2 de Aranjuez, como alternativa⁹⁸ a estos centros privados. Posteriormente, se crea la LTI en la UAM. La Licenciatura en la UF2 se ubica en un centro que incluye carreras relacionadas con la Comunicación, siendo esta su principal influencia, mientras que el centro de la UAM parte de la ya asentada rama de formación filológica.

La Comunidad de Madrid y, más en concreto, algunos de estos centros privados como la UAN, acumulan las pocas experiencias que existen en España de programas universitarios de Lenguas Aplicadas (titulaciones no oficiales). Estas iniciativas novedosas fueron perdiendo peso progresivamente con la aprobación de la LTI y acabaron solicitando su conversión al nuevo Plan de estudios homologado. El atisbo de innovación en este sentido desapareció con la oficialización de la TI.

Si observamos las fechas de creación de los centros activos y excluyendo el caso particular de los centros privados, encontramos que la mayoría de los primeros centros públicos (UAB, UGR, UPGC, UPF), entre los que se encuentran las primeras EUTI, se deciden por una estructura de TI para la Facultad, mientras que los centros creados con posterioridad albergan los estudios en Facultades más amplias que incluyen otras carreras o cátedras de distintas especialidades. Este aparente retorno a los centros más genéricos de formación lingüística se produce también en otros contextos internacionales próximos al nuestro (Snell-Hornby, 2006: 174). Esta observación trae a colación el debate ya manido sobre en qué rama general de conocimiento se debe ubicar la TI, si es que hay una opción mejor que otra.

Como describió en su momento Muñoz Martín (1996: 232), durante los primeros años de implantación de la carrera en España se importó de los países con mayor tradición en la formación en TI el debate sobre si la TI debía ubicarse dentro de una estructura disciplinar puramente lingüística, relacionada con las Humanidades clásicas y las Letras (en el caso español, dentro del ámbito de las Filologías o las Humanidades) o si, por el contrario,

⁹⁸ Financiación mixta, Comunidad de Madrid.

debía ubicarse en ramas más relacionadas con la Comunicación, la Administración de Empresas o las Ciencias Sociales. Téngase en cuenta que la adscripción que muchos consideran *natural* para la TI es la propia de campos puramente lingüísticos o humanísticos. Sin embargo, no es tal en otros países de nuestro entorno, como el Reino Unido o Alemania. Por ejemplo, en Alemania, con una gran tradición en la formación de expertos en traducción técnica, muchas veces los centros de formación de traductores se han ubicado con dependencia o en cooperación con las Escuelas de Ingeniería. En el Reino Unido, por ejemplo, son varias las Universidades cuyos títulos en Traducción y/o Interpretación se denominan *BSc* o *MSc* (*Bachelor of Science* o *Master of Sciences*) o están ubicadas en universidades cuyos orígenes están en los antiguos *Politechnics*, en lugar de lo que cabría esperar desde la óptica lingüística más purista (*BA* o *MA*, *Bachelor of Arts* o *Master of Arts*) y orígenes en facultades clásicas, tal y como apunta Stoll (2006: 8). Este debate clásico también lo refleja Vega (2005: 569) cuando habla del conflicto de la autonomía de la TI en nuestro país, que durante los primeros años se encontraba «bajo la égida de la Lingüística aplicada», en sus palabras, y queda así igualmente recogido en el *Libro Blanco* (Muñoz Raya, 2004a: 15).

El resultado de este debate inconcluso genera en la práctica una cierta diversificación en la oferta académica que consideramos enriquecedora. Esta incipiente diferenciación es el único sistema de compensación a la extrema proliferación de Licenciaturas en TI que se ha producido en los últimos años. Dentro de la homogeneidad de la oferta académica en TI, marcada por la troncalidad común a todas las titulaciones, podemos distinguir líneas de trabajo muy diferentes entre unas Licenciaturas en TI y otras. Sería contraproducente y utópico que todos los centros pretendieran desarrollar su excelencia y su especialización en una misma dirección. Así, en nuestro país conviven titulaciones con un *input* filológico y literario muy claro, otras que son estrictamente traductológicas y aplicadas y que se especializan en campos ocupacionales como la interpretación o la traducción profesionalizada y otras que presentan perfiles mixtos en varias direcciones, como veremos.

Esta variedad da lugar también a distintos enfoques en la investigación y el estudio de la Traducción, que se refleja en programas de doctorado basados en aspectos tan diversos como la estilística contrastiva, la traducción literaria, la traductología moderna, los aspectos profesionales más tecnológicos o la didáctica de la traducción. Los factores determinantes en estos casos tienen que ver con el capital humano presente en un determinado centro (líneas de investigación e intereses y trayectoria del profesorado). En consecuencia, el conocimiento experto que genera un determinado centro, tiene su reflejo en el enfoque curricular de la TI en ese caso. Este factor humano se funde también con otros condicionantes como son los recursos asignados a una determinada titulación, pues la financiación repercute en el tamaño de los grupos (viabilidad de las especializaciones aplicadas) y en las tecnologías disponibles (laboratorios, equipos informáticos, software).

En cuanto a los recursos asignados, hay grandes diferencias entre unas titulaciones y otras. Entre los centros públicos, los factores determinantes para la asignación de recursos son varios: número de estudiantes, producción y calidad académica e investigadora, calidad

contractual del PDI y asignación de PAS, interés político o estratégico de la propia Universidad o del gobierno autonómico correspondiente con respecto a los estudios y, finalmente, **grado de experimentalidad** asignado a los estudios.

El grado de experimentalidad o grado de practicidad suele ser un coeficiente que se aplica a la financiación para un determinado programa de estudios, consistente en que cuanto mayor sea la experimentalidad reconocida (enseñanzas prácticas), superior debe ser la financiación, pues los grupos han de ser de menor tamaño y se requieren instalaciones y materiales especiales (y costosos) para la realización de determinadas prácticas. En el caso de la TI, el grado de experimentalidad debería ser alto, pues la práctica predomina sobre la teoría, los grupos para la enseñanza de lenguas, la Traducción, la Informática o la Interpretación han de ser reducidos y los laboratorios de Interpretación y el software y hardware necesarios para la Traducción tienen un coste muy elevado. Así lo explica también García Izquierdo (2007) cuando dice:

Las especiales características de nuestro título (muy práctico), hacen que ya en estos momentos un alto número de las Facultades de traducción estén impartiendo las clases en laboratorios específicos, con la utilización de nuevas tecnologías. Además el hecho de que los estudiantes tengan que estar constantemente realizando trabajos de traducción, documentación, etc. hace que sea una carrera muy *dinámica*, en la que el contacto (tutorial, a través de seminarios, etc.) entre el profesor y el estudiante es constante. Por último, y en relación a la evaluación, en nuestras facultades se realiza habitualmente evaluación diagnóstica, formativa y sumativa, con lo que no se equipara la evaluación a un instrumento metodológico de censura de la actividad del estudiante, sino de mejora constante. En este sentido, y por lo que respecta a la cuestión metodológica, insisto en que creo que estamos ya en el buen camino. Ahora bien, todavía quedan algunos aspectos por mejorar, como por ejemplo el número de estudiantes por aula, la dotación de infraestructuras adecuadas para todos los centros o, lo más importante, la planificación misma de la titulación.

En algunas de estas observaciones coincide con Cruces (2002: en línea) quien afirma que la introducción de nuevas tecnologías de la información y de la comunicación está por debajo de lo deseable, debido a lo reducido de las dotaciones económicas para estudios que se consideran institucionalmente de Humanidades y a los que se supone erróneamente que les deberían bastar los libros como herramienta de aprendizaje⁹⁹.

En los IEE e IAE predomina una queja en esta misma línea, relativa al hecho de que en algunos casos se ha heredado el grado de experimentalidad de las Filologías, que suele ser el mínimo, por considerarse una formación eminentemente teórica. Muchas Facultades de Filología vivieron años durante las décadas de los 80 y 90 con aulas magnas repletas de centenas de estudiantes (Alcaraz, 2007: 21). Este modelo de formación no es extrapolable al caso de la TI, por lo que algunos centros reivindican desde hace años una revisión de dicho coeficiente en sus evaluaciones de calidad (UMA, 1999: 19; UGR, 2006: 20; UGR, 2007: 13), para así poder garantizar una formación práctica adecuada, que sin duda

⁹⁹ Esta autora señala también que la falta de una financiación adecuada resulta en que en una mayoría de facultades no existe personal especializado en el mantenimiento de los equipos específicos de nuestra área, por lo que dicha tarea recae en los profesores también.

revertiría, por ejemplo, en los resultados de aprendizaje de la muy cuestionada Interpretación, en los adecuados procesos de evaluación progresiva del aprendizaje del alumnado o en los niveles de adquisición de lenguas de los primeros años. En esta línea, encontramos esclarecedoras las observaciones de Argüeso (1998: 114), quien apunta que el número de alumnos en la clase de traducción debería ser inferior a 25, para garantizar una correcta práctica y aprendizaje en el aula.

Volviendo a los perfiles de interdisciplinariedad, las demás relaciones interdisciplinares han venido siempre de la mano de la cooperación puntual entre la Traducción y otros campos del saber especializados, como consecuencia de la importancia concedida a la Traducción especializada entendida como la traducción de textos especializados en un tema o propios de un contexto profesional (textos jurídicos, textos médicos, textos técnicos, etc.). Existen algunas iniciativas interesantes y puntuales, entre las que se pueden destacar determinadas innovaciones en formación basadas en programas de posgrado que combinan el Derecho y la Traducción, como por ejemplo en la UAB o en algunas iniciativas propias en Granada (Way, 2002: 15-26). Desde el punto de vista de la convivencia disciplinar, exceptuando propuestas aisladas como la mencionada en el nivel de posgrado, el único modo de interacción que se ha experimentado es el de la inclusión de asignaturas temáticas (Derecho, Economía, conocimientos científicos o técnicos, etc.) a modo de optativas y libre configuración en los currícula de Licenciatura de algunos centros. Se detecta además una tendencia que consiste en que los centros más antiguos son los que tienen menos prejuicios a la hora de incluir esta optatividad no lingüística, mientras que los centros más jóvenes no interactúan tanto con otras disciplinas no lingüísticas, cuestión sobre la que se retornará de nuevo más adelante.

En general, opciones innovadoras como la interacción disciplinar traducida en programas de formación que combinen elementos de la TI con la Administración de empresas, el marketing o la internacionalización han tenido escaso eco en nuestro país, a pesar de contar con una sobrada tradición en otros países de nuestro entorno (Lenguas Aplicadas, Gestión empresarial internacional, etc.).

Un caso interesante de germinación de la LTI es el más reciente de la Escuela de Traductores de Toledo. En el año 1994 inició su andadura como centro de investigación y formación de posgrado, que se especializa en árabe y hebreo. La opción lingüística es novedosa y diferenciadora. Ya en el momento de su apertura se debatió la conveniencia de que el centro operara como una Facultad de TI. Finalmente se creó con el afán de servir como centro de estudio superior de la traducción y las relaciones culturales entre Europa y el Mediterráneo, recuperando así la tradición de la medieval Escuela de Traductores toledana. Sin embargo, en aquel entonces no llegó a prosperar la iniciativa de ofrecer la LTI. Este centro, ya consolidado, será ahora el motor de una nueva Licenciatura que verá la luz en los próximos cursos¹⁰⁰. Se trata de un proceso inverso al registrado en buena parte de los demás casos, ya que se parte de la investigación y el posgrado para desarrollar el grado y no al revés.

¹⁰⁰ Noticia disponible en: <http://ecodiario.economista.es/> de 17.04.08 (fecha también del último acceso).

El debate sobre la adscripción disciplinar más adecuada para la TI aún está abierto y las distintas opciones han ido modificándose además al ritmo que la disciplina maduraba institucionalmente. Los cambios en los paradigmas de la concepción de la traducción y la interpretación como objetos de estudio y actividades profesionales también han tenido reflejo curricular y una traducción en cuanto a la relación disciplinar de la TI con otros campos, como bien apunta Mayoral (en prensa) y como hemos visto previamente. El paso de las teorías contrastivistas al predominio de los enfoques funcionales y de resolución de problemas traslada la formación a ejes más *profesionalizantes* y aplicados, alejando las propuestas de los modelos formativos lingüísticos clásicos. Como indicábamos, este cambio de enfoques ya consolidado en muchas titulaciones, no se ha traducido en una revisión de los índices de experimentalidad (es decir, en la financiación para fomentar una formación más aplicada, con los recursos tecnológicos adecuados y en grupos más reducidos).

Esta evolución teórica ha de conjugarse con el estatus disciplinar de la TI en nuestro país para entender las diferentes reivindicaciones a lo largo del tiempo. Por ejemplo, Muñoz Martín (1996: 233) defendía a mediados de los noventa la necesidad de que los estudios de TI tuvieran independencia de otras ramas de conocimiento, tanto las puramente lingüísticas como otras más interdisciplinares como pueden ser las Ciencias de la Información. Especialmente en los primeros años de implantación de la carrera, otros autores también se unen a esta reivindicación (por ejemplo, Tricás, 1999: 101), argumento que viene con frecuencia de la mano de la defensa de la creación de un Área propia para la TI y que es consecuencia de los duros debates curriculares que precedieron y continuaron a la aprobación del primer Plan de estudios de Licenciatura.

Sin embargo, otros autores han defendido desde entonces la necesidad de alojar la TI dentro de una macroárea de conocimiento del estilo de las Lenguas Aplicadas, o como explica Mayoral (1999: 125; 2001: 127; en prensa), una macroárea de conocimiento de Estudios de la Comunicación y Lingüísticos (Traducción junto con otras áreas como Interpretación, Documentación, Periodismo, Comunicación Audiovisual, Lingüística, Lengua de Signos, Terminología, Filologías, Enseñanza de las lenguas, Lenguajes especializados (LSP), etc.).

Esta nueva apuesta por la creación de marcos disciplinares más genéricos para la formación y relacionada con la comunicación y los idiomas, que gana peso entre varios colectivos de la TI en nuestro país, debe observarse en su ubicación cronológica dentro de la evolución de la TI en España. Se trata de una propuesta que tiene que ver con una concepción más interdisciplinar y versátil de la formación en TI y cuyo propósito es responder a las demandas sociales de profesionales y expertos de manera óptima. Esta opción cuenta con no pocos partidarios en la actualidad (Kreutzer y Neunzig, 1997: 113; Mayoral, 1999; Kelly, 2000, 2007; Mata, 2002; Way, 2005; Arrés y Calvo Encinas, 2006; Calvo Encinas *et al.* 2007; Vigier, 2007; Calvo Encinas y Morón, 2008, entre otros), que apuntan hacia el nuevo papel que nuestros estudios están desempeñando en su

contexto curricular y social en la actualidad¹⁰¹. Uno de los aspectos más positivos de una medida de estas características, sería que la convivencia de disciplinas en tal organigrama tendría el potencial de ser mucho más horizontal y menos conflictiva, lo que favorecería espacios de trabajo comunes y una mayor cooperación. En esta línea encontramos los comentarios de los profesores Neunzig y Kreutzer de la UAB:

Reivindicamos que las facultades actuales de Traducción e Interpretación vayan evolucionando hasta convertirse en centros de estudios de comunicación multilingüe y multicultural. (1997: 113).

En este sentido, nos parece interesante un artículo realizado por Lafarga (2003: 641-646), escrito desde la perspectiva de la docencia de la Traducción en las Facultades de Filología y que, a nuestro entender, también atisba una progresiva convergencia entre los diferentes estudios relacionados con los idiomas, por motivos que van desde la economía institucional o las necesidades sociales, hasta la confluencia de contenidos e intereses.

También en el desarrollo de la TI en España, podemos observar una evolución paralela a la reflejada en el apartado 4.1. de esta tesis, referente a la mutabilidad del concepto de traducción (e interpretación). Por ejemplo, se puede comprobar que las tres EUTI iniciales optaron por propuestas formativas diferentes, pues la inexistencia de un Plan de estudios con unas Directrices Generales Propias facilitaba una mayor diversificación. La UGR¹⁰² planteaba un enfoque muy relacionado con la traducción e interpretación en organismos internacionales y también se diferenciaba de otros centros por la introducción de los contenidos temáticos que no solo estaban relacionados con Derecho y Economía (campos asociados a la proyección profesional centrada en organismos internacionales), sino también con Ciencias o Medicina, como base para la traducción científica y técnica.

El paradigma lingüístico en boga se tradujo en la inclusión de la Gramática de Contrastes en tres niveles que se impartían durante los tres años de Diplomatura en asignaturas anuales de tres horas semanales de docencia cada una (equivalente aproximadamente a 18 créditos actuales en total).

En un momento dado, se debatió la posibilidad de modificar este cuerpo teórico para basarlo en la Estilística Diferencial, pero dicha reforma acabó por desestimarse (Mayoral, en prensa). Por otro lado, la UAB¹⁰³, que fue la primera en tener su propio Plan de estudios de Diplomatura, optó por un diseño más acorde con un enfoque clásico de Letras, que incorporaba asignaturas como la Geografía o la Historia y establecía dos itinerarios de especialización: uno para la obtención del diploma de traductor, con asignaturas opcionales de Lingüística y Teoría de la Traducción y otro para la obtención del diploma de profesor, con Lingüística comparada y Metodología de la enseñanza de la lengua extranjera.

¹⁰¹ De hecho, esta tesis aboga por que exista la opción de este tipo de evolución con unos estudios más genéricos de grado y una estructuración especializada de posgrado, por motivos que se irán esclareciendo en estas páginas.

¹⁰² Orden de 14 de julio de 1983, BOE 211/1983 de 3 de septiembre de 1983.

¹⁰³ Orden de 11 de octubre de 1972, BOE 258/1972 de 25 de octubre de 1972.

Finalmente, la UPGC, influida por la UAB (Kelly, 2000: 6), no incluyó el itinerario en Interpretación, pero sí dos itinerarios de especialización, a saber, uno científico técnico y otro de Gestión empresarial, siendo esta quizás la propuesta más interdisciplinar en aquellos momentos.

Según la experiencia de Mayoral (en prensa), se produce una clara evolución desde la época de las EUTI hasta la actualidad que transcurre por los diferentes paradigmas teóricos de la traducción y la interpretación. Estos paradigmas tienen también vinculación con las relaciones interdisciplinarias de la TI y los momentos de mayor o menor independencia de otras parcelas del conocimiento.

Paradigmas	Autores de referencia	Época curricular	Asignaturas en el Currículum
Lingüísticos-comparativistas	García Yebra (1982)	Instituto Universitario de Lenguas Modernas y Traducción (UGR) Inicios EUTI (UGR)	Gramática de Contrastes
Lingüístico-contrastivistas (estilística diferencial)	Vinay y Darbelnet (1965) Vázquez Ayora (1977)	Últimos años EUTI	Gramática de Contrastes (UGR) Lingüística y estilística comparadas del español y la lengua extranjera (UAB)
Escuela del París, Teoría del Sentido	Seleskovitch (1975, 1968)	Últimos años EUTI Primeros años FTI	Inclusión de asignaturas no lingüísticas en EUTI: UPGC incluye Gestión Empresarial e Informática; UGR incluye Relaciones Internacionales y otras asignaturas temáticas e itinerario de Interpretación. En FTI no hay una asignatura específica, pero aplicable a Interpretación; inicio de enfoques traductológicos no microtextuales.
Enfoques textuales, discursivos, comunicativos, funcionalistas (<i>Skopos</i>). Léxico y Lenguajes especializados	Hatim y Mason (1980) Reiss y Vermeer, (1984), Nord (1991, 1997)	FTI	Especialización temática; Asignaturas y prácticas docentes relacionadas con práctica profesional. Traducción basada en tipologías y géneros textuales. Terminología. Asignaturas auxiliares, instrumentales (Informática, Documentación). Asignaturas no lingüísticas (UGR: optatividad de Derecho y Economía).
Resolución de problemas Enfoques por tareas Competencias Cognitivismo	Newmark (1988) Nida (1969) Hurtado (1999) Kiraly (2001)	FTI	Influyen en la didáctica de la traducción y en definición de las programaciones y de los currícula (competencias, definición de problemas), idea de progresión, sistemas de evaluación, trabajo colaborativo.

Tabla 10: Paradigmas de la traducción y reflejo curricular en España (resumido y adaptado de Mayoral (en prensa) y de la Orden 11 de octubre de 1972 por la que se aprueba el Plan de estudios de la EUTI de la UAB).

Mayoral lo resume en el cuadro que incluimos en esta página y que refleja la perspectiva desde la UGR. Creemos, sin embargo, que esta acertada clasificación no puede aplicarse de manera idéntica a la experiencia vivida en todos los centros y que tampoco debe interpretarse como una evolución constante, por estar relacionada con el peso de otras disciplinas en cada una de las propuestas curriculares que han existido y están vigentes aún en los diferentes centros. Se adapta mejor a la evolución de las antiguas EUTI y su conversión a FTI, pues son casos que coinciden con una evolución cada vez más *profesionalizante* de la formación de traductores e intérpretes. Sin embargo, en algunos centros con mayor interrelación con las Filologías, se conserva aún un significativo *input* relacionado con los paradigmas lingüísticos tradicionales, con asignaturas de optatividad y obligatorias que tienen más que ver con la Lingüística, la Estilística Contrastiva, etc., por lo que estos giros en los paradigmas, si bien reflejan una evolución teórica frecuente, no coinciden con la experiencia de evolución curricular de todos los centros existentes en una misma medida.

6.3.3. Definición de objetivos

Dado el tipo de producto curricular que se da en nuestro contexto universitario, sobre este punto solo cabe resaltar que los Planes de estudio desde la Diplomatura hasta la actualidad han experimentado una progresiva tendencia a especificar cada vez más los objetivos de la formación, siguiendo los dictados de proceder de las distintas leyes. En los planes de las EUTI no se especifica nada que no sea el contenido curricular. En los planes de las LTI, los perfiles profesionales de referencia no quedan demasiado especificados y se recogen en la siguiente frase: «deberá proporcionar una formación científica adecuada en los aspectos básicos y aplicados de la traducción e interpretación». Es solo ahora de mano de la reforma de cara a Bolonia que dichos perfiles de egreso se han especificado más y los objetivos de la formación se han adaptado a modelos de competencias, como se observa en el epígrafe sobre perfiles en el *Libro Blanco* de la titulación y las primeras propuestas de Grado en TI.

No obstante, es cierto que en la fase de las EUTI y en una clara mayoría de centros con LTI, para el diseño de la carrera la idea que ha subyacido prioritariamente y casi por defecto ha sido la de formar traductores e intérpretes y prepararlos para el mercado profesional actual, como se desprende del repaso de múltiples aportaciones provenientes de muy diferentes centros, de los que esta lista es amplia muestra: Mayoral, 1992b, 1994; Kreuzer y Neunzig, 1997; Way, 1997; Argüeso, 1998; Mayoral, 1998; Weatherby, 1998; Borja, 1999; Hurtado, 1999; Tricás, 1999; Kelly, 2000; Chaume, 2001; Mayoral, 2001; Calzada, 2002; M. Mata, 2002; Muñoz Martín, 2002; Lorenzo, 2003; C. Mata, 2003; Pereira, 2003; González Davies, 2004; Bermúdez, 2005; García Izquierdo y García de Toro, 2005; Kelly, 2005a; Arevalillo, 2006; Pym, 2006; Calvo Encinas *et al.*, 2008; Vigier, 2007; Mayoral, 2007; Way, 2007; Zabalbeascoa, en línea, etc.

Las posibles divergencias en este sentido, que se tratarán con detenimiento en el epígrafe sobre *empleabilidad*, tienen que ver con exactamente qué tipo de formación ocupacional se desea, basada en qué perfiles profesionales o esquemas de competencias.

Asimismo, existen otras voces que parten de un enfoque algo más academicista de la formación y se preguntan qué papel debe jugar la formación basada en la descripción y el análisis teórico clásico en la formación en TI, posiblemente con el perfil profesional del investigador, el futuro docente universitario o el experto teórico en mente.

6.3.4. Los contenidos del producto curricular

En este apartado se analizan detenidamente los elementos que configuran el producto curricular aprobado en 1991, desde la troncalidad hasta los perfiles locales de obligatoriedad y optatividad.

6.3.4.1. La troncalidad

Según este Plan de estudios, la troncalidad constituye menos del 40% (algo más de un tercio) tanto en primer como en segundo ciclo (Kelly: 1999: 87), con un total de 106 créditos. La troncalidad se estructura en torno a varios tipos de contenidos: las lenguas, las asignaturas teóricas, las asignaturas instrumentales o auxiliares (García Izquierdo, 2001), las asignaturas de Interpretación y las asignaturas de Traducción (Kelly, 1999: 21-23), que analizaremos al revisar los contenidos de la carrera.

Como explican Kelly (1999: 89), Tricás (1999:102) y Way (2005: 21), se hereda de la Interpretación la designación de las **lenguas**, siendo la lengua A la de uso habitual, entendida como lengua materna, la B la primera lengua extranjera que se domina activamente trabajando desde y hacia ella y la C la lengua de trabajo pasiva o segunda lengua extranjera. Esta designación se utiliza, como hemos indicado, por primera vez en el Plan de estudios de la EUTI de Las Palmas. En la troncalidad, se estructuran de la siguiente manera:

- Lengua A: 8 créditos
- Lengua B: 12 créditos
- Lengua C: 12 créditos

Como se puede observar, se adopta también la propuesta inicial sobre los contenidos de lengua, que obliga a que los estudiantes accedan a los estudios con un nivel alto de al menos su lengua B, pues la formación troncal en este sentido es mínima. La formación en lengua B queda excluida como un objetivo principal en esta propuesta de troncalidad. Veremos que este planteamiento inicial conlleva una serie de problemas y disfunciones curriculares a lo largo del tiempo, que, por ahora, solo se han conseguido subsanar parcialmente en algunas titulaciones. Este factor se encuentra directamente relacionado con la utilidad de la prueba de acceso como garante o no del nivel lingüístico de los estudiantes en el momento de acceder.

Las lenguas A pueden ser más de una, por lo que se ve que no hubo problema en aceptar la alegación (en la *lechuga*) a favor de la inclusión de las lenguas cooficiales del Estado español. Aunque sería posible incluir otras lenguas extranjeras tipo A, ninguna titulación ha puesto en marcha ese tipo de itinerario lingüístico. En todas las Licenciaturas

existentes, la TI se imparte con español como lengua A e inglés como lengua B. En algunos de ellos se puede cursar alemán y francés como lengua B y solo en la UGR se puede cursar árabe como lengua B¹⁰⁴. Como vemos, la diversificación en este sentido es muy poca y se limita en todo caso a alguna lengua poco frecuente como el japonés (UPCO, UAB), el neerlandés como optativa (UGR), el chino (UAB, UGR), el ruso (UGR, UPGC, UAB, UPV-EHU), el polaco, el finés, el danés (UPGC) y para la que no siempre existe un itinerario completo de Traducción o Interpretación por no tratarse siempre de lenguas C como tales, sino solo terceras lenguas u optativas.

Todas las lenguas se pueden impartir desde las Áreas de Filología correspondientes o desde la Lingüística aplicada a la TI. En general, en casi todos los casos se adscriben a las distintas Áreas de Filología.

En cuanto al **contenido teórico** de los estudios, se contempla una modalidad de contenido interesante que es la «teórico práctica», como comentaba Tricás (1999), es decir, un tipo de contenido en el que resulta difícil diferenciar teoría de aplicación. Solo se incluye una asignatura claramente teórica que es Lingüística aplicada a la traducción (6 créditos). Esta asignatura puede impartirse desde el Área de Lingüística general o desde el Área de Lingüística aplicada a la TI. Desde algunos sectores de la Filología se había reivindicado la inclusión de otro tipo de elementos teóricos, como es una Historia de la Traducción (Lafarga, 2005), pero estas iniciativas no llegaron a tener reflejo en la troncalidad definitiva, aunque algunas titulaciones sí lo incorporaron a su optatividad.

Dentro de las **materias instrumentales o auxiliares**, encontramos:

- Documentación: 4 créditos
- Terminología: 8 créditos
- Informática aplicada: 4 créditos

En este sentido, se sigue de nuevo la propuesta germinal que optaba por la inclusión de materias que no eran las lingüísticas tradicionales, especialmente en el caso de la Documentación y la Informática aplicada. Hay que tener en cuenta que estas Directrices datan de 1991, por lo que la inclusión de la Informática fue realmente una innovación que exigiría a las Universidades un esfuerzo considerable en recursos. Con el paso del tiempo, este contenido informático se ha ido reforzando en una mayoría de las LTI, de mano de la obligatoriedad y la optatividad.

La adscripción de estas asignaturas auxiliares a las Áreas de conocimiento facilitó una gran flexibilidad, pues permitía que pertenecieran a la nueva Área de Lingüística aplicada a la TI, pero también a Lingüística General, a la Filología correspondiente (Terminología) o a Biblioteconomía y Documentación (Documentación) o a Ciencia de la Computación e Inteligencia Artificial, Lenguajes y Sistemas Informáticos (Informática). La adjudicación de

¹⁰⁴ En Granada se intentó la introducción del árabe como lengua A, aunque finalmente no se llevó a término.

estas materias a las diferentes Áreas es un factor que revela también el perfil interdisciplinar de la titulación.

En cuanto a las **asignaturas específicas de traducción**, la troncalidad lo estructura en:

- Teoría y Práctica de la Traducción: 6 créditos
- Traducción especializada: 20 créditos
- Traducción general: 10 créditos

Kelly (1999: 14) y Way (2005: 23) explican que el motivo de esta estructuración es el de establecer una cierta progresión en el aprendizaje, partiendo de una materia introductoria que incluye bases teóricas para alcanzar la formación en traducción especializada. Vemos que la noción de secuenciación sigue próxima a una concepción del conocimiento que parte de la progresiva aproximación a monodisciplinas consolidadas (Derecho, Ciencia, etc.) a través de la traducción, como si la dificultad o profundidad viniera dada por el acercamiento a ámbitos más reconocidos del conocimiento. Hasta recientemente, no se estudia la posibilidad de contemplar la Traducción como fin mismo de la progresión didáctica y lo temático como un condicionante más del proceso.

Asimismo, el MEC incluyó además doble direccionalidad (B-A/A-B). La forma en la que se fragmentó y secuenció el aprendizaje de la traducción, la noción de especialidad y la cuestión de la direccionalidad son temas que recibieron una acogida desigual y que se tratarán en epígrafes siguientes.

La adscripción de estas asignaturas a las Áreas de Lingüística aplicada a la Traducción y Lingüística general (Teoría y Práctica de la Traducción), pero también a las Filologías Correspondientes (Traducción General y Especializada), es una muestra más de la vinculación que existe entre estas disciplinas y que queda así recogida en este Plan de estudios.

En cuanto a la **Interpretación**, se recoge de la siguiente manera:

- Técnicas de Interpretación consecutiva: 8 créditos
- Técnicas de Interpretación simultánea: 8 créditos

Como se puede comprobar, no se trata en modo alguno de un contenido de carácter auxiliar ni secundario. Con la Interpretación incluida en la troncalidad con esta intensidad, la carrera vincula definitivamente la Traducción y la Interpretación y además no a un nivel introductorio, sino a un nivel que aspira a ser avanzado (Kelly, 1999: 91).

En cuanto a la adscripción de estas materias de Interpretación, se puede comprobar cómo el Plan de estudios contempla la mayor relación tradicional entre las Filologías y la Traducción frente a la independencia disciplinar que se ha comentado anteriormente, propia de la Interpretación con respecto a Áreas lingüísticas tradicionales, pues solo se

permite su pertenencia al Área de Lingüística aplicada a la TI y no su adhesión a otras Áreas como las filológicas.

Adicionalmente, cada Universidad ha tenido la oportunidad de modificar (ampliar, generalmente) el número de créditos dedicados a las materias troncales, dentro de un margen, como créditos de troncalidad *per se* o de mano de la obligatoriedad. Se pueden detectar algunas tendencias a la hora de implantar la troncalidad, comunes en prácticamente todas las titulaciones, en mayor o menor medida:

- Aumento de los créditos asignados a las lenguas A, B y C.
- Aumento de los créditos asignados a las asignaturas auxiliares, en concreto, la Documentación y la Informática. De los 4 créditos estipulados, se pasa normalmente a 4,5, 5 o 6 créditos (excepto algunos centros que lo mantienen igual pero que suelen complementarlo con otras asignaturas optativas u obligatorias, especialmente en el caso de la Informática).
- Aumento de los créditos asignados a las Traducciones, especialmente en las especializadas, sobre todo en los centros que se acogen a los requisitos para el reconocimiento de Traductores-Intérpretes Jurados.
- Refuerzo de la Interpretación, que aumenta en varios centros de 16 créditos totales a entre 18 y 24.

Las decisiones sobre el aumento de los contenidos troncales tienen un efecto obvio sobre la forma y medida en la que se establecen contenidos interdisciplinares e itinerarios de especialización: a mayor troncalidad, menor obligatoriedad y optatividad. Es decir, el solo hecho de que exista la troncalidad parece ejercer una influencia muy clara en la forma en la que se estructura el resto del currículum. Confiere a todas las LTI un carácter homogéneo, por lo que la diferenciación existente solo puede calificarse de matizada.

6.3.4.2. *La optatividad, la obligatoriedad y la libre configuración*

La optatividad, la obligatoriedad y la libre configuración que establece cada titulación definen las propuestas y establecen el grado de diferenciación existente entre las diferentes LTI.

La combinación de asignaturas y ramas de especialización son indicativas del grado de multidisciplinariedad de la LTI en un determinado centro y de las líneas de **especialización**. Como ya hemos indicado, las propuestas, en cuanto a la oferta académica, son diversas y están relacionadas con los antecedentes de los centros y con la visión local sobre qué debe ser la Licenciatura en TI y qué objetivos debe alcanzar.

Para analizar estos elementos, se ha recurrido a dos vías de investigación: en primer lugar, hemos consultado los informes de evaluación (IEE, IAE, IF, PM) disponibles, para ver qué comentarios se vertían en dicha documentación relativos a la interdisciplinariedad y la cohesión de los contenidos. En segundo lugar, hemos analizado todos los Planes de estudio vigentes y también sus versiones anteriores para identificar el tipo de contenido local en cada caso. Con respecto a la primera fuente, no se identifica o describe la

estructura inter o multidisciplinar de cada titulación, aunque sí se hace referencia en muchos casos a la forma en la que los diferentes contenidos conviven. En una mayoría de LTI parecen no existir o existir solo de manera incipiente estrategias para coordinar las diferentes asignaturas (coordinación vertical y horizontal en el currículum), en especial cuando dichas asignaturas pertenecen a diferentes Áreas (por ejemplo, UPF, 1999: 10, 13; UMA: 1999: 33; UVigo: 2000: 7; UGR, 2005: 20; UPGC, 2006: 37)¹⁰⁵. Hay que entender que los problemas de la LTI en este caso son comunes a las demás titulaciones de la Universidad española.

Una de las consecuencias de esta falta de coordinación en el caso de la TI es el solapamiento de contenidos, que se tratará un poco más adelante con mayor detenimiento. Existen algunas excepciones a este respecto. Por ejemplo, en una charla impartida por el profesor Vincent Montalt en la UGR en 2005, se explicó cómo en la UJI se llevaban a cabo estrategias incipientes de coordinación de contenidos que resultaban en el diseño de material didáctico que los distintos profesores de las asignaturas relacionaban y explotaban de diferentes maneras y de forma conjunta. Asimismo, en el IAE de la UAX se explica que en dicho centro se dispone de un sistema de coordinación basado en una serie de reuniones de coordinación que se celebran al menos una vez por cuatrimestre. Los resultados de dichas reuniones se incluyen en las *Actas de reunión de coordinación de asignaturas*. Finalmente existe una coordinación de áreas, cursos y ciclos de manera que se comparten objetivos, se evitan posibles solapamientos y se analiza la complementariedad entre materias (UAX: 2006: 21). Se trata de sistemas incipientes de coordinación que cada vez parecen adquirir mayor peso de cara a las evaluaciones de calidad.

Para analizar la **libre configuración** y su importancia en cada titulación, se han contabilizado los créditos totales de la LTI, con una mayoría de titulaciones que presentan 300 créditos en total, con algunas excepciones que ya hemos señalado. A continuación, se ha registrado la cantidad de créditos reservados a la LC. La proporción más frecuente es de 300/30, aproximadamente un 10% de los créditos (es este el porcentaje estipulado por ley). Así, todas las titulaciones se mantienen con una libre configuración dentro del intervalo de 30-35 créditos, excepto los siguientes casos:

- La UEM con solo 15 créditos de LC
- La UPO, con 31 créditos de LC
- La UMU con 39 créditos de LC
- La UAN con 48 créditos de LC
- La USAL con 134 créditos de LC.

¹⁰⁵ Los informes de evaluación en algunos casos nos informan también de las líneas de investigación de cada centro, lo cual puede ofrecer una orientación fiable sobre los itinerarios mejor desarrollados en cada caso. No obstante, no todos los informes de evaluación hacen referencia a un mismo objeto observado, por lo que no podemos establecer comparaciones. Hay informes de Departamento, de Facultad, de Titulación. En los casos en los que se evalúa una Facultad, se distinguen las líneas de trabajo sin indicación del Departamento o Área en los que dicha actividad se está desarrollando.

El caso más llamativo en este sentido es el de la USAL, por la elevada carga de créditos de LC que representa en torno a un 45% del producto curricular (Piñán, 2000: 111). Según Weatherby (1998: 2 y ss.), este modelo curricular aporta la ventaja de conceder una extraordinaria flexibilidad a los estudios. Resulta innovador en el contexto español, por no tener casi precedentes con respecto a otras carreras. Para esta autora, el peso de la LC permite a los alumnos desarrollar, si lo desean, su competencia temática, entendida como la profundización de conocimientos y competencias en diferentes disciplinas distintas de TI. Desde este punto de vista, la de la USAL es sin duda la apuesta más interdisciplinaria de todas, aunque de forma tácita.

Adicionalmente, esta autora plantea algunas consideraciones más, tanto positivas como negativas. En primer lugar, se puede relacionar la presencia de este número de créditos de LC con el sistema de acceso a esta titulación, que es muy selectivo y exige un conocimiento previo de la lengua B superior a la media. Este porcentaje de LC reduce la posibilidad de incluir en el currículum (obligatoriedad, optatividad) un mayor número de créditos para el aprendizaje de lenguas, por lo que dicho examen tendría pleno sentido en esta titulación con relación al Plan de estudios que posee. En segundo lugar, la existencia de dicho porcentaje de LC podría plantear problemas prácticos, relacionados con el solape de horarios y exámenes y con las complicaciones de tener que cambiar de edificios o campus, al tener que recurrir a asignaturas impartidas en otros centros. En tercer lugar, la esencia misma de la LC hace que sea el propio alumno el que tome las decisiones sobre cómo organizará dicha carga académica y, según constata esta profesora, parece existir una tendencia por parte de los estudiantes a emplear estos créditos para reforzar sus conocimientos lingüísticos precisamente en sus lenguas B y/o C mediante la selección de asignaturas en las carreras de Filología, escogiendo con frecuencia las relacionadas con el uso activo de la lengua, perfeccionamiento de idiomas, literaturas, pragmática, semántica, lingüística diacrónica, etc. (*ibid.*: 6).

Esta tendencia resulta un poco contradictoria, pues lo que se planifica curricularmente no se corresponde con la experiencia y deseo curricular real de muchos alumnos. Es decir, el currículum está planificado para alumnos a los que en teoría no les hace falta un refuerzo grande en lenguas, pero la realidad es que muchos de ellos se decantan por una interdisciplinariedad estrictamente lingüística, basada en una elección de LC¹⁰⁶ centrada esencialmente en profundizar en las lenguas y sus aspectos filológicos (quizás terceras lenguas extranjeras o refuerzo de las segundas). A esta misma conclusión llega Piñán (2000: 111) al analizar desde fuera la aplicación de este modelo. Como explica Weatherby, todo queda sujeto al criterio de los alumnos. Una proporción elevada de los mismos opta por una interdisciplinariedad basada esencialmente en la combinación de asignaturas propias de TI y de Filología, mientras que para aquellos que tengan un claro interés en otra carrera o disciplina diferente y no lingüística, existe la posibilidad de enfocar su formación en dicho itinerario. Asimismo, para los estudiantes ya poseedores de

¹⁰⁶ Esta observación se relaciona también con uno de los resultados de nuestro estudio empírico, en el que se revela que la mayor parte de los alumnos que acceden a TI provienen de perfiles *de Letras* y que no es frecuente en los centros sondeados que alumnos de perfil científico o técnico acaben optando por nuestros estudios.

otra titulación, este sistema facilita la convalidación de casi la mitad de los créditos de TI o, viceversa: si un alumno tiene claro que desea compaginar su carrera en TI con otra carrera, puede enfocar su elección de LC para completar ambas de manera optimizada. Así pues, el sistema plantea claros pros y algunos contras que no se deben pasar por alto.

Las mismas conclusiones extrae el IAE de la USAL (2002: 18) en cuanto a las ventajas e inconvenientes de esta propuesta. La tendencia en esta titulación se ha inclinado por una progresiva reducción de la LC, quizás en vista de los inconvenientes identificados, aunque no cabe duda de que este modelo puede traer ventajas si en la práctica se acompaña de medidas orientadoras. En la autoevaluación se llama la atención sobre este condicionante, la orientación curricular, clave del funcionamiento de una propuesta de este tipo, ya que presenta una elevada cantidad de elementos electivos.

La implantación de un modelo de formación de este tipo o de modelos de formación con itinerarios o con una fuerte optatividad trae consigo la necesidad de implantar sistemas de información y orientación muy efectivos. Esta conclusión es por tanto extensible a todos los Planes de estudios, pues de otro modo el currículum pierde su eficiencia como programa global con sentido. Para Kelly (1999: 101), según su experiencia en Granada, no solo hay que tener en cuenta la cantidad de créditos que se ofrecen con carácter optativo y de libre configuración, sino también la forma en la que se estructuran, su grado de alineación y relevancia curricular global y el nivel de orientación del que se acompañen:

En el plan original las limitaciones económicas del momento (...) nos impidieron incluir en el plan la amplia gama de asignaturas optativas que creíamos necesaria para su buen funcionamiento. Ante esta situación (...), se optó por una fórmula según la cual se aprobaría cada curso una relación de asignaturas de otros planes de estudios de la Universidad de Granada que considerásemos de interés. En principio la idea no es mala. Sin embargo, en la práctica, se han visto confirmados nuestro temores con respecto a la poca aplicabilidad, ya que la organización de los horarios en los diferentes centros implicados impide la movilidad física de los estudiantes en una universidad tan grande y tan compleja como la nuestra. Nos quedamos pues con la oferta de asignaturas que pueden impartir en este centro aquellos departamentos con plantilla suficiente en el marco de la oferta de libre configuración específica, lo que da resultados desiguales en cuanto a su adecuación para la especialización de nuestros estudiantes. Destacaré como deficiencias de esta situación actual la falta de tutoría que sirva de orientación al estudiante en su elección de optativas dentro del diseño personal de su currículum, ya desde el primer curso; la tendencia (lógica pero no siempre deseable) de los estudiantes (procedentes en su gran mayoría de la rama de letras) a elegir fundamentalmente asignaturas de humanidades (sobre todo de otras lenguas); la falta de asignaturas tecnológicas (...), todo esto sin mencionar la problemática organización del horario.

La afectividad de la LC viene, por tanto, dada de su inclusión como elemento integrado plenamente en el currículum, con todo lo que ello conlleva, siendo importante que se evite su papel de *relleno* curricular.

6.3.4.3. Análisis de perfiles disciplinares

Para analizar la optatividad y la obligatoriedad, se han establecido una serie de patrones basados en la agrupación de asignaturas en bloques disciplinares. En el Anexo correspondiente a la Parte B, se incluye la tabla de categorización de cada una de las asignaturas ofertadas junto con los resultados cuantitativos de dicha clasificación de contenidos por Universidades. Hemos agrupado y categorizado las asignaturas para poder después calcular el peso de un determinado contenido disciplinar en cada uno de los currícula existentes.

En dicho estudio se ha tenido en cuenta el número de créditos de las asignaturas ofertadas en una titulación, tomando en consideración, en los casos de asignaturas asociadas a una lengua o par de lenguas, su lengua B inglés y una de sus lenguas C únicamente. No se reproduce el peso de cada uno de los itinerarios lingüísticos pues tal opción desvirtuaría el número de créditos ofertados en un campo determinado (por ejemplo, créditos de Traducción o de Interpretación) entre las titulaciones con mayor o menor número de combinaciones lingüísticas. De este modo, se contabilizan los créditos de todas las asignaturas no asociadas a una lengua en concreto y la suma de los créditos en Traducción (B, C) e Interpretación (B, C) a los que puede optar el estudiantado. Ha de entenderse que los resultados no reflejan en ningún caso la trayectoria o experiencia curricular de los alumnos. Solo reflejan la oferta académica a la que podría optar un alumno con una sola lengua B y una sola lengua C. Se evalúa así únicamente el perfil disciplinar de la oferta académica de cada titulación para este supuesto de análisis y no la trayectoria curricular individual del alumno.

Evidentemente, cada alumno decidirá recorrer el currículum de su centro de la manera más coherente con sus motivaciones e intereses, por lo que es muy difícil definir el perfil final del conjunto de egresados de una Universidad que imparte TI. Así, hay muchos alumnos que tienen doble lengua A o una tercera lengua extranjera (denominada D o C2 en algunos centros), por lo que en estos casos su optatividad se definiría por más créditos de Lenguas, Traducción e Interpretación para dichas direccionalidades. Otros solo escogen por propio interés las asignaturas relacionadas, por ejemplo, con la Traducción literaria, independientemente de que su centro les ofrezca muchas posibilidades de especializarse en un campo más tecnológico o innovador.

Puesto que se trata de un análisis de los perfiles curriculares de las LTI, se han tenido en cuenta los últimos Planes de estudio de LTI que están o han estado vigentes, lo que excluye los nuevos planes de Grado ya en marcha o a punto de arrancar en algunas Universidades (UEM, UPF, UAN, UVigo, por ejemplo).

Asimismo, en determinados casos se ha hecho difícil categorizar algunos créditos, pues en algunas Universidades, por ejemplo, materias como la Traducción literaria o la Traducción Audiovisual se incluyen dentro de los 20 créditos troncales de Traducción especializada, mientras que, en otros, estas variantes se incluyen en la optatividad o la obligatoriedad. Por ello, se ha optado por incluir en esta estadística la optatividad y

obligatoriedad, pero también la troncalidad en el caso de algunas asignaturas¹⁰⁷ (Traducciones, Interpretación, Informática y Lenguas) para así poder percibir mejor el peso que en cada titulación se da un determinado tipo de contenido. Se ha excluido de la estadística la Documentación por no plantear dudas y experimentar una situación muy similar en todas las titulaciones (entre 4 y 6 créditos).

La información se ha extraído de los BOE en los que se publican los Planes de estudio oficiales. No obstante, en algunas titulaciones aisladas no parecen coincidir las asignaturas que aparecen en los BOE en los que se publicaron los Planes de estudio y las asignaturas que aparecen ofertadas en las páginas webs. En esos casos, se ha empleado la información de las páginas webs institucionales, por considerarse más actualizada y más próxima a la práctica curricular real.

Finalmente, solo cabe hacer un par de salvedades: hay que tener en cuenta que el Plan de estudios de la Universidad de Valencia corresponde a una titulación de segundo ciclo únicamente, lo que explica la ausencia de créditos en algunos capítulos como por ejemplo la formación en Lenguas. También se ha decidido analizar los casos de la UAN y del CUC/UCJC, independientemente de la implantación práctica y real de los estudios, mediante el estudio en estos casos de la oferta académica incluida en sus Planes de estudio homologados según aparecen en el BOE.

Contenidos temáticos no lingüísticos: los contenidos temáticos típicamente no lingüísticos se han agrupado en las categorías de «Derecho y Economía», «Ciencias y Tecnologías», «Humanidades» y «Otros».

En la etiqueta de «Otros» encontramos que algunas Universidades incluyen optatividad reducida (de 4 a 9 créditos) de asignaturas relacionadas con la Psicología, la Metodología Científica, la Sociología, la Religión u otras disciplinas que, por su baja incidencia en créditos y puntual presencia en una determinada Universidad, no llegaremos a concretar. Como caso particular, se puede escoger para ilustrar esta puntualización el ejemplo de la UPCO que incluye 9 créditos obligatorios de formación moral y religiosa y que son adicionales a los 300 créditos estándar de la carrera, es decir, no sustituyen a otros contenidos posibles.

Es más significativa la presencia de créditos pertenecientes a las otras tres categorías, pues nos ofrecen una información más clara sobre la manera en la que se concibe la TI en cada Universidad. En cuanto a «Derecho y Economía», como hemos indicado (Vigier, 2007), uno de los factores potencialmente influyentes en este sentido es el hecho de que un determinado centro oferte la posibilidad de que sus estudiantes sean nombrados intérpretes-traductores jurados. Son trece LTI las que ofrecen esta posibilidad (UAX, UA, UAN, UAM, UF2/UCM, UEM, UGR, UPGC, UPF, UPCO, UV, UVic, UVigo). Sin embargo, se da un total de ocho del total que no ofrece ningún contenido específico (obligatoriedad, optatividad, troncalidad ampliada) en esta línea (UV, USAL, UPO, UPF,

¹⁰⁷ Cabe recordar que muchos centros amplían el número de créditos de las asignaturas troncales para reforzar esa línea de trabajo, lo que de por sí constituye un factor diferenciador que igualmente ilustra el perfil interdisciplinar de cada LTI.

UPCO, UMU, UAX, UAB), por lo que en la UAX, la UPCO y la UPF, que ofrecen el nombramiento de traductor-intérprete jurado, la formación temática relacionada con el Derecho se reserva a la transversalidad disciplinar en asignaturas como Traducción o Interpretación, la LC y, en algún caso, cursos extracurriculares que no entraremos a especificar.

Las titulaciones con contenido en «Derecho y Economía» son, por orden de más a menos: UGR, UF2-UCM, UVigo, UPV-EHU, UA, UJI, UPGC, UAN, UMA, CUC-UCJC, UVa-Soria, UVic, UCO, UMH-ESTEMA, UEM y UAM. Todas ellas ofrecen entre 10 y 48 créditos en estas materias. Como se puede observar, en esta lista encontramos al resto de Universidades que sí ofrece el nombramiento del Ministerio. De entre estas Universidades, las que destacan especialmente por este tipo de combinación multidisciplinar son la UGR (48 créditos) y la UF2-UCM, la UVigo, la UPV-EHU y la UA, todas ellas con 30 o más créditos en este tipo de contenidos.

En cuanto a los contenidos de tipo científico y tecnológico, son un total de diecisiete LTI las que no apuestan por este tipo de materias, mientras que en el caso opuesto están, por orden de mayor a menor: UGR, UPV-EHU, UA, UJI, UPGC, UEM y UF2-UCM.

Finalmente, en cuanto a los contenidos propios de las Humanidades, doce titulaciones no incluyen ninguna asignatura de este campo y solo un centro supera los 20 créditos en este tipo de oferta: la UPV-EHU, con una vasta oferta humanística que supera los 50 créditos. Los otros casos con contenidos en esta línea son Soria, UPGC, UVic, UCO, CUC-UCJC, UMA, UJI, UAN, UA, UPO, UF2-UCM.

Una evolución llamativa a este respecto es la experimentada por la UPCO, que inició la carrera con un itinerario ciertamente interdisciplinar con muchas asignaturas de Economía, Derecho, Tecnología, etc. (1993-2000) y que, tras la reforma de su Plan de estudios, optó por un giro hacia lo lingüístico y literario en la optatividad, eliminando asignaturas de otras disciplinas que ahora se reservan solo para la LC.

Finalmente, cabe señalar que la inclusión de asignaturas de este tipo en el currículum genera todo tipo de reacciones tanto positivas como negativas. Para algunos autores, como Kreutzer y Neunzig (1997: 105 y ss.), la inclusión de estas asignaturas supone una pérdida de peso de asignaturas propias de la TI y un planteamiento erróneo de la interdisciplinariedad en nuestros estudios. Consideran que la TI de por sí ya es una disciplina interdisciplinar (valga la redundancia) y que la combinación parcelada de la TI con contenidos temáticos (multidisciplinariedad) no aporta demasiado a la formación del traductor y, en su visión, incluso degrada el estatus disciplinar de la propia TI.

Contenidos temáticos lingüístico-filológicos: Todas la LTI ofrecen algún tipo de contenido perteneciente a la categoría «Filología, Lingüística, Literatura», lo cual refuerza la idea de conexión entre las diferentes disciplinas lingüísticas. Sin embargo, el grado de presencia oscila entre los 4,5 créditos de la UAX y los 108 de la UCO o los 165 de la UPV-EHU:

Contenidos lingüístico-filológicos	
Entre 0 y 20 créditos	UAX, UEM, UMH-ESTEMA, UAM, USAL, UF2-UCM, UGR, CUC-UCJC
Entre 21 y 40 créditos	UMA, UPF, UPGC, UPO, UV
Entre 41 y 60 créditos	UVic, UJI, UVa-Soria, UPGC, UVigo, UAB, UMU
Entre 61 y 100 créditos	UAN, UA
Entre 101 y 168 créditos	UCO, UPV-EHU

Tabla 11: Contenidos lingüístico-filológicos de las LTI

De estos datos podemos extraer varias conclusiones:

- Una mayoría de LTI con dos lenguas A incluye una cantidad considerable de créditos catalogados en este grupo. Esto se debe a la inclusión de asignaturas para fomentar el conocimiento filológico o histórico-literario sobre alguna de las dos lenguas A (que se ha clasificado como un tipo de contenido distinto a la formación en competencias en dicha lengua¹⁰⁸, catalogada como formación en A2). Es el caso de la UPV-EHU, la UA, la UAB, la UVigo o la UJI, todas con más de 40 créditos ofertados en asignaturas de este tipo, resultantes de la suma de las asignaturas teóricas sobre ambas lenguas A pero también sobre Literatura y Lingüística teóricas correspondientes a dichas lenguas A, o a otros sistemas lingüísticos (Literatura Inglesa, Lingüística Comparada, etc.). Los centros bilingües con menor carga académica en este sentido son la UPF (28) y UMH-ESTEMA (10,5), que también incluyen menos créditos para el estudio de las Lenguas A1 y A2.
- Las titulaciones con menor oferta de optatividad reflejan una menor inclusión de contenidos temáticos tanto no lingüísticos como lingüísticos. Su oferta académica es, desde este punto de vista, algo más monodisciplinar, más centrada en la TI propiamente dicha. Es el caso de algunos centros privados, centros pequeños o centros con la LTI creada más recientemente. Los perfiles de egreso son más homogéneos en estos casos.
- Una mayoría de LTI con un alto índice de contenidos temáticos lingüísticos tradicionales también oferta un número importante de créditos en Humanidades (UPV-EHU, UV-Soria, UPGC, UCO, CUC-UCJC). Este dato apunta a una estrecha colaboración entre las carreras filológicas, las humanísticas y la TI en dichas Universidades.
- No obstante, existen algunas precisiones dignas de mención relativas a estas relaciones interdisciplinarias aparentemente fáciles de deducir. El hecho de que un centro determinado opte por un tipo de contenido temático no lingüístico (por ejemplo, «Derecho y Economía»), como veremos más adelante, no descarta la posibilidad de que también se especialice con una amplia oferta de contenidos lingüísticos tradicionales o de Humanidades. Este es el caso de la UPV-EHU o la UPGC, por ejemplo, con una optatividad muy completa que se extiende en varias direcciones. Es decir, en estos casos, no podría afirmarse que dichas Universidades

¹⁰⁸ Nos referimos a las competencias lingüísticas básicas que se describen, por ejemplo, en el Europass de la UE (<http://europass.cedefop.europa.eu>, último acceso 09.02.09).

cuentan con un claro perfil lingüístico o no lingüístico en lo que a los complementos temáticos se refiere.

- Finalmente, estos datos relativos al programa general de la LTI en dichas Universidades no recogen algunas casuísticas interesantes. Por ejemplo, la UIPO ofrece una titulación oficial combinada de Humanidades y TI. La propuesta se basa en la combinación de asignaturas de ambas carreras para aquellos estudiantes que se interesan por los contenidos humanísticos. Las asignaturas de Humanidades, no obstante, no tienen un impacto elevado en Plan de estudios general de la LTI en este centro, aunque dichas asignaturas se puedan escoger como LC. En este caso, el centro ha optado por un itinerario más traductológico y lingüístico en su propuesta general, que se complementa con una LTI conjunta en la que sí se incluyen los créditos de Humanidades ofreciendo la posibilidad de una doble titulación. Asimismo, la UAB ofrece una Licenciatura conjunta de 5 años de TI (Francés) + Filología Francesa, en la que también se ofrece la posibilidad de convertir el interés por lo filológico en una doble titulación. Estas titulaciones conjuntas trazan una línea clara a sus alumnos en lo que se refiere a la selección de optativas y libre configuración y apuestan por una combinación interdisciplinar determinada que resulta de la estrecha convivencia de títulos en un centro.

Contenidos de Traducción especializada: Para analizar este tipo de contenidos se debe tener en cuenta que cada Universidad adopta un modelo de organización diferente. Puesto que las Directrices Generales Propias solo especifican que las titulaciones deben incluir 20 créditos en Traducción especializada, sin concretar qué se entiende por *especialización* en este caso, cada Universidad opta por un patrón de oferta diferente. Algunas Universidades mantienen el paradigma inicial basado en que la especialización de los textos es de carácter temático. Como veremos, este criterio va con frecuencia unido al hecho de que una determinada Universidad cumpla o no los requisitos para formar traductores e intérpretes jurados. Otras Universidades han adoptado paradigmas de trabajo más próximos a la realidad del traductor profesional y no distinguen tan claramente entre tipologías textuales basadas en temáticas, sino más bien entre tipologías de encargos y documentos que puede encontrar un traductor especializado en un determinado tipo de ejercicio de la profesión (soportes audiovisuales, localización, traducción de documentación técnica, traducción en el sector editorial, etc.):

- Algunas Universidades, especialmente aquellas que ofertan el título de intérprete jurado, distinguen los créditos de traducción jurídico-económica de los demás tipos de traducción, ya sea traducción científico técnica o traducción especializada genérica. Es el caso de las siguientes titulaciones: UAX, UA, UAN, UEM, UPGC, UGR, UPF y UPCO. Por el contrario, UAM, UF2/UCM, UV, UVic y UVigo ofrecen el título de intérprete-traductor jurado pero optan por una etiqueta más genérica para las traducciones especializadas.
- Las titulaciones que optan por una división más temática de la traducción especializada son las indicadas en el punto anterior y, además, la USAL, la UJI, la UVa-Soria, la UMA, la UCO, la UAN y la UPV-EHU, todas ellas titulaciones que arrancaron en los 90, excepto la UCO (esta década).

- El resto de Universidades (UPO, UVic, UMU, UMH-ESTEMA, UF2-UCM, UAM y UAB) optan por formas genéricas de designar las traducciones especializadas. Exceptuando la UAB y la UVic, las demás incluidas en esta casuística se implantan ya en esta década. Puede afirmarse, por tanto, que ha habido un cambio de tendencia en este sentido a lo largo del tiempo.
- Algunas Universidades consideran, bien en los descriptores de las asignaturas en sus Planes de estudio publicados en BOE, bien en los publicados en sus Webs, que materias como la Traducción literaria han de incluirse dentro de los 20 créditos troncales de Traducción especializada (por ejemplo: UCO, UA, UMU, UPV-EHU, UJI), mientras que la gran mayoría considera la traducción especializada como aquella que se asocia a campos de especialidad temática o a procesos de trabajo en contextos o soportes ajenos a la traducción literaria, por lo que incluyen Traducción literaria, sobre la que se tratará más adelante de manera específica, como optativa.
- Algunas Universidades solo emplean la etiqueta genérica «Traducción especializada» y no especifican en su Plan de estudios cómo se estructura dicha asignatura y qué tipo de práctica de traducción implica, aunque evidentemente esta información puede extraerse de los programas y guías docentes de las asignaturas correspondientes. Es el caso de la UPO y la UVic¹⁰⁹.
- Las titulaciones que no especifican estas asignaturas por temática en su título, son las que lógicamente ofrecen más créditos de «Traducción especializada» genérica (UPO, con 48 créditos; UAX con 39; UVic y UAB con 30, UPCO con 28,5; UMU, UAN, UAM, UEM, UPV-EHU y UVigo con 24).
- Como propuesta novedosa, cabe destacar la asignatura «Traducción profesional» incluida en la optatividad de la UAX, que refleja claramente el enfoque versátil y aplicado de la formación en ese contexto. Es la continuación a unas asignaturas genéricas de Traducción especializada troncal en cuyo descriptor se especifican los tipos de textos marcados por los temas ya tradicionales (jurídico, económico, científico, técnico).
- La UAB, en su Plan de 1993, no especifica los tipos de traducción según temática en los títulos de las asignaturas, sino que su propuesta se basa en una secuenciación en dos niveles: Traducción especializada centrada en problemas de Lingüística contrastiva, uso de diccionarios, documentación etc. y Traducción especializada centrada en problemas lexicográficos, creación de bases de datos y textos científico-técnicos, por lo que se puede observar que se opta por un enfoque por estrategias y, en este último caso, también por un determinado tema (científico-técnico).

¹⁰⁹ En este análisis no hemos entrado a valorar los programas detallados de las asignaturas, solo su presentación en el producto curricular. La información de los programas no es estable, pues depende de quién imparta una determinada asignatura o incluso varía entre los varios grupos de alumnos (y sus correspondientes profesores por grupo) dentro de un mismo centro, por lo que dicho análisis resulta muy complejo y demasiado mutable para este análisis.

- Otro tipo de propuestas optan, por el contrario, por ofrecer un desglose temático mucho más detallado:
 - UPF: Juridicoeconómica, Humanísticoliteraria, Científicotécnica (sic)
 - UV-Soria: Traducción humanística
 - UA: Traducción jurídico-administrativa, Traducción literaria, Traducción científico-técnica, Traducción económica, financiera y comercial, más una asignatura optativa de Traducción específica de español-catalán con textos de diversa temática (jurídica, administrativa, científica, financiera, técnica, etc.), otra de Traducción de textos informáticos ingleses, otra de Traducción de textos médicos ingleses, otra de Traducción publicitaria y de los medios de comunicación, otra de Traducción de textos turísticos y de las industrias del ocio y otra de Traducción cinematográfica y teatral. En este caso, se refleja una concepción sobre la especialización que combina tipos de especialización temática con especialización basada en contextos de trabajo y soportes.
 - UJI: Traducción especializada: textos audiovisuales, Traducción especializada: textos económicos, jurídicos y administrativos, Traducción especializada: textos literarios y ensayos, Traducción especializada: textos técnicos y científicos. Como vemos, se da en este caso también una combinación de variedades que es temática, de soporte y de género textual (temático).

En este caso, vemos que la organización de los créditos de Traducción especializada es un nuevo factor diferenciador entre las LTI. La tendencia general divide las Traducciones de nivel avanzado por temáticas monodisciplinarias, ya sea en el propio título de la asignatura o en su descriptor oficial, aunque en algunas titulaciones se introducen modalidades de traducción basadas en soportes (audiovisual, localización) o en sectores industriales (jurada, administrativa, incluso literaria). No existe un consenso sobre cómo debe considerarse la Traducción literaria, en cuanto a su condición de Traducción especializada o no, y, en menos casos, sucede algo parecido con la Audiovisual (por ejemplo, UJI). Los perfiles en este sentido se completan con el análisis de la inclusión de otros tipos de Traducciones en la optatividad y troncalidad.

Contenidos de Traducción genérica o general o de textos no especializados¹¹⁰: Entre las titulaciones con una mayor oferta de créditos de Traducción no especializada se encuentran las ofertadas en una mayoría de centros bilingües (UA, UAB, UPF, UVigo, UJI), lo que se explica por la doble oferta en las posibles direccionalidades y por las direccionalidades A1 <> A2. Si contemplamos los itinerarios con una sola lengua A, la mayoría de titulaciones amplía los créditos propuestos en la

¹¹⁰ Nos consta que en algunos centros se considera que la Traducción literaria se corresponde con un tipo de traducción genérica o no especializada. Entendemos que la complejidad de la Traducción literaria y su inclusión secuencial previa a otro tipo de traducciones tiene pleno potencial de generar problemas de progresión en el aprendizaje: empezáramos la casa por el tejado, por abordar cierto tipo de problemas muy complejos (estilísticos, estéticos, diacrónicos, dialectales, etc.) al principio de la formación de traductores.

troncalidad oficial (6 de Teoría y Práctica de la Traducción, 10 de Traducción C/A) hasta un peso curricular que oscila entre los 30 y los 50 créditos posibles. Por debajo de este volumen están la UGR (24), la UCO (18), la UPO (16,5), la UMU y la UAN (12).

En general, todas las LTI incluyen este tipo de Traducción como paso previo a la Traducción especializada. La secuenciación de contenidos en este caso es un problema curricular irresoluto, pues no hay consenso en torno a la cuestión de qué tipo de práctica y problemas de traducción deben abordarse primero y cuáles entrañan mayor dificultad. Existe, al observar los Planes de estudios vigentes, una asunción generalizada en torno a la idea de que a mayor grado de especialidad terminológica y temática en un texto, mayor dificultad al traducir, cuando todo traductor sabe que no siempre es el caso, pues las potenciales dificultades no solo son terminológicas.

Contenidos de Traducción audiovisual y literaria: Como ya se ha indicado, la UA, la UCO, la UJI, la UMU y la UPV-EHU incluyen créditos de Traducción literaria dentro de la troncalidad de Traducción especializada. Adicionalmente, catorce licenciaturas incluyen la Traducción literaria como optatividad. De estas titulaciones, la doble lengua A de algunos hace que la oferta sea significativamente mayor (UA y UPV-EHU, por ejemplo, con 38 y 36 créditos respectivamente). Las demás LTI ofertan entre 3 (USAL) y 24 (UCO) créditos de Traducción literaria en su optatividad u obligatoriedad. La siguiente tabla de contingencia relaciona los contenidos temáticos lingüísticos con el peso de la Traducción literaria en las titulaciones que presentan resultados significativamente altos para uno de los dos indicadores señalados. Esta comparación indica el grado de relación interdisciplinar entre la Filología, que tradicionalmente ha estudiado la Traducción literaria, y la TI en un determinado contexto:

Universidades	Contenido filológico-lingüístico (con doble lengua A en su caso)	Contenido de Traducción literaria
UA	92	38
UAB	60	0
UAM	12	6
UAN	62	0
UCO	108	24
UGR	18	6
UJI	49,5	9
UMA	24	12
UMU	60	6
UPCO	30	6
UPGC	54	22
UPO	31,5	4,5
UPV-EHU	165	36
USAL	12	3
UV	36	10
UVic	46,5	0
UVigo	54	0
UVa-Soria	51	4,5

Tabla 12: Contingencia entre Universidades y contenidos filológicos/contenidos de Traducción literaria.

Como se puede observar, no todas las LTI con muchos contenidos filológico-lingüísticos incluyen después un itinerario de formación claro en Traducción literaria. En la mayoría de titulaciones, la Traducción literaria no está incluida en el programa como elemento independiente (UAB, UAN UAX, CUC-UCJC, UEM, UF2-UCM, UMH-ESTEMA, UPF, UVic, UVigo) o no deja de ser una optatividad o contenido secundario con menos de 10 créditos asignados. Es posible que en algunas LTI se incluya además dentro de la traducción no especializada, de modo que la visión que aquí alcanzamos solo puede ser aproximada según el grado de profundidad del análisis elegido (Planes de estudio y descriptores generales de las asignaturas).

Las titulaciones que presentan un campo de especialización literaria más claro acompañado de una optatividad de tipo filológico-lingüístico más elevada que la media se encuentran en la UA, la UCO, la UMA, la UPGC y la UPV-EHU.

En cuanto a la Traducción Audiovisual, son once los centros que la incluyen de algún modo en su currículum de TI, ya sea como parte de la Traducción especializada troncal (UJI) o como optativa (UJI, UA, UCO, UEM, UGR, UMU, UPGC, UPF, UPO, UPV-EHU, USAL). Solo en la UJI y en la UEM la Traducción Audiovisual supera los 6 créditos y adquiere un peso curricular más claro.

Contenidos relacionados con el ejercicio y las aplicaciones profesionales de la Traducción: Todas las Universidades incluyen al menos los 6 créditos obligatorios de **Informática aplicada a la Traducción**. No obstante, si se tiene en cuenta que las Directrices de la troncalidad datan de 1991, se puede observar cómo casi todos los centros han optado por hacer hincapié en este tipo de contenidos, como respuesta a la rápida revolución tecnológica de los últimos años. Las titulaciones con un mayor volumen de contenidos de este tipo son las de la UMU y la UGR. En el caso de la UMU (30 créditos) se incluye como novedad y de manera pionera una asignatura dedicada al diseño web. El resto de contenidos en este caso van orientados a consolidar las competencias informáticas básicas (sistemas operativos y paquete Office de Microsoft) y a aprender a manejar las herramientas de traducción asistida y automática, y los gestores terminológicos. Algunas titulaciones ofertan de manera novedosa asignaturas de Maquetación y Edición o también de Lingüística Computacional. Esta última asignatura, no obstante, según el enfoque más o menos práctico o teórico que reciba de manos del docente en concreto, es difícil de clasificar por poder corresponder a este apartado o al de contenidos lingüísticos más teóricos.

Con entre 10 y 20 créditos para Informática, encontramos (de mayor a menor incidencia): UPF, UVigo, UPV, UVa-Soria, UJI, USAL, UPO, UPGC, UCO, UAN, UAM, UPGC, UMH-ESTEMA, UAX y UAB. Algunos de estos centros, no obstante, presentan ofertas de posgrado que permiten la continuación y profundización en este tipo de contenidos, creando así un andamiaje para la especialización en este tipo de ejercicio profesional. Es el caso de la UAX, la UJI, la UPO o la UAB, por ejemplo, cuyos centros optan por este perfil disciplinar, aunque no quede enfatizado en sus LTI.

En lo que se refiere a los contenidos dirigidos a **orientar profesionalmente a los futuros licenciados**, vemos que esta materia no tiene aún gran aceptación en una mayoría de titulaciones, pues un total de trece LTI no incluye en el currículum ninguna asignatura en esta línea. Si se consultan los IEE e IAE de evaluación y autoevaluación y algunos de los Proyectos Docentes, se deduce que, en algunos casos, estos contenidos se consideran de tipo transversal para asignaturas como la Traducción o la Interpretación o incluso la Informática Aplicada.

No obstante, un cierto número de titulaciones sí incorpora estos contenidos a su oferta curricular. Con entre nueve y doce créditos, se sitúa la UAM (con una asignatura destinada a la Orientación para la mediación), la UAX, la UGR y la UMH-ESTEMA. La UAX cuenta además con un programa de orientación extracurricular (UAX, 2006: 3, 7, 17). La UGR, por ejemplo, también ha contado durante los cursos 2005-2006 y 2006-2007 con un módulo extracurricular intensivo destinado a estos fines¹¹¹. Otras titulaciones que incorporan estos contenidos curricularmente, aunque en menor medida, son las de la UPO (LC-optatividad), la UCO, la UPCO (único centro que oferta Ética profesional), la UEM y la UA.

Contenidos relacionados con la Lengua de Signos española o su interpretación: algunas LTI apuestan por la inclusión de materias relacionadas con la accesibilidad lingüística. Se trata de una opción muy minoritaria y novedosa en nuestro país en el contexto universitario. El centro en el que esta trayectoria de formación tiene mayor peso es la UPO (18 créditos). Adicionalmente, se pueden encontrar asignaturas de introducción a la Lengua de Signos en la UVic y la UA (6 créditos cada una). La UPF, además, en su nuevo Grado, incluye un módulo completo dedicado a esta materia, que refleja una clara apuesta de futuro en esta dirección.

Contenidos relacionados con el estudio de los lenguajes extranjeros de especialidad: el estudio de los lenguajes extranjeros de especialidad se incluye de manera transversal en diversas asignaturas como la Traducción especializada o la Terminología, en todos los casos. En algunas LTI se incluye además en algunas de las asignaturas de contenido temático no lingüístico. No obstante, existen tres titulaciones que hacen hincapié curricular explícito en este tipo de contenido, que son el CUC-UCJC, la UPV y la UA (menos de 15 créditos en todos los casos), siempre dentro de la optatividad. En el caso de la UA, existe una enorme trayectoria en el estudio del inglés para fines específicos (jurídico, administrativo, económico, farmacéutico, etc.), gracias a la herencia investigadora del recientemente fallecido profesor Enrique Alcaraz.

Contenidos teóricos o históricos de la Traducción y/o Interpretación: todas las Universidades incluyen al menos 6 créditos de Lingüística aplicada a la Traducción, por estar así estipulado en la troncalidad. Las titulaciones que se limitan a la oferta de estos seis créditos obligatorios son la UV, la USAL, la UPO, UMH-ESTEMA, la

¹¹¹ Módulo de orientación profesional para futuros licenciados en Traducción e Interpretación, financiado por el Vicerrectorado de Planificación, Calidad y Evaluación Docente de la UGR y organizado por los grupos de investigación Avanti y GRETI de dicha Universidad, en el que han participado más de 160 alumnos y 25 docentes.

UMA, la UEM, la CUC-UCJC, la UAN y la UVa-Soria. En el polo opuesto, las LTI que más contenidos de este tipo ofertan son la UAM (30), la UPF (24,5), la UVigo, la UPGC y la UA (24 créditos en todos los casos, excepto la UA con 18 créditos). Las demás Universidades ofertan entre los 6 obligatorios y hasta 15 créditos de este tipo de contenido.

Resulta problemático categorizar la asignatura «Teoría y Práctica de la Traducción», que en este estudio hemos adscrito a los créditos genéricos de traducción. En algunos centros cabría sumar esos créditos en este apartado, pues en la práctica de sus aulas se trata en realidad de una asignatura muy teórica sobre la traducción, mientras que en otras titulaciones sucede justo lo contrario, con un estudio aplicado y práctico de las principales cuestiones que rodean a la traducción. Puesto que el análisis aquí presentado no alcanza a analizar la práctica real de cada profesor y su interpretación de las asignaturas, hemos elegido sumar dichos créditos al apartado genérico de traducción en este caso, pero cabe matizar la imprecisión en este punto.

Contenidos lingüísticos de A1 y A2: en todas las LTI el castellano es lengua A. Huelga decir que en la UPF, la UVic, la UAB, la UJI, la UA, la UMH-ESTEMA y la UV el catalán puede ser cursado como lengua A1 o A2, igual que el gallego en Vigo o el euskera en la UPV-EHU. Casi todas las titulaciones con doble lengua A ofertan un equilibrio entre A1 y A2 que oscila entre los 10 créditos de UMH-ESTEMA y los 54 posibles en la UAB. La UPV oferta 45, la UJI cuenta con 31, la UPF incluye 24 y Vigo concentra 21 créditos. La UVic cuenta con más créditos de castellano que de catalán (33/24) y la UA oferta muchos más créditos de valenciano/catalán que de castellano (40/24). Esto coincide con el hecho de que la zona de Vic es de las más catalanohablantes, mientras que la provincia de Alicante es de las que menos, dentro del área de influencia del catalán, con una zona geográfica en la que el valenciano no se considera lengua histórica.

Contenidos lingüísticos de B: Algunas titulaciones mantienen la idea original basada en garantizar un buen nivel lingüístico de entrada y no hacer demasiado hincapié curricular en la formación de lenguas. En estos casos, la mayoría ofrece 24 créditos de lenguas B o menos, frente al mínimo de 12 créditos que exige la troncalidad (UV-Soria, UEM, UA, UAB, UMH-ESTEMA, UGR, UVic, UMA, UMU, UF2-UCM, UAM) o, en algunos casos, algo más de 24 (27 créditos en la UAX y en el CUC-UCJC). De estos 24 créditos hay que tener en cuenta que algunas, en realidad, ofrecen menos créditos obligatorios (por ejemplo, 12) y, el resto, de manera optativa, mientras que en otros la obligatoriedad de la formación lingüística es mayor.

Por encima de este patrón mayoritario entorno a los 24 créditos, encontramos a la UPF (más de 50 créditos posibles), la UVigo y la UPGC, la UPO, la UPV-EHU y la UAX. En estos casos, como ya adelantábamos, también varía de un centro a otro el grado de obligatoriedad de los créditos ofertados. Por ejemplo, en la UPO, los 36 créditos ofertados son obligatorios, mientras que en otras Universidades se aumenta el número de créditos de mano de la optatividad (UPF, por ejemplo).

La obligatoriedad de las lenguas trae consigo varias implicaciones de diversa índole: 1) la optatividad requiere un menor desarrollo, pues los estudiantes pueden completar la carrera con más créditos de obligatoriedad iguales para todos; 2) los perfiles académicos de egreso son más homogéneos entre unos estudiantes y otros del mismo centro; 3) las áreas que imparten dicha docencia de lengua adquieren un mayor peso académico y 4) es la única medida curricular efectiva hasta el momento para contrarrestar las carencias lingüísticas de ingreso largamente denunciadas, junto con la movilidad internacional.

Finalmente, las titulaciones en las que hay un inferior número de créditos posibles para el aprendizaje de la lengua B son la UAN (20), la UJI y la UCO (18), la UPCO (15) y la USAL (12). La Universidad de Valencia no ofrece créditos de lengua B al tratarse de un segundo ciclo únicamente.

Podemos observar cómo algunos de los centros con exámenes de acceso de nivel lingüístico (UJI, USAL) reflejan en su currículum el perfil de un alumnado al que se le presupone un buen nivel de lengua, pues no incluyen un especial volumen de créditos dedicados a la formación lingüística. Asimismo, parte de los centros sin prueba de acceso (UPO, UGR, UMA) presentan una carga reforzada de aprendizaje de lenguas, ya sea obligatoria u optativa, probablemente con el fin de homogeneizar el nivel lingüístico de cara a los últimos años de la carrera. Sin embargo, no se puede extraer ninguna conclusión general en torno a esta cuestión, pues hay centros con examen de acceso y carga elevada de lenguas (UPGC, UPV-EHU) y centros sin examen de acceso y carga reducida de lenguas (UCO). Simplemente, vemos que desde el punto de vista curricular algunos centros presentan mayor coherencia que otros entre el perfil del estudiantado seleccionado y su programa curricular, con respecto a la consolidación de lenguas. La cuestión del sistema de acceso se trata con mayor detenimiento en el subepígrafe específico sobre el tema (6.3.5.2).

Contenidos lingüísticos de C: la segunda lengua extranjera, exceptuando en el programa conjunto de formación LAE de la Universidad de Granada (con dos lenguas que se inician como B), arranca desde cero en todas las LTI en primer ciclo. En la troncalidad se exige que todas las titulaciones incluyan un mínimo de 12 créditos en este tipo de contenido.

En cuanto a la cantidad de créditos ofrecidos en cada centro para el aprendizaje de la segunda lengua extranjera curricular, volvemos a ver una gran oscilación según los casos. Las LTI que mayor oferta lingüística tienen (para una lengua C como el francés) son la UVigo, la UPGC y la UEM (más de 50), la UA, la UPCO y la UAB (entre 40 y 50) y la UMH-ESTEMA, la UVa-Soria, la UPO, la UGR, la UVic, la UAX, la UPF y la UMA (entre 30 y 40 créditos). Entre estas titulaciones, la mayoría ofrece una obligatoriedad de 24 créditos y refuerzos optativos adicionales. La UPO, sin embargo, ofrece 36 créditos obligatorios, al igual que para la lengua B, en una apuesta por activar el dominio de esta segunda lengua de una manera más homogénea entre los alumnos.

Con entre 20 y 30 créditos encontramos a la UMU, la UJI, la CUC-UCJC, la UF2-UCM y la UAM. Finalmente, la USAL y la UCO ofrecen menos de 20 créditos, mientras que la UV, al ser solo de segundo ciclo, ofrece 12 créditos.

El aprendizaje de la segunda lengua extranjera presenta los mismos problemas de consolidación que planteábamos en el caso de la lengua B, pero agravados por el hecho de que la lengua C se empieza *ab initio*. Möller identifica dos problemas fundamentales en torno a la formación en lengua C, según su experiencia en el caso del alemán específicamente. Por un lado, la formación lingüística de traductores se hace siguiendo métodos generales de enseñanza de lenguas y no métodos aplicados a las necesidades del estudiante de TI (2001: 19)¹¹² y, por otro, la autora detecta que existen carencias en el nivel de aprendizaje de estas segundas lenguas (*ibid.*: 63).

En algunos centros, con el fin de compensar las deficiencias lingüísticas, se han puesto en marcha cursos propedéuticos, extracurriculares e intensivos para intentar adelantar el nivel en el proceso de aprendizaje (por ejemplo, UPO y algunos centros privados).

No obstante, cabe recordar que el currículum no está diseñado para equiparar las lenguas B y C en cuanto al nivel final de dominio, sino que la lengua C parte en primer curso de un nivel cero y se intenta alcanzar un nivel que permita la traducción directa entre la C y la A. Cabe recordar que la definición oficial de la lengua C es de «lengua pasiva» (Tricás, 1999: 102; Muñoz Raya, 2004b: 34).

Contenidos de Terminología: En este apartado hemos incluido los créditos troncales de Terminología, comunes a todas las Universidades, más los posibles refuerzos en Terminología o Lexicología de tipo optativo u obligatorio. De este modo, vemos que cerca de la mitad de las titulaciones se limita a ofertar 8 o 9 créditos troncales de este tipo de contenido (8 es el mínimo establecido). Es el caso de la UPCO, la UVa-Soria, la UPF, la UF2-UCM, la UMA, la UMH-ESTEMA, la UMU, la UPO, la UAX y la UEM. En el otro extremo encontramos a la UVigo, la UVic, la UA, la UPV-EHU y la UPGC, con entre 15 y 21 créditos ofertados. Cabe llamar la atención sobre el bilingüismo de cuatro de estas cinco LTI, observación que permite afirmar que la existencia de una segunda lengua oficial genera un mayor interés por la terminología, probablemente, porque uno de los objetivos formativos en estos centros es el de crear expertos en dichas lenguas co-oficiales que puedan participar en los procesos de normalización, traducción y neología. Es el caso de la UPF, en donde la Dra. Cabré y sus colaboradores trabajan desde hace años en cuestiones de normalización. En el caso de la UA, como indicábamos al tratar los lenguajes de especialidad extranjeros, existe también un interés claro por el tratamiento terminológico y la construcción de diccionarios especializados con inglés como lengua extranjera, que parte de la producción investigadora de Alcaraz Varó y sus colaboradores.

¹¹² Esta exégesis la hacen también otros autores como Elvira (1996: 239), Berenguer (1997: 9), Brehm (1997: 175), Civera (1997: 183), Argüeso (1998: 115), Martín Santana (2004: 141), Stalmach (2008: 95).

En el espectro intermedio, encontramos al resto de Universidades, con pequeñas variaciones de créditos entre los 8 y los 15 (CUC-UCJC, USAL, UV, UAB, UCO, UJI, UAM, UGR, UAN).

Contenidos de Cultura y Fuentes Culturales: Los contenidos culturales, además de ser un factor transversal obvio en la formación de traductores e intérpretes, se proyectan en elementos curriculares en buena parte de las LTI, a pesar de que no figuran en la troncalidad estipulada. Las LTI que no ofertan asignaturas de este tipo son la UV (por sus características ya descritas), la UA, la CUC-UCJC, la UPCO, la USAL, la UVic y la UVigo. El centro que más elementos culturales específicos incluye en su currículum es la UAN, con más de 50 créditos. El grupo de Universidades con una oferta de contenidos culturales elevada (entre los 20 y los 35 créditos) lo configuran la UEM, la UAX, la UGR y la UAM. Un buen número de titulaciones ofrece 12 créditos (UPO, UPGC, UMU, UMH-ESTEMA, UMA, UJI, UF2-UCM, UCO, UAB), mientras que la UPV-EHU propone algún crédito más (hasta 18). Finalmente, la UPF ofrece 10 y la UVa-Soria oferta 9.

En una mayoría de titulaciones, estos contenidos pertenecen a la obligatoriedad del currículum (al menos hasta 9 créditos) mientras que el resto de créditos son optativos. En este recuento se ha considerado el elemento cultural como característica disciplinar y no como característica lingüística, aunque el enfoque de estas asignaturas puede caracterizarse en muchos casos por fundir lengua y cultura. Adicionalmente, cabe señalar que en el recuento no se ha tenido en cuenta si la asignatura es de Lengua B o de Lengua C. Prácticamente, todas las LTI ofrecen un equilibrio de contenidos culturales para las lenguas C y B. Un número reducido de centros (por ejemplo, UGR) ofrece además contenidos curriculares culturales propios de la lengua A (Civilización española), con carácter obligatorio. Los contenidos en este caso suelen tener que ver con la estructura político-administrativa y la historia reciente del país.

Aunque parece lógico que en una carrera relacionada con las lenguas existan contenidos de este tipo, no siempre hay consenso sobre la idoneidad de incluir estas materias (por su enfoque o por su efectividad de cara al aprendizaje significativo de los futuros licenciados en TI). La base de la inclusión de estas asignaturas en el currículum radica en dos ideas fundamentales: una, que los traductores necesitan conocer los aspectos culturales y no solo los lingüísticos de sus sistemas de referencia y, otra, que los traductores requieren una cultura general lo más amplia posible.

La concepción de la cultura como un contenido independiente de la lengua o de la propia traducción, nos lleva de nuevo a un paradigma racional academicista y transmisionista del conocimiento, centrado en el conocimiento fragmentado (no interdisciplinar ni aplicado). Las ventajas y riesgos de este tipo de materia dependen en buena medida del enfoque adoptado:

- Cuando se trata de la acumulación memorística de datos, el efecto de aprendizaje tiende a ser poco significativo (no se retiene a largo plazo)

- Puede ser útil en combinación con otro tipo de formas de que los estudiantes tengan contacto con la cultura, pero no cuando la acumulación de información teórica es el único medio establecido para acercarse a dicha cultura
- Es un buen método para acceder a lo que se denominan las capas externas de la cultura (datos generalizables) pero aporta poca utilidad a la hora de alcanzar las capas internas de la cultura (las normas y valores de una cultura, sus comportamientos y costumbres, sus asunciones básicas, etc.)
- Gana en efectividad y su aprendizaje es más significativo cuanto más se relaciona con otros contenidos incluidos en el currículum y cuanto más sentido tienen sus enfoques para el fin general de la formación de traductores e intérpretes (es decir, cuanto más aplicado es su contenido)

Calvo Encinas *et al.* (2008) reflexionan también sobre una idea ya tratada con anterioridad: la supremacía concedida a lo teórico sobre lo práctico en el espacio universitario (en la misma línea, Mayoral, 2001: 112). La apuesta por este tipo de contenidos ha de contemplar la evolución que la sociedad y el conocimiento han experimentado en los últimos años: la información ahora está disponible de manera mucho más rápida y adaptada a nuestras necesidades, por lo que memorizar ciertos datos carece de mucho sentido; las personas tienen un contacto mucho más directo y personal con otras culturas, tanto de manera virtual (Internet, medios de comunicación), como experimental (en clases multiculturales, participando en programas de movilidad e intercambios, viajando más). Por lo tanto, estas asignaturas adquieren mayor sentido cuanto más se adaptan a estos fenómenos y tendencias y cuanto más respondan de forma pragmática a las necesidades formativas de los futuros traductores e intérpretes (técnicas de documentación e investigación, procesamiento de la información, trabajo en equipo y presentaciones en público, trabajos en equipos multiculturales, etc.). Es decir, que parece más útil enfocarlas desde el punto de vista de las competencias que exclusivamente desde el punto de vista de los contenidos teóricos. Buena parte de estas conclusiones son aplicables a la inclusión de otros contenidos teóricos en la carrera cuando se introducen de manera deslavazada de los demás contenidos y sin responder a los fines generales curriculares.

Contenidos curriculares destinados a la realización de memorias o prácticas: Un total de nueve titulaciones ofrece créditos para prácticas profesionales. La UPF oferta el mínimo, con 4,5 créditos, mientras que la UJI y la UAN ofrecen la posibilidad de cursar hasta 32 créditos de prácticas. En el punto intermedio se encuentran la UPO, la UCO, la UAM, la UAB, la UA y la UV. No obstante, en el caso de la UCO, por ejemplo, las prácticas son de carácter interno y se corresponden más bien con la realización de un proyecto de investigación bajo la supervisión de un docente del centro, por lo que quizás debiera recontarse como «Memoria» y no como «Prácticas»¹¹³.

En muchas LTI no es posible ofrecer siempre a los estudiantes prácticas estrechamente relacionadas con los campos profesionales de la TI, realidad que refleja, por otra parte, las

¹¹³ Fuentes del propio centro.

posibilidades reales de inserción de los estudiantes, como veremos más adelante. Las prácticas profesionales se realizan en empresas de traducción o entidades que requieren traducciones, pero también en organismos públicos (como las propias Universidades, como apoyo en unidades de trabajo en contacto con el extranjero), en el sector turístico y de la organización de eventos, en entornos de comercio exterior, etc.

En cuanto a la Memoria o Proyecto de investigación, además del caso analizado de la UCO, encontramos otras siete titulaciones que ofrecen esta posibilidad: UPO, UAN, UPF, UVic, UPGC, UPCO, UMA, UGR y UEM. Esta primera experiencia de investigación académica suele tener carácter optativo, aunque se han dado modelos curriculares en los que se trataba con carácter obligatorio. En los inicios de la Licenciatura de TI en Granada, por ejemplo, los estudiantes debían elegir si realizaban un examen de reválida al final de los estudios o si llevaban a cabo un proyecto de fin de carrera. Con el tiempo, la obligatoriedad de este elemento final en los estudios pasó a transformarse en una optativa, excepto en el caso de los alumnos que cursan la titulación conjunta internacional Lenguas Aplicadas Europa (LAE), que han de entregar dos memorias de investigación en cada una de sus dos lenguas B para poder terminar los estudios. De hecho, en la práctica en la UGR, el proyecto de fin de carrera suele ser elegido por muy pocos estudiantes matriculados en la LTI general y no pertenecientes a LAE.

Contenidos de Interpretación: El debate sobre si la Interpretación debía configurarse como una licenciatura independiente, un ciclo de posgrado, una especialización dentro de la LTI o un contenido troncal dentro de la LTI quedó temporalmente zanjado con la aprobación del Plan de estudios de 1991, en el que se optaba por la última de las posibilidades mencionadas. La propia designación de los estudios excluye así la posibilidad de que Interpretación se constituyese como Licenciatura o pasase a ser un 3: 5) e interpretación. o desean realmente o no se creen capaces de formarse como intérpretes, aunque se han introducido algunos ciclos formativos oficiales que se dedicaran a la Interpretación con exclusividad.

Así, la troncalidad encierra créditos de Interpretación, en concreto un mínimo de 16, desglosados en ocho créditos en Técnicas de Interpretación consecutiva y otros ocho en Técnicas de Interpretación simultánea. Al tratarse de *Técnicas* de interpretación, no pueden considerarse contenidos introductorios, sino que el currículum parte de la base de que se alcanzará un dominio experto, elevado (Kelly, 1999: 91). Sin embargo, muchos alumnos no desean realmente o no se creen capaces de formarse como intérpretes. En 1996, Kelly exponía los múltiples cuestionamientos que la inclusión o no de la Interpretación traía consigo, desde la perspectiva de la UGR:

Se cuestionaba el papel de la Interpretación en el Plan de estudios de Granada. ¿Tenía sentido unificar las dos profesiones en el mismo título? ¿Era necesario obligar a los futuros traductores a cursar asignaturas de interpretación? (¿y desde el primer curso?) ¿Era necesario obligar a los futuros intérpretes a cursar asignaturas de traducción? De hecho, en la antigua Diplomatura, las asignaturas de Interpretación suponían para muchos estudiantes especializados en traducción un obstáculo casi insalvable para la obtención del título. En la mayoría de los países europeos, (siendo una excepción el Reino Unido, que en todo caso solo tiene un centro universitario

especializado en la formación de traductores e intérpretes de pregrado), los estudios conducentes a las dos profesiones están claramente diferenciados, normalmente (aunque no siempre) mediante títulos distintos. (Kelly, 1996: 11)

Y Mayoral coincidía en buena parte de estas valoraciones al explicar esta cuestión de la siguiente manera:

Este título capacita para el ejercicio profesional tanto de la traducción como de la interpretación, pero, evidentemente, los estudios actuales garantizan una formación suficiente en lo que se refiere a los traductores pero no ocurre lo mismo para el caso de los intérpretes, permitiendo que se licencien como intérpretes personas que tan solo han trabajado con la interpretación durante 160 horas de sus estudios (no queremos decir que no se pueda formar intérpretes en este marco, lo que sí queremos decir es que no se garantiza que todos sus titulados en Interpretación estén formados como intérpretes). Por ello, la titulación ha sido muy criticada no solamente por parte de algunas de las Universidades que la imparten sino también por las asociaciones profesionales y por servicios de traducción e interpretación como los de la Unión Europea. Por otra parte, el Plan de estudios actual impone de forma obligada una carga de contenidos de interpretación que a juicio de muchos resulta excesiva para los que solo ambicionan formarse como traductores. Esta polémica está en pleno apogeo entre nosotros en estos momentos sin que exista consenso sobre las posibles soluciones, que incluyen un amplio abanico que abarca desde la división en dos titulaciones al mantenimiento de un solo título con mención lo más clara posible de cuál es la especialidad que ha seguido el titulado. (Mayoral, 1998: 120).

El debate se refleja también en el proceso de diseño curricular que recoge el *Libro Blanco* (Muñoz Raya, 2004b). En este trabajo, se recogen menciones al caso de la Interpretación, pero es en la versión completa del *Borrador del Proyecto de Título de Grado* (documento previo al aprobado y publicado por la ANECA) en donde, en los anexos, se recogen mejor las diferencias de criterios en torno a esta cuestión:

Como puntos más débiles del actual Plan de estudios se subraya que faltan contenidos más profundos de interpretación (*ibid.*: 3)

Se ha constatado que con los créditos disponibles no se puede formar (...) en interpretación (*ibid.*: Anexo 3: 5)

Iliescu, en la misma línea, se plantea la presencia de la Interpretación en la LTI del siguiente modo: «¿estamos preparando intérpretes o traductores con destrezas de interpretación?» (2007: 245).

La realidad es que desde un principio, algunas titulaciones se especializaron más en la Interpretación que otras, como ya mencionábamos al describir los antecedentes y motivaciones disciplinares. En cuanto a la carga curricular en Interpretación, vemos cómo una serie de LTI destacan sobre los demás por contar con más de 40 créditos ofertados (de más a menos): UPCO (60 créditos), UGR (56,5, excluyendo la Interpretación social), UAX y UA (48), UF2-UCM (42), UPO (40,5). En este caso, cabe señalar que en la mayoría de estas titulaciones, la Interpretación, más allá de los 16 créditos obligatorios,

suele ser optativa o constituir un itinerario de especialización opcional. No es así en la UPO, con 36 créditos obligatorios de Interpretación.

Un intervalo intermedio de créditos de Interpretación (24-40) ofrecen la UPF y la CUC-UCJC (40) y la USAL, la UPV-EHU, la UMU, ESTEMA-UMH, la UCO, la UAM y la UMA (24). Por debajo de 24 créditos, encontramos a la UJI (23), Soria (22), UVic y UEM (21), UV y UAN (20), UVigo y UPGC (18) y UAB (16, el mínimo).

Asimismo, un total de siete titulaciones ha incorporado contenidos dedicados a la formación de intérpretes en contextos sociales (interpretación de enlace, comunitaria, en juzgados, policial, etc.). En este caso, encontramos a las siguientes: UA y UAM (18 créditos), UAX (8), ESTEMA-UMH (6), UGR y CUC-UCJC (4,5) y UJI (3).

De aquí se desprende que, lejos de mantener el contenido de la Interpretación limitado a la ya de por sí debatida troncalidad, se ha intentado reforzar la Interpretación en casi todas las LTI, con el propósito de garantizar una más sólida preparación de los alumnos como intérpretes.

6.3.4.4. La especialización

Como ya refiere Mayoral en 1988, aun desde la fase de las EUTI, nunca ha existido un consenso en torno a qué grado de especialización debe alcanzar la formación de traductores e intérpretes en España. Resulta llamativo por tratarse de una cuestión curricular clave pues se encuentra estrechamente relacionada con puntos básicos en el trazado curricular como son: el perfil, motivaciones y expectativas de los estudiantes, la estructuración, progresión y selección de los contenidos de las carreras en cada centro, la asignación de recursos (grado de experimentalidad), los perfiles de egreso, la respuesta a las necesidades de la sociedad, etc.

En general, vemos que los itinerarios de especialización más comunes en las LTI son bastante restrictivos, en el sentido de que reflejan distintas visiones muy específicas sobre lo que se considera que es la traducción e interpretación o la ocupación de los traductores e intérpretes. La definición de la especialización puede así ser teórico-descriptiva o retrospectiva, en el sentido de que puede partir de la noción o nociones académicas de un determinado objeto de estudio (en este caso, la traducción, más que la interpretación) o de la identificación de una serie de ocupaciones existentes más allá de la barrera de lo académico (perfiles profesionales, que esta vez sí incluyen más tanto la interpretación como la traducción). En muchos casos, vemos también cómo la especialización se estructura en realidad en torno a una visión académica (no siempre realista) de lo que es o se cree que es la profesión. Como ya indicábamos, parece haber un mayor consenso entre los autores que se alinean en torno a la concepción *profesionalizante* de la LTI, si bien al observar los Planes de estudio, se intuye que abundan también los casos en los que dicha noción de profesión no es todo lo ajustada a la realidad que cabría esperar.

Asimismo, al definir la especialización, se puede configurar desde diversas perspectivas: 1) analizando qué utilidad da la sociedad a las competencias y conocimientos adquiridos por los egresados, para identificar los posibles itinerarios y perfiles en los que merecería la

pena ahondar; 2) averiguando qué otras competencias y capacidades requeriría la sociedad; 3) por el contrario, marcando intuitivamente y por motivos diversos (más o menos transparentes) una serie de perfiles de especialización que quizás no respondan realmente a lo que la sociedad demanda; 4) atendiendo a los deseos de los estudiantes con independencia de lo que luego demanda la sociedad. Así, vemos cómo la especialidad responde claramente a uno o varios de estos tipos de demanda, a saber, académica (de los estudiantes), institucional (de la propia Universidad y sus miembros) o social (de la comunidad y sus necesidades y, también, del mercado).

Una vez aclarados estos términos, cabe señalar que en torno a la idea de **especialización en Traducción** en nuestros estudios, se pueden identificar una serie de líneas estructurales, que pasamos a comentar a continuación. Este es uno de los temas en los que Mayoral ha mostrado un mayor interés de manera continuada, por lo que sus aportaciones nos pueden servir como hilo conductor en este tópico:

- Falta de consenso en torno a la concepción de la especialización en la formación de traductores e intérpretes, desde los primeros años hasta hoy:

No existe un consenso general sobre la necesidad o no de formar traductores especializados, como tampoco existe acuerdo sobre la posibilidad de formarlos y, finalmente, tampoco existe acuerdo sobre el grado de especialización de un texto que es posible abordar desde una formación de traductor general. (Mayoral, 1988: 17).

A mediados de los ochenta surgió un debate en la antigua EUTI de la Universidad de Granada sobre la posibilidad de formar traductores especializados en un solo campo de especialización o de formar traductores con una base sólida, pero general, que les permitiera especializarse tras acabar sus estudios universitarios. El curso, en este segundo caso, incluiría la enseñanza de las estrategias básicas necesarias para abordar un amplio abanico de tipos de traducción (general/científica/jurídica/económica, etc.). En ese mismo momento, se suprimió la prueba de acceso a los estudios de traducción y no se consiguió llegar a un acuerdo sobre la necesidad de formar traductores realmente especializados, ni sobre el grado de especialización que se debería abordar en los textos objeto de traducción. (Way, 1997: 485-486).

- Secuenciación en dos niveles de Traducción de vaga identidad: «general» y «especializada», según varios autores:

La clave de la cuestión reside, a mi juicio, en que la «traducción general» hay que concebirla como la iniciación a la traducción real, que por naturaleza suele ser siempre «especializada» en uno u otro ámbito. (Hurtado, 1996: 31).

El primer ciclo se concibe con una finalidad claramente propedéutica, de formación general. Solamente en el Segundo Ciclo es posible abordar una formación específica que contemple, a través de los bloques de opcionalidad, la especialización en aspectos concretos de la traducción y la mediación lingüística. (Tricás, 1999: 99).

En traducción hoy se tiende a establecer una progresión en dos etapas, la de traducción general y la de traducción especializada. Esta última tiende a subdividirse

en una introducción a la traducción especializada y la traducción especializada, propiamente dicha, en un área concreta, de entre las que destaca, por ejemplo, la traducción “jurídica y económica”. (...) Hay que señalar, sin embargo, que no existe ni un texto común a todos los integrantes de una comunidad lingüística, por lo que la denominación general esconde una abstracción de muy alto grado que no responde a un tipo concreto de lectores bien definido (Muñoz Martín, 2002: 2).

En el caso de la traducción llamada “especializada”, estamos acostumbrados a que siga en el currículum a la llamada “general”. (...) ¿En qué consiste la traducción *general*? ¿Se trata de una introducción a la traducción? ¿de aspectos generales de la traducción? ¿tal vez de la traducción de textos *generales*? Puesto que no coincide con ninguna modalidad académica ni profesional de traducción, es lícito pensar que se trate más bien de un curso propedéutico. (...) Más acertado sería, entonces, referirse a esta asignatura con nombres como “Introducción a la traducción” y reservar la etiqueta “Traducción” para lo que solemos llamar “Traducción especializada”. (Mata, 2003: 619).

'General translation' is a category defined in various ways depending on the context. The outline given by the Spanish Ministry of Education and Science for the practical translation element of our first cycle is: “Analysis of non-specialised texts: B-A and A-B general translation”. General translation seems to be defined in terms of its relation with specialized translation, although the outline used to describe the latter is not much more enlightening: “B-A and A-B translation of specialized texts, with the application of theoretical bases, terminology and documentary research”. The problem here arises because the outlines are based on categories which are not well defined. (Mayoral, 2007: 81).

Specialization is, thus, a complex question of degree and depends on multiple factors such as sender and receiver, vehicle, genre and so on, not just the subject matter. The same subject matter can be dealt with at very different levels of specialization (*ibid.*: 83).

La cuestión de la secuenciación queda por lo tanto sin resolver en realidad, ya que varios autores como los aquí citados coinciden en señalar que la estructura inicial que refleja el Plan de estudios de 1991 es, como poco, insuficientemente clara. Vemos cómo, tal y como se mencionaba en el análisis del número de créditos de las asignaturas de Traducción especializada, en nuestro país se viene asociando además la noción de *especialización* y *dificultad* con la aproximación a un conocimiento teórico correspondiente a la base conceptual de una disciplina más asentada y reconocida que la nuestra. Así, un proceso de traducción se considera más especializado cuanto más dependa de una aproximación a una materia teórica determinada, como el Derecho, la Ingeniería informática o la Biología cuántica, por ejemplo, como si cuanto más se alejase el tema del (inexistente) *conocimiento promedio* de la sociedad, más dificultosa fuera su traducción. Esta perspectiva sobre la progresión y la dificultad, incluso sobre la noción de experto y la (irreal) visión parcelada de la actividad profesional¹¹⁴, refleja un enfoque curricular de la

¹¹⁴ Como si los traductores abordaran sus encargos calculadora en mano, hallando si el porcentaje de términos sobre telefonía móvil o sobre finanzas supera el límite ficticio que permitiría afirmar que ese texto efectivamente pertenece a su especialización temática (y solo pertenece a dicha especialización y no a otras simultáneamente).

Traducción que se encuentra anclado en el racionalismo académico. Como expresa Richards (2001: 114; *cit.* Kearns, 2008: 186), refleja una idea de:

Content matter of different subjects (...) as the basis for a curriculum, and mastery of content (as) an end in itself rather than a means to solving social problems.

Esta visión establece una jerarquía en el tipo de conocimiento, en el que la teoría más consolidada se posiciona por encima de la práctica, en la que la profesionalidad del traductor viene dada por su acercamiento a otras disciplinas y no por su profundización en los propios procesos y teorías de la Traducción (Kreutzer y Neunzig, 1997; Mayoral, 2001: 112).

En Beeby (1996: 61) se recoge además la apreciación por parte de los alumnos de la UAB de que la Traducción general es en realidad más difícil que la especializada y Mata recoge la misma impresión con respecto a los estudiantes de Málaga (2003: 620) y añade:

Esta opinión de los alumnos encuentra cierta ratificación en el hecho de que, en nuestro centro, el número de suspensos entre alumnos de italiano en las dos asignaturas de tercer curso (traducción general directa e inversa) es proporcionalmente superior al de cuarto año (traducción especializada directa e inversa). ¿Significa esto que, atendiendo a la supuesta dificultad de la asignatura, se debería cursar primero la “Traducción especializada” para pasar luego a la “Traducción general”? Probablemente el orden en el que se cursan las asignaturas es el correcto y, aunque los resultados obtenidos por los alumnos parezcan indicar lo contrario, lo cierto es que sí se progresa en dificultad. Lo que ocurre es que estas dos materias no hay que considerarlas como estancas; por el contrario, la traducción especializada es la continuación de la general y ambas tienen un objetivo final común: dotar a los alumnos de la competencia traductora en un par de lenguas dado, cosa que, sin embargo, quedaría mucho más clara si recurriéramos a denominaciones (...) que sí aludieran a la progresión en la adquisición de la competencia traductora.

Al observar los Planes de estudios, vemos que estas conclusiones solo se han recogido en algunos de ellos, como por ejemplo en la UGR, en donde las diferentes asignaturas de Traducción reciben ahora una designación basada en la numeración por niveles (Traducción I, Traducción II, etc.) y no tanto por la especialización temática. Como indicábamos, en un número considerable de titulaciones la designación de las asignaturas se mantiene con las etiquetas «general» y «especializada» y dicha especialización tiende a adscribirse a campos temáticos cerrados. Ello, como indica Mayoral (2007: 81), proviene de una noción de la especialidad centrada en el análisis de los discursos dentro de los entornos de trabajo de los especialistas, incluyendo la perspectiva de la terminología específica utilizada por dichos especialistas y el lenguaje especializado que desarrollan dentro de su profesión.

Sin embargo, considerar que todos los documentos y textos pueden categorizarse según unas temáticas derivadas de estas metodologías es como afirmar que los textos y documentos todos emanan exclusivamente de dichos campos profesionales expertos, van dirigidos exclusivamente a otros expertos del mismo campo y que dichos expertos no aplican sus conocimientos ni los conocimientos de otros expertos entre unos campos y

otros. Puesto que los documentos y textos surgen en cualquier ámbito de la sociedad y reflejan todo tipo de realidades imbricadas entre sí, las etiquetas temáticas pronto se quedan limitadas para el uso que se les pretende dar, de modo que esta clasificación académica de las traducciones se aleja sin duda de la realidad profesional. Ello no quiere decir que no sea útil investigar los procesos y productos de traducción que efectivamente predominan en un campo experto determinado (por ejemplo, la traducción de artículos médicos o la traducción de legislación penal europea). Solo quiere decir que, desde un punto de vista holístico, hay muchos textos y documentos que no pueden encajar en dicho tipo de clasificación, de modo que partir de una selección de temáticas excluyentes, con preferencia sobre otras o sobre temáticas mixtas, resulta de justificación aleatoria y en gran medida artificial.

- Tipos de especialización de la Traducción

Como ya se analizaba anteriormente, la especialidad responde a uno o varios de tipos de demanda, a saber, académica (de los estudiantes), institucional (de la propia Universidad y sus miembros) o social (de la comunidad y sus necesidades y, también, del mercado). A su vez, la identificación de los itinerarios de especialización en tipos de demanda puede ajustarse a diversos tipos de criterio, algunos de los cuales ya se han comentado: temático, de ocupación profesional, de tradición académica, de soporte de traducción, de función textual, etc.; o como indica Mayoral (1999: 110-111): agentes participantes en la comunicación, soportes o vehículos de la comunicación, géneros textuales y formatos, etc. La cuestión de cómo se definen las especialidades es ambigua, por no existir una noción clara de qué es *especialización*.

La clasificación tradicional (temática) responde a un tipo de comunicación concebida básicamente entre expertos, como ya hemos explicado, y también conforme a una tradición académica (teoría sobre práctica), por ejemplo. Como veremos en la parte empírica de este trabajo, los datos existentes apuntan a que este tipo de especialización no responde demasiado a una demanda académica (pocos estudiantes inician los estudios con la traducción técnica en mente) y responde solo parcialmente a una demanda social, ya que se necesitan traductores que puedan hacer traducciones jurídicas, pero no tanto traductores que solo sepan hacer traducciones de este tipo, dada la interrelación de lo jurídico con todos los demás ámbitos de la vida. La Traducción audiovisual, por ejemplo, que reúne una serie de métodos y estrategias de trabajo pero no de temáticas comunes, responde a un soporte (multimedia), a una demanda académica (interés de un grupo importante de estudiantes) y a una función que la sociedad demanda en reducida medida. Así, desde el punto de vista del mercado, la demanda es inferior que desde el punto de vista de la sociedad. Solo tenemos que pensar en la variedad del subtítulo para sordos, para la que existe una demanda social real (más de un millón de personas en España, sin contar personas con procesos de sordera por envejecimiento¹¹⁵) y para las que el mercado realmente no ofrece una atención adecuada por ahora. La Traducción editorial, por ejemplo, no responde a temática y sí responde a un determinado soporte (normalmente texto para publicación con formato de edición), a un interés por parte de los estudiantes (traducción de *best-sellers* y literatura) y a una demanda tanto mercantil como social.

¹¹⁵ Confederación Nacional de Sordos en España: <http://www.cnse.es/> (último acceso 11.11.08)

En resumen, tal y como se ha visto al describir los perfiles disciplinares de las titulaciones, no se pueden identificar unas formas de clasificar o etiquetar las traducciones que sean mucho más frecuentes que otras. La realidad es que en una mayoría de titulaciones conviven diversos tipos de noción de especialidad basada en criterios muy diversos y que se solapan entre sí.

- Grados de especialización

Igualmente complejo se antoja describir los *grados de especialización*, cuando no partimos de una definición de *especialización* clara. No obstante, podemos analizar cuál ha sido la evolución de la noción del grado de especialidad en nuestros estudios a lo largo del tiempo. En un principio, el objetivo de la Diplomatura dudaba entre la dicotomía de formar traductores *generalistas* o *especializados*:

(citando las conclusiones de una reunión de profesores de la EUTI de la UGR en 1984:) Nuestro centro no perseguirá la formación de los estudiantes en una especialidad de traducción determinada. Tratará de proporcionar la formación básica que permita al diplomado abordar una posterior especialización. No obstante, a lo largo de la carrera se darán los principios más importantes que rigen los tipos de traducción más habituales. (Mayoral, 1988: 18).

En otros casos, como en el *Informe de Proyecto de Programación Global en la Formación de Traductores e Intérpretes* de la EUTI de Barcelona se habla de una doble necesidad: la de formar traductores generales y la de formar traductores especializados. Pensamos que merece la pena tener en cuenta la doble postura de la EUTI en Barcelona, ya que nos parece negativa la postura de ofrecer formación solo en el sentido de los traductores especializados (por ejemplo, en organismos internacionales o en textos comerciales). (*ibid.*: 16).

Nuestros diplomados, entonces, se formaban sin especializarse en un campo en particular, pero con nociones básicas sobre los tipos de traducción con las que se podrían encontrar una vez diplomados (Way, 1997: 2).

El enfoque en aquel entonces, si bien tendía a ser más genérico, no se refería explícitamente a competencias profesionales como se hace ahora y se encontraba más bien estructurado en torno a las técnicas de la lingüística comparada y contrastiva y al hecho de que no se empleaban textos pertenecientes a campos temáticos altamente expertos. Este enfoque más genérico pasó a evolucionar hacia una aspiración de especialización lo más elevada posible de mano de la LTI (en distintas direcciones y según criterios de especialidad distintos, aunque el temático fue el dominante en los primeros años de la LTI, que, como hemos visto, se ha seguido manteniendo). Esta elevación del grado de especialización se hizo tanto desde el punto de vista del estudio teórico de la Traducción como desde el punto de vista de la profundización en las asunciones entonces existentes sobre cómo se suponía que era o debía ser la actividad del traductor profesional. Es el momento en el que se incluyen las cuatro especializaciones temáticas básicas de la traducción con las que estamos familiarizados:

El plan de estudios aprobado en 1991 prevé la posibilidad de formar traductores con un mayor grado de especialización. Las dos materias troncales del tercer curso de traducción especializada A-B y B-A, de 10 créditos cada una, permiten un mayor grado de especialización que puede proseguir en el cuarto curso con la oferta de materias optativas de traducción en campos aun más especializados. (Way, 1997: 2).

No obstante, pronto surgieron matizaciones a este modelo que podríamos llamar *superespecializado*:

La formación de traductores generalistas ya no respondía a las exigencias del mercado y la formación de traductores muy especializados se veía contraproducente para el futuro profesional de los titulados, además de exigir unos recursos fuera del alcance de la generalidad de las universidades. (Mayoral, 1998: 118).

De nuevo, Mayoral (*ibid.*) y otros autores como Way (1997: 2) o Mata (2003: 620), matizan que la LTI debe ofrecer más bien una *semiespecialización*:

Mayoral Asensio (1998: 120) señala que la actual licenciatura fue diseñada para “permitir la semiespecialización de sus titulados”. En efecto, no nos parece que el traductor se deba especializar, prematuramente, durante su formación sino solo *semiespecializarse*. (...) la especialización temprana en un ámbito determinado o en una modalidad de traducción concreta, entraña ciertos riesgos, además, porque la traducción como actividad está en continuo desarrollo, ya que depende en gran medida del progreso humano. (Mata, 2003: 621).

Esta misma autora señala una serie de condicionantes (limitadores) a la hora de determinar el grado de especialización que marca nuestros estudios (*ibid.*):

- No hay tiempo material en la carrera (la competencia lingüística y textual de unos alumnos que parten de cero en las lenguas C)
- No hay tiempo material en la asignatura (en las lenguas C, escasas 15 semanas)
- La especialización profesional es imprevisible (Kiraly, 1995: 17)
- La especialización temática depende de la combinación lingüística (Pym, 1993)
- Los campos de especialización varían con el tiempo y surgen otros nuevos (Taylor, 1996).

De cara a la reforma europea, algunos colectivos detractores del proceso de Bolonia pueden llegar a afirmar que el nivel de especialización del futuro Grado quedará degradado. Sin embargo, como ya se ha señalado, la tendencia que se marca es la de concebir la docencia desde el punto de vista competencial y alejado del racionalismo académico. Reinterpretar los contenidos teóricos de la TI y de otros campos para centrarse en formación aplicada y realista de nuestros egresados, no supone una degradación sino un proceso de reorientación de la especialización, basado en una concepción diferente del conocimiento y de sus usos. No se rechaza ni se relega el

conocimiento acumulado, sino que se realiza una aproximación diferente al mismo¹¹⁶. Por eso, muchos autores perciben que en cierto modo, nuestra disciplina se viene adelantando a los tiempos dado su carácter eminentemente práctico y su aplicación de los modelos competenciales desde diversos puntos de vista (Kelly, 2005a: 31 y ss.; García Izquierdo, 2007: 2).

- Itinerarios desarrollados en Traducción

Como ya hemos visto al analizar los perfiles disciplinares de las titulaciones en cada Universidad, con respecto a la Traducción, distinguimos distintos tipos de itinerarios que clasificamos de la siguiente manera conforme a la literatura existente y al tratamiento institucional que reciben:

	Temática	Soporte	Demanda de mercado	Demanda académica	Demanda social	Tradición académica
Científica	x	Ø	x	-	x	x
Técnica	x	-	x	-	x	-
Jurídica	x	Ø	x	-	x	x
Comercial	x	Ø	x	-	x	-
Jurada	Ø	-	x	-	x	-
Audiovisual	Ø	x	x	x	x	-
Localización ¹¹⁷	Ø	x	x	-	x	-
Traducción de software, Web	Ø	x	x	-	x	-
Literaria	Ø	Ø	x	x	x	x
Editorial	Ø	Ø	x	x	x	-
Humanística	x	Ø	-	-	x	-
Profesional	Ø	Ø	x	x	x	-
Traducción en Organismos	Ø	Ø	-	x	x	-

Tabla 13: Tipos de traducción y demanda o concepción a la que responden, en donde: (x) significa «habitualmente, sí»; (-) es «habitualmente, en menor medida»; (Ø), «habitualmente, no».

Puede apreciarse que estas etiquetas en pocas ocasiones pueden considerarse absolutas, dado el polifacetismo microtextual, macrotextual y extratextual de cada posible traducción, aunque sí hemos intentado identificar las tendencias.

Como podemos ver, casi todos los tipos de traducción pueden hacerse corresponder con una demanda social y de mercado¹¹⁸. No obstante, la idoneidad de esta argumentación

¹¹⁶ ¿Se aprende más memorizando los tipos de delito en España y el articulado que los define o investigando las similitudes y diferencias entre los diferentes tipos de delito en el sistema jurídico español y el inglés para aplicar las conclusiones obtenidas a una traducción? ¿Qué tipo de aprendizaje es más válido?

¹¹⁷ La localización aquí se entiende como la traducción con herramientas de traducción asistida. En otros contextos presenta otros significados: adaptación de productos a mercados; traducción de software y videojuegos.

¹¹⁸ En este trabajo, cuando hablamos de demanda social nos referimos a aquello que la sociedad puede requerir para su mejor funcionamiento en general. No se refiere exclusivamente a la demanda de

depende del estudio en profundidad de la intensidad real de dicha demanda y también de la comprensión de su complejidad y de la mutable realidad profesional. Como ya indicábamos, el hecho de que se requieran traducciones de tipo jurídico, no implica que sea necesario formar traductores para realizar traducciones exclusivamente jurídicas, por ejemplo. Del mismo modo, el hecho de que exista una demanda de traducciones audiovisuales no implica que todos los estudiantes de TI deban especializarse en grado máximo en dicho campo, pues la demanda queda cubierta con un número reducido de egresados. Si se produjera un repentino incremento de la demanda social, el potencial de terminar de desarrollar esta formación después de los estudios (en caso de que, por ejemplo, se active la demanda de subtítulo para sordos) queda garantizado también con una aproximación transversal y competencial a la traducción y sus *modus operandi* y una especialización ulterior, ya sea basada en la práctica, ya sea de tipo formativo formal o informal.

Como veremos en la parte empírica de este trabajo y como señalan algunos autores (Mata, 2002: 26, Kelly, 2005a: 50; Arrés y Calvo Encinas, 2006), los perfiles profesionales que los estudiantes son capaces de identificar al inicio de sus estudios y que, por lógica, tienen un impacto motivacional en su elección de TI, tienen que ver sobre todo con campos profesionales que se consideran muy prestigiosos (trabajo en Organizaciones Internacionales, interpretación de conferencias) o asociados a otros campos que son de su interés por afinidad con sus preferencias personales (traducción literaria, traducción de videojuegos, traducción cinematográfica, de *manga* y *fansubs*, etc.). Sin embargo, como indica Mata (2003: 620-621), por regla general, un traductor profesional que se dedica a la traducción de *software* no suele haberse especializado por vocación y, mucho menos, por una vocación que se le despierte durante (o antes) de la carrera. Creemos que también es el caso de otros tipos de traducción, como la técnica o, incluso, la jurada, desconocidas para la mayoría de los aspirantes a estudiar TI. De hecho, como señalan Mata (2002: 26), Kelly (2005a: 50) y, en el contexto alemán, Nord (2005a: 219), es probable que muchos estudiantes se matriculen en TI sin aspirar realmente a convertirse en traductores e intérpretes. Sobre esta idea volveremos más adelante de nuevo, aunque ahora cabe cuestionarse lo siguiente: si esta fuese la realidad motivacional de un número considerable de estudiantes, ¿qué papel real juega la demanda del estudiantado en la estructuración de las especializaciones?

Desde el punto de vista de la tradición académica, todas estas variedades se contemplan desde la creación de las LTI en nuestro país, pero lo cierto es que probablemente las que más tradición tienen son la literaria (por su conexión con la tradición filológica y porque se comenzó a estudiar en aquella como método de acercamiento a los clásicos) y la jurídica y científica, asociada al estudio de los Lenguajes de especialidad (que también se enraízan en algunos centros de Filología, aunque de manera minoritaria). En el caso de la jurídica, como especialidad se ve fomentada curricularmente en nuestro país por la

mercado, pues incluiría a otros agentes sociales no necesariamente incluidos en el tejido *productivo* y no se refiere tampoco a la demanda social tal y como la entiende Mayoral (2003: 39), que en nuestro caso se correspondería con lo que hemos venido a llamar *demandada académica*, es decir, la demanda de formación en la rama de TI por parte de los alumnos potenciales. Entendemos aquí *demandada social* más en el sentido que apunta Kelly (2000).

existencia de itinerarios para la consecución del título de intérprete jurado. De hecho, recibe en España mucha más atención de muchos más estudiosos que en ningún otro país del mundo. El resto de las especialidades presentes en los Planes de estudio responde a trayectorias curriculares en vigor desde hace menos de veinte años o que han recibido una muy inferior atención.

La tendencia actualmente parece seguir dos líneas que polarizan las evoluciones experimentadas hasta ahora, en vista de los nuevos planes de Grado y los primeros másteres oficiales: la de una aproximación cada vez más específica a contextos de trabajo reales (localización, por ejemplo) y la de la conservación de los enfoques temáticos tradicionales. Es decir, cuando llega el momento de especializar a los alumnos, ya sea en el grado o en el posgrado, también en España se sigue manteniendo una dicotomía académica o *profesionalizante* de la concepción de la Traducción, en línea con lo que expone (y critica) Kearns (2006, 2008).

- Otros itinerarios

Como hemos indicado, en algunos centros se fomentan itinerarios como la formación de especialistas en enseñanza y aprendizaje de lenguas (UPO) o la Lengua de Signos (nuevo plan de Grado de la UPF), el Comercio Exterior (nuevo Grado de la USJ), etc. Pero este tipo de especialidad más diversa, con gran potencial diferenciador, se restringe a un número muy limitado de centros, siendo la tendencia general bastante homogénea y centrada en la Traducción y la Interpretación, tal y como se ha entendido en las últimas décadas.

Frente a lo anterior, el itinerario que mayor atención, después de la Traducción, ha recibido hasta ahora, es el de Interpretación, presente de un modo u otro en todos los currícula, de mano de la troncalidad o posibles extensiones de la misma. Como ya se indicaba anteriormente, el tratamiento curricular de la Interpretación en nuestro país siempre ha ido acompañado de polémica. Así, en el *Borrador del Proyecto de Título de Grado* (documento previo al aprobado y publicado por la ANECA) se registra, por ejemplo, que para algunos expertos la inclusión de la Interpretación en el currículum no queda justificada porque consideran que no existe ningún título común de Traducción e Interpretación de conferencias en el panorama europeo (Muñoz Raya: 2004a, Anexo 1: 2). No obstante, esta conclusión no es exacta, puesto que sí existen centros con este tipo de itinerario, por ejemplo, la ya referenciada en varias ocasiones Heriot Watt University. En las fases de debate, se comenta adicionalmente lo siguiente:

El Comité abre un debate sobre el tipo o modelo de interpretación que se debería impartir según la estructura del Grado por la que se opte. Algunos miembros consideran que no se debería incluir la Interpretación simultánea, otros opinan que debería ser una Introducción a la interpretación (toma de notas, interpretación social, de enlace, consecutiva). A continuación se pasa a votar, teniendo en cuenta la estructura del grado y que se tratará de unos contenidos que no capacitarán para la interpretación de conferencias: En un grado de 3 años: A favor: 3. En contra 3. Abstenciones: 5; En un grado de 4 años. A favor: 9. En contra: 1. Abstenciones: 1. (Muñoz Raya, 2004a, Anexo 2: 2).

En cuanto al nombre de la titulación, se acordó que en el grado de 3 años fuese “Traducción”, mientras que en el de 4 años fuese “Traducción e Interpretación”. En cualquier caso, cuando se habla de interpretación en el grado ha de entenderse excluida la interpretación de cabina, pues se trata de una modalidad que pasaría al posgrado, si bien está claro que este bloque puede incrementarse mediante la obligatoriedad o la optatividad de cada Universidad. (Muñoz Raya: 2004a, Anexo 3: 2).

(Muñoz Raya afirma, sobre la exclusión de la denominación “interpretación” en grado de 3 años, que responde a) una de las peticiones más recurrentes en las sucesivas reuniones de la CCDUTI, pues siempre se ha constatado que con los créditos disponibles no se puede formar un licenciado en traducción e interpretación (Muñoz Raya: 2004a, Anexo 3: 5).

En la valoración global sobre el borrador de nuevo Título de Grado (incluida en el Libro Blanco definitivo), se especifica (Muñoz Raya, 2004a: 8):

Puesto que la intención es, siguiendo las directrices de Bolonia, proponer un título generalista, la mesa opina que debería mantenerse la interpretación (no solo 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.

En la versión definitiva se recoge finalmente la voluntad mayoritaria de los centros participantes de no incluir el perfil de «intérprete de conferencias» como perfil orientativo para el nuevo Grado, pero con esta puntualización de la Comisión de Evaluación. En principio, el perfil de referencia pasa a ser el de «intérprete de enlace». Sin embargo, como veremos, en algunos de los nuevos Grados se seguirá manteniendo una formación especializada en Interpretación en forma de módulos de especialización de últimos años, aunque sí se da la tendencia en otros centros a restringir la inclusión de la Interpretación a una introducción de carácter más transversal y a la Interpretación bilateral o social. Así se recoge, por ejemplo, en el informe final de la Comisión de Diseño de Grado en Andalucía (compuesta por representantes de los cuatro Decanatos implicados), en el que se estipula la inclusión de la Interpretación bilateral de manera común en todas las Universidades y se deja libre la vía para que las titulaciones, en su interpretación local de estas recomendaciones, amplíen créditos en Interpretación, en Grado o Posgrado.

La idea de que la formación del intérprete debe reservarse para el posgrado, recibe eco entre otros autores como, por ejemplo, Pöchl (2004: 179) o Iliescu (2007: 246), para el intérprete de conferencias, o Díez (2003: 51, *cit.* Abril, 2006: 319) y Abril (2006: 689), para la interpretación en los servicios públicos.

Además de lo dicho sobre Interpretación, en el repaso histórico a los itinerarios de especialización establecidos en las titulaciones vemos que la perspectiva, efectivamente, no ha sido demasiado flexible. Esto es, siguiendo las instrucciones legislativas vigentes en

cada época, los perfiles profesionales o criterios de referencia han sido restrictivos y ajustados solo a la TI. No es hasta la fase de reforma de Bolonia cuando se empieza a contemplar la formación por competencias y no solo por perfiles profesionales o criterios teóricos, lo cual permite tener una visión mucho más abierta de qué utilidad dará la sociedad a lo aprendido en la carrera.

La apuesta por Grados más transversales, como las Lenguas Aplicadas, recoge precisamente este tipo de observación, a la vez que demanda que los centros no enfoquen únicamente a una serie de perfiles a los que obviamente no podrán optar todos los alumnos que se licencien en TI. De nuevo, hasta ahora, hay perfiles que han quedado prácticamente sin contemplar (Comercio Exterior, Gestión de Contenidos Multilingüe, etc.) y que, con la reforma de títulos, probablemente se reflejarán, tarde o temprano, en el nivel de posgrado.

6.3.4.5. Tutorías y orientación

Una valoración que se detecta en prácticamente todos los IAE e IEE es la necesidad de mejorar los sistemas de orientación académica y profesional y de fomentar el aprovechamiento de las tutorías. Quizás la orientación curricular es incluso más necesaria en el caso de las carreras multidisciplinares como la Traducción e Interpretación, porque los parámetros y los objetivos formativos no son siempre tan obvios para los estudiantes. Dado que en estos casos la formación tiende a entenderse idealmente como una conjunción de compartimentos de conocimiento interdependientes, que se refuerzan entre sí, la orientación curricular juega un papel como hilo conductor que crea enlaces entre unas materias y otras y les confiere sentido en el currículum. La necesidad de orientación no es patente solo en el plano curricular, sino también en lo que se refiere a la orientación profesional.

Como ya señalábamos el analizar el papel de la LC en los Planes de estudio, la necesidad de orientación académica es mayor cuanto más compleja sea la oferta de libre configuración, optatividad e itinerarios de especialización en un centro (Kelly, 2001: 101).

En cuanto a los sistemas tutoriales y de orientación, al menos desde el punto de vista psicopedagógico y como refuerzo de la orientación profesional personalizada, son aspectos que empiezan a introducirse recientemente y que, quizás, solo tienen un mayor peso en las instituciones privadas de nuestro país. Sin embargo, podemos encontrar algunas iniciativas, mayoritariamente extracurriculares, que intentan compensar la situación general patente en la Universidad española, dentro de nuestro campo de trabajo. La actividad más frecuente corresponde a la realización de charlas y celebración de mesas redondas sobre distintos sectores del mercado o sobre la *empleabilidad* de los licenciados, con invitados profesionales o antiguos licenciados, una práctica extendida de un modo u otro y con mayor o menor regularidad entre casi todas las Universidades: UPO, UPGC, UAM, UGR, UJI, UA, etc. Otras iniciativas más innovadoras y con un mayor grado de planificación y estructuración pueden ser las siguientes, a modo de ejemplo:

El talón de Aquiles de Way. Se trata de un sistema tutorial de seguimiento para la adquisición de la competencia traductora diseñado por Way en la UGR (2006, 2007, 2008). Esta propuesta pretende desarrollar la confianza de los estudiantes a la hora de traducir, mediante la detección (y subsanación) de sus puntos fuertes y débiles como traductores. Se trata de un modelo de trabajo tutelado a caballo entre la estrategia didáctica de clase, la evaluación de la competencia traductora y la sesión tutorial personalizada. La autora lo explica así:

La evaluación efectiva de los estudiantes se ve mermada, en muchas ocasiones, por la masificación en las aulas. No obstante, intentamos combatir esta dificultad con distintas estrategias que permiten un seguimiento eficaz de los estudiantes. Siguiendo el refrán *más vale prevenir que curar*, mi experiencia me ha demostrado que de nada sirve la evaluación sin la concienciación de los estudiantes de las causas de sus errores y aciertos y la búsqueda de posibles remedios o la repetición de estrategias acertadas. Con este objetivo en mente he desarrollado un sistema denominado *El talón de Aquiles*. En el contexto del aprendizaje a lo largo de toda la vida y del desarrollo personal y profesional, procuro fomentar la autocritica de los estudiantes y el análisis de la competencia traductora de manera sistemática. Para ello, los estudiantes evalúan su propia competencia anotando a lo largo del curso los puntos fuertes y débiles que detectan en su desarrollo. Mediante ejemplos reales se explican los cambios que nuestras competencias pueden sufrir a lo largo de nuestra vida profesional (pérdida de nivel de la lengua B por falta de contacto, pérdida de la lengua A por falta de contacto directo, mejorías en la competencia temática debido a la experiencia, y muchos más). Se debaten las estrategias que se pueden emplear en algunos de los casos más típicos y se fomenta la verbalización y análisis de las causas de los errores que van surgiendo en el trabajo en el aula o autónomo de los estudiantes. (Way, 2006: 169).

Módulos de orientación profesional en la UGR: Proyecto de Innovación en Tutorías promovido por el Secretariado de Innovación y Calidad de esta Universidad, diseñado e implementado por los grupos de investigación Avanti y Greti (2005-2007). El objetivo residía en la orientación profesional y la futura *empleabilidad* de los licenciados en Traducción e Interpretación. En el marco de dicho proyecto se llevó a cabo una tutorización individualizada de los estudiantes participantes en el mismo por medio de una serie de instrumentos, concretamente, fichas de evolución personal, entrevistas semiestructuradas y cuestionarios. Asimismo, se proporcionó a los estudiantes un curso de formación preparativo para el ejercicio de la profesión y sobre estrategias de búsqueda de empleo y vías de formación posteriores a la graduación.

Universidad Alfonso X El Sabio: inclusión de una asignatura obligatoria de orientación profesional (6 créditos) y establecimiento de un servicio de orientación profesional para la TI con carácter permanente y gestionado por Juan José Arevalillo¹¹⁹, que se implementa de manera coordinada con las prácticas profesionales del centro.

Universidad Jaime I: proyecto extracurricular de orientación profesional en el campo de la Traducción jurídica, organizado por el grupo GITRAD. El proyecto consiste en la

¹¹⁹ Fundador de la ACT y presidente y fundador de la empresa de traducción Hermes.

visita de profesionales de la traducción jurídica y la interpretación judicial, la visita de los alumnos a los juzgados de Valencia y el visionado de películas relacionadas con el tema, en versión original.

Universidad Autónoma de Madrid: seminarios anuales de Traducción especializada (jurídica, jurada, judicial, científica), organizados por profesorado del centro con la colaboración de la Facultad y el Departamento. Se trata de ciclos de conferencias con invitados profesionales sobre distintos aspectos de cada sector del mercado.

Universidad Pablo de Olavide: actividades de Libre Configuración específicas para TI, centradas en el desarrollo de competencias de búsqueda de empleo y en la investigación de los nichos del mercado, y Foro sobre Traducción e Interpretación con invitados expertos y profesionales.

Como conclusión, vemos que hay Universidades y grupos de profesorado con un gran interés en este tipo de iniciativa, pero por ahora las actividades en este sentido dependen del esfuerzo personal de los profesores y de una financiación que no queda garantizada de forma permanente. Las actividades pilotadas presentan una serie de innegables y muy positivas ventajas y algunos puntos débiles como son: la falta de continuidad, el impacto didáctico reducido cuando son acciones muy puntuales y con un acceso no generalizado de los alumnos a este tipo de servicio, debido al carácter voluntario de la mayoría de las actividades.

Finalmente, nos gustaría llamar la atención sobre la demanda de este tipo de servicios que se hace en dos trabajos de investigación elaborados por estudiantes de cuarto curso, a la que llegan a través del análisis de datos cualitativos y cuantitativos, de los que se desprende la insuficiente orientación de cara a la integración laboral que detectan los estudiantes y antiguos licenciados de dos LTI. Se trata, en concreto, de los trabajos de Lara (2004: 7), realizado desde la LTI de la UPF, y de Fernández Gradaille (2000: 9), realizado desde la LTI de Vigo.

6.3.4.6. Movilidad

La importancia de las estancias en el extranjero para todos los alumnos universitarios es clara, pero aun más lo es para los futuros licenciados en TI, por lo que aporta en la adquisición de los conocimientos y competencias culturales e interculturales, además de lingüísticos. No obstante, sobre este tema siempre ha habido un debate relativo a si dicha movilidad ha de ser obligatoria u opcional para todos los estudiantes. En todos los centros de TI, la movilidad es opcional. No obstante, unos centros promueven más dichas estancias en el extranjero que otros, hasta el punto de que una gran mayoría de estudiantes aprovecha estas estancias en casos como la USAL. La opinión más generalizada sobre esta cuestión es probablemente la que se recoge en el *Libro Blanco*:

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. (Muñoz Raya, 2004a: 43).

Tal y como recoge este informe, el porcentaje de alumnos de TI que ha participado en programas de movilidad ha ido en aumento progresivo desde sus inicios. El *Libro Blanco* recoge incrementos anuales desde 1991 a 2003, alcanzándose en ese año la cifra de 1188 alumnos enviados (1203 recibidos) con respecto a una población estimada de unos 9000 alumnos (Muñoz Raya: 2004b: 54 y ss.).

Kelly (2006: 170) y Morón (2007: 51) señalan que una de las ventajas de las estancias en el extranjero para nuestros estudiantes radica no solo en el conocimiento de la cultura inicialmente ajena, sino también en un distanciamiento de la propia cultura que resulta en un pensamiento y una conciencia no centrada en lo que es común en el contexto de origen, lo cual ayuda a comprender el proceso de traducción y la noción de interculturalidad. Asimismo, Kelly (2006: 170 y ss.) identifica otra serie de ventajas y objetivos de aprendizaje que la movilidad fomenta, como son una mayor autonomía e iniciativa, el desarrollo de competencias interpersonales, una mayor madurez personal, etc. No obstante, la autora también identifica una serie de inconvenientes potenciales en este tipo de elemento curricular, que apuntan a un mayor tratamiento y reconocimiento curricular de este tipo de experiencia:

- El simple hecho de realizar estancias en el extranjero no es garantía de que se consigan los objetivos de aprendizaje previstos (lingüísticos, interculturales, etc.). Para que dichas estancias sean realmente útiles, deben contemplarse una serie de resultados de aprendizaje explícitos en cada caso, que han de ser coordinados por la institución de llegada y la de partida y para cuya consecución son necesarias una serie de medidas específicas, por ejemplo, con un conveniente tutelaje y orientación en ambas instituciones.
- No todos los estudiantes viven la experiencia de manera positiva y algunos de ellos no superan las fases de *shock* cultural iniciales. Las actividades de movilidad van ligadas a aspectos individuales del estudiantado. Este riesgo puede minimizarse si se prevén actividades de preparación previas a la experiencia de movilidad.
- Debe estudiarse el momento adecuado para que los alumnos participen en el intercambio: aquella fase de aprendizaje que mejor se adapta a sus necesidades y también la madurez de los estudiantes (Katan, 2004; Kelly, 2008).

Generalmente, la experiencia intercultural genera un impacto de aprendizaje mucho mayor y polifacético que el aprendizaje teórico y abstracto sobre los estereotipos culturales y lingüísticos de un determinado sistema.

En cuanto al concepto de movilidad, cabe señalar que los beneficios no son exclusivamente para aquellos que pueden desplazarse a otro país, sino que también revierte en los que se quedan y han de convivir con los estudiantes extranjeros (Tsokaktsidou, 2005). Es lo que se denomina *movilidad virtual*. Para Kelly (2006: 170):

That makes virtual mobility one of the soundest ways of preparing students for real mobility: they become accustomed to talking to and working with members of other cultures and are thus eased into understanding some of the challenges and difficulties

involved. They are first-hand witnesses of the experience their foreign classmates are going through and are thus less surprised when they come up against the experience themselves.

Además, tal y como reflejan autores como Mayoral y Kelly (1997), Kelly *et al.* (2003, 2006), Tsokaktsidou (2005), Guatelli y Le Poder (2003), Parra (2003), Lucas (2003), Way (2003), Soriano (2007) y Morón (2009), la movilidad en las LTI da lugar a la posibilidad de trabajar en grupos multiculturales en clase, lo que fomenta la adquisición de aprendizajes genéricos y también específicos de la traducción. No obstante, no todo el mundo valora positivamente la presencia de estudiantes extranjeros en las aulas. Como reflejan Kelly (2007: 102) y Tsokatsidou (2005), algunos docentes consideran que las modificaciones de direccionalidad que la presencia de estos estudiantes genera, causa interferencias y obstáculos en el transcurso programado de las clases de traducción:

Los estudiantes extranjeros acogidos a un intercambio (Sócrates, Erasmus, convenios bilaterales...), al matricularse masivamente, neutralizan los efectos del *numerus clausus* de la titulación (en algunas asignaturas representan el 45% de la clase), lo que provoca un desajuste en los objetivos iniciales, ya que una asignatura de traducción inversa (español-lengua extranjera) puede convertirse en una asignatura de traducción directa (UMA: 1999: 14).

En contraste, existen diversos proyectos e investigaciones que profundizan en el papel positivo de la movilidad en la formación multicultural y multilingüe con énfasis en el factor añadido que supone para la formación de traductores e intérpretes. Cabe destacar la tesis doctoral de Tsokaktsidou (2005) sobre la clase multicultural de traducción, la tesis de Soriano (2008) sobre el impacto de la movilidad en la formación de traductores e intérpretes entre Rusia y España, la tesis recientemente defendida sobre el impacto de la movilidad en el programa conjunto de formación *Applied Languages Europe* en el que participa la UGR (Morón, 2009) o la tesis en curso de Gregorio sobre la adquisición de la competencia intercultural.

Prácticamente todas las titulaciones de TI contemplan la movilidad como elemento desligado del currículum de TI, ya que se considera una actividad ajena que en determinadas condiciones puede ser sometida a un reconocimiento de créditos. En nuestro país, apenas contamos con experiencias de movilidad integradas en el currículum. La integración en el currículum de estos elementos experienciales suele hacerse en otros contextos de mano de trabajos de investigación convalidables por incluso cursos completos de un año, semestres o un número determinado de créditos. La primera iniciativa en nuestro país en este sentido la presenta la USJ, en la que su nuevo grado contempla la consecución de un número elevado de créditos mediante una estancia de movilidad.

Finalmente, cabe decir que, en algunas de las LTI existentes se contempla la movilidad como una posibilidad a la que deberían acogerse todos los alumnos, de manera casi necesaria aunque no obligatoria, como ya se ha indicado, (por ejemplo, USAL), mientras que en otras el número de estudiantes que participa es muy inferior, no superándose el 10% que marca la Comisión Europea como objetivo. En el espectro intermedio están

titulaciones como la de la UGR con más de un 35% de alumnos móviles (UGR, 2004: 21).

Un inconveniente frecuente en algunos centros es la dificultad a la hora de cerrar convenios con centros de lengua inglesa (Reino Unido, Irlanda), debido a que existen pocas facultades de Traducción e Interpretación en dichos países y las que existen cuentan con números de alumnos mucho más reducidos que los que se acostumbran en España, por lo que no se puede mantener una reciprocidad adecuada. Esto trae como consecuencia que un creciente número de estudiantes realiza sus estancias en países de su lengua C, dado que una mayoría de alumnos tiene inglés como lengua B en todos los centros. En algunos casos pueden producirse situaciones en las que, a la vuelta de las estancias, la lengua B haya pasado a tener un nivel inferior y menos activado que la lengua C de dichos alumnos. Este tipo de oscilación en la direccionalidad no suele reflejarse en la trayectoria curricular que proponen las Universidades, que siguen asumiendo que los estudiantes mantendrán las mismas direccionalidades a lo largo de todos sus estudios.

6.3.4.7. Sistemas experimentales de evaluación global de competencias adquiridas

Con la llegada de los nuevos grados, vemos el modo en el que ya nadie se extraña de la introducción de créditos destinados a la realización de memorias o proyectos de investigación de fin de estudios, cuyo propósito doble es el de introducir a los alumnos en las estrategias de investigación universitaria y, también, el de garantizar la adquisición, en la fase final de los estudios, de una serie de competencias clave en la carrera. Este tipo de evaluación global, que podría relacionarse también con el papel curricular recapitulador que desempeñan las prácticas profesionales, se inicia ahora en nuestro país de manera generalizada por primera vez, de mano del proceso de Bolonia. No obstante, de nuevo, nuestros estudios fueron pioneros a la hora de introducir evaluaciones finales con similares propósitos. Con el fin de evaluar las competencias y conocimientos adquiridos en el momento de egreso, la UGR implantó una idea entonces casi revolucionaria (1991), que Soriano describe de la siguiente manera:

Un elemento obligatorio que se introdujo en este primer plan de estudios fue el proyecto o examen fin de carrera (ambos equivalentes a 6 créditos). El examen respondía al objetivo de medir los conocimientos globales adquiridos durante los años de formación y constaba de varias pruebas de traducción, mientras que el proyecto de fin de carrera representaba la iniciación del estudiantado en el campo de la investigación (Soriano, 2007: 126).

La idea de un examen similar a una reválida, cuyo propósito es el de la evaluación global de las competencias adquiridas, no tiene muchos precedentes en la Universidad española, ni siquiera en otros centros de TI. Por aquel entonces, la política curricular vigente en la UGR se inclinó hacia este tipo de filtro final, mediante el cual el alumno demostraba la madurez en una serie de competencias adquiridas, aunque no se formulase en términos de competencias propiamente dichas. La falta de reconocimiento del trabajo que los docentes realizaban con estas evaluaciones y proyectos de fin de carrera y la creencia de que un examen de reválida basado en la realización de traducciones era redundante, cuando los estudiantes ya habían aprobado los exámenes de cada asignatura, llevó a la eliminación de

esta metodología experimental en la UGR. El examen se descartó por completo, mientras que el proyecto dejó de ser obligatorio para pasar a ser una asignatura optativa para los estudiantes de LTI y obligatoria para los estudiantes de LAE.

En el caso de LAE, la utilidad de los proyectos es clara, pues al tratarse de estudiantes que realizan su trayectoria curricular en tres centros diferentes de tres países distintos (Morón, 2009), con filosofías de formación completamente distintas, los trabajos obligatorios sirven como método de evaluación y recapitulación de lo aprendido. Así, el centro que emite la titulación (en este caso, la UGR) establece un método para garantizar que los alumnos han alcanzado un perfil de aprendizaje que se adecua a lo que la institución principal espera.

6.3.5. *El estudiantado de TI*

Por extraño que pudiera parecer, y como ya se indica en otras partes de este trabajo, no hay demasiada bibliografía específica en nuestro país relacionada con el perfil de los estudiantes de TI. Solo podemos contar con referencias indirectas en algunas obras relacionadas con la formación en general, la didáctica, la calidad o el currículum.

En las siguientes páginas se repasan los aspectos más destacables recogidos en la literatura existente y que pueden darnos idea de a qué colectivo nos referimos cuando hablamos de los estudiantes de Traducción e Interpretación. Estas mismas informaciones son claves en la segunda parte del trabajo, a la hora de construir el instrumento empírico de estudio.

6.3.5.1. *Perfil académico de acceso*

Entre todas las observaciones que se realizan, las valoraciones generales del estudiantado tienden a ser más positivas que negativas en cuanto a su perfil académico. Este perfil extraordinario se refleja en múltiples citas:

Como la selección de la mayoría de estudiantes se hace partiendo de la nota del examen de Selectividad, puede afirmarse que los admitidos tienen **un nivel de conocimientos y unas capacidades más que aceptables**. Esta característica, no forzosamente limitada a los idiomas, implica una adecuada base cultural que permite a los profesores exigir un rendimiento y una calidad en proporción directa con este más que aceptable material humano. La otra ventaja de esta favorable situación radica en el nivel de exigencia que los alumnos, sobre todo a partir de 2º ciclo, suelen pedir al profesorado. (UMA, 1999: 35).

TI studies offered by many Spanish universities like Granada, Autónoma de Barcelona, Salamanca or Jaume I among others, repeatedly rank among the highest quality undergraduate courses in Spain¹²⁰, with a **high-performance student population**, good employability indicators, and positive job prospects. (Calvo Encinas y Morón, 2006: 108).

¹²⁰ Ránking de Universidades de *El Mundo* (2006):<http://aula.elmundo.es/aula/especiales/2006/50carreras/traduccion.html>. (último acceso 11.10.07).

Su formación académica es en general **muy buena**, aunque se detectan algunas carencias en lo que se refiere al nivel de conocimientos de algunas lenguas con el que accede el alumnado (UGR, 2007: 22).

Esta es, en la actualidad, una de las carreras más solicitadas en la Comunidad Valenciana, con un **excelente alumnado** y con un índice de calidad muy elevado, esto es, lo que coloquialmente se llama “nota de corte”. (Alcaraz, 2007: 20).

Esta última cita apunta el motivo de que los estudiantes de TI sean considerados alumnos académicamente brillantes y es, como cabe esperar, debido a los muy selectivos sistemas de acceso que existen en una mayoría de LTI. Dichos sistemas tienden a ser de dos tipos: mediante una prueba de acceso para evaluar el nivel previo de los alumnos o mediante una nota de corte según el sistema de *numerus clausus* tradicional en nuestro país. En el segundo caso, la selección por *numerus clausus*, se ha podido experimentar durante varios años cómo los centros con este sistema aparecían siempre en los titulares de prensa por resultar en las mayores notas de corte entre todas las carreras y Universidades españolas:

- Diario *El Mundo* (15.09.2002): «Traducción e Interpretación en la Universidad de Granada, la carrera de más difícil acceso de España» (con un 8,51 de nota de corte).
- Diario *20 Minutos* (20.07.2006): «Medicina y Traducción e Interpretación, las carreras con más nota de corte» (en Andalucía, Madrid y Valencia).
- En *Universia* (03.09.2008): «Traducción e Interpretación es la segunda carrera con mayor nota de corte en Sevilla, con un 7,81».

No obstante, para comprender mejor esta realidad es necesario realizar una serie de puntualizaciones. Por un lado, las notas de corte muy elevadas corresponden casi exclusivamente al acceso de lengua B inglés de Universidades mayoritariamente públicas, pues la nota se modera para otras lenguas de acceso. También sucede lo mismo en algunas privadas para inglés. Por otro lado, cabe señalar que el sistema de *numerus clausus* no es extensivo a todas las titulaciones, ya que, por ejemplo, algunas de las privadas aceptan estudiantes con un 5 de media y no realizan examen de acceso (también es el caso en alguna pública).

Otro aspecto que merece la pena señalar es que la proliferación de centros en algunas zonas geográficas como, por ejemplo, Andalucía, no parece haber afectado al nivel de las notas de corte, pues sigue manteniéndose elevado a pesar del incremento en la oferta de plazas. Quiere esto decir que la demanda se sigue manteniendo muy alta o incluso cada vez más alta, como queda patente en el IF de Málaga:

Una rápida consulta del número de preinscripciones revela que la demanda ha sido siempre elevada ya que la media de solicitudes rechazadas representa, a lo largo de los tres últimos cursos, una media de 89,5%. Tal vez ese dato haya justificado la decisión de modificar por dos veces el *numerus clausus*. (1999: 17).

Finalmente, es importante resaltar que hay zonas geográficas en las que se ha adoptado una política de acceso autonómica para la TI, como es el caso de Andalucía, en la que se

impuso la desaparición de la prueba lingüística, a pesar de las voces en contra, especialmente en la UGR. Esto tiene necesariamente un impacto en el perfil de acceso, pues por este motivo las notas en esta CC.AA. se han mantenido altas siempre durante los últimos años en los centros implicados.

6.3.5.2. La prueba de acceso

Tal y como se viene concibiendo, un número elevado de titulaciones (UAB, UPF, UJI, ULPC, UPV-EHU, UVA y, antes, UGR) opta por esta opción, cuyo resultado se pondera a su vez con la nota de la PAAU o Selectividad, por lo que no reduce ostensiblemente los niveles de nota de corte para lengua B inglés. Por el contrario, tal y como indica el *Libro Blanco* (2004b: 49), en otras titulaciones de TI no hace falta tener en cuenta la nota de selectividad o equivalente, pues es requisito suficiente haber superado la prueba de acceso, ya que 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).

En torno a la relación entre examen de acceso y carga de formación lingüística, observamos que la situación en los inicios históricos de la carrera tiene poco que ver con la situación y el perfil general del estudiantado actual. Mientras que en los primeros años, con solo tres centros activos, se podía aspirar a hacer una selección lingüística de aquellas personas interesadas en estudiar TI y que realmente tuvieran un nivel lingüístico superior al estándar, en la actualidad, con un elevado volumen de acceso a las más de veinte titulaciones activas¹²¹, queda descartada la asunción de que todos los candidatos admitidos puedan tener un nivel lingüístico homogéneo y radicalmente superior al de la media de los demás estudiantes de Educación Secundaria. He aquí el primer problema al que han de enfrentarse las LTI. Si no se puede garantizar que los estudiantes de nuevo acceso tengan una competencia lingüística suficiente, ¿cómo es posible que los currícula en vigor aún partan de la base de que dichas competencias y conocimientos están superados?

Algunos centros hacen esfuerzos por reforzar la formación lingüística en los primeros años y, por ahora, dentro del esquema de la Licenciatura de TI, parece la única solución posible. De cara a los nuevos Grados de TI, este es uno de los principales asuntos que deben abordarse.

La existencia de una prueba lingüística de acceso exigente para determinadas titulaciones de TI, solo garantiza en algunas de ellas la posibilidad de atraer a un mayor número de alumnos con buen perfil lingüístico o a aquellos alumnos que tienen un buen perfil lingüístico pero no una nota de Secundaria excesivamente alta. Sin embargo, si finalmente se cubren las plazas ofertadas, la proliferación de centros obliga a aceptar en casi todas las LTI también a otros alumnos con inferior nivel. Dadas las circunstancias y los volúmenes de estudiantes, la diferencia de nivel entre los que pasan la prueba y los que no lo consiguen, ha de ser por fuerza inferior a la que existía en los primeros años. De los posibles candidatos a estudiar TI en los primeros años, conseguían acceder menos de 300,

¹²¹ Datos de acceso disponibles en: http://www.micinn.es/univ/ccuniv/html/estadistica/curso2004-2005/Resultados_detallados/M_1y2_ing.pdf (último acceso 23.10.08)

frente a los próximamente 2000 alumnos de nuevo ingreso, unas siete veces el volumen inicial.

Aunque el volumen de estudiantes que aspira a entrar en TI también hubiera aumentado exponencialmente, no lo ha hecho así el nivel lingüístico de los alumnos en la misma medida, pues su nivel lingüístico de entrada se viene considerando deficiente en algunos aspectos durante todos estos años (Mayoral, 1998: 128; García Izquierdo, 2007: 3). Incluso si en este periodo de tiempo se hubiera alcanzado alguna mejora en la formación lingüística en Secundaria, no es probable que dicho avance se haya realizado de manera equiparable y exponencial en todos los centros de Educación Secundaria, por lo que no podría tratarse de un avance ni cualitativo ni generalizado en tan breve lapso de tiempo¹²². La selección, por fuerza, ha de resultar entonces menos elitista o escogida, pues el acceso a nuestros estudios ahora es el propio de una carrera de implantación más generalizada y acceso que casi puede calificarse de *masivo*. La total heterogeneidad define el nivel lingüístico de los estudiantes de nuestra carrera.

Según Kelly (en prensa), tras haber experimentado la docencia con generaciones de alumnos en Granada que habían accedido primero con prueba de acceso y luego sin ella, sus impresiones sobre la utilidad de una prueba de acceso se han ido matizando. Desde la segura defensa inicial, ha pasado a observar que la prueba no parece determinante a la hora de definir el perfil de idoneidad de los formandos, siempre que los admitidos tengan una buena motivación y una sólida base académica general. Esta autora expresa adicionalmente que resulta imprescindible establecer mecanismos compensatorios de diferentes tipos para permitirles alcanzar el nivel deseable.

Las soluciones pasan por reforzar la enseñanza de lenguas en el currículum, como ya se intenta en algunos casos, promover los intercambios con el extranjero o, incluso, implantar un año propedéutico de formación lingüística especialmente en las lenguas B con menor grado de dominio general (distintas al inglés y francés). Esta última solución parece la más polémica de las propuestas, por ser, además, la más cara y por no ajustarse a los esquemas de formación oficial de Bolonia (tres + dos años o cuatro + uno).

A este respecto, nos parece muy interesante el análisis que al respecto hace Nord (2005b: en línea), pues en su centro en Magdeburg han experimentado con distintos sistemas de selección también. La importancia del nivel de las lenguas para la cohesión del resto del currículum parece clave desde su perspectiva. No obstante, se ha podido contar con una variedad de recursos y modalidades de acceso mucho mayor, pues la legislación alemana parece permitir una flexibilidad cada vez mayor en este sentido, frente a la falta de opciones y autonomía universitaria, aun tras Bolonia, en nuestro país (la traducción se puede consultar en la nota en el pie de la página siguiente):

¹²² En diferentes noticias se recoge además la impresión contraria, que afirma que el nivel de Secundaria en realidad no es lo suficientemente sólido: *El nivel de inglés de Secundaria es insuficiente* (El País, 04.08.08); *Los españoles siguen perdidos si no tienen un traductor de inglés a mano* (<http://www.ecodiario.es>, 15.10.2008, último acceso 23.10.08); *Más del 50% de los alumnos catalanes no alcanza el nivel básico de inglés* (El Mundo, 23.07.08). Por ejemplo, en el artículo titulado *Los campus intentan hablar inglés* (El País, 10.11.08), se afirma que más de un 40% de los alumnos que se examinaron de selectividad en España en 2008 suspendieron el examen de inglés.

Für den Diplomstudiengang gab es keine Zulassungsbeschränkungen. Zwar wurden für die Schulsprachen Englisch und Französisch sowie für Russisch laut Studienordnung “sehr gute” Vorkenntnisse erwartet, es gab jedoch keine Möglichkeit, das Vorhandensein dieser Vorkenntnisse abzu prüfen.

(...) Das ging auch eine ganze Weile recht gut; in den letzten zwei bis drei Jahren ist allerdings festzustellen, dass die Sprach- und Kulturkenntnisse in den Fremdsprachen und auch in der Muttersprache Deutsch bei unseren Studierenden – aus welchen Gründen auch immer – regelrecht “eingebrochen” sind.

Die Vorkenntnisse waren außerdem höchst heterogen, sodass auch in den Schulsprachen viel Grundlegendes nachgeholt werden musste und die Zeit für das Erlernen der spanischen Sprache von Grund auf immer mehr beschnitten wurde (...).

Hier musste etwas geschehen. In einem ersten Schritt wurde bereits für den Diplomstudiengang das Eingangsniveau für alle Fremdsprachen (...) entsprechend dem Europäischen Referenzrahmen und den ALTE-Vorgaben definiert (...).

Zum Ausgleich etwaiger Defizite und für Bewerberinnen ohne Vorkenntnisse im Spanischen wurden erstmalig im August/September 2002 (kostendeckend) gebührenpflichtige Sprachintensivkurse angeboten, die gut angenommen wurden. Da wir die wirklichen Kenntnisse jedoch immer noch nicht prüfen durften, war damit das Problem jedoch noch nicht wirklich gelöst, denn immer noch kamen zahlreiche Studienbewerber ohne die erforderlichen Kenntnisse, und da sie die formalen Zulassungskriterien erfüllten, wurden sie vom Immatrikulationsamt für das Studium zugelassen.

Das neue Hochschulgesetz erlaubt uns jedoch jetzt Leistungsfeststellungen, und ab Wintersemester 2005/06 wird mit der Einführung der Bachelor- und Master-Studiengänge die Zulassung vom Nachweis der entsprechenden Sprach- und Kulturkenntnisse abhängig gemacht. Da bei den hohen Bewerberzahlen und dem späten Bewerbungsschluss (Mitte Juli) Einzelprüfungen vor Beginn der Intensivkurse nicht realisierbar wären, haben wir auf einen Numerus clausus verzichtet und uns für die Definition der Zulassungsbedingungen nach den Leistungen aus dem Halbjahreszeugnis der letzten Gymnasialklasse entschieden. (...)

Wenn diese Fremdsprachen nicht Schulsprachen waren, wird alternativ der Nachweis der oben genannten Leistungsniveaus durch die international anerkannten Zertifikate akzeptiert. Bewerberinnen, die nur in einer Fremdsprache das verlangte Niveau nachweisen können, werden bei Erfüllung der sonstigen Voraussetzungen “unter Vorbehalt zugelassen” (...). Gleichzeitig werden sie auf das Intensivkurs-Angebot und auf die Möglichkeit der Beratung am Fachbereich hingewiesen. Von dieser Neuregelung erhoffen wir uns eine erhebliche Steigerung der Qualität der Ausbildung.¹²³

¹²³ «Para la titulación superior inicial (en alemán, *Diplom*, cuya duración en Magdeburg era de 4 años), no existían restricciones de acceso. De hecho, se esperaba que los estudiantes, conforme al currículum oficial de la Educación Secundaria alemana, presentaran unos conocimientos previos “muy buenos” en las lenguas inglesa, francesa y rusa. No obstante, no se contemplaba ningún sistema para comprobar que dichos

Como se ve en el ejemplo, la diversidad de sistemas de selección que se han podido implantar de manera flexible, aspiran a que cada vez sea más adecuada la alineación curricular entre el perfil de los alumnos con respecto a una competencia central, como es la lingüística y cultural, y el propio programa de estudios. Como ya se ha explicado, la política de acceso de cada centro tiene un impacto en el currículum y, de forma muy clara, en la forma en la que se proyecta el aprendizaje de lenguas. Dependiendo de las titulaciones en cada centro, existe una mayor o menor coherencia entre el sistema de acceso propuesto y la forma en la que se concibe dicha formación lingüística, como queda patente en estas páginas. Es decir, siguiendo la terminología curricular que emplean Biggs (2003) y Kelly (2005a, 132 y ss.), la decisión de establecer un tipo de prueba determinada debería depender de un correcto **alineamiento** curricular, aunque no siempre es así, especialmente en nuestro país, dadas las limitaciones legislativas a este respecto.

La tradición en los sistemas de selección en otros países, según se describe en el *Libro Blanco* (Muñoz Raya, 2004b: 33) es la de contemplar un examen de acceso previo basado en una evaluación esencialmente lingüística. No obstante, cabe señalar que las situaciones no son comparables porque la mayoría de los centros que ofertan estudios similares a la LTI admite números muy limitados de estudiantes, nada comparables a las cifras elevadas

conocimientos previos eran realmente lo esperado. (...) Este sistema funcionó bastante bien durante un tiempo. Sin embargo, durante los últimos dos o tres años, se constató que, por distintos motivos, los conocimientos culturales y lingüísticos de los estudiantes, tanto con respecto a las lenguas extranjeras como con respecto a la lengua alemana, la lengua materna, se estaban viniendo abajo completamente. Además, se comprobó que los conocimientos previos eran extremadamente heterogéneos, por lo que incluso en las lenguas que normalmente se enseñan en la Educación Secundaria alemana, se tuvo que reforzar el nivel desde lo más básico, de modo que el tiempo dedicado al aprendizaje de lenguas *ab initio*, como el español, cada vez se vio más reducido (...). Era necesario tomar medidas. En primer lugar, se definió el nivel lingüístico de acceso para la carrera, según el Marco común europeo de referencia para las lenguas y las directrices de la *Association of Language Testers in Europe* (ALTE). Para compensar las posibles deficiencias y para los candidatos que no tenían conocimientos previos de español, se establecieron, por primera vez, en agosto-septiembre de 2002, una serie de cursos de lenguas extranjeras con carácter intensivo, con unas tasas obligatorias apropiadas para cubrir los costes correspondientes, y que recibieron una buena acogida. Puesto que aun entonces no podíamos evaluar las competencias lingüísticas reales de los candidatos, esta medida no terminaba de resolver el problema, ya que seguían multiplicándose las solicitudes de acceso de candidatos que no tenían los conocimientos requeridos, pero que eran aceptados por la oficina de matriculaciones porque cumplían los criterios de entrada desde el punto de vista formal. Con la nueva *Hochschulgesetz* (Ley de Universidades alemana), pudimos empezar a establecer nuestras propias disposiciones para el acceso y, a partir de la primera mitad del curso 2005/06, con la introducción de los estudios de *bachelor* y *master*, el acceso solo es posible si se demuestra previamente que se poseen los conocimientos culturales y lingüísticos necesarios. Debido a los numerosos solicitantes y a las tardías fechas en las que se cierra el proceso de solicitud (mediados de Julio), no nos es posible llevar a cabo exámenes específicos previos al comienzo de los cursos propedéuticos intensivos. Por ello, hemos renunciado al sistema de *numerus clausus* y nos hemos decantado por un sistema que especifica los requisitos de acceso según el nivel demostrado en las primeras calificaciones del último año de la Educación Secundaria. (...) En los casos en los que las lenguas extranjeras no se corresponden con lenguas cursadas en la Educación Secundaria, hemos establecido una opción alternativa que permite demostrar el nivel a través de una serie de certificados oficiales internacionales. Aquellas candidatas que solo puedan demostrar el nivel requerido para una sola lengua, pero que cumplan con los demás requisitos, son admitidas de manera condicionada (...). Al mismo tiempo, se las orienta sobre la oferta de cursos intensivos y sobre la posibilidad de acudir a tutorías especializadas. Gracias a este nuevo sistema, esperamos que la calidad de la formación aumente ostensiblemente.» (Nord, 2005b: nuestra traducción).

de buena parte de nuestros centros públicos. Finalmente, el Comité que participó en la redacción de dicho *Libro Blanco* revela en sus páginas (*ibid.*: 43) que están a favor del mantenimiento de dicho tipo de prueba selectiva específica. De hecho, se explica del siguiente modo:

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. (*ibid.*: 137).

Este tipo de selección previa también figura, por ejemplo, como reivindicación en el PM de la UGR, aunque también se refleja la falta de consenso en este sentido en su IAE previo:

Introducción de una prueba de acceso a los estudios para evitar perfiles de los alumnos tan heterogéneos con serias insuficiencias lingüísticas en lengua A y B. (UGR, 2007: 49).

No hay consenso entre el profesorado sobre la conveniencia de restablecer esta prueba de aptitud. Una posible solución que apuntan los profesores y estudiantes es el establecimiento de un programa de cursos propedéuticos o cursos para aquellas lenguas en que haya un número significativo de estudiantes que lo requieran. (UGR, 2004: 21).

6.3.5.3. *Perfiles lingüísticos*

Con solo echar un vistazo a las combinaciones lingüísticas ofertadas en nuestro país, se puede comprobar que la política lingüística de los centros no se ha basado demasiado en la diferenciación. Con lengua B inglés en todas las LTI vigentes y una mayoría de titulaciones con lenguas B alternativas francés y alemán, solo queda espacio para la innovación en este sentido de mano de las lenguas C. Como es fácil deducir, esta oferta se ajusta bien al perfil académico estereotípico de lo aprendido en la Educación Secundaria (normalmente, inglés y, en algunos casos, francés). También se deduce la misma hipótesis en Kelly (2005a: 67).

A pesar de que en nuestra sociedad cada vez hay más colectivos de inmigrantes de segunda generación o que han crecido en nuestro contexto¹²⁴ y que conservan el contacto con el legado cultural y lingüístico de sus progenitores, las LTI no han reflejado en general esta tendencia, exceptuando casos muy concretos, como es la iniciativa de introducir árabe como lengua B en Granada, la presencia de ruso, chino o árabe en un número muy reducido de titulaciones o la introducción de cursos de polaco (UAB), esloveno (UGR) o rumano (UA) en algunos centros, aunque sin itinerarios completos de Traducción e Interpretación en algunos casos. Por todo ello, el perfil lingüístico de los estudiantes de TI es más bien homogéneo.

¹²⁴ Según estadísticas oficiales del MEPSD, para el curso 2008-2009 ya son casi 700.000 alumnos de origen extranjero en las aulas españolas de Primaria y Secundaria (información disponible en el informe *Datos y Cifras del Curso académico 08-09*).

6.3.5.4. Origen geográfico

En varios de los IAE, IEE e IF a los que se ha tenido acceso, se recoge cuál es el origen geográfico de los estudiantes en cada centro. En una primera época, cuando había menos titulaciones de TI, el origen geográfico de los estudiantes era muy heterogéneo. Tras la proliferación de inauguraciones de centros, esta tendencia se ha mantenido en algunos casos, que coinciden en ser los más antiguos o los que parecen gozar de un mayor prestigio, mientras que otros centros reflejan una población de estudiantes marcadamente local. En algunos casos, la existencia de una segunda lengua oficial A tiene un evidente potencial de influir en este tipo de dato, especialmente en el caso de la UPV y de Vigo (no tanto en los centros con catalán-valenciano-mallorquín, pues la zona geográfica de influencia es, en estos casos, mucho más amplia). A este respecto, puede observarse un cambio de tendencia que bien explica Way (2005: 58):

En el pasado, el hecho de que la titulación se impartiera en pocas universidades obligaba a los estudiantes a desplazarse a otras partes de España para cursar estos estudios. Hoy en día, la proliferación de centros que imparten la titulación ha mermado de alguna manera esta movilidad, aunque ciertos centros siguen teniendo una demanda de procedencia más diversa.

Y también, con anterioridad, Mayoral y Kelly:

Las EUTI de Barcelona y Las Palmas contaban con más de un 90% de alumnado procedente de Cataluña y Las Palmas respectivamente. Estos datos evidencian que la EUTI de Granada ha corrido a lo largo de su existencia con el peso principal en España de la formación de traductores e intérpretes con el español como lengua materna. (Se registra) una procedencia diversa de sus alumnos (en un 50% andaluza y en un 50% del resto de España y de 23 países extranjeros). (Mayoral: 1999: 128).

Para el curso 1998-99, por ejemplo, nuestros estudiantes españoles procedían de 43 provincias españolas diferentes, aunque el contingente más grande era el de Andalucía (el 41%). (Kelly, 1999: 120).

Teniendo en cuenta la diferenciación lingüística de Barcelona y la situación geográfica de Las Palmas, entendemos que el papel que jugó inicialmente Granada, como centro que atraía a alumnos de diversa procedencia, probablemente también lo jugaron otros centros pioneros como Salamanca, por ejemplo. En este sentido, hemos intentado validar esta teoría investigando sobre las procedencias de los alumnos de unos centros y otros para comprobar que en las LTI de más reciente creación el perfil tiende a ser efectivamente algo más local. Para muestra, pues no existen muchas fuentes públicas, solo contamos con los datos exhaustivos de la UAM (2007: 3) y la USAL (2002: en línea). Mientras que, en la USAL, solo un 21,2% de los estudiantes proviene del distrito universitario de Salamanca, en la UAM un 73,9% de los estudiantes procede de Madrid y el resto, en porcentajes pequeños de no más de un 3,4%, de las provincias colindantes (Toledo, Segovia, Guadalajara). Solo un 17,7% restante proviene de otras provincias. También encontramos un apunte en este sentido en un trabajo de ámbito local en la UVigo (Fernández Gradaille, 2000: 55), en el que se afirma que la mayoría de los estudiantes de TI en Vigo son gallegos y que dicho centro, probablemente también por el bilingüismo, atrae eminentemente a estudiantes de Galicia. Aunque estos datos no son determinantes

ni representativos del total de Universidades, desde luego coinciden con las apreciaciones de Way y Mayoral, por lo que nos parecen ciertamente orientativos.

6.3.5.5. Expectativas y motivaciones

En este apartado nos interesa poder recabar la información existente sobre la demanda académica que reciben nuestros estudios, no tanto con respecto a su cantidad, pues sabemos que dicha demanda es elevada, sino más bien con respecto a sus características cualitativas y de causa. En la línea de todo este trabajo, de nuevo, la búsqueda no nos devuelve un yacimiento informativo amplio.

El grado de motivación inicial genérico de nuestros estudiantes parece ser alto. Según Way (2005: 60) y el Proyecto de Título para la ANECA, casi el 90% de nuestros estudiantes eligieron Traducción e Interpretación como su primera opción en el momento de acceder. Por ejemplo, en la UPO, el 71,95% de los estudiantes eligieron TI como su primera opción en el curso 2006-2007 (UPO, 2007: 5). Asimismo, Kelly reflejaba su asombro (1999: 124), ya en los primeros años, al registrar la frenética actividad intelectual y el entusiasmo de los estudiantes de Granada (que a lo largo de los años han generado grupos de teatro, revistas, asociaciones de todo tipo, grupos de participación en órganos de gobierno del centro, etc.). Este grado de actividad y implicación, que igualmente puede encontrarse en otros centros de TI, no sería posible sin una buena dosis de motivación.

Son interesantes las observaciones individuales que se vienen haciendo de estos parámetros motivacionales. En 2002 (en línea), Cruces afirmaba que una buena parte del alumnado que estudiaba TI lo hacía movido por el simple interés de aprender dos lenguas o, simplemente, porque «el inglés se le daba muy bien», tal y como se desprende de las encuestas anuales que esta profesora realiza a sus estudiantes, quienes reflejan además un enorme desconocimiento de la finalidad de la titulación y de sus principales salidas profesionales. Esta apreciación coincide con las observaciones realizadas por otros docentes. Mata (2003: 627) plantea esta cuestión de un modo que resulta interesante. La autora cuestiona si el objetivo final de los docentes que participan en la formación de los estudiantes de TI coincide con las expectativas de estos últimos. La autora detalla, según su experiencia, lo siguiente:

Los alumnos (...), por lo general con excelentes expedientes, en no pocos casos fracasan al constatar que la práctica de la traducción es poco asible, imprevisible con frecuencia y se resiste a según qué intentos de sistematización. (...) Los alumnos se dan cuenta, al fin, que hay mucho desafío no solo en el traducir, sino en cada traducción; que aprender a traducir no significa memorizar una serie de recetas para aplicar en tal o cual ocasión, sino que traducir exige mucho más.

Son varios los autores que relacionan la motivación de los alumnos con el contexto universitario y la oferta académica existente, la falta de información y otros factores más extrínsecos que intrínsecos. Sin duda, una de las autoras que mayor interés ha mostrado con respecto a las motivaciones y expectativas de los estudiantes de TI en España ha sido Kelly (1999, 2000, 2005a). Esta autora es de las primeras en resaltar una serie de

condicionantes **extrínsecos** que tienen un impacto en la elección de nuestros estudios. Las siguientes citas de varios autores recogen también impresiones en esta línea:

Gran parte de los estudiantes que se matriculan en las facultades de traducción e interpretación no pretenden convertirse en traductores e intérpretes profesionales, sino que pretenden adquirir conocimientos más avanzados de lenguas a nivel universitario que les permitan trabajar, por ejemplo, en el sector privado en puestos relacionados con el comercio exterior, las relaciones internacionales, etc. en los que los conocimientos lingüísticos son importantes, pero no centrales a la actividad en cuestión. A otros les parece sencillamente una manera de estudiar lenguas sin literatura, o sin la orientación profesional hacia la docencia que suele predominar en las Filologías. Estos estudiantes no mantienen la misma motivación que los que buscan realmente una formación profesional en traducción o interpretación (Kelly, 1999: 126)

Entre las razones que desmotivan a los estudiantes (de TI) está el hecho de haberse encontrado con unos estudios profesionales enfocados hacia la práctica profesional de la traducción y la interpretación cuando algunos de ellos lo que realmente querían era hacer uso de sus conocimientos lingüísticos, culturales y textuales en otros ámbitos como el turismo, el comercio internacional, la mediación intercultural. Este desencanto se debe, fundamentalmente, a la falta de estudios de Lenguas Aplicadas en España. El estudiantado se ve obligado a elegir entre los estudios de Filología y los de traducción e Interpretación, cuando su meta es otra. (Way, 2005: 61).

Circunstancias como la inadecuación y crisis de las Filologías, el prestigio de la actividad de la traducción, la inexistencia en nuestro país de lenguas aplicadas, etc. ha ocasionado que la demanda de estudios de traducción haya desbordado incluso la gran demanda existente del mercado profesional e incluya en estos momentos en nuestro país a cualquier estudiante que pretenda dedicarse profesionalmente a actividades relacionadas con las lenguas extranjeras y no solo a los que quieren dedicarse profesionalmente a la traducción e interpretación. (Mayoral, en prensa).

Nos permitimos también citar este fragmento completo de mano de Mata, quien con ironía conocedora de la realidad del traductor, desmenuza sus impresiones sobre las motivaciones de los estudiantes, de la siguiente manera:

Hoy en España la traducción está de moda (...), estudiar traducción está de moda. Sin embargo, como tantas modas, también esta parece responder, en algunos aspectos, a razones que se avienen más al albur que a lógica alguna. (...) Si los elementos que ha de sopesar *a priori* el futuro estudiante de traducción e interpretación se reducen, por ejemplo, a lo que algunos centros publican en sus fachadas virtuales de la Red, no es de extrañar que éste acabe descubriendo vocaciones latentes de intérprete de la ONU o de acaudalado intérprete jurado..., hasta que la frustración acabe por hacer mella en su infundado entusiasmo. (...) ¿Habría tantos candidatos a la admisión en una facultad de traducción si los contendientes supieran de verdad dónde se meten? ¿Saben realmente quienes se matriculan en primero de carrera que lo que van a estudiar es algo más que idiomas o acaso les ha llevado hasta allí su predisposición al conocimiento de otros parajes y culturas? ¿Ha sido quizá la cantinela «es que al chaval se le dan muy bien los idiomas» –repetida hasta la saciedad por sus incondicionales promotores familiares–, o todo

proviene del dulce recuerdo de alguna estancia veraniega allende el Canal de la Mancha? Y, si así fuera, ¿es que hace diez, o veinte, o treinta años los estudiantes no tenían –o no percibían– esas y otras inquietudes? ¿O es que entonces, para colmarlas, bastaba y sobraba con Filología? (2002: 25).

La autora de esta tesis y Eugenia Arrés, licenciada en TI de la UGR y creadora y gestora de *Forotraducción*¹²⁵, cotejaron en 2005 los datos que Arrés había recopilado de los *posts* enviados por más de 500 miembros de dicho foro y los datos procedentes de otras fuentes sondeadas por Calvo Encinas, relativos a por qué se estudia TI en nuestro país. Las autoras concluyeron en un análisis, presentado en un Congreso internacional celebrado en Córdoba, que recogía las siguientes apreciaciones:

1. Muchos estudiantes eligen TI porque quieren estudiar idiomas de una forma aplicada, pero no todos tienen claro que quieren ser traductores e intérpretes (Kelly, 2005a: 50, 65). En muchos casos, se rechaza la filología por tener un contenido que consideran poco práctico y salidas laborales que se asocian prácticamente de forma exclusiva a la docencia, una actividad que parece no atraer a buen número de estudiantes.
2. Aquellos que sí quieren ser traductores e intérpretes con certeza, están confusos en torno a los perfiles profesionales del traductor e intérprete, dándose demasiado peso, con respecto a su incidencia como nicho de empleo real, a los perfiles más atractivos a priori (Kelly, 2005a: 50).
3. Muchos estudiantes se ven movidos por un interés en viajar (Kelly, 2005a: 50) y por el estilo de vida que asocian a los licenciados de esta carrera (movilidad, cosmopolitismo).
4. Muchos estudiantes no se esperan los contenidos de la carrera en general y los enfoques curriculares de algunas facultades en particular.
5. Muchos estudiantes temen que las salidas profesionales no se ajusten a lo que ellos esperan. Esto tiene traducción en varias direcciones. Por un lado, están sus expectativas de encontrar trabajos de alto perfil económico y/o social. Por otro lado, está su deseo de no ser profesor de idiomas » (Kelly, 2005a: 50). Una tercera tendencia está representada por los que tienen claro que quieren ser traductores e intérpretes y temen no poder llegar a conseguirlo por las condiciones del mercado.
6. Muchos estudiantes temen los restringidos sistemas de acceso y el grado de exigencia de la carrera, especialmente en lo relativo a los idiomas.

Así, una de las conclusiones que se extrae de entre los comentarios vertidos en el foro es que a la hora de elegir los estudios, muchos alumnos no sienten un impulso vocacional por un área de conocimiento en concreto. Ante esto, muchos eligen estudios que responden a un área de estudio que conocen de la Secundaria y que se les da bien o les gusta. Como también observa Mata (2002: 25) comienzan por considerar la idea de estudiar, preferiblemente en la universidad, «algo relacionado con los idiomas». Entre las titulaciones que más les interesan se encuentran la diplomatura en Turismo y, sobre todo,

¹²⁵ <http://es.groups.yahoo.com/group/forotraduccion/> (último acceso 05.02.09).

las distintas Filologías, destacando en incidencia la Filología inglesa. No obstante, por lo general, los miembros del foro consideran que la licenciatura en TI ofrece ciertas ventajas sobre el resto de estudios que barajan, que, sumadas, harán que se decanten por nuestros estudios:

- Se detecta un cierto rechazo a las salidas que les ofrecen otras carreras relacionadas con los idiomas. El ejemplo más claro es la docencia, en el caso de las Filologías y, también, el trabajo en un hotel o una agencia, en el caso de la diplomatura en Turismo. Creen que la formación en general y, más concretamente, en lenguas extranjeras, que se recibe en TI es más amplia y especializada. El foro refleja algunas valoraciones comparativas en las que Turismo, por ejemplo, se rechaza por tener menos horas de idiomas y una enseñanza demasiado restringida al sector turístico. Frente a la Filología, los principales argumentos son que TI se aleja de los estudios lingüísticos tradicionales con los que ellos asocian a la Filología, más abstractos o teóricos que aplicados. Asimismo, la posibilidad de trabajar con más de una lengua, frente a la Filología, con una sola lengua central, también es para ellos una ventaja. Además, asocian la formación más práctica y especializada con más y mejores salidas profesionales.
- La Licenciatura en TI parece estar «de moda» (Mata, 2002: 25; Kelly, 2005a: 50). Para los estudiantes, supone una alternativa a las Filologías, cuyas perspectivas laborales serán de mayor categoría (puestos de mayor responsabilidad y más atractivos que «ser profesor toda la vida»), que huye de lo convencional (un perfil imaginado de profesionales que viajan y tienen una gran «cultura general», conocedores de muchos campos temáticos). Muchos de los estudiantes que tienen una nota media alta en Secundaria y no presentan una vocación clara se sienten atraídos por los estudios de TI, ya que presuponen que esta nota alta se traducirá en un sueldo alto y buenas opciones de empleo. Cabe recordar que las notas para otras carreras con contenido de idiomas son bastante más bajas que en TI (por ejemplo, Turismo). La diferencia es mucho más extrema en las Filologías, donde en muchas ocasiones no cubren su cupo de plazas (lo que se refleja en una nota de corte de 5 en muchos centros). Las notas altas parecen interpretarse entonces como «estudios de élite». Así, se muestran altamente decepcionados o sorprendidos cuando tienen noticia, por distintos *posts*, de la dureza del mercado laboral en algunos aspectos.

También se registran comentarios en los que se establecen paralelismos o se refleja interés con respecto a otras titulaciones universitarias que gozan de una buena valoración, según diferentes criterios. Por lo tanto, asocian la nota de corte a la dificultad y al prestigio (Medicina, algunas Ingenierías) y, por extensión, a mejores perspectivas profesionales. Parece establecerse una comparación con respecto a otras carreras «de moda» (Comunicación Audiovisual), con una gran demanda académica, que adquieren prestigio, entre otras cosas, por este efecto «reclamo» del sistema de *numerus clausus*. Ello resulta en una nota alta que confiere buena reputación a la carrera, una carrera que atrae a los mejores alumnos. Tras este análisis, cabe destacar que, en una alta proporción, los

alumnos que se enfrentan al escollo de no poder acceder a TI, sea por falta de nota media, sea por no pasar la prueba de acceso, acaban «reciclados» en Filología o Turismo. De entre ellos, muchos de los participantes en el foro lo hacen pensando en intentar acceder al segundo ciclo de la LTI posteriormente.

Varias conclusiones pueden obtenerse de este resumen de datos cualitativos. Como es obvio, la mayor parte de los estudiantes miembros del foro accede por su interés por los idiomas, aunque la gran mayoría de ellos desea aprenderlos durante la carrera y no los traen aprendidos de antemano.

Entre los miembros del foro, pocos son los que conocen *a priori* los estudios de TI o la profesión de traductor o intérprete antes de decidirse completamente por la licenciatura en TI. Una vez descartada la docencia, no tienen una idea clara de cómo se pueden aplicar los idiomas en otros campos, ni de qué asignaturas encontrarán en los estudios de TI. Casi toda la información que reciben, se encuentra en Internet o se la ha facilitado gente de su entorno que en realidad no tiene contacto directo con la traducción. La ausencia de una perspectiva, de primera mano, de la licenciatura o del trabajo realizado por traductores o intérpretes hace que creen un referente profesional algo confuso pero que responde a un patrón que suele repetirse en el foro:

- Intérprete: conocen su figura en mayor medida que la del traductor gracias a la información que reciben en los medios de comunicación. La aparición de la figura del intérprete en cine y televisión, por ejemplo, asocia su labor profesional a trabajos de perfil alto (en importantes instituciones y para clientes destacados): los intérpretes realizan su trabajo en ruedas de prensa con políticos, deportistas, actores, escritores, etc., o en organizaciones internacionales como la ONU, la UE, etc. Desconocen otros perfiles profesionales como el del intérprete en los Servicios Públicos.
- Traductor: consideran, casi en exclusiva, el perfil literario o audiovisual (por afinidad con sus intereses o porque se trata de un perfil con mayor reconocimiento social). Pocos conocen que muchos traductores realizan su trabajo frente a un ordenador durante largas jornadas, ni los distintos perfiles y tipos de textos especializados a los que se puede enfrentar el traductor profesional.

Especialmente debido a la imagen que tienen de los intérpretes y, por asociación con el aprendizaje de idiomas, presuponen que los intérpretes (y, por extensión, los traductores) trabajan en el extranjero y viajan mucho.

Se registran numerosos *posts* interesándose por cómo funcionan los intercambios y también sobre opciones para viajar al extranjero durante los veranos para trabajar o estudiar, incluso antes de acceder a la carrera. Con respecto a la movilidad que se ofrecerá en la carrera, su principal preocupación es la financiación. Algunos estudiantes también consultan la conveniencia de estudiar la carrera en el extranjero íntegramente. De ello se desprende que los *foreros* tienen un interés por conocer otros países y culturas de primera mano.

Las expectativas académicas de los *foreros* se centran fundamentalmente en lo que esperan encontrar durante sus estudios universitarios y en qué habilidades desarrollarán que puedan servirles en su vida personal y profesional en el futuro. Desean profundizar en los idiomas que ya conocen y descubrir otros nuevos, por lo que la licenciatura en TI parece brindarles esta oportunidad. También se registran *posts* en los que destaca el interés por aprender las denominadas «lenguas exóticas», que no suelen ofrecerse, de forma aplicada o con un nivel alto, fuera de esta carrera. Desean convertir lo que antes era una afición (ver películas o leer libros en inglés, descargar manga japonés subtulado) o un complemento a su formación (ir a una academia de idiomas) en la base de sus estudios y de su profesión.

Dado que las asignaturas de esta titulación se relacionan en su mayoría, de forma directa o indirecta, con el estudio de las lenguas, muchos deducen que al finalizar sus estudios universitarios dominarán a la perfección su lengua B, de forma oral y escrita y esperan llegar a ser «bilingües».

Además de los idiomas, gran parte de los alumnos se interesan por otras disciplinas cuyos contenidos esperan encontrar en las asignaturas de TI, tales como historia o literatura, normalmente relacionadas con la «cultura general» que desean adquirir. Para algunos, esta idea supone un aliciente para el estudio de esta titulación. Para otros, resulta un punto común con las Filologías y se muestran contrarios a la idea de una posible inclusión en la carrera, aunque tampoco esperan *a priori* que los itinerarios de especialización tengan tanto que ver con campos como el Derecho, la Ciencia o la Tecnología. Así, pocos miembros conocen las distintas especialidades dentro de la traducción o la interpretación.

Evidentemente, este resumen de aportaciones de tipo cualitativo, no puede hacerse extensible, desde un punto de vista inferencial, a toda una comunidad de estudiantes de TI, pero nos parece una fuente interesante, especialmente por la coincidencia que se produce entre los comentarios que estos usuarios vierten en el foro y las observaciones registradas por parte de los docentes que han prestado atención a esta cuestión en nuestro país.

Del mismo modo, pedimos a Morón que compartiera algunos resultados interesantes de su tesis doctoral con nosotros (Calvo Encinas y Morón, 2006: 105 y ss.), para ver si sus conclusiones también apuntaban en una misma línea. La tesis doctoral de esta autora analiza el programa de estudios conjunto *Applied Languages Europe (LAE)*, en sus siglas en español), en el que participan varias universidades europeas y cuyo representante español es la UGR. Asimismo, la autora sondea al colectivo de graduados en LAE, no al colectivo de estudiantes, por lo que sus resultados reflejan el recuerdo que dichos ex-alumnos tienen *a posteriori* de lo que ellos esperaban de su formación en la LTI y en el programa LAE. Como la propia autora apunta, estas expectativas estarían sesgadas por la satisfacción o frustración que dichos estudiantes hayan podido sentir hacia sus estudios. Independientemente de estos condicionantes, nos parece muy útil e interesante la aportación. Los estudiantes de TI de la UGR que acceden a este programa cursan dos cursos de TI en Granada junto a los demás estudiantes y dos cursos en dos universidades socias del programa, fuera de España. La población de este estudio varía en algunos aspectos de la población general de TI, sobre todo, debido a que para acceder a LAE hay

que tener dos lenguas B desde el principio y a que el sistema es muy selectivo, con muy pocas plazas disponibles cada año.

De nuevo, al analizar estos nuevos resultados, encontramos algunos puntos en común, aunque acompañados de diferencias concretas que tienen que ver con la naturaleza específica del programa. Los alumnos de LAE también identifican motivos como viajar, vivir en el extranjero, conocer otras culturas y lenguas y conocer a gente de otros países. La doble movilidad, sin embargo, les hace confiar en que su cualificación profesional será mejor y que tendrán mejores oportunidades profesionales que los alumnos regulares de la LTI. Un motivo propio de LAE es el hecho de que estos alumnos tienen acceso a una triple titulación, aspecto que les diferencia del resto de sus compañeros de aula. En el caso de este colectivo, también se detecta, incluso con mayor sinceridad, que muchos de estos estudiantes accedieron a LTI y, en concreto, en la modalidad LAE por el simple hecho de que, conociendo el grado de exigencia y selección, se sabían capaces de entrar, tanto por sus expedientes académicos como por su capacidad. Es, de nuevo, reflejo de lo que hemos denominado «efecto reclamo» del *numerus clausus*.

Es interesante observar que, en este colectivo, se denuncia que muchos de ellos no recibieron ningún tipo de información antes de acceder a la universidad, relativa a los contenidos y objetivos de su futura formación, lo cual encaja con lo que denuncian Mata (2002: 25) y otros autores.

Adicionalmente, contamos también con datos específicos a este respecto de los estudiantes de la UPO. En el *Estudio sobre el perfil del alumnado de nuevo ingreso 2006-2007*, se recoge una medición cuantitativa de los motivos que llevaron a los estudiantes a escoger estos estudios. Los resultados corroboran lo que venimos apuntando, así como el alto nivel de motivación del estudiantado. No obstante, los parámetros evaluados son genéricos para todas las carreras, por lo que algunos no tienen mucho que ver con estudios más específicos hechos desde y para el mundo de la TI. Vienen dados en una escala de 1 a 4, en la que 1 es «nada» y 4 es «mucho»:

Impulso motivacional	Valoración media
Perspectivas laborales	3,36
Nivel de exigencia	2,63
Mejorar conocimientos y destrezas técnicas	3,16
Mejorar oportunidades de ascenso en el empleo	3,04
Participar en actividades universitarias	2,63
Mejorar el acervo cultural propio	3,17
Por exclusión de otros estudios	1,77
Participar en actividades sociales, culturales	2,44
Adaptación a mis aptitudes	3,17
Desarrollar actividades de liderazgo	2,29
Falta de ayudas para cursar otros estudios	1,35
Consejo de familiares / amigos	2,40

Tabla 14: Aspectos que influyeron a los alumnos de nuevo ingreso de la UPO a la hora de matricularse en TI (UPO, 2007: 28).

Como vemos, las causas más extrínsecas (por exclusión de otros estudios; falta de ayudas para cursar otros estudios) son las menos importantes para esta muestra. Las más importantes fueron, por el contrario: las perspectivas laborales; la adaptación a sus aptitudes (¿quizás pensando en su facilidad o interés por los idiomas?); mejorar el acervo cultural propio (¿quizás pensando en conocer otras culturas además de la nuestra?); mejorar conocimientos y destrezas técnicas (¿pensando en la aplicabilidad de los idiomas?); mejorar oportunidades de ascenso en el empleo (¿con respecto a qué otras carreras?). Las dudas que planteamos entre paréntesis son parte de los objetivos de estudio que intentamos abordar en este trabajo y reflejan también el análisis y sentir que muestran el resto de fuentes consultadas.

6.3.6. La empleabilidad en TI

Como ya recogíamos en Calvo Encinas (2006) y en Calvo Encinas *et al.* (2008), el pasmoso auge de los estudios de TI en España conduce inevitablemente a la cuestión de si el mercado laboral de la traducción y la interpretación es capaz de absorber al número cada vez mayor de licenciados en TI. Por ahora, los datos obtenidos en los diferentes estudios sobre la inserción laboral de los titulados universitarios en nuestra disciplina parecen ser contundentes. Debido a la juventud de la LTI, que lleva impartándose solo quince años, así como a la falta de tradición de seguimiento de los egresados en la universidad española en general, no son muy numerosos los estudios que hayan abordado la cuestión de la inserción laboral en TI. No obstante, como se podrá apreciar, los datos disponibles son alentadores, si bien es cierto que revelan que los licenciados en TI encuentran salidas profesionales en una gran diversidad de sectores laborales (AVANTI, 2006,2007; Schmitt, 2006,2007) y no exclusivamente en los sectores más obvios relacionados con TI.

Entre los estudios más destacados, se encuentran los siguientes:

- El trabajo realizado por la Universidad Autónoma de Barcelona, titulado *Informe del grup de treball de la titulació de traducció sobre el procés de transició al mercat laboral*, que recoge los resultados de dos encuestas llevadas a cabo en los años 2001 y 2003 respectivamente. Según el Informe UAB, más del 85,3% de los encuestados se había incorporado al mercado laboral en el momento de realizarse el estudio. Por sectores, un 34% trabajaba en el sector de la traducción, mientras que un 34,2% se dedicaba a trabajos administrativos, un 15,1% ejercía como docentes de lenguas y otro 15,1% se había empleado en otras áreas.
- La encuesta de egresados realizada para la elaboración del *Libro Blanco del Título de Grado en Traducción e Interpretación* de la ANECA, en la que el índice de inserción laboral se sitúa en el 74,2% y de la que se desprende que «los empleos más frecuentes están en las áreas de traducción (el 86% de los 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%)» (Muñoz Raya, 2004b: 64). La suma de los porcentajes nos indica en este caso de forma inequívoca que la traducción no constituye en la mayoría de los casos una actividad a tiempo completo.

- Un estudio llevado a cabo en la Universidad de Granada (De Manuel *et al.*, 2005), que arroja una tasa de ocupación del 94% de los encuestados en el periodo comprendido entre 1997 y 2002. Según el Estudio UGR, los principales sectores de inserción laboral de los licenciados comprenden la traducción (35,4% de los encuestados), la enseñanza de idiomas (13,4%, un 8,5% en la Enseñanza Secundaria), el comercio exterior (11%) y otras actividades con componentes lingüísticos, como secretariado, turismo, organización de congresos, cooperación internacional, relaciones internacionales, banca, sector inmobiliario, etc. (13,3%),

Los resultados obtenidos en estos estudios, por tanto, ofrecen una visión muy similar con respecto a la inserción laboral de los egresados y a los sectores profesionales en que suelen encontrar un puesto de trabajo con mayor frecuencia. Como se hace patente, la dedicación a la traducción solo representa un tercio de las salidas profesionales de los licenciados¹²⁶, mientras que sectores profesionales tan diversos como el comercio exterior, la docencia de lenguas o la administración con idiomas atraen a cerca del 60% de los egresados. Todo esto no hace sino corroborar la versatilidad y la capacidad de adaptación del perfil del licenciado en TI, que presenta muchas de las conocidas competencias genéricas cada vez más demandadas por los empleadores, tal como recoge en detalle el proyecto Tuning (González y Wagenaar, 2003).

Esta realidad podría interpretarse, *a priori*, como un índice bastante elevado de fracaso en cuanto a la inserción laboral de unos egresados universitarios que se han formado para dedicarse profesionalmente, según reza el propio nombre de su título, a la traducción y a la interpretación. No obstante, estos resultados merecen una interpretación completamente diferente si atendemos a las razones que impulsan a los estudiantes a decantarse por los estudios de TI y a las que ya hacíamos referencia en el apartado dedicado a analizar sus expectativas y motivaciones. Dicha interpretación se basa en el hecho de que, probablemente, muchos de nuestros estudiantes no deseen ser traductores e intérpretes o no desean únicamente eso; sino, simplemente, dedicarse a ocupaciones que tengan una dimensión internacional y en la que las lenguas extranjeras jueguen un rol importante.

Se ha tenido oportunidad de acceder a dos estudios realizados por estudiantes de LTI para sus Proyectos de fin de carrera en la UPF y en la UVigo, firmados por Lara (2004), bajo la dirección del profesor Fernández Sánchez, en el primer caso, y titulado *Licenciados y desorientados: la incorporación al mercado laboral de los alumnos de traducción*, y por Fernández Gradaille (2004), dirigida por Alonso, en el caso de la UVigo, titulado *Traducción e*

¹²⁶ Mención aparte merece la interpretación, al constituir una opción profesional claramente minoritaria (2,6% en el Informe de la UAB y 7,3% en el Estudio de la UGR). En la encuesta entre egresados del *Libro Blanco* de la ANECA, un 14,3% de los informantes declararon haber trabajado en algún momento como intérpretes, sin especificar si de enlace o de conferencias (Muñoz Raya, 2004b: 65).

interpretación en Vigo: Licenciatura y salidas profesionales. Son aproximaciones enriquecedoras en torno a la *empleabilidad* porque surgen desde la curiosidad e incertidumbre propias de unas estudiantes de cuarto curso. Ambos son estudios de campo de limitado alcance, pero de gran interés, que recogen *feedback* a través de cuestionarios y entrevistas que se han hecho llegar a «alumnos de último curso, profesores y antiguos alumnos, (...) traductores noveles, profesores que son traductores en activo (...) y asociaciones profesionales» (Lara, 2004: 7) y licenciados en TI (Fernández Gradaille, 2000: 9). Los datos de ambas encuestas locales coinciden con los registrados por los informes más oficiales publicados por las universidades. Ambos especifican que son muchos más los antiguos alumnos que tienen trabajo que los que no los tienen. Pero lo más llamativo de estos informes de reducido espectro es la alta calidad de análisis cualitativo que presentan, probablemente empujados por la búsqueda de respuestas a sus propias inquietudes. Para muestra, este fragmento:

Muchos estudiantes no están conformes con su situación profesional. (...) Todo esto lleva a pensar que lo que puede fallar es la idea de estos nuevos profesionales en cuanto a qué se querían dedicar y a qué se dedican realmente. Generalmente, dicha disconformidad laboral se deriva de que la mayor parte de licenciados que trabajan no se dedica única y exclusivamente a la traducción y/o interpretación sino que, en el mejor de los casos, éstas son tareas secundarias dentro de su trabajo y éstas no eran expectativas que tenían al acabar la carrera. A esto hay que añadir que sus ingresos son, en general, bastante bajos, lo cual aumenta su descontento. Quizás todo esto se deba a que, a pesar de que las salidas profesionales de la licenciatura son mucho más amplias de lo que parece a primera vista, éstas no han sido consideradas como posibles opciones por los estudiantes de esta carrera, ya sea debido a ideas preconcebidas que tenían acerca de esta profesión o a las expectativas que se les propusieron como las únicas válidas a lo largo de sus estudios. Una de estas opciones es *secretario con idiomas*, profesión a la que se dedican gran parte de los encuestados que trabajan como profesionales contratados. Por otra parte, el hecho de que la gran mayoría de los licenciados se dedique a varias profesiones simultáneamente o que haya más licenciados que se dedican a otras profesiones diferentes (como profesor o secretario, por ejemplo) de los que se dedican a la traducción y/o a la interpretación, puede deberse a los imperativos del mercado laboral. Además, hay que añadir que los encuestados opinan que apenas hay demanda de traductores y/o intérpretes, mientras que la oferta aumenta cada vez más al incrementarse el número de licenciados cada año, lo que, sumado al gran número de titulaciones de TI que existen en España, puede suponer una bajada de tarifas, por lo que resulta difícil vivir únicamente de la traducción y/o de la interpretación. (Fernández Gradaille, 2000: 57-58).

Es interesante también el recorrido que Arrés realiza en Forotraducción (en línea) sobre las webs de las distintas LTI, en las que se indican una serie de salidas profesionales que no siempre se pueden considerar realistas¹²⁷. Esta información sesgada no hace sino generar falsas expectativas que tendrán con probabilidad un impacto negativo en el éxito académico de los estudiantes e incluso en las tasas de abandono y los índices de

¹²⁷ Disponible en: <http://es.groups.yahoo.com/group/forotraduccion/files/Salidas%20profesionales/> (último acceso: 02.02.09).

satisfacción con los estudios. Este mismo apunte o advertencia lo realiza también Mata (2002: 25).

6.3.6.1. *Perfiles profesionales*

Los perfiles profesionales tienen importancia en el contexto curricular por diversos motivos que ya vienen apuntándose:

- Suelen subyacer en distinta medida a las filosofías curriculares, a la selección de contenidos y a la concreción de objetivos de aprendizaje
- Vienen ponderados por el proceso Bolonia como *luz de faro* para la formación universitaria.

El valor de los perfiles profesionales y su impacto en el currículum de TI es aun mayor si tenemos en cuenta que, tal y como ya se ha indicado, las principales corrientes y expertos en formación de traductores de nuestro país han optado por un modelo esencialmente *profesionalizante*.

Poco podemos añadir al análisis a este respecto realizado por Mayoral recientemente (en prensa), cuando describe los diferentes modelos sociales (concepto ligado a los perfiles profesionales) adoptados como objetivo de la formación en TI. Como ya explicábamos, existe un consenso casi general en torno al perfil ocupacional de los estudios de TI en nuestro país. No obstante, el debate se centra en este sentido en torno a qué ocupaciones y qué perfiles profesionales han de adoptarse como referencia. Como explica Mayoral (*ibid.*) no todas las instituciones en torno a la traducción muestran la misma capacidad y flexibilidad para el cambio y la adaptación a los avatares y tendencias de la sociedad y del mercado. En general, la Universidad es poco adaptable, frente a la empresa que se encuentra en permanente cambio.

Mayoral (*ibid.*) identifica una serie de ejes que han venido a definir los modelos sociales de referencia con respecto a la noción de «**traductor**» en la UGR en concreto:

- Organismos internacionales + traductores literarios/editoriales: entendido como profesionales capaces de traducir cualquier tema dentro de una única situación profesional de traducción (la de los organismos o la de las editoriales). Se trata de un perfil generalista. Se dio durante los primeros años de existencia de la EUTI de Granada y durante la existencia de la diplomatura de traducción. Las asignaturas de traducción se denominaban Traducción I, Traducción II y Traducción III, sin vinculación a temas. Durante mucho tiempo, se actuó como si solo se tradujeran novelas y tratados internacionales. A este modelo lo denomina «Modelo CIUTI» y considera que todavía afloran restos del mismo o incluso su perpetuación en alguna institución actual.
- Traductor *free-lance* + traductor de plantilla en empresa de traducción: se trata de un perfil semiespecializado. La tendencia comenzó durante la Diplomatura y se consagró con la LTI. Las asignaturas de traducción pasaron

de tener nombres genéricos (Traducción I, II, III) a especializarse progresivamente pero según criterios confusos que resultaban de una mezcla indiscriminada de tema, modalidad y direccionalidad (Traducción I: contenidos de traducción general; Traducción II: contenidos de traducción literaria, traducción subordinada, traducción inversa; Traducción III: contenidos de traducción económico-jurídica, traducción científico técnica, traducción publicitaria, traducción de organismos internacionales, traducción inversa). En el segundo plan de estudios de la Diplomatura (1985-1986) se implantaron cursos de especialización temática. Con la LTI se consagra este modelo. Las asignaturas reciben nombres específicos (no solo en la UGR, como ya se ha visto) que revelan su especialización temática: general, especializada, jurídica y económica, científica y técnica, audiovisual, localización, jurada, etc. y se caracterizan también con criterios de direccionalidad (A-B, B-A, C-A).

- Localizador de software: en un tercer modelo ahora incipiente, la empresa de traducción que sirve de modelo va convirtiéndose progresivamente en la empresa de localización de productos informáticos. Incluye el teletrabajo y afecta tanto a traductores asalariados como a autónomos.
- El autor explica que en esta última etapa ya no se habla preferiblemente del traductor semiespecializado o del traductor asociado a una situación profesional determinada, sino del traductor capaz de adaptarse a cualquier tema y situación, el **traductor versátil**. Según esta noción, adoptar un modelo social vinculado a una o dos situaciones profesionales, como se había hecho hasta ahora, parece reduccionista e inadecuado. El autor está a su vez convencido de que en estos momentos se pueden recoger datos suficientes para diseñar un currículum no dependiente de la imitación de un modelo social o profesional.

Esta idea de «traductor versátil» es bien acogida por Soriano y Morón (en prensa), quienes, en el mismo volumen dedicado al debate sobre currículum y TI frente al proceso de Bolonia, parten de esta idea para pasar a comentar el análisis que se realiza en el *Libro Blanco* sobre los perfiles.

Los perfiles señalados en el *Libro Blanco* van un poco más allá de la traducción e interpretación *per se* e incluyen la siguiente selección:

- Traductor profesional «generalista»
- Mediador lingüístico y cultural
- Intérprete de enlace
- Lector editorial, redactor, corrector, revisor
- Lexicógrafo, terminólogo y gestor de proyectos lingüísticos
- Docente de lenguas

Soriano y Morón (*ibid.*) analizan estos perfiles estableciendo una comparación entre la descripción competencial que de los mismos se realiza en el *Libro Blanco* y la forma en la

que se estructuran los perfiles profesionales en los *National Standards in Translating*, elaborados por la *Languages National Training Organisation* (LNTO) del Reino Unido (2001). Antes de incluir su análisis, cabe señalar que no se debe perder de vista que los *Standards* británicos están diseñados específicamente para el mundo de la traducción, frente a los perfiles seleccionados por el *Libro Blanco* que son más amplios y pretenden cubrir los nichos de *empleabilidad* en los que se inspira el proyecto de reforma de la carrera. Dicho esto, nos parece interesante la observación de las autoras sobre el hecho de que la selección de una lista cerrada de perfiles como la que se realiza en el documento español resulta demasiado inflexible. Frente a esta opción, el documento británico dibuja una clara diferenciación entre la capacidad del desempeño profesional (competencia profesional del traductor) y el conocimiento necesario para ello, pues se trata de una conceptualización que parte de la descripción de tareas para llegar a los perfiles profesionales y no al revés. El documento de la LNTO recoge una proyección curricular y didáctica de dicha planificación competencial que se basa en una serie de contenidos y aspectos formativos que se consideran necesarios para el traductor profesional¹²⁸. Las autoras citadas valoran la simplicidad y flexibilidad de este modelo que no se centra en perfiles concretos, sino que pretende servir de guía a los diferentes agentes implicados en la acreditación y evaluación de profesionales de la traducción desde una perspectiva basada en los sistemas de evaluación de la calidad. Se trata de un marco de referencia de objetivos de aprendizaje tanto para los formandos como para sus posibles evaluadores.

En el modelo español de perfiles del *Libro Blanco*, es preciso señalar que su principal vigencia e importancia parte del hecho de que son el resultado de un cierto consenso entre los representantes de los distintos centros que en 2004 ofrecían TI, por lo que, al menos desde el punto de vista institucional y académico, responden a una premisa común. Caso especial es la Interpretación, que como ya hemos señalado, genera polémica en cuanto a la forma en la que ha de contemplarse en la carrera. Así, podemos ver que en los perfiles de egreso solo figura el intérprete de enlace en detrimento de la figura del intérprete de conferencias, que hasta ahora parecía inspirar itinerarios de especialización o perfiles de egreso generales en algunos centros (UPCO, UGR, UPO, UVigo, etc.). Así, por ejemplo, en el documento que firman los Decanos de las LTI andaluzas (2008), se recoge la sugerencia de reservar el perfil del intérprete de conferencias para otro tipo de formación de posgrado, limitando el perfil del intérprete al que recomienda el *Libro Blanco* para la ANECA.

En el caso del *Libro Blanco*, el uso que se da a las fuentes para informar los perfiles resultan un tanto contradictorio. Por un lado, se recogen los datos de inserción de nuestros egresados según los resultados de un informe de la UAB (2001, 2002), en los que se concluye que no más de un tercio de media trabaja en sectores que podríamos considerar *puros* de la TI (Muñoz Raya, 2004b: 59 y ss.) en el momento de la encuesta. Estas mismas cifras son equiparables a los resultados que reflejan otros estudios similares (UJI, UGR, UPCO). Sin embargo, no se adoptan estos datos a la hora de valorar un determinado nicho de empleo y su importancia en la inserción laboral, sino que se otorga mayor relevancia a los datos que resultan de otro ítem incluido en la encuesta *ad hoc* para este *Libro Blanco*, que concluye que «el 86,6% de los 321 informantes afirma haber trabajado en

¹²⁸ Nótese cómo en esta visión británica no han lugar las especializaciones restrictivas del tipo temático.

algún momento como traductor». El desempeño de tareas de traducción, aunque sean ocasionales o puntuales, se funde así con la identificación del nicho de trabajo del traductor (parece interpretarse, por ejemplo, que si alguien ha hecho una traducción de manera aislada o desempeñando esa tarea de manera secundaria en un trabajo cuya esencia no es la traducción, ya se puede afirmar que ha trabajado como traductor). De este modo, las conclusiones del estudio se inclinan por reflejar no tanto dónde se ubican los licenciados al terminar la carrera en la realidad o dónde podrían llegar a ubicarse según sus competencias, sino más bien dónde se espera que se puedan ubicar.

- Ubicación real en el momento del estudio:

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. (Muñoz Raya, 2004b: 63).

- Desempeño de tareas de traducción en algún momento desde su inserción:

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. (Muñoz Raya, 2004: 65).

Observamos que para poder utilizar la segunda estadística con propiedad, faltaría un grado de precisión informativa que debería basarse en la duración o en la tipología contractual de la actividad. La misma imprecisión o confusión entre «actividad» y «nicho de empleo» se puede observar a la hora de valorar el perfil de la interpretación:

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). (Muñoz Raya, 2004b: 65).

En otro orden, resultan interesantes también las descripciones y aplicaciones que de los perfiles hacen otros expertos. De Manuel (2006: 124) explica en su tesis doctoral cómo a la hora de definir el perfil profesional del intérprete en la formación de las LTI, ha pesado

siempre más el perfil del «intérprete de conferencias», entendido según el modelo de formación y trabajo que establece la AIIC, que otros posibles modelos. El autor cuenta cómo la AIIC¹²⁹ establece unos estándares de formación inspirados en el trabajo del intérprete en los organismos internacionales y en otros ámbitos de alto nivel y funciona como gremio cerrado de difícil acceso (se necesita un padrino que ya sea miembro y superar una fase de formación tutelada). Estas características hacen que el mercado de profesionales de la Interpretación se haya expandido fuera del entorno propio de la AIIC al mismo ritmo que la sociedad ha demandado la intervención de intérpretes en otros campos sin cubrir (interpretación para las empresas, interpretación para las organizaciones no gubernamentales, para la Administración, etc.). Cronin (2002: 390, *cit.* De Manuel, 2006: 125) evalúa este fenómeno afirmando que las preocupaciones profesionales del Primer Mundo se convierten así en las preocupaciones teóricas de la humanidad, mientras que el paradigma teórico de la interpretación se limita a reflejar las realidades institucionales de mercado de las naciones más ricas.

En esta línea encontramos también a Abril (2006: 654), quien explica, en su tesis doctoral sobre la formación de intérpretes para los servicios públicos, que la Interpretación en este ámbito surge como demanda de las instituciones y organismos públicos, para responder a unas necesidades que se detectan en su día a día y que, hasta ahora, la Universidad no ha respondido a este tipo de demanda con suficiencia. Esta autora comenta además cómo los perfiles del mediador intercultural y el intérprete en los servicios públicos no siempre se distinguen entre sí. De este modo, se puede observar cómo en Italia, España o Bélgica se ha favorecido hasta ahora más el perfil del mediador cultural sobre el del intérprete, aunque a menudo las funciones de la interpretación se integran dentro de las tareas propias del mediador, como sucede en la descripción del perfil de mediador y sus competencias que realiza el Servicio de Mediación Social Intercultural (SEMSI) del Ayuntamiento de Madrid (*ibid.*). Lo cierto es que en el campo experto de la interpretación en los servicios públicos sí se distinguen bien ambos perfiles, pero en el mundo laboral de nuestro país con frecuencia quedan entremezclados. Esta ambigüedad no se refleja, sin embargo, en los perfiles del *Libro Blanco*, que recoge como perfiles bien distinguidos el ideal bien diferenciado entre ambas ocupaciones: intérprete de enlace y mediador.

Mención merece también el análisis de Vigier (2007: 90), cuando observa que en el proyecto del nuevo título de Grado para la ANECA no figura el perfil del intérprete jurado, que, como ya se ha explicado, venía desempeñando un factor de influencia curricular muy importante. Vigier destaca que hay una cierta incoherencia en el hecho de que no se contemple como salida profesional un perfil de cualificación muy específico, del mismo modo que se hace con otros perfiles de cualificación como el de la interpretación de conferencias, por ejemplo. En el mismo limbo se encontraría probablemente el perfil de «Profesor de LTI» que se rechaza como posibilidad en su página 55, en donde describe que la razón de incluir este perfil profesional (con relación a la proliferación de programas de doctorado) se haya anclada «en un imaginario colectivo en el que los estudios de tercer

¹²⁹ Asociación Internacional de Intérpretes de Conferencias

ciclo persiguen la permanencia en la comunidad académica»¹³⁰. En una charla impartida en la UPO en 2008¹³¹, este autor explicó que la realidad profesional de los licenciados habilitados como intérpretes jurados (mucha mayor oferta de profesionales que demanda en el mercado para las lenguas más comunes, concentración de las zonas de demanda de traducciones en zonas geográficas de costa o de urbes grandes, demanda no correspondida de traducciones juradas para lenguas poco frecuentes) hacía llegar a la conclusión de que el de «intérprete jurado» no debía considerarse un perfil de egreso válido porque no existía tal nicho de mercado, sino que se trata de una actividad cuya regulación es apremiante y que, en todo caso, puede hacerse corresponder con un perfil de cualificación (un programa de formación específico), pero no con una demanda social insatisfecha, especialmente para determinados idiomas. La realidad es, según Vigier, que muchos de los licenciados habilitados para esta ocupación nunca llegan a hacer uso de su habilitación o solo lo hacen ocasionalmente.

Ortega Herráez (2006) analiza en su tesis doctoral el perfil profesional del intérprete judicial y describe su marco competencial y los sistemas (precarios) de acreditación que existen en nuestro país para este colectivo. Ortega Herráez explica (*ibid.*: 92) que las propuestas formales de definición competencial de este perfil (por ejemplo, la que propone la Federación Internacional de Traductores o el proyecto Grotius (dedicado a definir el perfil del intérprete judicial)) no se corresponden demasiado con la realidad profesional, puesto que «al igual que ocurre en otros campos de la interpretación, en juzgados y tribunales a menudo se considera que toda persona con conocimientos de dos idiomas es capaz de interpretar». Las características específicas de un profesional cualificado para este perfil incluirían sensibilidad (bi)cultural, conocimiento del medio jurídico, conciencia de su rol profesional (y ética profesional), familiarización con las leyes y protocolos judiciales y policiales, etc.

Way (2005: 39) analiza con detenimiento el perfil profesional del traductor, pero centrándose en la direccionalidad, en este caso inversa (al inglés). En su *Proyecto Docente* se plantea si hay cabida para el perfil profesional del traductor con capacidad de traducir de A a B. La autora responde que la respuesta no puede ser global, ya que depende de un número considerable de factores, entre ellos el factor ineludible de la demanda real en el tiempo. La autora detecta que en el momento en el que redactó dicho Proyecto, sin duda existía una cierta demanda para la traducción A-B en España. Identifica varios sectores del mercado como son: los que requieren difusión científica en inglés; el turismo y la difusión cultural; el comercio exterior; los documentos administrativos, jurídicos y académicos (en relación con la traducción jurada) (*ibid.*). En este caso observamos cómo lo que se defiende no es tanto un perfil profesional genérico (traductor) como una competencia específica que se puede desarrollar (traducción a la lengua B).

¹³⁰ ¿Hay más mediadores lingüísticos formados en LTI en nuestro país o más profesores de TI? Kelly (en prensa), estima que la población de profesores de TI es de en torno a 600 individuos y se trata de una población en constante crecimiento. Los mediadores lingüísticos que se contratan en nuestro país suelen atender a colectivos de inmigrantes con necesidades lingüísticas y culturales que no se contemplan generalmente en nuestros planes de estudio (lenguas africanas, eslavas, balcánicas, asiáticas, etc.).

¹³¹ *I Ciclo Internacional de Conferencias sobre Traducción e Interpretación: Intérpretes jurados en España: ¿habilitación, profesión, futuro?* (Vigier, 2008).

Tras analizar la visión que se viene teniendo de los perfiles profesionales de cara a la formación en la LTI, cabe resaltar a modo de conclusión que cuando se habla de *empleabilidad*, se puede enfocar la cuestión desde diversos puntos de vista. La cuestión viene acompañada de un crudo debate sobre el papel de la universidad y la dicotomía entre enfoques *profesionalizantes* y académicos (Kelly, 2000: 16; Kearns, 2005: 184; De Manuel, 2006: 127). Asimismo, la *empleabilidad* se puede integrar en el currículum, según la terminología curricular, de un modo práctico (adaptabilidad y aplicabilidad, en la línea de Dewey) o de un modo teórico (para cubrir demandas de ciertas ocupaciones requeridas en el mercado, en la línea de Bobbit). En el caso español, consideramos que se ha mantenido a medio camino entre los enfoques puramente académicos y los *profesionalizantes* más teóricos o tecnicistas. Se han ido identificando y escogiendo unos determinados perfiles profesionales teniendo en cuenta criterios que en la mayoría de los casos no han dejado de ser bastante parciales. Cuando el criterio responde a un colectivo industrial, una asociación profesional o a un tipo de empleador (por ejemplo, empresa de traducción o localización, interpretación de conferencias, etc.), el uso del perfil profesional tiene carácter retrospectivo (una sección de lo que existe hoy en el mercado se traslada a la formación). Sin embargo, cuando los perfiles profesionales se hacen de manera progresiva, basándose en la descripción de una serie de funcionalidades o, si se quiere, una serie de competencias, entonces el uso del perfil profesional tiene más un carácter prospectivo (se proyectan las capacidades hacia aquello que la sociedad puede llegar a demandar). La segunda visión es, por fuerza, mucho más flexible, con más potencial de reconstrucción e innovación del tejido existente.

Quizás uno de los puntos que cabe traer a colación en este sentido es que el riesgo de una excesiva especialización en la carrera desplaza el currículum hacia la profesionalización más tecnicista y que el anclaje en los modelos más tradicionales mantiene el eje curricular cercano al tecnicismo más academicista. Los enfoques competenciales, aun acompañados de todas las objeciones y matizaciones posibles, tienen, en nuestra opinión, el potencial de desplazar el currículum hacia un enfoque más pragmático, hacia una *empleabilidad* más práctica y transversal. La utilidad e idoneidad de este punto medio reside en lo que nos apunta Kelly (2000: 16):

No parece muy razonable, por una parte, ofrecer una formación sumamente profesionalizada y muy específica a centenares de estudiantes que luego van a tener que cambiar – en algunos casos, drásticamente- de rumbo laboral en cuanto salgan de las aulas. (...) Por otra parte, tampoco sería razonable exigirle a la universidad que ofrezca todas y cada una de las formaciones específicas que existen en todos los sectores profesionales. Solo en el mundo de la traducción e interpretación se podrían enumerar múltiples exigencias de diferente índole en sectores muy diversos. Parte de la carga de la formación (la más específica, probablemente) tiene que recaer, al menos en parte, en las mismas empresas y eso muy especialmente en aspectos fundamentalmente ligados a las llamadas nuevas tecnologías que cambian a una velocidad tremenda. (...) Hechas todas estas reservas, que surgen del debate existente en el seno de la universidad actual, quiero insistir en que, muy especialmente en una carrera como la de traducción e interpretación, la universidad tiene el deber de ofrecer la formación básica que permita a aquellos titulados que lo deseen una incorporación no traumática al mundo profesional. Esta formación básica ha de permitir la flexibilidad suficiente para encontrar con

relativa facilidad un puesto de trabajo (lo que no hace la excesiva especialización); por otra parte, ha de permitir la flexibilidad suficiente para cambiar de sector dentro de la profesión; ha de preparar a sus titulados para el concepto de formación continua (...). Pero también ha de facilitar los conocimientos y aptitudes necesarios para asegurar un nivel mínimo de calidad en el trabajo desde el primer día.

En esta línea también se posiciona De Manuel (2006: 129) cuando afirma que no se trata de proponer una formación desvinculada de la profesión, sino que hay distintas vías para mantener una adecuada interacción entre lo academicista y lo extremadamente *profesionalizante*. No es necesario sacrificar ni lo uno ni lo otro ni mucho menos el servicio al conjunto de la sociedad. Estas ideas coinciden casi punto por punto con el alegato en contra de una dicotomía entre lo académico y lo profesional que realiza Kearns (2008: 185), para defender una formación conciliadora entre ambos tipos de enfoque.

Varios autores que intentan realizar una descripción válida de perfiles señalan la dificultad de hacerlo bien por no existir suficientes estudios de mercado disponibles. Consideramos que los estudios de mercado son solo una herramienta más para poder conocer mejor el devenir de un entramado económico y social local, pero no pueden utilizarse como única fuente de información por diversos motivos:

- Los estudios de mercado son locales, adscritos a una zona geográfica en concreto (España, Andalucía, etc.), mientras que nuestros licenciados pueden trabajar, presencial y virtualmente, en cualquier punto del planeta
- Los estudios de mercado se refieren solo a un determinado sector productivo (por ejemplo, empresas de traducción de un determinado tipo o tamaño, traductores autónomos con más de X años de ejercicio, traducciones del sector editorial, etc.) y no recogen la variedad de itinerarios profesionales que se abre ante el egresado en TI (evitando aquí también la *visión de túnel*)
- Los estudios de mercado reflejan la realidad de un momento en el tiempo, en un mundo que, con empecinamiento, y más ahora que nunca, se esfuerza por mostrarnos su lado más inestable e imprevisible.

Por todo ello, consideramos más apropiado tomar en consideración varias fuentes, entre las que destacaríamos: los estudios de inserción de los estudiantes, campo de estudio que requiere una mejor estructuración y seguimiento; la búsqueda de innovación y la generación de nuevos nichos de mercado sin explotar; los diversos tipos de demanda que se han mencionado ya, etc. Asimismo, es necesario resaltar que solo una conveniente diferenciación entre centros y LTI y una adecuada planificación curricular en este sentido puede garantizar la óptima *empleabilidad* de nuestros licenciados en el futuro. Si todos los centros suscriben la misma lista cerrada de perfiles profesionales, intuimos tres posibles tendencias:

- la extinción de algunos centros por falta de demanda. Especialmente perniciosa puede ser la idea de que «TI no tiene salidas», que tanto impacto

ha tenido en la demanda de otras carreras. El impacto será mayor en centros más vulnerables como los privados o los nuevos ubicados en zonas con poca densidad demográfica o con una gran concentración de LTI en su proximidad

- la adaptación y reciclaje en busca de nuevas fórmulas en aquellos centros en los que se tenga visión a medio y largo plazo y se sepa reaccionar a tiempo
- si la tendencia se mantiene igual, es posible que la carrera vea descender en términos generales su demanda, lo cual alteraría todo el «ecosistema curricular» que aquí se describe, empezando por el rendimiento académico del estudiantado que accederá, su nivel previo, etc. Sirven de antecedente otros estudios como pueden ser los filológicos.

6.3.7. El profesorado de TI

Al describir los orígenes de nuestros estudios, ya señalábamos en páginas anteriores que es innegable la aportación que el profesorado formado en Filología ha realizado a las LTI, tanto en las primeras fases de las EUTI y las primeras LTI, como en la actualidad (Way, 2005: 63). El *Libro Blanco* recoge la apreciación de que a partir de 1992 la mayor parte de los profesores que se incorporan a la carrera provienen de otras áreas o provienen del mundo profesional (Muñoz Raya, 2004b: 53).

La población de profesores de TI en nuestro país se ha visto sometida a dos picos de demanda muy agudos a lo largo de su reciente historia. Como indica el documento para la ANECA, el primer pico de demanda se produce con la aprobación de la LTI (desde 1991) y el segundo pico de demanda lo estamos experimentando en los años más recientes, como consecuencia de la multiplicación de LTI activadas.

Kelly es la primera investigadora en realizar un estudio sobre la realidad del profesorado de TI, aún en curso (2005b; en prensa). La autora estima que el volumen de profesionales de la docencia en TI puede rondar los 600 individuos y se trata de una población en constante (y marcado) aumento. El estudio que esta investigadora lleva a cabo parte de la detección de una flagrante falta de información sobre el colectivo. No obstante, en estas páginas hemos recogido los principales datos disponibles para intentar ofrecer una imagen de conjunto lo más detallada posible.

Existen dos debates principales y de elevada temperatura en torno al colectivo de profesores de TI. En primer lugar, si los responsables de la formación de futuros profesionales deben ser o no profesionales también. En segundo lugar, qué noción de traducción e interpretación debe imponerse, si alguna debe imponerse, en la formación de los estudiantes. Esta segunda cuestión no va a tratarse con detenimiento en este tramo del trabajo, por considerarse una cuestión tratada en otras partes del mismo. Pero sí cabe centrar la atención en torno a la primera disyuntiva. Kelly (2005b: 63) trata el tema del contacto profesional de los profesores de manera esclarecedora. Para ella, lo que más llama la atención no es el hecho de que una mayoría de autores concluya que lo ideal es que el docente tenga una experiencia previa o simultánea como profesional de la TI (Kiraly, 1995: 3, Mayoral, 1999: 114-115; Durieux 1988: 8; Weatherby, 1998: 9;

Gouadec 2003: 13; De Manuel, 2006: 124-125; Way, 2005: 64; Kearns, 2008: 203, etc.). Lo extraño es que se establezca una dicotomía tan marcada entre ser «profesional» y ser «docente», como si ambas cosas no fueran compatibles. Es un antecedente interesante al debate sobre la dicotomía ocupacional-academicista de Kearns (2007; 2008).

Esta autora, buena conocedora del sistema universitario, razona, sin embargo, que lo más contradictorio es que sea la propia Universidad y el sistema de carrera universitaria el que promueve la división de estos dos perfiles, en lugar de fomentar una relación recíproca fluida y mutuamente enriquecedora entre ambos. La reciente eliminación (LOMLOU) del colaborador LOU como figura contractual es buen ejemplo de esta tendencia. De este modo, la única posibilidad que resta para que los profesionales puedan aportar su experiencia a la formación de nuestros estudiantes es la que aporta la precaria figura del asociado. Pero en este sentido cabe citar la dura crítica de Mayoral al sistema (1998: 127):

(Son) escasas las personas en España que reúnen la doble condición, deseable para nuestros profesionales, de traductores o intérpretes experimentados y de titulados de nivel exigible para la docencia universitaria. Por otra parte, los salarios que los profesores universitarios perciben tampoco hacen muy atractivo el cambio de actividad para profesionales establecidos, principalmente en el campo de la interpretación. A estas dificultades, podemos sumar el hecho de que los profesionales se concentran en zonas muy limitadas del país, lo cual hace más difícil materializar la simultaneidad de actividades como solución a este problema. La institución del profesor asociado, creada expresamente por la LRU para permitir la docencia en la Universidad de profesionales de reconocido prestigio, preferentemente a dedicación parcial, encuentra difícil materialización por lo reducido de la remuneración ofrecida y porque esta figura de profesor ha sido utilizada por las universidades para la contratación de profesorado barato sin mayor relación con el mundo profesional de las distintas especialidades, desvirtuando la intención con que fue creada.

Kelly resalta además el impacto que tiene que la investigación se valore más que docencia y la experiencia profesional en la carrera universitaria, por lo que supone que sean muchos los que concluyen en que la investigación merece mayor dedicación. De algún modo, la Universidad obliga al profesorado a ser profesional de la investigación incluso en disciplinas que aún no están consolidadas. Sin embargo, como contrapeso, la autora observa que en nuestra disciplina se incentiva la práctica profesional de la actividad, ya que existe un amplio consenso sobre el carácter ocupacional de nuestros estudios. En este sentido, Way (2005: 64) explica que existe un amplio número de profesores que mantienen una práctica profesional esporádica y contactos estrechos con miembros de la profesión, conferencias y seminarios con invitados en activo en la profesión y con empleadores, lo que ayuda a que se mantengan informados y al día (ver el apartado sobre *Tutorías y Orientación* en este volumen).

Tanto Way (*ibid.*) como Mayoral (en prensa) coinciden en observar que según el momento de nuestros estudios, los profesores que se han ido incorporando han presentado una mayor o menor experiencia profesional. Frente a los primeros años en los que la falta de doctores (y de doctorados en un principio) hacía que muchos profesores hubieran tenido contacto con el mercado de la TI, en la actualidad, la buena

estructuración y creciente proliferación de programas de posgrado tiene el efecto de que haya un número de nuevos profesores que no ha tenido ocasión de practicar la traducción o la interpretación como medio de vida (a cambio de una mejor formación investigadora).

Mayoral lo describe como etapas que han tomado al profesional como modelo (desplazamiento hacia la práctica), posteriormente, al investigador como modelo (desplazamiento hacia la teoría) y a la didáctica como modelo: el aprendizaje, el estudiante como eje, con planteamientos como los centrados en las tareas (Hurtado, 1999; González, 2003), en el aprendizaje colaborativo (Kiraly, 2000), en las competencias (PACTE, 1999; Kelly, 2002), el constructivismo, etc. Esta consecución de etapas, que no es homogénea ni simultánea en los distintos centros, tiene como consecuencia que resulte muy difícil definir el tipo de profesor en TI que predomina en nuestro país y en cualquier otro contexto. Asimismo, Mayoral resalta la confusión que se genera por la coexistencia conflictiva de conceptos teóricos obsoletos y de criterios profesionales que se implantan muy rápidamente, lo que resulta en incongruencias curriculares bastante complejas.

Son varios los autores que destacan que no sería perjudicial ahondar en las vías de especialización en la docencia para la TI (Hurtado, 1999; Cruces, 2002: en línea; Mata, 2002: 23; varios autores en Pym, 2003; Way, 2005: 64) en general y, en concreto, en nuestro país. Pero sin duda, es, de nuevo, Kelly, la que en su último estudio llama más la atención sobre este y otros datos sobre el colectivo.

Desde el punto de vista demográfico, el profesorado de traducción parece estar compuesto por:

- Una plantilla de profesorado estable
- Relativamente joven (en esto coincide también Lorenzo (2003: 87), en su experiencia desde la LTI de Vigo)
- Mayoritariamente femenina
- De procedencia nacional y lengua materna diversas, aunque mayoritariamente española

Y en cuanto a su formación, experiencia y principales inquietudes:

- Con titulación de grado en el campo de la TI (48,3%) o titulación de grado y/o posgrado (incluido doctorado) en TI: 70,7% (es decir, en principio, con una formación adecuada al currículum en vigor)
- Con experiencia profesional en TI y áreas afines (83,8%)
- Con más de 9 años de antigüedad como docente (58,4%) y un 38,3% de antigüedad como docente de TI
- Con una clara preocupación por la formación docente: un 67,8% de la muestra recibió algún tipo de formación docente específica
- Con una participación en actividades de autoformación muy alta, lo que coincide con la observación nuestra inicial en la que se señala que el interés

por las cuestiones didácticas es superior al promedio en nuestro caso frente a otras especialidades universitarias.

Además de este estudio, aún en curso, cabe realizar una serie de anotaciones que describen algunos de los principales aspectos que afectan al profesorado de TI en España:

- Varios centros, especialmente los nuevos en los que todavía no se ha podido estructurar una cantera propia de investigadores-docentes, experimentan serios problemas para encontrar profesorado especializado en determinados perfiles curriculares. Este es el caso de la interpretación o la traducción audiovisual en general y de cualquier perfil, incluido los de traducción, para lenguas B distintas al inglés. Así se desprende de las plazas que con demasiada frecuencia quedan vacantes por falta de candidatos en dichos nuevos centros.
- A esto no contribuye la limitación de figuras docentes existentes y el escaso número de becas de investigación, junto con la dificultad de compaginar una actividad tan intensa como la traducción profesional con la investigación. Los traductores que viven de su trabajo no lo tienen fácil para poder compaginar su disciplina de plazos y sus largas jornadas laborales con puestos de docencia a tiempo parcial (asociados) y con actividades de investigación.
- En el caso de la interpretación, las generalmente buenas condiciones de remuneración de dicha actividad tienden a prevenir a los intérpretes profesionales de sentirse atraídos por los puestos de profesor asociado, cuyo salario mensual no superará fácilmente los 500 euros, lo mismo que un intérprete puede cobrar por una sola jornada de trabajo.
- Son varios los autores que hacen énfasis en la importancia de que el profesor universitario de TI reciba una formación didáctica y curricular adecuada, con una base profesional (Cruces, 2002; Kiraly, 2003; Mayoral, 2003; Gouadec, 2003; Kelly, 2005a; Poupaud, 2006, etc.).

Kelly (2005b: 70) llega a la conclusión de que la docencia y, específicamente, la formación de docentes sigue siendo una asignatura pendiente en las universidades españolas en general, a pesar de algunas iniciativas puntuales de interés. Esta apreciación tiene aun mayor sentido si la ubicamos en las puertas del proceso de Bolonia, con todo lo que traerá consigo en cuanto a cambios en la metodología de trabajo.

6.4. La LTI en la transición al EEES

Las páginas siguientes presentan la evolución de la LTI hacia su conversión en Grado, proceso aún en marcha, por lo que obviamente, es un estudio inacabado, pero que pretende ser útil a la hora de identificar las tendencias que empiezan a esclarecerse.

6.4.1. El Libro Blanco

En 2004 se publica el *Libro Blanco del Título de Grado en Traducción e Interpretación* (Muñoz Raya, 2004b), dentro del contexto de la segunda convocatoria de ayudas para el diseño de planes de estudio y títulos de grado fomentada por la Agencia Nacional de Calidad. En este proceso de diseño curricular, intervinieron diecinueve centros y la coordinación recayó en el Decanato de Granada. El estudio, siguiendo las directrices de la ANECA para la evaluación de títulos existentes y para el diseño de nuevas propuestas, recorre los productos curriculares de otros centros europeos y de los centros españoles, debate sobre los contenidos del producto curricular, cuestiona la idoneidad de una duración de tres o cuatro años, revisa los estudios de inserción laboral existentes y realiza una serie de encuestas a licenciados, empleadores y docentes. Como se describe en García Izquierdo (2007), Vigier (2008: 89), Calvo Encinas *et al.* (2008) y Morón (2009), además, el proyecto identifica los perfiles profesionales de referencia asociados a sus correspondientes competencias genéricas y específicas, que son la clave para formular y orientar los objetivos generales de la formación, por lo que vemos que refleja los procesos competenciales de diseño curricular que ya se han descrito.

La propuesta final decide entre un Grado corto de tres años en Traducción y un Grado de cuatro años en Traducción e Interpretación. Finalmente y tras una votación, se adopta por unanimidad un título de Grado con carácter generalista de 240 créditos de duración (cuatro años). Así lo deduce también Vigier (2008: 90):

Se propone la aprobación de un título de Grado que forme traductores generalistas con nociones básicas de traducción especializada e interpretación de enlace (se excluye en el Grado la formación en interpretación de conferencias).

El *Libro Blanco*, en términos generales, tiene gran importancia por constituir el primer intento de reforma y debate curricular integral desde los duros años de trabajo previos a la aprobación del Plan de estudios de 1991. Desde el punto de vista curricular, la publicación de su borrador, que incluye los anexos con las actas de las diferentes reuniones, es el único ejemplo público que existe en el que se describe un proceso de diseño curricular en TI en nuestro país.

Morón y Soriano (en prensa) realizan una valoración crítica de las principales conclusiones que alcanza este documento y que se citan a continuación:

- Si bien el documento toma como punto de partida el modelo de competencias, estas (en su versión genérica y específica) no aparecen desglosadas en los distintos perfiles, por lo que su definición y la configuración de propuestas curriculares resulta vaga y ambigua.
- El solapamiento entre las características y funciones propias de unos y otros perfiles resulta evidente, dando como resultado perfiles poco definidos.
- Se aboga por un primer perfil de «traductor generalista» que no queda debidamente definido en tanto que sus competencias se solapan con las del «profesional especializado», quedando además otras competencias, que se entienden como transversales, asociadas únicamente a ciertos perfiles (como en el caso del trabajo en equipo o las destrezas documentales descritas para el «traductor integrado en un organismo público» o los rasgos psicológicos del «generalista», comunes a cualquier profesional de la TI).
- Solo se hace mención a las lenguas de trabajo en la descripción del perfil del «mediador lingüístico y cultural» sin que se hagan evidentes las motivaciones para tal hecho. En cualquier caso, este perfil resulta poco trabajado en su descripción, aplicable a otros profesionales en el ámbito lingüístico, donde además se obvia la importancia de las competencias interpersonales e interculturales tan importantes en el desempeño de esta profesión.
- Parece entreverse, en la descripción de los perfiles 4 y 5 la idea de que el título de grado en traducción se convierta en un título dentro de una *macroárea* de conocimiento de Estudios de la Comunicación y Lingüísticos (Traducción junto con otras áreas como Interpretación, Documentación, Periodismo, Comunicación Audiovisual, Lingüística, Lengua de Signos, Terminología, Filologías, enseñanza de lenguas, LSP) (Mayoral, 1999: 125).
- Si bien la docencia parece ser una salida profesional para una proporción considerable de egresados, en ocasiones provisional, no siempre es así, y por tanto estamos en desacuerdo con la citada temporalidad y escasa relevancia de este ámbito a la que se alude en el Libro. Igualmente, no se definen en este caso competencias propias del «docente de lenguas», hecho que no nos sorprende por la escasa atención que tradicionalmente se ha otorgado a la formación del profesorado, en general, en nuestro país.

En general, las autoras consideran que la propuesta final es bastante conservadora, desde varios puntos de vista. Se descarta la posibilidad de que el nuevo título presente una denominación (y por lo tanto, un objetivo general y una función social) diferente. A pesar de que se baraja la opción de un título único en Traducción, se trata solo de una propuesta para el ciclo de tres años y no se contempla la posibilidad de extender este concepto más genérico a la titulación de cuatro años. Se desplaza la Interpretación solo parcialmente al posgrado, pues el título en TI ha de garantizar una base suficiente en Interpretación, independientemente de que esta especialización se consolide finalmente en posgrado. De otro modo, no podría conservar la denominación *bidisciplinar*.

En línea con esta propuesta algo más genérica, pero no precisamente sediciosa con respecto al currículum vigente, no se examina la posibilidad de cambiar completamente la oferta de títulos para terminar con una mayor diversificación, con alternativas que contendrían, por ejemplo, el ya mencionado grado en Lenguas Aplicadas u opciones más renovadoras y demandadas como serían grados del estilo del Comercio Exterior o la

Comunicación Internacional. Sencillamente, se opta por contemplar un enfoque renovado y adaptado a Bolonia del Plan actual de la LTI, por lo que las otras propuestas siguen sin germinar en nuestro contexto, a la luz del *Libro Blanco*. Así, la nueva propuesta descarta las opciones que partirían de una visión más interdisciplinar entre disciplinas lingüísticas y no lingüísticas en las que el uso activo y aplicado de las lenguas es necesario.

La falta de interdisciplinariedad se produce también con respecto a otras disciplinas lingüísticas. El proceso de diseño curricular, quizás de nuevo por la visión continuista que representa, no integra en el proceso a otras carreras o disciplinas de lenguas, por lo que no existe una coordinación entre las nuevas propuestas de corte lingüístico, produciéndose un retroceso en el grado de diferenciación entre títulos, pero no tendente a la fusión que preconiza Mayoral (1999: 125, en prensa), sino más bien todo lo contrario. Ejemplo de ello es la siguiente observación:

El *Libro Blanco del Título de Grado en Traducción e Interpretación* (Muñoz 2004: 74-77) sugiere como perfiles profesionales de grado: traductor profesional generalista; mediador lingüístico y cultural; intérprete de enlace; lector editorial, redactor, corrector y revisor; lexicógrafo, terminólogo y gestor de proyectos lingüísticos; y, finalmente, docente de lenguas. El borrador del *Libro Blanco del Título de Grado en Estudios en el ámbito de la Lengua, Literatura, Cultura y Civilización* (Saquero Suárez-Somonte et al. s/f), en el que no participa el área de conocimiento de Traducción e Interpretación, sugiere a su vez como sectores de actividad para titulados de grado: enseñanza; investigación; traducción; planificación y asesoramiento lingüístico; mediación lingüística e intercultural; industria editorial; gestión y asesoramiento en los medios de comunicación; administraciones públicas; gestión cultural; gestión turística; gestión y asesoramiento en documentación, archivos y bibliotecas; selección, organización y administración de recursos humanos. Sin entrar a valorar la clasificación como tal, llama poderosamente la atención el alto nivel de solapamiento entre ambas propuestas. No parece coherente que los dos títulos de grado (de Traducción y de Lenguas) —sin consulta, debate ni acuerdos— se disputen la formación de traductores, mediadores interculturales, redactores y correctores editoriales, gestores de proyectos lingüísticos y docentes de lenguas. Nuestra primera conclusión debe ser necesariamente, por lo tanto, que existe una urgente necesidad de diálogo sobre el futuro de la enseñanza universitaria en el campo de las lenguas, en un momento en el que la nueva normativa española permite soluciones innovadoras que pueden ser positivas para ambos grupos de interés (Calvo Encinas et al., 2008: 137).

La nueva propuesta, desde el punto de vista del proceso de diseño competencial (identificación de perfiles, identificación de competencias, formulación de objetivos) opta por una visión retrospectiva y no prospectiva del proceso de diseño curricular. Aunque se citan los datos de los diferentes estudios de *empleabilidad* e inserción profesional de los licenciados en TI que están disponibles, a la hora de seleccionar y diseñar los perfiles de referencia se descartan todos aquellos perfiles que no tienen que ver estrictamente con las salidas *naturales* y *propias* de un especialista en TI, por lo que se pierde la perspectiva del valor y papel social que nuestros estudios están desempeñando. Según los estudios de

inserción disponibles¹³², que se repasan con mayor detenimiento en el apartado dedicado a la *empleabilidad*, en torno a un tercio de los licenciados de algunos centros se dedica a la docencia, mientras que existe un porcentaje creciente de en torno a un 10% de estudiantes que se dedica al comercio exterior, por poner solo dos ejemplos de salidas profesionales de considerable peso.

Como ya hemos mencionado, es más realista plantear el proceso curricular teniendo en cuenta los estudios de inserción que los estudios de mercado o, en este caso, la selección aleatoria de una serie de perfiles que solo reflejan las opciones de menos de la mitad de los egresados en TI. Esta visión no contempla además la capacidad de absorción que el mercado puede tener a medio plazo de todo el número actual de egresados que salen de nuestras facultades cada año, por lo que la saturación, ya patente en la actualidad, será aun más grave en el futuro en determinados nichos, lo cual obligará a los licenciados a desplazarse a diferentes campos aún no contemplados. Algunos lo harán en condiciones de *supercualificación* y otros como resultado de un considerable reciclaje. De este modo, en cuanto a los perfiles profesionales, tampoco se sondan otros perfiles incipientes que ya podrían considerarse como nuevos nichos de mercado, como, por ejemplo: gestor de contenidos multilingüe, experto en marketing y publicidad con idiomas, relaciones internacionales, gestor cultural internacional, etc., que no son ni más ni menos especializados que los perfiles seleccionados (lexicógrafo, mediador lingüístico y cultural, gestor de proyectos lingüísticos, etc.).

La consecuencia inmediata del conservadurismo adoptado en este proceso de evaluación y reforma curricular es que en dicho *Libro Blanco* que, como contempla la ley, será una de las posibles bases de diseño de los nuevos Grados, se pierde la oportunidad de diversificar y secuenciar adecuadamente los estudios relacionados con las lenguas extranjeras en nuestro país.

6.4.2. Primeros planes de Grado aprobados

A fecha de finalización de este trabajo (septiembre de 2009), algunos centros ya han aprobado sus nuevos Grados o se encuentran en proceso de terminar el nuevo diseño elegido. Entre los centros con Planes de Grado ya aprobados podemos encontrar a la UPF, la UEM, UAN, UVic y, como novedad, la USJ (Universidad San Jorge) que, al igual que la UEM, ha optado por aprobar un grado denominado Traducción y Comunicación Intercultural, que es ciertamente más genérico que los otros. Asimismo, la UAN recupera su origen de Lenguas Aplicadas con un innovador Grado en Lenguas Aplicadas a la Comunicación y el Marketing además del ya mencionado en TI, mientras que en las demás se mantiene el enfoque de TI únicamente¹³³. Como vemos, exceptuando la UPF, se da una mayoría de Universidades privadas que están acelerando más el proceso.

¹³² UAB, 2001, 2003; De Manuel *et al.*, 2005; el propio estudio *ad hoc* para el *Libro Blanco del Título de Grado en TI* (2004).

¹³³ Se trata de un proceso de creación de nuevos títulos que está en marcha y a punto de eclosionar, por lo que en este apartado solo aspiramos a intentar identificar las tendencias principales, ya que somos

Ya hace casi un año, expresábamos nuestra preocupación por el hecho de que entendíamos que probablemente la posibilidad de diversificación sería muy variable de unas Comunidades Autónomas a otras, como finalmente se ha podido constatar:

La autonomía universitaria real para el diseño de títulos que establece el reciente Real Decreto con la supresión del catálogo cerrado de títulos existente anteriormente, parece verse amenazada en algunos contextos por los deseos de las Comunidades Autónomas de implantar titulaciones homogéneas en todas las Universidades de su ámbito. Este planteamiento llevaría también a una situación en la que las Universidades sitas en Comunidades Autónomas pequeñas con una sola institución gozarían de mayor libertad, a la hora de establecer sus diseños curriculares, que aquellas Universidades pertenecientes a Comunidades Autónomas mayores, con más centros universitarios que deban coordinarse entre sí. Por otra parte, limitaría claramente las posibilidades de rentabilizar al máximo el potencial de especialización de cada Universidad que subyace sin duda a la redacción del nuevo Decreto. (Calvo Encinas *et al.*, 2008).

Así, por ejemplo, mientras que la UMU o la UPGC tendrán total libertad a la hora de diseñar su nuevo Plan, las Universidades andaluzas, catalanas y valencianas adoptarán Planes muy similares entre sí en zonas en las que conviven centros muy poco distanciados. En el caso de Andalucía, por ejemplo, según el criterio establecido por la Junta de Andalucía, una Comisión compuesta por los cuatro centros que imparten TI en la Comunidad se ha reunido durante el 2008 para diseñar unas orientaciones comunes que suman un 75% del total del nuevo Grado. Si las Directrices Generales Comunes antes suponían menos de la mitad del contenido de la antigua LTI, vemos cómo ahora estos índices de mimetismo son aun muy superiores, por lo que definitivamente se pierde el tren de la diferenciación que en un principio pretendía la reforma universitaria.

Adicionalmente, si se analizan los grados ya aprobados, podemos comprobar una serie de características comunes:

- Como cabe esperar, todos los nuevos grados actualizan los métodos de formación al adoptar los ECTS. Esto no nos permite establecer una comparación matemática con los antiguos grados, pues estamos hablando de unidades de medida diferentes. La norma es que un crédito ECTS equivale aproximadamente a 1,25 créditos tradicionales, pero esto no refleja necesariamente las mismas horas presenciales de clase, pues el crédito tradicional mide solo las horas lectivas y el ECTS contempla todas las horas de trabajo del alumno y no solo las de clase. Aún no está claro en casi ningún centro cuántas horas de trabajo docente y de qué tipo reconocerá el ECTS.
- Todos los grados nuevos cumplen con la norma de tener 240 créditos (4 años) en España. Asimismo, todos los Grados contienen 60 créditos ECTS de materias básicas, tal y como indica la legislación aplicable, que

conscientes de que antes del momento de la defensa de esta tesis, podrían publicarse nuevos planes que no habrá ocasión de incluir en este trabajo a tiempo.

normalmente suelen destinarse a la formación en lenguas y en algunos casos a la introducción a la Informática o los contenidos de tipo cultural.

- Dentro del reducido número de Grados aprobados, se detectan ya dos tendencias principales. Por un lado, hay Grados con modularización de créditos que establecen itinerarios de especialización opcionales. Es el caso de la UPF o Vic. Por otro lado, los otros tres centros privados optan por presentar una titulación más genérica. En el caso de los Grados con módulos, vemos cómo no se producen cambios demasiado radicales con respecto a las LTI vigentes y el grado de especialización incluso parece aumentar en lugar de rebajarse.
- Todos estos centros mantienen la clasificación de las traducciones basadas en tipologías temáticas textuales.
- Todas las LTI en su transición a GTI amplían el contenido en Interpretación sobre la recomendación del Libro Blanco de mantener solo la Interpretación bilateral o de enlace o una Introducción general a la Interpretación. Las titulaciones que más créditos de Interpretación ofertan son de nuevo la UPF y Vic, precisamente por contar con módulos optativos de Interpretación. Lo que sí se cambia es la obligatoriedad de cursar estos créditos de Interpretación, que antes se daba en algunas titulaciones. La UEM incluye 12 créditos de Simultánea y la UVic contempla 9 créditos ECTS.
- La UPF refuerza, por medio de un módulo, el itinerario más tecnológico de Informática y Localización, incluyendo incluso la opción de aprender Programación. Las otras LTI mantienen un elemento de Informática de entre 6 y 12 créditos ECTS (que podríamos equiparar con unos 9-18 créditos tradicionales, aunque ya se ha mencionado que la equiparación es imprecisa).
- La USJ introduce 30 créditos de movilidad curriculares, es decir, al realizar una estancia en el extranjero, se reconocen estos créditos, sin recurrir al reconocimiento de asignaturas concretas. Se trata de una medida novedosa y que se aplica con frecuencia en otros contextos como el británico.
- Se mantienen los contenidos en Documentación y Terminología aunque de manera simplificada y, en ocasiones, (UAN) fusionados con otras asignaturas (Informática).
- Solo la UPF mantiene un itinerario de especialización optativo consistente en elementos propios de la Lingüística y la Filología. Además la UPF incluye 16 créditos posibles dedicados a la Lingüística de contrastes y la Estilística o Gramática Comparadas.
- Los elementos teóricos de la Traducción y su historia, solo tienen peso en el currículum de la UPF.
- La Traducción Audiovisual está presente en todos menos en la nueva USJ.
- La UPF y la UEM incluyen 4 y 6 créditos respectivamente para la Didáctica de Lenguas (de manera optativa).
- La UPF incluye también un módulo de Lengua de Signos que acumula hasta 20 créditos ECTS.

- La USJ incluye una carga considerable de créditos destinados a la formación específica para el Comercio Exterior, por lo que se abre un nuevo tipo de especialización que, como se viene indicando, está aún por desarrollar.
- Todas las titulaciones menos la UAN incluyen una Memoria o Proyecto final (entre 6 y 12 créditos), aunque parece un elemento obligatorio según el RD 1393/2007, y todos menos la USJ incluyen prácticas (entre los 3 créditos de Vic y los 20 de la UPF).
- Con respecto a las lenguas, tampoco parece haber una tendencia generalizada. En general todas las titulaciones oscilan para la lengua B entre 12 y 36 ECTS (en los casos con más créditos, como la UPF, buena parte son optativos). Si utilizamos la equivalencia en créditos tradicionales parece que se tiende a reforzar la formación en lenguas. Para la lengua C el patrón es muy similar. La lengua A también recibe entre 12 y algo más de 30 créditos obligatorios, por lo que en términos de créditos tradicionales, supone también un refuerzo. En todas las titulaciones se utilizan los 30 créditos de materias básicas para incluir los créditos de formación lingüística.

Por lo general, vemos que las tendencias que estos primeros ejemplos nos muestran se traducen en dos modelos, uno más conservador y especializado que otro. En el primer caso, los antiguos planes han jugado un papel muy importante como fuente curricular, aunque se han introducido algunos cambios que permiten subsanar algunas deficiencias que se venían asumiendo, como las carencias en la formación lingüística

De nuevo, se detecta que los centros más pequeños (con frecuencia privados) tienen menos prejuicios a la hora de innovar desde el punto de vista interdisciplinar, lo cual puede resultar muy positivo. Este tipo de contribuciones innovadoras surge también pues se trata de una manera efectiva de optimizar recursos dentro de una Universidad en la que se imparten estudios que pueden relacionarse entre sí.

Es necesario llamar la atención sobre un posible efecto adverso adicional. Al estipular la nueva legislación que los Grados, para fomentar la transversalidad y la movilidad intertítulos, han de incluir en los primeros años una serie de asignaturas pertenecientes a las ramas comunes, se percibe que se producirá una tendencia a ubicar determinados contenidos de la antigua LTI en los primeros años, para así cubrir esos 60 créditos y tener mayor capacidad de decisión sobre el resto. Las asignaturas de la antigua LTI que más se parecen a las de las Ramas comunes son: Lingüística, Idiomas, Informática. Entonces, la secuenciación de la teoría sobre la práctica se impondrá sobre otras posibles secuenciaciones según este criterio (Lingüística); la informática no se aprenderá a la vez que las traducciones de corte más profesional, sino probablemente antes (¿es posible que se enseñe Trados antes que a traducir? ¿qué efecto tendrá esto en la noción de unidad de traducción, literalidad, toma de decisiones, etc.?; quizás no se reserven créditos de lenguas para el segundo ciclo, cuando podría ser algo conveniente para determinadas poblaciones de estudiantes.

6.4.3. La formación de posgrado en TI en España

Los primeros cursos de posgrado en TI surgen en el ámbito de las Filologías, marcados por la tradición en Traducción literaria y por la corriente de la Estilística y la Gramática contrastivas, como es el caso del Doctorado en la Universidad de León (el más antiguo) o el máster en Traducción literaria de la Universidad Complutense (1972).

No obstante, es desde la aprobación de la LTI que este tipo de cursos empieza a proliferar en nuestro país. Actualmente coexisten los nuevos másteres oficiales (conforme a la reforma de Bolonia, con carácter público) y los másteres de titulación propia (carácter no oficial y financiación privada). Si se consulta el buscador Colón¹³⁴, facilitado por el Ministerio de Asuntos Exteriores y Cooperación a través de la Web y que permite realizar búsquedas de buena parte de la oferta de posgrado pública y privada que hay en nuestro país, podemos tener una idea parcial del impacto de estos cursos. Aunque este navegador no está actualizado ni es exhaustivo, especialmente ante la reciente eclosión de nuevos másteres, los resultados que obtenemos al introducir palabras clave y tipologías de estudios ofrecen una idea del grado de presencia de nuestra disciplina en los estudios superiores de posgrado (último acceso: 06.02.09):

Doctorados + “Traducción”: 11 resultados
 Máster + “Traducción”: 11 resultados
 Máster + “Interpretación” (descartadas entradas no relevantes, incluido Lengua de signos): 5 resultados
 Cursos de especialización (no oficiales) + “Traducción”: 6 resultados
 Cursos de especialización (no oficiales) + “Interpretación”: 2 resultados

En la plataforma comercial e-magister¹³⁵ en línea, más actualizada que el buscador oficial Colón, encontramos aun más entradas: máster oficial + «Traducción» (86 entradas); máster + «Interpretación» (12 entradas), etc.

Son varias las Universidades que ofrecen posgrados en Traducción o Interpretación pero que no cuentan con LTI: Universidad de Zaragoza, Universidad de León, Universidad de Extremadura, Universidad de Deusto, Universidad de Alcalá de Henares, etc.

Como explica García Izquierdo (2007: 4), la Universidad española actualmente ofrece la posibilidad de estructurar el posgrado en torno a varios modelos formativos. Son las universidades las que, haciendo uso de su autonomía, pueden proponer la configuración del posgrado, con la única prescripción normativa, en el caso de los másteres oficiales, de que los títulos se mantengan en un intervalo de entre 60 y 120 créditos ECTS. Las dos vías de formación más comunes son la *profesionalizante* y la de investigación, como explica la autora (*ibid.*). En los últimos dos años, sin haber resuelto aún la configuración de los nuevos grados, las universidades que imparten la LTI en España han empezado a ofertar los nuevos títulos oficiales. En algunos casos se trata de una reconversión de los antiguos

¹³⁴ <http://www.buscadorcolon.org/posgrado.php> (Último acceso: 05.12.08).

¹³⁵ <http://www.emagister.com/master/> (Último acceso: 05.12.08)

doctorados con mención de calidad (UGR, USAL), mientras que en otros se proponen nuevos másteres *profesionalizantes* (UAB, UAH). Finalmente, en algunos casos, se han propuesto másteres que podemos considerar mixtos, por integrar la parte profesional y la investigadora, como es el caso del máster *La traducción y la sociedad del conocimiento*, impartido por las tres Universidades públicas valencianas, que, como explican Borja y García Izquierdo (2008: 158), es el resultado de un proceso de coordinación en la oferta académica de posgrado dentro de una misma Comunidad Autónoma en la que conviven varios centros de TI. Se trata de una propuesta innovadora desde este punto de vista, pues favorece la diversificación de especializaciones pero de una manera que evita una competitividad fraticida entre los centros valencianos en este caso. Se trata de una propuesta que las autoras califican de *multidisciplinar*, pues integra la capacidad de especialización en distintos campos, tanto investigadores como profesionales, que ofrecen los centros valencianos públicos, muy diferenciados entre sí.

Monteagudo y Vigier (2005: 5) llaman la atención sobre la cuestión de los sistemas de acceso a los posgrados de TI en España. En casi todos los casos, se admiten titulados de otras disciplinas, no solo de Traducción e Interpretación. El principal criterio de selección es el expediente académico general. Algunos programas, por ejemplo, en la UPF, incluyen en el proceso de selección una entrevista personal con el candidato, siguiendo el modelo de selección típicamente británico. La interdisciplinariedad de los perfiles de estos estudiantes, permite una enriquecedora colaboración entre distintos campos, aunque tiene un efecto a veces no previsto desde el punto de vista de la práctica curricular. Puesto que los perfiles de acceso son muy heterogéneos, también lo es la composición y los niveles presentes en la clase de máster. De este modo, a veces, cursos de máster diseñados para una alta especialización en un ámbito de la Traducción, han de dedicar una serie de créditos y actividades a la «puesta a punto» propedéutica de aquellos estudiantes que no tienen aún una formación básica en Traducción. Consideramos que sería un campo de investigación muy interesante analizar cuáles de los elementos de la formación de la LTI son los que resultan más imprescindibles para la exitosa finalización de un posgrado de estas características. En general, el tratamiento de esta heterogeneidad de perfiles académicos y su reflejo en el grado de especialización y en los objetivos del máster (alineación curricular) son cuestiones que nos preocupan y en las que desearíamos profundizar en un futuro.

Monteagudo y Vigier (2005: 6) repasan a su vez el volumen de estudiantes de posgrado en Traducción y/o Interpretación en nuestro país. La mayoría de centros ofrece entre 10 y 30 plazas. Ello no supone que todas las plazas ofertadas se cubran, pero para los nuevos posgrados suele establecerse un cupo mínimo de 10 alumnos para que el programa pueda ponerse en funcionamiento, lo cual nos puede dar una idea del elevado volumen de estudiantes de posgrado de TI en España. No obstante, estos autores señalan que no suele ser habitual alcanzar los *numerus clausus* establecidos, excepto en aquellos másteres o doctorados con mayor tradición y reconocimiento, en los que la demanda supera a la oferta de plazas.

El entramado de posgrado en TI en España está, por lo tanto, en fase de transición y consolidación, con cambios a la vista como los nuevos sistemas de becas y financiación de

los cursos de máster, entre otros factores. Lo cierto es que la proliferación de cursos y la diversidad de líneas de investigación vuelven a poner en relieve dos cuestiones: la TI sigue siendo una vía de formación muy demandada y el plano académico e investigador de nuestra disciplina sigue disfrutando de un crecimiento y un avance extraordinarios.

Sobre el proceso que estamos experimentando, Borja y García Izquierdo diagnostican varios aspectos que son ilustrativos del cierto desconcierto en el que aún nos encontramos (2008: 155 y sigs.). Las autoras explican que el proceso, lejos de estar proporcionando un marco común europeo o nacional homogéneo de posgrado, está adoptando formas y esencias diferentes en cada país (y aun en cada Comunidad Autónoma), lo que implica un acercamiento en algunos sentidos pero no en otros. Las autoras explican, citando a la ex-Ministra Cabrera, que los tres escalones entre los que debería existir una coordinación adecuada para la estructuración de los másters según Bolonia en nuestro país, a saber, Ministerio, Comunidades Autónomas y Universidades, no han logrado la sincronización y armonía necesarias para que el proceso se desarrolle con mayor fluidez:

Hubo Comunidades Autónomas en las que se solicitó de las universidades el diseño de Planes Oficiales de Posgrado (POP); otras en las que únicamente se aceptaban másters; algunas en las que se hablaba de que el nivel de doctorado podía mantenerse, al margen de los nuevos diseños (porque seguro que habría una moratoria lo suficientemente amplia); y otras, en fin, en las que casi se obligó a incluir los actuales programas de doctorado (especialmente aquellos que contaban con una mención de calidad de la ANECA) en los nuevos másters/posgrados. La casuística es tan amplia que no continuaremos. Mientras tanto, las universidades (...) aguardaban (im)pacientes a tener unas directrices mínimamente coherentes con la norma, que se hicieron esperar. (...) Al menos con los datos que disponemos, no hubiese sido necesario «reconvertir» programas actuales de *doctorado de calidad* en másters, ni siquiera intentar incluir (a veces de manera poco ortodoxa) el nivel de doctorado en los másters profesionalizantes (¡!). (Borja y García Izquierdo, 2008: 156-157).

Para terminar, cabe mencionar de nuevo la iniciativa del *European Masters in Translation* (EMT), sobre la que ya se ha realizado un análisis curricular. Por el momento, ningún centro español lo oferta como tal, dado que en el momento de redacción de este trabajo aún se trata de una iniciativa que ha de terminar de tomar su forma definitiva. Lo que sí nos consta es que la documentación generada por el comité del EMT ha inspirado la creación de algunas nuevas titulaciones de posgrado, como es el caso del máster *profesionalizante* de la UPO, del que tenemos noticia por participar en él. La iniciativa del EMT, como ya se ha mencionado, analiza las vías para diseñar un máster de calidad en TI, en la línea de la iniciativa coordinada del *European Masters in Conference Interpreting* (EMCI), cuya representación en España está a cargo de la Universidad de La Laguna.

Para un repaso de la gran diversidad de líneas de investigación en boga en la actualidad, remitimos a la compilación realizada por Ortega Arjonilla (2003), que ilustra profusamente los contenidos que se suelen tratar en los posgrados españoles de TI, especialmente en los posgrados con vocación investigadora.

6.5. *Recapitulación y diagnóstico curricular: disfunciones y aciertos en los currícula de TI*

Este epígrafe *recapitulador* servirá para poner en común los numerosos datos a los que se ha intentado dar forma e interpretación en este capítulo. Para ello, se han extraído aquellos campos de interés que se consideran claves de cara al desarrollo futuro de los estudios de TI.

6.5.1. *Una formación moderna*

La nuestra es una formación que podríamos calificar de moderna, basada en conocimientos y destrezas muy actualizados, como son los informáticos y los lingüísticos, claves en el mundo globalizado en el que vivimos. En nuestro campo se aplican con naturalidad las más novedosas tendencias educativas. Su practicidad y maleabilidad, su flexibilidad y adaptabilidad son valores en alza que hacen de nuestros estudios una opción atrayente para un número creciente de estudiantes, lo que nos permite además seleccionar a un alumnado con unas buenas cualidades y rendimiento, frente a otras carreras. La LTI, como currículum, aun contemplando todas sus posibles debilidades, ha mostrado una capacidad ejemplar en nuestro contexto para adaptarse a los nuevos tiempos. Una de las claves es su vocación multidisciplinar. Entendemos que dicha multidisciplinariedad ha de evolucionar hasta poderse considerar interdisciplinar (basada en la cohesión de los contenidos, para evitar la parcelación del conocimiento).

Estas virtudes no implican que no existan desajustes y problemas, pero lo cierto es que, en el sentido de su adaptación a los tiempos en el contexto en el que se cuenta, el balance tiende a ser positivo. Ha integrado la movilidad en mayor medida que otras carreras. Adicionalmente, comenzó a contemplar innovaciones docentes y curriculares como el constructivismo, la *empleabilidad*, la competencia, la definición de objetivos, etc. antes incluso de que nos viniera impuesto desde Europa.

No obstante, el vertiginoso avance del mundo en el que vivimos, en concreto en lo tocante a la comunicación, las tecnologías y el contacto entre culturas (inmigración, turismo, relaciones económicas, políticas, culturales) nos fuerzan a contemplar la LTI desde nuevas perspectivas. Una de las principales cuestiones se centra en si la adaptabilidad ha de tender a la más precisa especialización (retrospectiva) o, por el contrario, al asentamiento de unas bases sólidas y flexibles que pertrechen al estudiantado de los recursos necesarios para seguir aprendiendo y avanzando en su futuro impredecible. Bolonia apuesta por la segunda opción (para el grado); en la interpretación de Bolonia que, por ahora, nos muestran algunos centros españoles, se seleccionan diseños curriculares que difieren en este sentido. Aunque se parta de un modelo bastante avanzado para el contexto español, el factor de la multiplicación de los centros ha de ser clave a la hora de establecer pautas de desarrollo en el futuro.

6.5.2. *Distribución práctica de contenidos*

La cohesión y la coherencia curriculares (alineación) son cuestiones pendientes en la Universidad española. Como ya indicábamos en las líneas anteriores, TI es un modelo netamente multidisciplinar pero en muchas LTI no se ha conseguido aún la coordinación curricular necesaria para alcanzar la interdisciplinariedad institucional y curricular adecuada.

La falta de coordinación en nuestro caso tiene efectos también sobre la adecuada secuenciación en el currículum.

La situación actual nos parece de confusión provocada por la coexistencia conflictiva de conceptos teóricos obsoletos y de criterios profesionales que se implantan rápidamente. El resultado es un fuerte solapamiento y repetición de contenidos entre diferentes unidades curriculares: nuestros estudios de traducción tienen en general un nivel muy elevado de redundancia en los contenidos entre las asignaturas teóricas y las prácticas, las de traducción directa y las de inversa, las de traducción con la lengua B y con la lengua C, entre las de traducción e interpretación, entre las de contenido lingüístico y las de contenido traductológico, entre la traductología y la Lingüística aplicada a la Traducción, entre las de traducción y las de documentación, informática o terminología, entre las de informática, documentación y terminología entre sí... (Mayoral: en prensa)

Su percepción, que también es la nuestra, también coincide con la de otros observadores, como Muñoz Martín (2002: 1), Lorenzo (2003: 103), Mayor (2005: 199) o Mata (2003: 619). Asimismo, la detección de una insuficiente coordinación se deja patente también en algunos de los informes de calidad consultados.

El problema de la secuenciación no afecta solo a la idea de cómo debe entenderse la traducción, sino que también tiene que ver con la definición de especialidad, la estructuración de itinerarios e, incluso, la conceptualización básica de la carrera sobre si la adquisición de destrezas lingüísticas debe ser pedagógicamente anterior a la formación en traducción e interpretación. Como hemos visto, existe una disfunción curricular preocupante en torno al hecho de que los estudios dan la lengua B por sabida, cuando no siempre es la realidad de los estudiantes que acceden.

6.5.3. *El juego de las expectativas*

Como ya se ha visto en diversas partes de este análisis, aún no podemos afirmar con seguridad qué expectativas tienen los estudiantes con respecto a la carrera ni tampoco a qué expectativas pretende responder la LTI. Encontramos que, de base, no existe una alineación curricular suficiente ni transparente en este sentido. Parece probable, según diversos autores, que los estudiantes que empiezan la carrera no siempre la inicien con deseos claros de dedicarse a la traducción e interpretación, sino más bien, parecen querer

hacer algo útil con su interés por las lenguas, algo aplicado. ¿Por qué, entonces, presentar una formación tan especializada? ¿Cómo influye en la experiencia curricular de los estudiantes la disparidad entre las expectativas que tienen inicialmente y las expectativas que se planifica que satisfaga la carrera? ¿Cómo influye este fenómeno de atracción, traducido en un elevado número de estudiantes y centros, en las posibilidades de inserción de los que sí tienen clara su vocación traductora e intérprete?

En el mejor de los casos, los estudiantes irán encontrando su camino a la par que transcurren sus estudios y se adentran en un mundo, con frecuencia, previamente desconocido, tras superar sus preconcepciones iniciales. En un buen número de casos, como señalan Fernández Gradaille (2000: 57-58), Cruces (2002: on-line) y Mata (2002: 25) esta divergencia estará detrás de las tasas de fracaso, abandono o insatisfacción curricular.

De nuevo, una diversificación de los títulos universitarios relacionados con las Lenguas, daría una mejor respuesta a este juego de las expectativas, a la par que ubicaría a la TI en el lugar especializado, y no de *comodín*, que le corresponde. Un buen ejemplo de esta posibilidad, nos la ofrece Nord en un artículo en el que justifican la oferta académica en TI en la *Hochschule Magdeburg-Stendhal*:

We have often found that some students, in spite of all the information available on hompages or websites, take up translation training although what they really want is to “do something with languages”. After a while, they find out that translation training –lo and behold!-involves “too much translation”, which they do not want or are not apt to do. For them we have designed the second new undergraduate programme, a *B.A. in International Business and Intercultural Communication*. This programme does not offer translation courses but focuses on intercultural business communication and cross-cultural writing with two foreign languages. Since all the B.A. programmes are rather similar during the first year and require the second year abroad, it is not too difficult to switch from one to other without losing much time, instead of giving up university training altogether. (Nord, 2005c: 219)

6.5.4. *El valor de la versatilidad*

Como contraposición a lo anterior, la transversalidad de la competencia de los traductores e intérpretes, centrada en su dominio lingüístico, intercultural, tecnológico, aplicado, de gestión de la información multilingüe, de adaptación a distintos entornos, de trabajo en equipo, su experiencia de movilidad y su capacidad de aprender, etc., hace de nuestros estudiantes un valor deseable para cualquier agente social, ya sea privado, público, sindical, altruista... Desde este trabajo estamos convencidos del alto valor promedio de nuestros egresados, a la luz de todo lo explicado.

Es este perfil camaleónico y el carácter de excelencia de una mayoría de estudiantes de TI el que hace que, a pesar de la reducida inserción en sectores muy específicos de la TI, nuestros estudiantes aún presenten una buena *empleabilidad*. Entendemos que esta transversalidad tiene mucho que ver con lo que Nord (2005a: 210) describe como el

«traductor funcional» y Mayoral como «traductor versátil» (en prensa), es decir, aquel capaz de adaptarse a cualquier tema y situación.

6.5.5. La burbuja académica: ¿es posible morir de éxito?

Los comentarios preocupados sobre la proliferación o eclosión de centros en los últimos años en España son frecuentes en los trabajos disponibles e incluso asombra a algunos expertos en el extranjero (Draganova y Butasová, 2000; Mata, 2002: 23; Gouadec, 2002: 356; Pereira, 2003: 77; Bacigalupe, 2003: 358; Kelly, 2005a: 5, etc.). De las tres EUTI existentes en 1990, hemos pasado a unos 25 LTI y grados en 2009. Como señala Kelly (*ibid.*), este aparente éxito puede ser un arma de doble filo. Buenos ejemplos de este efecto no deseado son: el elevado número de estudiantes que afecta a la *ratio* de estudiantes por profesor o por aula (recursos informáticos, cabinas de interpretación, tamaño de grupos); los desequilibrios entre la oferta y demanda de profesores con determinados perfiles más difíciles de cubrir, proceso además limitado por los condicionantes contractuales actuales, que hacen que no siempre la contratación se realice en las condiciones más deseables.

Pero ¿podría la LTI *morir de éxito*? Para responder a esta pregunta, nos parece necesario referir diversos parámetros de análisis:

1. Parece claro que el papel social y universitario que está desempeñando TI en nuestro país va más allá del limitado a formar expertos en traducción e interpretación, como sectores productivos exclusivos. Desde este punto de vista, la versatilidad, aplicabilidad, interdisciplinariedad y *empleabilidad* de nuestros estudios, pueden ser una garantía de supervivencia a medio plazo.
2. La demanda de nuestros estudios sigue en constante aumento. Creemos, no obstante, que todo mercado tiene su techo, como bien se ha podido comprobar en la economía global recientemente (petróleo, vivienda, bancos, etc.). Los diseñadores o desarrolladores curriculares de TI en España deben tener en cuenta hasta qué punto esta relación oferta-demanda es viable a medio y largo plazo.
3. Este aspecto va estrechamente relacionado con el juego de las expectativas ya mencionado. Ante las discrepancias en las expectativas, podría empezar a extenderse la idea de que la *empleabilidad* de los licenciados en TI no es la adecuada. Un rumor de estas características ha probado ser suficiente para desinflar la burbuja académica en otras muchas carreras¹³⁶. En algunos estudios realizados, se detecta ya un cierto pesimismo e insatisfacción por

¹³⁶ «La demanda de estudios de Filología Catalana cae en picado» en *EL PAÍS*, edición de Cataluña (02.10.03); «Filología Gallega solo tiene tres alumnos matriculados en primero» en *Faro de Vigo* (05.12.06); «Derecho, Filología y Económicas sufren un marcado descenso en la demanda» en *Levante* (21.07.01); «Disminuye la demanda de titulaciones en Ciencias Sociales y Humanidades» en <http://www.educaweb.com> (publicado el 27.10.08, último acceso: 14.03.09).

parte de los estudiantes al llegar a últimos cursos (Morón, en prensa; Avanti, 2006, 2007). Son tendencias cuyo impacto es difícil de prevenir, especialmente ante el potencial ensalzador o demoleedor de las redes sociales y puntos de encuentro en Internet.

4. El hecho de que un modelo de formación experimente signos de éxito según criterios cuantitativos (sobre todo, demanda), tiene un impacto cualitativo. Cuantos más estudiantes solicitan una carrera, más selectivo será el acceso y mejor capital humano egresará. Si el perfil de egreso es bueno, hemos de entender que no todo es mérito de la formación recibida, también está relacionado con la materia prima con la que contamos. Si la demanda descende, el perfil de egreso se modificará. Un perfil de egreso más mediocre no tendrá el mismo grado de *empleabilidad*, independientemente de la formación que la LTI pueda proporcionar. Las características de nuestros egresados son una mezcla de saberes, destrezas y actitudes, algunas de las cuales son más fáciles de trabajar en la carrera que otras. Especialmente las actitudes personales hacia el trabajo y la excelencia, son difíciles de inculcar en currícula eminentemente tecnicistas como los nuestros. Una peor *empleabilidad* tendrá un impacto negativo en la demanda.
5. El efecto «reclamo» del sistema de *numerus clausus*, que hasta ahora parece ayudar a la hora de atraer a estudiantes de rendimiento elevado, podría desvanecerse.
6. Como hemos visto, es posible que la demanda de nuestros estudios esté influida por lo que podríamos considerar una «moda». Si esto fuera cierto, podría cambiar la tendencia hacia otros estudios, con facilidad.
7. Finalmente, es necesario un análisis certero y profundo de los motivos que subyacen a la implantación de la TI en tantas Universidades. TI responde a una demanda académica (de acceso) actualmente boyante, pero no podemos esperar que esto siempre sea así. TI no responde con tanta seguridad a una demanda desde el punto de vista de las expectativas de dichos futuros licenciados. TI tampoco responde con precisión a una demanda social ni de mercado, aunque el perfil de egreso se adapte con facilidad a varias necesidades de capital humano que la oferta de formación actual no cubre bien.

Ante todos estos factores, vemos necesaria una planificación curricular sostenible a medio y largo plazo, que responda mejor a las expectativas de los estudiantes y a la demanda social y que se anticipe a un posible revés en la tendencia creciente de la demanda. El interés general por las lenguas con carácter aplicado no debe materializarse en una única opción curricular como la LTI o su relevo, el grado en TI. La mejor respuesta a este interrogante es la diversificación. Esta diversificación debería estructurarse con carácter tanto horizontal como vertical:

- Como ya se indicado, en nuestro país se echa en falta la existencia de un programa de formación universitario, con lenguas y un marcado carácter aplicado y transversal, que se diferencie del alto grado de especialidad de la TI y la Filología tradicional. Esta opción, además, daría respuesta a los problemas de secuenciación del aprendizaje de las lenguas que ahora mismo TI no parece resolver.
- Dicho tipo de programa puede convivir con modelos formativos de grado en TI, como los actuales, y en otros campos como el Turismo, la formación de formadores en lenguas extranjeras, la Filología, etc.
- La TI debería contemplar una diversificación lingüística, pues una mayoría de centros ofrece las mismas combinaciones de direccionalidad, por lo que existen direccionalidades saturadas y otras que no encuentran cabida en el panorama universitario de nuestro país.
- Los estudios universitarios actuales que incluyen contenidos lingüísticos pueden modernizarse y mejorarse, especialmente aquellos que sufren una imagen marcada por la no siempre favorecedora pátina del tiempo y con reputación de no adaptarse a las necesidades actuales de la sociedad.
- Se echa en falta la existencia de títulos cuya necesidad social y de mercado está fuera de dudas: por ejemplo, Comercio exterior e internacionalización, Gestión de información multilingüe (relacionada con carreras como Periodismo o Comunicación audiovisual, pero con un perfil internacional que estas no cubren), Formación de formadores en lenguas extranjeras o español para extranjeros (que, como tal, no está estructurada convenientemente, tan solo como parte del contenido de otras carreras filológicas o como opciones de posgrado), Mediación cultural y lingüística, etc.
- Es necesaria una correcta alineación y secuenciación de contenidos en los niveles de grado y posgrado (diversificación vertical), para así responder mejor a los distintos tipos de demanda. En este punto cabría contemplar el papel de la Interpretación en sus diferentes modalidades.

En resumen, hay espacio para innovar con los currícula que comparten contenidos lingüísticos y es necesario que esta diversificación se contemple de manera constructiva en la actualidad, sin esperar a que tenga que hacerse para poner remedio a una posible crisis de la TI. De otro modo, será inevitable que un buen número de centros, especialmente, los privados, los nuevos de pequeño tamaño que no hayan podido consolidar su imagen y aquellos que se encuentren en zonas geográficas en la que convivan muchos centros, tengan problemas para perdurar.

Como hemos visto, el proceso de convergencia del EEES ofrece una oportunidad única para que se reformulen y regeneren nuestros currícula y para que germinen nuevas propuestas. Sin embargo, en las primeras iniciativas aprobadas vemos un cierto conservadurismo y continuismo, contrario a lo esperado. Adicionalmente, a nuestro entender, la diversificación que consideramos tan necesaria, en lugar de fomentarse, se está limitando aun más de lo que ya estaba. Esto se debe al aumento de los contenidos

comunes (a veces, hasta un 75% del currículum, frente al 30-40% anterior) en el marco de las CC.AA.

No obstante, hay algunas iniciativas que nos parece positivas, en torno a la necesaria planificación de la oferta académica relacionada con TI, como es el caso del máster unificado que ofrecen los tres centros de TI de la Comunidad Valenciana (*La traducción y la sociedad del conocimiento*). En lugar de ofrecer tres másteres diferentes y en conflicto de competencia, se ha optado por organizar la oferta académica en torno a un máster conjunto que respeta la diversificación de cada centro, pero canaliza la demanda a través de un solo punto de acceso. Se trata de una manera racional, sostenible y compatible con el perfil de cada centro, que no tiene antecedentes en la historia de nuestros estudios y que probablemente garantice la durabilidad de dicho programa durante muchos cursos (Borja y García Izquierdo, 2008).

Es necesario comprender con profundidad la naturaleza de nuestros estudios, aprender de su evolución histórica, analizar sus debilidades y fortalezas y contemplar su **contextualización curricular** para así poder abordar todas estas cuestiones de la manera adecuada.

C

**Estudiantes de TI en España:
perspectiva curricular**

7. MARCO TEÓRICO DEL ESTUDIO EMPÍRICO

¿Dónde se cobra el Ingreso per Cápita? A más de un muerto de hambre le gustaría saberlo.
E. Galeano. *El libro de los abrazos*. (1989, 2006: 67).

En la segunda parte de esta tesis, se trata la cuestión del estudiantado desde un punto de vista descriptivo. El tipo de estudio que aquí se desarrolla varía ostensiblemente con respecto a lo anterior. Se cambia de la perspectiva histórica-analítica a una perspectiva práctica e interpretativa de obtención de datos con el fin de propiciar un acercamiento al estudiantado, analizado como agente en el diseño curricular.

Para entender mejor la organización de la información en esta parte, se incluye en esta página el esquema que describe las distintas fases del estudio empírico.

En el marco teórico se expone el problema de investigación, los objetivos de este estudio, las consideraciones de filosofía del método postulado y la contextualización teórica del estudio.

En el marco metodológico se describe la población objeto de estudio y se realiza el repaso de los antecedentes desde el punto de vista específico de esta parte del estudio, el diseño y la ejecución de las estrategias de obtención de datos.

En el plano de resultados se exponen los datos obtenidos gracias a las estrategias de medición y se analiza su utilidad para los objetivos de la investigación desde un punto de vista interpretativo.

Teniendo en cuenta el ámbito de trabajo en el que este trabajo se desarrolla, se ha tomado la decisión de presentar esta parte de la tesis en un discurso explicativo que facilite la comprensión de cada una de las decisiones de investigación que se han tomado a lo largo del proceso.

Como se verá, la investigación se realiza en dos direcciones: del currículum al estudiante y del estudiante al currículum. Se intenta contemplar la influencia del currículum en la formación de los estudiantes según una serie de parámetros seleccionados, así como la percepción de la experiencia curricular del estudiantado. Es imprescindible incluir al estudiantado en los estudios curriculares aplicados y es igualmente imprescindible analizar la variable del estudiantado desde un marco curricular, porque son realidades interdependientes y su forma y actualidad debería estar troquelada la una por la otra y viceversa.

El gráfico siguiente explica de forma visual el proceso de investigación y cada una de las secciones abordadas en este estudio.

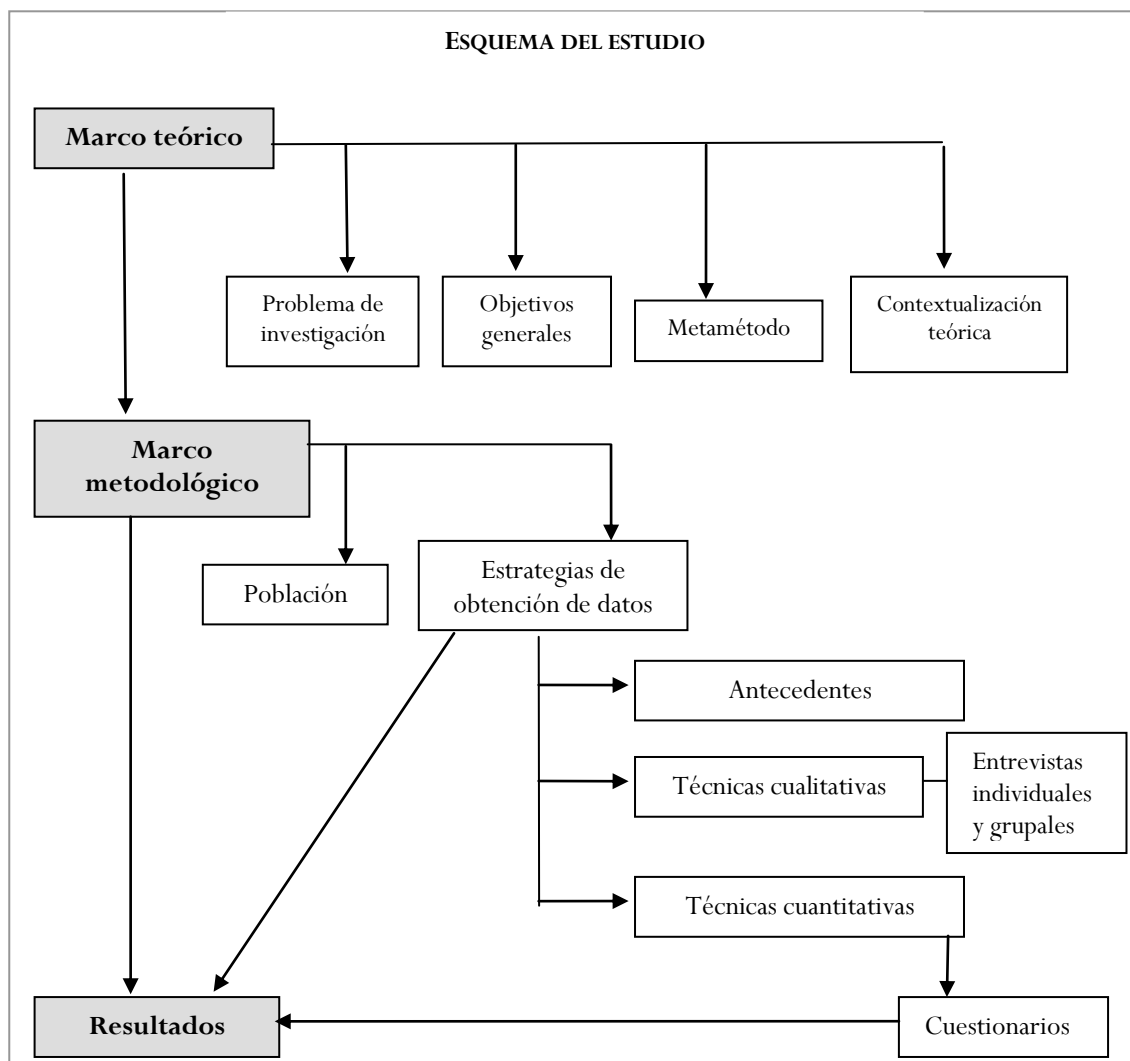


Gráfico 18: Esquema del estudio

Los capítulos principales en esta parte serán, por lo tanto, el marco teórico, el metodológico y el informe de resultados. Cada una de las casillas del esquema anterior representa una fase de la investigación que será descrita en las páginas siguientes.

7.1. Planteamiento del problema de investigación

¿Conocemos suficientemente la experiencia del alumnado de Traducción e Interpretación? Según el punto de vista de este trabajo, basado en la revisión bibliográfica, los datos que tenemos sobre el estudiantado de TI pueden ser satisfactorios en algunos sentidos, por ejemplo, en lo que se refiere al dato estadístico que se desprende de la matriculación local de cada centro, pero sin duda no son suficientes desde la perspectiva curricular aquí adoptada. Por ahora, no existen estudios sistemáticos en España que asocien los conceptos de *estudiantado*, *identidad* y *experiencia curricular* en TI, ni que intenten acercarse sistemáticamente a las actitudes y percepciones del alumnado con respecto a su carrera. En el estudio se trata de abordar de forma delimitada un macroconcepto que hemos venido a llamar *identidad del estudiantado*. Dicha identidad, en

este contexto, viene definida por una serie de ejes como son su perfil académico (datos objetivos), el autoconcepto de sí mismos conforme a sus capacidades y expectativas como futuros profesionales y la valoración que hacen de la formación recibida (datos subjetivos). Más adelante se operativizarán estos conceptos de forma más minuciosa.

La falta de atención al destinatario de la formación es, por otra parte, nada extraña en la Educación Superior española. Este panorama, unido a las hipótesis generales que se desprenden de la revisión de los antecedentes existentes y de la observación, lleva a plantear una necesidad de ampliar el conocimiento acumulado sobre el colectivo de estudiantes de TI desde nuevas perspectivas. Aquí se pretende aportar una nueva imagen, más profunda, más específica, sobre el estudiantado de TI, con la esperanza de aportar datos que ayuden a ir completando un concepto que hasta ahora solo se define de forma vaga de mano de la observación no siempre sistemática y de estudios parciales. Asimismo, se aplica una perspectiva curricular, como ya se ha explicado, con el objetivo de intentar proporcionar un marco de trabajo para futuras investigaciones, ofrecer recursos de cara a la planificación general de la carrera o para proporcionar una nueva perspectiva del estudiantado a los profesores.

7.2. Objetivos generales del estudio descriptivo

En el apartado anterior queda expresado el interés de este trabajo por profundizar en la cuestión del estudiantado desde el punto de vista del currículum. A la hora de operativizar el estudio, este objetivo global es demasiado genérico y requiere un desglose más detallado. Los objetivos principales son, por tanto, bastante más concretos, se encuentran ajustados al contexto del estudio y se formulan de la siguiente manera:

1. Conocer el perfil del estudiante de traducción
2. Conocer los motivos de preferencia del estudiante en el momento de elegir la carrera
3. Conocer las percepciones que se tienen de la carrera
4. Conocer sus percepciones sobre las posibilidades de inserción laboral de la carrera
5. Conocer la percepción que se tiene de las competencias desarrolladas en la carrera
6. Conocer el grado de satisfacción general con la carrera (al finalizarla).

Como se desprende de la formulación de estos objetivos, el estudio no pretende conocer la realidad formativa del estudiantado, sino más bien su percepción de dicha realidad. Este objeto de estudio conlleva una serie de implicaciones de valoración que iremos descubriendo.

Los objetivos elegidos pretenden aportar posibles explicaciones a una serie de necesidades de información específicas que a su vez dan pie al diseño de un plan de investigación y que se materializa en el desarrollo de un instrumento de medida (cuestionario). Por otra parte, se utilizan diversas fuentes para contrastar datos, como son las no muy prolijas

informaciones existentes sobre el estudiantado. También se utilizan técnicas cualitativas (entrevistas en grupo) para orientar la investigación y dar forma al cuestionario.

El cuestionario desglosa de una forma más detallada los seis objetivos generales aquí expuestos. La investigación descriptiva¹³⁸ que aquí se presenta resulta significativa para la detección de explicaciones, pistas y fenómenos que orienten a la hora de analizar el currículum, en este caso desde la percepción del estudiantado. Por otra parte, consideramos que los estudiantes son o deberían ser, por sí mismos, agentes influyentes a la hora de diseñar un currículum, por lo que la aproximación aquí presentada puede ayudar a identificar y fortalecer o atajar cuestiones positivas o negativas, relativas al propio plan de formación de traductores e intérpretes en España.

7.3. *Metamétodo*

It's never really one or the other, there is a paradox in every paradigm
Ani Di Franco, *Paradigm (Knuckle Down, 2005)*

7.3.1. *Contextualización paradigmática y ciclo metodológico*

A la hora de presentar un estudio, el primer reto es definir el contexto metodológico en el que se desenvuelve. Para poder establecer una necesaria complicidad y, sin ir más lejos, por cuestiones de rigurosidad metodológica, en este trabajo se realiza un esfuerzo deliberado de contextualización.

La contextualización metodológica de la investigación viene dominada por una trilogía de paradigmas identificados, descritos y ampliamente estudiados: los paradigmas positivista, interpretativo y crítico. En el cuadro de la página siguiente se incluye una descripción sintética de los tres ejes de posicionamiento.

El posicionamiento paradigmático se revela como una de las claves para entender el enfoque y alcance de cualquier estudio, en cuanto a que define la concepción de la realidad (ontología, concepto de objeto científico), la relación entre el investigador y el objeto de estudio (epistemología, concepto de ciencia) y la metodología aplicadas. En el plano tripartito de los paradigmas, el presente trabajo se ubica, conforme a su ontología, epistemología y metodología, en un plano que está más próximo a lo interpretativo.

Una aportación bastante esclarecedora en este sentido es la de Grotjahn (1987: 59-60). Este autor realiza un análisis profundo de la metodología aplicada al estudio de la lengua. Considera que los ejes metodológicos que se manejan (positivista/interpretativo/crítico y cuantitativo/cualitativo) son una simplificación excesiva de lo que es la investigación. Según este autor, para analizar las investigaciones sería necesario tomar en consideración los siguientes tres parámetros:

¹³⁸ Encuadrada dentro de las investigaciones llamadas etnográficas según diferentes autores (Nunan, 1992:58).

- El método de recolección de datos (experimental o no experimental)
- El tipo de dato resultante (cuantitativo y cualitativo)
- El tipo de análisis que se efectúa de dichos datos (estadístico o interpretativo)

PARADIGMA PRINCIPAL	PARADIGMA POSITIVISTA	PARADIGMA INTERPRETATIVO	PARADIGMA CRÍTICO
ONTOLOGÍA	Realismo. Una realidad única, tangible, simplificada, fragmentable (Colás, 1998a:54) Realismo naïve: la realidad es a la vez "real" y "aprehensible" (Guba y Lincoln, 2000:165) La realidad universal se percibe a través de la experiencia.	Relativismo. La realidad es múltiple, intangible, holística (Colás, 1998a: 54) Realidades construidas en torno a unos condicionantes circunstanciales.	La realidad es dinámica y evolutiva. Los sujetos son agentes activos en la construcción de una realidad social e histórica. La ciencia no ha de ser puramente descriptiva, debe contribuir a cambiar la realidad. (Colás, 1998a) La ciencia es ideología (Habermas, 1992)
EPISTEMOLOGÍA	Verificación universal de hipótesis mediante rigurosa experimentación empírica Búsqueda de universales, leyes y principios generales Secuencia de explicación, predicción y control sin apenas fisuras de información El investigador se distancia de la realidad estudiada.	La realidad se construye desde la perspectiva del observador. El posicionamiento previo del investigador, sus valores, creencias, asunciones e intereses explícitos intervienen para dar forma a las investigaciones. Comprensión de relaciones internas y profundas, descubrimiento (Colás 1998a: 54). Relación interactiva entre realidad e investigador .	La ideología y los valores están detrás de cualquier tipo de conocimiento. Valores integrados. (Colás, 1998a: 58) El investigador a su vez es objeto en la investigación.
METODOLOGÍA	Experimental, manipulativa Cuantitativa, Universalizable	Aplicada, flexible Cuantitativa-Cualitativa	Crítica ideológica. Cuestionamiento de la realidad.

Tabla 15: Cuadro del triple eje paradigmático (Adaptado de Guba y Lincoln (2000), Grotjahn (1987: 59-60) y Buendía y Colás (1998))

De las posibles combinaciones de estos parámetros, Grotjahn extrae dos paradigmas puros. Por un lado, el exploratorio interpretativo, con una metodología no experimental, datos cualitativos y análisis interpretativo de los datos. Por otro lado el paradigma analítico nomológico, que conllevaría una recogida de datos basada en un experimento, resultante en datos cuantitativos y sujeta a un análisis puramente estadístico.

Entre estos dos extremos paradigmáticos, Grotjahn identifica seis paradigmas mixtos, en los que los tres parámetros identificados dan lugar a la siguiente construcción:

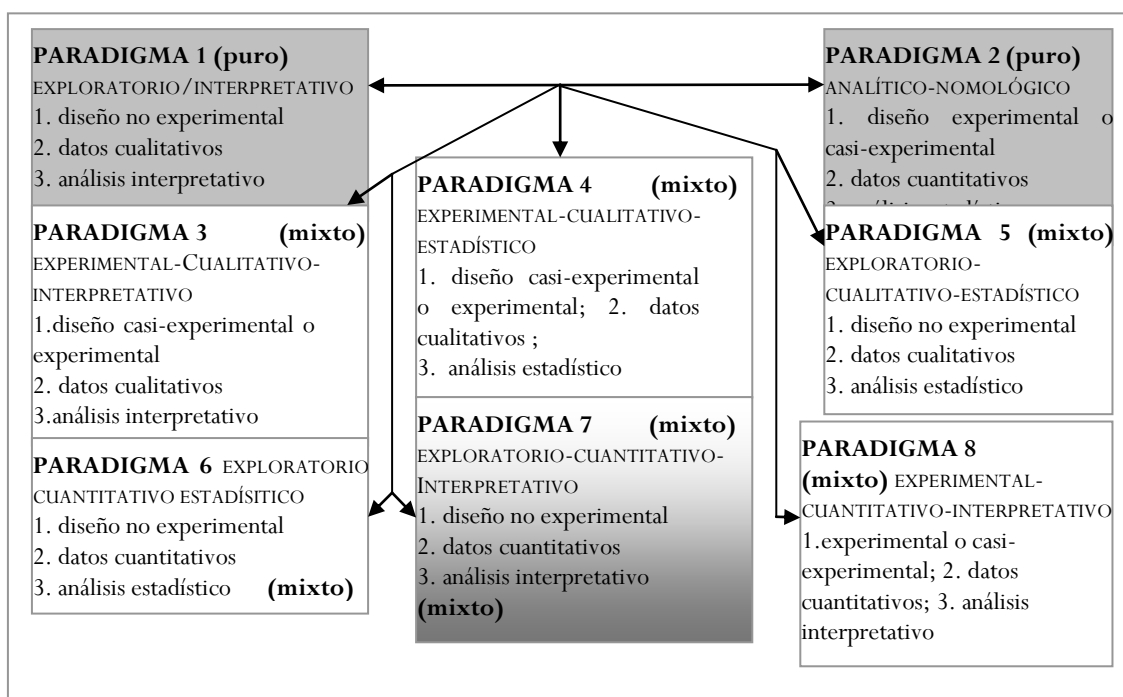


Gráfico 19: Cuadro de los paradigmas puros y mixtos (adaptado y traducido de Grotjahn, 1987: 59-60)

Esta idea de desglosar los principales elementos que conforman una investigación resulta muy útil a la hora de identificar la naturaleza de las distintas investigaciones. Como ya han resaltado diferentes autores, en el marco de la investigación no existe una única perspectiva metodológica general que asiente los pasos que hay que dar para su diseño, sino que los pasos que deben seguirse para garantizar una metodología sólida, deben adaptarse los contextos y objetivos de cada investigación (Fink, 1995: 24-26; Oppenheim, 1996:1; Buendía y Colás, 1998: 14, 61; Trujillo, 2005: C1:5). La cuestión de los paradigmas, no es sino una identificación de posicionamientos o perspectivas.

Veamos cómo afecta la óptica completa de los paradigmas al estudio que aquí se presenta. En primer lugar, la perspectiva del paradigma interpretativo aporta un valor determinado y contextualizado relativo a la investigación: se considera que el camino elegido para conocer mejor el estudiantado, nos dará como resultado una nueva perspectiva antes no existente, correspondiente al enfoque que aquí se refleja. En segundo lugar, si volvemos a los modelos mixtos expuestos por Grotjahn (1987), tendríamos que identificar los siguientes elementos que nos dan la clave de este esquema metodológico:

- El método de recolección de datos (no experimental)
- El tipo de dato resultante (cuantitativo)
- El tipo de análisis que se efectúa de dichos datos (interpretativo)

De este modo, en dicho esquema, nuestro estudio se enmarcaría en el modelo mixto 7 de Grotjahn:

PARADIGMA 7: EXPLORATORIO CUANTITATIVO-INTERPRETATIVO

1. diseño no experimental
2. datos cuantitativos
3. análisis interpretativo

Gráfico 20: Paradigma mixto 7 (adaptado y traducido de Grotjahn, 1987: 59-60)

Se trata de un estudio no experimental. No existe un grupo de control, no se ejerce manipulación empírica controlada. Los datos que se obtienen, desprendidos de un cuestionario, son de tipo cuantitativo. No obstante, este estudio, por los motivos que se irán describiendo a lo largo de este capítulo, no pretende tanto establecer la incidencia estadística y generalizable de las variables sondeadas, sino más bien detectar, cartografiar e interpretar posibles causas y explicaciones de ciertas realidades. Cuando se recurre a una metodología exploratoria-interpretativa, el sujeto de estudio ya no se considera tanto como un objeto de investigación, sino más bien como un sujeto cognoscente, un informante, que en principio aporta sus teorías subjetivas para incorporarlas en el proceso de construcción de teorías en su justa relevancia. En términos de Grotjahn (1987: 67) se trata de un giro metodológico que pasa de lo analítico-nomológico a un modelo epistemológico. Mientras que la metodología analítica nomológica se centra en explicar factualmente la relación entre distintos aspectos basándose en una regularidad de base teórica, la metodología exploratoria-interpretativa apuesta por la comprensión desde el punto de vista de cómo el informante relaciona unos aspectos y otros basándose en sus propias reglas de regularidad, reconstruyéndose así la visión que tiene del mundo y de sí mismo, su conocimiento cotidiano.

La siguiente cita de Ortega y Gasset, clave de su teoría del *perspectivismo* interpretativo, nos inspira a la hora de situar metodológicamente el estudio:

La verdad, lo real, el universo, la vida –como queráis llamarlo– se quiebra en facetas innumerables, en vertientes sin cuento, cada una de las cuales da hacia un individuo. (...) Cada individuo es un órgano de percepción distinto de todos los demás y como un tentáculo que llega a trozos de universo para otros inasequibles. La realidad, pues, se ofrece en perspectivas individuales. Lo que para uno está en último plano, se halla para otro en primer término (...). La realidad, precisamente por serlo y hallarse fuera de nuestras mentes individuales, solo puede llegar a estas multiplicándose en mil caras o haces. (Ortega y Gasset, 1916/1995): 16).

Volviendo a un plano más pragmático, si se observa la tradición de acercamiento al estudiantado universitario en el Reino Unido, por ejemplo, allí son varios los sistemas que suelen aplicarse para recoger datos e información sobre los estudiantes, su realidad y sus percepciones. Como se explica en Brennan y Williams:

Institutions use many mechanisms to collect student feedback, both qualitative and quantitative; they include: questionnaires, student representation on local and institutional committees, staff-student liaison committees (or their equivalent), the tutorial, discussions groups (for example, focus groups, structured group discussions, nominal group technique and so on), other informal mechanisms. (...)

In recognition of the limitations of any single mechanisms, institutions use a range of mechanisms. (Brennan y Williams, 2004: 17).

Nuestro caso en España varía de forma significativa del británico, porque no hay muchas fuentes de información sobre el estudiantado. Es decir, no contamos con suficientes perspectivas. Si además nos centramos solo en estudios realizados en el ámbito de las Facultades de TI y más en concreto, estudios para analizar parámetros de calidad y experiencia curricular en estos centros, desde la óptica del estudiantado, el resultado es una realidad poco definida, por no decir prácticamente sin construir¹³⁹. Esta indeterminación del constructo principal hace que sea difícil trabajar con hipótesis de investigación tradicionales. No se pueden relacionar variables no identificadas sobre una realidad poco conocida. A lo sumo se pueden seleccionar posibles variables e intentar investigarlas para que en futuros estudios se trabaje desde una aportación teórica nueva que venga a completar de algún modo lo ya existente.

El esquema incluido en la siguiente página visualiza el ciclo metodológico aplicado en este estudio.

En un primer paso se analiza el estado de la cuestión sobre estudiantes de Traducción e Interpretación. Para procurar un acercamiento al estudiantado de traducción se ha seleccionado en este caso el uso de técnicas tanto cualitativas como cuantitativas. Las técnicas de observación cualitativas se realizaron en forma de revisión de antecedentes, entrevistas personales y grupos de discusión. Sobre las hipótesis que se desprenden de esta información encontrada, se inició el diseño de los cuestionarios, como instrumento de medida cuantitativo.

El proyecto que se descubre en estas páginas nunca desvelará todos los datos que se desconocen, ni podrá desmembrar cada cuestión con la intensidad que se hubiera deseado, ni tampoco lo podrá hacer de la forma contrastada, pues los precedentes no nos ofrecen muchos más datos que nos permitan establecer comparaciones y corroboraciones. Además, el estudio se diseña desde unos puntos de interés que quedan bien explícitos a lo largo del trabajo y que se han seleccionado y priorizado frente a otros posibles en el diseño de la investigación (paradigma del investigador).

El valor del estudio es precisamente el de servir de base de un campo de trabajo que no se ha tratado en profundidad hasta ahora. Los datos que se obtengan, servirán para que en el futuro haya investigaciones que puedan profundizar, completar, consolidar, rebatir o contrastar los resultados que aquí se intentan alcanzar. Así, podrían usarse como base para formular e investigar hipótesis en estudios experimentales o más profundos de tipo tanto cuantitativo como cualitativo.

¹³⁹ Es solo en años recientes que, de mano de los procesos de evaluación de la calidad, se constata la falta de evidencias en torno al estudiantado y se empieza a promover el estudio de este colectivo. No obstante, aunque todas las guías de evaluación de calidad recomiendan la realización de estos análisis de control, lo cierto es que los intentos de incluir este tipo de análisis en las evaluaciones, aún en muchos casos siguen basándose en la observación no siempre científica o en procesos de medición cuantitativos o cualitativos no siempre diseñados de forma sólida.

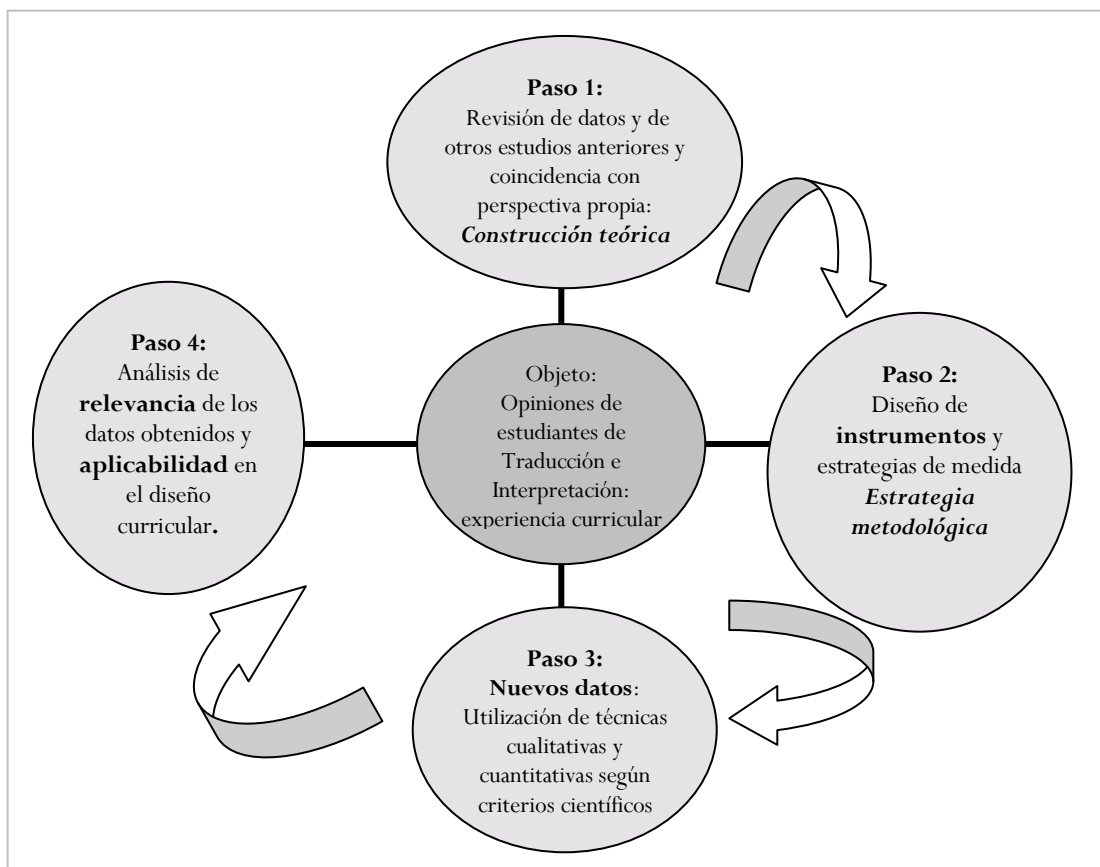


Gráfico 21: Ciclo metodológico.

En cuanto a la naturaleza del estudio, cabe decir que el objeto de la investigación se contempla desde un enfoque en el que interesan principalmente las impresiones, opiniones y actitudes, y solo se recogen datos en cierto modo objetivos cuando nos referimos al perfil del estudiante y a la descripción de su trayectoria formativa. Aún en este caso, la valoración depende casi siempre de una interpretación restringida por parte del propio alumno, como ya veremos más adelante.

La envergadura del trabajo viene dada por las exigencias en el ámbito de un trabajo doctoral, las limitaciones de presupuesto, la voluntad de cooperación en los centros y otras condiciones de viabilidad, que se analizarán al describir el diseño del instrumento de medida y la recogida de datos.

El proceso de recogida de datos se extiende hasta finales de 2006 y se ha precisado de más de un año para su análisis e investigación.

7.4. Esquema de constructos

A la hora de formular las hipótesis de trabajo, es necesario retomar los principales objetivos que se persiguen en esta parte para *construirlos* conforme a una posición conceptual determinada. Los conceptos construidos con un fin epistemológico reciben el nombre de *constructos*. El valor de estos elementos viene dado en toda investigación y, más aún si cabe, en las investigaciones interpretativas, porque delimitan y enfocan la realidad a la que hacemos referencia. En todo estudio se hace referencia a una realidad, pero al adoptar un punto de vista determinado, se deduce que no nos acercamos a una realidad absoluta, sino más bien a una realidad construida, postulada.

De nuevo, la construcción de hipótesis, variables e ítems es una cuestión de contextualización. Del mismo modo, la construcción de constructos también es un proceso en el que se sitúa una idea en un marco determinado, para que no quepa lugar a dudas del significado que en su contexto determinado se le concede. Lo que suele hacerse es una revisión de la información previa existente y a continuación se procede a ofrecer una definición que se considera aplicable y válida en el contexto del estudio y conforme a los objetivos del mismo. Cuando ya existe una definición aplicable al caso y sobre la que existe cierto consenso o se da por respetable, se tiende a adoptar esta definición. En otros casos, es necesario formular una definición nueva, para que se ajuste mejor al contexto o sencillamente porque no existe tal precedente (Fink, 2003b: 2,9).

En el estudio se pueden identificar dos marcos conceptuales principales, como ya se ha mencionado, por un lado el currículum y, por otro lado, las percepciones del estudiante en dicho contexto. Para operativizar estos dos marcos de forma cohesionada, se buscan explicaciones del currículum desde el punto de vista del estudiante. Para ello, se realiza una selección de supraconstructos que posteriormente se operativizarán en el cuestionario. El siguiente cuadro es un desglose de los siete supraconstructos que intervienen en el estudio:

CUESTIONARIO DE PRIMERO	CUESTIONARIO DE CUARTO
PERFIL DEL ESTUDIANTE	PERFIL DEL ESTUDIANTE
IMPULSOS MOTIVACIONALES	IMPULSOS MOTIVACIONALES
INFORMACIÓN PREVIA DE LA CARRERA	INFORMACIÓN PREVIA DE LA CARRERA
---	ORIENTACIÓN RECIBIDA DURANTE LA CARRERA
EXPECTATIVAS DE FORMACIÓN	---
EXPECTATIVAS PROFESIONALES	EXPECTATIVAS PROFESIONALES
---	VALORACIÓN DE LA FORMACIÓN RECIBIDA

Tabla 16: Principales supraconstructos en los cuestionarios.

Este esquema conceptual es la base del esquema de operativización que también se puede consultar en el anexo de este trabajo. Cabe señalar que la definición de cada uno de estos constructos podría haber constituido una tesis por sí solo dada su complejidad. Se optó, por tanto, por una medición más panorámica que detallada y de tipo operativo para la realización de este estudio.

Las definiciones y explicaciones esquemáticas incluidas en el anexo se incorporan al estudio para aclarar su marco conceptual. Los constructos definidos participan de un modo u otro en esta parte del estudio, aunque solo algunos de estos constructos se han operativizado para el desarrollo del instrumento de medida, como se verá posteriormente en el esquema de operativización, también incluido al detalle en el anexo.

Una vez definida la base teórica del estudio, es el momento de definir las bases de las hipótesis y objetivos de trabajo. La formulación de hipótesis en un trabajo de investigación es una fase determinante pues se trata de una de las principales claves a la hora de operativizar los objetivos específicos del trabajo. La formulación de las hipótesis podrían definirse como:

una solución tentativa al problema de investigación, formulada de manera enunciativa y que implica no solo la existencia de relación entre dos o más variables, sino el tipo de relación que aventuramos que existe, y que será lo que en momentos sucesivos tenemos que confirmar o refutar. (Buendía *et al.*, 1998: 80).

No obstante, como explica esta misma autora, no todas las investigaciones que intentan dar respuesta a un problema educativo tienen que tener forzosamente hipótesis así entendidas. En los estudios de tipo histórico, exploratorio o descriptivo, es decir, de la naturaleza que aquí nos ocupa, se puede optar por plantear hipótesis o se puede simplemente, tener como objetivo la descripción de hechos y situaciones, sin establecer una hipotética relación de variables (Buendía *et al.*, 1998: 82). Esta misma autora denomina a este tipo de hipótesis *hipótesis descriptivas que involucran una sola variable* y las define como aquellas que describen la presencia o ausencia de ciertos hechos o fenómenos en la población. Serían hipótesis en forma de afirmaciones que deben ser comprobadas pero no explican los hechos o fenómenos bajo estudio. Son hipótesis que sirven para probar la existencia o no de una característica o cualidad poblacional y descubrir nuevas hipótesis que expliquen la presencia o no de un fenómeno (Buendía *et al.*: 1998: 23).

Los problemas de definición teórica que plantea nuestro objeto de estudio, que se traducen en una falta de datos previos sobre las variables, junto con el objetivo esencialmente descriptivo y exploratorio del trabajo, hacen que los objetivos de este estudio solo puedan ser formulados en los términos propios de estas hipótesis que involucran una sola variable.

Esta intención observacional impregna todo el planteamiento metodológico del trabajo, no debiéndose esperar en ningún caso una metodología propia de un estudio experimental. Una vez realizadas estas consideraciones, es momento de enumerar las necesidades de información detectadas (hipótesis descriptivas univariadas). Para ello, el trabajo vuelve a los antecedentes revisados y las fuentes existentes. En el siguiente cuadro se aprecian los objetivos que dirigen la fase del cuestionario, seguidos de las ideas o preconcepciones que se pretenden investigar.

OBTENER INFORMACIÓN SOBRE EL PERFIL DE LOS ESTUDIANTES

- La mayor parte de los estudiantes proviene directamente de la educación secundaria española y son muy jóvenes.
- La mayor parte de los estudiantes no presentan un co-curriculum muy desarrollado, ni antes, ni durante la realización de los estudios de TI.
- La mayoría de estudiantes maneja un número de lenguas limitado (de 2 a 3 lenguas extranjeras).
- La mayoría de estudiantes evalúa su propio dominio de las lenguas extranjeras como intermedio (B) o bajo (C).

OBTENER INFORMACIÓN SOBRE LOS MOTIVOS POR LOS QUE LOS ESTUDIANTES ESTUDIAN TI

- Muchos estudiantes escogen TI por ser la única alternativa lingüística a la Filología.
- Muchos estudiantes escogen TI influidos por el hecho de tener una nota alta en secundaria en aquellos centros con nota alta de entrada.
- Muchos estudiantes escogen TI atraídos por lo que consideran buenas salidas profesionales.
- Muchos estudiantes escogen TI atraídos por la idea de que el plan de estudios integra ciertos elementos de su interés (traducción literaria, contenidos culturales, contenido extenso de interpretación, etc.) que no siempre coinciden con la realidad curricular.

OBTENER INFORMACIÓN SOBRE SU ORIENTACIÓN PREVIA A LA CARRERA

- La mayor parte de estudiantes escoge la carrera conforme a unas fuentes de información no fiables.
- La mayor parte de estudiantes no posee una orientación previa suficiente sobre los contenidos de la carrera, los requisitos del estudiantado y la proyección profesional de estos estudios.

OBTENER INFORMACIÓN SOBRE LA ORIENTACIÓN ACADÉMICA DURANTE LA CARRERA

- La mayoría de los estudiantes no recibe orientación curricular o académica adecuada, por lo que se seleccionan asignaturas conforme a criterios no controlados, a veces aleatorios.

OBTENER INFORMACIÓN SOBRE LA ORIENTACIÓN PROFESIONAL DURANTE LA CARRERA

- Los estudiantes no reciben orientación controlada sobre el mercado de trabajo.
- Se quiere observar la percepción que los estudiantes tienen sobre la especialización.

OBTENER INFORMACIÓN SOBRE LAS EXPECTATIVAS QUE SE TIENEN/TENÍAN SOBRE LA CARRERA

- Las expectativas profesionales de los estudiantes se vuelven menos optimistas según se acerca el fin de la carrera.

OBTENER INFORMACIÓN SOBRE LA PERCEPCIÓN DE LA FORMACIÓN RECIBIDA

- Los estudiantes valoran positivamente en general la formación recibida.
- Los estudiantes echan en falta un sistema de orientación y unos canales de información más accesibles.

Gráfico 22: Objetivos del cuestionario.

8. METODOLOGÍA

Though this be madness, yet there is method in 't.
W. Shakespeare, en *Hamlet* (Segundo Acto)

8.1. Definición de la población objetivo del estudio

Según Bernardo y Calderero (2000: 40), la población de un estudio es el conjunto de todos los individuos en los que se desea estudiar un fenómeno. Como ya se ha indicado, la población a la que se dirige este estudio es el estudiantado de TI en España, en el periodo de tiempo en el que se administraron los cuestionarios. La población, a su vez, queda en este estudio dividida en dos grandes subpoblaciones, a saber, los estudiantes matriculados en primer curso y los matriculados en cuarto curso. Inicialmente se diseñó un instrumento de medida que también pretendía realizar observaciones en los estudiantes de segundo curso. Finalmente se optó por incorporar al estudio solo las observaciones realizadas en primer y cuarto curso, debido a los siguientes criterios:

- Problemas de viabilidad de acceso a estudiantes de segundo curso. El ejemplo más claro es el de la Universidad de Salamanca, en donde el acceso a estos estudiantes en segundo curso es imposible, debido a que la mayor parte de ellos se encuentra realizando una estancia internacional de intercambio académico. También hubo problemas de acceso a este sustrato poblacional en otros centros (UPCO, UJI, UAX, UGR).
- Restricciones de tiempo.
- Presupuesto, ya que la imposibilidad de acceso hubiera supuesto repetir las visitas a muchos de los centros y, además, el volumen de cuestionarios para analizar aumentaría, con ello alargando el proceso de análisis y superando los recursos disponibles.
- Inviabilidad de definición precisa de los criterios de inclusión y exclusión en la muestra de segundo, debido a:
 - la elevada carga de optatividad de la carrera
 - el hecho de que los cursos no son unidades modulares anuales, por lo que puede haber alumnos de diferentes promociones y/o cursos en una asignatura considerada de segundo curso.
 - la existencia de un colectivo de estudiantes al que no es posible adscribir a un curso en concreto por tener asignaturas de varios cursos.
 - la ausencia de criterios unánimes entre las propias universidades que definan el concepto *estudiante de segundo curso*, siendo en algunos casos los matriculados de las troncales, en otros casos los matriculados de una mayoría de créditos de segundo. Lo más frecuente es que no se considere esta población como colectivo, si no que se controlen las matriculaciones por asignatura o por promoción de entrada.

- que el segundo año es el curso en el que más estudiantes realizan estancias en el extranjero, lo cual recorta el acceso al estudiante que se quiere sondear.

En cuanto a los centros, en España en el momento del estudio existen 24 centros activos y homologados de formación para traductores e intérpretes, de carácter tanto público como privado. A estos centros habría que sumar los centros no homologados que emiten titulaciones de universidades extranjeras (CEADE, IUIEN, etc.) y los centros que imparten postgrados, másteres y cursos de experto homologados y no. Algunas universidades se plantean el comienzo de la carrera en los próximos cursos, como la UCLM (Toledo) o la privada católica San Jorge en Aragón. En este estudio se ha decidido excluir de la población a los centros que ofrecen enseñanzas no regladas u homologadas, ya que la perspectiva del trabajo es curricular, por lo que el primer criterio de definición de nuestra población es que los centros representados en el estudio compartan una misma normativa curricular de base (LTI). La siguiente tabla incluye todos los centros de TI homologados en España y los define conforme a unos criterios básicos de población local:

Centro	Oferta de plazas 1º (2004-2005)	Oferta de plazas 1º (actualizado 2005- 2006, CCU)	Plazas de pasarela (2004-2005)
CUC/UCJC	0 (no homologado)	20	N/P
UA	165	165	15
UAB	228	228	30
UAM	90	90	25
UAN	10?	10?	N/P
UAX	40	40	11
UC	125	125	N/P
UEM	30	30	20
UF2/UCM	70	70	25
UGR	270	270	54
UJI	90	90	15
UMA	113	113	10
UMH-ESTEMA	0	40	N/P
UMU	0	90	N/P
UPCO	70/50	70/50	N/P
UPF	159	159	25
UPGC	220	220	32
UPO	150	150	N/P
UPV	60	60	10
USAL	75	75	15
UVa	0	N/P	80
UVi	120	120	25
UVIC	60	60	Sin límite
UV-Soria	70	70	Sin límite
Total plazas	2195	2345	270

Tabla 17: Centros de TI homologados en España, según población local. Fuente: MEC, secretariados de universidades privadas (2004-2005) y proyecto de título de grado de la ANECA (Muñoz Raya, 2004b);

Por extraño que parezca, averiguar la población real de estudiantes de TI en España, actualmente, no es tan sencillo. Se realizó una consulta al Consejo de Coordinación Universitaria (CCU), dependiente del MEC. Esta institución tiene, entre otras funciones, la responsabilidad de llevar a cabo un control estadístico de los estudios universitarios en España. Dicho control estadístico venía tardando un promedio de tres años en publicarse, aunque parece haberse acelerado en los últimos meses. Sin embargo, las estadísticas más recientes en el momento de inicio del estudio planteaban una laguna correspondiente a dicho periodo de tiempo.

Por otra parte, las estadísticas ofrecidas no distinguen matriculaciones por curso, por lo que podemos averiguar el número total de estudiantes matriculados en TI, pero sin distinción del momento académico en el que se encuentran ni de si accedieron por pasarela o no. Según estos datos, el número de estudiantes de TI en España en el momento de inicio del diseño del estudio (curso 2004-2005) ascendía a 8.503¹⁴⁰. En esta estadística, no quedarían por tanto incluidos los alumnos de nueva matriculación de las facultades de creación posterior a dicho año 2003 y hasta el curso 2004-2005 (año de inicio del estudio). Es decir, que esta cifra global corresponde a todas las facultades excepto los matriculados en los cursos 2003-2004 y 2004-2005 en la UPO y la UAM.

Asimismo, se han tenido en cuenta los datos poblacionales de otra fuente alternativa que es el *Libro Blanco del Título de Grado en Traducción e Interpretación* (Muñoz Raya, 2004b: 45), que ofrece una cifra superior en más de 500 individuos¹⁴¹. Este aparente desconcierto de cifras se debe a que el principal problema a la hora de tratar cifras poblacionales absolutas en estadística, es que toda población es constantemente mutable y que el control estadístico puede realizarse por diferentes entidades, según diferentes criterios, en diferentes momentos, etc. Tras investigar el origen de esta diferencia, se detecta que solo hay dos oscilaciones poblacionales por centros notables, que son los datos de la UGR (300 alumnos más según la ANECA que según el CCU) y la UMA (100 alumnos más según la ANECA con respecto al CCU). Uno de los criterios que pueden influir en estos datos es la posible inclusión y número de alumnos de intercambio matriculados.

En la siguiente tabla se procura realizar un cálculo del total de alumnos matriculados hasta el curso 2004-2005, incluyendo nuevas matriculaciones no registradas por ninguna fuente, y teniendo en cuenta principalmente los datos de la CCU hasta el 2005, por ser los publicados oficialmente en el momento en el que se inició el estudio:

¹⁴⁰ Los datos detallados más recientes disponibles (agosto 2009) emitidos por el CCU, donde consta la matriculación por carreras, son del curso 2004-2005. Dichas estadísticas registran un ascenso de alumnos matriculados en Traducción e Interpretación que asciende hasta los 9147 estudiantes.

¹⁴¹ En realidad son casi 600 individuos de diferencia según la publicación de la ANECA, pero no se tienen en cuenta aquí los 56 alumnos matriculados en Cluny, por no estar homologado dicho centro en el curso 2004-2005.

Año	CCU	Libro Blanco ANECA	UPO	UAM	$\pm\Sigma$
2002- 03	8503	9086			
2003- 04				90 (1°)	
2004- 05			150 (1°)	90 (1°)	
Total	8503		150	180	8833

Tabla 18: Estimación de población total. Fuente: CCU, Secretariados de distintas facultades en consulta telefónica (2004-2005), *Libro Blanco* de la ANECA (2004b) y páginas web de los centros.

Este nuevo total (8833) sería un cálculo más aproximado del número de estudiantes que estudiaba TI, tanto en universidades públicas como privadas. El número de plazas realmente ocupadas podría ser ligeramente inferior, dada la circunstancia de que algunos centros no cubren todas las plazas ofertadas, bien por falta de demanda (universidades privadas), bien porque el examen no fue superado por un número suficiente de estudiantes o porque en las universidades con más de un curso en marcha es muy probable que se haya producido una cierta tasa de abandono. Las universidades en las que no se suelen cubrir las plazas ofertadas, por diferentes motivos, son la USAL, la UAX, la UAM, la UEM, la UF2-UCM, la UPCO y el CUC-UCJC (Muñoz Raya, 2005: 46). Asimismo, las tasas de abandono de los nuevos centros no estaban entonces disponibles ni pueden ser tenidas en cuenta tampoco en esta estimación.

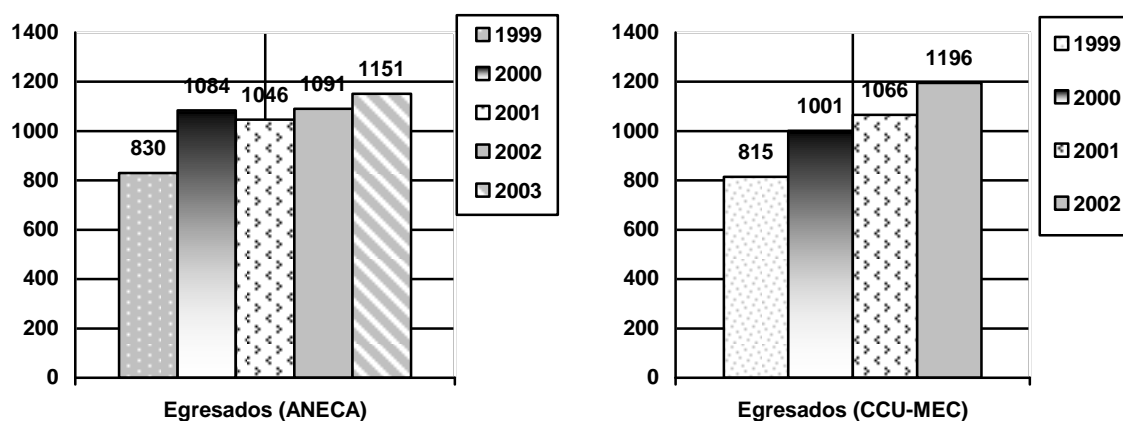
Habría que recordar que este dato global no distingue la matriculación por cursos. El único dato fácilmente deducible sería el correspondiente a los nuevos matriculados en primer curso pues, al ser nuevas matrículas de curso completo, no cabe duda de la adscripción de cada nuevo estudiante a ese primer curso.

Lamentablemente, este dato total no distingue tampoco el acceso por pasarela de los alumnos, aunque podemos averiguar, gracias a las estadísticas del Ministerio, las plazas ofertadas por este sistema en universidades públicas y mixtas, que alcanzan hasta el momento un mínimo de 270, más las plazas correspondientes a la UV (Soria), que no tiene un límite de plazas estipulado pero que no acepta a un gran número de estudiantes por este sistema. No se debe perder de vista el hecho de que plazas ofertadas no es equivalente a plazas ocupadas, por lo que esta cifra puede oscilar ligeramente.

Teniendo en cuenta que el sistema universitario español no está organizado por módulos ni por cursos unitarios, el hecho de que un estudiante pueda estar matriculado en asignaturas pertenecientes a varios cursos a la vez, o incluso solo en asignaturas no inscritas en ningún curso en concreto (optativas y libre elección), diluye la posibilidad de contar con estadísticas claras oficiales que nos permitan calcular los alumnos por curso académico. No obstante y como se desprende de la tabla 18, la nueva matriculación en

primer curso se estima en 2195 alumnos para 2004-2005. Esta cifra será, por tanto, nuestra población de referencia para estudiantes de primero.

En cuanto a la población de cuarto¹⁴², dados los problemas de definición de la muestra, se ha optado por tomar como dato poblacional el de los alumnos que finalizaron el curso entre junio y septiembre de 2005 (momento de inicio del estudio). Las averiguaciones pertinentes a los egresados en 2005 se han realizado en el caso de las universidades seleccionadas para la muestra como se explica en detalle en la descripción del estudio cuantitativo. No obstante, a la hora de identificar un dato poblacional total que nos sirva para enmarcar este estudio, vuelven a surgir problemas. Por un lado, las dos fuentes existentes al iniciarse el trabajo, *Libro Blanco* de la ANECA (2004) y Consejo de Coordinación Universitaria, no ofrecen datos idénticos. Además, la primera está actualizada hasta 2003, mientras que los datos controlados por el Consejo de Coordinación Universitaria se remontaban a 2002. Ambas fuentes coinciden en que se ha producido un incremento paulatino de los egresados, pero no ofrecen las mismas cifras. Según las progresiones registradas por el Consejo de Coordinación Universitaria y la ANECA, se han producido los siguientes incrementos en los últimos años:



Gráficos 23 y 24: Esquemas de egresados según el borrador del *Libro Blanco* para la ANECA y el CCU-MEC

Según los datos del Consejo de Coordinación Universitaria, se detecta un incremento anual de aproximadamente un 6-7% en los últimos 3 años y dicho incremento puede mantenerse como mínimo en este nivel al haberse incorporado en el año 2003 la primera promoción de egresados de la UF2/UCM y en 2004 la primera promoción de la UPV. El porcentaje de incremento anual sería inferior según el *Libro Blanco* de la ANECA, en torno a un 4-5% entre 2001 y 2003.

Según la estimación aquí adoptada, basada en los datos del CCU, la población de egresados en 2005 calculada para este estudio se encuentra en torno a los 1300 licenciados. La cifra sería algo inferior según la progresión detectada por el *Libro Blanco* de la ANECA, pero adoptaremos la estimación de 1300 estudiantes por no diferir

¹⁴² Mi agradecimiento a los expertos José Luis Villena y Elvira Molina Fernández (Ciencias de la Educación) por sus consejos y asesoramiento en aspectos problemáticos de esta parte del trabajo.

ostensiblemente los datos de ambas fuentes y ser una estimación ajustada a los datos oficiales y a las progresiones registradas¹⁴³.

Las razones para considerar este dato de egresados en el 2005 como más apropiado frente a otros datos, como puedan ser el número de créditos matriculados correspondientes a asignaturas de cuarto curso, se centran en varios argumentos. En primer lugar, dado que las asignaturas de cuarto son prácticamente en su totalidad optativas en casi todos los centros, existe una tendencia a que alumnos de cuarto y tercero se mezclen en estas clases. Por otra parte, la incidencia de intercambios en el extranjero, con los consiguientes créditos convalidados de diferentes cursos en muchos casos, da lugar a la existencia de un número de alumnos que se encuentran entre tercero y cuarto sin poderse definir claramente como estudiantes de un curso u otro. Teniendo en cuenta estos dos factores, así como la afluencia de estudiantes de intercambio y la tendencia por parte de algunos estudiantes, a realizar dobles especializaciones en la carrera mediante la prórroga del fin de los estudios realizando un curso más (falso 5º) cuyo contenido son optativas de tercero y cuarto, se ha procurado buscar un dato poblacional más estable. Como criterio de inclusión en la población, por tanto, interesaba tener en cuenta a aquellos estudiantes que, próximos al fin de sus estudios, tienen una perspectiva completa de la carrera. Por ello, se considera que el dato de egresados entre junio y septiembre de 2005, es por un lado, un dato mejor controlado por las universidades que otros, lo que reduce las posibilidades de equívocos y, por otro, un dato que efectivamente referencia el número de estudiantes que en ese año han adquirido una visión acabada y global de su experiencia curricular.

8.2. Estrategias de obtención de datos

Este epígrafe del estudio realiza una valoración de las fuentes de información sobre el estudiantado, siempre con respecto al estudio que aquí se presenta. Seguidamente incluye un resumen de las conclusiones que se pueden extraer del capítulo 6. Una vez realizado este repaso del estado de la cuestión sobre la imagen que poseemos del estudiantado, se describen las estrategias de extracción de datos por medio de los sondeos cualitativos realizados *ad hoc* para este estudio y de las mediciones cuantitativas realizadas de mano de los cuestionarios. La información obtenida se presenta en el apartado de los resultados y se compara con la información y las teorías previamente existentes en la discusión de resultados. El principal sentido de este apartado es, por lo tanto, el de justificar la elección de estrategias, ya que se describe el proceso de toma de decisiones y la justificación de la utilización de unos métodos u otros, así como su relevancia y aplicación en este estudio.

¹⁴³ Los datos más actualizados en el momento de depósito de esta tesis, según las estadísticas del CCU (en línea), nos dicen que en 2005 se licenciaron 1328 estudiantes. Nótese el acierto en la estimación realizada en estas páginas, que se ajusta mucho a los datos de los que disponemos ahora (1300 egresados estimados frente a 1328 calculados por el CCU para 2005).

8.2.1. Análisis cualitativos

Para la recogida de datos cualitativos se realizaron entrevistas semi-estructuradas en grupos de discusión (León y Montero, 2003: 169). La dinámica de trabajo consiste en formular una serie de preguntas abiertas al grupo de participantes seleccionado e intentar no intervenir en modo alguno. La principal función de la persona que entrevista es la supervisión de la marcha del debate.

Según García Gómez¹⁴⁴ (2002), en el caso de las entrevistas *semirrigidas*, la característica esencial es la flexibilidad. Los objetivos no están predeterminados y cerrados de antemano, la responsabilidad es más compartida, si bien corresponde en mayor parte al entrevistador, los ambientes son más distendidos y su formalización es menor. Estas entrevistas semi-estructuradas suelen utilizarse para realizar exploraciones, para recopilar informaciones previas y estudiar las posibilidades de intervención en contextos educativos, para los procesos de orientación escolares, vocacionales y personales, etc.

En este caso, los estudios cualitativos realizados tenían como objetivo inmediato servir de guía y soporte para la construcción del instrumento de medida cuantitativo.

La descripción de las entrevistas y los resultados correspondientes, se incluirán en la descripción del diseño del cuestionario, como parte integrante de dicho proceso. Las entrevistas se grabaron con una grabadora digital. La *transcripción completa* de las entrevistas se incluye en los anexos de este trabajo.

8.2.2. Análisis cuantitativos: cuestionarios

Un cuestionario es solo uno de los posibles métodos de recoger información. En este estudio se considera el cuestionario como un método de medición imperfecto pero práctico, cuya conveniencia aumenta al complementarse con otras fuentes de información.

La voluntad de tener acceso a una muestra extensa del colectivo de estudiantes de TI, así como las ventajas de especificidad, sistematización y cuantificación de datos que ofrece el cuestionario, fueron los principales criterios que llevaron a la selección de este método como instrumento de medida. Las ventajas y desventajas generales a la hora de utilizar cuestionarios en este tipo de estudios radican en los aspectos que se especifican en la tabla 19, en la página siguiente.

¹⁴⁴ Material *on-line* de la Facultad de Formación de Profesorado de la Universidad de Extremadura. <http://roble.pntic.mec.es/~agarci19/asignatura/Temario.htm> (28.09.2008)

Los cuestionarios se pueden diseñar y planificar conforme a muy diversos criterios. Pueden ir enfocados a la recogida de datos *de facto* (por ejemplo, edad, universidad o curso en el que estás matriculado), o pueden recoger actitudes, opiniones, pensamientos, reflexiones, valoraciones, etc.

Las preguntas del cuestionario pueden formularse de una forma más o menos cerrada. Las preguntas abiertas dan lugar a respuestas espontáneas que pueden aportar nuevos datos interesantes para el estudio. No obstante, con las preguntas abiertas es difícil establecer una categorización de tipos de respuesta y el instrumento perdería capacidad de reflejar datos cuantitativos. Las respuestas cerradas facilitan la cuantificación de los resultados, aunque las respuestas pueden considerarse algo más forzadas, pues el participante adapta su criterio a una respuesta dada, en lugar de expresar su criterio en sus propias palabras o desde una óptica diferente. Por cuestiones pragmáticas y por el volumen de estudiantes al que se quería tener acceso, en este estudio casi todas las preguntas se realizan de forma cerrada.

Ventajas	Desventajas
La administración es más rápida y, por lo tanto menos costosa. (Kumar, 1999:114).	Los cuestionarios pueden generar índices de respuesta bajos porque no se reciben de forma positiva. (Kumar, 1999: 114).
Se accede a un mayor número de individuos.	Falta de ocasión para aclarar dudas si surgen problemas a la hora de entender o contestar ítems. (Kumar, 1999: 114).
Ofrece mayor anonimato (Kumar, 1999: 114).	Las respuestas pierden espontaneidad (Kumar, 1999: 114).
El feedback cuantitativo se puede utilizar para conseguir “pruebas” de que existe una tendencia extendida positiva o negativa, lo que puede utilizarse para fines de evaluación de situaciones, programas o instituciones en general (Brennan y Williams, 2004: 17).	La respuesta a unas preguntas puede influir sobre la respuesta a otras preguntas (Kumar, 1999: 114).
Permite recoger respuestas sobre muchos temas a varios niveles en poco tiempo (Brennan y Williams, 2004: 20).	Requiere ciertos conocimientos especializados (Brennan y Williams, 2004: 20).
Las respuestas son cuantificables.	El proceso de análisis puede resultar costoso (Brennan y Williams, 2004: 20).
Bien diseñado, fomenta unas condiciones de control que son significativas a la hora de eliminar o limitar sesgos.	Las respuestas son muy específicas y no pueden contrastarse con otras informaciones más completas y personales. (Kumar, 1999: 114).
Bien planificado, se minimiza la influencia del encuestador.	Problemas a la hora de identificar ítems mal respondidos o interpretados y al cuantificar respuestas perdidas.
	Existe un riesgo de sesgos en la formulación y diseño del cuestionario, que debe ser controlado.

Tabla 19: Ventajas y desventajas de los cuestionarios.

Asimismo, debe tenerse en cuenta que los ítems pueden diseñarse conforme a diferentes parámetros. Un ítem no es sino la operacionalización total o parcial de una variable. Según Ramos *et al.* (2004: 69), una variable ha de ser considerada como una representación simbólica de una característica, un atributo o propiedad que manifiestan las unidades de observación. Estrictamente, la variable no coincide con el propio atributo medido sino que supone una cierta abstracción a partir del constructo definido. Como indica Trujillo (2005, C3: 4), generalmente, en todo procedimiento de medida, no se miden las propias características de interés sino que se miden los indicadores de estas. Es decir, se mide algo

que se refiere directa o indirectamente a otra cosa, aunque en ocasiones la relación entre característica y variable será más directa.

Una vez definidos los esquemas teóricos y de operativización, se debe buscar la forma de llevar a cabo la medición mediante el diseño de uno o más ítems relacionados con los aspectos *medibles* del constructo en concreto. De este modo se pasa a la fase de diseño formal y pilotaje del cuestionario.

Las variables *itemizadas* pueden adquirir diversas formas, según el tipo de respuestas o valores que puedan adoptar y se pueden clasificar conforme a diferentes criterios. Si se atiende a su valor estadístico, pueden ser variables cuantitativas (métricas) o cualitativas (no métricas). Si se atiende al tipo de escala aplicable al objeto medido, pueden ser nominales (categorías, juicios), numerales, de razón, absolutas o de intervalos.

Según el uso metodológico que se hace de la variable, se distingue entre variables independientes y dependientes, siendo las primeras la condición antecedente de un fenómeno, o en otras palabras, las causas iniciadoras de una acción (Arnau, 1990: 29-30). Algunos autores (Oppenheim, 1992: 21) las denominan variables experimentales. Como ya se verá, la mayor parte de las variables incluidas en este estudio son variables independientes de sujeto, dado el carácter descriptivo de la investigación.

Las variables independientes de sujeto (...) centran el verdadero interés de la investigación hacia los rasgos característicos y permanentes de los individuos. Estas variables recogen las características biológicas, sociológicas y psicológicas relativamente estables de los sujetos, tales como la edad, el sexo, rasgos de personalidad, capacidades, intereses, actitudes, creencias, etc. (Arnau, 1990: 35).

Las variables dependientes, serán los resultados, lo predicho por las variables independientes. Según la definición de Nunan (1992: 25), se trata de la variable sobre la que actúa la variable independiente. Para que en un estudio intervengan variables dependientes, deben existir condiciones de manipulación de la variable independiente, pues la variable dependiente no es sino la respuesta al estímulo ejercido sobre la variable independiente (Buendía y Colás, 1998: 68). Dado que este estudio no tiene un fin experimental, las variables que intervienen en el mismo son de tipo independiente.

Los criterios que aquí se describen dan lugar a infinidad de diseños de cuestionario. Según algunos autores, se puede distinguir entre dos tipos esenciales de cuestionario (Bernardo y Calderero, 2000: 5), a saber, los aplicados a la medición y diagnóstico psicopedagógicos (constituirían un tipo test) y los utilizados en la recogida de datos en las encuestas. Igualmente, Del Rincón *et al.* (1995: 207) distinguen estos dos tipos fundamentales de cuestionario como cuestionarios de medición y diagnóstico de la personalidad e instrumentos de recogida de información. El tipo de cuestionario diseñado en este caso asienta un modelo mixto, en función del tipo de constructos incorporado.

El esquema inicial de la página 324 ha de ser desglosado en este punto para visualizar el esquema de trabajo aplicado en la fase del cuestionario. Para esto, se aplicó un adaptación

del esquema recogido por Del Rincón *et al.* (1995: 209). Dicho esquema sirve también de índice visual para toda la información que sigue desde este punto:

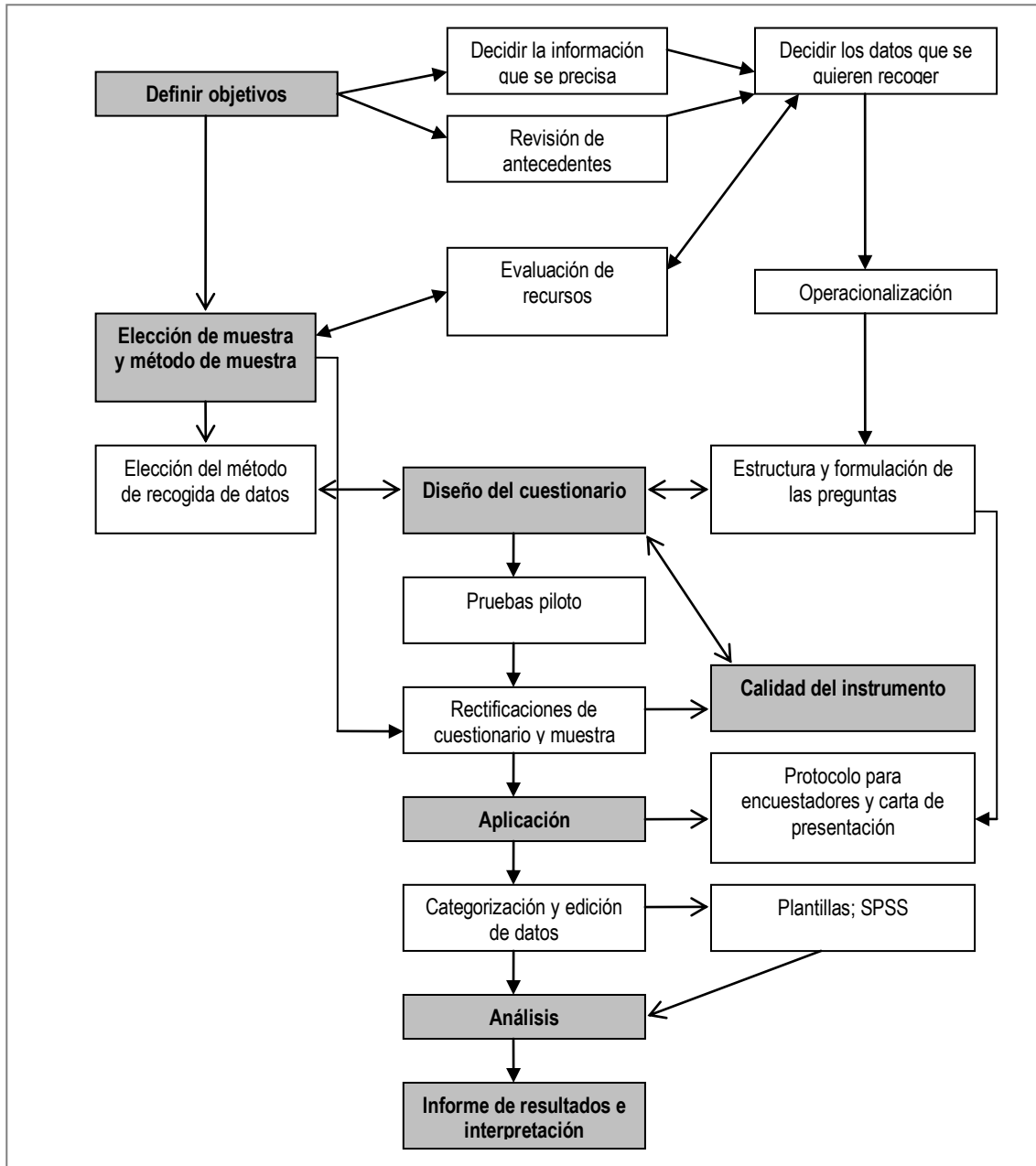


Gráfico 25: Fases del trabajo con cuestionarios

8.3. Cuestionarios

8.3.1. Definición de objetivos de la observación

Como ya se indicaba en la descripción de la población, se pretende conocer mejor al estudiantado de TI mediante un conjunto de métodos cualitativos y cuantitativos, aunque los primeros se han realizado con el propósito de servir de guía y soporte para el proceso de diseño de los segundos.

La selección y operacionalización de constructos para este estudio se ve limitada por varios factores:

- Las limitaciones económico-temporales y la capacidad de trabajo de una sola investigadora de campo.
- La inviabilidad de operativizar profusamente cada uno de los constructos interesantes en un solo instrumento, especialmente, teniendo en cuenta la ausencia de datos de otros estudios que sirvieran para contrastar. De hecho, prácticamente cada uno de los constructos seleccionados que veremos a continuación, son de una complejidad tal que de por sí hubieran bastado para hacer una tesis doctoral.

El reto principal de este diseño instrumental es poder evaluar un número de constructos significativo y con una profundidad relevante pero, al mismo tiempo, hacer que dicha instrumentalización sea viable. Es decir, que la evolución del estudio se adapte al margen de tiempo dispuesto, que se adapte a los plazos impuestos por la secuenciación temporal de la propia administración del cuestionario con respecto a los estudiantes y que los resultados obtenidos puedan obtenerse con relativa prontitud, dado el momento curricular en el que se encuentran los estudios universitarios en España, pues estos datos podrían tener aplicación en la implantación de los nuevos Grados.

El resultado es una operacionalización pragmática y, probablemente, sintética. Tal y como se ha indicado ya, uno de los propósitos del trabajo es ayudar a definir futuras hipótesis bivariantes de estudio en este campo.

8.3.2. Muestreo

La determinación del método de muestreo es uno de los principales problemas metodológicos a los que se ha enfrentado el estudio. Dada la aspiración de incluir grupos de estudiantes provenientes de diferentes centros para fomentar la objetividad y representatividad del estudio, las decisiones en cuanto a qué centros y qué estudiantes deben entrar a formar parte del estudio son determinantes.

No se debe perder de vista el hecho de que se trata de un estudio exploratorio no experimental. Este factor influye en el tratamiento que se va a realizar de la muestra.

La primera cuestión que se debe responder a la hora de determinar un método de muestreo, aborda la cuestión de la representatividad estadística de la muestra y la voluntad, relevancia y posibilidad de definir el muestreo desde una perspectiva probabilística o no probabilística.

La idea de *probabilidad* en investigación como sistema de demostrar la relevancia de los datos va ligada estrechamente a la voluntad de generalización de datos en investigación. La probabilidad en muestreo adquiere más importancia cuanto más necesaria se haga la generalización de los resultados obtenidos. Así, en muchas disciplinas se considera imprescindible el muestreo probabilístico, especialmente para ciertos estudios de carácter experimental, mientras que en otras disciplinas se valora más la profundización en otro tipo de aspectos, como los estudios de caso o las exploraciones cualitativas, en los que la cuantificación de resultados y la inferencia estadística no juegan un papel dominante.

Se sobreentiende, desde una perspectiva cuantitativa, que la muestra será más válida cuanto más se acerque a la población total. No obstante, el acceso a una población total amplia suele ser inviable. Por ello, se tiende a determinar una estrategia de muestreo que resulte convincente a la hora de ser equiparada con la población total. En la ley de probabilidad en muestreo, se parte del principio de objetivismo por el que todo individuo de la población tiene las mismas probabilidades de ser seleccionado para el estudio (Oppenheim, 1992: 39). Normalmente, este principio se basa en la aleatoriedad de selección de la muestra.

La realidad en investigación es que el muestreo plantea siempre limitaciones grandes (sesgos, condicionantes externos) y no existe prácticamente ningún tipo de muestreo libre de error (Fink, 2003b: 16). Habría que apuntar la decepción que supone encontrar un gran volumen de estudios autodefinidos como generalizables y representativos de una población y cuya estrategia no garantiza en ningún caso tal aserción. Por otra parte, dicha capacidad de representación y generalización no es sinónimo de calidad del estudio necesariamente. Quizás esta tendencia a obsesionarse con la capacidad de generalización se deba al hecho de que muchos investigadores aplican principios experimentales a investigaciones que realmente no lo son o no lo son totalmente, por ser más exploratorias que sujetas a un entorno de control puramente experimental. Se trata de conflictos de posicionamiento de paradigma y de una supuesta superioridad científica concedida al enfoque positivista sobre otras orientaciones.

Muchas investigaciones presentan un carácter híbrido entre lo cuantitativo y lo cualitativo, con combinaciones de estrategias, recursos, objetivos y resultados de un tipo y otro. La adaptación de un estudio a un contexto probabilístico debe hacerse desde la honestidad hacia el propio estudio en equilibrio con la honestidad hacia lo que se espera de él desde el punto de vista metodológico. Las decisiones metodológicas que se adopten, deben adaptarse a la naturaleza del estudio y no al revés.

En ocasiones, parece tenderse a defender una representatividad del estudio y una capacidad de los resultados de ser generalizables casi a toda costa como única forma de garantizar que un estudio sea relevante e interesante para la sociedad. En ciertos casos, someter al estudio a un marco probabilístico supone una desnaturalización de lo estudiado o entrar en un juego de autoengaños que dan como resultado un estudio formalmente aceptable, pero esencialmente irrelevante. Por otro lado, las investigaciones no probabilísticas pueden aportar datos igualmente importantes, si bien no generalizables desde el punto de vista inferencial.

Para poder determinar el proceso adecuado en este caso, primero fue necesario comprender la **naturaleza no experimental** de este estudio, así como las implicaciones positivas y negativas y de viabilidad que suponía aplicar un muestreo probabilístico o no.

Con todo ello en mente, en esta parte se explica la evolución en la estrategia de muestreo, desde un posicionamiento más inflexible inicialmente, hasta un planteamiento más acorde con las características del estudio. Se describen las limitaciones y garantías del mismo y la forma en que el muestreo puede influir en la interpretación de los resultados, deseando que el proceso se refleje de forma clara para que se valore y entienda en su relevancia justa.

Cabe explicar que las consideraciones de muestreo se realizaron en este caso en dos niveles de muestreo: los centros donde se realizaría el estudio y los estudiantes que rellenarían el cuestionario.

↻ Representatividad y aleatoriedad

Las consideraciones iniciales sobre el muestreo se hicieron desde la errónea presuposición de que un instrumento esencialmente cuantitativo, como es un cuestionario, requería necesariamente un muestreo probabilístico que asegurase la representatividad.¹⁴⁵

La representatividad se quiso garantizar en un primer momento con un análisis de la heterogeneidad de los centros de TI que hay en España, pues se consideraba importante garantizar la inclusión de distintos tipos de centro. De haberse aplicado el tipo de muestreo aleatorio simple (puro azar) al seleccionar los centros, se podría haber dejado fuera un tipo de centro con particularidades que le hicieran diferente con respecto al resto. Por ejemplo, el propio azar podría no haber incluido en la muestra ningún centro privado, por lo que se descartó desde un principio esta estrategia de muestreo, en pro de la representatividad, por contradictorio que parezca *a priori*.

¹⁴⁵ Para las decisiones relativas a las estrategias de muestreo, se realizaron consultas a una serie de expertos en metodología e investigación como son José Luis Villena Higuera (Didáctica y Organización Escolar, UGR), Elvira Molina Fernández (Ciencias de la Educación), Francisco Javier Herrero Díez (Consultor metodológico de Psicología de la Universidad de Oviedo), Humberto Trujillo Mendoza (Métodos de investigación, Facultad de Psicología, UGR), Juan Francisco Romero Barriga (Didáctica y Organización Escolar, UGR) y Jorge Bolaños Carmona (Estadística, UGR), sin los cuáles no se hubiera podido avanzar en este capítulo y a los que agradezco sus esclarecedoras consideraciones y consejos en distintos aspectos.

Se identificaron una serie de criterios principales que diferenciaban unas universidades y otras. Dichas diferencias se suponía podrían tener un efecto en los resultados que se obtuviesen de las encuestas. Los criterios de distinción identificados son:

- Financiación: distinción entre centros públicos y privados, criterio con implicaciones en la marcha de la formación en diferentes niveles (tamaño de los grupos, atención psicopedagógica personalizada, etc.)
- Volumen de estudiantes: número de estudiantes reducido, intermedio o elevado
- Oferta de lenguas: amplia o reducida, con una lengua A o con oferta bilingüe de lengua A
- Adscripción del centro dentro de la universidad: centros adscritos a facultades de TI o a otras facultades más amplias
- Zonas geográficas: el estudio pretendía cubrir zonas diferentes de la geografía nacional.

Cabe recordar que existían en España 24 centros de TI en el momento de inicio del estudio y que no era posible incluirlos a todos en el análisis. Se decidió que, debido a las condiciones de viabilidad disponibles, el estudio debía limitarse a un máximo de seis centros (25%), que representaran varias realidades formativas conforme a los criterios previamente identificados.

La selección de centros debería ajustarse a alguno de los modelos de muestreo aleatorio para garantizar un muestreo probabilístico, exceptuando los basados en el azar puro, como ya se ha mencionado. Con el objetivo de buscar representatividad y de minimizar el efecto de los condicionantes externos, se utilizaron los cinco criterios ya identificados para clasificar los centros por categorías. Este proceso de agrupación de unidades muestrales en categorías se denomina *estratificación*.

En una segunda fase de aleatorización se pretendía seleccionar al azar una *macrounidad* muestral, en este caso, un centro de TI representativo (en jerga técnica, *conglomerado*) perteneciente a cada estrato definido por los criterios identificativos señalados. Es decir, se pretendía seleccionar al azar centros públicos, privados, masificados, sin masificar, monolingües, bilingües, etc. Según este modelo de muestreo, la estrategia se hubiera adscrito al muestreo probabilístico de tipo poliétapico, en dos etapas en este caso, una etapa estratificada (tipos de centro) y otra fase de selección de conglomerados (un centro de cada tipo).

No obstante, el modelo de muestreo *estratificado por conglomerados* planteaba varios problemas epistemológicos graves:

- En primer lugar, en un estudio probabilístico, la representación de los estratos en la muestra debe ser proporcional (equilibrada). Es decir, debe haber una misma cantidad proporcional de respuestas provenientes de un centro privado que de un centro público, de un centro monolingüe o

bilingüe, etc. Dado que los estratos o modelos de centro definidos eran varios, los centros se adscribían simultáneamente a varios estratos. Realizar una selección equilibrada de individuos resultaba prácticamente inviable por su complejidad y redundancia. Es decir, un centro podía ser privado, con pocos alumnos, con muchas lenguas y dependiente de una facultad de Filología, mientras que otro centro podía ser público, con igual número de alumnos que el anterior, con igual número de lenguas, perteneciente a una facultad de TI. El solapamiento de los estratos definidos, invalidaba el planteamiento estratificado, puesto que aunque se garantizaba el reflejo de todas las categorías, no se podía garantizar el equilibrio de respuestas correspondientes a cada una de ellas.

- En segundo lugar, resultaba imposible la selección puramente aleatoria de centros dentro de cada estrato por razones de viabilidad y recursos. Se trata de un estudio realizado por una sola investigadora, con una población que debía accederse dentro de un plazo, con un presupuesto limitado, etc. A todas estas limitaciones materiales, hay que añadir que era necesario conseguir previamente la voluntad de colaboración expresada por los centros, todos ellos condicionantes circunstanciales ajenos al control de la investigadora, que afectarían a la calidad del muestreo desde el punto de vista aleatorio. Asimismo, no solo había que conseguir la colaboración de los centros, sino también el compromiso de cada uno de los profesores del centro con grupos de estudiantes susceptibles de ser sondeados y en algunos casos, como en las universidades privadas, hizo falta un permiso específico por parte de la Dirección o Decanato del centro. Todo ello retrasó enormemente el proceso de inicio de la investigación y supuso limitaciones, pues algunos centros, por las dificultades encontradas, debieron excluirse *a priori*.

Descartada esta posibilidad, se consideró la solución planteada por el profesor Francisco Javier Herrero Díez, de la Universidad de Oviedo, responsable del consultor metodológico *on-line* que ofrece esta universidad a la comunidad investigadora. Su consejo fue simplificar el procedimiento de muestreo a un procedimiento de una sola etapa, basada en la selección aleatoria de centros de TI (muestreo por conglomerados), pero debido a las mismas limitaciones expresadas anteriormente y que afectan a la aleatoriedad, se consideró que la aplicación de esa estrategia en el caso aquí presentado perdería en transparencia.

Las consultas realizadas a los expertos José Luis Villena Higuera, Elvira Molina Fernández, Juan Francisco Romero y Jorge Bolaños Carmona, hicieron cuestionar la adecuación de empeñarse en aplicar un sistema de muestreo probabilístico por diversos motivos:

- Limitaciones y restricciones ya mencionadas ajenas al control de la investigadora
- Problemas de equilibrio de representación muestral entre las diferentes *macrounidades* de muestreo (centros de TI). Por ejemplo, en primer curso de

la UAX hay 30 alumnos, mientras que en primero de la UGR hay más de 250. Una vez recogidos los cuestionarios, el desequilibrio se hizo aún más patente con índices de respuesta por centros muy variables como se verá en la parte de resultados. Se renunció a la posibilidad de reducir los índices de respuesta a un mismo nivel proporcional (muestreo por cuotas) por lo que en términos de pérdida de datos conllevaría esta decisión.

- La propia naturaleza del estudio aquí presentado, que no debía convertirse en lo que no es, la realidad de su valor científico, pero también su relatividad, sus limitaciones, su carácter no experimental y su meta esencialmente exploratoria, lo que hizo situar el estudio en otro plano híbrido entre lo cuantificable y lo cualitativo, fuera de lo experimental.

Según el profesor Jorge Bolaños Carmona, el principal error, en las fases previas al estudio, al intentar realizar un muestreo probabilístico, fue suponer que los estratos identificados eran en realidad estratos válidos desde el punto de vista estadístico y un buen criterio para conseguir una muestra probabilística y representativa. La intención de reflejar diferentes realidades formativas en centros muy diferenciados de TI, según explicó, no precisa necesariamente de una división por estratos ni grupos, sino que queda reflejada de todos modos considerando la muestra de forma total sobre la población de estudiantes de TI en España, sin necesidad de subdividir dicha muestra antes del análisis. Esto se debe a que cada individuo queda registrado en el proceso de análisis como perteneciente a un centro determinado, del que nosotros conocemos las características distintivas de antemano, y dicha variable de pertenencia a un centro nos permite comparar los resultados obtenidos en unos centros u otros y observar, sin tantas complicaciones, las similitudes y diferencias entre, por ejemplo: centros privados y públicos o centros más o menos masificados.

El hecho de no aplicar un muestreo probabilístico aporta al estudio un valor diferente del que se perseguía en fases incipientes del trabajo, pues limita la generalización estadística de los datos resultantes de la misma a los centros sondeados. Pese a lo expuesto, el muestreo se realizó conforme a un esfuerzo real de objetividad y aleatorización, si bien limitado por el marco del estudio. No se trata en ningún caso de un diseño accidental o errático, ni intencional u opinático. La paradoja de todo este planteamiento es que algunos diseños que en principio no pueden considerarse probabilísticos se realizan precisamente con el objetivo de aumentar la objetividad y representatividad de una muestra. Así lo describen por ejemplo Rojas *et al.*:

Un caso paradigmático sobre cómo un muestreo no aleatorio puede resultar muy útil es el de la selección necesaria de colegios electorales durante un sondeo de intención de voto el mismo día de las elecciones; existen determinados colegios electorales que han mostrado en ocasiones anteriores resultados similares a los totales de su provincia. Los expertos (...) seleccionan estas unidades necesariamente, es decir, sin que medie un procedimiento aleatorio y, precisamente, la intención en este proceder es aumentar la representatividad de la muestra. (1998: 65)

Aunque en nuestro caso la no aleatoriedad es más impuesta que intencional, de lo que no cabe duda es de que el diseño del muestreo se hizo con el objetivo de garantizar una visión

lo más plural posible, de una población claramente dispersa y heterogénea, incorporando centros que se consideraban suficientemente representativos de dicha diversidad.

Una vez descartado el muestreo probabilístico, se debe aclarar qué papel juegan otros tipos de muestreo como este en investigación. Fink (2003a: 16) explica cuándo se utilizan muestras no probabilísticas y qué aplicación tienen:

Surveyors sometimes use nonprobability sampling because the units appear representative or because they can be assembled conveniently. Nonprobability sampling is probably appropriate (in several situations): (...) surveys of hard-to-identify groups; surveys of specific groups, pilot situations, etc.

A continuación, se describe en detalle qué centros forman parte del estudio y por qué, así como la forma en que se muestreó a los estudiantes.

☞ Centros

Como ya se ha mencionado, con la intención de garantizar una mayor representatividad en la muestra, de los 24 centros que imparten los estudios de TI homologados, se seleccionaron seis (25%). En la selección se procuró representar de la forma más equilibrada posible los distintos tipos de centro identificados. Los centros seleccionados finalmente fueron: UGR, USAL, UJI, UPV-EHA (Vitoria), UAX y UPCO. La selección no es aleatoria, si acaso cuasi-aleatoria, pues no se eligió conforme a criterios subjetivos excepto el de la viabilidad. En la tabla 20, se explican los principales criterios que distinguen unas facultades de otras y los criterios, compartidos o no, bajo los que los centros se clasifican.

El criterio de antigüedad excluye a algunas universidades del estudio, ya que aún no se había completado un cuarto curso en las mismas y en algunos casos se inició el primer curso en 2005, por lo que resultaba imposible analizar la muestra desde nuestra perspectiva curricular. En esta categoría excluyente estarían las siguientes universidades: UAM (2003), UCO (2005), UM (2005), UPO (2004), CUC-CJC (2005), UMH-ESTEMA (2005) y UV (2005). Junto a estos centros, habría que situar también a la UAN y las circunstancias especiales que rodean este centro¹⁴⁶. Del total de 24 centros, solo los 16 restantes pueden ser contemplados en el estudio como *conjunto poblacional* por los motivos anteriores.

¹⁴⁶ No queda muy claro si la carrera se ofrece o no se ofrece, pues aparece en su oferta académica, pero luego no figuran estudiantes en las estadísticas.

Centro	Plazas 1º	A	B	C	Adscripción al centro	Año	Financ.
CUC/UCJC	>40	1	FR IN	FR IN	Sin facultad específica	56/05 ♦	Privada
UA	<150	2	FR AL IN	FR AL RU AR	Facultad de Filosofía y Letras	94	Pública
UAB	<150	1	FR AL IN	IN FR AL IT AR PO RU JA CH	Facultad de TI	73/92 ♦	Pública
UAM	40-100	1	FR IN	IN FR AL AR GR	Facultad de Filosofía y Letras	02	Pública
UAN	0?	1	IN	FR IN	Facultad de Lenguas Aplicadas, Humanidades y Turismo	03	Privada
UAX	>40	1	IN	FR AL	Facultad de Lenguas Aplicadas	94	Privada
UC	100-150	1	IN FR	IN FR IT AR AL	Facultad de Filosofía y Letras	05	Pública
UEM	>40	1	IN	AL FR	Fac. de Comunicación y Humanidades	95	Privada
UF2/UCM	40-100	1	FR AL IN	FR AL IN	Sin facultad específica	99	Privada Ψ
UGR	<150	1	AL AR FR IN	IN FR AL IT AR RU CH PO	Facultad de TI	80/92 ♦	Pública
UJI	40-100	2	IN	FR AL	Fac. de CC. Humanas y Sociales	94	Pública
UMA	100-150	1	FR IN	AL AR FR GR IN IT	Facultad de Filosofía y Letras	92	Pública
UMH ESTEMA	>40	2	IN	FR AL	Sin facultad específica	04	Privada
UMU	40-100	1	IN FR	AR AL IT FR IN	Facultad de Letras	05	Pública
UPCO	40-100	1	FR AL IN	IN FR AL IT JA	Facultad de Filosofía y Letras	93	Privada
UPF	<150	2	FR AL IN	FR AL IN	Facultad de TI	92	Pública
UPGC	<150	1	FR AL IN	FR RU AL IN	Facultad de TI	88/91 ♦	Pública
UPO	100-150	1	FR AL IN	FR IT AR PO AL IN	Facultad de Humanidades	04	Pública
UPV	40-100	2	FR AL IN	IN FR AL IT RU	Facultad de Filología y Geografía e Historia	00	Pública
USAL	40-100	1	FR AL IN	FR AL IN	Facultad de Trad. y Documentación	92	Pública
UVa	N/P	1	IN	FR AL IN	Fac. de Filología	05 2º C ♦	Pública
UVi	100-150	2	IN FR	IN FR AL PO	Fac. de Filología y Traducción	92	Pública
UVIC	40-100	2	IN FR	FR AL IN	Fac. de CC. de Humanas, Traducción y Documentación	93	Privada Ψ
UV-Soria	40-100	1	IN FR	FR AL IN	Facultad de TI	95	Pública
Total 1º	2195						

Tabla 20: Datos de los centros.

♦ CUC/UCJC: Hasta el 2005 no homologada en España, emitida por la universidad francesa. UAB, UGR y UPGC: Originadas como EUTI con ciclo corto de 3 años y posteriormente transformadas a Facultad (ciclo largo de licenciatura de 4 años). UVa: Inicia la licenciatura únicamente desde pasarela.

Ψ Se consideran centros de financiación mixta, por ser centros privados pero cuya financiación depende en forma total o parcial de entidades de capital público.

A continuación, se ofrece una breve descripción de los centros sondeados con respecto a los criterios señalados.

➤ UGR

(Más de 150 alumnos, una lengua A, 4 lenguas B, 8 lenguas C, FTI independiente, 1992, pública)

Como ya hemos visto, la UGR pasó de ser una EUTI (1979) a ser una FTI (1991-1992). De mano de la multidisciplinariedad de los estudios y de los recursos de la UGR, la facultad se estructura en torno a un Departamento de TI y representaciones de otros departamentos universitarios (principalmente Filologías y Biblioteconomía y Documentación).

La FTI de Granada es la más masificada de España en términos globales, con un total de 270 plazas ofertadas en el curso 2004-2005. En cuanto al número de alumnos por clase, según la autoevaluación de dicho centro (*ibid.*: 38), el tamaño de los grupos se intenta restringir, de modo que en primer ciclo se establecen grupos de teoría de 100 alumnos con desdoble obligatorio a partir de 120 alumnos; en segundo ciclo se establecen de 75 con desdoble a partir de 94. La FTI ha intentado que en el caso de los grupos de segundo ciclo, eminentemente prácticos, los grupos no superen los 40 o 45 alumnos. En su autoevaluación (*ibid.*: 14-15), para la Interpretación de conferencias el número de estudiantes se considera demasiado amplio para el idóneo desarrollo de la asignatura.

Se trata de una facultad monolingüe, con una sola lengua A. Inicialmente ofertaba tres lenguas B (inglés, francés, alemán), aunque se ha añadido árabe. El número de lenguas C es uno de los más amplios ofertados en España, con ocho lenguas (inglés, francés, alemán, italiano, árabe, ruso, chino y portugués). En cuanto a su financiación, se trata de un centro público.

➤ USAL

(Entre 40 y 100 alumnos, una lengua A, 3 lenguas B y C, Facultad de Traducción y Documentación, 1992, pública)

Los antecedentes de la Facultad de Traducción y Documentación están en la Escuela Universitaria de Biblioteconomía y Documentación, que entró en funcionamiento en 1987. En ese momento la única titulación que se impartía era la Diplomatura en Biblioteconomía y Documentación. En el año 1992 se crea la actual Facultad conjunta de Biblioteconomía y Documentación y Traducción e Interpretación (B.O.E. de 26 de agosto), y se incorporaron los estudios conducentes a la Licenciatura en Traducción e Interpretación.¹⁴⁷

La USAL tiene una política de acceso tradicionalmente restrictiva, en el sentido de que se basa en los resultados del examen de acceso para decidir quién posee el nivel lingüístico previo necesario, dejando sin cubrir los *numeros clausus* establecidos en caso de que el número de estudiantes que supere los criterios de calidad sea inferior. De este modo, el ratio de alumnos por clase suele mantenerse bajo en las asignaturas prácticas. Los alumnos

¹⁴⁷ Fuente: <http://exlibris.usal.es/> (15.01.2006)

de segundo realizan el curso en el extranjero, salvo excepciones. Se trata de una facultad monolingüe, con tres lenguas B y las mismas tres lenguas C (inglés, francés y alemán). Su financiación es pública.

➤ *UJI*

(Entre 40 y 100 alumnos, dos lenguas A, una lengua B (inglés), 2 lenguas C (francés y alemán), Facultad de Ciencias Humanas y Sociales, 1994, pública)

La Licenciatura en Traducción e Interpretación comienza su andadura en la Universitat Jaume I de Castellón en el curso académico 94-95. La selección de sus 90 alumnos se realiza por medio de una prueba de entrada, que se lleva a cabo en el mes de julio, dirigida fundamentalmente a comprobar el nivel de inglés (Lengua B) y de la lengua materna escogida (español o catalán).¹⁴⁸

El Departamento de Traducción y Comunicación se ubica en la estructura de la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales. En el centro de la UJI se fomentan algo más que en otros centros las estrategias de cohesión y coordinación curricular¹⁴⁹, como ya se ha visto en la parte teórica. Es de financiación pública.

➤ *UPV-EHU*

(Entre 40 y 100 alumnos, dos lenguas A, tres lenguas B (inglés, francés, alemán), 5 lenguas C (francés, inglés, italiano, ruso y alemán), Facultad de Filología y Geografía e Historia, 2000, pública)

Los estudios de la UPV se crearon en el año 2000, adscritos al Departamento de Filología Inglesa, Alemana y Traducción, que a su vez se ubica en la Facultad de Filología y Geografía e Historia. Desde el principio, este centro planifica la docencia en Traducción e Interpretación dentro de una estructura que se funde en cierta medida con la Filología, de forma que los alumnos de filología cursan bastantes asignaturas de Traducción e Interpretación a modo de optativas y libre configuración, y viceversa. Es un centro de financiación pública.

➤ *UAX*

(Menos de 40 alumnos, una lengua A, una lengua B (inglés), dos lenguas C (francés y alemán), Facultad de Lenguas Aplicadas, 1994, privada)

Los estudios ofertados en la UAX, creados en 1994, se encuentran adscritos a la que se inició como Facultad de Lenguas Aplicadas. El diseño inicial de su Plan de estudios tuvo inspiración en el ya existente Plan de estudios de la UGR. Se trata de una de las dos primeras universidades privadas en España que ofertaron Traducción e Interpretación. Oferta una lengua B (inglés) y dos lenguas C. Hace hincapié en las acciones formativas relacionadas con la empleabilidad dentro de la propia carrera. Los grupos de clase son reducidos.

¹⁴⁸ Fuente: <http://www.trad.uji.es/> (15.01.2006)

¹⁴⁹ Fuente: Informe final de evaluación (2001: 3, 12)

➤ *UPCO*

(Entre 40 y 100 alumnos, una lengua A, tres lenguas B (inglés, francés, alemán), 5 lenguas C (francés, inglés, italiano, japonés y alemán), Facultad de Filosofía y Letras, 1993, privada)

Se trata de la universidad privada con Traducción e Interpretación con mayor tradición. Tiene grupos de estudiantes de entre 50 y 70 alumnos por promoción, aunque los grupos de clase pueden ser más reducidos. Oferta tres lenguas B (inglés, francés y alemán) y cinco lenguas C (francés, inglés, italiano, alemán y japonés) configurándose como la única universidad, junto con la UAB, que oferta japonés. El Departamento de Traducción e Interpretación pertenece a la Facultad de Filosofía y Letras.

➤ *Estudiantes*

El estudio pretende recoger las impresiones de los estudiantes a lo largo de la carrera, por lo que se hace necesario incluir informantes de diferentes etapas de la formación.

Hubo que decidir si se iba a realizar el seguimiento de un solo grupo de control a lo largo de sus estudios o si se iba a realizar el estudio simultáneamente en varios cursos en el mismo año, a estudiantes diferentes. Debido al periodo de tiempo excesivamente largo que supondría realizar la tesis con un único grupo de control (mínimo de cuatro años solo para el seguimiento) y a los distintos ritmos de avance de los estudiantes en la carrera, junto con el proceso de examen y reforma al que se ha encontrado y se encuentra sometido el currículum actual con la introducción de nuevos Planes de estudio en el marco de la convergencia universitaria, se decidió que el único modo de llevar a cabo una investigación viable y relevante sería mediante la toma de respuestas simultáneamente en primer curso y en cuarto curso.

Por otra parte, la muestra a lo largo del tiempo no hubiera sido estable, ya que existen factores determinantes como son el índice de abandono de los estudios en los primeros años, la incorporación de estudiantes de pasarela, la gran movilidad de los estudiantes de TI, etc. Los momentos de formación elegidos fueron:

1. Al inicio de la carrera, en primer curso.
2. Al final de la carrera, en cuarto curso

Dado el anonimato de la encuesta y la permanencia del marco de control (mismas Directrices Generales) se considera que las respuestas obtenidas son válidas para el estudio. Cabe mencionar que a cada grupo de estudiantes se le aplicaban los siguientes criterios de exclusión de individuos, dado que su situación personal no se adapta a los objetivos aquí planteados:

1. Estudiantes de intercambio.
2. Estudiantes del programa conjunto LAE (Universidad de Granada) (4°)
3. Alumnos repetidores (1°)
4. Alumnos de otras carreras que cursasen la asignatura en la que se pasó el cuestionario como optativa o libre configuración.

8.3.3. *Diseño del cuestionario*

En las siguientes páginas se describe de forma detallada el proceso de diseño y administración del cuestionario.

➤ Exploración cualitativa

Esta fase se refiere a las estrategias de recolección de datos cualitativos instrumentalizadas en las entrevistas grupales. Se consideró que este sistema podría aportar nuevos datos que ayudasen a identificar mejor las necesidades de información que serán objeto de estudio en la siguiente fase, muy en la línea de valoración que hace Fink (2003d: 178):

Aside from individual interviews, another useful qualitative interview method is the focus group. A focus group is a qualitative interview of several respondents at once. (...) From the themes that arise, he or she may develop ideas for questionnaire items that can later be assessed quantitatively. (...) Conducting a focus group can help the researcher to anticipate the range of possible reactions to probe with the survey questions.

Según Quecedo y Castaño (2002: 10-15), las entrevistas grupales son similares a las entrevistas en profundidad pero con ellas no se obtiene el grado de profundización que se obtiene con las entrevistas individuales. No obstante, no cabe duda de las ventajas de una entrevista en grupo, en lo que a espontaneidad y originalidad de las respuestas se refiere, siempre y cuando la persona encuestadora sepa llevar bien la dinámica.

Para la realización de estas entrevistas, se localizaron dos grupos de individuos:

- Estudiantes de primer ciclo de la UGR (2005)
- Estudiantes de cuarto curso de la UGR (2005)

Las dos entrevistas se realizaron en momentos diferentes pero siguiendo un mismo guión temático. La selección de individuos no pudo realizarse conforme a condiciones de aleatoriedad, pues tras varios intentos de realizar las entrevistas con este sistema de forma fallida por fracaso a la hora de reclutar un grupo suficiente, se tuvo que optar por seleccionar a los entrevistados conforme a criterios de voluntariedad-aleatoriedad. Es decir, se seleccionó aleatoriamente a estudiantes para formar un grupo de siete individuos en cada caso, una vez se tuvo una lista o una cantidad determinada de voluntarios.

Cabe señalar que, en el caso de las entrevistas, la aleatoriedad juega un papel no tan relevante como en los estudios cuantitativos. Según Quecedo y Castaño (2002), en la investigación cualitativa se busca una comprensión detallada de las perspectivas de otras personas. Se puede decir, que los datos obtenidos deben ser interpretados como subjetivos, aunque no por ello menos valiosos. De este modo, la captación por voluntariado se interpretó como una condición no necesariamente negativa, dado que los

individuos dispuestos a participar de buena gana, efectivamente mostraron una gran capacidad de observación sobre su entorno, ganas de hablar y expresar sus inquietudes y una serie de planteamientos y preocupaciones que en todos los casos enriquecieron la investigación.

El guión básico utilizado en las sesiones se incluye en los anexos de esta tesis. No obstante, durante el desarrollo de las sesiones, se dejó plena libertad para tratar estos temas u otros que fueron surgiendo. El guión fue solo una herramienta para volver a los temas de interés si la conversación se desviaba hacia áreas que no forman parte del objeto de este estudio y también como guía para que el debate fluyera de forma secuenciada por unos temas y otros. En los Anexos de la parte C, se incluye un cuadro con el contenido del guión, junto a la transcripción de las entrevistas.

➤ Desglose de dimensiones y operativización inicial

Tras analizar la bibliografía existente y los datos cualitativos obtenidos, se marcan unos objetivos de análisis en el cuestionario basados en los siete constructos principales que se van a incluir en el estudio:

1. Perfil del estudiante
2. Impulsos motivacionales
3. Información previa de la carrera
4. Orientación recibida durante la carrera
5. Expectativas de formación
6. Expectativas profesionales
7. Valoración de la formación recibida

Dichos supraconstructos no se traducen formalmente en siete dimensiones independientes que sean visibles y distinguibles en ambos cuestionarios. Esto se debe a que en algunos casos se consideró más práctico agrupar distintos ítems según su tipo de respuesta, para así crear baterías de ítem que facilitasen rellenar el cuestionario. Es el caso de los ítems agrupados por ser escalas de cuatro grados o respuestas bivariantes de Sí/No.

➤ Pilotaje y comprobaciones

La construcción de un cuestionario requiere una serie de consideraciones que hacen del proceso un trabajo complejo. Algunos estudios basados en el uso de cuestionarios se limitan a trasladar a los encuestados una batería de preguntas sin tener en cuenta aspectos de influencia y sesgo del cuestionario, pruebas de funcionamiento del instrumento (pilotaje) y otras comprobaciones que se deben realizar en pro de la calidad del estudio.

Como indica Oppenheim (1992: 47-48):

Questionnaires have to be composed and tried out, improved and then tried out again, often several times over, until we are certain that they can do the job for which they are needed. (...) This early period of development work is really essential to prevent problems for, once a fault has found its way into the main fieldwork, it will almost certainly prove irretrievable.

Las comprobaciones sobre la utilidad e idoneidad de un cuestionario se pueden realizar desde diferentes perspectivas. Una de las fases ineludibles es el pilotaje del cuestionario. Dicho proceso de pilotaje consiste en un presentar el cuestionario a un grupo de individuos que encajan en el perfil de la muestra para que rellenen el instrumento presentado. Puede presentarse el cuestionario completo (pilotaje, en Fink, 2003c: 93) o una parte del mismo (pretest, en Fink, 2003c: 90). La utilidad de este proceso es múltiple. Por un lado se comprueba que los ítems se entienden y que no están redactados de forma tendenciosa. De este modo, se mantienen bajo control los sesgos en la redacción. Por otro lado, en las primeras fases del piloto se pueden dejar las respuestas a los ítems más abiertas con el fin de obtener información cualitativa que ayude a cerrar los ítems para la siguiente prueba de pilotaje y de cara a la versión definitiva. Asimismo, en fases posteriores del pilotaje, se pueden repetir distintas formulaciones de una misma pregunta para ver la validez de cada una de las formulaciones y la repetibilidad de las respuestas. Cuestiones como el sistema de numeración, el orden de las preguntas y el formato general del cuestionario son parte de los elementos que deben ser pilotados. Las fases posteriores del pilotaje nos darán idea también del tiempo necesario para responder que precisan los encuestados y de los principales problemas que pueden surgir al rellenar el cuestionario. (Oppenheim, 1992: 49; Fink, 2003c: 80-95).

Además del pilotaje del cuestionario, existen otras tácticas para promover la calidad del cuestionario. Una de las estrategias que se pueden utilizar en la fase de pilotaje es el juicio de robustez de diseño, consistente en preguntar a los encuestados por su opinión sobre el propio diseño y forma del cuestionario, para detectar posibles defectos de diseño o formulación (Oppenheim 1992: 62; León *et al.*, 2003: 121).

Finalmente, otra estrategia consistiría en exponer el cuestionario a un panel de jueces.¹⁵⁰ Dicho panel de jueces puede evaluar la construcción teórica del cuestionario desde un punto de vista conceptual, la metodología y diseño aplicados en la construcción del instrumento o todos los aspectos, según el campo de especialidad de cada juez.

El cuestionario definitivo utilizado en este estudio, pasó por una serie de pruebas de pilotaje y comprobación que se adaptan a lo descrito en este apartado y cuyo fin era el de optimizar el diseño del cuestionario. Las pruebas principales se realizaron en el centro de la UGR, por condicionamiento de acceso y por tratarse de uno de los centros con un mayor número de estudiantes, ya que los individuos que intervienen en el pilotaje deben excluirse de la muestra final (Kumar, 1999: 19) y la prueba no podría haberse realizado en un centro con un número reducido de alumnos.

↻ Pilotaje y comprobación del cuestionario de primero

La población a la que se dirigió la prueba piloto estaba compuesta por once alumnos de primer curso, seis de los cuales participaron en la entrevista grupal de la fase inicial de diseño, mientras que los otros cinco habían sido ajenos a la investigación hasta ese

¹⁵⁰ «Peer examination involves the corroboration by other researchers working in similar settings.» (Nunan, 1992: 61).

momento. El método de *reclutamiento* de alumnos se realizó con la ayuda de la Sra. Decana FTI de Granada, Dra. Eva Muñoz Raya, que permitió la asistencia de la investigadora a la charla de presentación del curso a principios de octubre de 2004. Al final de dicha charla, se reservaron unos minutos para la captación de estudiantes que participaran en el pilotaje.

Las pruebas se realizaron a principios de octubre de 2004. Se realizó el pilotaje en dos fases, primero una prueba en la que participaron los individuos que intervinieron en la entrevista grupal. Dicha prueba tenía como propósitos:

- probar ítems que ya se habían formulado de forma cerrada por ser más clara la variedad de respuestas posibles y
- cerrar las respuestas de algunos ítems en los que se quería evitar imponer una variedad de respuestas presupuestas por la investigadora.

Esta prueba fue acompañada de preguntas de juicio de robustez del diseño para obtener sus impresiones en torno a los siguientes aspectos:

- longitud y duración del cuestionario
- grado de interés o hastío que les producía el cuestionario
- comprensión de los ítems y constructos expuestos
- comentarios sobre otros aspectos que les pareciesen importantes y que hubieran sido obviados.

La valoración del cuestionario fue positiva. En cuanto al tamaño y la duración del cuestionario, cinco de los encuestados se manifestaron conformes y uno lo consideró demasiado largo. En cuanto al interés que despertaba el cuestionario, los seis encuestados lo valoraron positivamente, especificando uno de ellos lo siguiente:

Está muy bien, porque me ha hecho pensar sobre muchos puntos de la carrera que la verdad es que nunca me había planteado. Creo que necesito mucha información que aún no tengo y voy a intentar informarme mejor.

Se detectaron algunos problemas de definición de constructos planteados inicialmente de forma errónea, desde la falsa asunción de que todo el mundo entiende conceptos ambiguos como, por ejemplo, *especialización* de la misma manera. Así, una de las alumnas participantes, especificó, que en la pregunta:

3G. ¿Crees que los estudios de traducción ofrecen una formación altamente especializada?

no entendía a qué se refería «formación altamente especializada».

Se reformuló el cuestionario prestando especial atención a los conceptos-constructos de ambigua interpretación y cerrando todas las preguntas para las que ya se disponía de una variedad de respuestas conforme a la información obtenida del grupo de debate y de la

primera prueba piloto. Dicha nueva versión se sometió a la evaluación de un panel de jueces expertos, consultados individualmente, cuya composición fue la siguiente:

- José Luis Villena Higuera y Elvira Molina Fernández, cuyo criterio atendió principalmente a la idoneidad de construcción y formulación del cuestionario desde el punto de vista de su calidad metodológica. Su especialización es la propia de la investigación en Ciencias de la Educación.
- Roberto Mayoral Asensio, Guadalupe Soriano Barabino y Dorothy Kelly, cuyos criterios atendieron principalmente a la idoneidad de aplicación de conceptos relacionados con la traducción y la didáctica de la traducción. Su formación y experiencia parten de la actividad docente e investigadora en traducción, traductología, didáctica de la traducción y diseño curricular en traducción. Su evaluación ayudó a reforzar la validez de contenido, ya que, por un lado, consideraron que el cuestionario incluía los aspectos necesarios y, por otro, atendieron a los conceptos que podrían causar problemas de interpretación.¹⁵¹
- Catherine Way, Marián Morón Martín y Juan Miguel Ortega Herráez, cuyos criterios atendieron igualmente a la construcción y formulación metodológicas, ya que poseen experiencia en el trabajo con cuestionarios con fines didácticos o de investigación social, y a la aplicación de los conceptos relacionados con traducción y didáctica de la traducción. Su formación es la propia de la docencia y la investigación en el área de la Traducción e Interpretación.

De estos análisis y juicios emitidos por las personas consultadas se desprendieron valoraciones positivas en general, y la necesidad de realizar algunos cambios en particular, en los siguientes sentidos:

- Categorización de respuestas cerradas teniendo en cuenta el posterior uso del paquete estadístico SPSS
- Corrección de erratas y de defectos de numeración
- Perfeccionamiento de opciones para respuestas perdidas o respuestas no incluidas en la variedad de respuestas incluidas (respuestas tipo «Otros»)
- Análisis de la ambigüedad de ciertos conceptos (especialización, competencia, dominio de la lengua, etc.)
- Especial cuidado en dejar claro que se analiza la opinión de los estudiantes sobre su realidad y no la realidad en sí
- Orden y secuenciación de los ítems¹⁵²

¹⁵¹ La validez de contenido se da si los elementos que configuran un instrumento son representativos de los aspectos que se pretenden medir. (León *et al.*, 2002: 56)

¹⁵² Cabe indicar que en el caso de José Luis Villena Higuera, Elvira Molina Fernández, la directora de esta tesis Dorothy Kelly y la investigadora Marián Morón, las revisiones realizadas no fueron en un único momento, sino sucesivas y repetidas hasta conseguir un modelo de cuestionario que se consideró aceptable.

Seguidamente se volvió a convocar a un grupo de cinco nuevos estudiantes para realizar un último pilotaje, siendo positivas la valoración general de la calidad de las respuestas recogidas y el juicio de robustez de diseño por parte de los encuestados.

✎ Pilotaje y comprobación del cuestionario de cuarto

Para el pilotaje del cuestionario de cuarto curso se siguió la misma estrategia que para el cuestionario de primero, aunque se partió de un borrador más desarrollado del cuestionario, pues ambos instrumentos tienen bastantes partes en común, por lo que el diseño del primero allanó el destino hacia el segundo. Las pruebas de pilotaje se realizaron entre finales de abril y principios de mayo de 2005.

De este modo, con la colaboración de las profesoras Dorothy Kelly, Marie Louise Nobs y Catherine Way, se localizó a los estudiantes en sus respectivos grupos y gracias a una invitación que se envió a la lista de distribución de la asignatura de la profesora Kelly y a peticiones de colaboración que se realizaron en clase. Finalmente se contó con un grupo de ocho alumnos dispuestos a participar en la fase de pilotaje, de los cuales cuatro habían intervenido previamente en las entrevistas grupales. El procedimiento es paralelo al descrito para el cuestionario de primero, pero la versión inicialmente pilotada estaba más desarrollada que el borrador inicial de primero, y se mantenía abierta solo y especialmente en aquellos ítems de nueva incorporación al cuestionario.

El primer test piloto, realizado por parte de los alumnos que participaron en la entrevista en grupo, dio como resultado una serie de consideraciones interesantes, que se tuvieron en cuenta en los casos en los que se consideró ajustado a los objetivos del cuestionario.

Con las respuestas obtenidas en las preguntas abiertas, se cerraron las opciones de respuesta para una versión final de pilotaje, que previamente superó también la evaluación individual positiva de cada uno de los jueces ya mencionados. Con los comentarios aportados se realizaron una serie de versiones que fueron pasando diversos controles de calidad teórica, metodológica, de formulación, etc., tanto por parte de la investigadora como de los jueces, hasta obtenerse la versión definitiva.

Dicha versión definitiva se pilotó con otros cuatro estudiantes que rellenaron una versión electrónica del cuestionario y enviaron su evaluación favorable del mismo por Internet, junto con comentarios sobre el contenido, que también fueron positivos. Se comprobó que el modo de administración del cuestionario por vía electrónica acarrearía una serie de problemas que podrían dar lugar a una disminución del índice de respuestas. Para conseguir que los encuestados en las fases piloto enviaran sus respuestas, fue necesario enviar dos mensajes de insistencia, que incluían sendas explicaciones sobre la compatibilidad del formulario con ciertas versiones de Word y sobre la forma de grabar los datos para que no se perdieran. Estas instrucciones no evitaron que algunos de los participantes tuvieran algunos problemas para grabar sus respuestas en el cuestionario, cuyo formato se maquetó con la función *Formulario* de MS Word. Con una población mayor, los problemas de grabar datos y de conseguir un índice de respuesta adecuado,

llevaron a descartar este soporte de administración. No obstante, los resultados de evaluación del cuestionario en su forma y contenido fueron buenos.

8.3.4. Operativización

Solo un proceso de operativización bien trazado puede garantizar que el cuestionario se haya diseñado conforme a los requisitos de la *validez de constructo*.

Según Buendía (Buendía *et al.*, 1998: 239), la validez de constructo es la más compleja de todas, no solo por lo laborioso de su obtención, sino porque conseguir esta característica supone responder acertadamente a la pregunta *¿qué mido?*. Para poder responder a esta pregunta, es necesario establecer una conexión clara entre el constructo seleccionado (ver operacionalización previa en Anexos de la parte C) y el ítem y la variable que lo representan.

Para cada constructo se han identificado una serie de indicadores y se ha seleccionado una forma de hacerlos mesurables en uno o varios ítems. Los esquemas de operativización anexados ilustran todo el proceso.

En primer lugar se han elegido una serie de *supraconstructos* operativizados previamente, que se corresponden con las dimensiones principales del cuestionario. Seguidamente, dichos *supraconceptos* se han dividido en constructos observables, definidos previamente en el esquema de constructos que intervienen en el estudio. Finalmente, hay que hacer operativa la respuesta, mediante un proceso de categorización adecuado. El esquema de operativización resultante se puede consultar en los Anexos correspondientes a la parte C de esta tesis.

La formulación de las variables se ha sometido a diversos chequeos. Además de la supervisión por parte de expertos, se intentó prestar atención a todos los aspectos sobre los que advierten los distintos autores.

Algunas de las comprobaciones realizadas son las propuestas por Fink (2003b: 19-34), León y Montero (2003: 121-122), Buendía *et al.*, 1998: 207-208), Burgess (2001: 5-12), Nunan (143-148), Kumar (1999: 119-122), Brennan y Williams (2004: 26-29), Del Rincón *et al.* (1995: 213-215) y Rodríguez Fernández *et al.* (2005: 43). Dichos cuestionamientos de formulación y diseño, pueden resumirse en la siguiente lista de comprobación que sintetiza lo aconsejado para formulación y formato:

SOBRE EL CONTENIDO DEL CUESTIONARIO:

- ¿Son relevantes las preguntas? ¿Son innecesarias?
- ¿Está la pregunta bien contextualizada dentro del cuestionario, del marco de investigación y con respecto al marco de comprensión de los sujetos?
- ¿El número de preguntas es relevante para analizar el constructo seleccionado?
- ¿Las oraciones están completas?
- ¿Está el cuestionario convenientemente contextualizado? (Texto de introducción)

SOBRE EL FORMATO

- ¿Es el formato del cuestionario adecuado? ¿Resulta formal y atractivo?
- ¿Es el cuestionario excesivamente largo?
- ¿Resulta el cuestionario fácil de responder a primera vista?

SOBRE LA FORMULACIÓN DE LAS PREGUNTAS

- ¿Es lo suficientemente concreta y sencilla?
- ¿Solo pregunta por una idea unívoca? (¿Se evitan preguntas dobles o con elementos dobles? ¿puede tener la pregunta varias interpretaciones?)
- ¿Contiene la pregunta alguna carga emocional que condicione la respuesta?
- ¿Es mejor plantear la pregunta de una forma más o menos directa?
- ¿Entenderán todos los encuestados la formulación y terminología utilizadas?
- ¿Lo entenderán todos de un modo igual o suficientemente similar?
- ¿Se evita que la pregunta sea tendenciosa o sesgada?
- ¿Se han expresado las afirmaciones y negaciones de forma conveniente para que no sean ítems tendenciosos?
- ¿Se hacen las afirmaciones de forma moderada o tajante? ¿Es dicha formulación tendenciosa?

SOBRE LA SECUENCIACIÓN Y ORDEN DE LAS PREGUNTAS

- ¿Puede una pregunta verse influida por la respuesta a otra pregunta previa?
- ¿Están las preguntas ordenadas según una secuenciación lógica y que favorezca que unas preguntas no influyan sobre otras?

SOBRE LAS RESPUESTAS

- ¿Se asocia la pregunta a posibilidades de respuesta coherentes y lo suficientemente variadas?

SOBRE EL ENCUESTADO

- ¿Puede el encuestado responder dicha pregunta?
- ¿Tendrá el encuestado reparo en responder con sinceridad?

Con respecto a dónde se sitúan los datos demográficos en el cuestionario y por qué, se decidió ubicarlos al principio del cuestionario, porque de este modo hay más probabilidades de que no se perdiesen datos demográficos importantes que si se sitúan al final del cuestionario cuando el participante ya está más cansado y puede declinar la finalización detallada del instrumento (Bourque y Fielder, 2003: 63; Buendía *et al.* (1998: 125)).

En general, se aplica un sistema de organización de preguntas basado en el sistema de *embudo de información* (Rodríguez Fernández *et al.*, 2005: 40), mediante el que se pasa de las preguntas más generales a las más específicas.

Se incluyen algunas preguntas tipo filtro, que sirven para llegar a un dato más específico. Tal es el caso de las preguntas que dependen de una discriminación previa y que son jerárquicamente subordinadas a dicho ítem de discriminación. Un ejemplo sería el siguiente, en el que la primera pregunta actúa de filtro de la segunda:

8.	¿Has simultaneado o simultaneas los estudios de Traducción e Interpretación con otros estudios?	Sí <input type="checkbox"/>	No <input type="checkbox"/>
8.1.	En caso <u>afirmativo</u> ¿Con qué estudios?		

Gráfico 26: Ejemplo de pregunta filtro

No se han incluido preguntas de consistencia¹⁵³, debido a que no era conveniente ampliar aún más el tamaño del cuestionario. No obstante se consideró que la estructura de embudo y de filtro de los diferentes grupos de preguntas, ayudan a compensar en términos de consistencia, pues solo puede llegarse a las preguntas más específicas una vez contestadas convenientemente las previas.

Una vez definidas las variables, se hace necesario identificar las posibles respuestas correspondientes a cada variable. La formulación y categorización de las respuestas es tan clave como la formulación de las preguntas. Este cuestionario contiene ítems categorizados *a priori* e ítems que solo pueden ser categorizados *a posteriori*. Es decir, aunque la mayor parte de las respuestas tiene una formulación cerrada, en algunos casos se ha tenido que optar por incluir respuestas abiertas. Así, hay preguntas regulares cuyos atributos de respuesta se corresponden con respuestas binomiales (Sí/No) y respuestas en escala Likert de cuatro grados. Las escalas de Likert suelen presentar cinco grados siendo el intermedio un valor que no termina de definir una postura. La eliminación del valor intermedio se utiliza en estudios de este tipo para poder discriminar más claramente y evitar que, por cuestiones de comodidad o rapidez, se opte automáticamente por la opción central. De este modo, se invita a los encuestados a sopesar su postura y a decantarse preferiblemente por una opción u otra. Son varios los autores que advierten sobre los problemas que pueden plantear las escalas con valores intermedios:

Implícitamente se asume que estas categorías centrales representan una posición intermedia entre las categorías adyacentes a lo largo del continuo evaluado. (...) Sin embargo, diferentes estudios han cuestionado el uso de estas categorías centrales porque las razones que llevan a seleccionarlas pueden ser diferentes del significado asumido (...). Todas estas posibles razones constituyen una amenaza al cumplimiento de unidimensionalidad asumido al emplear este tipo de escalas, ya que la selección de la categoría central, en este caso, sería independiente de la posición de los sujetos en el rasgo a medir. (Hernández *et al.*: 2004: 49)

¹⁵³ «Pretenden conocer la veracidad de las respuestas. Se trata de preguntas similares, redactadas de forma distinta, que se sitúan espaciadas entre sí para ver si las respuestas son constantes.» (Rodríguez Fernández *et al.*, 2005: 45)

Por otra parte, hay atributos de respuesta en otros ítems que no pueden ajustarse a estos tipos de modelo preestablecido, ya sean escalas tipo Likert o de variable binomial, dadas las características inherentes de la variable en cuestión. Un caso en el que no cabe una formulación artificial de las respuestas son las preguntas sobre la ocupación profesional preferida y la menos preferida en el futuro. Dicha pregunta no podía incluir de ningún modo una lista de posibles salidas profesionales cerrada, por diversos motivos, como por ejemplo, por cuestiones de espacio y maquetación, para evitar inducción en las respuestas, y, sobre todo, porque ni en el mejor de los casos hubiéramos podido adelantar la lista adecuada que recogiera toda la variedad de respuestas obtenidas finalmente. Intuyendo esta prolijidad de respuestas, con los resultados de las fases de pilotaje en mente, se optó por dejar el ítem en blanco y proceder a su posterior categorización. Esta misma estrategia de formulación abierta se aplicó a todos aquellos ítems en los que no era posible adelantar una variedad de respuestas adecuada. Tal es el caso de los siguientes ítems:

Cuestionario de primero	Cuestionario de cuarto
Opción de bachillerato	Opción de bachillerato
Origen desde FP: Rama	Origen desde FP: Rama
Otra formación universitaria	Otra formación universitaria
Otra formación previa relevante: tipo	Otra formación previa relevante: tipo
Estancias: tipo	Estancias: tipo
	Estancias durante la carrera: tipo
Experiencia laboral: tipo	Experiencia laboral: tipo
Expectativas de formación	Expectativas laborales
Categorías "Otros" en listados cerrados	Categorías "Otros" en listados cerrados

Tabla 21: Ítems abiertos.

La decisión de dejar abiertos estos ítems se basa en diferentes motivos:

- Prolijidad de posibles respuestas y afán de evitar inducción (expectativas de formación y profesionales, formación previa relevante, otra formación universitaria)
- Problemas de denominación e identificación (Bachillerato, FP), debido a cambios y reformas educativas a lo largo del tiempo
- Afán de una más lógica categorización (estancias, experiencia laboral, formación previa relevante)
- Afán por cubrir todas las posibles respuestas (Otros)

En el caso de las estancias en el extranjero ajenas a la carrera, la experiencia profesional previa y la formación adicional relevante, la operacionalización es compleja pues se incluyen elementos como «duración», «objetivo de la estancia» o «lugar» y «tipo de experiencia», cuyo fin es aportar datos que ayuden a discriminar la relevancia real de dichas experiencias y poder decidir convenientemente si son lo suficientemente representativas. Así, se considera «estancia en el extranjero relevante» aquella superior a un mes y/o que incluyese trabajo o formación, eliminando del sondeo viajes turísticos o de interés personal de escasa duración. Con ellos se pretende delimitar la subjetividad de esta apreciación. Del mismo modo, se considera «experiencia profesional relevante» toda

aquella superior a un mes y se analizan estadísticamente también los tipos de experiencia profesional por sectores del mercado.

La categorización de la formación previa relevante se limita a adscribir una respuesta a un campo de formación u otro, pues se considera demasiado subjetivo analizar la utilidad de la formación en función de su duración únicamente.

Las categorías resultantes de este proceso de categorización *a posteriori* junto con las categorías prefijadas *a priori* se pueden consultar para los dos cuestionarios en las plantillas de categorización incluidas en los Anexos, y en las consiguientes plantillas de codificación, que luego serán imprescindibles para el análisis estadístico de datos.

➤ *El problema de la medición de competencias*

Los cuestionarios de primero y cuarto incluían inicialmente también una serie de tres ítems diferentes al resto, relativo a las competencias que el estudiantado considera que ha aprendido durante la carrera, las competencias que asocian al concepto de buen traductor y las que asocian al concepto de buen intérprete.

En un principio, se intentaron categorizar las distintas competencias o subcompetencias personales, académicas, profesionales, etc. que podrían haberse encontrado como respuestas. No obstante, como sucedía en otros ítems, en las pruebas piloto se percibía que los estudiantes reaccionaban sin pensar demasiado ante una lista de competencias, tendiendo a marcar todas de forma casi automática. La intención de este ítem era averiguar hasta qué punto los estudiantes tienen conciencia de la formación recibida, es decir, si eran capaces de describir lo que habían aprendido en la carrera. Al proporcionar una lista de competencias y observar cómo la rellenaban los estudiantes, llegamos a la conclusión de que quizás no estuviéramos recogiendo su percepción real de lo aprendido, sino más bien una inducción de respuestas sobre este tema, ya que tendían a marcarlo todo sin pararse a pensar lo suficiente.

Se compararon estas percepciones con las de la investigadora Morón, que realiza su tesis doctoral en el programa *Traducción, Sociedad y Comunicación* de la UGR sobre la valoración del programa de estudios que hacen los estudiantes de la licenciatura internacional *Applied Languages Europe* y cuyo cuestionario inicial se pilotó con una parte dedicada a las competencias que guardaba un cierto paralelismo con el que se planificaba incluir en nuestro estudio. Esta investigadora decidió contrastar la forma en la que se rellenaban los ítems incluyendo una parte cualitativa abierta en el pilotaje en la que se preguntaba por lo aprendido en la carrera y, al final del cuestionario, una serie de ítems cuya formulación y formato cerrado con competencias se parecía a la que se pensó incluir en este estudio. El resultado fue que, efectivamente, los estudiantes describían en abierto y *sin pistas* una valoración de su aprendizaje mucho menos específica y que se representaba en líneas muy difíciles de categorizar, a veces nada relevantes para el estudio. Finalmente, se concluyó que la lista cerrada induce las respuestas y solo puede ser aplicada con unas condiciones de contextualización muy determinadas.

En nuestro caso, sin ánimo de adscribir este ítem a ningún esquema de competencias en concreto, ya que se consideró que los estudiantes eran generalmente ajenos a este tipo de modelo de organización del conocimiento, se formularon inicialmente las siguientes preguntas, de forma genérica y abierta:

Primero

Cuando acabes la carrera de Traducción e Interpretación ¿qué competencias, habilidades, conocimientos, actitudes, aptitudes, destrezas, capacidades, modos de proceder, estrategias de trabajo, etc. esperas haber adquirido? (Es decir, ¿qué crees que vas a aprender en estos cuatro años?)

Cuarto

Al acabar la carrera de Traducción e Interpretación ¿Qué competencias, habilidades o conocimientos, actitudes, aptitudes, destrezas, capacidades, modos de proceder, estrategias de trabajo, etc. has adquirido? (¿Qué crees que has aprendido?)

Primero y cuarto

¿Qué características debe poseer un buen traductor según tu opinión?

Primero y cuarto

¿Qué características debe poseer un buen intérprete según tu opinión?

Gráfico 27: Operacionalización inicial de las variables de percepción de competencia.

Los tres ítems irían seguidos de espacio en blanco para rellenar. Desde el principio, se tenía conciencia de los problemas que un ítem de estas características podría plantear, por el fenómeno ya señalado que hace que las respuestas de los encuestados se sitúen en planos muy diferentes y difíciles de categorizar. También se partía desde la asunción de que la identidad del licenciado en TI no experimenta un desarrollo sólido al final de la carrera, por lo que era obvio que el índice de respuesta de este ítem sería inferior al resto, ya que les planteaba una cuestión que muchos de los alumnos no sabrían responder. Los jueces del cuestionario, en especial José Luis Villena y Elvira Fernández, expresaron su preocupación por la validez de este ítem desde el punto de vista de las dificultades que plantearía a la hora de que los encuestados rellenaran esta parte, así como en las limitaciones y complicaciones que supondría la medición y categorización de dichos datos. En los pilotajes previos se vio que la forma de responder efectivamente no era adecuada. La validez de la medición desde el punto de vista conceptual quedaría mermada al dejar el ítem abierto, en este instrumento en concreto y de la forma que se pretendía.

Por ejemplo, en las respuestas del pilotaje se entremezclan habilidades con conocimientos y con rasgos de personalidad. Además, se conglomeran competencias más generales y subcompetencias muy concretas, reflejándose distintos grados de especificidad que en ningún caso pueden medirse al mismo nivel. De este modo, por ejemplo, los alumnos recogieron «saber inglés» al mismo nivel que «documentarse en Internet», «manejar Trados», «traducir deprisa», «aprender a traducir» o «ser menos tímida», por lo que se concluye que una categorización sistemática acabaría por ser muy artificial para este caso, por todo lo expuesto. Tampoco se especifica el grado de solidez de adquisición de cada

una de las competencias descritas por el alumno, por lo que es difícil evaluar la relevancia de la respuesta. También se consideró la posibilidad de recoger este dato y proceder a evaluarlo de forma global, es decir, midiendo el grado de desglose y descripción de lo aprendido. En este caso, la evaluación plantea el mismo problema en cuanto a la validez del constructo de referencia para este caso (*competencias*), puesto que evaluar dicho grado de consolidación de la imagen de lo aprendido supone la construcción de un modelo teórico de evaluación de un constructo (*competencias*) que no es coherente en cuanto a que es ajeno a lo que describen los estudiantes. Si dicho modelo de evaluación se construye desde el punto de vista de los alumnos, daría lugar a un modelo poco coherente con respecto a las competencias seleccionadas y sus correspondientes niveles de adquisición, puesto que las percepciones de los estudiantes son de lo más variopinto y desestructurado con este sistema. Por otra parte, si se hace desde un punto de vista teórico y se intenta encajar la valoración en abierto de los estudiantes, no deja de ser un ejercicio de categorización excesivamente artificial y, en ningún caso, podríamos estar seguros de que lo que dice el alumno que ha aprendido y el grado de aprendizaje que describe, vaya a coincidir con la categoría de respuesta definida *a priori*.

Asimismo, en el momento de considerar la inclusión de esta dimensión en el cuestionario definitivo, se tuvo en cuenta también la utilización de un método similar de evaluación de la percepción de las competencias en el *Libro Blanco*. Precisamente en ese estudio se planteaba una estrategia parecida para construir un modelo de competencias. En concreto, el estudio plantea una diferenciación de enfoque metodológico entre lo que define como competencias genéricas (en las que se ofrece una lista de competencias cerrada) y competencias profesionales, ítem que aparece operativizado de la manera que aparece en el gráfico 28. La propia comisión de redacción del documento (2004b: 17), comenta los problemas metodológicos de diseño que tuvo esta parte del cuestionario que ellos aplicaron:

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.

Tras analizar el tipo de problema encontrado en el caso del estudio de la ANECA, las apreciaciones de Morón (2009), las dudas de validez del constructo *competencias*, la forma en que se rellenó esta parte en las pruebas piloto y los problemas de esta formulación operativa y pragmática, se decidió excluir esta parte del estudio del cuestionario definitivo.

Señale, por orden descendente de importancia, las competencias necesarias para desempeñar su puesto de trabajo actual, asignándoles un valor del 4 (máxima importancia) al 1 (mínima importancia)

CONOCIMIENTOS DISCIPLINARES (SABER)	
1100	
1101	
1102	
1103	
1104	
1105	
1106	
1107	
COMPETENCIAS PROFESIONALES (SABER HACER)	
1200	
1201	
1202	
1203	
1204	
1205	
1206	
1207	
COMPETENCIAS ACADÉMICAS	
1300	
1301	
1302	
1303	
1304	
1305	
1306	
1307	

Gráfico 28: Medición de competencias para el estudio de la ANECA (2004a: Anexo 5A)

8.3.5. Método de aplicación y recogida de datos

El cuestionario se diseñó con el objetivo de recoger muestras amplias, en sesiones de clase, en las que la encuestadora estaría presente y solicitaría rellenar el cuestionario. En condiciones de idoneidad, este método conlleva las siguientes ventajas:

1. Control máximo de las condiciones de administración
2. Homogeneidad de la información proporcionada a los respondentes
3. Homogeneidad del control de tiempo
4. Homogeneidad en las respuestas dadas a dudas planteadas puntualmente
5. Criterios de selección de muestra muy objetivos, ya que todos los asistentes a las clases rellenan el cuestionario.

No obstante, el cuestionario se acompañó de un protocolo de administración a modo de carta de presentación para que garantizase un acercamiento al cuestionario por parte de los respondentes que fuera siempre el mismo en todos los centros, así como unas instrucciones de cumplimentación igualmente uniformes y claras para todos. Dicho protocolo se ajusta a las recomendaciones de Buendía *et al.* (1998: 124-125) y Kumar (1996: 113). Según Buendía, las normas o protocolo que acompaña a un cuestionario tienen tanta importancia como el propio cuestionario. Varios autores enfatizan la importancia de garantizar la confidencialidad (Buendía *et al.*, 1998: 208). Asimismo, debe especificarse el tiempo necesario para la cumplimentación del instrumento. Sobre el factor tiempo, no hay ningún consenso. Las recomendaciones oscilan desde los quince minutos (León y Montero, 2002: 124), hasta todo el tiempo que sea necesario (Brennan y Williams, 2004: 32). En este caso se necesitaron unos 25 minutos para la cumplimentación del cuestionario, siendo el de primer curso ligeramente más corto que el de cuarto curso.

El entorno de aplicación de los cuestionarios fue las propias aulas de los alumnos. Se requirió el consentimiento y colaboración de distintos profesores de las seis universidades para utilizar parte de sus tiempos de clase para la cumplimentación de los cuestionarios. Según Brennan y Williams (2004: 31), la cumplimentación de cuestionarios en clase para la recogida *feedback* de los estudiantes, se suele asociar a buenos índices de respuesta, aunque en algunos casos en los que muchos alumnos faltan a clase en dicha sesión, se puede poner en tela de juicio la representatividad y validez de dicho sistema de recogida de datos. En nuestro caso, no se detectaron índices de absentismo reseñables. Se optó por este tipo de recogida por ser el mejor sistema de acceder a los alumnos de forma efectiva y siguiendo los consejos de Kumar (1996: 113) sobre la administración colectiva de cuestionarios. Además, se tiene la posibilidad de controlar mejor el entorno de administración, evitar influencias externas en las respuestas individuales y contestar a las dudas de cumplimentación de forma neutralizada.

Por cuestiones de viabilidad, en dos casos la encuestadora no pudo estar presente en la distribución de los cuestionarios. En dichos casos, el encuestador sustituto recibía también un protocolo y unas indicaciones sobre cómo debía desarrollarse la sesión, pues este sistema aportaba una mayor sistematización a la recogida de cuestionarios. Para tener una mayor constancia de la forma en que se distribuían los cuestionarios, se solicitó al encuestador sustituto que registrara por escrito cualquier incidencia o duda que pudiera surgir entre los encuestados durante la sesión. En estos casos en los que la encuestadora titular no estuvo presente, los cuestionarios se enviaron por correo ordinario, sin incidencias en este sentido. Es el caso de la recogida de cuestionarios de la UPCO y de la UJI, así como de un 25% de los cuestionarios de la UPV.

Se consideró la posibilidad de enviar algunos cuestionarios por correo electrónico para completar la muestra, pero esta opción se terminó por descartar, por los problemas detectados en el pilotaje.

8.3.6. Recapitulación: criterios de calidad

Para aclarar las consideraciones que se han realizado en torno a la calidad general del instrumento de medida y su aplicación, habría que entrar a valorar los conceptos de *validez*, *fiabilidad* y los posibles sesgos que amenazan la calidad del estudio. Cabe señalar que los conceptos de *fiabilidad* y *validez* son principalmente importantes para las investigaciones de tipo experimental y no tanto para las no experimentales, como se expondrá en este epígrafe.

Nunan (1992) realiza una clasificación exegética de los distintos tipos de validez y fiabilidad que suelen analizarse en las investigaciones, según los principales aspectos a los que se refieren en cada concepto:

Type	Key question
Internal reliability	Would an independent researcher, on reanalysing the data, come to the same conclusion?
External reliability	Would an independent researcher, on replicating the study, come to the same conclusion?
Internal validity	Is the research design such that we can confidently claim that the outcomes are a result of the experimental treatment?
External validity	Is the research design such that we can generalise beyond the subjects under investigation to a wider population?

Tabla 22: Preguntas para establecer la fiabilidad y validez de un estudio, en Nunan (1992: 17)

Así, se entiende por fiabilidad el grado de credibilidad de los resultados tanto por la correcta interpretación del encuestado como por la ausencia de error en la interpretación de los encuestadores (Buendía *et al.* 1998: 146). La fiabilidad se asocia al grado de constancia de los resultados de un estudio y a la replicabilidad de las mediciones en distintos contextos y momentos. Se trata de un valor necesario e ineludible en las investigaciones experimentales, especialmente las de tipo longitudinal (varias mediciones repetidas en una secuencia temporal determinada sobre una misma muestra de población) y en aquellos proyectos cuyo objetivo principal es diseñar el instrumento idóneo y universal para medir un determinado constructo o conjunto de constructos (por ejemplo, tests psicométricos de personalidad, coeficiente intelectual, etc.).

La fiabilidad se utiliza también para medir la progresión de la variable dependiente en un contexto experimental, es decir, cómo evoluciona un parámetro cuando se ejerce sobre él una influencia determinada a lo largo del tiempo. En tales casos, lo que interesa es poder analizar la relación causal entre el estímulo y la respuesta a dicho estímulo en un experimento. No obstante, como ya se ha señalado, este estudio no se categoriza como experimental, sino como etnográfico descriptivo. Además no tiene una dimensión longitudinal, sino transversal¹⁵⁴, es decir, aunque se realizan dos estudios paralelos en dos

¹⁵⁴ León y Montero (2002: 129-130).

momentos diferentes, no son en realidad un mismo estudio, sino dos estudios puntuales diferentes.

El instrumento no pretende hacerse valer como herramienta universal para la medición de actitudes del estudiantado y, por otra parte, no existen variables dependientes manipuladas que puedan analizarse como indicadores de la fiabilidad del cuestionario. Como indica Nunan (1992), la fiabilidad externa, en un contexto como el nuestro, no es un factor tan relevante, puesto que no se pretende diseñar un instrumento de validez universal:

If the researcher is not attempting to establish a causal relationship between dependent and independent variables, the issue of internal validity will be less problematic than if such relationship is sought. (Nunan, 1992: 59).

Dicho esto, no debe entenderse que la fiabilidad deje de ser un criterio relevante a la hora de argumentar la calidad de un estudio no experimental. Hay aspectos de la fiabilidad que sí son aplicables a todo tipo de estudio. Generalmente, se considera que una de las claves de la fiabilidad externa, es decir, la posibilidad de que otros repliquen el estudio que se ha realizado, puede reforzarse si el investigador explica de forma exhaustiva cinco aspectos fundamentales de toda investigación, como son el posicionamiento del investigador, la descripción de la elección de los informantes y del marco circunstancial (social, condicional, jurídico, etc.) de la investigación, los constructos analíticos y los métodos de recogida de datos y análisis (Nunan: 1992: 59). En la misma línea, encontramos a otros autores como Anadón (2005), cuando afirma que, dado que no hay una certeza de poder responder afirmativamente a las preguntas que plantea Nunan respecto a la fiabilidad (ver cuadro en página anterior), al menos sería necesario aportar toda la información sobre los objetivos perseguidos, la teoría que sirve de fundamento, el procedimiento seguido y el razonamiento que hay detrás de cada decisión tomada (Anadón, 2005: C4: 4-5).

Igualmente, Guba y Lincoln defienden el desglose detallado de lo que ellos llaman *audit trail* (registro de auditoría):

An audit trail should be constructed and mapped out for the reader, allowing him or her to follow the path and key decisions taken by the researcher from conception of the research through to the findings and conclusions derived from the research. (Lincoln y Guba, 1985: 319)

La explicitud de la información sería necesaria tanto para poder replicar un estudio (fiabilidad) como para entender las coordenadas en las que se ubican sus resultados (interpretación). Con el propio registro explicativo de todo el proceso y sus fases que se viene utilizando en toda esta parte del trabajo, no se pretende otra cosa que fortalecer una transparencia metodológica que refuerce la calidad de la investigación. De este modo, los cinco puntos que enumera Nunan (*ibid.*), quedarían suficientemente expuestos y la calidad desde ese punto de vista quedaría reforzada.

En cuanto a la fiabilidad, hay otras consideraciones que se pueden tener en cuenta, algunas de ellas ya tratadas en páginas anteriores, pero que repasaremos aquí a modo de recapitulación, siguiendo las indicaciones de Kumar (1996: 140-141):

- Control de la correcta formulación de las preguntas: ha de evitarse ambigüedad para fomentar que los informantes respondan de igual forma cada vez que se utilice un instrumento. Para un desglose de las comprobaciones realizadas en este sentido, véanse las comprobaciones descritas en el diseño del cuestionario y juicio de jueces (p. 356 y sigs.)
- Control del contexto físico: implica un control de las condiciones de administración del cuestionario para evitar posible influencia del marco físico en las respuestas. Para fomentar unas condiciones lo más equiparables posibles, se ha procurado que la misma investigadora controlase dicha situación. En los casos en los que esto no fue posible, se intentó regular el contexto de aplicación mediante el uso de un protocolo de administración para el encuestador suplente.

Mientras que la fiabilidad se centra en la replicabilidad, la validez lo hace en la exactitud y el potencial de generalización de los resultados (Buendía *et al.*, 1998: 8). La validez sirve para averiguar si el estudio proyectado mide realmente lo que el investigador se propuso medir.

Cabe diferenciar entre los conceptos de validez interna y de validez externa. La primera implicaría el control adecuado sobre las variables externas y cierto tipo de sesgos¹⁵⁵, por ejemplo, los procedimientos de selección, de medición, etc., mientras que la segunda se refiere a la extensión y aprovechamiento generalizable de los resultados.

Con respecto a estos dos tipos de validez, se ha procurado identificar una serie de sesgos y amenazas para analizar el alcance de los mismos en el estudio y procurar mantenerlos en un contexto controlado.

¹⁵⁵ A pesar de no ser una fuente documental tradicional, incluimos aquí la definición que la Wikipedia recoge para los sesgos, ya que ha resultado ser la explicación más concisa y práctica que hemos encontrado: «un sesgo es un error que aparece en los resultados de un estudio debido a factores que dependen de la recogida, análisis, interpretación, publicación o revisión de los datos y que pueden conducir a conclusiones que son sistemáticamente diferentes de la verdad o incorrectas acerca de los objetivos de una investigación. Este error puede ser sistemático o no, y es diferente al error aleatorio». En <http://es.wikipedia.org/wiki/Sesgo> (21.06.07)

Sesgo o amenaza	Definición
Sesgo muestral	Bias in the selection of a sample can occur if sampling is done by a non-random method, i.e. if: the selection is consciously or unconsciously influenced by human choice, the sampling frame –list, index or other population records- which serves as the basis of selection, does not cover the sampling population accurately and completely; if a section of a sampling population is impossible to find or refuses to co-operate. (Kumar, 1996)
Validez de contenido	También llamada validez aparente, racional, lógica, intrínseca, etc. se refiere a la relevancia de los ítems o al grado en que los ítems de una escala o test representan un determinado universo temático. Representatividad y relevancia son factores clave para juzgar este tipo de validez (Rodríguez Fernández <i>et al.</i> 2005: 48)
Validez de constructo	Indica en qué medida un instrumento correlaciona con las variables que establece la teoría desde la que se formuló el problema. (León y Montero, 2002: 57 y 94)
Sesgos del investigador	Se refieren a todo un conjunto de posicionamientos, conscientes o inconscientes, de tipo cognitivo. Hay varios tipos bien identificados, como el llamado “efecto de expectativa” (Buendía <i>et al.</i> 1998: 76), por el que el investigador, guiado por una certeza específica sobre los posibles resultados, manipula de forma inconsciente una investigación o interpreta de forma errónea los datos resultantes con el fin de corroborar la hipótesis inicial. Otro sesgo del investigador sería el de polarización, por el que se pondera excesivamente una tendencia que no es tan relevante. Se identifica también el “falso consenso”, por el que el investigador se convence de que todo el mundo es de su opinión.
Sesgos de formulación y diseño	Las preguntas del cuestionario están redactadas de forma ambigua, polisemántica, tendenciosa, incomprensible, aburrida, etc. Efecto de inducción a respuestas siguientes, inadecuada secuenciación, etc. efectos de orden y transferencia. Error progresivo (fatiga). (Ramos <i>et al.</i> 2004: 100).
Sesgos del encuestado	Se identifican varios tipos de sesgo, como son el sesgo de memoria o recuerdo, por el que se pone en duda la respuesta a ciertos ítems sobre hechos o actitudes en el pasado, pues podría haberse alterado dicho recuerdo en la mente del informante. Otro de los sesgos es el de “exposición”, por el que el simple hecho de enfrentar a un encuestado a unas respuestas determinadas y no otras, condiciona su respuesta. Un efecto más sería el llamado “Hawthorne” Buendía <i>et al.</i> (1998: 79), por el que se desconfiaba del método de recogida por el hecho de que la mera participación en un estudio puede hacer adoptar a los informantes actitudes de respuesta artificiosas, al sentirse observado o analizado. Un efecto es la sensibilización al pretest, por el que el colectivo incluido en mediciones previas debe ser excluido de siguientes experiencias: su participación previa supone un cierto grado de sensibilización o aprendizaje que afecte los resultados del estudio.
Sesgo situacional	Efecto del entorno de recogida de datos (momento y circunstancias de aplicación) sobre los resultados. Tiene que ver tanto con la validez como con la fiabilidad. Ramos <i>et al.</i> (2005: 85) lo denominan “reactividad general al contexto”. Efecto por el que las respuestas reflejan las percepciones que se generan de la situación de investigación, lo que puede introducir las expectativas como parte del constructo, de forma indeseada.

Tabla 23: Tipos de sesgo.

En cuanto al sesgo de muestra (validez externa), tal y como se explicaba anteriormente, las condiciones de muestreo no pueden considerarse puramente aleatorias debido a los distintos condicionantes externos, aunque sí se ha realizado un muestreo en el que se primaron los criterios de representatividad. La capacidad de generalizabilidad de las respuestas queda mermada desde un punto de vista cuantitativo-positivista. Los resultados del análisis se expondrán desde un punto de vista interpretativo, como ya se ha expuesto, cuyo objetivo es la detección de causas y fenómenos en la muestra sondeada y no el

análisis estadístico-inferencial de los mismos en cuanto a la población total. En cuanto al tamaño de la muestra, si el estudio se hubiera ajustado a las normas del muestreo aleatorio, los porcentajes de respuesta con la fórmula para muestreo arrojarían un tamaño muestral más que aceptable para garantizar la representatividad de la población.

Para mejorar la validez de contenido, tanto los juicios de robustez realizados durante las pruebas piloto, como las conclusiones del panel de jueces, hacen deducir que el instrumento es satisfactoriamente válido y que los elementos que lo configuran son representativos de los aspectos que se pretenden medir. Esto no quiere decir que dicho instrumento no sea mejorable, ampliable, etc., pero sí que es suficiente para medir lo que se propone.

Según Buendía (en Buendía *et al*, 1998: 239), la validez de constructo es la más compleja de todas, no solo por lo laborioso de su obtención, si no porque conseguir esta característica supone responder acertadamente a la pregunta «¿qué mido?». Para poder responder a esta pregunta, es necesario establecer una conexión clara entre el constructo seleccionado (ver operacionalización previa en los Anexos) y el ítem y la variable que lo representan. Por otra parte, la validez de constructo se ha intentado fomentar mediante una descripción preoperacional muy exhaustiva, como se desprende de todo este capítulo, así como mediante el pilotaje de los cuestionarios para observar el grado de comprensión de los conceptos utilizados y la definición operativa de los constructos aplicados. Finalmente, se ha sometido el cuestionario a la ya mencionada evaluación de mano de un panel de jueces (pp. 356 y sigs.).

Para reducir o eliminar los posibles sesgos por parte del investigador, de nuevo el pilotaje y la evaluación por jueces fueron claves. La investigadora procuró deshacerse de cualquier posible posicionamiento o creencia previos al diseño del cuestionario o, al menos, intentó cuestionarse cualquier asunción previa. La experiencia previa en este tipo de estudio resultó bastante útil, ya que en el trabajo de investigación del Diploma de Estudios Avanzados (Calvo Encinas, 2002), algunas de las hipótesis planteadas se contradijeron al final del estudio, por lo que en esta ocasión, se intentó contemplar los distintos posicionamientos con una actitud más parecida a «dejarse sorprender» que al mencionado *efecto de expectativa* y al denominado *efecto Hindsight*, por el que se consideran previsibles los resultados de una investigación.

Cabe señalar, de todos modos, que en todo estudio de estas características hay un factor de influencia del investigador sobre el estudio que es inevitable. Se trata del hecho de que, al ser una investigación de tipo interpretativo, el investigador selecciona unos constructos para su medición y una operacionalización determinadas, que reflejan su interés en unos aspectos y no en otros. Se trata de establecer unos objetivos determinados conforme a los puntos que despiertan interés en el investigador, que pueden o no ajustarse a lo que otros consideran relevante. Las evaluaciones externas sobre el contenido y el constructo palian hasta cierto punto este efecto, aunque por algo se utiliza la etiqueta *paradigma del investigador* en las investigaciones interpretativas.

En cuanto a los sesgos derivados de posiciones cognitivas de los encuestados, cabe apuntar que, por ejemplo, se tuvieron en cuenta los efectos del sesgo de memoria en las preguntas relativas a hechos pasados (experiencias académicas sobre todo, como es la orientación que se recibió en Educación Secundaria). Es por esto que las preguntas sobre este tema son más exhaustivas en el cuestionario de primero que en cuestionario de cuarto, pues se considera que el lapsus temporal es demasiado amplio como para conceder igual credibilidad a las respuestas ofrecidas por estudiantes de último curso sobre su formación en Secundaria. No obstante, se mantiene un número de ítems simplificado y de corte genérico sobre la información previa de la carrera, pues se entiende que a pesar de la influencia de este tipo de sesgo memorístico, es interesante recoger el recuerdo que se tiene de dicha percepción.

El sesgo de exposición se tuvo principalmente en cuenta en los ítems que se han dejado abiertos, pues como ya se ha explicado, el mero hecho de enfrentar al estudiante con una lista muy exhaustiva de determinadas categorías de respuesta, condicionaba la respuesta de esos ítems.

Otros elementos que intervienen en las investigaciones, sobre todo de tipo experimental, no son aplicables en nuestro estudio. Tal es el caso de los efectos de distorsión de respuesta que se producen en los estudios que se realizan de forma longitudinal, debido a cambios circunstanciales entre una medición y otra (efecto histórico), o a una maduración o aprendizaje por parte de los informantes (efecto de maduración) o a un aprendizaje o sensibilización con respecto al instrumento de medida (efecto pretest) o al los efectos de mortalidad y atrición de la muestra (reducción de los individuos participantes) a lo largo de la medición. Cabe puntualizar que para eliminar un posible efecto pretest por exposición a las pruebas piloto, se excluyó a todos los estudiantes participantes en el pilotaje del estudio final.

Al mismo tiempo, la reactividad general al contexto intentó controlarse mediante la administración colectiva del cuestionario en clase (Kumar, 1996: 113), la presencia de la investigadora principal y la inclusión del mencionado protocolo de administración, así como otras condiciones aclaratorias del entorno del estudio y donde se garantizaba la confidencialidad de la prueba. Para asegurar una aplicación homogénea del instrumento en todos los centros, se procuró mantener la aplicación bajo unas circunstancias lo más parecidas posibles.

Asimismo, durante todo el proceso de diseño, se tuvieron en cuenta otros diseños de estudios existentes que compartiesen puntos de interés con los instrumentos aquí descritos. Como ya se ha especificado, no hay muchos estudios realizados en este contexto y con una metodología similar, pero se consideró útil tener en cuenta los siguientes instrumentos de medida previamente existentes:

- Cuestionario para licenciados y cuestionario de estudiantes de cuarto curso de la tesis realizada por Morón (2009), iniciada a la vez que esta y cuya autora nos aportó su experiencia en numerosas ocasiones.

- Cuestionario para licenciados aplicado por el comité de redacción del informe sobre la titulación de Traducción e Interpretación en aras del nuevo título de grado, para la ANECA.
- Ejemplos de cuestionarios para la recogida de feedback de estudiantes universitarios, recogidos en la obra de Brennan y Williams (2004)
- Cuestionario de evaluación diagnóstica para traducción jurídica diseñado por Calvo Encinas (2002)
- Cuestionario utilizado para recoger el feedback de estudiantes de la UGR para su inclusión en el informe de autoevaluación.
- Cuestionarios del proyecto de investigación Temcu¹⁵⁶, en cuyo diseño intervino la autora de este trabajo junto a un equipo de expertos, así como de la tesis doctoral de Tsokaktsidou (2005). Dichos cuestionarios están destinados a la operativización de la experiencia académica derivada de la movilidad internacional en el primer caso y de la experiencia y aprendizajes académicos derivados de la movilidad en estudiantes de Traducción e Interpretación, en el segundo.

Por último, quizás un indicador más de la calidad del cuestionario se deduce de los juicios de robustez (p. 358) registrados en la fase de pilotaje, por el que se registraban ciertos indicadores de motivación a la hora de rellenar los cuestionarios. Según Bourque y Fielder (2003: 34), para evaluar la calidad de un cuestionario, la motivación de los respondentes es un elemento más de garantía. Esta motivación se basa en la percepción por parte de los cuestionados de su pertenencia al colectivo objeto del estudio, a la percepción de que alguien se interesa por ese colectivo y a la selección de temas de estudio que pueden ser de su interés.

8.4. Análisis de resultados¹⁵⁷

Una vez recogidos los datos en las diferentes sesiones de administración de cuestionarios, el primer paso previo es seleccionar la forma de analizar los datos desde el punto de vista estadístico. Para ello, se eligió el paquete estadístico SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*). SPSS es un tradicional programa para estudios estadísticos en ciencias sociales, cuyas principales ventajas son la facilidad de crear, modificar y analizar las tablas de datos, mientras que ofrece una variedad de representaciones gráficas de los datos de gran utilidad. SPSS se eligió porque la investigadora ya poseía experiencia en el manejo de esta herramienta y por resultar suficiente y adecuada para las características de este estudio. SPSS resulta de funcionalidad limitada para estudios más complejos, pero teniendo en cuenta el tipo de variables que deseábamos analizar, en este caso su uso era apropiado.

Los estudios descriptivos como el que aquí presentamos, se constituyen esencialmente de variables independientes (véase pp. 341 y ss.), también llamadas *de atributo*. No son

¹⁵⁶ <http://www.temcu.com> (11.08.08)

¹⁵⁷ En esta fase del trabajo, el consejo y orientación de los profesores Juan Francisco Romero Barriga (Didáctica y Organización Escolar, UGR) y Jorge Bolaños Carmona (Estadística, UGR) fueron absolutamente imprescindibles para poder avanzar en el estudio.

variables sometidas a manipulación. En estos casos, los resultados de los datos suelen arrojar en forma de frecuencias. En algunos casos se han cruzado variables con el objetivo de realizar relaciones (entre distintas variables de un mismo grupo observado). En tales casos, tal y como se verá, los cálculos estadísticos son algo más complejos (tablas de contingencia).

Ya prevista la forma de análisis, se procedió a dar los pasos necesarios para transformar los cuestionarios en datos procesables en SPSS. En primer lugar, se codificaron por identificación numérica cada uno de los cuestionarios, de modo que cada individuo y respuesta puede identificarse con facilidad. También se revisó la calidad de las respuestas, descartándose cuestionarios incompletos, rellenos de forma deliberadamente distorsionada o con errores obvios o que dificultasen la interpretación de las respuestas. A continuación, se diseñaron las plantillas de categorización que se incluyen en los Anexos en las que se agrupan las diferentes categorías de respuesta posibles. Finalmente, dado que nuestro cuestionario no es digital, ni electrónico, ni se ajusta a un formato que se pueda procesar con lector óptico, era necesario realizar la tarea de copiar de nuevo cada respuesta ya categorizada en la plantilla de codificación, en donde cada dato figura ya como un número correspondiente a una respuesta, según la plantilla de categorización que se utilizó como guía. Para poder minimizar errores humanos en este proceso, los más de 77.000 datos que se estudian en este trabajo debieron primero codificarse en una plantilla de papel y luego, de forma igualmente manual, en las rejillas de datos de SPSS. Ambos procesos de transferencia de datos fueron revisados en su totalidad dos veces. Asimismo, se cotejaron las posibles incongruencias en las respuestas con el cuestionario original para evitar errores de transferencia.¹⁵⁸

Para la creación de las rejillas de datos en SPSS, se optó por tratar los datos en dos rejillas para cada grupo poblacional, es decir, dos rejillas para primero y dos para segundo. En la primera rejilla de cada grupo se incluyen las variables jerárquicamente superiores e independientes, mientras que en las segundas rejillas se recogen los resultados que, aun siendo variables independientes, son jerárquicamente dependientes de una pregunta tipo filtro superior. Asimismo, se procedió a dar un nombre y a configurar cada una de las variables. Se mantuvo el nombre de las variables comparables entre primero y cuarto para poder facilitar la identificación de dichas variables en las correlaciones que pudieran extraerse después.

Durante este proceso y siguiendo las recomendaciones de Morgan *et al.* (2004: 18-19), se tuvieron en cuenta los siguientes aspectos con respecto al análisis en SPSS:

- Todos los datos son numéricos (categorización para SPSS), por lo que se tradujeron los datos nominales a números.
- Los valores de respuesta son excluyentes unos de otros (inequívocos).

¹⁵⁸ En esta fase de procesamiento de datos, se contó con la ayuda de Ana Gregorio Cano, compañera investigadora del programa de doctorado *Traducción, Sociedad y Comunicación* y, en dicho momento, becaria colaboradora del grupo de investigación AVANTI, a la que agradecemos su dedicación que nos permitió hacer frente al volumen masivo de datos que había que manejar.

- Las variables se codifican de forma exhaustiva para no perder información (variedad de respuestas).
- Todas las decisiones de categorización se realizan bajo criterios homogéneos, iguales para cada individuo.

Una vez introducidos todos los datos, SPSS permite extraer de forma instantánea las tablas de frecuencia, sobre las que se volvió a realizar una última revisión para poder detectar cualquier dato incongruente. Las tablas de frecuencia vistas en su conjunto permiten decidir en qué casos es apropiado utilizar diagramas de barras y también que variables merece la pena cruzar.

Las tablas de frecuencias recogen la incidencia de cada respuesta en cada categoría. En cuanto a los estadísticos, el único descriptivo central que realmente nos interesa es la moda (dato más repetido). Valores como la media o la mediana no son relevantes en estos casos, pues arrojarían afirmaciones desnaturalizadas del tipo «un X% de estudiantes habla 3,5 lenguas», cuando lo que interesa es averiguar cuántos estudiantes manejan dos lenguas, tres lenguas, etc. La única excepción en este caso son las variables sujetas a escala Likert, en donde una descripción de dispersión más detallada puede tener más utilidad.

Así, una vez vistas las estrategias de análisis, se pasa a presentar los resultados en sí mismos. Esta última parte del estudio, tiene dos ingredientes. Por un lado, se describen los datos obtenidos y, por otro, se discuten dichos resultados. No deben confundirse ambas aproximaciones.

Consideramos, en la línea de Fink (2002e: 1), que se debe vigilar la claridad expositiva hasta el punto de que dicha claridad determina la utilidad de esta parte del trabajo. La visualización de resultados en gráficos y tablas (frecuencia y contingencia) y la correcta interpretación de los datos obtenidos son parte esencial en esta fase. Los gráficos son principalmente diagramas de barras que representan los resultados de una o más variables (diagramas de barras apilados), según el caso. Asimismo, se intenta utilizar un lenguaje explicativo en la descripción de todos estos elementos gráficos.

9. INFORME DE RESULTADOS E INTERPRETACIÓN DE DATOS: ESTUDIANTES DE PRIMER CURSO

En el presente capítulo, se presentan los resultados obtenidos para cada variable y, seguidamente, se incluye la interpretación de dichos datos conforme a la información de la que se dispone¹⁵⁹. Las variables se presentan con una codificación alfanumérica que responde al siguiente patrón:

$$V_1 \text{ XXX.Y}$$

en donde « V_1 » indica que se trata de una variable incluida en el estudio del colectivo de primer curso, las tres cifras «XXX» indican el número de variable aplicable en cada caso e «Y» señala que se trata de una variable que depende de otra cuando corresponda (la indicada en las cifras «XXX»).

9.1. Muestra de primer curso

En este estudio participaron 326 alumnos de seis centros diferentes (USAL, UGR, UJI, UAX, UPCO, UPV), que son los que configuran la muestra de este grupo. A continuación, se describen los resultados obtenidos para cada medidor.

9.1.1. Centros

Como ya ha quedado bien expuesto a lo largo de este trabajo, la muestra de primer curso se compone de estudiantes de diferentes centros. El número y proporción de informantes implicados en el estudio aparece reflejado en la siguiente tabla de frecuencias.

¹⁵⁹ Los datos perdidos que aparecen en las diferentes tablas y gráficos se refieren a respuestas no válidas (en blanco o no aplicables, etc.), según el caso. Existen varias posibilidades a la hora de tratar este tipo de valor perdido: estimarlo probabilísticamente (regresión y algoritmos EM), excluirlas totalmente, omitirlas, etc. Como en este caso trabajamos en un eje interpretativo, consideramos oportuno mantener el número de respuestas perdidas o no aplicables bien visibles, ya que elegir estrategias en busca del tratamiento inferencial de estos datos no aportaría gran cosa a nuestros resultados e interpretaciones. En algunos casos incluso esta categoría de respuesta no computable aporta información sobre el propio ítem, indicando, por ejemplo, si un número más o menos amplio de estudiantes ha tenido problemas o no para responder a un ítem determinado o si el tipo de respuesta para un ítem determinado está tan bien definida entre los participantes que no se ha perdido ningún retorno de respuesta. Es por ello que cada ítem recoge este tipo de respuesta perdida de manera explícita. Aparece en las tablas como «valores perdidos», «perdido» en tablas, abreviatura «perd.» por limitaciones de espacio (gráficos) o «perdidos sistema» cuando hace referencia más a respuestas no aplicables que a valores perdidos realmente.

		Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje sobre censo del centro
Válidos	USAL	50	15,3	66,6
	UGR	116	35,6	42,9
	UJI	45	13,8	50
	UAX	9	2,8	20
	UPCO	60	18,4	(sobre 70) 85,7 ¹⁶⁰
	UPV	46	14,1	76,6
	Total	326	100,0	

Tabla 24: Centros (V₁ 001)

Como puede apreciarse, el número total de aportaciones desde los diferentes centros, es muy variable. Esto se debe principalmente al hecho de que los centros tienen muy diferentes cupos de estudiantes en cada caso. Para poder apreciar la proporción de respuestas por centro, se incluye una columna adicional en la parte derecha de la tabla que refleja dicha representatividad por centros, en porcentaje de muestra local.

9.1.2. Perfil del estudiante

9.1.2.1. Edad

Una amplia mayoría de los estudiantes incluidos en el estudio han realizado el acceso inmediato tras la Educación Secundaria, con un 78% de estudiantes en edades comprendidas entre los 17 y los 19 años, seguidos de un grupo que representa un 11,3% del colectivo, con edades comprendidas entre 20 y 21 años. El grupo de estudiantes de mayor edad que ha accedido a la carrera con posterioridad es muy reducido, con solo un 8,3% de los estudiantes con edades superiores a 22 años en primer curso.

		Frecuencia	Porcentaje válido
Válidos	Perdido	5	1,5
	17-19	257	78,8
	20-21	37	11,3
	22-23	11	3,4
	24-25	8	2,5
	26-30	3	,9
	31-35	2	,6
	+35	3	,9
	Total	326	100,0

Tabla 25: Edad de alumnos encuestados (V₁ 002)

Parece existir una variación con respecto a los primeros años de implantación de la carrera, siendo un tanto diferente el perfil de los estudiantes que acceden¹⁶¹. Este efecto

¹⁶⁰ Se indica que el cálculo se hace sobre 70, porque existen datos divergentes (CCU, ANECA, Secretaría de la UPCO), optándose por los datos aportados por el propio centro para hacer el cálculo.

¹⁶¹ Se han recogido testimonios en este sentido de profesores que han sido testigos de esta evolución desde los primeros años de implantación de los estudios en Granada y Salamanca.

se produce por diversos motivos. De este modo, influye principalmente que algunos centros como la UGR ya no tienen examen de acceso, por lo que se da acceso únicamente a los estudiantes con mayor nota de Educación Secundaria, reduciéndose la posibilidad de que se produzcan incorporaciones de estudiantes mayores que hayan tenido ocasión de, por ejemplo, vivir un tiempo en el extranjero.

De manera paralela a este efecto, el examen de acceso y la situación económica de nuestro país en los últimos años han tenido como resultado una reducción progresiva de la proporción de estudiantes que presenta un perfil que podríamos considerar más *bilingüe*. Durante varias promociones, y debido a la elevada emigración de españoles al extranjero, existía un colectivo representativo cuyo perfil lingüístico alto se debía a su condición de hijos de emigrantes españoles que volvían de países como Francia o Alemania (Kelly, en entrevista personal). El examen de acceso permitía que, independientemente de su nota final de selectividad, este perfil de acceso interesante para los estudios de Traducción e Interpretación, consiguiera acceder. Según se producía el avance generacional y económico, este tipo de alumno representaba un colectivo cada vez menor y, finalmente, el acceso por *numerus clausus* dejaba fuera a muchos de estos alumnos con notas buenas o intermedias-altas pero no lo bastante altas como para entrar. Actualmente, como se desprende de los datos recogidos, la mayoría accede directamente de la Educación Secundaria, con niveles de lenguas intermedios y pocos estudiantes *bilingües* (ver resultados de los ítems V₁011 y siguientes), lo que hace que el nivel de lenguas sea en realidad muy dispar (Kelly, 1996: 10; Mayoral, 2001: 330) y no necesariamente responda a lo que la institución o el currículum espera de ellos en un principio.

9.1.2.2. Sexo

La estadística referida al sexo de los informantes confirma con creces la imagen tradicional de las carreras lingüísticas, con población femenina mayoritaria. Como se aprecia en la tabla, en este caso la proporción es de un 78% de mujeres, frente a un 19,6% de hombres.

		Frecuencia	Porcentaje válido
Válidos	Perdido	1	,3
	Hombre	64	19,6
	Mujer	261	80,1
	Total	326	100,0

Tabla 26: Sexo de informantes (V₁003)

La mayoría de mujeres en la carrera coincide con el dato estadístico registrado por el CCU y también con el registrado en el Libro Blanco de la ANECA.

9.1.2.3. Rama de Educación Secundaria de procedencia

Los resultados, agrupados por ramas de bachillerato, se recogen en la siguiente tabla:

		Frecuencia	% válido
Válidos	CC. Sociales/ Humanidades/Mixto	210	64,4
	Científico/Biosanitario	40	12,3
	Tecnológico	37	11,3
	Lingüístico/Humanidades /Letras	27	8,3
	Otro	7	2,1
	Artes	2	,6
Perdido		3	,9
	Total	326	100,0

Tabla 27: Tipo de Bachillerato; Rama (V₁004)

Un 64,4% de los estudiantes realizó el Bachillerato de humanidades actual o mixto según el sistema anterior, mientras que un 8,3% realizó Bachillerato especializado en letras. Un 22,6% de los estudiantes accedió a la carrera desde ramas tecnológicas o científicas. Un 0,6% de los estudiantes accedió desde el Bachillerato de artes, mientras que un 2,1% de los estudiantes accedió desde otros tipos de Bachillerato (a saber, Bachillerato experimental o Bachillerato en el extranjero).

Asimismo, solo un 1,8% de los estudiantes accedió después de haber realizado un ciclo superior de Formación Profesional:

		Frecuencia	% válido
Válidos	Perdido	5	1,5
	Sí	6	1,8
	No	315	96,6
	Total	326	100,0

Tabla 28: Acceso por FP (V₁005)

El perfil de los estudiantes desde esta perspectiva es bastante homogéneo y choca en parte con las pretensiones de adjudicar a esta carrera un valor de continuidad desde las ramas científicas y técnicas. Como ya sabemos, los estudios de Traducción e Interpretación suelen adscribirse al bloque de las Humanidades, aunque han sido siempre muy intensos los debates que han intentado que se posicionaran estos estudios en el plano de las Ciencias Sociales e incluso de las Ciencias en general, defendiéndose perfiles de egreso vinculados al sector jurídico y judicial, al sector biosanitario y científico, etc. Es por esta tendencia que la carrera permite el acceso desde cualquier especialidad de bachillerato. Aunque la asociación de los estudios a perfiles de egreso alejados de las Humanidades pudiera resultar sin duda interesante y *diversificadora*, los estudiantes que acceden desde itinerarios científico-técnicos son minoría y, como veremos más adelante, no hay demasiado interés en esta especialización al principio de los estudios. Parece no haber duda de que el sentir general fuera de los ámbitos académicos más innovadores es asociar

los estudios *a priori* con una carrera que podríamos denominar *de Letras*. El tema de la especialización, como se verá, motiva que se generen algunas falsas expectativas con respecto a la formación que se habrá de recibir. Si realmente un centro ha adoptado una línea de especialización clara en estas materias especializadas (por ejemplo, traducción médica o técnica), quizás debiera hacerse un esfuerzo encaminado hacia la orientación preuniversitaria en este sentido, para poder captar a los alumnos con el perfil y motivación más adecuados.

9.1.2.4. Estudios universitarios previos o simultáneos

Un 22,7% de los estudiantes tenía estudios universitarios previos, aunque solo un 4,9% del total había finalizado dichos estudios.

		Frecuencia	Porcentaje válido
Válidos	Perdido	4	1,2
	Sí, completado	16	4,9
	Sí, no completado	58	17,8
	No	248	76,1
	Total	326	100,0

Tabla 29: Estudios universitarios previos (V₁006)

Entre los estudiantes que cuentan con estudios universitarios previos, acabados o no, se han recogido las siguientes incidencias de carreras, según su pertenencia a distintas ramas temáticas:

		Frecuencia	% válido
Válidos	Filología/LA	20	35,1
	Tecnología/Ingeniería	8	14,0
	CC.Salud	7	12,3
	Empresas/Derecho	7	12,3
	Turismo	7	12,3
	Periodismo/audiov.	3	5,3
	CC.Sociales	2	3,5
	Humanidades	1	1,8
	Magisterio/Pedagogía	1	1,8
	Otro	1	1,8
	Total	57	100,0
Perdidos	Sistema	269	
Total		326	

Tabla 30: Rama temática de estudios universitarios previos (V₁006.1)

Como se puede apreciar, el mayor colectivo de estudiantes con estudios universitarios previos (un 35,1% del subgrupo) había cursado alguna Filología antes de acceder a TI. Los siguientes estudios con mayor incidencia, son los pertenecientes a los grupos temáticos «Ciencias de la Salud», «Empresariales/Derecho» y «Turismo», con un 12,3% de incidencia en el subgrupo.

Un reducido 12,9% de los estudiantes quiere reflejar su intención de simultanear los estudios de TI con otros estudios universitarios:

Frecuencia % válido			
Válidos	Perdido	6	1,8
	Sí	42	12,9
	No	278	85,3
Total		326	100,0

Tabla 31: Intención de simultanear TI con otros estudios universitarios (V₁ 007)

Entre los interesados en compaginar los estudios de TI con una segunda carrera universitaria, las carreras más populares serían:

Frecuencia % válido			
Válidos	Empresas/Derecho	14	40,0
	Filología/LA	7	20,0
	Humanidades	4	11,4
	Otro	4	11,4
	CC.Salud	3	8,6
	CC.Sociales	2	5,7
	Periodismo/audiovisuales	1	2,9
Total		35	100,0
Perdidos	Sistema	291	
Total		326	

Tabla 32: Rama de formación que querrían compaginar con TI (V₁ 007.1)

Los estudios del grupo «Empresariales/Derecho» reciben en este caso una mayor valoración, muy por encima de las otras opciones.

No obstante, en este dato se sigue detectando una mayor vinculación con carreras cuyo componente lingüístico es esencial (Turismo + Filología). Se deduce que se valora el perfil definido por Empresariales junto a TI por parte de los estudiantes, posiblemente por la amplitud de posibilidades laborales que se trazan.

Confirma la juventud de los estudiantes el hecho de que solo un 22,7% haya tenido algún contacto previo con la universidad. Dicho porcentaje se desglosa en un 4,9% que acabaron los estudios y que reflejaría buena parte del colectivo de alumnos de más de 22 años, mientras que el resto no terminó dicha carrera anterior.

9.1.2.5. Formación previa que consideran relevante para su formación como traductores e intérpretes

Un 71,8% de los estudiantes afirma haber recibido cursos que consideran relevantes para completar su formación.

		Frecuencia	% válido
Válidos	Sí	234	71,8
	No	90	27,6
Perdido		2	,6
Total		326	100,0

Tabla 33: Considera haber recibido formación previa relevante (V₁008)

En el siguiente gráfico y su correspondiente tabla, se puede comprobar la incidencia de cada uno de los tipos de curso que se han podido categorizar. Claramente, los idiomas ocupan un lugar prioritario en su esquema de formación y los demás grupos de respuesta aún son muy reducidos.

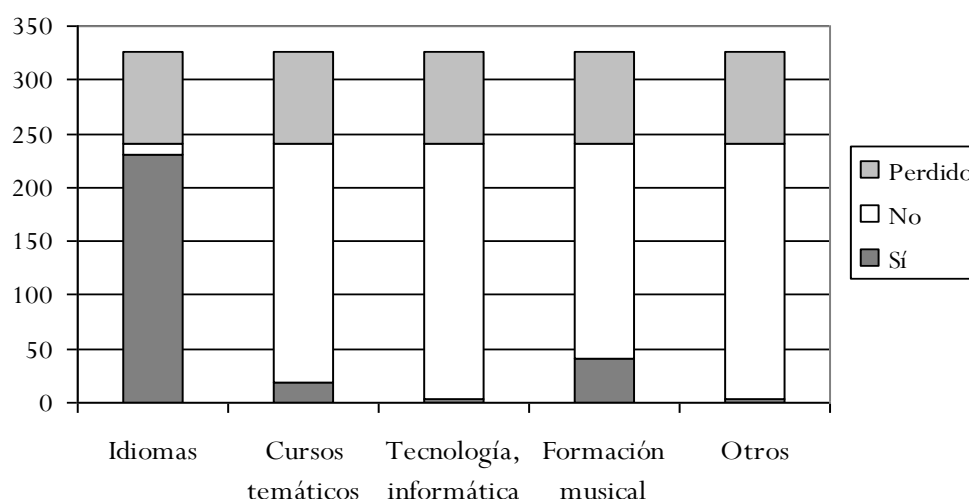


Gráfico 29: Barras multivariadas con los distintos tipos de curso considerados significativos en su formación, por tipología (V₁008.1)

	Sí		No		Perdido		Total	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
Idiomas	230	70,6	11	3,7	85	26,1	326	100,0
Cursos temáticos	19	5,8	222	68,1	85	26,1	326	100,0
Tecnología, informática	3	,9	238	73,9	85	26,1	326	100,0
Formación musical	41	12,6	200	61,3	85	26,1	326	100,0
Otros	3	,9	238	73,3	85	26,1	326	100,0

Tabla 34: Cursos que consideran relevantes (frecuencias y porcentajes), por tipología (V₁009.1)

El conocimiento o destreza adquirida más reconocible por los estudiantes está sin duda relacionado con lo meramente lingüístico. Solo en algunos casos se mencionan otro tipo de experiencias formativas. La imagen que se desprende de estos datos no tiene aún mucho que ver con una noción multidisciplinar o versátil de su perfil.

9.1.2.6. Realización de estancias en el extranjero hasta el momento

La siguiente tabla recoge las estancias en el extranjero realizadas por los estudiantes y que se ajustan a los criterios de relevancia ya descritos. Así, se considera *estancia en el extranjero relevante* aquella superior a un mes y/o que incluyese trabajo o formación, eliminando del sondeo viajes turísticos o de interés personal de duración inferior a un mes. Son prácticamente dos tercios de los estudiantes (66,9%) los que han disfrutado de la posibilidad de realizar estancias en el extranjero de este tipo.

		Frecuencia	% válido
Válidos	Sí	218	66,9
	No	108	33,1
Total		326	100,0

Tabla 35: Estancias en el extranjero (V₁009)

Dichas estancias se clasifican por orden de las lenguas B, C y Otras del alumno, según se aprecia en la siguiente tabla:

		Frecuencia	% válido
Válidos	Perdido	1	,5
	Lengua B	142	64,8
	Lengua C	36	16,4
	Lenguas B y C	30	13,7
	Lenguas B, C y otras	6	2,7
	Otros	3	1,4
	Lengua B y otra/s lengua/s	1	,5
Total		219	100,0
Perdidos	Sistema	107	
Total		326	

Tabla 36: Lengua de la estancia (V₁009.1)

Como se puede apreciar, el mayor número de estancias se realizó en un país en el que la lengua de uso corresponde a la lengua B del alumno, con 142 alumnos que han visitado países donde se habla su lengua B (64%). Asimismo, hay un 13,7% adicional (30 alumnos), que han realizado estancias en países en los que se habla su lengua B y en países donde se habla su lengua C. Un 16,4% de los alumnos ha realizado estancias en países donde se habla su lengua C. Un colectivo minoritario de 6 alumnos (2,7%) ha realizado estancias en un número de países que representan al menos su lengua B, su lengua C y una tercera lengua. Como se verá más adelante, cabe señalar que la lengua B mayoritaria es el inglés, seguida del francés y en muy menor medida, del alemán. La principal lengua C es el francés, seguida del alemán, como ya se dedujo en el repaso teórico de la TI en España.

Parece claro que una mayoría de los alumnos ha invertido tiempo en el extranjero. Este particular no tiene por qué estar relacionado con el nivel lingüístico de los alumnos, pues depende en todo caso del fin, aprovechamiento y duración de la estancia. Pero lo que sí es cierto es que estas estancias aportan a los estudiantes una visión y experiencia intercultural muy valiosa en nuestros estudios, por lo que implican de descubrimiento de estilo de vida y aspectos propios de cada país.

La siguiente gráfica facilita la visualización de estos datos:

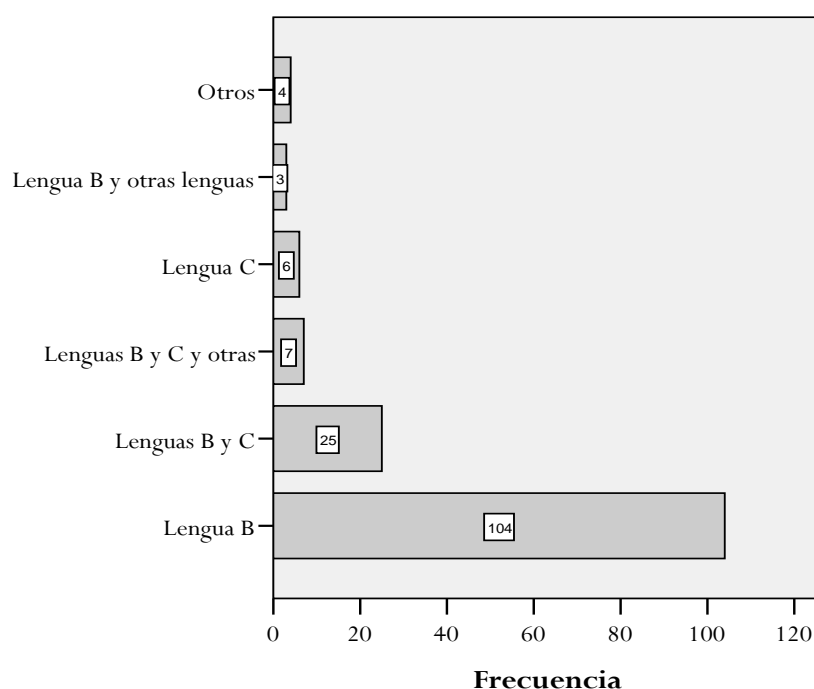


Gráfico 30: Incidencia de las lenguas correspondientes a las estancias en el extranjero (V₁ 009.1)

9.1.2.7. Experiencia laboral previa

La tabla 37 refleja el contacto que los estudiantes de este colectivo han tenido con el mundo laboral antes de acceder a los estudios de TI. Aproximadamente un tercio de los estudiantes (34,7%) ha tenido algún tipo de experiencia de trabajo.

	Frecuencia	% válido
Válidos		
Sí	113	34,7
No	211	64,7
Perdido	2	,6
Total	326	100,0

Tabla 37: Experiencia laboral previa (V₁ 010)

La siguiente tabla describe el tipo de experiencia que los alumnos han adquirido, según unas categorías de agrupación conforme a su relación con la TI.

		Frecuencia	% válido
Válidos	Otros no relacionados	46	41,8
	Atención público	17	15,5
	Docencia multilingüe	15	13,6
	Admón./com. exterior	12	10,9
	Traducción	11	10,0
	Atención multilingüe	5	4,5
	Docencia	4	3,6
	Total	110	100,0
Perdidos	Sistema	216	
	Total	326	

Tabla 38: Tipo de experiencia laboral con respecto a su relación con las salidas laborales de los licenciados de TI¹⁶² (V₁ 010.1)

La mayor parte de los trabajos (41,8%) se encuadran en ámbitos laborales que no están directamente relacionados con las salidas profesionales mayoritarias que reflejan los estudios de inserción de licenciados existentes. Un 10% de los estudiantes que tienen alguna experiencia laboral (11 estudiantes) han tenido ya algún contacto con el mundo de la traducción antes de acceder a la carrera. Un 10,9% ha trabajado en algún momento en sectores relacionados con los trabajos de administración o comercio exterior, mientras que un 4,5% de los estudiantes con experiencia laboral ha desempeñado tareas relacionadas con la atención multilingüe a clientes. Un 13,6% de estudiantes y un 3,6% de estudiantes se han dedicado a la docencia multilingüe o la docencia de modo genérico, respectivamente. Finalmente, un 15,5% de los estudiantes con experiencia laboral ha ejercido tareas de atención al público en general.

9.1.2.8. Idiomas y valoración del dominio de idiomas por los estudiantes

En este ítem se mide la percepción que los estudiantes tienen de su dominio de los distintos idiomas. Los datos se han dividido en dos gráficos que incluyen diagramas de barras apilados en los que se aprecia la incidencia de cada lengua con el nivel que los estudiantes consideran que tienen de las mismas. En la primera gráfica se incluyen las lenguas del Estado (castellano, vasco, catalán y gallego), mientras que en la segunda se incluyen el resto de lenguas identificadas y valoradas por los estudiantes.

¹⁶² Para la categorización de estas líneas profesionales, se han utilizado los datos existentes en los distintos estudios de inserción disponibles (UJI, 1998-2000; UPF, 2002-2005; ANECA, 2005: 61; De Manuel, 2005; Calvo Encinas, 2006; UAB, 2006).

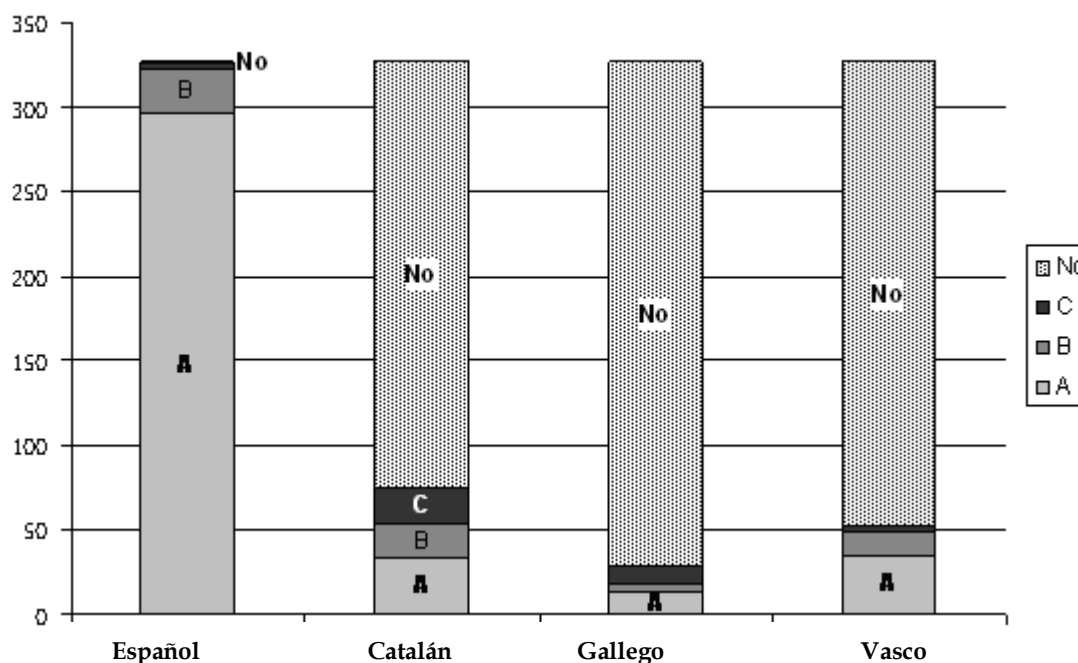


Gráfico 31: Primeros: Autoevaluación de nivel en lenguas del Estado español (V₁,011, V₁,017-V₁,019)

De esta gráfica se desprende que, como es de esperar, la mayor parte de los estudiantes (90,8%) reconoce un dominio elevado de su lengua A (castellano). Un 10% de la muestra considera su dominio del catalán como nativo y un 12,5% adicional se autoevalúa con conocimientos de dicha lengua de nivel inicial o intermedio. Un 10,7% considera un dominio de la lengua vasca de primer nivel, junto con un 5,5% adicional que indica poseer algún nivel de lengua vasca. Solo un 8,6% de la muestra tiene alguna noción de gallego, siendo lengua de primer orden para un 4% de los estudiantes sondeados.

Se ha de tener en cuenta que la *infrarrepresentación* del gallego tiene justificación al no haberse sondeado el centro de Vigo, en el que el gallego es lengua A.

La siguiente tabla recoge los datos anteriores de forma más detallada, indicando los valores porcentuales correspondientes:

	A	B	C	No
Español/Castellano	90,8	8	0,9	0,3
Catalán	10,4	6,1	6,4	77
Gallego	4	1,5	3,1	91,4
Vasco	10,7	4	1,5	83,7

Tablas 39: Valores porcentuales de autoevaluación de nivel en lenguas el Estado español (V₁,011, V₁,017-V₁,019)

En cuanto a las lenguas extranjeras, en la gráfica 32 se aprecia la valoración de dominio que hacen los propios estudiantes de las mismas. Destaca que solo un 7,4% de estudiantes evalúa sus conocimientos de inglés como elevados, frente a un 3,7% de estudiantes que se ven lo bastante bien en francés y el 3,1% en alemán. Un 2,8% pondera sus conocimientos

de italiano como nivel A y las demás lenguas oscilan entre el 1,5% de estudiantes con lengua de nivel A árabe y el 0,3% de portugués.

Como se aprecia en la siguiente gráfica y en las tablas, la mayoría considera poseer un dominio intermedio de la lengua inglesa (83,7%), mientras que un 50% considera poseer un nivel intermedio de francés. Un 15% de estudiantes valora sus conocimientos de alemán como intermedios y un 5,2% cree poseer un nivel medio de italiano. Los demás datos en lo relativo a conocimientos de nivel intermedio, oscilan entre el 2,8% de estudiantes que considera dominar el árabe con un nivel intermedio y el 1,2% que cree manejarse en chino.

En cuanto a la valoración de dominio más baja (C), un 8,6% considera tener este nivel en inglés, frente a un 24,8% y 24,5% en francés y alemán respectivamente. Un 17,2% de estudiantes considera poseer nociones de italiano, junto a un 5,8% que considera poseer nociones de árabe, un 8,3% de ruso, un 6,4% de portugués y un 2,4% de chino.

Por otra parte, se recogieron incidencias menores de otras lenguas (lenguas eslavas distintas al ruso, japonés, neerlandés), que entran en la estadística de «Otras lenguas», en las que un total de un 1,2% considera poseer un nivel elevado (A); un 4% se autoevalúa con nivel intermedio (B) y un 7,4% considera poseer un nivel inicial (C). La gráfica 32 muestra la valoración de dominio que realizan los estudiantes en un diagrama de barras apilado.

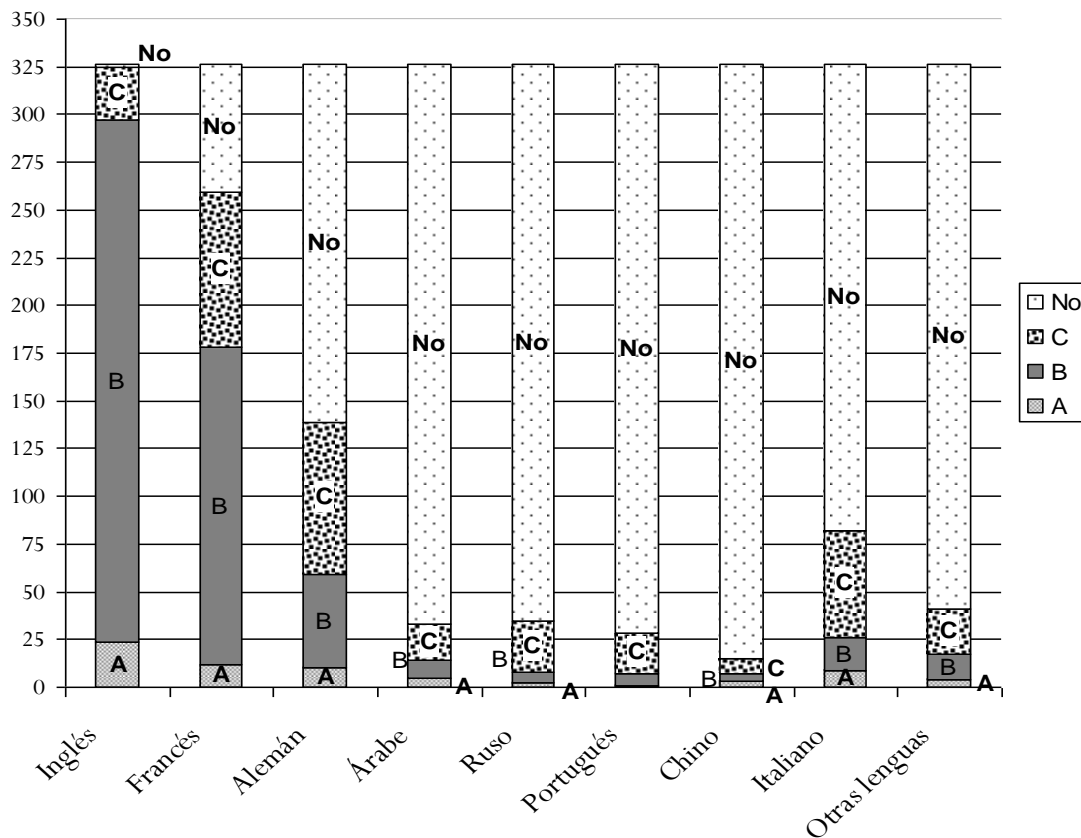


Gráfico 32: Autoevaluación de nivel en lenguas extranjeras (V₁012-V₁016 y V₁020-V₁023)

Para facilitar una lectura detallada de los datos que refleja el diagrama, se incluye a continuación la tabla de frecuencia, en valores absolutos y porcentuales.

	Inglés	Francés	Alemán	Árabe	Ruso	Portugués	Chino	Italiano	Otras
No	1	67	187	293	291	298	311	244	285
A	24	12	10	5	2	1	3	9	4
B	273	166	49	9	6	6	4	17	13
C	28	81	80	19	27	21	8	56	4

Tabla 40: Autoevaluación de nivel en lenguas extranjeras (valores absolutos) (V₁012-V₁016 y V₁020-V₁023)

La valoración que recibe el inglés es algo baja, lo que tiene que ver con una autoevaluación de los niveles de lengua que es bastante exigente por regla general entre los estudiantes de esta carrera, aunque también puede deberse a carencias reales de los alumnos de las que ellos mismos son conscientes.

	Inglés	Francés	Alemán	Árabe	Ruso	Portugués	Chino	Italiano	Otras
No	0,3	20,6	57,4	89,9	89,3	91,4	95,4	74,8	87,4
A	7,4	3,7	3,1	1,5	0,6	0,3	0,9	2,8	1,2
B	83,7	50,9	15,0	2,8	1,8	1,8	1,2	5,2	4,0
C	8,6	24,8	24,5	5,8	8,3	6,4	2,5	17,2	7,4

Tabla 41: Autoevaluación de nivel en lenguas extranjeras (valores porcentuales) (V₁012-V₁016 y V₁020-V₁023)

Adicionalmente, se incluye el análisis de un ítem *invisible* cuyo fin es medir el número total de lenguas de cada estudiante. De este modo, se tiene una información más exhaustiva en cuanto al multilingüismo del alumnado:

	Frecuencia	% válido	% acumulado
Válidos	2	113	34,7
	3	150	46,0
	4-5	58	17,8
	5 o más	5	1,5
Total	326	100,0	

Tabla 42: Número de lenguas (V₁024)

Un tercio de los estudiantes (34,7%) dice tener dos lenguas extranjeras, frente a un 46% que tiene al menos alguna noción de tres lenguas extranjeras y un 17% que dice conocer cuatro o cinco lenguas extranjeras. Finalmente, un 1,5% dice tener alguna competencia lingüística en cinco lenguas o más.

En los siguientes tabla y gráfico queda definida la lengua extranjera por la que acceden a la carrera (lengua B oficial).

		Frecuencia	% válido
Válidos	Perdido	1	0,3
	Inglés	233	71,5
	Francés	60	18,4
	Árabe	12	3,7
	Alemán	20	6,1
	Total	326	100,0

Tabla 43: Lengua de acceso (V₁025)

Se puede apreciar que el inglés es la lengua mayoritaria (71,5%), el francés la segunda (18,4%) y el alemán la tercera (6,1%), frente a un grupo minoritario de estudiantes que tienen lengua árabe como primera lengua extranjera (3,7%).

Así, los estudiantes valoran su nivel de inglés B como intermedio en la mayoría de los casos. La oferta lingüística que existe en los distintos centros, encaja más con el perfil lingüístico que proporcionan los institutos de Educación Secundaria (fundamentalmente en inglés y francés) que con un estudio de las necesidades del mercado. Probablemente, se contemplan las tres lenguas europeas tradicionales como lengua B (inglés, francés y alemán) como único reflejo de inspiración en un modelo profesional muy concreto (y limitado), pues estas tres lenguas se corresponden con las principales de algunos organismos internacionales. La única excepción es el caso de Granada, en donde se ofrece adicionalmente el árabe como lengua B. Se trata de una iniciativa innovadora y positiva de cara a una futura diferenciación, pero sujeta a una restricción importante como es el hecho de que este centro en concreto no realiza selección por nivel de lengua previo, lo que hace que algunos alumnos que optan por esta opción de entrada no cuenten desde un principio con una base adecuada de árabe (entrevistas personales con Naima Ilhami, profesora de árabe, UGR).

La cuestión de la combinación lingüística y el nivel real de los alumnos requiere un estudio más profundo. Entra en escena el sistema de acceso y hasta qué punto el examen de nivel o la nota de corte marcan una diferencia en cada centro, cuestión esta que consideramos de gran interés y que requiere un mayor análisis.

La siguiente tabla nos ofrece los datos sobre si accedieron con la lengua extranjera principal que hubieran deseado o con otra:

		Frecuencia	% válido
Válidos	Sí	284	87,1
	No	42	12,9
	Total	326	100,0

Tabla 44: Acceso con la lengua deseada (V₁026)

De estos datos se desprende que una mayoría de estudiantes (87,1%) accedió a la carrera con la lengua que deseaba. Un 12,9% de la muestra no pudo acceder con la lengua que hubiera querido y accedió con otra lengua extranjera principal.

Se consideró interesante saber qué lenguas de acceso hubieran sido las deseadas, por lo que en la siguiente tabla se recoge cuáles eran las expectativas lingüísticas de acceso de los estudiantes antes de entrar en la carrera, en aquellos casos en los que no se accedió inicialmente por su lengua preferente.

		Frecuencia	% válido
Válidos	Inglés	26	53,1
	Español	9	18,4
	Alemán	5	10,2
	Francés	4	8,2
	Otra	4	8,2
	Vasco	1	2,0
	Total	49	100,0
N/A	Sistema	277	
	Total	326	

Tabla 45: Especificación de la lengua de acceso deseada (V₁026.1)

De los estudiantes que no pudieron acceder con la lengua deseada, un 53,1% deseaba haber accedido con lengua B inglés. Este 53,1% supone un 8% del total. Un 1,5% del total y un 1,2% del total hubieran preferido acceder por alemán y francés respectivamente. Un 2,8% de la muestra hubiera preferido tener español como lengua B y un 0,3% hubiera querido poder entrar con vasco como lengua B. Finalmente un 15% del total hubiera querido acceder por otras lenguas no especificadas en los resultados.

En este caso se barajan dos posibles motivos: primero, que la universidad donde cursan los estudios no oferta la lengua que hubieran preferido elegir y, segundo, que el sistema de acceso sin examen, por *numerus clausus*, puede producir el efecto de querer entrar en la carrera como sea, tanto si es por su primera lengua extranjera, como en caso de no ser admitidos, por cualquier otra, que suele ser francés y, en menos casos, alemán. Esta entrada por la puerta trasera en la carrera tiene el potencial de generar problemas de ajuste de estos estudiantes al nivel lingüístico requerido en los estudios, ya que la lengua B se da en cierto modo por sabida hasta un nivel avanzado en el momento de acceder. Este fenómeno requiere también una mayor investigación sobre los efectos en el rendimiento en las clases, especialmente, de Traducción e Interpretación. Se trata de un fenómeno que afecta primordialmente a las Facultades cuyo sistema de acceso es el de *numerus clausus*, ya que el sistema de examen, en principio, debería poder discriminar y seleccionar mejor a los estudiantes según sus niveles de lengua B reales.

En este caso, el fenómeno queda especialmente representado en la UGR, precisamente por ser el centro de la muestra que tiene este sistema de acceso. Otras facultades del entorno andaluz, que comparten el mismo sistema, podrían estar sometidas a la misma situación:

		Lengua deseada		Total
		Sí	No	
Centr o	USAL	46	4	50
	UGR	89	27	116
	UJI	43	2	45
	UAX	8	1	9
	UPC	58	2	60
	O			
	UPV	40	6	46
Total		284	42	326

Tabla 46: Tabla de contingencia: Centro / Lengua deseada (V₁₀₀₁ / V₁₀₂₆)

Así, de la submuestra de Granada, el porcentaje de estudiantes que no ha podido acceder por su lengua B inicial, supera el 23% (27 individuos). Este dato va ligado al sistema de acceso de este centro, basado en la nota de corte y sin examen de nivel lingüístico previo.

Sería necesario que los centros con determinados métodos de acceso se planteasen el nivel real de lengua B de los alumnos y hasta qué punto la formación ofertada se adapta a dicho nivel. Si se desean mantener itinerarios de lengua B para los que no hay alumnos suficientes con un nivel de lengua inicial aceptables, se hace casi obligado establecer itinerarios de formación adaptados que permitan aprender la lengua desde cero o que refuercen lo suficiente la lengua B para compensar estas carencias, para que así la concepción curricular del plan de estudios no pierda su coherencia básica. Existen instituciones que ya refuerzan las lenguas estableciendo itinerarios de formación denominados *ab initio* (por ejemplo, Heriot Watt University en Edimburgo), de las que se podría tomar ejemplo para resolver estas situaciones.

9.1.3. Motivación en el grado de elección

Los indicadores elegidos para acercarnos a los motivos por los que los estudiantes eligen TI, se empiezan a incluir a continuación, aunque se completan con otros ítems más adelante.

9.1.3.1. TI como primera opción de entrada a la universidad

Un 93,9% de los estudiantes sondeados afirman que TI fue su carrera preferida a la hora de entrar a la universidad. Solo un 5,8% de los alumnos no seleccionó TI como primera opción.

Cabe señalar que el 5,8% puede bien incluir a aquellos alumnos que iniciaron otros estudios universitarios y que consideran aquellos como su primera opción. En cualquier caso, se trata de un dato muy revelador, dado que en España no todos los estudiantes

acceden a la carrera deseada. Por ejemplo, tras consultar varias fuentes¹⁶³, se concluye que en general, en el sistema español, un porcentaje de entre un 20% y un 30% de los alumnos no parece poder acceder a la carrera deseada. Esta cifra hace que este número de alumnos se reparta entre distintas carreras a las que acceden como segunda o tercera opción. No obstante, TI, con sus restringidos sistemas de acceso, no es fácil que acoja a muchos estudiantes *de rebote*, como apunta también el dato que aquí se incluye:

		Frecuencia	% válido
Válidos	Valor	1	0,3
	perdido		
	Sí	306	93,9
	No	19	5,8
	Total	326	100,0

Tabla 47: TI como primera opción (V₁027)

Se preguntó a los estudiantes sobre sus otras preferencias, en caso de haber marcado segundas opciones en el acceso. En total, un 60,4% de alumnos optó principalmente por carreras en las que los idiomas juegan un papel esencial. Este dato se desglosa en un 23,01% de la muestra para el que la única opción posible de acceso a la universidad fue TI; un 32,21% cuya opción alternativa a la TI era la Filología y un 5,2% que optó por TI y Turismo. Un 13,2% de la muestra optó por carreras pertenecientes al grupo de Ciencias de la Salud además de TI. Un 7,4% marcó también la opción de Periodismo y Comunicación Audiovisual. Un 6,7% optó por estudios del grupo de las Ciencias Empresariales y el Derecho. Un 6,1% eligió también carreras del grupo de las Humanidades y un 2,5% carreras del grupo de las Ciencias Sociales. Un testimonial 0,9% eligió carreras relacionadas con la Enseñanza o Pedagogía y un 1,5% hubiera realizado también estudios del área de las Ingenierías. En el siguiente gráfico se puede percibir la incidencia de cada una de las opciones:

¹⁶³ Conforme al diario *Las Provincias* (21-07-2001), la cuarta parte de los universitarios españoles no cursa la carrera deseada. Según el diario *ABC* (21-7-2005), siete de cada diez estudiantes consiguen estudiar la carrera deseada con el sistema de *numerus clausus*. Según el diario *Noticias de Guipuzkoa* (25-03-2008), uno de cada cuatro alumnos no estudia la carrera deseada en el País Vasco, debido a este sistema. Es posible que progresivamente este fenómeno se esté mitigando, por el descenso de matrículas en la Universidad, que hacen que exista un menor desnivel entre la oferta y la demanda. No obstante, en algunas carreras la presión aún es elevada y los índices de un tercio o una cuarta parte de matrículas en carreras no deseadas son impensables en otros países de nuestro entorno.

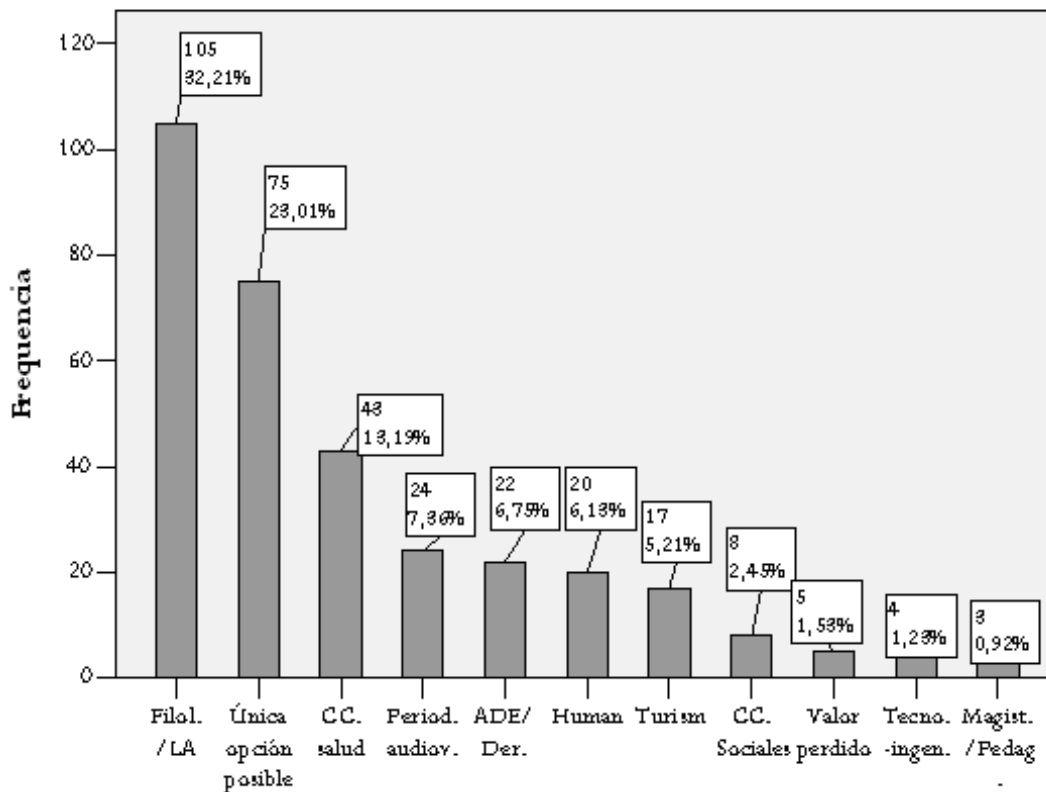


Gráfico 33: OTRAS OPCIONES SELECCIONADAS PARA ACCESO A UNIVERSIDAD ADÉMÁS DE TI (V,028)

Se trata, principalmente, de opciones relacionadas claramente con los idiomas. Esto devuelve nuestra atención a la ausencia de una alternativa en la línea de las Lenguas Aplicadas en el contexto español. Según este indicador, el interés por itinerarios más científicos o tecnológicos sería más bien escaso para este colectivo.

9.1.4. Información previa sobre la carrera

Una amplia mayoría de los estudiantes de la muestra de primero dicen haber recibido algún tipo de información previa sobre la carrera. En concreto, un 89,6% de los estudiantes dice haber sido informado sobre la carrera, frente a un 9,2% de estudiantes que dicen no haber recibido ningún tipo de información previa sobre la carrera.

		Frecuencia	% válido
Válido	Perdido	4	1,2
	Sí	292	89,6
	No	30	9,2
	Total	326	100,0

Tabla 48: Información recibida sobre la carrera previamente al acceso (V,029)

A continuación, los estudiantes valoran si la información recibida es suficiente de cara al acceso. Un 56,7% considera que la información recibida sí es suficiente, frente a un 40,2% que considera que la información no es bastante.

		Frecuencia	% válido
Válido	Perdido	10	3,1
	Sí	185	56,7
	No	131	40,2
	Total	326	100,0

Tabla 49: Información suficiente (V₁030)

En el ítem anterior se pretende medir la impresión general sin hacerles pensar sobre aspectos en concreto. No obstante, se miden también sus percepciones cuando se les hace evaluar aspectos más específicos relativos al grado de información previa que poseían sobre la carrera. En primer lugar se les invita a contestar si recibieron información sobre TI en el instituto. Un 59,8% confirma haber recibido algún tipo de información sobre TI. Un 37,4%, no obstante, no recibió ningún tipo de información sobre TI en la orientación universitaria que se lleva a cabo en secundaria. Los datos se desglosan en la siguiente tabla:

		Frecuencia	% válido
Válido	Sí	195	59,8
	No	122	37,4
Perdido		9	2,8
	Total	326	100,0

Tabla 50: Información recibida sobre TI en la Educación Secundaria (V₁031)

Resulta importante averiguar qué información recibieron en realidad en el Instituto. Para ello se incluyeron una serie de ítems en el cuestionario que identifican dicho tipo de datos.

El siguiente gráfico multivariable recoge la incidencia de los tipos de datos que se recibieron.

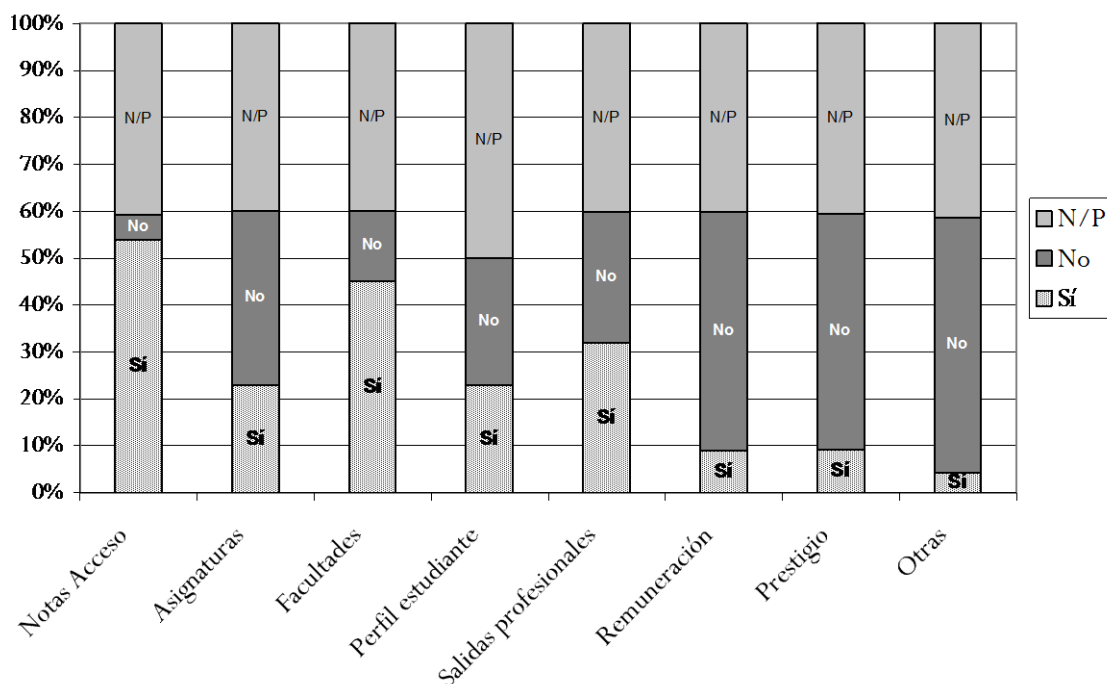


Gráfico 34: Desglose del tipo de información recibida en la Educación Secundaria (V,031.1)

En la mayoría de los casos muestreados, la información recibida se refiere a las notas de corte que se requieren y las facultades que ofertan esta carrera (un 54% de los alumnos recibió información sobre las notas de acceso y un 45,1% sobre las facultades que ofertan la carrera). Un 31,9% recibió algún tipo de información relacionada con las salidas profesionales. Un 27,6% considera haber recibido orientación sobre el tipo de estudiante adecuado para estos estudios (perfil). Un 23% fue informado sobre el contenido curricular de la carrera (asignaturas y plan de estudios). Un 8,9% recibió información sobre lo que gana un licenciado en TI y un 4,3% de los estudiantes tuvo acceso a otro tipo de información sobre la carrera, que no se especifica. El cuadro a continuación describe al detalle estas cifras:

	Frecuencias			Porcentaje			% válido	
	Sí	No	Perdido	Sí	No	Perdido	Sí	No
Notas acceso	176	17	133	54	5,2	40,9	91,2	8,8
Asignaturas	75	121	130	23	37,1	39,9	38,3	61,7
Facultades	147	49	130	45,1	15	39,9	75	25
Perfil estud.	90	106	130	27,6	32,5	60,1	45,9	54,1
Salidas prof.	104	91	131	31,9	27,9	40,2	53,3	46,7
Remuneración	29	166	131	8,9	50,9	40,2	14,9	85,1
Prestigio	30	164	132	9,2	50,3	40,5	15,5	84,5
Otras	14	177	135	4,3	54,3	41,4	7,3	92,7

Tabla 51: Desglose (frecuencias y porcentajes) del tipo de información recibida en ES (V,031.1)

La información recibida con más frecuencia en la Educación Secundaria se refiere únicamente a los requisitos formales de acceso y no a otros aspectos importantes como el perfil del estudiante, las salidas profesionales, la remuneración de dichas salidas, el prestigio de los estudios, o incluso, el contenido de la carrera. Se trata de información con un carácter más administrativo, frente a otra información posible, que podría haberse caracterizado por ser más pragmática en cuanto a la experiencia formativa que suponen dichos estudios o su proyección profesional.

La siguiente tabla responde a la pregunta sobre si los estudiantes muestreados recibieron información sobre su carrera desde otras fuentes ajenas a la Educación Secundaria. Un alto porcentaje (89,6%) obtuvo información por otras vías.

		Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Sí	292	89,6	89,6
	No	34	10,4	100,0
Total		326	100,0	

Tabla 52: Información recibida sobre TI, procedente de otras fuentes (V,032)

Consideramos importante averiguar dónde consiguieron los estudiantes dicha información alternativa a la orientación recibida en Educación Secundaria. La siguiente tabla recoge la incidencia de los diferentes tipos de fuente identificados en frecuencias y porcentajes:

	Frecuencias			Porcentajes			% válido	
	Sí	No	Perd.	Sí	No	Perd.	Sí	No
Internet	219	75	32	67,2	23	9,8	74,5	25,4
Estudiantes	155	141	30	47,5	43,3	9,2	20,3	79,7
Trad/Ints	60	236	30	18,4	72,4	9,2	43,7	56,3
Amigos/ Familia	159	136	31	48,8	41,7	9,5	22	78
Libro carreras	129	166	31	39,6	50,9	9,5	52,4	47,6
Facultades	90	205	31	27,6	62,9	9,5	53,9	46,1
Puertas abiertas	65	230	31	19,9	70,6	9,5	30,5	69,5
Medios Com.	60	235	31	18,4	72,1	9,5	20,3	79,7
Otra	21	273	32	6,4	83,7	9,8	7,1	92,9

Tabla 53: Otras fuentes de las que se obtiene información (detalle) (V,032.1)

En el gráfico 35 a continuación se aprecian los resultados mejor. La fuente principal de información es Internet. Un 74,5% del total de estudiantes muestreados obtuvieron información por esta vía. La siguiente fuente de información es el consejo de familiares o amigos que no están relacionados con el mundo de la TI (48,8%). En tercer lugar, se recurre a los estudiantes de TI (47,5%), seguido de los libros sobre estudios y carreras (39,6%). Una incidencia menor tienen las consultas en las propias facultades (27,6%), jornadas de puertas abiertas de las universidades (19,9%), la información al respecto que emiten los medios de comunicación (18,4%), el consejo de traductores e intérpretes profesionales (18,4%) y otras fuentes sin determinar (6,4%).

Llama la atención que aunque en prácticamente todas las universidades se celebran jornadas de puertas abiertas o sesiones informativas de un tipo u otro, los estudiantes de nuestra muestra no reconocen ampliamente esta fuente de información. Quizás se deba hacer un mayor hincapié en difundir la convocatoria y utilidad de estas actividades o se pueda enfocar de una manera más pragmática el contenido de las mismas.

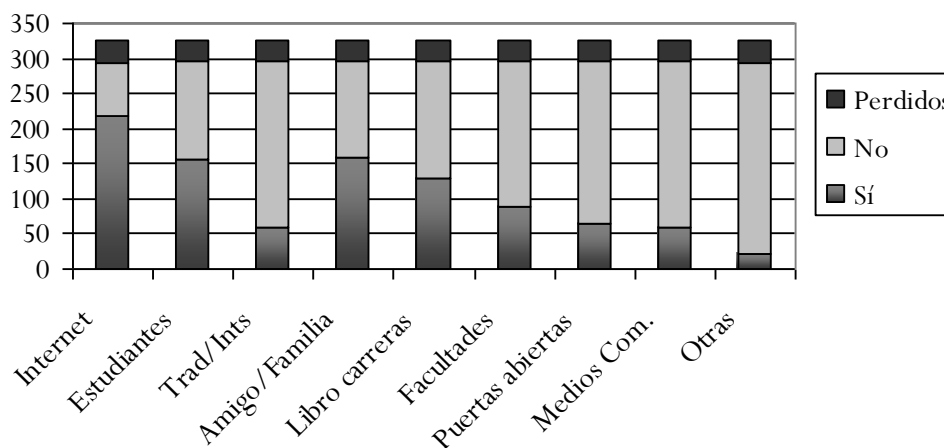


Gráfico 35: Otras fuentes de las que se obtiene información (V,032.1)

Según otro trabajo en marcha de esta autora (Calvo Encinas, en prensa) comprobamos que la fuente de información principal es Internet. Tal y como se desprende de lo visto en la revisión de la literatura sobre el estudiantado, la información que recoge Internet es poco fiable en realidad, proclive a los sesgos y, en resumen, no realmente orientativa.

En el caso de la mención de la carrera en las noticias, en prensa local solo se suelen recoger anécdotas negativas, que de todos modos son escasas, así como noticias, en prensa nacional, que se refieren a la calidad de los centros de formación pero desde un punto de vista de carácter más administrativo (*rankings* de calidad, por ejemplo). En medios como la televisión, no suele haber referencias, aunque sí cierta visibilidad (intérpretes en juicios importantes o en entrevistas).

Los libros sobre posibles estudios y carreras recogen solo información relativa al plan de estudios y a las notas de corte o al examen de acceso. Las fuentes más de primera mano, no por ello necesariamente objetivas, pero al menos sí cercanas a la realidad o a una posible realidad, serían los estudiantes y los traductores e intérpretes, pero no son fuentes a las que se tenga un acceso mayoritario por parte de nuestro colectivo.

Los familiares y amigos ajenos a la traducción sí registran mayor incidencia, pero ofrecen un tipo de información que no se puede evaluar en consistencia y veracidad, por su heterogeneidad y por la dificultad a la hora de perfilar el origen de dichos datos, ya que muchas veces se trata simplemente de impresiones personales o preconcepciones.

Lo que sí parece claro es que desde algunas de las Facultades no se fomenta precisamente la ruptura de los estereotipos que rodean la carrera y sus salidas profesionales, como se

desprende de la rápida consulta a sus Webs de presentación de la Licenciatura. Se genera así la concepción de que se trata de una carrera de alta demanda que goza de gran futuro, lo cual es contradictorio, pues probablemente la proliferación de centros hace que se tienda más a una saturación del mercado que a otra cosa, especialmente en los sectores propios de TI.

Si se analiza lo que los usuarios (estudiantes, antiguos alumnos) exponen en los diferentes foros en Internet, los mensajes negativos abundan también y solo en algunos casos el *feedback* es abiertamente positivo (Arrés y Calvo Encinas, 2006). Las opiniones más negativas se vierten precisamente sobre la remuneración y las salidas profesionales, mientras que las positivas se refieren a la valoración general de lo que la carrera de TI supone como experiencia personal y formativa (*ibid.*).

El siguiente cuadro nos informa sobre el tipo de información que obtuvieron los alumnos muestreados por otras vías adicionales a la Educación Secundaria.

	Frecuencias			Porcentaje			% válido	
	Sí	No	Perd.	Sí	No	Perd.	Sí	No
Notas acceso	246	43	37	75,5	13,2	11,3	85,1	14,9
Asignaturas	214	75	37	65,6	23	11,3	74	26
Facultades	192	97	37	58,9	29,8	11,3	66,4	33,6
Perfil estud.	142	145	39	43,6	44,5	12	49,5	50,5
Salidas prof.	192	94	40	58,9	29,8	11,3	66,4	33,6
Otras	11	269	46	3,4	82,5	14,1	3,9	96,1

Tabla 54: Tipo de información que se obtiene por otras fuentes (detalle) (V₁032.2)

De nuevo el tipo de información a la que nuestro colectivo tiene un acceso más frecuente es información recibida sobre las notas de corte que se requieren (75,5% sobre el total), las asignaturas del plan de estudios (65,6% del total) y las facultades que ofertan esta carrera (un 58,9%). Es decir, de nuevo, una información esencialmente administrativa. Los estudiantes recurren más a estas otras fuentes para poder averiguar datos sobre el perfil necesario para hacer la carrera (43,6%), salidas profesionales (58,9%) y otras informaciones sin especificar (3,4%).

Finalmente, en esta dimensión del cuestionario, se pregunta a los estudiantes si consideran que recibieron información suficiente sobre TI hasta el momento de acceder a la carrera. Un 52% considera que no poseía información suficiente, frente a un 47,2% que sí se muestra satisfecho con la información recibida.

	Frecuencia	% válido
Válido		
	Sí	154
	No	172
	Total	326
		47,2
		52,8
		100,0

Tabla 55: Información suficiente sobre TI (V₁033)

Cuando se pregunta al colectivo muestreado sobre si consideran que poseen información suficiente sobre el mercado laboral y las salidas profesionales para licenciados en TI, sus

respuestas arrojan un 64,4% de estudiantes que cree no estar convenientemente informado al respecto y un 35% que sí se da por satisfecho en este sentido.

		Frecuencia	% válido
Válido	Perdido	2	0,6
	Sí	114	35,0
	No	210	64,4
Total		326	100,0

Tabla 56: Información suficiente sobre el mercado de TI (V₁034)

En este punto, se hace meditar a los estudiantes sobre la información que echan en falta. Las respuestas que nos dieron nos aportan los siguientes datos:

	Frecuencias			Porcentaje			% válido	
	Sí	No	Perd.	Sí	No	Perd.	Sí	No
Perfil	73	99	154	22,4	30,4	36,2	42,4	57,6
Asignaturas	76	101	149	23,3	31	45,7	42,9	57,1
Intercambios	118	56	152	36,2	17,2	46,6	67,8	32,2
Exigencia	125	47	154	38,3	14,4	47,2	72,7	27,3
Otros (académico)	137	35	154	42	10,7	47,2	79,7	20,3

Tabla 57: Información (frecuencias y porcentajes) que se hubiera deseado tener (académica) (V₁033.1)

Un 42% de los estudiantes preguntados hubiera deseado recibir otro tipo de información (sin especificar) sobre los estudios de TI antes de acceder. Un 38,3% del total de estudiantes, hubiera deseado recibir información sobre el grado de exigencia de la carrera¹⁶⁴. Un 36,2% de los estudiantes requeriría mayor información sobre intercambios. Un 23,3% querría tener más información sobre las asignaturas y el plan de estudios. Un 22,4% de los estudiantes hubiera deseado más información sobre el perfil de estudiante idóneo para la carrera.

Asimismo, un 40,2% de los estudiantes cree necesitar información sobre salidas profesionales. Un 49,7% necesita más información sobre la remuneración a la que podrían aspirar al terminar la carrera. En cuanto al prestigio de estos estudios, un 38,7% se siente insuficientemente informado al respecto. Un 2,1% requeriría otro tipo de información (sin especificar) sobre el mundo laboral después de licenciarse.

¹⁶⁴ Este fenómeno tiene su origen en la ya descrita insuficiente orientación, que da lugar a una percepción distorsionada al inicio de la carrera sobre lo que se les va a exigir. Es muy posible también que la fama de la carrera sea la de una carrera para gente con un alto perfil de rendimiento (efecto *numerus clausus*), lo que puede generar mayor temor del necesario entre los estudiantes, que pasan de ser los mejores de su Instituto a ser uno más en un colectivo de estudiantes igualmente competitivos, especialmente en los centros con sistema de acceso *numerus clausus*.

	Frecuencias			Porcentaje			% válido	
	Sí	No	Perd.	Sí	No	Perd.	Sí	No
Salidas	131	78	117	40,2	23,9	35,9	62,7	37,3
Remuneración	162	48	116	49,7	14,7	35,6	77,1	22,9
Prestigio	126	84	116	38,7	25,8	35,6	60	40
Otros (profesional)	7	203	116	2,1	62,3	35,6	3,3	96,7

Tabla 58: Información (frecuencias y porcentajes) que se hubiera deseado tener (profesional) (V₁034.1)

9.1.5. Impulsos motivacionales

En este epígrafe se ofrecen los resultados de las respuestas que ofrecieron los estudiantes sobre los motivos que les llevaron a elegir TI. Estas respuestas están todas formuladas en forma de escala de cuatro niveles de acuerdo. Aquí se ofrecen en primer lugar los resultados correspondientes a los ítems relacionados con motivos que se incluyen dentro de lo que esperan aprender o que se les aporte en la carrera (motivos académicos). Hemos asignado un valor determinado a cada una de las respuestas, de la forma siguiente:

Valores	Valoración global
1	Totalmente de acuerdo
2	De acuerdo
3	En desacuerdo
4	Nada de acuerdo
0	Valores perdidos

Para analizarlas, se incluyen a continuación los estadísticos correspondientes. Estos resultados recogen no solo las frecuencias, sino que añaden datos sobre la distribución de los resultados. Interesa recoger la media, el error típico, la mediana, la moda y la desviación típica, tal y como se recoge en la siguiente tabla. La moda es especialmente útil pues recoge la respuesta más repetida, mientras que los demás valores nos aportan información sobre la distribución de las respuestas (si se agrupan en torno a los valores centrales o en torno a los extremos o si el valor medio es más próximo a un extremo o a otro).

Estadísticos

		Me gustan idiomas	Nivel lengua previo	Facilidad para idiomas	Quiero aprender idiomas	Quiero conocer culturas	Quiero viajar	Conocer gente otros países	Me gustan asignaturas	Interés comunic. intercultural	Prestigio
N ¹⁶⁵	Válido	326	326	326	326	326	326	325	326	326	326
	Perdido	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0
	Media	1,12	1,62	1,52	1,37	1,45	1,38	1,45	2,06	1,63	2,40
	Error típ.	,022	,039	,033	,034	,037	,035	,034	,040	,042	,053
	Mediana	1,00	2,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	2,00	2,00	2,00
	Moda	1	1	1	1	1	1	1	2	1	2
	Desv. típ.	,406	,699	,591	,613	,677	,635	,610	,719	,757	,961

Tabla 59: Estadísticos de impulsos motivacionales sobre estudios: V₁035, V₁036, V₁037, V₁038, V₁040, V₁041, V₁042, V₁045, V₁046, V₁050

La tabla siguiente recoge los porcentajes y frecuencias relativos a cada ítem relacionado con los impulsos motivacionales asociados con los estudios de TI y su contenido académico.

	Frecuencias					% válido				
	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0
Me gustan los idiomas	295	27	1	3	0	90,5	8,3	0,3	0,9	0
Nivel de lengua previo	160	133	29	4	0	49,1	40,8	8,9	1,2	0
Facilidad para idiomas	170	144	10	2	0	52,1	44,2	3,1	0,6	0
Quiero aprender idiomas	222	87	13	3	1	68,1	26,7	4,0	0,9	0,3
Quiero conocer culturas	207	95	19	5	0	63,5	29,1	5,8	1,5	0
Quiero viajar	224	83	15	4	0	68,7	25,5	4,6	1,2	0
Quiero conocer gente otros países	196	115	11	3	1	60,1	35,3	3,4	0,9	0,3
Preferencia asignaturas	46	202	63	8	7	14,1	62,0	19,3	2,5	2,1
Interés por com. Intercultural	153	128	34	5	6	46,9	39,3	10,4	1,5	1,8
Prestigio de estudios	42	122	113	39	10	12,9	37,4	34,7	12	3,1

Tabla 60: Impulsos motivacionales asociados con los estudios de TI y su contenido académico (V₁035, V₁036, V₁037, V₁038, V₁040, V₁041, V₁042, V₁045, V₁046, V₁050)

El motivo más claramente identificable es «porque me gustan los idiomas», motivo que mueve a un 90,5% de los estudiantes sondeados en el grado «muy de acuerdo» y a un 8,3% en grado «de acuerdo». Un testimonial 0,3% dice no estar de acuerdo o estar totalmente en desacuerdo (0,9%) con este motivo.

¹⁶⁵ N significa muestra.

A continuación, destaca en incidencia «porque me gusta viajar» con un 58,7% que considera estar muy de acuerdo con este supuesto, más un 25,5% que está de acuerdo. Un 4,6% no cree haber estado motivado por este supuesto, en grado «en desacuerdo», frente a un 1,2% que está totalmente en desacuerdo. En cuanto al motivo «porque quiero aprender idiomas en la carrera», un 68,1% se siente motivado por esta razón en grado «muy de acuerdo» y un 26,7% en grado «de acuerdo». Un 4% está en desacuerdo y un 0,9% se considera totalmente en desacuerdo.

Otro de los motivos más frecuentemente identificados es «porque me gusta conocer otras culturas». Un 63% identifica claramente este motivo como «muy de acuerdo», más un 29,1% que lo valora como «de acuerdo». Un 5,8% está en desacuerdo con la posibilidad de haberse visto influido por este motivo y un 1,5% considera estar totalmente en desacuerdo con esta posibilidad.

Ante la motivación «porque me gusta conocer gente de otros países», un 60,1% se muestra muy de acuerdo y un 35,3% está de acuerdo. En el otro extremo, un 3,4% está en desacuerdo con esta afirmación y un 0,9% se encuentra totalmente en desacuerdo.

En cuanto al motivo «porque se me dan bien los idiomas» (facilidad para los idiomas), aproximadamente la mitad de los estudiantes (52,1%) está muy de acuerdo con que el talento lingüístico que creen poseer tuvo que ver en su elección de TI. Además, un 44,2% adicional está de acuerdo en que este motivo intervino en su elección aunque en inferior grado. Un 3,1% no está de acuerdo con la influencia de este motivo y un 0,6% está en total desacuerdo con esta motivación en su caso.

Un 49,1% eligió la carrera para aprovechar un buen nivel de lengua extranjera que ya tenían, valorando este impulso motivacional en grado «muy de acuerdo». Un 40,8% lo hace en grado «de acuerdo». Frente a esto, un 8,9% no está de acuerdo con este motivo y un 1,2% está totalmente en desacuerdo.

En el caso de la motivación identificada «porque quisiera facilitar la comunicación entre personas de diferentes culturas», un 46,9% dice estar muy de acuerdo con esta vocación. Un 39,3 también responde estar de acuerdo. En contraposición, un minoritario 1,5% no está conforme con haber sido influido por este motivo y un 1,8% está totalmente en desacuerdo con este motivo.

En cuanto al motivo «porque me gustan las asignaturas que hay en la carrera», la incidencia difiere bastante de las anteriores, puesto que un 14,1% está muy de acuerdo con esta razón, más un 62,2% que dice estar de acuerdo. No parecen tan atraídos por dichos contenidos un 19,3% de los estudiantes que lo califica como «en desacuerdo» y un 2,5% de los estudiantes que dice estar totalmente en desacuerdo con respecto a esta razón. En este caso se perdieron un 2,1% de las respuestas.

El último dato con respecto a su percepción sobre el contenido y los objetivos académicos como impulso motivador, se refiere a la afirmación «porque la carrera tiene mucho prestigio». Un limitado 12,9% está muy de acuerdo con el hecho de que este motivo les

impulsase a elegir TI, más un 37,4% que está de acuerdo. En el polo contrario, un 34,7% no está de acuerdo con la influencia de este motivo y un 12% está totalmente en desacuerdo. En este ítem se perdieron un 3,1% de las respuestas.

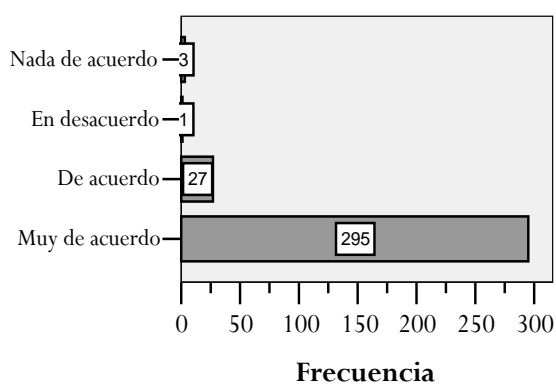
En cuanto a la distribución de las respuestas, vemos que todos los motivos enumerados hasta ahora acumulan un mayor número de respuestas en torno al valor más positivo (1), excepto los motivos «porque me gustan las asignaturas de la carrera» y «por el prestigio de los estudios», que acumulan las respuestas mayoritariamente en torno al segundo valor positivo (2) y reflejan un menor grado de afinidad por parte de los estudiantes.

Los conjuntos de gráficos que siguen, resumen visualmente los datos expuestos hasta ahora sobre los motivos relacionados con el contenido de la carrera. Por lo que vemos y dado el grado de identificación de los alumnos con estas motivaciones, parece que se han identificado un número de motivaciones más o menos obvias o previsibles pero sobre las que ahora disponemos de algo más de información.

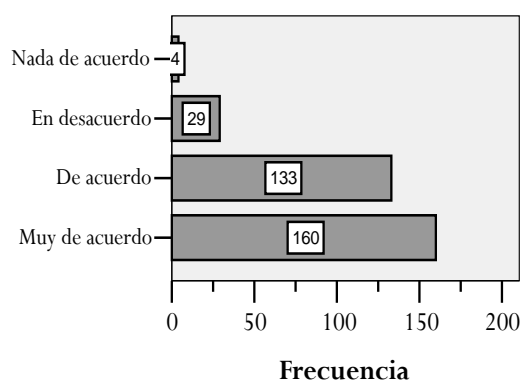
Entre las motivaciones identificadas destaca «porque ya tengo un buen nivel del idioma», puesto que no todo el mundo cree tenerlo y el acuerdo oscila. Esto se ve acompañado del ítem «porque quiero aprender idiomas en la carrera». Entienden que uno de los principales objetivos de la carrera es precisamente el de tener la oportunidad de aprender idiomas.

Por otro lado, se muestran menos interesados por el contenido curricular de la carrera (asignaturas) y consideran que el prestigio de la carrera no les movió a la hora de tomar la decisión. Es interesante porque puede relacionarse con el estudio exploratorio de las impresiones de los estudiantes en foros de Internet, donde se encuentran citas que indican que los estudiantes tienen la impresión, desde pronto, de que sus estudios no están muy bien valorados y no son muy conocidos.

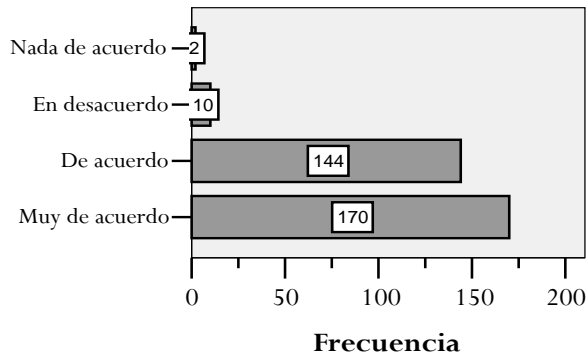
Porque me gustan los idiomas V₁035



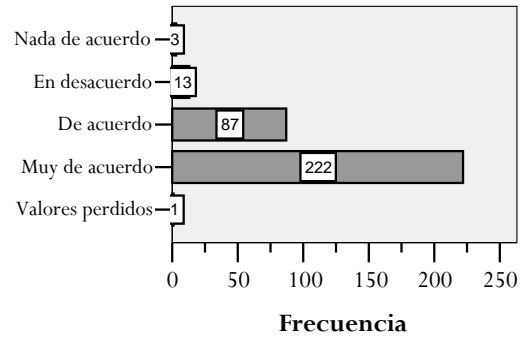
Porque ya tengo un buen nivel de idioma V₁036



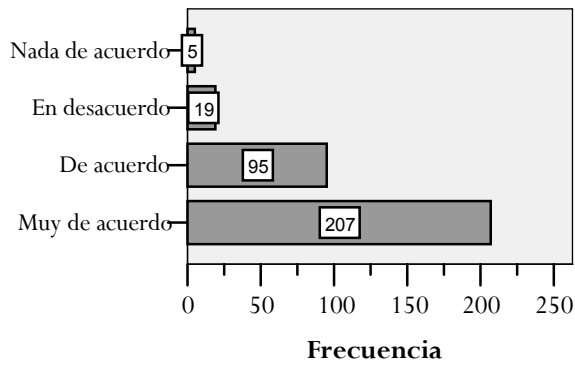
Porque se me dan bien los idiomas V₁037



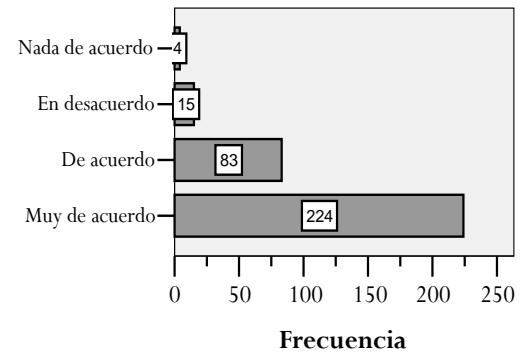
Porque quiero aprender idiomas V₁038



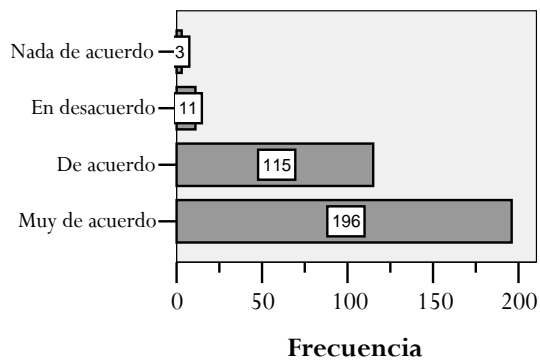
Me gusta conocer culturas V₁040



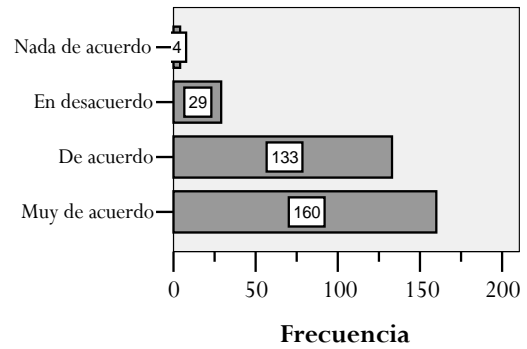
Porque me gusta viajar V₁041



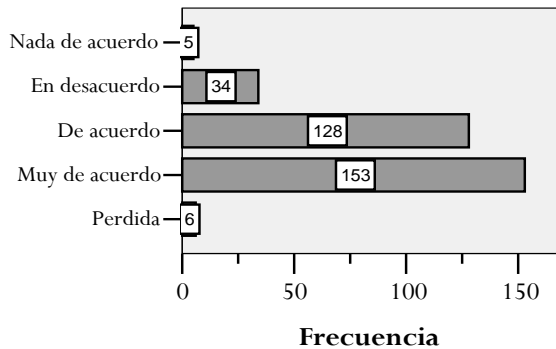
Por conocer gente de otros países V₁042



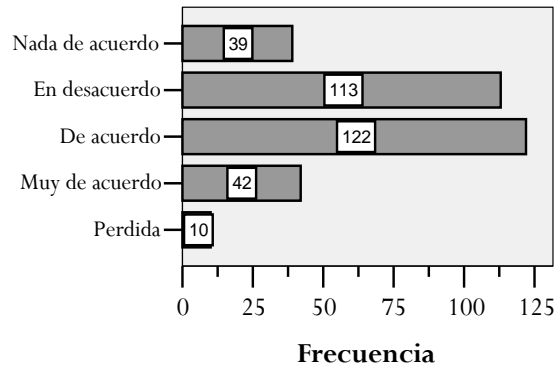
Porque me gustan las asignaturas V₁045



Por la comunicación intercultural V₁₀₄₆



Por el prestigio de la carrera V₁₀₅₀



Conjunto de gráficos 36-45: Impulsos motivacionales.

En segundo lugar, se recogen los resultados correspondientes a los ítems relacionados con motivos que tienen más que ver con la proyección profesional de los estudios (motivos profesionales). En la siguiente tabla se repasan los estadísticos relativos a estas variables:

	Quiero trabajar con idiomas	Buenas salidas laborales	Preferencia salidas profesionales	Preferencia por profesión intérprete	Preferencia por profesión traductor	Creencia de buena remuneración
N Válido	326	326	326	326	326	326
Perdido	0	0	0	0	0	0
Media	1,26	1,82	1,76	1,60	1,68	2,26
Error típ.	,029	,038	,039	,041	,037	,052
Mediana	1,00	2,00	2,00	1,00	2,00	2,00
Moda	1	2	2	1	2	2
Desv. típica	,517	,680	,706	,736	,668	,932

Tabla 61: Estadísticos de impulsos motivacionales sobre estudios (V₁₀₃₉, V₁₀₄₃, V₁₀₄₄, V₁₀₄₇, V₁₀₄₈, V₁₀₄₉)

Para el análisis de los resultados de las escalas, de nuevo se asignan los mismos valores determinados a cada uno de los niveles de respuesta que en la sección de escalas correspondientes a impulsos motivacionales de índole académica, y que van del 1 al 4, tal y como se explica en la página 405, en donde 0 corresponde a «valores perdidos».

La tabla siguiente recoge los porcentajes y frecuencias relativos a cada ítem relacionado con los impulsos motivacionales asociados al ámbito laboral:

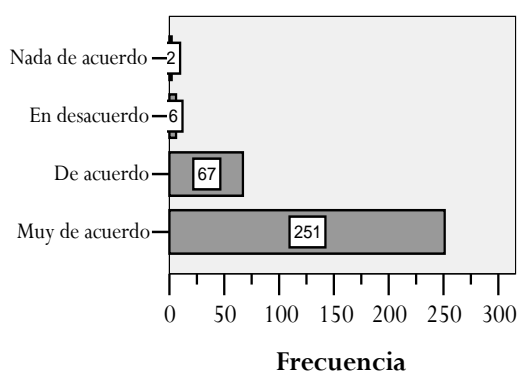
	Frecuencias					% válido				
	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0
Quiero trabajar con idiomas	251	67	6	2	0	77	20,6	1,8	0,6	0
Buenas salidas laborales	101	180	40	3	2	31	55,2	12,3	0,9	0,6
Preferencia salidas profesionales	99	184	30	4	9	30,4	56,4	9,2	1,2	2,8
Preferencia profesión intérprete	129	166	25	3	3	39,6	50,9	7,7	0,9	0,9
Preferencia profesión traductor	161	126	30	5	4	49,4	38,7	9,2	1,5	1,2
Creencia de buena remuneración	43	139	105	25	14	13,2	42,6	32,2	7,7	4,3

Tabla 62: Impulsos motivacionales asociados con TI y su contenido académico (V₁039, V₁043, V₁044, V₁047, V₁048, V₁049)

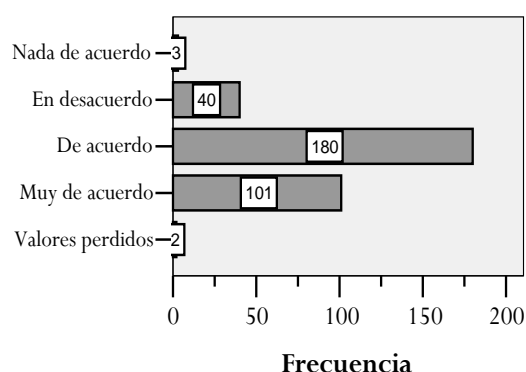
Vemos que una mayoría de alumnos elige la carrera con la idea de poder trabajar en campos relacionados con los idiomas en el futuro (97,6%) y porque confían en que la carrera tiene buenas salidas laborales (67,5%).

Las salidas que asocian a la carrera les resultan atrayentes en un 86,8% de los casos y un 90,5% de los estudiantes muestra su interés por la profesión de intérprete, frente a un 88,1% que muestra su interés por el trabajo del traductor. Son menos los alumnos que creen que la carrera les proporcionará buenos ingresos en el futuro, pues solo un 55,8% de los estudiantes confía en esta posibilidad.

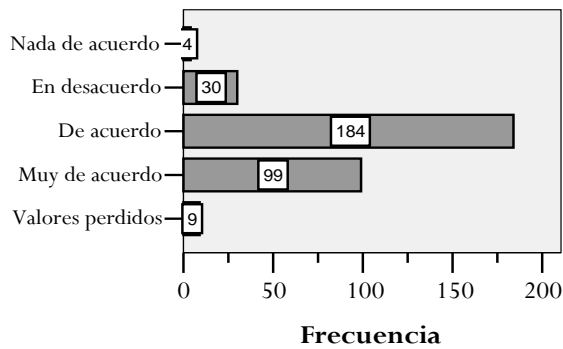
Quiero trabajar con idiomas V₁039



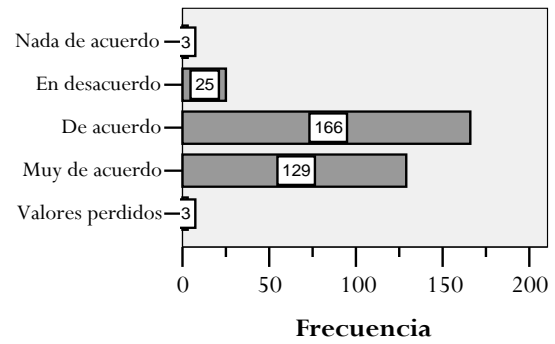
Buenas salidas profesionales V₁043



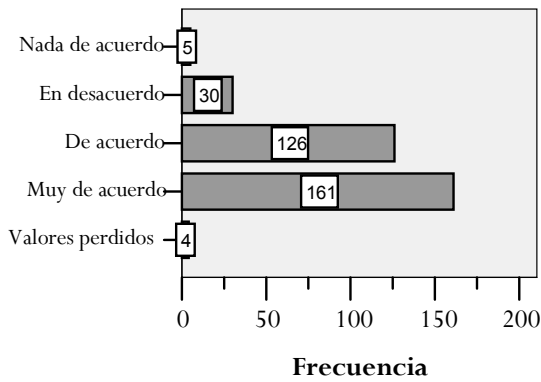
Salidas profesionales V₁044



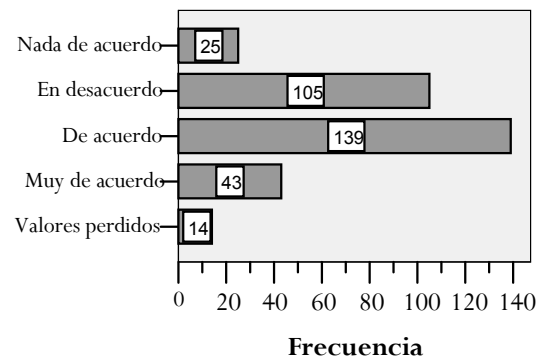
Me interesa trabajo traductor V₁047



Me interesa trabajo intérprete V₁048



Trad. e int. bien pagados V₁049



Conjunto de gráficos 46-51: Impulsos motivacionales

Los datos recogidos hasta ahora tienen que ver con motivaciones personales de los alumnos. No obstante, se identificaron una serie de impulsos motivacionales que podrían haber afectado a su elección de carrera. Los estudiantes valoraron la posible influencia de los siguientes ítems en su elección:

	Frecuencias			Porcentaje válido		
	Sí	No	Perdido	Sí	No	Perd.
Servicio de orientación V ₁ 051	36	290	0	11	89	0
Padres o amigos V ₁ 052	102	224	0	31,1	68,7	0
Idiomas excepto Filología V ₁ 053	114	212	0	35	65	0
Filología y TI V ₁ 054	213	113	0	65,3	34,7	0
Buenas salidas profesionales V ₁ 055	96	230	0	29,4	70,6	0
Nota alta V ₁ 056	99	227	0	30,4	69,6	0
Otros motivos V ₁ 057	17	309	0	5,2	94,8	0

Tabla 63: Otros factores influyentes en la decisión de hacer TI (frecuencias y porcentajes) (V₁051, V₁052, V₁053, V₁054, V₁055, V₁056, V₁057)

En el siguiente gráfico se puede percibir la incidencia de cada factor influyente ilustrativamente:

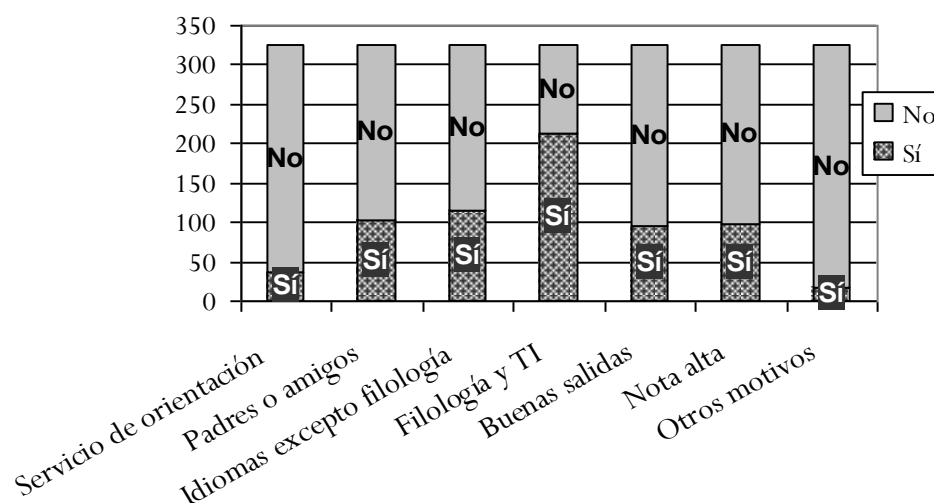


Gráfico 52: Otros factores influyentes para hacer TI (V₁,051-V₁,057)

Los estudiantes sondeados querían hacer una carrera relacionada con los idiomas, ya fuera TI o Filología, en un 65,3% de los casos. No obstante, un 35% del total de los alumnos quería hacer TI pero tenía claro que no quería cursar Filología. Un 31,1% recibió el consejo de alguien que no está relacionado directamente con el mundo de la traducción, siendo este consejo relevante a la hora de tomar una decisión. Un 29,4% recibió información que les guiaba en la dirección de las buenas salidas laborales de la carrera. Asimismo, un 11% recibió la orientación determinante en la Educación Secundaria. Un 30,4% confiesa haber estado influido por el hecho de poseer una nota alta en la Educación Secundaria. Finalmente, un 5,2% identifica otro tipo de motivos sin especificar.

Llama la atención la respuesta directa de un 30,4% de los estudiantes que confiesa haber seleccionado la carrera, entre otros motivos, por haber tenido notas altas. Está relacionado con lo que hemos bautizado como *efecto numerus clausus*, que hace que la diferencia entre la oferta académica y la demanda, la nota elevada o los selectos exámenes de acceso hagan que la carrera se presente ante los estudiantes como una carrera a la que van estudiantes de alto rendimiento. Si al finalizar la secundaria el estudiante no tiene muy claro que hacer pero tiene una buena nota, probablemente elija Traducción e Interpretación por el simple hecho de poder hacerlo (Arrés y Calvo Encinas, 2006). Creemos que es un indicador significativo, teniendo en cuenta que no se trata precisamente de una motivación fácil de confesar.

Como se ve, de estos datos se desprende que más de un tercio de los estudiantes rechaza *a priori* la Filología, por lo que la LTI era su única alternativa con idiomas aplicados. En otros casos (dos tercios), lo importante era precisamente estudiar idiomas, ya fuera en la LTI o en Filología, única alternativa. Asimismo, los servicios de orientación de la Secundaria tienen poca incidencia en la toma de decisión. Esto nos hace pensar de nuevo en la posibilidad de que la información que se les aporta no es del todo relevante. Un

31,1% se ha dejado llevar por un tipo de información o consejo del que no se puede constatar su exactitud u objetividad, pues proviene de fuentes no cercanas ni familiarizadas con la traducción e interpretación.

9.1.6. Expectativas profesionales

Esta dimensión mide las opiniones y concepciones relativas al futuro profesional para los licenciados de la carrera. Parte de los ítems están expresados en forma de escala y parte se dejaron abiertos para no influir en la variedad de respuestas que ellos pudieran ofrecer en el momento de la administración del cuestionario. El objetivo es intentar valorar hasta qué punto los estudiantes tienen una idea meditada e informada sobre la proyección profesional de la carrera.

Las variables que se presentan a continuación reflejan las salidas laborales de las que son conscientes los estudiantes encuestados de primer curso. Se ha analizado la incidencia de cada una de las respuestas ofrecidas en forma de variable individual. En la categorización, se ha decidido no separar «intérprete simultáneo» de «intérprete consecutivo» pues, gracias a los pilotajes, dedujimos que los alumnos aún no identifican estas categorías de una forma clara que pueda considerarse válida. Se ha decidido crear esta categoría en contraposición a la de «intérprete» a secas, porque a veces los estudiantes reconocen que hay diferentes tipos de interpretación aunque no reconozcan de forma exacta cuáles son. Por lo tanto, este valor recoge tanto las identificaciones adecuadas de la interpretación simultánea o consecutiva, como los valores de respuesta del tipo de «traductor simultáneo», «traductor oral en una conferencia», «intérprete para la televisión», «traductor consecutivo», etc., por citar algunos ejemplos.

La siguiente tabla presenta los resultados obtenidos en esta parte del cuestionario para las profesiones u ocupaciones identificadas que pertenezcan al bloque de la TI. Se corresponde con las variables de categorización de respuesta V₁058-V₁070, que arrojan los siguientes resultados:

	Frecuencias		Porcentajes	
	Incidencia	Perdido	Incidencia	Perdido
Intérprete	228	13	69,9	4
Intérprete traductor jurado	39	13	12	4
Intérprete simultáneo-consec.	69	13	21,2	4
Traductor	151	13	46,3	4
Traductor literario	132	13	40,5	4
Traductor científico técnico	36	13	11	4
Traductor económico-jurídico	44	13	13,5	4
Localizador	7	13	2,1	4
Traductor audiovisual	66	13	20,2	4
Traductor empresa	57	13	17,5	4
Traductor autónomo	32	13	9,8	4
Traductor intérprete OOII	30	13	9,2	4
Revisor corrector	12	13	3,7	4

Tabla 64: Identificación de salidas laborales (V₁058-V₁084)

La salida que se identifica un mayor número de veces es la del intérprete en términos genéricos (69,9%). En cuanto a la interpretación, en la segunda categoría de respuestas (tipos de interpretación), un 21,2% es capaz de desglosar algún tipo de interpretación. Un reducido 12% de los estudiantes reconoce además la figura del traductor-intérprete jurado.

En segundo lugar de incidencia, aparece la figura del traductor de forma genérica (un 46,3% de veces). Además, los estudiantes desglosan los distintos tipos de actividad traductora conforme a la temática o género de los textos traducidos, de modo que la traducción literaria recibe un 40,5% de identificaciones, la científico-técnica un 11% y la económico jurídica un 13,5%. En cuanto al soporte o canal de la traducción, un 2,1% identifica actividades relacionadas con la localización, aunque no denominadas en ningún caso con esta etiqueta, si no que la etiqueta de respuesta «localizador» aglutina valores del tipo «traductor de videojuegos», «traductor de programas de ordenador», etc. En este mismo bloque de tipos de traductor según el soporte o canal en el que traduce, se encuentra el traductor audiovisual, con un 20,2% de respuestas. Esta etiqueta también aglutina distintos tipos de respuesta del estilo de «traductor de cine», «traductor de películas», «traductor de doblaje», «traductor de subtítulo» e incluso un alumno que identifica confusamente «doblador». Para este caso, hemos interpretado que el alumno se refiere a la persona que traduce el doblaje y no al actor de doblaje en sí.

Por otra parte, los alumnos también identifican el tipo de traductor por su régimen de adscripción profesional. Así, la categoría «traductor de empresa», que acoge respuestas relacionadas con la situación del traductor como miembro de una plantilla, del tipo «traductor en una multinacional», «traductor en una empresa de traducción», «traductor en una agencia», etc. Esta categoría se identifica en una proporción del 17,5% de la muestra. En contraposición, la categoría «traductor autónomo» que recoge respuestas del tipo «freelance», «traducir por mi cuenta», «traducir desde casa», «montar mi propio negocio de traducción», etc., se repite en un 9,8% de los casos. En ese subgrupo sobre la adscripción profesional, podríamos incluir al traductor o intérprete en organismos internacionales, que tiene una incidencia del 9,2%, siendo aglutinador este dato de respuestas del tipo «trabajar en un organismo internacional», «traductor o intérprete de la ONU», «traductor en la UE», etc.

Finalmente, en este grupo de salidas profesionales pertenecientes al área de la TI, cabe decir que la revisión y corrección de textos se identifica en un 3,7% de los casos.

El siguiente gráfico ilustra la incidencia de cada salida laboral ya explicada:

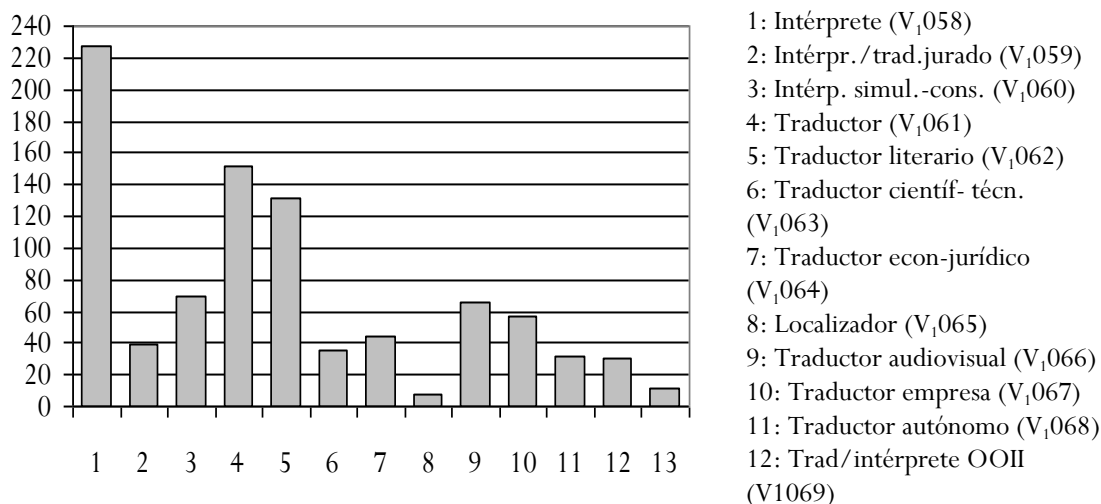


Gráfico 53: Frecuencia de las categorías profesionales específicas de TI

En cuanto a la traducción, la incidencia de la literaria sobre los otros tipos de traducciones según su temática es inicialmente alta en términos relativos. Llama la atención la poca incidencia de las especialidades de científico-técnica y jurídico-económica. Un mayor número de alumnos menciona la interpretación genérica que la traducción genérica aunque luego se compensa por la mención de un mayor número de variedades de traducción. Aún no se tiene constancia de las verdaderas salidas, no se conocen las especialidades con exactitud. Por ejemplo, se asocia la traducción temática como actividad exclusiva o excluyente y no se contemplan tan claramente los perfiles más versátiles.

El siguiente grupo de variables recoge las categorías de respuesta que se refieren a otras actividades u ocupaciones que no están relacionadas con la TI, pero que los estudiantes asocian como posibles salidas laborales. Como se verá (tabla 65 y gráfico 54), el denominador común de todas ellas es la aplicación de los conocimientos en idiomas extranjeros.

La salida laboral más frecuentemente identificada es la docencia. Así, un 31,3% identifican la docencia en términos generales. La categoría «docencia en general» aglutina, por tanto, respuestas del tipo «profesor», «docente», «dando clase», etc. En otros casos, se identifican diferentes tipos de actividad docente más específica. De este modo, el profesor de idiomas recibe un 18,4% de identificaciones. Ser profesor de Secundaria refleja un 3,1% de respuestas y, finalmente, el trabajo del profesor de universidad e investigador recibe un 7,7% de las respuestas. Asimismo, se da una categoría genérica denominada «trabajo multilingüe» que acoge todas las respuestas del tipo «trabajo con idiomas», «trabajar en cualquier empresa con el inglés», etc. Esta categoría tan genérica, recibe un 14,7% de menciones. El trabajo como «azafato» recibe un 5,2% de identificaciones, mientras que el de guía turístico, un 12%. Un 8,6% de los estudiantes de la muestra identifica el trabajo del diplomático o trabajos relacionados con las relaciones internacionales («embajador», «cónsul», «diplomático», «trabajo en una embajada», «trabajar en el Ministerio de AAEE», etc.). Un 1,2% de los estudiantes menciona el

trabajo de lingüista y un 2,5% identifica trabajos relacionados con la biblioteconomía y la documentación. Un 4,9% cree que una de las salidas de los licenciados es la relacionada con la escritura creativa, ya sea en forma de escritor, periodista o redactor. Finalmente, un 0,3% reconoce que no tiene información suficiente para responder esta sección del cuestionario y un 3,4% ofrece respuestas diversas que se han aglutinado en esta categoría miscelánea por falta de relevancia de forma individual.

	Frecuencias		Porcentajes	
	Incidencia	Perdido	Incidencia	Perdido
Docencia en general (V ₁ 076)	102	13	31,3	4
Profesor idiomas (V ₁ 077)	60	13	18,4	4
Trabajo multilingüe (V ₁ 071)	48	13	14,7	4
Guía turístico (V ₁ 073)	39	13	12	4
Diplomacia/relac. internac. (V ₁ 074)	28	13	8,6	4
Prof. Universidad/Investig. (V ₁ 079)	25	13	7,7	4
Azafato (V ₁ 072)	17	13	5,2	4
Escritor/period./redactor (V ₁ 082)	16	13	4,9	4
Admón. Pública/Org. Oficial (V ₁ 075)	12	13	3,7	4
Otros trabajos (V ₁ 084)	11	13	3,4	4
Profesor Educ. Secundaria (V ₁ 078)	10	13	3,1	4
Biblioteconomía/Docum. (V ₁ 081)	8	13	2,5	4
Lingüística (V ₁ 080)	4	13	1,2	4
No tengo info. suficiente (V ₁ 083)	1	13	0,3	4

Tabla 65: Incidencia de identificación de categorías profesionales de áreas afines a la TI (V₁071- V₁084)

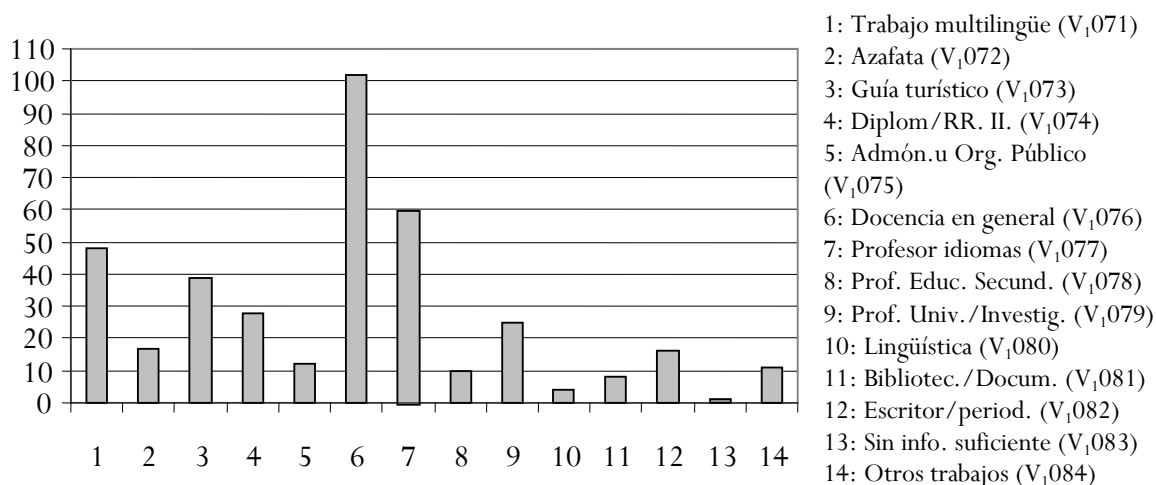


Gráfico 54: Incidencia de identificación de categorías profesionales de áreas afines a la TI (V₁071- V₁084)

Una de las conclusiones principales es que la docencia es la principal salida laboral alternativa a la TI según los alumnos encuestados. Los demás tipos de salidas laborales tienen que ver con el uso de las lenguas extranjeras. Solo un alumno responde diciendo que no tiene información suficiente sobre este aspecto. Es interesante comparar esta imagen general de las posibles ocupaciones en este primer colectivo de estudio con las percepciones que se desprenden del colectivo de cuarto, de una manera puramente cualitativa, pues existen diferencias claras, como se verá.

El siguiente ítem es del tipo *invisible* puesto que lo que hace es evaluar las respuestas de los ítems relacionados con las profesiones y ocupaciones identificadas para averiguar qué tipo de percepción tienen los estudiantes al respecto, si es más restringida en torno a la TI o si, por el contrario, es más flexible.

		Frecuencia	% válido
Válido	Solo TI genérico	111	34,0
	Solo TI + docencia	108	33,1
	Perfil flexible	94	28,8
Perdidos		13	4,0
Total		326	100,0

Tabla 66: Tipo de percepción de las salidas profesionales (V₁085)

Un 34% solo identifica salidas profesionales relacionadas con la TI. Un 33,1% de los estudiantes identifica la labor del traductor y del intérprete en distintas variedades junto con la actividad docente. Un 28,8% de los estudiantes ofrece un abanico de salidas profesionales más flexible que apunta también a otras ocupaciones en las que los idiomas juegan un papel importante. En la valoración de respuestas, se vuelve a repetir el 4% de respuestas perdidas, correspondiente a los 13 estudiantes que dejaron en blanco toda esta sección.

Los valores perdidos no son muchos. Los motivos que pueden llevar a dejar esta sección en blanco pasan por desgana a la hora de responder, falta de interés o falta de información sobre el tema de las salidas profesionales. En cuanto a las salidas que se mencionan, como se desprende de la V₁085, la mayor parte de los estudiantes, un 67,1%, solo menciona TI o docencia. Las salidas que identifican son, por lo tanto, reducidas y su espectro de posibles salidas profesionales es bastante limitado.

A continuación, se presentan los datos relativos a la percepción general de sus perspectivas profesionales. En primer lugar, se incluyen los estadísticos correspondientes:

	Buenas perspectivas laborales V _{1,086}	Mejores perspectivas que otros V _{1,087}	Buenas salidas como TI V _{1,088}	Buenas salidas-flexible V _{1,089}
N Válido	326	326	326	326
Perdido	0	0	0	0
Media	1,86	2,44	2,35	1,83
Error típico	,038	,049	,048	,042
Mediana	2,00	3,00	2,00	2,00
Moda	2	3	3	2
Desv. típica	,690	,888	,874	,755

Tabla 67: Estadísticos de impulsos motivacionales sobre estudios (V_{1,086}-V_{1,089})

Los resultados detallados para dichos ítems, se describen a continuación:

	Frecuencias					% válido				
	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0
Buenas perspectivas laborales	78	204	31	7	6	23,9	62,6	9,5	2,1	1,8
Mejores perspectivas que otros	43	105	145	27	6	13,2	32,2	44,5	8,3	1,8
Buenas salidas en TI	18	130	147	12	19	5,5	39,9	45,1	3,7	5,8
Buenas salidas si se es flexible	72	197	35	6	16	22,1	60,4	10,7	1,8	4,9

Tabla 68: Imagen de su futuro profesional (V_{1,086}- V_{1,089})

Los alumnos de este colectivo consideran por mayoría que optan a buenas perspectivas laborales (un 62,6% opina que está de acuerdo con esta afirmación y un 23,9% opina que está muy de acuerdo). En general, predomina el optimismo en este sentido al inicio de la carrera. No obstante, un 44,5% no está de acuerdo en considerar que tiene mejores opciones laborales que otros licenciados y un 8,3% se muestra aún más negativo en este sentido. Sin embargo, un 32,2% sí está de acuerdo con esta posibilidad de estar en ventaja sobre otros, mientras que un 13,2% está convencido de ello. Un 45,4% de los estudiantes (suma de valoraciones de grado 1 y 2), considera que optan a buenos índices de inserción en el sector de la Traducción e Interpretación, mientras que un 48,8% (suma de los valores 3 y 4) considera desde el principio que las salidas en este sector no son muy halagüeñas. Finalmente, un 82,4% (suma de los valores 1 y 2), es optimista al expresar su acuerdo con respecto a su empleabilidad si son flexibles a la hora de adaptarse a diferentes sectores además del propio de TI. Solo un 12,5% se sigue mostrando pesimista hacia sus posibilidades laborales aun con esta actitud flexible.

En general existe un cierto pesimismo, quizás más una incertidumbre que una tendencia clara. Como veremos, en el grupo de cuarto las opiniones de ese colectivo parecen situarse con mayor claridad en el hemisferio negativo de las respuestas.

Los resultados se visualizan con claridad en el siguiente gráfico:

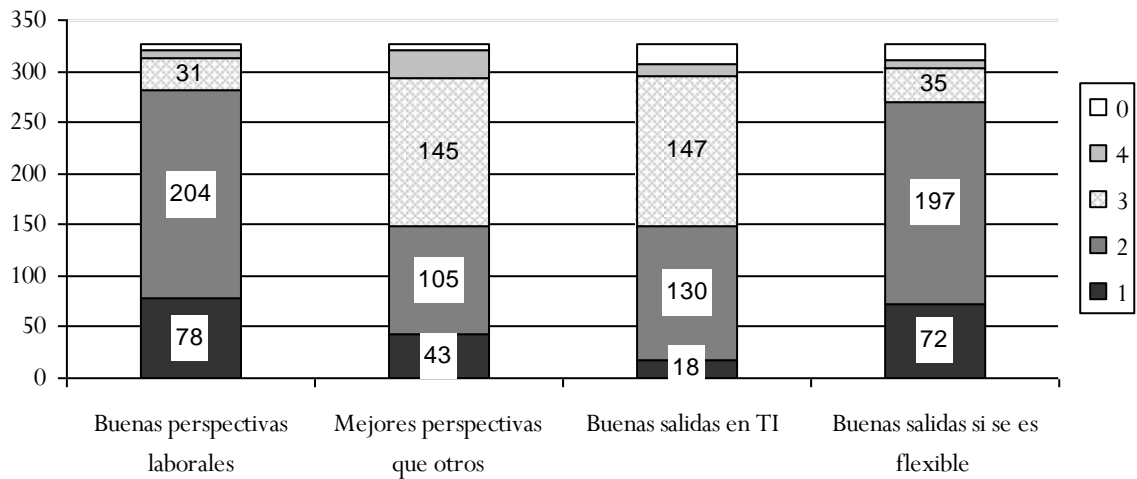


Gráfico 55: Imagen de su futuro profesional (V₁₀₈₆- V₁₀₈₉)

En este punto, en primer lugar se analizará las V₁₀₉₀-V₁₀₉₆, que hacen referencia a la opinión que, según el punto de vista de la muestra, tienen otros profesionales sobre traductores e intérpretes y la percepción que los estudiantes de la muestra tienen sobre la apreciación que se hace en el mercado laboral de sus cualidades. A continuación, aparecen los estadísticos correspondientes a estos ítems, formulados con respuesta en escala de cuatro niveles como ya se ha visto en ítems anteriores. Los estadísticos correspondientes a estas variables de escala son los que aparecen en la tabla siguiente:

Estadísticos

	Buena percepción profesionales	Competencias valoradas en mercado	Solo idiomas en mercado	Desconocimiento por profesionales	Buena percepción de la sociedad	Desconocimiento por sociedad	Intrusismo
N	Válido 326	326	326	326	326	326	326
	Perdido 0	0	0	0	0	0	0
	Media 2,11	1,97	1,67	2,02	2,14	1,87	1,57
	Error típico ,050	,046	,041	,048	,047	,050	,046
	Mediana 2,00	2,00	2,00	2,00	2,00	2,00	1,00
	Moda 2	2	2	2	2	2	1
	Desv. típica ,894	,839	,739	,863	,856	,908	,837

Tabla 69: Estadísticos (V₁₀₉₀-V₁₀₉₆): percepción de los estudiantes sobre el mercado de trabajo

A continuación se presentan los datos correspondientes a los resultados obtenidos con esta muestra, relativos a variables relacionadas con la proyección profesional de los estudios.

	Frecuencias					% válido				
	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0
Buena percepción otros profesionales	42	158	94	12	20	12,9	48,5	28,8	3,7	6,1
Competencias valoradas en mercado	67	172	62	11	14	20,6	52	19	3,4	4,3
Solo idiomas en el mercado	129	150	35	3	9	39,6	46	10,7	0,9	2,8
Desconocimiento por otros profesionales	89	126	97	7	7	27,3	38,7	29,8	2,1	2,1
Buena percepción por la sociedad	35	165	98	10	18	10,7	50,6	30,1	3,1	5,5
Desconocimiento por sociedad	95	131	74	8	18	29,1	40,2	22,7	2,5	5,5
Intrusismo como problema principal	156	110	36	7	17	47,9	33,7	11	2,1	5,2

Tabla 70: Escalas sobre cómo perciben distintos aspectos relacionados con su futuro profesional (V_i090-V_i096)

De estos datos se desprende que los estudiantes sondeados en primer curso consideran que los licenciados gozan de una buena apreciación entre otros colectivos profesionales. Así, un mayoritario 48,5% de los estudiantes considera estar de acuerdo con esta percepción, junto con un 12,9% de los estudiantes que considera estar totalmente de acuerdo con este particular. Por otro lado, un total de 32,5% del total considera que los licenciados de nuestra área no gozan de una buena percepción. En este porcentaje se incluye un 3,7% de los alumnos que afirman estar en total desacuerdo con la afirmación propuesta. Un 6,1% de los alumnos dejó la respuesta en blanco.

En cuanto a la afirmación sobre si sus competencias están valoradas en el mercado laboral, un 72,6% de los estudiantes considera que sí. Dentro de este porcentaje se incluye un 20,6% que hace hincapié afirmando que está totalmente de acuerdo con esta percepción. Algo más de un quinto de los estudiantes (22,4%), considera que sus competencias no reciben el valor debido en el mercado. En este porcentaje, se incluye un 3,4% de los estudiantes que tienen una visión más tajante al respecto, valorando su acercamiento a esta afirmación como totalmente en desacuerdo. Se perdieron un 4,3% de las respuestas en este ítem.

Al hacerse la pregunta sobre si su conocimiento de idiomas es la única característica que se valora en el mercado, un 39,6% dice estar totalmente de acuerdo y un 46% valora estar de acuerdo con esta afirmación. Un 10,7% de los estudiantes de la muestra están en desacuerdo con esta apreciación y un 0,9% está totalmente en desacuerdo. Se dejó sin contestar este ítem en un 2,8% de los cuestionarios.

Cuando se les pregunta sobre si creen que los demás profesionales desconocen el trabajo del traductor e intérprete, un 66% de los estudiantes cree que esto es así. En este 66%, un 27,3% considera estar totalmente de acuerdo con esta afirmación. Aproximadamente un tercio de los estudiantes (31,9%) considera que el trabajo de los traductores e intérpretes está bien reconocido entre otros profesionales. En este porcentaje, un 2,1% parece estar totalmente convencido en esta apreciación. Un 2,1% de las respuestas son valores perdidos.

En cuanto a la percepción que la sociedad tiene sobre los licenciados en TI, los estudiantes consideran que la sociedad no tiene una buena percepción en un 33,2% de los casos. En este intervalo, un 3,1% considera estar totalmente en desacuerdo con la afirmación planteada. En contraposición, un 61,3% de los estudiantes considera que la sociedad tiene una buena percepción de la labor del traductor e intérprete y, en este dato, un 10,7% de los estudiantes parece estar totalmente convencido de ello. Un 5,5% de las respuestas corresponden a valores perdidos.

A la pregunta sobre si la sociedad conoce suficientemente el trabajo de traductores e intérpretes, un 69,3% opina que sí. En este dato, un 29,1% está totalmente de acuerdo y un 40,2% está de acuerdo. En oposición, un 25,2% de los estudiantes cree que esta afirmación no es correcta y, entre ellos, un 2,5% de la muestra considera estar totalmente en desacuerdo con la afirmación planteada. En un 5,5% de los casos no se contestó a este ítem.

Se les presentó también la cuestión del intrusismo profesional para su valoración. Un 47,9% considera estar totalmente de acuerdo con la afirmación de que el intrusismo es el principal problema profesional del colectivo de traductores e intérpretes. Asimismo, un 33,7% de los estudiantes considera estar también de acuerdo con la cuestión formulada. Un 11% no está de acuerdo con esto y un 2,1% está totalmente en desacuerdo con la afirmación propuesta. Un 5,2% de los estudiantes dejó esta cuestión sin resolver. En el siguiente gráfico se perciben mejor las oscilaciones de respuesta en cada caso:

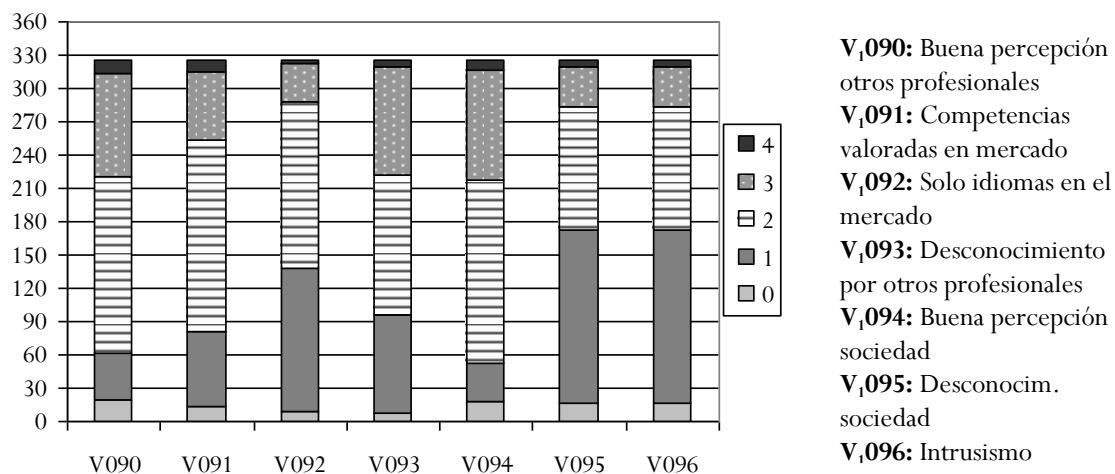


Gráfico 56: Cómo perciben aspectos relacionados con su futuro profesional

La siguiente pregunta, relativa a su trabajo preferido en el futuro, plantea dificultades de categorización dado que es una pregunta que se dejó abierta. Las categorías de respuesta son parecidas al desglose de los ítems V₁058 a V₁085, aunque, en este caso, las categorías identificadas sí son valores de respuesta y no ítems independientes. El cuadro siguiente refleja la incidencia de cada tipo de respuesta:

		Frecuencia	% válido
Válido	Intérprete	123	37,7
	Traductor	41	12,6
	Traductor literario	29	8,9
	Traductor audiovisual	27	8,3
	Traductor en empresa	13	4,0
	Traductor OOIs	12	3,7
	Docente	12	3,7
	Intérprete OOIs	11	3,4
	I/T Jurado	10	3,1
	No lo sé	6	1,8
	Traductor cient.- técnico	6	1,8
	Traductor autónomo	5	1,5
	Trabajo multilingüe	5	1,5
	Diplomacia	5	1,5
	Otros	5	1,5
	Intérprete simultáneo	4	1,2
	Traductor jur.-econ.	2	0,6
	Azafato	2	0,6
	Localizador	1	0,3
	Guía turístico	1	0,3
Perdido		6	1,8
Total		326	100,0

Tabla 71: Trabajo preferido (V₁097)

La profesión más señalada es la de «intérprete» genérico, con un 37,7% de incidencia. Los valores de respuesta están más dispersos en el caso de la traducción y se reparten entre los distintos tipos de traducción. Hay también otras subcategorías de interpretación. Así, la profesión de «traductor» en términos genéricos recibe un 12,6% de las respuestas. Teniendo en cuenta las subcategorías, resulta que:

- Todas las categorías relacionadas con la traducción (traductor, traductor literario, traductor científico-técnico, traductor económico-jurídico, traductor audiovisual, localizador, traductor en una empresa, traductor autónomo y traductor en organismos internacionales) resultan en un total de 41,7% de estudiantes cuya ocupación preferida en el momento de entrar en la carrera es la traducción.
- Todas las categorías identificadas por los alumnos encuestados y relativas a la interpretación, suman un 42,3%, por lo que la incidencia de la interpretación es ligeramente superior que la de la traducción.
- Hay que añadir la categoría mixta de «traductor e intérprete jurado» (un 3,1%).
- La subcategoría de la traducción preferida es la traducción literaria, con un 8,9% de incidencia de respuesta. Seguidamente, está la traducción audiovisual, con un 8,3% de adeptos. Asimismo, la localización (traducción de videojuegos, de software), recibe un 0,3% del interés en cuanto a trabajo preferido. Hay que tener en cuenta que estas respuestas han pasado por un filtro de categorización, como ya se explicaba para la construcción de los ítems V₁058 a V₁085, de forma que para «traductor literario» se han tenido respuestas del tipo «traductor de novelas», «traductor de

libros», etc. y para «traductor audiovisual» se han tenido en cuenta respuestas del tipo de «traductor de películas».

- Las profesiones asociadas a campos temáticos altamente especializados reciben poco interés por parte de los estudiantes de primer curso que participaron en el estudio, con un 1,8% de estudiantes que desean ser traductores científico-técnicos y un 0,6% de los estudiantes que desea ser traductor jurídico-económico. Tampoco son muchos los que tienen una preferencia clara en cuanto al tipo de filiación profesional que prefieren en caso de ser traductores, ya que un reducido 4% desea ser traductor en una empresa y un 1,5% quiere llegar a trabajar como autónomo traduciendo.

La incidencia de otro tipo de profesiones en su imagen de trabajo ideal es prácticamente anecdótica (un 1,5% que se decantaría por trabajos con idiomas en general, un 0,6% que quisiera trabajar de azafato, un 0,3% que desea ser guía turístico, un 1,5% que optaría por la carrera diplomática o relacionada con relaciones internacionales y un algo superior 3,7% de los estudiantes está interesado en la docencia). Asimismo, el 1,5% asignado con la etiqueta «Otros» aglomera respuestas independientes de baja relevancia.

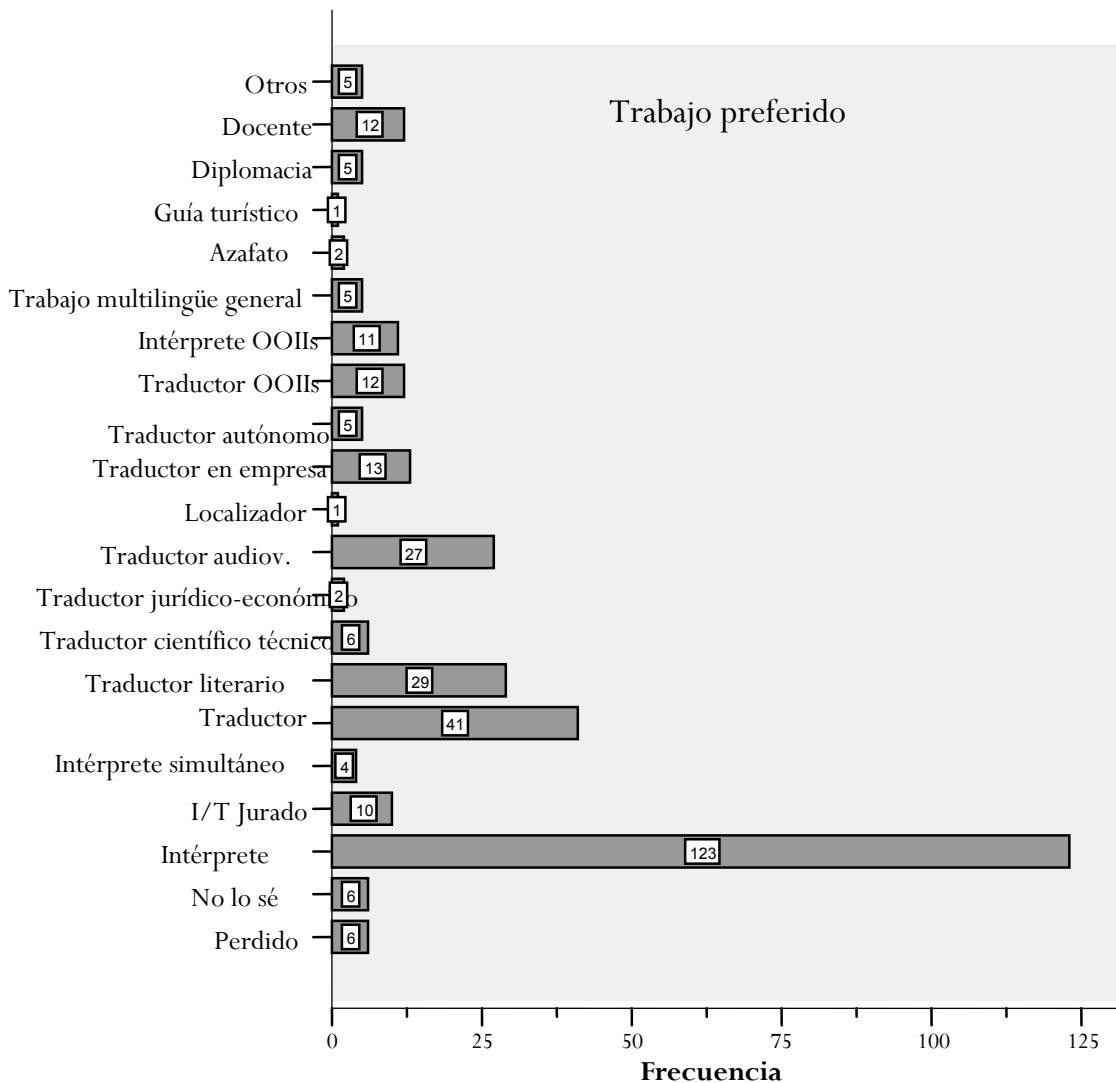


Gráfico 57: Trabajo preferido (V1097)

En cuanto al trabajo menos deseado, el procedimiento de análisis es similar al ítem anterior, en lo referido a la existencia de subcategorías profesionales que tienen que ver con la traducción y la interpretación. Los resultados generales se exponen en la siguiente tabla:

	Frecuencia	% válido
Válidos Docencia	77	23,7
Intérprete	34	10,5
Traductor literario	32	9,8
Traductor jur.-econ.	20	6,2
Ninguno	15	4,6
Traductor	12	3,7
Traductor científico técnico	12	3,7
Trabajo multilingüe	11	3,4
Guía turístico	10	3,1
Revisor/corrector	6	1,8
I/T Jurado	5	1,5
No lo sé	4	1,2
Traductor autónomo	4	1,2
Azafata/o	3	,9
Docente Secundaria	3	,9
Profesor Universidad	3	,9
Traductor audiov./localiz.	2	,6
Traductor en empresa	2	,6
Conferencias/Consecutiva	1	,3
Intérprete Simultáneo	1	,3
Traductor OOII	1	,3
Diplomacia	1	,3
Administración pública	1	,3
Otros	1	,3
Total	325	100,0
Perdidos	65	20
Total	326	

Tabla 72: Trabajo menos deseado (V₁098)

A continuación se exponen los resultados correspondientes al trabajo menos deseado por los estudiantes:

- Un 11,1% de los estudiantes preferiría no trabajar como intérprete. Un 1,5% preferiría no ser intérprete o traductor jurado.
- Un 26% preferiría no ser traductor en alguna de sus posibles modalidades. Así, un 3,7% no quiere ser traductor en términos generales. Un 9,8% no quiere ser traductor literario. Un 3,7% preferiría no tener que ser traductor científico-

técnico y un 6,2% no quisiera ser traductor jurídico-económico. Asimismo, un 0,6% no querría traducir software (localizador). En cuanto al tipo de adscripción profesional del trabajo, un 0,6% rechaza la opción de trabajar como traductor en una empresa y un 1,2% de los alumnos no quiere trabajar desde casa (autónomo). Para terminar, un 0,3% no quisiera trabajar como traductor en una organización internacional y un 1,8% no desea trabajar como revisor/corrector.

En cuanto a otros tipos de trabajo afines a la TI, los estudiantes encuestados rechazan en un 3,4% trabajos inespecíficos en los que se utilicen los idiomas (trabajo multilingüe en general). Esta categoría recoge respuestas del tipo «recibiendo extranjeros en una empresa», «secretariado con idiomas», «repcionista», «atención al público en inglés», etc. Un 0,9% de los encuestados rechaza el trabajo de azafato.

Un 3,1% no quisiera trabajar de guía turístico. Un 0,3% no quisiera tener que trabajar en ámbitos relacionados con la diplomacia y otro 0,3% rechaza los trabajos de funcionariado en términos generales (Administración pública).

La docencia es uno de los trabajos más rechazados *a priori*, con un 25,5% de estudiantes que preferiría no trabajar en este sector. De este porcentaje, un 0,9% especifica que no quisiera dedicarse la docencia en Educación Secundaria y otro 0,9% identifica la docencia universitaria como su ocupación menos deseada. Un 0,3% de los estudiantes menciona otras ocupaciones. Este dato está relacionado con los motivos por los que se entra en la carrera, ya que existe un porcentaje de alumnos superior a un tercio de la muestra que dice rechazar los estudios de Filología (asociados sobre todo a las salidas laborales relacionadas con la docencia).

Cabe señalar que un 4,6% de los alumnos del estudio no rechaza ningún tipo de trabajo *a priori*. También hay que indicar, que en este ítem se perdieron un 20% de las respuestas¹⁶⁶.

En el siguiente gráfico 58, se muestra visualmente la frecuencia de los datos expuestos sobre esta cuestión.

¹⁶⁶ Es posible que los estudiantes tengan dificultades a la hora de identificar los trabajos que pueden resultar menos interesantes, porque no tienen información suficiente sobre la *empleabilidad* de los egresados ni sobre el mercado laboral o las características específicas de los puestos, sus pros y sus contras.

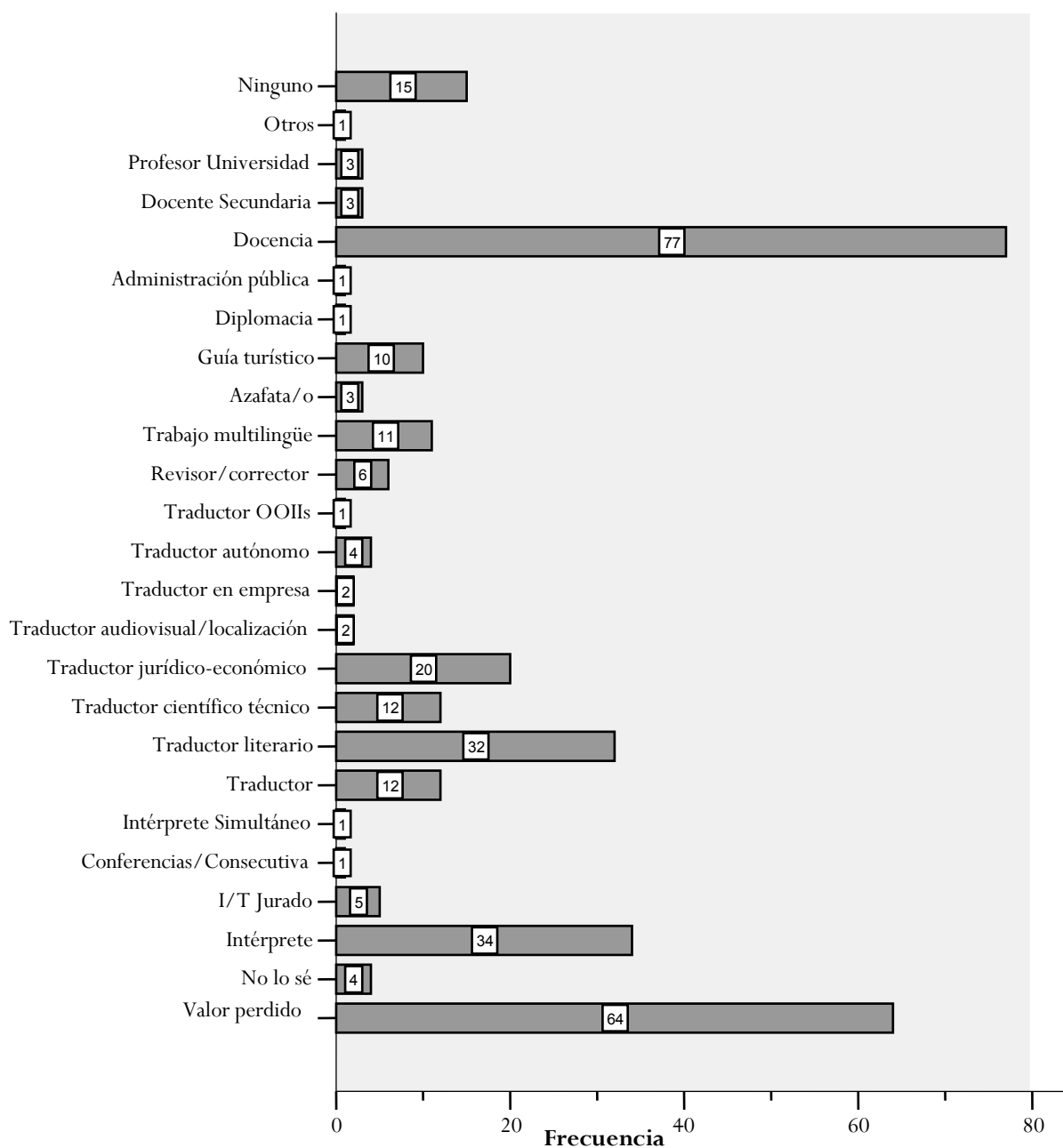


Gráfico 58: Trabajo menos deseado (V₁098)

Finalmente, se pregunta a los alumnos de primer curso sobre si desearían especializarse en algún ámbito en concreto durante sus estudios. La cuestión de la especialización conlleva varios problemas de construcción metodológica porque cada facultad identifica unos grados de especialización más o menos definidos y que pueden ser excluyentes o no. Por otra parte, el propio concepto de especialización, tal y como ya se ha apuntado previamente, plantea multitud de problemas. Aún siendo conscientes de estos inconvenientes, se decidió realizar esta pregunta a fin de identificar los campos de interés más relevantes conforme a sus propias percepciones. Para ello, la pregunta se formuló de una forma abierta y neutral. Los resultados obtenidos son los siguientes:

		Frecuencia	Porcentaje válido
Válidos	Interpretación	99	30,4
	Jurídico/Económica	38	11,7
	Audiovisual	31	9,5
	Literaria	30	9,2
	Traducción	24	7,4
	Científico/técnica	19	5,8
	No lo sé	16	4,9
	Otros	12	3,7
	Desconoce especialización	8	2,5
Perdido		49	15,0
	Total	326	100,0

Tabla 73: Especializaciones preferidas (V₁099)

Los estudiantes identifican con una mayor claridad su interés por la interpretación, con un 30,4% de menciones. De nuevo, este dato no se puede contraponer a la traducción de forma absoluta, porque las distintas variedades de traducción se identifican de forma desglosada. Así, un 11,7% se interesa por la especialización jurídico-económica, un 9,2% por la literaria, un 5,8% por la traducción científico-técnica y un 9,5% por la audiovisual. Se identifica en un 3,8% de los casos otro tipo de especializaciones de forma miscelánea que no tienen relevancia estadística de forma individualizada. Un 2,5% de los estudiantes dice que desconoce cuáles son las posibles especializaciones y un 4,9% dice que aún no sabe qué especialización le interesará.

Al tratar el tema del perfil de acceso ya destacábamos que la mayoría de los estudiantes no accede por la vía de Educación Secundaria más relacionada con lo científico o lo tecnológico. Este nuevo indicador orienta también sobre el grado de interés que estas ramas de especialización despiertan en el estudiantado de nuestro colectivo de primer curso, que, como se ve, es escaso *a priori*.

Los datos obtenidos difieren ligeramente de la imagen que obteníamos con lo expresado en cuanto a trabajo más y menos preferido, de lo que se desprende que los estudiantes asumen hasta cierto punto que lo que aprendan en la carrera puede tener más que ver con cosas que les interesan menos *a priori*, pero que puede ser útil especializarse en esos campos (llama la atención en este punto el caso de la traducción jurídica, que en algunos centros conlleva la habilitación como intérprete jurado, por lo que les puede resultar atractiva esta opción por este motivo).

La siguiente gráfica cierra este apartado, mostrando los resultados ya descritos de forma visual:

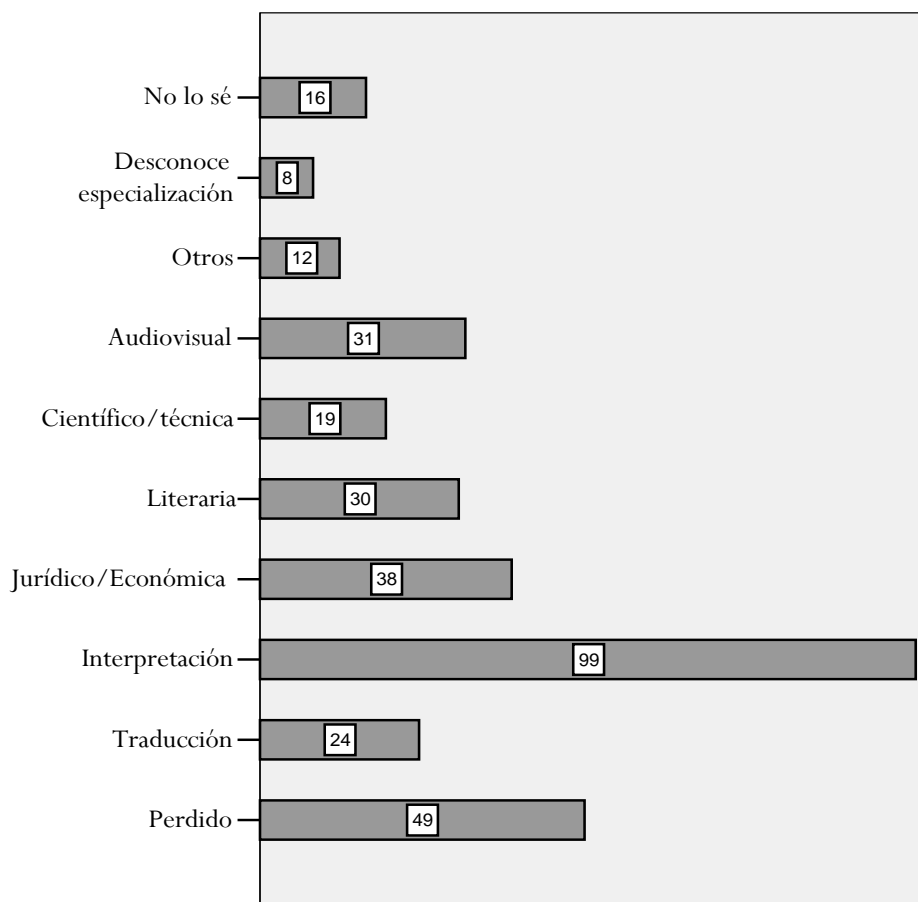


Gráfico 59: Frecuencias de especialización preferida (V_{1,099})

9.2. Conclusiones del estudio entre estudiantes de primer curso

Las siguientes páginas resumen las tendencias detectadas en el grupo de población sondeado. Consideramos que ayudarán a conocer mejor la situación de la TI en España desde la perspectiva de 326 testimonios de estudiantes de primer curso en este caso, así como a generar futuros estudios que sirvan para completar y contrastar la información que aquí se apunta, conforme a los constructos principales.

CUESTIONARIO DE PRIMERO
PERFIL DEL ESTUDIANTE
IMPULSOS MOTIVACIONALES
EXPECTATIVAS DE FORMACIÓN
INFORMACIÓN PREVIA DE LA CARRERA
EXPECTATIVAS PROFESIONALES

Extracto de la tabla 16 (p. 332).

9.2.1. *Perfil general de los estudiantes participantes*

Los estudiantes de la muestra tienden a acceder a la carrera de TI directamente desde la Secundaria, por lo que en su mayoría son muy jóvenes. La edad modal se enmarca en el intervalo entre los 17 y los 19 años, con más de un 80% de estudiantes. Esta tendencia se ve reforzada cuando existen determinados sistemas de acceso, especialmente con el acceso por nota de Secundaria. Con este sistema de acceso se reduce la posibilidad de que accedan a la carrera estudiantes de mayor edad y/o, también, mayor nivel lingüístico pero inferior nota de Secundaria. Las plazas que se reservan en la Universidad española para accesos alternativos (mayores de 25 años, acceso desde FP, acceso desde otras carreras) son muy limitadas, de modo que con el sistema *numerus clausus* habitual, sin examen de nivel lingüístico se fomenta en realidad (con carácter de *currículum oculto*) que los alumnos sean jóvenes y con notas altas, dada la enorme demanda que caracteriza hasta ahora a la TI. Este fenómeno marca desde un principio el perfil general de los estudiantes, como parece demostrar el *feedback* recogido de la muestra. Cabe recordar que en muchas facultades sin examen de acceso la nota de corte supera el 7,5 (UGR, UPO, UMA, por ejemplo). De este modo, se puede afirmar que el perfil de estudiante en estos casos corresponde con el de un buen estudiante de Educación Secundaria, aunque su nivel de lengua no queda por ello garantizado. En aquellos centros en los que sí se realiza un examen de acceso, el nivel lingüístico por lógica se intenta garantizar mejor, aunque siempre dependerá de los objetivos de medición de la prueba (puede tenerse un muy buen nivel gramatical pasivo y no tenerse competencia activa de la lengua, lo cual quedará o no reflejado según el tipo de examen de acceso propuesto).

Igualmente relacionado con la edad de los estudiantes está el hecho de que la mayoría de ellos no ha cursado estudios universitarios previamente.

La población analizada se compone de una amplia mayoría de mujeres. Esta tendencia se corrobora con otros estudios existentes (ANECA, 2006; CCU; estudio de cuarto curso en este mismo trabajo).

9.2.2. *Impulsos motivacionales y expectativas de formación*

9.2.2.1. *Los estudiantes y su posicionamiento con respecto a las lenguas*

Entre las motivaciones que los estudiantes señalan de manera más clara como factor influyente a la hora de elegir los estudios, su interés por los idiomas es desde luego la motivación más clara.

Cuando preguntamos a los estudiantes si han recibido algún tipo de formación adicional que consideren útil para los estudios que inician, el conocimiento o destreza adquirida más reconocible por los estudiantes es sin duda el lingüístico. Solo en algunos casos se mencionan otro tipo de experiencias formativas. La imagen que se desprende de estos datos no tiene aún mucho que ver con una noción multidisciplinar o versátil de su perfil.

Es el gusto e interés por las lenguas lo que atrae principalmente a nuestros estudiantes, tal y como apuntaba Kelly (2005a). El motivo señalado con más frecuencia es «porque me gustan los idiomas» con más de un 90% de encuestados que lo marcan en grado extremo, seguido de «porque quiero aprender idiomas en la carrera», «porque me gusta viajar», «porque me gusta conocer otras culturas», «porque me gusta conocer gente de otros países» y, finalmente, «porque se me dan bien los idiomas», que marcan más de la mitad de los estudiantes como su motivo de elección en grado «muy de acuerdo». Parece claro (y previsible) que el perfil de los alumnos se corresponde con el de un estudiante con gusto por las lenguas y por otras culturas. No obstante, los datos del estudio arrojan información complementaria y contrastiva sobre dos aspectos interesantes: la manera en la que abordan las estancias en el extranjero durante la carrera y la forma en la que eligen aprender idiomas en la Universidad.

Con respecto a la forma que consideran más adecuada para aprender los idiomas en la Universidad, es útil analizar las conexiones e intersecciones que se atisban entre TI y otros estudios, siendo la carrera de Filología la que los estudiantes refieren de manera más reiterada como asociada a la TI por su contenido en lenguas extranjeras. Las principales diferencias entre los estudios de Filología y los de TI en la actualidad vienen dados por varios factores:

- Para casi todas las lenguas B de TI, el sistema de acceso tiende a ser más restrictivo que en Filología.
- La troncalidad de TI se estructura en torno al estudio de dos lenguas, mientras que en Filología se incluye una.
- La aplicación de las lenguas a la traducción y la interpretación como actividades profesionales confiere a TI una imagen de estudios más pragmáticos.
- TI incluye contenidos troncales eminentemente prácticos (lenguas, práctica de la traducción e interpretación, asignaturas auxiliares como informática o documentación) con pocos contenidos teóricos (algunos elementos de Teoría de la traducción, Lingüística aplicada), mientras que Filología contiene más asignaturas de carácter teórico como Lingüística, Literatura, Teoría de la Literatura, Historia de la Lengua, Historia y Cultura, Gramática (Real Decreto 1442/1990, de 26 de octubre, BOE 20/11/1990).
- Las salidas profesionales de la Filología se asocian sobre todo a la docencia de lenguas y a la investigación, mientras que las salidas profesionales de TI parecen asociarse, como indica su nombre, al sector profesional de la traducción e interpretación, sin excluir la docencia, y a diversas aplicaciones de las lenguas en el mundo de la empresa.
- La Filología ha visto reducida la entrada de alumnos en los últimos años en casi todos sus centros (CCU) mientras que la TI es una de las carreras más demandadas y el índice de nuevos estudiantes ha ido *in crescendo* de la mano de la apertura de nuevos centros.

Ambas carreras constituyen la oferta académica disponible en nuestro país con contenidos que se centran en las lenguas. Es por ello interesante ver la opinión y experiencia que los

estudiantes poseen sobre la Filología. Por ejemplo, entre los estudiantes que sí habían cursado previamente otra carrera universitaria, el colectivo mayoritario proviene de la Filología, lo que corrobora un claro interés por las lenguas en el trasfondo de su decisión. Este colectivo representa además el perfil académicamente más maduro y de mayor edad de estudiantes que cursan TI. En línea con lo anterior, entre los estudiantes que se plantean simultanear estudios, la Filología es una de sus primeras opciones.

La mayoría de los estudiantes de TI encuestados marcaron TI como su primera opción de acceso a la universidad, por lo que constituyen una población universitaria un tanto diferente a la de otros centros, ya que prácticamente no hay alumnos que se encuentren estudiando TI como alternativa a su opción deseada, mientras que otras carreras concentran un porcentaje considerable de alumnos que acceden como opción alternativa a sus estudios preferidos. Entendemos que este fenómeno tiene una relación directa con el grado de motivación previo hacia los estudios y con lo que los estudiantes esperan que la carrera les ofrezca en cuanto a su formación en lenguas y otros tipos de competencias, independientemente de que luego esta motivación inicial se traduzca en satisfacción o en decepción. Para casi un cuarto de los alumnos TI fue su única elección, mientras que casi un tercio de los estudiantes eligió como segunda opción Filología ante el caso de no poder acceder a TI. Ninguna de las demás opciones alternativas, que no son de perfil predominantemente lingüístico, alcanza porcentajes amplios. También se ha detectado un grupo de alumnos que supera el tercio de la muestra y que afirma abiertamente que querían hacer TI pero que no deseaban de ningún modo estudiar Filología, frente a otros dos tercios que sí habrían estado dispuestos a hacer Filología en caso de no poder acceder. Aunque el porcentaje no es mayoritario, este tercio de la muestra representa un rechazo claro a la idea preconcebida de cómo se abordan las lenguas en Filología y también a sus salidas profesionales clásicas, centradas sobre todo en la docencia de lenguas. De hecho, cuando preguntamos cuál es la salida profesional que menos les atrae de todas, es precisamente la docencia la que recibe una valoración claramente más alta, con más de un 25% de respuestas que la señalan con claridad como la opción menos deseada.

Como ya se ha indicado, sería interesante poder comprobar qué papel desempeñaría en este espectro de oferta académica la existencia de las Lenguas Aplicadas o de otras carreras con contenidos lingüísticos aplicados, pues cubriría un campo de formación en lenguas más aplicado que las Filologías y no tan especializado como la TI. En el ámbito de la formación universitaria de perfil lingüístico o internacional en nuestro país, esta diversificación es sin duda una asignatura pendiente. La diversificación puede hacerse de diferentes modos, bien diseñando nuevos grados en Lenguas Aplicadas y Comercio Exterior o Relaciones Internacionales, bien estableciendo grados genéricos y posgrados de especialización en estas áreas, para cubrir una demanda social y académica que claramente está por explotar.

El estudio también refleja el perfil lingüístico académico (el que responde a su matrícula) de los estudiantes encuestados y la percepción de competencia lingüística que los estudiantes creen tener. El perfil lingüístico académico de los estudiantes encuestados es bastante homogéneo, ya que casi todos los centros ofrecen las mismas lenguas B y C o son las mismas combinaciones de lenguas las elegidas mayoritariamente. La lengua B

académica principal, como cabe esperar, es el inglés, mientras que las dos lenguas alternativas son francés y alemán, con árabe como novedad minoritaria en Granada para lengua B. Las lenguas C también acumulan una mayoría de estudiantes que han elegido francés y alemán, también en los centros con una oferta lingüística de lenguas C más variada. Así, el resto de lenguas arroja una incidencia académica minoritaria.

En este trabajo se aborda igualmente el dominio de las lenguas desde la percepción de los participantes. La mayoría de los estudiantes participantes consideran tener un nivel A (el más alto) ¹⁶⁷ de su lengua materna (A) español. Los resultados también reflejan la incidencia de las otras lenguas oficiales en los centros seleccionados que son bilingües (UJI, UPV), de donde se desprende que un 22,5% de la muestra dice tener un nivel intermedio o alto de catalán y un 16,2% dice tener un nivel intermedio o alto de vasco. El gallego registra obviamente una frecuencia inferior al quedar fuera de la muestra el centro de Vigo. En la muestra recogida en la UPV y en la UJI, había más estudiantes con nivel evaluado como alto de catalán en la UJI que de vasco en la UPV en donde había un grupo de estudiantes con lengua A académica vasca frente a dos grupos de castellano como lengua A académica. La presencia del catalán en el centro de la UJI, desde el punto de vista de la confianza que los estudiantes tienen en su dominio de la lengua, parece algo superior.

Cuando al inicio de sus estudios preguntamos a los estudiantes sobre qué nivel de lengua extranjera creen tener en las distintas lenguas, el resultado es que ninguna lengua supera el 7,5% en el nivel A de autoevaluación, ni siquiera el inglés. Las otras dos lenguas mayoritarias no superan el 4% y las demás registran frecuencias residuales en este nivel superior. La mayoría de los estudiantes participantes evalúan su nivel de inglés como intermedio (más de un 80%), mientras que la mitad considera tener un nivel intermedio de francés. Nótese que esta última lengua es la segunda más aprendida en la Educación Secundaria española, lo cual tiene que ver también con el sistema de acceso y las combinaciones lingüísticas que ya se habían comentado. Solo un 15% de estudiantes valora sus conocimientos de alemán como intermedios y los demás resultados para las demás lenguas no superan en ningún caso el 5%.

Entendemos que esta autoevaluación nos aporta una serie de indicios interesantes. Para empezar, los estudiantes participantes consideran que no traen precisamente un nivel muy alto de su lengua B, lo cual choca con lo que el currículum espera de ellos. Por otro lado, nos indica que el tipo de estudiante que accede a TI es autocrítico y poco complaciente consigo mismo, pues no se conforma con un nivel que probablemente sea superior al de la media y le haya proporcionado buenos resultados en Secundaria. Finalmente, cabe señalar que en esta autoevaluación es difícil distinguir hasta qué punto el nivel es objetivamente insuficiente o es percibido como insuficiente. En línea con esto, encontramos trabajos de diversos autores y docentes que hablan de la heterogeneidad de niveles lingüísticos que encontramos en las aulas de traducción (Kelly, 2005a; Cámara, 2008; Tsokaktsidou, 2005; Mayoral, 2001a). Principalmente, estas observaciones se vierten desde centros en los que el sistema de acceso no hace hincapié en el nivel lingüístico previo, como la UGR,

¹⁶⁷ No confundir con lengua A académica que puede ser otra, especialmente en los centros con dos lenguas A oficiales.

y otros centros andaluces no incluidos en el estudio y en los que se eliminó el examen de nivel hace años. Como ya hemos indicado, la existencia de un examen de acceso tampoco es garantía de un nivel específico determinado, pues depende de lo que dicho instrumento pretenda medir. Así, aunque la evaluación de estos exámenes de acceso no es objeto de este estudio, sí cabe señalar que nos consta que se realizan pruebas más comunicativas que otras, centradas en la evaluación de la capacidad de comprensión y expresión oral y escrita activa de los estudiantes, como por ejemplo las pruebas que se realizan en Salamanca, que incluyen el resumen en español de discursos en lengua extranjera y viceversa, junto con entrevistas personales realizadas en la lengua extranjera de acceso. Frente a este modelo, en algunos centros se mantienen pruebas de acceso basadas en ejercicios gramaticales y de léxico al estilo de los que se realizan en los exámenes de la Prueba de Acceso Universitaria (rellenar espacios, ejercicios tipo test, pasiva-activa, estilo directo e indirecto, etc.) o en los exámenes de Cambridge. En estos casos, la nota final de Secundaria podría considerarse, desde el punto de vista metodológico, un garante similar o que aporta poca variación con respecto a lo que mide este tipo de examen de acceso específico, pues, teniendo en cuenta que los alumnos acceden con notas medias de notable alto cercano al sobresaliente, es casi imposible que tuvieran una nota muy baja en los exámenes de inglés ordinarios y en los de la PAU realizados con sistemas similares. No obstante, habría que analizar si el nivel de dificultad de la Secundaria y el de la prueba de acceso corresponde a niveles equivalentes por centro, ya que la prueba de acceso en algunos casos y aun con este sistema podría requerir un conocimiento más profundo de las lenguas evaluadas. Cada centro debe analizar hasta qué punto estas pruebas aportan una información adicional útil y aplicada a la TI sobre la competencia lingüística de los estudiantes.

No es difícil afirmar ante estos resultados de oferta lingüística académica que las Universidades o Facultades, a la hora de diseñar su oferta formativa, no tienen presente un criterio de diferenciación lingüística con respecto a los demás centros, exceptuando Facultades como la UGR (lengua B árabe, múltiples lenguas C) o la UPCO (lengua C japonés) entre los centros sondeados o centros como la UAB (no sondeado, pero con una amplia oferta de lenguas C). En el predominio de unas lenguas sobre otras, creemos que influyen factores como los siguientes:

- la oferta de lenguas extranjeras en la Educación Secundaria española (inglés obligatorio y francés o, en menos casos, alemán como segunda lengua opcional) que garantiza la demanda de unas determinadas combinaciones por parte de los estudiantes
- la existencia de un mayor número de profesores formado en unas lenguas y no en otras, procedente tanto de las Filologías como de la TI, junto con la tradición filológica en determinadas lenguas asentada en algunas universidades en las que posteriormente se ha implantado la TI, que facilita que ya exista una infraestructura de profesorado y organizacional en torno a ciertas combinaciones. Este factor constituye el comienzo de un círculo vicioso, puesto que como los profesores aportan unas determinadas combinaciones, solo se forma en esas lenguas, por lo que los futuros profesores ofertarán los mismos perfiles lingüísticos

- la demanda e interés por parte de los estudiantes por unas lenguas con respecto a otras por motivos culturales y por el contacto de los estudiantes con las culturas europeas y anglosajonas
- la influencia de las lenguas oficiales de los Organismos Internacionales principales
- en el caso del inglés, no hay duda de que su papel como *lingua franca* internacional y su presencia en nuestra sociedad y economía justifica su absoluto predominio.

Adicionalmente, quisimos averiguar si la lengua de acceso de los estudiantes se correspondía con la lengua de acceso que hubieran deseado. Los resultados apuntan en este sentido a que la prueba de acceso lingüística sí ejerce una influencia en el hecho de que haya estudiantes que quieran acceder a la carrera, no consigan plaza por su lengua principal (inglés) y lo intenten desde una lengua alternativa que probablemente no dominen al mismo nivel que su primera opción lingüística. Así, la mayoría de los estudiantes (un 87%) accedió por la lengua principal deseada. Sin embargo, un 13% de la muestra no pudo acceder con la lengua que hubiera querido y lo hizo con otra lengua extranjera principal. La mayoría de estos estudiantes querría haber accedido con lengua B inglés y no lo consiguió. Sobre la muestra total, supone un 8% de estudiantes. Al comprobar de qué centro proceden estos estudiantes, vemos que sin lugar a dudas la mayoría pertenece al subgrupo de Granada (25 de los 26 alumnos que hubieran deseado acceder por inglés y que ahora cursan otra lengua B provienen de este centro). Con respecto a la submuestra del centro, el porcentaje de estos alumnos representa un 21%, lo cual ilustra el peso de este fenómeno. Creemos que esta disfunción es extensible a las demás facultades españolas que tienen un sistema de acceso basado en la nota de ES o sistemas muy restrictivos para lengua B inglés y que podría representar porcentajes significativos en las subpoblaciones que, en general, entran con lenguas B francés, alemán o árabe en todos los centros. De ser así, este fenómeno implicaría una serie de efectos negativos sobre la motivación de los estudiantes, su adaptación a los estudios universitarios, su rendimiento académico y, en última instancia, sobre la tasa de abandono en TI, aspectos todos que deberían estudiarse a conciencia. Si los diferentes centros detectasen que esta tendencia tiene efectivamente cabida en sus aulas, sería preciso adoptar medidas que compensaran esta divergencia entre lo que el currículum exige y lo que los estudiantes pueden aspirar a alcanzar dentro de unos plazos de viabilidad académica (cuatro o cinco años). En otros centros europeos con mayor flexibilidad curricular se establecen itinerarios distintos para aquellos estudiantes que acceden con un nivel previo y para aquellos que empiezan desde cero. El establecimiento de unos procesos de selección que eviten estas *puertas traseras* de ingreso en los estudios o soluciones como los itinerarios para empezar con lenguas B sin nivel previo o el fomento de la movilidad para estos alumnos, serían las alternativas posibles a este problema. Ante la posibilidad de que las universidades optaran por diversificar su oferta lingüística con nuevas combinaciones no contempladas en secundaria, los itinerarios *ab initio* serían la única manera de garantizar la viabilidad de los estudios para estos estudiantes.

Finalmente, es interesante comprobar hasta qué punto los estudiantes tienen experiencia de conocimiento intercultural gracias a sus estancias en el extranjero. Prácticamente dos

tercios de los estudiantes han realizado estancias antes de acceder a los estudios. La mayoría de los estudiantes ha pasado tiempo en países de su lengua B, mientras que han tenido menos contacto con los países de su lengua C. Creemos que los estudiantes españoles cada vez disfrutan de una mayor movilidad y más temprana, lo cual es una gran ventaja para nuestros estudios. En este sentido, Kelly (2005a) apunta que el perfil de los estudiantes en la actualidad es diferente al de hace unos años. Frente a las quejas de algunos sobre las seguras deficiencias y debilidades de la formación que los alumnos traen consigo a la Universidad, esta autora defiende que probablemente la formación que reciben no es mejor ni peor en términos generales, sino que aporta una serie de puntos fuertes y de puntos débiles diferentes. En este sentido, las experiencias de movilidad cada vez más frecuentes que acumulan los estudiantes (Morón, 2007, 2009) son un buen ejemplo de lo positivo que acumulan en sus experiencias de formación, en especial, de cara al buen aprovechamiento de nuestros estudios.

9.2.2.2. *Otros impulsos motivacionales*

De manera adicional a su indudable interés por las lenguas, este estudio refleja otras motivaciones de diversa índole que hacen que los estudios resulten atractivos para los estudiantes. Su pasión por las lenguas, por aprenderlas, por conocer otras culturas y gente de otros países, constituye la base principal de sus motivos intrínsecos. No obstante, el estudio intenta identificar otro tipo de motivaciones de fundamentos más ambiguos de juzgar. Así, quizás uno de los impulsos motivacionales detectados más llamativos es el que hemos venido a denominar *efecto numerus clausus*. Un tercio de los estudiantes confiesa haber elegido la carrera influido hasta cierto punto por este fenómeno, que consideramos contraproducente desde el punto de vista motivacional, pero que tiene como efecto positivo el hecho de que el estudiante de TI presenta un perfil que en general es de alto rendimiento comparado con otras carreras, por tener este poder magnético a la hora de atraer a los buenos estudiantes.

De todas las motivaciones y expectativas estudiadas, las que reciben una valoración algo menor son las relativas a los contenidos de la carrera y al prestigio de los estudios. Por el contrario, las relacionadas con las salidas laborales y la proyección profesional de los estudios son motivaciones de nuevo bastante fuertes, que acumulan el interés de una mayoría clara de estudiantes.

9.2.2.3. *Información previa de la carrera*

Una de las conclusiones más impactantes de este trabajo nos muestra que los estudiantes basan sus motivos en una serie de preconcepciones sobre la carrera que muchas veces vienen dados por la desinformación o la falta de orientación adecuada. Son muchos los estudiantes que no recibieron información sobre la carrera en ES y aquellos que sí recibieron orientación, señalan que la información recibida era superficial, poco detallada y más administrativa que útil, pues se centra en la enumeración de los centros que ofertan TI, el sistema de acceso, la nota de corte, etc., pero no en información práctica sobre cómo serán los estudios y qué se espera de ellos. Menos de un tercio de los estudiantes recibió información sobre las salidas profesionales, el perfil de estudiante adecuado para estos estudios o el contenido curricular de la carrera.

Las principales fuentes de información son extraoficiales y casi un 90% de los estudiantes explica que se asesoró por estas otras vías, que incluyen el consejo de personas ajenas a la TI, el consejo (no mayoritario) de estudiantes de TI, los libros sobre estudios y carreras, la información recibida a través de medios de comunicación o el consejo (no mayoritario) de traductores e intérpretes profesionales. Tres de cada cuatro estudiantes buscó información en Internet, por lo que este medio se revela como su principal fuente de orientación. Como ya se ha mencionado, la información sobre los estudios que se puede encontrar en la red es, contradictoriamente, no todo lo útil o realista que cabría esperar, por lo que la utilidad de esta fuente queda mermada, a veces, desde los propios centros. Finalmente, las propias Facultades ofrecen también vías de orientación, pero no son señaladas por los estudiantes como las más utilizadas. Ante el reto de Bolonia, es esencial la mejora de estas vías de información y contacto entre el estudiante y la institución.

Así, más de la mitad de los estudiantes considera que no cuenta con información suficiente en el momento de iniciar sus estudios, ni sobre el contenido de su carrera ni sobre su proyección profesional, siendo la proyección profesional la que recoge más respuestas negativas.

9.2.3. Expectativas profesionales

Los estudiantes de primer curso son capaces de identificar una variedad de salidas profesionales que sobre todo tienen que ver con la traducción, la interpretación y la docencia. La interpretación es la salida profesional más veces enumerada, seguida de la traducción. Estos resultados son obvios, en primer lugar, por la propia denominación de la carrera y, en segundo lugar, porque es el tipo de ocupación más visible en los medios y en la sociedad.

Cabe señalar sobre este desglose asociado a la TI que muchos alumnos aún no distinguen entre las modalidades de interpretación e incluso en un porcentaje reducido llegan a confundir traducción e interpretación (o sus etiquetas). Además, se percibe que conciben la especialización basándose en la temática de los textos traducidos, quizás por haber oído hablar de los itinerarios tradicionales o por una concepción monodisciplinar del conocimiento. También son capaces de identificar tipos de traducción por su género (literaria) o soporte (audiovisual) pero siempre en porcentajes no mayoritarios (inferiores al 20%). Igualmente, se mencionan las variedades de ocupación según el lugar donde el traductor o intérprete desempeña su trabajo (OO.II., empresas, autónomo), pero siempre en porcentajes inferiores (entre el 7% y el 10%).

La docencia es, sin duda alguna, la principal salida laboral alternativa a la TI según los alumnos encuestados, mientras que los demás tipos de salidas laborales tienen que ver con el uso de las lenguas extranjeras en diversos contextos. Así, más de un tercio de los alumnos solo identifica trabajos relacionados con TI, otro tercio identifica TI y docencia y otro tercio tiene una visión más flexible de su futuro profesional, ampliando el desglose a

otras actividades relacionadas con los idiomas pero no tan claramente con la TI en estado puro.

A principio de su carrera, el colectivo encuestado cree mayoritariamente que tendrá buenas perspectivas laborales. Menos de la mitad considera que tendrá buenas salidas como traductor y/o intérprete, mientras que la otra mitad considera que tendrán que ampliar sus opciones si quieren tener un buen futuro profesional. Solo un 12,5% es pesimista hacia sus posibilidades laborales incluso teniendo en cuenta los trabajos en otros sectores afines a la TI. Comprobaremos que en el grupo de cuarto, la tendencia pesimista parece ser más marcada.

Los estudiantes consideran mayoritariamente que el traductor/intérprete goza de la valoración de otros profesionales y ve cómo sus capacidades son apreciadas en el mercado de trabajo. Se refieren sobre todo a la competencia lingüística en este punto, ya que ocho de cada diez opina que esta cualidad es la única que se valora en su perfil. Por otro lado, piensan que la profesión no se conoce lo bastante entre otros profesionales, aunque sí creen que goza de buena imagen en la sociedad y que la sociedad conoce lo suficiente la labor del traductor e intérprete.

Para la mayoría de los estudiantes el intrusismo es el principal problema de los traductores e intérpretes profesionales, en una concepción de nuestra profesión que probablemente da mayor valor a la competencia lingüística que a otras competencias o conocimientos que irán adquiriendo a lo largo de sus estudios y que dificultarán el intrusismo en buena parte del mercado (localización, interpretación de conferencias, por ejemplo).

Al preguntar a los estudiantes cuál es su ocupación preferida en primero de carrera, vemos que no hay una ocupación que se marque a una gran distancia de las demás. La profesión que se señala con más frecuencia es la de intérprete y no supera un 40% del total. Creemos que este interés inicial tiene varias motivaciones. En primer lugar, se trata probablemente de la salida profesional con mayor visibilidad en los medios y también con la imagen más respetada, por el icono de intérprete de élite que gana jugosos sueldos, interpreta para políticos y deportistas y viaja por todo el mundo. Por otra parte, los propios centros en sus páginas web de información sobre salidas profesionales, tienden a destacar esta salida profesional sobre otras. Observamos junto a Ortega Herráez (entrevista personal), lo contradictorio de cómo se publicita esta salida profesional en algunos centros que luego no ofrecen un itinerario específico de interpretación o no tienen un número de créditos adecuado para garantizar esta salida en determinados nichos que requieren una formación muy específica (por ejemplo, la interpretación de conferencias). Es decir, que en muchos casos, la interpretación se mantiene en un segundo plano curricular, pero aún así se destaca como factor de empleabilidad pues se intuye que despierta el interés que efectivamente reflejan estos resultados.

En cuanto a la traducción, la variedad literaria es la subcategoría que recibe un mayor interés (que en todo caso no llega al 10%), seguida de la audiovisual. Las demás especializaciones consideradas más *especializadas* desde el punto de vista temático tradicional, casi no acumulan respuestas. Lo mismo sucede con las ocupaciones afines a la

TI, que parecen despertar escaso interés y quedan así relegadas a la categoría que podríamos denominar eufemísticamente como ocupaciones del tipo *si no hay más remedio*.

Es interesante también ver qué ocupación rechazan *a priori*. La interpretación no atrae a un 11% de los estudiantes en primer curso, mientras que uno de cada cuatro estudiantes de la muestra rechaza alguna variedad de traducción, aunque solo un 3,7% del total rechaza la salida de la traducción en términos generales. Podría corresponder con el porcentaje de alumnos que entra en la carrera con el único objetivo de especializarse en interpretación o que elige los estudios como única alternativa de aprender lenguas de manera aplicada en la Universidad, pero sin desear ser traductores o intérpretes en realidad.

Las salidas más rechazadas son las correspondientes a la categoría que hemos denominado informalmente *si no hay más remedio*, siendo la docencia la salida señalada por uno de cada cuatro estudiantes, lo que, como ya se apunta, está relacionado con los motivos que les llevaron a elegir TI y no Filología. Se recogen asimismo porcentajes inferiores a un 5% que rechazan ocupaciones de componente lingüístico en general del tipo de secretariado, recepción turística, etc.

Finalmente, se ha averiguado qué noción de especialización se plantean los estudiantes en primero y en qué dirección van sus preferencias en este sentido. Aquí de nuevo se identifica un mayor interés por la interpretación. En segundo lugar (11,7%) aparece la especialización de jurídico-económica, probablemente porque hay algunos centros en la muestra que ofrecen la habilitación como intérprete jurado si se cursa esta opción (Vigier, 2008). Vemos que esta elección no encaja con sus motivaciones personales más intrínsecas, pues la opción de traductor jurado o traductor jurídico aparecía en las salidas preferidas en un número muy reducido de casos. Los demás tipos de traducción no reciben en ningún caso más de un 10% de las respuestas. Llama la atención que un 2,5% de los estudiantes dice que desconoce cuáles son las posibles especializaciones y así un 5% dice que aún no sabe qué especialización le interesará. Vemos que las especializaciones se adaptan a la presentación curricular mayoritaria de los itinerarios o campos de especialización posibles, por lo que la presentación del currículum explícito tiene un impacto en sus percepciones. Llama la atención el bajo interés que despierta el perfil más científico-técnico entre los estudiantes encuestados.

10. INFORME DE RESULTADOS E INTERPRETACIÓN DE DATOS: ESTUDIANTES DE CUARTO CURSO

En el presente capítulo, se presentan los resultados obtenidos para cada variable del mismo modo que se explica para el estudio de primero, con igual tratamiento para los datos perdidos y la codificación alfanumérica correspondiente para este grupo de cuarto curso:

V_4 XXX.Y

en donde « V_4 » indica que se trata de una variable incluida en el estudio del colectivo de cuarto curso.

10.1. Muestra de cuarto curso

En este estudio participaron 191 alumnos de seis centros diferentes (USAL, UGR, UJI, UAX, UPCO, UPV), que son los que configuran la muestra. A continuación se describen los resultados obtenidos para cada indicador.

10.1.1. Centros

Al igual que en el caso de la muestra de primer curso, la muestra de cuarto curso se compone de estudiantes de seis centros. El número y proporción de informantes implicados en el estudio aparece reflejado en la siguiente tabla de frecuencias¹⁶⁸.

¹⁶⁸ Téngase en cuenta que la estimación de la población contempla solo a los licenciados de 4º y no a los matriculados en 4º por los motivos ya expuestos anteriormente en cuanto a dificultad de definición del colectivo «matriculado en 4º». El sondeo en la UJI pudo ser muy exhaustivo gracias a la ayuda de Victoria Soler y Chelo Miquel (entonces becarias de investigación en la UJI). Es por este motivo que se tuvo acceso a una gran mayoría de los estudiantes matriculados en cuarto y que el porcentaje de estudiantes participantes (matriculados en una mayoría de créditos de 4º) supera la cantidad de licenciados que se graduaron en el curso de referencia para la estimación de la población 2003/2004, por ser la última cifra publicada por el CCU del MEC.

		Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje / censo del centro ¹⁶⁹
Válidos	USAL	41	21,5	67,2/61
	UGR	56	29,3	22,4/249
	UJI	45	23,6	112/40
	UAX	12	6,3	48/25
	UPCO	22	11,5	36,6/60
	UPV	15	7,9	62,5/24
	Total	191	100,0	

Tabla 74: Centro (V₄001)

Como puede apreciarse, de forma paralela a lo que sucedía con la muestra de primero, el número total de aportaciones desde los diferentes centros no es proporcional. Como ya se explica en la p. 382, esto se debe a los diferentes cupos de estudiantes en cada centro. Para poder apreciar la proporción de respuestas por centro, se incluye una columna adicional en la tabla que refleja dicha representatividad por centros, en porcentaje de población local. Como valor poblacional, se ha tomado el número de estudiantes que finalizaron cuarto curso en dicho año.

10.1.2. Perfil del estudiante

10.1.2.1. Edad

Siguiendo el reflejo de la tendencia de primer curso que indicaba que el grupo mayoritario de acceso proviene directamente de la Educación Secundaria, en cuarto una mayoría de los estudiantes (52,9%) llega al final de los estudios con una edad de 21-22 años. Un 28,3% tiene entre 23 y 24 años y, en inferiores proporciones, un 9,4% tiene entre 25 y 26 años, un 4,2% de entre 27 y 28 años y un 1% tiene entre 29 y 30 años. Por encima de esta edad se encuentra un 4,2% de los estudiantes, de los cuales 2,1% tiene una edad comprendida entre los 31 y 35 años y un 2,1% tiene más de 35 años.

¹⁶⁹ Porcentaje con respecto a estimación de población referente a los alumnos licenciados en el último curso del que se disponen datos oficiales del CCU (2003-2004). Disponible en: http://www.mec.es/educa/ccuniv/html/estadistica/curso2004-2005/Resultados_detallados/G_1y2_univ.pdf (última consulta: abril 2008).

		Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	21-22	101	52,9	52,9
	23-24	54	28,3	81,2
	25-26	18	9,4	90,6
	27-28	8	4,2	94,8
	29-30	2	1,0	95,8
	31-35	4	2,1	97,9
	+35	4	2,1	100,0
	Total	191	100,0	

Tabla 75: Edad de alumnos encuestados (V₄002)

El resultado correspondiente a la distribución de la muestra por edades es reflejo de la realidad que se registraba en primero. Una mayoría de alumnos entra directamente de la Secundaria y por lo tanto tiene en torno a cuatro años más al llegar a cuarto curso. No hay muchos estudiantes de integración posterior, incluso teniendo en cuenta a los estudiantes que acceden desde pasarela o curso puente a segundo ciclo, que ya se incluirían en este grupo. La edad promedio en cuarto no indica un *envejecimiento* llamativo de la población lo que aporta un dato interesante en cuanto a la viabilidad académica de la carrera y refleja que una mayoría de estudiantes termina sus estudios en el tiempo previsto. Asimismo, esta información nos aporta un refuerzo en cuanto al perfil de rendimiento académico alto de los estudiantes de TI en nuestro país.

10.1.2.2. Sexo

La estadística referida al sexo de los informantes de cuarto curso, es paralela a la de primero y los otros datos existentes ya mencionados en el estudio de primer año (CCU; ANECA, 2005). En este caso, las mujeres representan un 81,2% del colectivo, una proporción muy similar a la que se refleja en la muestra de primero, en donde había un 80,1% de mujeres:

		Frecuencia	% válido
Válidos	Hombre	36	18,8
	Mujer	155	81,2
	Total	191	100,0

Tabla 76: Sexo de informantes (V₄003)

10.1.2.3. Rama de Educación Secundaria de procedencia

Para este ítem, se mantiene la categorización que ya se explicó en la muestra de primero. Los resultados se recogen en la siguiente tabla:

		Frecuencia	% válido
Válidos	Sociales/Humanidades/ Mixto	92	48,2
	Lingüístico/Humanidades /Letras	48	25,1
	Científico/Biosanitario	20	10,5
	Tecnológico	19	9,9
	Otro	6	3,1
	Artes	5	2,6
Perdido		1	0,5
Total		191	100,0

Tabla 77: Tipo de Bachillerato, Rama (V₄004)

Un 48,2% de los estudiantes realizó el Bachillerato de Humanidades actual o mixto según el sistema de categorización anterior, mientras que un 25,1% realizó Bachillerato especializado en Letras. Un 20,4% de los estudiantes accedió a la carrera desde ramas tecnológicas o científicas. Un 2,6% de los estudiantes accedió desde el Bachillerato de Artes, mientras que un 3,1% de los estudiantes accedió desde otros tipos de Bachillerato (a saber, Bachillerato experimental o Bachillerato en el extranjero).

Asimismo, solo un 1,8% de los estudiantes accedió desde un ciclo superior de Formación Profesional:

		Frecuencia	% válido
Válidos	Sí	1	,5
	No	177	92,7
		13	6,8
Perdido			
Total		191	100,0

Tabla 78: Acceso por FP (V₄005)

Tras analizar estos datos, llegamos a la misma conclusión que se extraía del estudio de primero: el perfil de los estudiantes desde esta perspectiva del acceso es bastante homogéneo. La mayoría accede muy joven a los estudios y directamente desde la Educación Secundaria, desde ramas de letras o humanísticas.

10.1.2.4. Acceso por pasarela

Aproximadamente un 10% de los estudiantes muestreados accedieron al segundo ciclo de la carrera por pasarela¹⁷⁰.

		Frecuencia	% válido
Válidos	Sí	19	9,9
	No	167	87,4
Perdido		5	2,6
Total		191	100,0

Tabla 79: Acceso por pasarela (V₄ 006)

10.1.2.5. Estudios universitarios previos o simultáneos

Un 30,9% de los estudiantes tenía estudios universitarios previos, entre los que un 17,8% del total había finalizado dichos estudios. La proporción de estudiantes diplomados o licenciados se ve elevada entre otros motivos por el 10% de estudiantes que accedieron por pasarela.

		Frecuencia	% válido
Válidos	Sí, completado	34	17,8
	Sí, no completado	25	13,1
No		130	68,1
Perd.		2	1,0
Total		191	100,0

Tabla 80: Estudios universitarios previos (V₄ 007)

La siguiente tabla y el gráfico a continuación reflejan los antecedentes universitarios del colectivo de alumnos de este subgrupo.

¹⁷⁰ Este porcentaje muestral (10%) se ajusta a la proporción de plazas ofertadas para pasarela frente a los alumnos que acceden en primero, según la estadística del MEC (<http://www.mec.es>; 19.07.06). Así, si el MEC prevé unos 270 alumnos que acceden por pasarela para una proporción de 2300-2400 alumnos de acceso ordinario en primer curso, lo cual supondría aproximadamente un 11,7% de nuevos alumnos que acceden por pasarela en segundo ciclo, suponiendo que el volumen de estudiantes por curso se mantenga más o menos estable.

		Frecuencia	% válido
Válidos	Filología/LA	26	49,1
	Empresas/Derecho	6	11,3
	CC.Salud	5	9,4
	Magisterio/Pedagogía	5	9,4
	Turismo	3	5,7
	Humanidades	2	3,8
	Tecnología/Ingeniería	2	3,8
	Periodismo/audiovisuales	2	3,8
	Otro	1	1,9
	CC.Sociales	1	1,9
	Subtotal	53	100,0
N. A.	Sistema	138	
	Total	191	

Tabla 81: Rama de los estudios universitarios previos (V₄007.1)

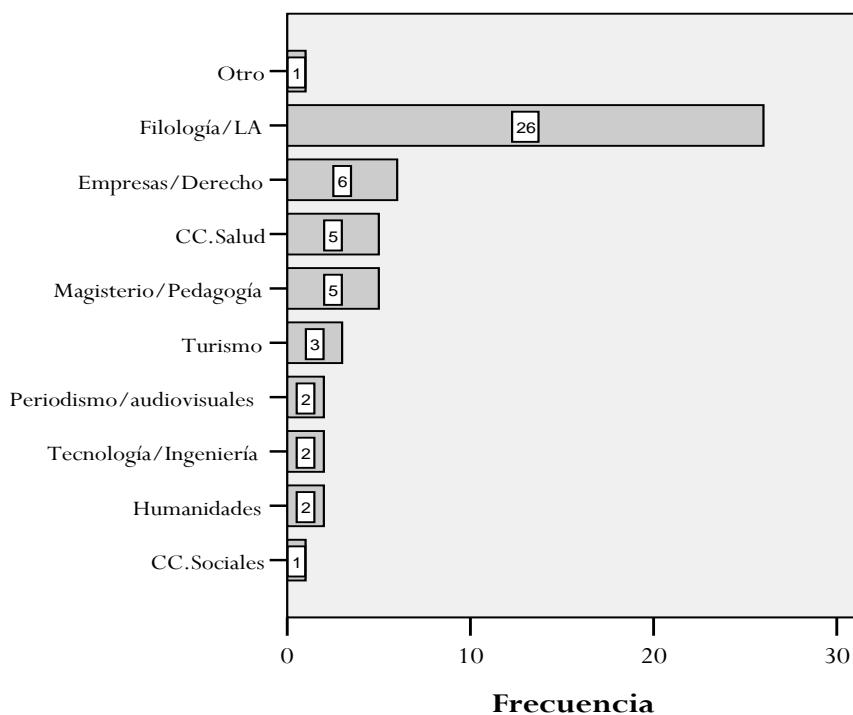


Gráfico 60: Rama de los estudios universitarios previos (V₄007.1)

Cabe comentar que el pasado universitario de los estudiantes se concentra principalmente en otras carreras relacionadas con las lenguas, especialmente la Filología de lenguas modernas (inglesa, francesa). Este valor alcanza un 49,1% del subgrupo. Los demás antecedentes universitarios son prácticamente anecdóticos, no superando seis alumnos por

opción. De este modo, seis alumnos habían estudiado ADE o Derecho o carreras relacionadas, cinco alumnos habían estudiado carreras relacionadas con las Ciencias de la Salud, a lo que se suman cinco que también cursaron carreras del grupo de la Pedagogía y tres alumnos que realizaron Turismo. Dos alumnos cursaron carreras del grupo de las Humanidades, dos siguieron carreras tecnológicas y uno realizó carreras del grupo de las Ciencias Sociales.

De esta estadística se desprende que, en el colectivo sondeado, los alumnos con pasado universitario que accedieron a la carrera provienen en su gran mayoría de otras carreras lingüísticas como la Filología, siendo minoritarios y casi anecdóticos los porcentajes de alumnos que accedieron desde otras disciplinas cuyo contenido se relaciona con *monodisciplinas* puras tradicionales. El perfil del traductor que se forma por esta vía, es, por lo tanto, principalmente lingüístico y no basado en un modelo de profesional especializado que busca un reciclaje en el mundo de la traducción o interpretación. Lejos queda la multidisciplinariedad en este sentido.

Cabe considerar la influencia de este fenómeno, en caso de ser corroborado por los distintos centros, a la hora de abordar el acceso a segundo ciclo por la denominada *pasarela*. Asimismo, quizás fuese conveniente publicitar la posibilidad de la pasarela en centros con enfoques muy especializados en determinados campos temáticos de interés, de manera paralela a lo que se sugería en el estudio de primero con respecto a la Educación Secundaria para atraer perfiles científicos y técnicos en determinados centros, para así reclutar un tipo de estudiante determinado en un centro que tenga una línea de especialización clara como puede ser la traducción médica, la TI en el mundo de la empresa o la localización (informática).

		Frecuencia	% válido
Válidos	Sí	21	11,0
	No	168	88,0
Perdido		2	1,0
Total		191	100,0

Tabla 82: Estudios simultáneos universitarios (V₄ 008)

Para el 11% de estudiantes sondeados que han simultaneado estudios, las carreras con las que han decidido simultanear TI son:

		Frecuencia	% válido
Válidos	CC.Salud	4	25,0
	Filología/LA	2	12,5
	Empresas/Derecho	2	12,5
	Turismo	1	6,3
	CC.Sociales	3	18,8
	Otro	4	25,0
Total		16	100,0
N.A.	Perdido sistema	179	
Total		195	

Tabla 83: Rama de estudios universitarios simultaneados (V₄ 008.1)

En este caso, sin perder de vista que se trata de una opción muy minoritaria, las carreras lingüísticas no son las más frecuentes, sino las pertenecientes al bloque sanitario y de Ciencias de la Salud. Los estudios lingüísticos quedan entonces a la par con carreras del grupo de Derecho y Empresariales, superadas por las pertenecientes al grupo de las ciencias sociales (Humanidades, Historia, Sociología, etc.). Un 25% de estudiantes simultanea con carreras o estudios de categorización difícil, que no queda especificada aquí, como el Ciclo Superior de Música o carreras que en total no alcanzan un grado de representatividad numérica suficiente como para constituir una categoría específica (Pedagogía, Ingenierías, Informática, etc.).

10.1.2.6. Formación previa recibida que consideran relevante para su formación como traductores e intérpretes

Un 70,2% de los estudiantes afirma haber recibido cursos previos a la carrera o ajenos a la Universidad que ellos consideran relevantes como complemento en su formación como traductores e intérpretes.

		Frecuencia	% válido
Válidos	Sí	134	70,2
	No	52	27,2
Perdido		5	2,6
Total		191	100,0

Tabla 84: Formación relevante (V₄ 009)

Para entender mejor esta respuesta, será necesario observar la siguiente tabla en la que los estudiantes desglosan qué tipo de formación es la que ellos han recibido y consideran complementaria:

		Frecuencia	% válido
Válidos	Idiomas	111	82,2
	Traducción - interpretación	14	10,4
	Cursos temáticos	5	3,7
	Tecnología	3	2,2
	Educación musical	1	,7
	Idiomas + tecnología	1	,7
	Total	135	100,0
N.A.	Perdido sistema: 3 sin especificación, 5 sin respuesta, 52 no aplicables.	60	
Total		195	

Tabla 85: Tipo de formación complementaria recibida (V₄ 009.1)

Al igual que sucedía en la muestra de primero, el conocimiento o destreza adquirida más reconocible por los estudiantes son las lenguas. El principal cambio en este sentido es que, en la muestra de cuarto, el segundo lugar lo ocupan los cursos relacionados con traducción y/o interpretación, con un 10,4% de alumnos que han recibido formación adicional en este sentido. Por tanto, podría decirse que las competencias específicas ocupan un lugar preferente en este grupo al final de los estudios. Los demás tipos de formación mencionados se refieren, de forma similar a lo que se veía en primero, a campos mucho más minoritarios, adscritos a disciplinas monotemáticas (3,7%) o tecnológicas (2,2%).

10.1.2.7. Realización de estancias en el extranjero durante los estudios

La siguiente tabla recoge las estancias en el extranjero realizadas por los estudiantes durante su periodo formativo en la facultad. Al igual que en primero, también se pregunta a los estudiantes por las estancias realizadas en el extranjero y, para la categorización, se han clasificado según una serie de criterios de relevancia. Así, se considera «estancia en el extranjero relevante» aquella superior a un mes y/o que incluyese trabajo o formación durante un tiempo equiparable, eliminando del sondeo viajes turísticos o de interés personal de duración inferior a un mes. Son prácticamente dos tercios de los estudiantes (63,9%) los que han disfrutado de la posibilidad de realizar estancias en el extranjero de este tipo. Llama la atención que más de un tercio de los alumnos (35,6%) no ha realizado estancias en este periodo:

		Frecuencia	% válido
Válidos	Sí	122	63,9
	No	68	35,6
Perdido		1	,5
	Total	191	100,0

Tabla 86: Estancias durante los estudios (V₄010)

Cabría además hacer la consideración de que este porcentaje no se reparte de forma igual en todos los centros, como se observa en la tabla siguiente. Llama la atención el caso de Salamanca, centro del que inicialmente se espera que todos los estudiantes salgan al extranjero, ya que así lo estipula su plan de estudios. Vemos que, al menos en nuestra muestra, no todos los alumnos han realizado estancias. Parece la UPV, según nuestra muestra, la que registra un menor número de estudiantes que viajen al extranjero de la muestra consultada.

		Centro					Total	
		ISAL	UGR	UJI	UAX	UPV		IPCO
Estancias/estudios	Perdido	0	0	0	0	1	0	1
	Sí	27	41	28	8	8	10	122
	No	14	15	17	4	13	5	68
	Total	41	56	45	12	22	15	191

Tabla 87: Tabla de contingencia de las estancias durante estudios (por centro) (V₄001/V₄010)

Al igual que en el ítem V₁ 009.1 de la muestra de primero, las estancias se clasifican por orden de las lenguas B, C y Otras (X) del alumno y además corresponden a distintos tipos de intercambio, que se han categorizado conforme a su pertenencia al programa europeo Sócrates-Erasmus:

		Frecuencia	% válido
Válidos	Erasmus C	65	52,8
	Erasmus B	45	36,6
	Erasmus X	6	4,9
	Otro B	3	2,4
	Otro C	3	2,4
	Otro X	1	,8
	Total	123	100,0
N.A.	Perdido sistema	72	
		Total	195

Tabla 88: Tipo de estancia durante la carrera (V₄ 010.1)

El mayor número de estancias se realizó en países del habla correspondiente a la lengua C de los participantes en intercambios (52,8%) dentro del programa Erasmus. Los países con lengua B concentran un 36,6% de las estancias realizadas por los estudiantes de la muestra. Un 4,9% de los estudiantes efectuó una estancia en un país de lengua diferente a su lengua C y B. Asimismo, un 5,6% de los estudiantes realizó estancias con intercambios no pertenecientes al programa Erasmus-Sócrates.

Como muestra la siguiente tabla, un 79,6% de los estudiantes que sí disfrutaron de una estancia en el extranjero pudo realizar la estancia en un país en donde se hablaba la lengua que ellos consideraban su primera opción:

		Frecuencia	% válido
Válidos	Sí	90	79,6
	No	23	20,4
	Total	113	100,0
N.A.	Perdido	82	
		Total	195

Tabla 89: Estancia en un país de lengua elegida en primera opción (V₄ 010.2.1)

Como se ve en las tablas siguientes, un 24% de los estudiantes eligió y consiguió realizar la estancia en un país en donde se habla su lengua B: un 30,8% eligió y consiguió realizar la estancia en un país en donde se habla su lengua C y un 3,1% eligió y consiguió realizar su estancia en un país donde se habla un tercera lengua (X). De este modo, se comprueba que las estancias de tipo académico se realizan preferentemente en países en donde se habla la lengua C del estudiante en este contexto, estando la lengua B en segundo lugar.

A este respecto cabe señalar que en la actualidad se produce un desequilibrio entre la oferta de plazas Erasmus para lengua B inglés para estudiantes españoles en el Reino Unido e Irlanda, causado por el hecho de que en España actualmente contamos con 24 centros de TI con el consabido número de estudiantes matriculados, frente a una cantidad casi cuatro veces menor de centros dedicados a la TI en el Reino Unido e Irlanda y que además admiten a un volumen de estudiantes muy pequeño de nuevo acceso en primer curso en comparación con la admisión de algunos centros españoles que supera con creces la centena. De este modo, son muchos más los estudiantes españoles en este tipo de estudios que quieren ir a países de lengua inglesa que el número de estudiantes angloparlantes que podría solicitar venir a España, aún cuando en varios centros británicos es obligatorio cursar tercero en el extranjero (por ejemplo, Heriot Watt University o Dublin City University). Para las nuevas facultades de TI de nuestro país está resultando difícil cerrar programas de intercambio con las facultades más especializadas en Reino Unido, por ejemplo, por lo que el número de intercambios que se ofrece es mayor para otras lenguas (alemán, francés). Esta circunstancia puede ejercer una influencia considerable a la hora de animar a los estudiantes a elegir un país u otro como destino, mientras que los destinos de lengua inglesa se señalan como aquellos para los que existe una mayor demanda y mayor competitividad entre los estudiantes. Asimismo, desde el punto de vista curricular, este particular tiene una consecuencia clara y es que no sería posible optar por ofrecer una estancia en el extranjero con carácter obligatorio para la lengua B en todas nuestras universidades, a no ser que se contemplara la movilidad de una manera flexible y se permitiera que nuestros estudiantes no solo estudiaran en centros de TI o lenguas Aplicadas, sino también en otras carreras que pudieran aportar valor añadido a su formación, aún sin poderse equiparar en sus contenidos.

Estancia primera opción lengua B

		Frec.	%	% válido
Válidos	Sí	47	24,1	41,6
	No	66	33,8	58,4
	Total	113	57,9	100,0
N.A.	Sist.	82	42,1	
Total		195	100,0	

Estancia primera opción lengua C

		Frec.	%	% válido
Válidos	Sí	60	30,8	53,6
	No	52	26,7	46,4
	Total	112	57,4	100,0
N.A.	Sist.	83	42,6	
Total		195	100,0	

Estancia primera opción lengua X

		Frecuencia	%	% válido
Válidos	Sí	6	3,1	5,4
	No	105	53,8	94,6
	Total	111	56,9	100,0
Perd./N.A.	Sistema	84	43,1	
Total		195	100,0	

Tablas 90 a 92: Tipos de estancias por opción de lengua (V₄ 010.2.2-V₄ 010.2.4)

En cuanto a las causas por las que más de un tercio de los alumnos no se fueron de intercambio, cabe señalar que no se trata tanto de un problema del centro a la hora de ofertar las plazas como de una decisión personal del alumno, aunque podría estar

motivado por cuestiones económicas, dadas las cuantías limitadas de las subvenciones para la movilidad en el programa Erasmus. Si sumamos los casos de alumnos que no se fueron porque no lo solicitaron y los casos de los alumnos que no se fueron por motivos personales, el total es de un 23,1% del total. El perfil de los estudiantes españoles nos hace intuir una serie de motivos detrás de estas razones personales. En primer lugar, muchos estudiantes españoles dependen económicamente de sus familias en mayor medida que los estudiantes de otros países de nuestro entorno, pues los segundos gozan de más becas y/o están más acostumbrados a trabajar para financiarse los estudios o a solicitar créditos durante sus estudios que devolverán al terminar, lo que resulta en una situación económica algo más independiente. El intercambio no siempre supondrá un gasto adicional para las familias, sino que en algunos casos incluso implicará una reducción de gastos, según el país de destino y su nivel de vida. En España, tal y como indican diversos estudios (Bricall, 1999), los estudiantes tienden a quedarse en sus provincias y no existe demasiada movilidad dentro del propio país. De este modo, para una familia cuyo hijo o hija estudia mientras vive en casa, la movilidad sí supone un gasto considerable. En segundo lugar, la autora, como docente de TI y coordinadora de intercambios Erasmus detecta una cierta obsesión por parte de los estudiantes por querer convalidar todo, lo que no siempre es posible en nuestro contexto. Esta falta de reconocimiento académico hace que muchos alumnos decidan no irse al extranjero durante la carrera. En la muestra, solo un 8,2% dejó de irse por no conseguir la concesión de la plaza solicitada:

		Frecuencia	%	% válido
Válidos	No, por no concesión	16	8,2	26,2
	No, por no solicitarlo	36	18,5	59,0
	No, por motivos personales	9	4,6	14,8
	Total	61	31,3	100,0
Perdido	Sistema	134	68,7	
Total		195	100,0	

Tabla 93: Motivos para no haber realizado estancia (V₄010.3)

Finalmente, esta realidad queda analizada al detalle al especificarnos los estudiantes las lenguas que corresponden a sus estancias de intercambio.

		Frecuencia	Porcentaje	% válido	% acumulado
Válidos	Lengua B	104	53,3	69,8	69,8
	Lengua C	6	3,1	4,0	73,8
	Lenguas B y C	25	12,8	16,8	90,6
	Lengua B y otras lenguas	3	1,5	2,0	92,6
	Lenguas B y C y otras	7	3,6	4,7	97,3
	Otras	4	2,1	2,7	100,0
Total		149	76,4	100,0	
Perdidos	Sistema	46	23,6		
Total		195	100,0		

Tabla 94: Lengua de estancia (detalle) (V₄010.4)

Asimismo, al igual que se hacía en el caso de primer curso, se pregunta si los estudiantes han realizado otras estancias significativas, en este caso de tipo no curricular. Los resultados son los siguientes, en donde se ve que un 79,1% sí ha realizado este tipo de estancia.

		Frecuencia	% válido
Válidos	Sí	151	79,1
	No	39	20,4
Valores perdido		1	,5
Total		191	100,0

Tabla 95: Otras estancias (V₄011)

10.1.2.8. Experiencia laboral

En este apartado se recoge la experiencia profesional, al igual que se hacía en primero, aunque el transcurso de los cuatro años de carrera y la disposición de los planes de estudios que a veces integran las prácticas en su currículum, hacen que podamos distinguir entre dos tipos de experiencia diferentes, a saber, las prácticas y la experiencia en sí. Un 51,8% de los estudiantes ha realizado prácticas a lo largo de la carrera y un 68,6% ha acumulado algún tipo de experiencia profesional antes de llegar al final de sus estudios.

Prácticas

		Frecuencia	% válido
Válidos	Perdido	1	,5
	Sí	99	51,8
No		91	47,6
Total		191	100,0

Experiencia laboral

		Frecuencia	% válido
Válidos	Perdido	1	,5
	Sí	131	68,6
No		59	30,9
Total		191	100,0

Tablas 96-97: Prácticas y experiencia laboral (V₄012-V₄013)

Es interesante comprobar si las prácticas que han realizado durante el periodo de estudios, se han realizado realmente en el campo de la traducción o más bien en otros campos afines. Un 93,8% del subgrupo (46,2% del total) sí ha realizado prácticas que se pueden considerar propias del sector de la Traducción o Interpretación:

		Frecuencia	% válido
Válidos	Traducción	90	93,8
	Otros	6	3,1
	Total	96	100,0
Perdido	Sistema	99	
Total		195	

Tabla 98: Tipo de prácticas (V₄012.1)

En cuanto a la experiencia laboral *per se*, el porcentaje de estudiantes que ya ha trabajado como traductor y/o intérprete en la muestra es de un 13,9%, resultante de sumar el porcentaje correspondiente a trabajos propios de la traducción y a trabajos que combinan la traducción y otras actividades. Asimismo, la siguiente tabla refleja la experiencia acumulada en otros sectores, de donde cabe destacar la docencia (8,7%, probablemente relacionado con las clases particulares de inglés u otras lenguas), la atención al público en español y multilingüe (23,1%) y los puestos relacionados con la administración de empresas y el comercio exterior (6,7%). Un 14,4% ha acumulado experiencia en otros sectores no tan fácilmente asociables a las competencias principales que suelen asociarse a la TI.

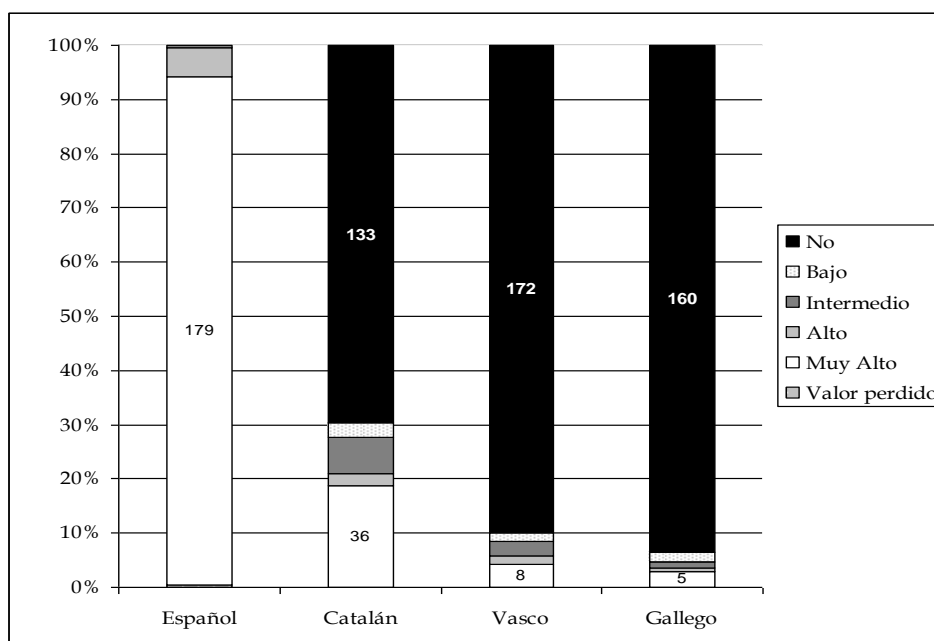
Podemos observar que algunos alumnos se anticipan a la hora de acceder al mercado de la TI y no esperan a terminar sus estudios. El mercado de la TI en España no es hermético al no requerir una habilitación profesional determinada o la pertenencia a un Colegio Profesional, lo que permite este acceso por adelantado.

		Frecuencia	% válido
Válidos	Traducción	13	10,0
	Admón/com. exterior	13	10,0
	Atención multilingüe	9	6,9
	Docencia multilingüe	16	12,3
	Docencia	1	,8
	Atención público	36	27,7
	Traducción y otros	14	10,8
	Otros	28	21,5
	Total	130	100,0
Perdido	Sistema	65	
	Total	195	

Tabla 99: Tipo de experiencia (V₄ 013.1)

10.1.2.9. Idiomas y valoración del dominio de idiomas por los estudiantes

En este ítem, al igual que en la muestra de primero, se mide la percepción que los estudiantes tienen de su dominio de los distintos idiomas. Los datos se han dividido en dos gráficos que incluyen diagramas de barras apilados en los que se aprecia la incidencia de cada lengua con el nivel que los estudiantes consideran que tienen de las mismas. En la primera gráfica se incluyen las lenguas del Estado (castellano, vasco, catalán y gallego), mientras que en la segunda se incluyen el resto de lenguas identificadas y valoradas por los estudiantes.



Gráfica 61: Autoevaluación de nivel en lenguas oficiales (V₄ 014, V₄ 020-V₄ 022)

De esta gráfica se desprende que, al igual que sucedía en primero y como es de esperar, la mayor parte de los estudiantes (93,7%) reconoce un dominio elevado de su lengua A (castellano). La proporción de «muy alto» para el catalán es del 18,8%, un porcentaje elevado que se explica por el excelente retorno de respuestas en la UJI. El gallego y vasco, en el nivel «muy alto», representan menos de un 5% en ambos casos.

Cabe señalar que para estos ítems no se ha respetado la escala en tres niveles para las lenguas, pues se apreció en los pilotajes que los alumnos podían describir con mayores matices sus distintos niveles de lengua, por lo que se optó por una escala de cuatro grados «muy alto», «alto», «intermedio», «bajo».

Asimismo, el gallego, por ejemplo, no refleja evidentemente situaciones específicas como la que se desprendería de haber seleccionado el centro de formación de Vigo, mientras que el vasco y el catalán sí deberían asociarse a la prevalencia de estas lenguas en una muestra que incluye al menos un centro nativo para cada lengua (UJI, UPV). Las frecuencias parciales por centros para estas dos lenguas oficiales se reflejan en las siguientes tablas de contingencia:

		Catalán					Total individuos
		Muy alto	Alto	Intermedio	Bajo	No	Muy alto
Centro	USAL	2	0	1	1	37	41
	UGR	3	1	1	0	51	56
	UJI	27	3	8	2	5	45
	UAX	2	0	0	0	10	12
	UPV	0	0	2	1	19	22
	UPCO	2	0	1	1	11	15
	Total	36	4	13	5	133	191

Tabla 100: Contingencia: Catalán/Centros (V₄ 020/V₄ 001)

		Vasco					Total individuos
		Muy alto	Alto	Intermedio	Bajo	No	Muy alto
Centro	USAL	2	1	0	1	37	41
	UGR	0	0	0	0	56	56
	UJI	0	0	1	0	44	45
	UAX	0	0	0	0	12	12
	UPV	6	2	4	2	8	22
	UPCO	0	0	0	0	15	15
	Total	8	3	5	3	172	191

Tabla 101: Contingencia: Vasco/Centros (V₄ 021/V₄ 001)

De estas tablas se extrae la conclusión de que la prevalencia del vasco no es mayoritaria en la submuestra de la UPV y sí lo es el catalán en la de la UJI. La tendencia es parecida a lo que se reflejaba en primero.

Para el resto de idiomas, la distribución es similar a la obtenida en la muestra de primero. El inglés acumula el máximo de porcentajes para las valoraciones «muy alto» y «alto» (88% en total). Frente a esto, encontramos alemán (19,9%), francés (41,9%), árabe (3,1%), ruso (3,2%), portugués (2,6%), chino (1%), italiano (8,9%) y otras lenguas (4,7%), siendo los porcentajes aquí mencionados la acumulación de valoraciones «muy alto» y «alto». Cabe señalar que solo un 0,5% considera su nivel de inglés «muy bajo» y un reducido 2,1% considera no tener ningún nivel de inglés:

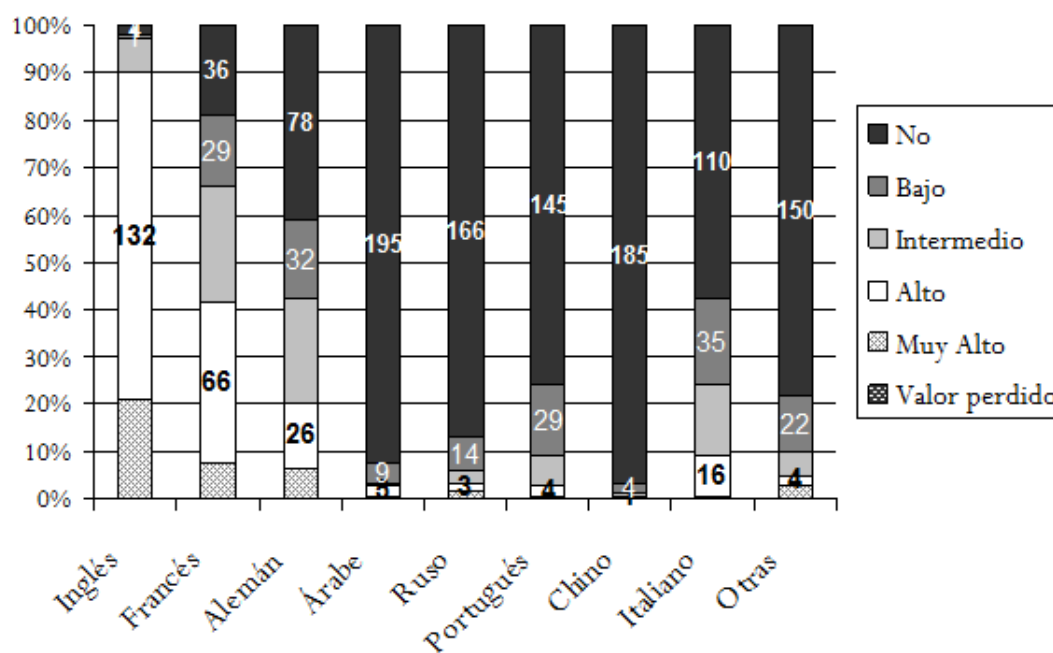


Gráfico 62: Autoevaluación de nivel en el resto de lenguas
(V₄ 015-V₄ 019, V₄ 023-V₄ 026)

De esto se deduce que el perfil que más se repite entre los licenciados, tal y como era de esperar, es el de inglés de lengua extranjera principal con combinaciones de francés o alemán como lenguas secundarias. Las otras lenguas tienen una representación mucho menor, por lo que desde el punto de vista de la direccionalidad y la combinación lingüística, los estudiantes de TI que refleja la muestra presentan un perfil bastante homogéneo de cara a su inserción laboral¹⁷¹.

Las siguientes dos tablas recogen los datos anteriores de forma más detallada, tanto en valores absolutos como porcentuales:

	Valores porcentuales					Valores absolutos					
	Muy alto	Alto	Interm	Bajo	No	Muy alto	Alto	Interm	Bajo	No	
Esp./Cast.	93,7	5,2	0,5	0	0	Español/Castellano	179	10	1	0	0
Catalán	18,8	2,1	6,8	2,6	69,6	Catalán	36	4	13	5	133
Gallego	2,6	0,5	1	1,6	94,2	Gallego	5	1	2	3	180
Vasco	4,2	1,6	2,6	1,6	90,1	Vasco	8	3	5	3	172

Tablas 102-103: Valores porcentuales y absolutos de autoevaluación de nivel en lenguas oficiales (V₄ 014, V₄ 020-V₄ 022)

En estas tablas a continuación se puede observar con más detalle que, en realidad, la valoración que los estudiantes hacen de las lenguas tiende a no ser muy alta. Si tomamos como ejemplo el inglés, que como se verá, es la lengua de acceso de un 77,5% de la

¹⁷¹ Algunos centros tienen políticas diferentes y mantienen unos cupos para cada lengua C. Una vez superados los cupos de inscripción en dichas lenguas, el centro asigna la lengua C al alumno, independientemente de que sea la deseada o no (UAB).

muestra, solo un 20,9% del total considera estar a punto de acabar la carrera con un nivel muy alto de esta lengua.

	Inglés	Francés	Alemán	Árabe	Ruso	Portugués	Chino	Italiano	Otras
No	2,1	18,8	40,8	91,6	86,9	75,9	96,9	57,7	78,5
Muy alto	20,9	7,3	6,3	0,5	1,6	0,5	0	8,4	2,6
Alto	69,1	34,6	13,6	2,6	1,6	2,1	0,5	15,2	2,1
Intermedio	7,3	24,1	22,5	0,5	2,6	6,3	0,5	18,3	5,2
Bajo	0,5	15,2	16,8	4,7	7,3	15,2	2,1	57,6	11,5

Tabla 104: Autoevaluación de nivel en lenguas extranjeras (valores porcentuales)
(V₄ 015-V₄ 019, V₄ 023-V₄ 026)

Asimismo, para inglés y francés, que son las lenguas C más frecuentes, los indicadores reflejan una tendencia similar, con valoraciones no muy elevadas aún incluyendo en este grupo a los alumnos que tienen dichas lenguas como lengua B. Es decir, en estas tablas se mide la autoevaluación que el alumno hace de las lenguas, independientemente de que administrativa o académicamente representen su lengua B o su lengua C, y en general, las valoraciones no son «muy altas». Es fácil deducir que la satisfacción con el nivel de lengua que se tiene al finalizar la carrera no parece ser todo lo elevada que cabría esperar.

La siguiente gráfica refleja la incidencia de las lenguas B en la muestra. Como ya se adelantaba, el inglés es la opción más frecuente, seguido del francés y del alemán. Hay que tener en cuenta que en varios centros solo se ofrece una lengua B (por ejemplo, UAX, UJI), por lo que difícilmente podría ser otro el resultado.

	Frecuencia	Porcentaje	% válido	
Válidos	Perdido	9	4,7	4,7
	Inglés	148	77,5	77,5
	Francés	16	8,4	8,4
	Árabe	5	2,6	2,6
	Alemán	12	6,3	6,3
	Otros	1	,5	,5
	Total	191	100,0	100,0

Tabla 105: Lengua de acceso (V₄ 028)

También se recoge la autoevaluación de otras lenguas del Estado (no oficiales), como se puede apreciar en el siguiente cuadro. Un 5,2% de los alumnos considera que tiene nivel de lengua en otras lenguas del estado distintas de las oficiales:

		Frecuencia	% válido
Válidos	Perdido	2	1,0
	Sí	10	5,2
	No	179	93,7
Total		191	100,0

Tabla 106: Otras lenguas del Estado C (V₄ 030)

El siguiente cuadro recoge la incidencia de las lenguas C para la muestra:

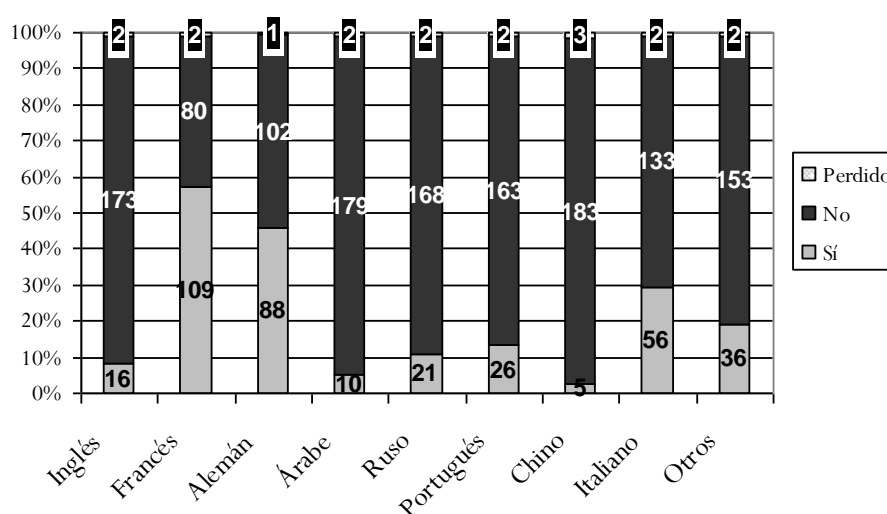


Gráfico 63: Lenguas C, frecuencias (V₄ 030-V₄ 038)

Los datos reflejados en el gráfico siguiente corroboran el peso de las lenguas según lo que arroja la autoevaluación y los datos referentes a la lengua B. La principal lengua C parece ser el francés para la muestra (57,1%) mientras que el alemán ocupa un segundo lugar (46,1%) seguido de lejos por las demás lenguas. Este porcentaje se ve influido por ciertos factores fundamentales: por un lado, la selección de centros de por sí ejerce una influencia en este dato, ya que no todos los centros ofrecen las mismas combinaciones de lenguas, pudiendo obtenerse otros datos diferentes en según qué centros, con lenguas distintas en su oferta académica o con un mayor interés por una determinada lengua extranjera, como sucede en Vigo con el portugués. No obstante, el predominio del francés y el alemán no deja lugar a dudas, así como la infrarrepresentación de lenguas como el chino o el árabe, claramente minoritarias en este contexto. En la siguiente tabla porcentual puede apreciarse más claramente el peso de cada lengua. Recoge los porcentajes positivos para la lengua C en cada caso:

		Porcentaje
Válidos	Inglés	8,4
	Francés	57,1
	Árabe	5,2
	Alemán	46,1
	Ruso	11
	Portug.	13
	Chino	2,6
	Italiano	29,3
	Otros	18,8

Tabla 107: Lenguas C, porcentajes (V₄ 030-V₄ 038)

Adicionalmente, se incluye el análisis de un ítem invisible, al igual que en primero, cuyo fin es medir el número total de lenguas de cada estudiante. De este modo, se tiene una información más exhaustiva en cuanto al multilingüismo potencial del alumnado:

		Frecuencia	% válido
Válidos	Perdido	1	,5
	2	47	24,6
	3	71	37,2
	4-5	43	22,5
	5 o más	29	15,2
	Total	191	100,0

Tabla 108: Número de lenguas (V₄ 029)

Vemos que el grupo de mayor tamaño es el de alumnos con dos lenguas C (un total de tres lenguas extranjeras), lo que nos indica que muchos estudiantes optan por elegir asignaturas optativas o de libre configuración que son nuevas lenguas. Solo uno de cada cuatro estudiantes se mantiene con dos lenguas extranjeras como traza el plan de estudios en su troncalidad. Finalmente, un total del 37,7% tiene cuatro lenguas o más.

Para este estudio resultaba además un aspecto muy importante averiguar hasta qué punto los alumnos habían accedido por su lengua B deseada, para ambos grupos de población, primero y cuarto. Los datos sobre este ítem revelan que, en la muestra de cuarto, hay 11 individuos (un 5,8%) que no accedieron con la lengua deseada. El porcentaje reducido (si se compara con los que se registran en primero) podría estar relacionado con alguna de las siguientes hipótesis:

- a) un abandono elevado entre los alumnos que accedieron con una lengua B distinta de la suya principal; b) un cambio de itinerario lingüístico por parte de aquellos estudiantes que decidieron acceder con una lengua que no se corresponde con su primera opción o con la opción que más les motiva; c) una tendencia a que se esté incrementando este tipo de acceso con los años:

		Frecuencia	% válido
Válidos	Sí	179	93,7
	No	11	5,8
Perdido		1	,5
Total		191	100,0

Tabla 109: Lengua deseada (V₄ 039)

La siguiente tabla muestra los resultados de dicha lengua que se hubiera querido estudiar y que no se estudia, de manera concreta:

		Frecuencia	% válido
Válidos	Vasco	1	10,0
	Inglés	6	60,0
	Francés	2	20,0
	Alemán	1	10,0
	Total	10	100,0
Perdido	Sistema	185	
Total		195	

Tabla 110: Lengua deseada específica (V₄ 039.1)

Al igual que en primero, cabe apuntar dos posibles motivos: primero, que en la Universidad donde cursan los estudios no se oferte la lengua que hubieran preferido elegir y, segundo y más probable, que el sistema de acceso sin examen, por *numerus clausus*, o los sistemas de acceso con examen más restrictivos produzcan el ya consabido proceso de entrada de estudiantes por una lengua que no es la principal, que suele ser francés o alemán. Esta situación puede resultar en problemas de ajuste de estos estudiantes, ya que la lengua B se da en cierto modo por sabida, por lo que las carencias lingüísticas en los primeros años pueden ser considerables. Sería interesante realizar una investigación más profunda sobre los efectos que esta decisión de acceso conlleva de rendimiento en las clases, especialmente de traducción y también del impacto de dicha decisión de acceso en los indicadores de abandono de la carrera. Según nuestro estudio, el fenómeno es prácticamente específico de Facultades con acceso por *numerus clausus* y sin examen de nivel lingüístico. Si se confirma que la hipótesis que aquí se apunta es cierta en cada centro afectado, a la hora de diseñar el currículum debe tenerse en cuenta la base lingüística real del alumnado ofreciéndose un refuerzo o itinerario alternativo *ab initio* para aquellos alumnos que parten de cero en la lengua B con la que el propio centro les ha dado acceso, tal y como ya apuntábamos en las conclusiones del estudio de primero.

10.1.3. Impulsos motivacionales

10.1.3.1. TI como primera opción de entrada a la universidad

Un 89,5% de los estudiantes sondeados afirman que TI fue su carrera preferida a la hora de entrar a la universidad, mientras que un 8,9% no seleccionó TI como primera opción:

		Frecuencia	% válido
Válidos	Perdido	3	1,6
	Sí	171	89,5
	No	17	8,9
Total		191	100,0

Tabla 111: TI como primera opción de acceso a la Universidad (V₄040)

Cabe señalar que el 8,9% puede incluir a aquellos alumnos que iniciaron otros estudios universitarios y que consideran aquellos como su primera opción. Aunque el porcentaje es un poco superior al obtenido en la muestra de primero, sigue siendo significativo porque en comparación con otras carreras, la elección primera se ve satisfecha en una mayoría de casos en nuestros estudios, consecuencia del estricto sistema de selección. Desde el punto de vista de este indicador, la motivación de los estudiantes hacia sus estudios, *a priori*, sería elevada.

A partir de este ítem, los cuestionarios de primero y de cuarto empiezan a mostrar mayores divergencias en su diseño, puesto que, por ejemplo, el estudiante de cuarto está en disposición de opinar sobre aspectos de la carrera, identificar si sus expectativas iniciales se han visto satisfechas o cuáles son sus expectativas laborales, basándose en su experiencia, frente al estudiante de primero, sobre el que solo podemos sondear sus expectativas y motivaciones, pero obviamente no de manera contrastada con su experiencia curricular en los estudios que acaban de iniciar.

10.1.3.2. Identificación de posibles impulsos motivacionales al elegir la carrera

A continuación, intentamos ahondar en los motivos que subyacen en la decisión de estudiar TI. La información que estos ítems aportan es de gran importancia también a la hora de aproximarnos a las expectativas que los estudiantes tienen sobre la carrera y a cómo se forman esas expectativas.

	Me gustan idiomas	Nivel lengua previo	Facilidad para idiomas	Quiero aprender idiomas	Conocer culturas	Quiero viajar	Conocer gente países	Me gustan asignaturas	Interés com. Interc.	Prestigio de estudios
N Válido	191	191	191	191	191	191	191	191	191	191
Perd.	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0
Media	1,12	1,53	1,47	1,37	1,62	1,50	1,55	2,46	1,75	2,66
Error típ.	,028	,054	,044	,034	,064	,056	,061	,071	,062	,076
Mediana	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	2,00	2,00	3,00
Moda	1	1	1	1	1	1	1	2	1	3
Desv. típ.	,380	,752	,591	,614	,885	,774	,838	,983	,858	1049

Tabla 112: Estadísticos de impulsos motivacionales sobre estudios (cuarto) (V₄₀₄₁-V_{4044m} V₄₀₄₆- V₄₀₄₈, V₄₀₅₁- V₄₀₅₂, V₄₀₅₆)

Al igual que con el grupo de primero, se ofrecen en primer lugar los resultados correspondientes a los ítems relacionados con motivos que se incluyen dentro de lo que esperan aprender o que se les aporte en la carrera (**motivos académicos**). Hemos asignado un valor determinado a cada una de las respuestas (0-4), de la forma ya conocida. La tabla siguiente recoge los porcentajes y frecuencias relativos a cada ítem relacionado con los impulsos motivacionales asociados con los estudios de TI y su contenido académico.

	Frecuencias					% válido				
	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0
Me gustan los idiomas	169	20	1	0	1	88,5	10,5	0,5	0	0,5
Nivel de lengua previo	107	66	10	6	0	56	34,6	5,2	3,1	0
Facilidad para idiomas	106	75	7	1	2	55,5	39,3	3,7	0,5	1
Quiero aprender idiomas	106	51	22	9	3	55,5	26,7	11,5	4,7	1,6
Quiero conocer culturas	116	56	10	7	2	60,7	29,3	5,2	3,7	1,0
Quiero viajar	119	43	19	6	4	62,3	22,5	9,9	3,1	2,1
Conocer gente otros países	108	52	20	6	5	56,5	27,2	10,5	3,1	2,6
Preferencia asignaturas	24	69	64	29	5	12,6	36,1	33,5	15,2	2,6
Interés por com. intercultural	78	81	18	10	4	40,8	42,4	9,4	5,2	2,1
Prestigio de estudios	24	52	64	47	4	12,6	27,2	33,5	24,6	2,1

Tabla 113: Impulsos motivacionales asociados con los estudios de TI y su contenido académico (cuarto)

El motivo más claramente identificable, al igual que sucedía en primero, es «porque me gustan los idiomas», motivo que mueve en este caso a un 88,5% de los estudiantes sondeados en el grado «muy de acuerdo» y a un 10,5% en grado «de acuerdo». Solo un 0,5% dice no estar de acuerdo con este motivo y ningún estudiante está totalmente en desacuerdo.

A continuación, destaca en incidencia «porque me gusta viajar», de nuevo, como sucedía en la muestra de primero, con un 62,3% que considera estar muy de acuerdo con este supuesto, más un 22,5% que está de acuerdo. Un 9,9% no cree haber estado motivado por este supuesto, en grado «en desacuerdo», frente a un 3,1% que está totalmente en desacuerdo.

En cuanto al motivo «porque quería aprender idiomas en la carrera», un 55,5% se siente motivado por esta razón en grado «muy de acuerdo» y un 26,7% en grado «de acuerdo». Un 11,5% está en desacuerdo y un 4,7% se considera totalmente en desacuerdo. Al haber alcanzado el último curso ya, los estudiantes saben hasta qué punto se adquiere una lengua en la carrera. Si consideran que la carrera les enseña muy bien idiomas o, por el contrario, su conclusión es la contraria, esta impresión puede tener un efecto de sesgo en los porcentajes. Parece que hay una proporción significativa de estudiantes que marca en este caso que no accedió a la carrera por querer aprender idiomas.

Otro de los motivos más frecuentemente identificados es «porque me gusta conocer otras culturas». Un 60,7% identifica claramente este motivo como «muy de acuerdo», más un 29,3% que lo valora como «de acuerdo». Un 5,2% está en desacuerdo con la posibilidad de haberse visto influido por este motivo y un 3,7% considera estar totalmente en desacuerdo con esta posibilidad. Ante la motivación «porque me gusta conocer gente de otros países», un 59,2% se muestra muy de acuerdo, un 27,2% está de acuerdo. En el otro extremo, un 10,5% está en desacuerdo con esta afirmación y un 3,1% se encuentra totalmente en desacuerdo.

En cuanto al motivo «porque se me dan bien los idiomas» (facilidad para los idiomas), algo más de la mitad de los estudiantes (55,5%) está muy de acuerdo con que el talento lingüístico que creen poseer tuvo que ver en su elección de TI. Además, un 39,3% adicional está de acuerdo que este motivo intervino en su elección. Un 3,7% no está de acuerdo con la influencia de este motivo y solo un 0,5% está en total desacuerdo con esta motivación en su caso.

Un 56% eligió la carrera para aprovechar un buen nivel de lengua extranjera que ya tenían, valorando este impulso motivacional en grado «muy de acuerdo». Un 34,6% lo hace en grado «de acuerdo». Frente a esto, un 5,2% no está de acuerdo con este motivo y un 3,1% está totalmente en desacuerdo.

En el caso de la motivación identificada «porque quisiera facilitar la comunicación entre personas de diferentes culturas», un 40,8% dice estar muy de acuerdo con esta vocación. Un 42,4% también responde estar de acuerdo. En contraposición, un minoritario 9,4% no está conforme con haber sido influido por este motivo y un 5,2% está totalmente en desacuerdo con este motivo.

Asimismo, en cuanto al motivo «porque me gustan las asignaturas que hay en la carrera», la incidencia difiere bastante de las anteriores, puesto que un 12,6% está muy de acuerdo con esta razón, más un 36,1% que dice estar de acuerdo. No parecen tan atraídos por dichos contenidos un 33,5% de los estudiantes, calificándolos como «en desacuerdo».

Adicionalmente, un 15,2% de los estudiantes dice estar totalmente en desacuerdo con respecto a esta razón. En este caso se perdieron un 2,6% de las respuestas. Este indicador está directamente relacionado con la satisfacción que los estudiantes tienen con la formación recibida y con la composición del currículum. En el estudio de primero, no se detectaba un rechazo tan frontal al plan de formación que los estudiantes aún desconocían. Sin embargo, el total de respuestas negativas en este caso (48,7%) es bastante significativo, además de que solo un 12,6% de los estudiantes dice estar muy de acuerdo con el hecho de haber elegido la carrera porque le gustaban las asignaturas.

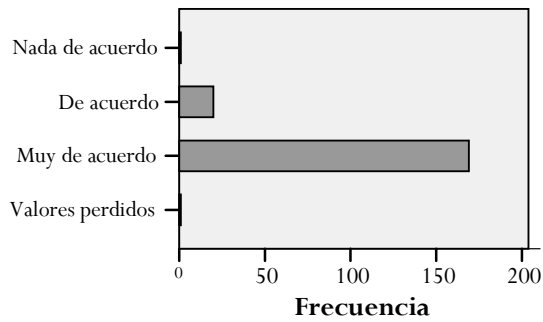
Entiéndase aquí que desde un principio este indicador se ve sesgado por la experiencia de los alumnos. Aunque nosotros preguntamos si los alumnos recuerdan haber elegido la carrera por el hecho de que en un comienzo se sentían atraídos por las asignaturas que había en la carrera, su respuesta ahora está totalmente filtrada por el hecho de que ya han conocido y experimentado dichos contenidos, por lo que entendemos que este indicador, con el sesgo de la experiencia, está relacionado con la satisfacción sobre la formación recibida.

El último dato con respecto a su percepción sobre el contenido y los objetivos académicos como impulso motivador, se refiere a la afirmación «porque la carrera tiene mucho prestigio». Un limitado 12,6% está muy de acuerdo con el hecho de que este motivo les impulsase a elegir TI, más un 27,2% que está de acuerdo. En el otro lado, un 33,5% no está de acuerdo con la influencia de este motivo y un 24,6% está totalmente en desacuerdo. En este ítem se perdieron un 2,1% de las respuestas.

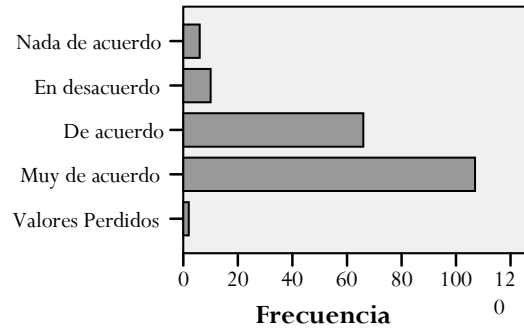
Las respuestas para el grupo de cuarto, registran una significativa negatividad (59,1%). Creemos que los estudiantes en esta fase final de formación proyectan sobre esta respuesta todo el *feedback* negativo que han podido recibir de diferentes fuentes y es una sensación negativa que puede estar influida por la falta de orientación curricular y profesional que tiene unos efectos más visibles hacia el final de la carrera. Por supuesto, el indicador en sí refleja únicamente que los estudiantes creen en su mayoría que la carrera no goza de prestigio, no que la carrera no goce de prestigio en realidad.

Los gráficos para las variables V₄041- V₄044 y V₄046- V₄047 se presentan agrupadamente a continuación.

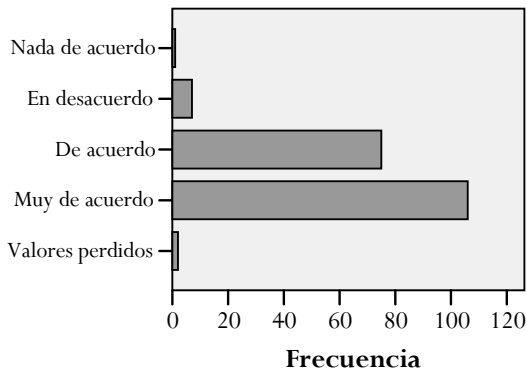
Porque me gustaban los idiomas V₄041



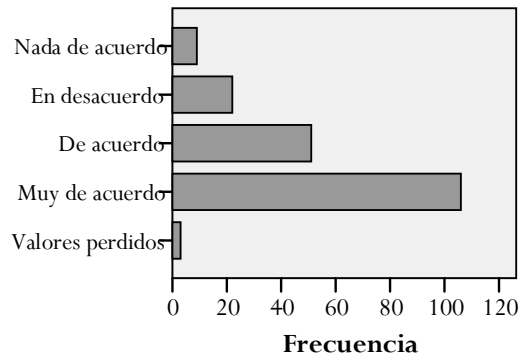
Porque ya tenía un buen nivel de idioma V₄042



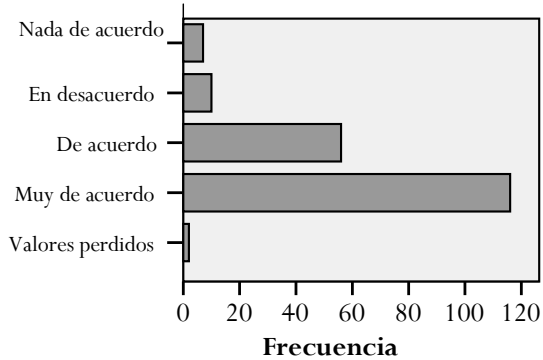
Porque se me dan bien idiomas V₄043



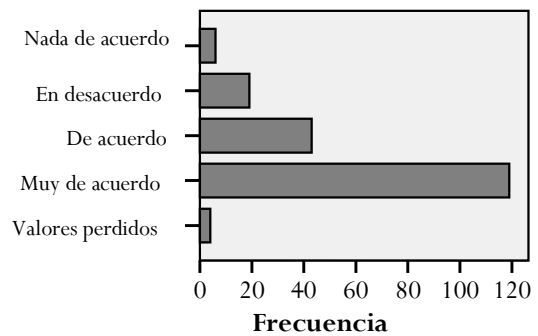
Porque quería aprender idiomas V₄044



Porque me gusta conocer culturas V₄046

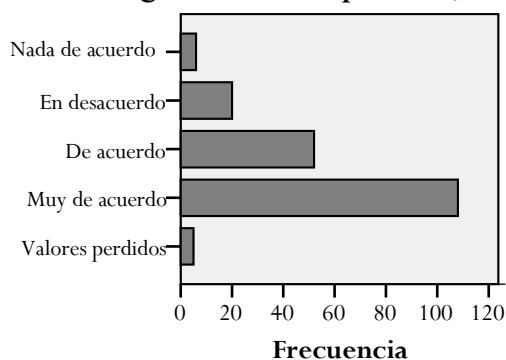


Porque me gusta viajar V₄047

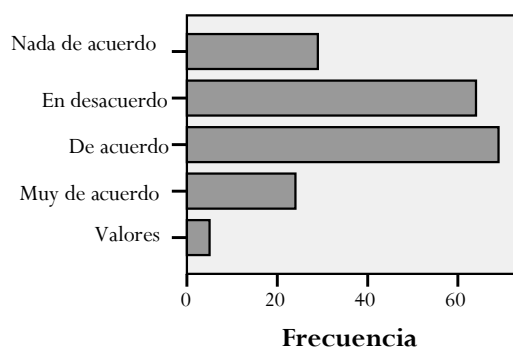


Conjunto de gráficos 64-69: Impulsos motivacionales relacionados con contenido de la carrera (cuarto) (V₄041- V₄044, V₄046- V₄047)

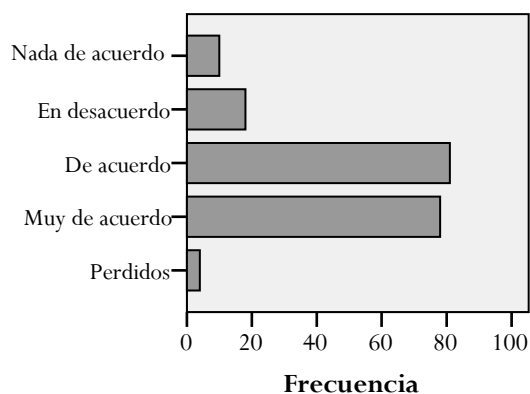
Por conocer gente de otros países V₄048



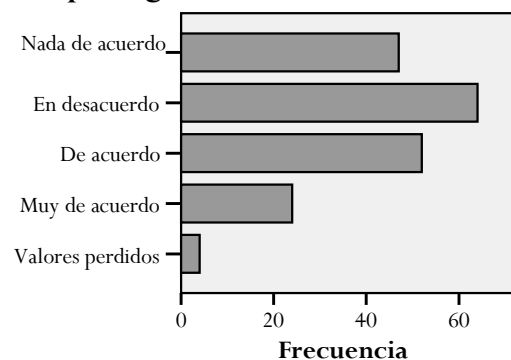
Porque me gustan las asignaturas V₄051



Por la comunicación intercultural V₄052



Por el prestigio de la carrera V₄056



Conjunto de gráficos 70-73: Impulsos motivacionales relacionados con contenido de la carrera (cuarto)

Con el estudio de estas variables, obtenemos datos sobre motivos que en parte ya se intuían, pero cuyos matices son ricos e importantes. Así, en este grupo, se muestran, si cabe, menos interesados por el contenido curricular de la carrera (asignaturas) y consideran que tampoco el prestigio de la carrera les movió a la hora de tomar la decisión. Este factor es más negativo según se acerca el final de la carrera, pues la imagen de los estudios realizados y la satisfacción con la formación recibida no goza de una extrema positividad hacia el final de los estudios, como se verá también en otros indicadores.

A continuación, se recogen los resultados correspondientes a los ítems relacionados con la **proyección profesional de los estudios** (motivos profesionales). En la siguiente tabla se recogen los estadísticos relativos a estas variables:

	Quiero trabajar con idiomas	Buenas salidas laborales	Preferencia salidas profesionales	Preferencia por profesión intérprete	Preferencia por profesión traductor	Creencia de buena remuneración
N Válido	191	191	191	191	191	191
Perdido	0	0	0	0	0	0
Media	1,39	1,90	1,98	1,99	1,95	2,41
Error típico de la media	,050	,070	,063	,075	,075	,075
Mediana	1,00	2,00	2,00	2,00	2,00	3,00
Moda	1	1	2	1	1	3
Desv. típica	,686	,962	,864	1,041	1,035	1,037

Tabla 114: Estadísticos de impulsos motivacionales sobre estudios (V₄045, V₄049, V₀50, V₄053, V₄054, V₄055)

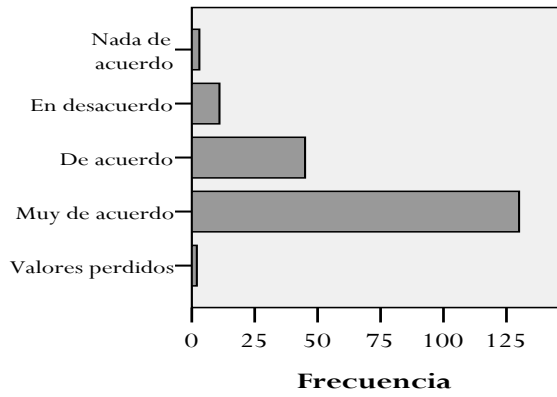
El análisis de los resultados de las escalas, se efectúa de nuevo siguiendo los mismos valores determinados a cada uno de los niveles de respuesta que en la sección de escalas correspondientes a impulsos motivacionales de índole académica, del 0 al 4, reproduciendo el sistema que se recoge detalladamente en la p.405.

La tabla siguiente recoge los porcentajes y frecuencias que corresponden a cada ítem relacionado con los impulsos motivacionales que tienen que ver con el ámbito laboral:

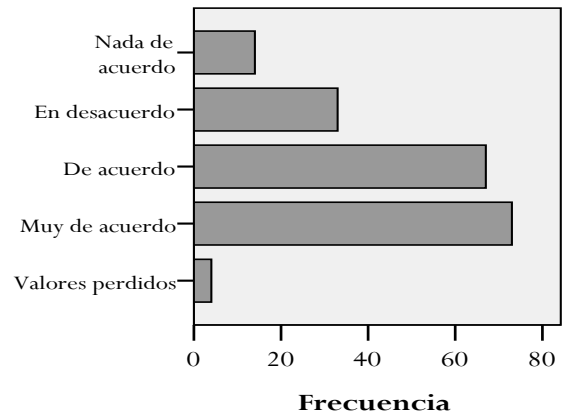
	Frecuencias					% válido				
	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0
Quiero trabajar con idiomas	130	45	11	3	2	68,1	23,6	5,8	1,6	1
Buenas salidas laborales	73	67	33	14	4	38,2	35,1	17,3	7,3	2,1
Preferencia salidas profesionales	55	85	39	9	3	28,8	44,5	20,4	4,7	1,6
Preferencia profesión intérprete	71	54	43	18	5	37,2	30,9	19,4	9,4	3,1
Preferencia profesión traductor	71	59	37	18	6	37,2	28,3	22,5	9,4	3,1
Creencia de buena remuneración	36	53	69	28	5	18,8	27,7	36,1	14,	2,6

Tabla 115: Impulsos motivacionales asociados con los estudios de TI y su contenido académico (V₄045, V₄049, V₄050, V₄053, V₄054, V₄055)

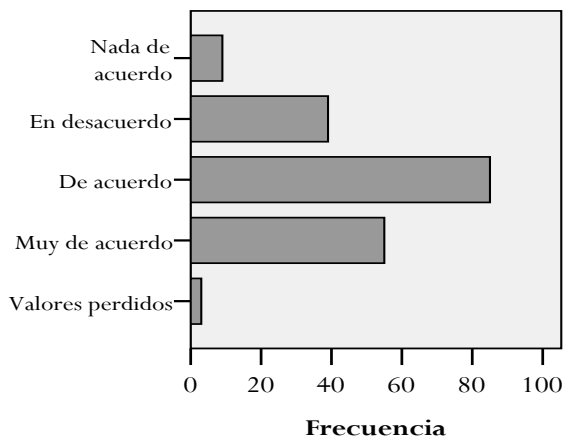
Quiero trabajar con idiomas V₄045



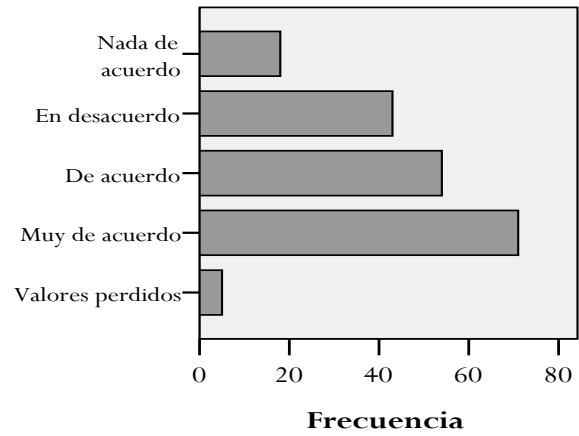
Buenas salidas profesionales V₄049



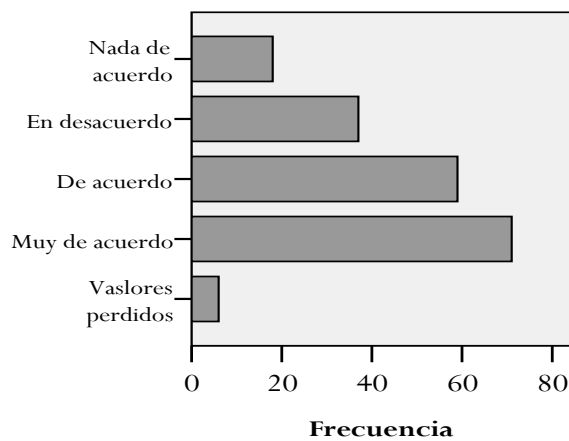
Me gustan las salidas prof. V₄050



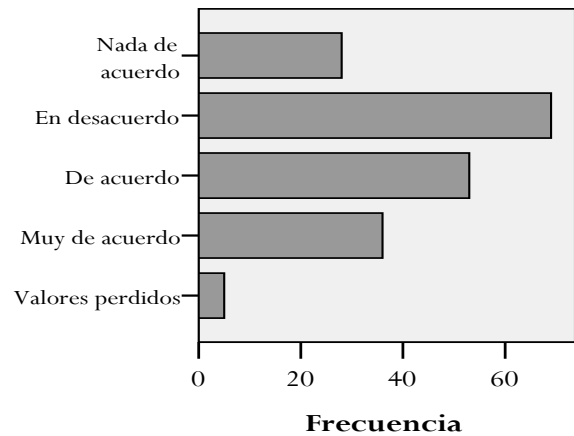
Me interesa trabajo traductor V₄053



Me interesa trabajo intérprete V₄054



Trad. e int. bien pagados V₄055



Conjunto de gráficos 74-79: Impulsos motivacionales relacionados con contenido de la carrera (cuarto)

Los datos anteriores reflejan las **motivaciones personales** de los alumnos (impulsos motivacionales de carácter más intrínseco). No obstante, al igual que en primero, también se identificaron una serie de impulsos motivacionales extrínsecos que tienen el potencial de haber afectado la elección de carrera. Los estudiantes sopesaron la posible influencia de los siguientes ítems en su elección:

	Frecuencias					% válido				
	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0
Servicio de orientación	12	35	17	14	5	7,3	8,9	18,3	62,3	2,6
Padres o amigos	20	53	43	70	5	10,5	27,7	22,5	36,6	2,6
Carrera muy demandada	20	25	61	81	4	10,5	13,1	31,9	42,4	2,1
Idiomas excepto Filología	81	42	22	40	6	42,4	22	11,5	20,9	3,1
Filología y TI	33	46	48	59	5	17,3	24,1	25,1	30,9	2,6
Nota alta	21	24	36	104	6	11	12,6	18,8	54,5	3,1
Consejo de traductores e intérpretes	9	21	20	128	13	4,7	11	10,5	67	6,8

Tabla 116: Otros factores influyentes en la decisión de hacer TI (V₄ 057-V₄ 063)

De esto se desprende que los estudiantes encuestados en cuarto reconocen que querían hacer una carrera relacionada con los idiomas, ya fuera TI o Filología, en un 41,4% de los casos. Por otra parte, un claro 64,4% (valores 1 y 2) de los alumnos reconoce en la muestra de cuarto que quería hacer TI pero no Filología. Un 38,2% recibió el consejo de alguien que no está relacionado directamente con el mundo de la traducción y solo un 15,7% recibió consejo o información de traductores-intérpretes. Un 16,2% recibió la orientación determinante en los servicios psicopedagógicos de la Educación Secundaria. Un 23,6% confiesa haber estado influido por el hecho de poseer una nota alta en la Educación Secundaria.

El índice de estudiantes que reconoce haber rechazado *a priori* las Filologías es realmente relevante en este grupo. Cabe señalar que en todas estas variables se pregunta por un estado mental que el estudiante tuvo al menos cuatro años atrás, por lo que registra lo que el estudiante cree que sucedía en ese momento (sesgo de recuerdo), una vez que su experiencia ha pasado por el filtro de la experiencia en la carrera. En las conclusiones, veremos que este dato puede tener que ver con la construcción de la identidad del egresado.

10.1.3.3. Recuerdo sobre orientación previa

Los siguientes ítems reflejan el recuerdo que los estudiantes tenían sobre la orientación previa recibida antes de entrar. Hay que entender que probablemente estos datos reflejan más bien la información que los estudiantes han echado de menos en su carrera o sobre la que ahora creen que no sabían lo suficiente (sesgo de recuerdo). Las respuestas se encuentran agrupadas en la dualidad Sí/No.

	Frecuencias			Porcentajes		
	Sí	No	Perd.	Sí	No	Perd.
Sistemas de acceso	22	165	4	11,5	86,4	2,1
Contenidos del Plan de estudios	83	104	4	43,5	54,5	2,1
Facultades que ofertan TI	42	145	4	22	75,9	2,1
Perfil adecuado de estudiante	67	120	4	35,1	62,8	2,1
Grado de exigencia	79	108	4	41,4	56,5	2,1
Salidas profesionales	100	87	4	52,4	45,5	2,1
Remuneración	89	98	4	46,6	51,3	2,1
Prestigio profesional	66	121	4	34,6	63,4	2,1

Tabla 117: Orientación previa que hubieran querido recibir (V₄ 064-V₄ 071)

La información recibida con más frecuencia se refería a la forma de acceso a los estudios (examen o nota de corte), con solo un 11,5% de los alumnos que hubieran querido recibir más información al respecto, seguida de la lista de Universidades que ofertan nuestros estudios, con un 22% de estudiantes que hubiera deseado estar mejor informado en este sentido. A continuación, un 35,1% de los estudiantes hubiera deseado tener más información sobre el perfil de estudiante ideal para estos estudios.

Los puntos de información más demandados son los relacionados con las salidas profesionales, que echan de menos un 52,4%. Se ha de tener en cuenta que los estudiantes en este caso están en cuarto, por lo que la valoración de este elemento está influida por la necesidad actual que tienen antes de acceder al mercado y que constituye su preocupación más inmediata. Si hubiéramos realizado esta pregunta a alumnos de, por ejemplo, segundo curso, probablemente el resultado sería diferente, con un recuerdo más intenso en las carencias de tipo académico y una necesidad valorada como menos urgente con relación al mercado de trabajo. Los contenidos del plan de estudios constituyen la segunda demanda de los estudiantes en frecuencia (43,5%), junto con el grado de exigencia que los estudiantes hubieran deseado conocer antes de acceder a los estudios (41,4%). El ítem relacionado con el plan de estudios se desarrolla en los siguientes párrafos de manera más detallada, al interpretar las respuestas de los estudiantes cuando se les pregunta sobre el grado de información que tuvieron con relación a las diferentes líneas de contenido de la carrera. En cuanto al grado de exigencia, este ítem revela que muchos estudiantes han encontrado un nivel más elevado que el que esperaban en un principio.

Solo algo más de un tercio de los estudiantes consultados (34,6%) cree que hubiera sido útil tener más información sobre el prestigio profesional de los licenciados en TI, mientras que un 46,6% considera que no recibió información suficiente sobre cuánto gana un licenciado en TI.

Así, parece claro que estos indicadores sobre el grado de orientación previa relevante recibida, tienden a ser negativos en términos generales:

		Frecuencia	% válido
Válidos	Perdido	2	1
	Sí	61	31,9
	No	128	67,0
	Total	191	100,0

Tabla 118: Suficiente orientación preuniversitaria (V₄ 072)

Un porcentaje elevado de estudiantes (67%) recuerda no haber recibido información suficiente de tipo orientativo de cara a su ingreso en la carrera. La siguiente tabla refleja su recuerdo con respecto a la información relacionada con las salidas profesionales de la carrera, con un 79% de estudiantes que valora esta información previa como insuficiente:

		Frecuencia	% válido
Válidos	Sí	38	20,0
	No	150	79
	Total	190	100,0
Perdido	Sistema	2	1
	Total	191	

Tabla 119: Suficiente orientación profesional preuniversitaria (V₄ 073)

Esta valoración tan negativa hacia el final de la carrera podría tener que ver con el desencanto que supone descubrir que las salidas que uno desea o se imaginaba en un principio no se corresponden con las expectativas más frecuentes que se le ofrecen durante los estudios.

Este efecto queda reflejado también en el ítem siguiente, en el que se pregunta de manera contrastada si la carrera les ha ofrecido los contenidos y aprendizajes que ellos esperaban (V₄ 073). Los resultados dicen que los estudiantes que creen que la carrera les ha ofrecido los contenidos que esperaban constituyen un 50,3% de la muestra. Así, la mitad de los alumnos dice haberse encontrado con unos contenidos muy diferentes a los que recuerdan haber esperado en el inicio.

Asimismo, se pregunta a los estudiantes si se sienten decepcionados con los contenidos de la carrera, a lo que un 17,8% de los estudiantes responde que sí. Por el contrario, un 35,6% de los estudiantes opina que los contenidos son mejor de lo esperado en un principio, lo que indica que la valoración general no es ni muy positiva ni muy negativa en términos de proporción, aunque algo más positiva que negativa (V₄075- V₄076):

	Frecuencias		Porcentajes	
	Sí	No	Sí	No
Contenidos esperados	96	95	50,3	47,7
Contenidos decepcionantes	34	157	17,8	82,2
Contenidos mejores de lo esperado	68	123	35,6	64,4

Tabla 120: Opiniones generales sobre los contenidos de la carrera (V₄₀₇₅- V₄₀₇₆)

Una vez tanteadas estas valoraciones generales, consideramos de vital importancia recoger la opinión de los alumnos sobre los **contenidos que tiene o debería tener la carrera**, desde su visión de los estudios y la profesión. Hay que entender que esta valoración se pide a estudiantes que construyen esta opinión desde su propia experiencia personal, por lo que en ningún caso se puede utilizar esta información como un indicador objetivo, sino como un indicador parcial de una aceptación o rechazo a una serie de contenidos. En muchos casos, refleja este indicador la satisfacción personal con un a metodología o profesor, por lo que los datos son interesantes pero no absolutos, por muy parciales. Si un centro tiene especial interés en conocer hasta qué punto estos datos se corresponden con su realidad interna, probablemente sea necesario construir un instrumento más completo en esta dirección en el que las valoraciones aportadas puedan contrastarse con las valoraciones individuales del profesor, el método de evaluación, etc., para así poder concluir si se trata de un indicador más o menos objetivo o más o menos personal. En cualquier caso, las cifras siguientes recogen los datos globales y las tendencias (a veces muy claras) que se detectan en las impresiones de los estudiantes sondeados:

	Frecuencia		Porcentaje	
	Sí	No	Sí	No
Esperaba más literatura	67	124	35,1	65,9
Esperaba mejorar más lengua B	107	84	56	44
Esperaba mejorar más lengua C	115	76	60,2	39,8
Desconocía informática	102	89	53,4	46,6
Desconocía contenidos específicos	56	135	29,3	70,7
Desconocía documentación	122	69	63,9	36,1
Desconocía especialización en traducción	88	103	46,1	53,9
Esperaba más práctica	54	137	28,3	71,7
Esperaba más teoría	54	137	28,3	71,7
Esperaba más contenidos culturales	100	91	52,4	47,6
Desconocía nivel exigido B elevado	44	147	23	77

Tabla 121: Expectativas sobre contenidos curriculares (V₄₀₇₇- V₄₀₈₇)

De estas apreciaciones se pueden extraer varias interpretaciones interesantes. En cuanto al nivel de lenguas, se observa una clara falta de satisfacción en cuanto al nivel de lengua tanto B como C alcanzado. Un 56% (B) y un 60,2% (C) esperaban alcanzar un nivel mejor de sus lenguas. Asimismo, un 23% de los estudiantes describe que se encontró en la carrera con un nivel de lengua B que superaba lo que esperaba inicialmente.

Un 35,1% de los estudiantes esperaba que la carrera tuviera una orientación más relacionada con la literatura y la traducción literaria. En cuanto a la informática, un 53,4% no pensaba que la carrera tuviera tantos contenidos relacionados con los ordenadores. Un 29,3% no esperaba que la carrera se adentrara en contenidos de distintos campos de especialidad (derecho, economía, ciencia, etc.). Un elevado 63,9% de los estudiantes no se imaginaba que las estrategias de documentación fueran a jugar el papel que juegan en su formación. Un 46,1% (también un dato elevado) desconocía las distintas vías de especialización temática que propone la mayoría de los planes de estudios de las diferentes universidades. Un 28,3% esperaba que la carrera fuera más práctica, por lo que una mayoría de estudiantes no se ha visto decepcionado en este sentido. Un 28,3% (el dato se repite casualmente, no es un error), consideraba que la carrera sería más teórica. De estos dos ítems se deduce que una mayoría de estudiantes participantes ha encontrado en la carrera la medida esperada de práctica y de teoría. Hasta un 52,4% de los estudiantes esperaba una mayor cantidad de contenidos de tipo cultural (civilización, historia, política, etc.) de los países donde se habla su lengua B o C.

Finalmente, es llamativo que un 63,9% de los estudiantes recuerda que esperaba disfrutar de mejores expectativas laborales al terminar la carrera y solo un 25,1% mantiene las mismas expectativas que al comienzo de la carrera:

	Frecuencias Porcentaje			
	Sí	No	Sí	No
Tenía mejores expectativas laborales	122	69	63,9	36,1
Tenía mismas expectativas laborales	48	143	25,1	74,9

Tabla 122: Expectativas laborales, valoración de evolución (V₄₀₈₈- V₄₀₈₉)

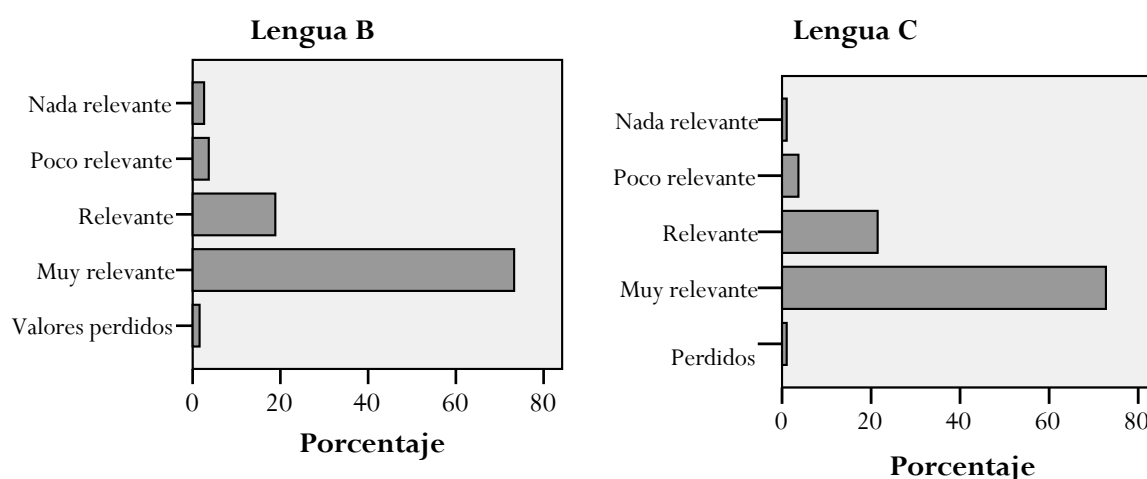
Esto no quiere decir que los estudiantes tengan en realidad peores salidas o posibilidades de inserción en este momento que al iniciar sus estudios, sino simplemente que sus ilusiones de encontrar un buen trabajo o de acceder a una variedad de trabajos son ahora menores que al iniciar la carrera o, más objetivamente, que ellos creen que son peores ahora que lo que recuerdan que era antes. Este dato se relaciona con el pesimismo detectado al finalizar los estudios y del que se habla en distintas partes de este trabajo.

A continuación, se pasa a describir las percepciones que los estudiantes tienen sobre diferentes aspectos y contenidos de la carrera. Se utiliza una escala tipo Likert de cuatro valores, en donde 1 es «más relevante», 2 es «relevante», 3 es «menos relevante» y 4 «nada relevante». Los datos aquí representados responden a la pregunta «¿En qué contenidos de la carrera crees que debe hacerse mayor hincapié?». A continuación se presentan los estadísticos correspondientes a estas escalas:

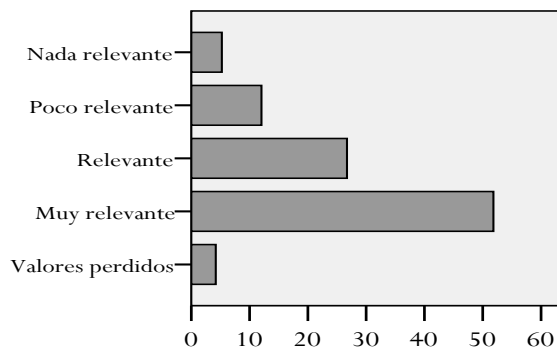
	N		Media		Error t \acute{u} p.		Mediana	Moda	Des. t \acute{u} p.
	Válidos	Perdido	Válidos	Perdido	Válidos	Perdidos	Válidos		
Lengua B	191	0	1,32	,050	1,00	1	,695		
Lengua C	191	0	1,31	,044	1,00	1	,610		
Lengua A	191	0	1,62	,068	1,00	1	,937		
Lingüística	191	0	2,61	,078	3,00	3	1,075		
Informática	191	0	1,60	,063	1,00	1	,870		
Documentación	191	0	1,84	,070	2,00	2	,966		
Con.específicos	191	0	1,80	,059	2,00	2	,816		
Traducción	191	0	1,76	,067	2,00	1	,920		
Interpretación	191	0	1,64	,063	1,00	1	,871		
Orient. laboral	191	0	1,55	,063	1,00	1	,874		
Tra. especializ.	191	0	1,60	,095	1,00	1	1,309		
Prácticas	191	0	1,40	,049	1,00	1	,680		
Cultural	191	0	1,79	,063	2,00	2	,875		

Tabla 123: Estadísticos de impulsos motivacionales sobre estudios (V₄090-V₄103)

En los siguientes gráficos y tabla resumen se puede ver con facilidad la incidencia de la valoración de los contenidos sobre los que se ha preguntado. Se valora aquí el grado de satisfacción con la formación recibida en un campo u otro. Si atendemos a la moda, la lingüística tiene una valoración inferior, con un máximo de respuestas en el valor 3 de la escala, seguida de Documentación, Contenidos Específicos y Contenidos culturales, con un valor 2 modal.

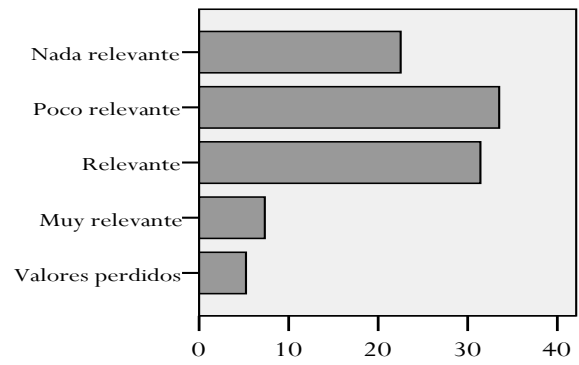


Lengua A



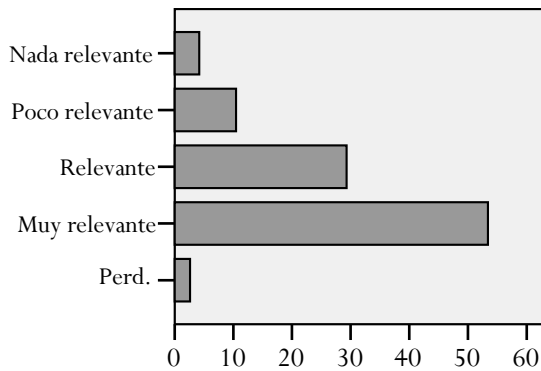
Porcentaje

Traductología, Lingüística aplicada, Teoría de la traducción



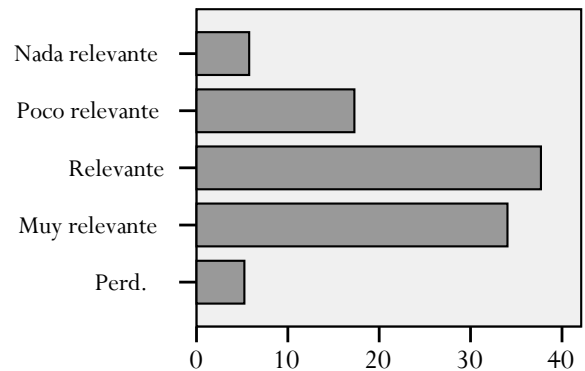
Porcentaje

Informática aplicada a la traducción



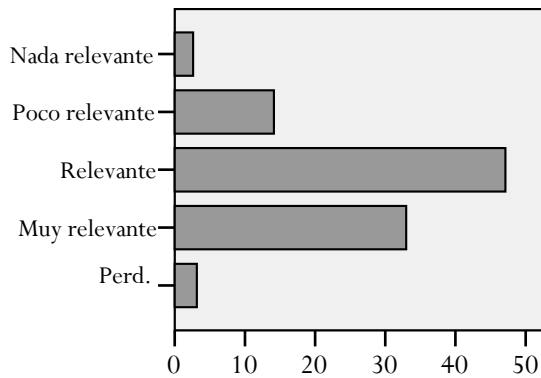
Porcentaje

Documentación aplicada



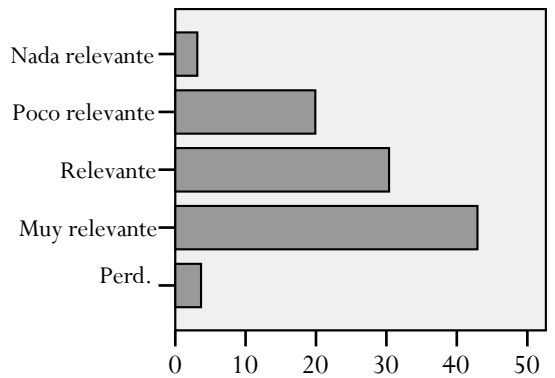
Porcentaje

Conocimientos específicos

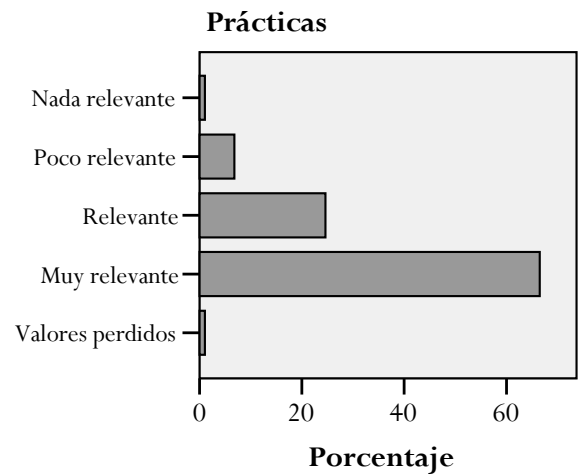
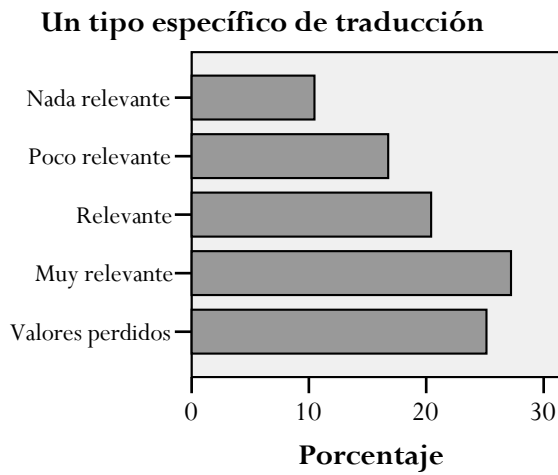
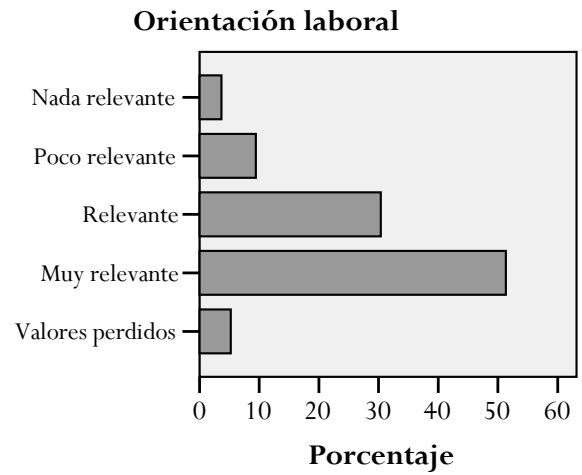
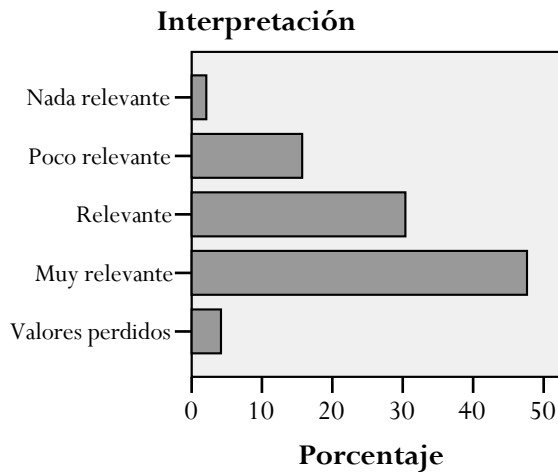


Porcentaje

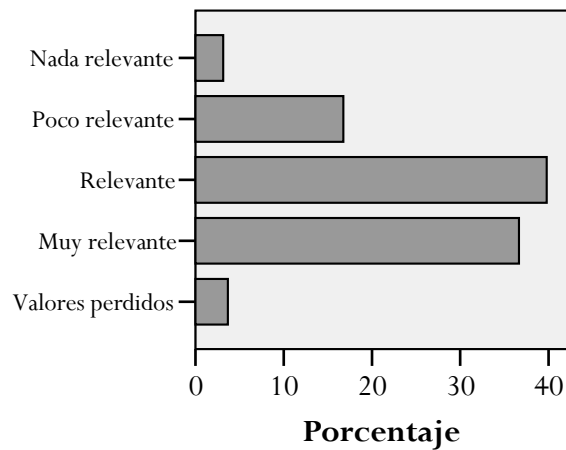
Técnicas de traducción



Porcentaje



Contenidos culturales



Conjunto de gráficos 80-92: Valoración de los contenidos de la carrera (V₄₀₉₀-V₄₁₀₃)

	Frecuencias				
	1	2	3	4	0
Lengua B	140	36	7	5	3
Lengua C	139	41	7	2	2
Lengua A	99	51	23	10	8
Lingüística y teoría de la traducción	14	60	64	43	10
Informática	71	59	37	18	6
Documentación	36	53	69	28	5
Conocimientos específicos	63	90	27	5	6
Técnicas de traducción	82	58	38	6	7
Técnicas de interpretación	91	58	30	4	8
Orientación para el mercado laboral	98	58	18	7	10
Traducción especializada en un campo	52	39	32	20	48
Prácticas	127	47	13	2	2
Contenidos culturales	70	76	32	6	7

Tabla 124: Impulsos motivacionales sobre estudios (frecuencias)

Gracias a los datos anteriores, como reflejan los gráficos, podemos tener una aproximación a la valoración que los estudiantes de la muestra realizan sobre la relevancia de las distintas líneas de contenido de la carrera¹⁷². No obstante, de nuevo cabe señalar que es su opinión, probablemente influida por factores individuales y subjetivos como la calidad de la docencia de un profesor en concreto, la forma en la que se ha presentado la relevancia de unos contenidos sobre otros por parte del profesor, la presencia en el plan de estudios de un determinado centro de una asignatura o grupo de asignaturas, el método de evaluación y la experiencia formativa en cada caso.

Las conclusiones que se pueden sacar al observar estos resultados son interesantes. Podemos distinguir apreciaciones claramente positivas y algunas apreciaciones claramente negativas. En el primer grupo de contenidos muy relevantes y sobre los que se debería haber hecho más hincapié se encuentran la lengua B y la lengua C (73,3% y 72,8% de respuestas de valor «muy relevante»), seguidas de las prácticas laborales (66,5% de respuestas «muy relevante»). Desde el principio se revela que efectivamente los alumnos esperan de la carrera un alto contenido de idiomas y una aplicabilidad clara de su aprendizaje de idiomas a la vida real y profesional. Lo más llamativo es que consideran que su formación en lenguas no es del todo satisfactoria o es inferior a la esperada, mientras que las prácticas arrojan un resultado esperado, puesto que son un elemento curricular cuya inclusión en los diferentes planes de estudio aún es incipiente. No obstante, el dato sirve para confirmar la demanda de prácticas en la formación en este colectivo.

Si prestamos atención a la moda para el valor «muy relevante» (incidencia de respuestas claramente situadas en este extremo de la escala), entre los contenidos que se considera que deberían haber recibido una mayor atención, con resultados entorno al 50%,

¹⁷² Quizás hubiera sido interesante también preguntar explícitamente por la Terminología como línea de contenido, aunque en un primer momento de diseño no se tuvo en cuenta esta posibilidad pues no obtuvo representación en las primeras observaciones cualitativas. Los estudiantes podrían haberlo recogido en una opción de respuesta abierta («Otros»), pero no lo han hecho así, por lo que no se cuenta con datos específicos sobre este tipo de contenido.

encontramos la lengua A (51,8%), la informática (53,4%), las técnicas de traducción (42,9% «muy relevante» y 30,4% «relevante»), la interpretación (47,6% «muy relevante» y 30,4% «relevante»), la orientación para el mercado laboral (51,3%).

Llama la atención que se haya valorado la informática ligeramente por encima de la lengua A, teniendo en cuenta que la lengua A suele considerarse la herramienta principal de todo traductor e intérprete que se precie. Se responde aquí pensando en la necesidad de formación que ellos consideran tener, por lo que es posible que muchos alumnos consideren que dominan su lengua materna al final de sus estudios. Todo ello enlaza con una concepción profesionalizante de lo que creen que debe ser la LTI.

La traducción y la interpretación figuran como claramente relevantes, con datos de valoración algo más moderada, si bien la suma de los que opinan que es «muy relevante» y los que opinan que es relevante hacer un mayor hincapié en dichos contenidos supera en ambos casos el 70%. No obstante, la necesidad de realizar un mayor hincapié curricular o formativo recogida para interpretación es ligeramente superior que para traducción.

Por otra parte, creemos que la elevada valoración de la necesidad de aprender informática sobre otras materias responde a la interiorización por parte de los estudiantes de que su carrera es altamente tecnológica en los tiempos que corren, un fenómeno que responde al impacto de Internet y las herramientas de traducción asistida y que se aleja claramente de modelos de enseñanza y aprendizaje de la traducción academicista más tradicionales. En torno al 80% de los estudiantes considera que los conocimientos y competencias informáticos deberían haber recibido más atención en la carrera (53,4% en grado «muy relevante» y 29,3% en grado «relevante»).

El caso de la orientación para el mercado laboral merece mención especial. Un total de 81,3% de alumnos considera muy relevante o relevante que se hubiera hecho un mayor hincapié en esta línea. Refleja una sensación de inseguridad e incertidumbre al final de la carrera de cara a su inserción en el mundo profesional, así como una clara demanda de servicios de orientación en esta línea.

Una insatisfacción moderada con su incidencia en los estudios reciben los contenidos como: 1) documentación (un 34% considera que hubiera sido muy relevante hacer más hincapié en esta línea, junto con un 37,7% de estudiantes que considera relevante prestar más atención a la documentación en los planes de estudios); 2) contenidos específicos (un 33% considera que sería muy relevante incluir más contenidos temáticos, junto con un 47,1% que lo consideran relevante); 3) un tipo determinado de traducción especializada (47,6% entre los que lo consideran muy relevante y los que lo consideran relevante). En este caso, se intentó recoger de manera detallada qué tipos de traducción especializada (tanto temática como según su soporte) consideraban que debería gozar de mayor importancia en los estudios, pero fueron muy pocos los alumnos que optaron por responder a este ítem abierto. Las respuestas recogidas son muy dispersas y estadísticamente poco significativas (grupos de 2 o 3 respuestas en torno a una tipología identificada).

Algo más de un tercio considera que los contenidos culturales deberían disfrutar de más relevancia en los estudios («muy relevante»), junto con otro tercio amplio adicional que lo considera relevante (36,6% más 39,8%).

En el extremo de respuesta más moderado (asignaturas o líneas de contenido que no requieren mayor atención en la carrera), se encuentra bien diferenciada de las demás la línea correspondiente a la Teoría de la traducción/Traductología/Lingüística aplicada. Solo un 7,3% de los estudiantes considera que hubiera sido muy relevante hacer un mayor hincapié en estos contenidos, frente a un 56% de estudiantes que lo considera nada relevante o poco relevante. De este modo, los estudiantes de la muestra se alejan con claridad de los pocos contenidos teóricos y descriptivos de la lengua y de procesos de transferencia entre lenguas que se incluyen en los Planes de estudio.

Se pueden extraer una serie de conclusiones muy significativas a partir de estos datos. En general, estos estudiantes no se sienten del todo seguros con prácticamente ninguna línea de contenido curricular o considera que su aprendizaje no es satisfactorio en estos campos. Llama la atención la baja valoración recibida sobre todo por su aprendizaje en lenguas B y C y en informática, junto con la insuficiente incidencia curricular que se registra en las prácticas laborales y la orientación profesional.

La clasificación de estos ítems según su media aritmética de valoración, daría lugar al siguiente ranking, en donde los contenidos con menor valor en su media corresponden a las necesidades de formación que los alumnos detectan como más acuciantes según valores de promedio:

	Media
1. Lengua C	1,31
2. Lengua B	1,32
3. Prácticas	1,40
4. Orient. laboral	1,55
5. Informática	1,60
6. Tra. especializ.	1,60
7. Lengua A	1,62
8. Interpretación	1,64
9. Traducción	1,76
10. Cultural	1,79
11. Con. específicos	1,80
12. Documentación	1,84
13. Lingüística	2,61

Tabla 125: Valoración de contenidos ordenados por medias (V₄₀₉₀ -V₄₁₀₃)

La Lingüística recibe también un valor modal de 3, frente a la Documentación, los contenidos específicos y los culturales, que reciben una valoración modal de 2 y todos los demás que reciben una valoración de 1.

En línea con la alta valoración que los estudiantes hacen de los contenidos dedicados a la orientación profesional, los siguientes ítems se centran en el **nivel, cantidad y calidad**

percibidos de la orientación académica recibida por los estudiantes durante su carrera. En este caso se vuelve a un modelo de respuesta bivariable (Sí/No).

	Frecuencias			Porcentajes		
	Sí	No	%	Sí	No	%
Recibí información sobre el plan de estudios	81	109	42,4	57,1	0,5	
Recibí información sobre optativas	65	125	34	65,4	0,5	
Necesité más información sobre optativas	112	77	58,6	40,3	1	
Nivel de información conveniente	52	138	27,2	72,3	0,5	
Recibí solo nombre, horario, profesor	75	115	39,3	60,2	0,5	
Los profesores me orientaron	51	139	26,7	72,8	0,5	
Elegí asignaturas “a ciegas”	110	80	57,6	41,9	0,5	
Satisfacción con las elecciones	74	116	38,7	60,7	0,5	
Elecciones desacertadas	100	88	52,4	46,1	1,6	
Me asignaron un tutor	20	167	10,5	87,4	2,1	

Tabla 126: Orientación curricular y académica (V₄104-V₄113)

La interpretación de los ítems relacionados con la orientación arroja resultados bastante desalentadores y que conllevan serias implicaciones en cuanto a la relación entre el estudiantado y sus estudios y/o su institución. Solo un 42,4% de los estudiantes recuerda haber recibido información sobre el Plan de estudios, lo que implica que más de la mitad de los alumnos no tuvieron acceso a esa información. Asimismo, solo un 34% recuerda haber recibido información sobre las optativas de la carrera. Un 39,3% describe la información recibida sobre las asignaturas como el «nombre de la asignatura, horario y profesor». Un 26,7% de los alumnos dice que recibieron orientación académica por parte de algún profesor en algún momento de la carrera. Un preocupante 57,6% de los alumnos reconoce haber elegido algunas asignaturas *a ciegas*, sin saber realmente en qué consistían. Solo un 38,7% de los estudiantes dice estar satisfecho con la elección de las asignaturas que ha realizado en su carrera y hasta un 52,4% dice que considera alguna de sus elecciones de asignaturas como *desacertadas*. Finalmente, solo un 10,5% de los alumnos dice haber contado con la ayuda de un tutor a lo largo de sus estudios.

La imagen que de estos datos se desprende encaja perfectamente con el incipiente estado de la orientación curricular en nuestro sistema universitario, que ya queda descrito en el capítulo sobre la Universidad española. No obstante, en este caso contamos con los datos propios de nuestros estudios en los centros muestreados. En estos datos, además de la insuficiente o inexistente orientación académica según los indicadores analizados, hallamos otros indicadores que sería interesante analizar más detenidamente en futuras investigaciones.

Una de las cuestiones que nos llaman la atención es que el 26,7% de los estudiantes dice haber recibido orientación académica de sus profesores. Si partimos de un modelo de profesorado que incorpora la función tutorial integral a su cuadro de responsabilidades, podría resultar un dato reducido. Pero si tenemos en cuenta que la orientación académica no figura tradicionalmente entre las responsabilidades del profesorado español, quizás el

dato no sea tan negativo. Según los estudiantes, aproximadamente uno de cada cuatro de ellos ha dado con profesores que invierten parte de su labor tutorial a orientar académicamente a sus alumnos, lo cual refleja una tendencia no mayoritaria pero sí representativa y positiva, quizás una primera tendencia de cambio en el modelo de profesor universitario, que puede ser alentadora. No obstante, sería muy pertinente indagar más en este aspecto, probablemente registrando la opinión y experiencia de los propios docentes al respecto, para así conocer la tendencia desde este punto de vista, medir hasta qué punto el profesor realiza estas consideraciones a título personal o a título oficial, con qué información cuenta para dar este tipo de consejo, el tipo y calidad de la información y el consejo que se ofrece, etc.

El papel del profesorado en este cuadro de orientación académica queda solo someramente reflejado y es una cuestión pendiente que tiene una gran relevancia a la hora de perfilar más aún la experiencia académica de los estudiantes en nuestros estudios¹⁷³.

Los datos refuerzan la necesidad de orientación que se había detectado entre nuestros estudiantes en otras iniciativas de trabajo e investigación. De especial interés son los resultados de los indicadores relacionados con la satisfacción del estudiante en cuanto a la configuración de su itinerario curricular, ya que la mayoría dice no sentirse satisfecho y más de la mitad reconoce haber realizado asignaturas que ahora no volvería a elegir. La trayectoria curricular parece convertirse para muchos, según estos descriptores, en un recorrido de *ensayo y error*.

La figura del tutor académico y personal solo se registra en un mínimo porcentaje. Como es de esperar, al realizar un cruce con la variable «Centros» vemos que los estudiantes que respondieron afirmativamente a este ítem provienen casi en su totalidad de centros privados (UAX, UPCO). En la UPCO parece que los estudiantes de la muestra tienen más dificultades a la hora de identificar esta figura, mientras que en la UAX la figura del tutor aparece claramente identificada. Se recoge un residuo de respuestas afirmativas en otros centros (USAL, UJI, UGR) que puede estar asociado a casos muy específicos o al tutor-orientador para los programas Erasmus:

¹⁷³ La cuestión de la orientación académica y profesional es de especial interés en el grupo de investigación en el que se enmarca esta tesis (Avanti HUM 763 de la UGR) y los datos recogidos corroboran las hipótesis de trabajo que han animado a varios miembros a diseñar diversas propuestas e iniciativas cuyo propósito es reforzar la orientación académica en la FTI de Granada (Plan de Innovación en tutorías 2005-2006 y Plan de Innovación en tutorías 2006-2007, ambos en colaboración con el grupo de investigación GRETI, HUM 737), diseño de materiales didácticos para la orientación curricular y profesional y, en la UIPO, oferta una Libre Configuración para la Orientación Personal y Profesional. Asimismo, la autora ha participado en actividades de orientación académica y profesional de diversa índole en la UAX (asignatura troncal enfocada a la orientación) y en la UAM (charlas de orientación).

		Tutor			Total
		Perd.	Sí	No	
Centro	USAL	0	1	40	41
	UGR	3	2	51	56
	UJI	0	1	44	45
	UAX	0	11	1	12
	UPV	1	0	21	22
	UPCO	0	5	10	15
	Total	4	20	167	191

Tabla 127: Contingencia Centro / Tutor (V₄001/ V₄113)

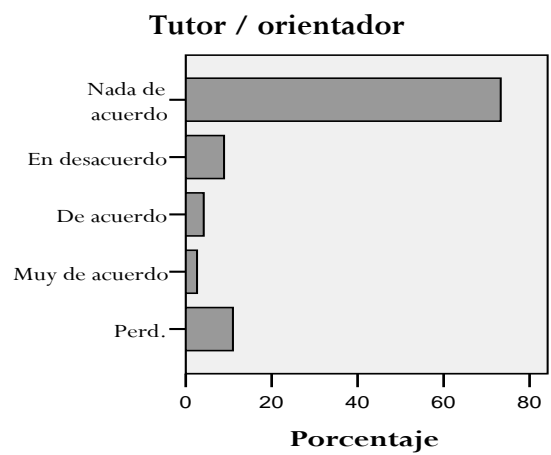
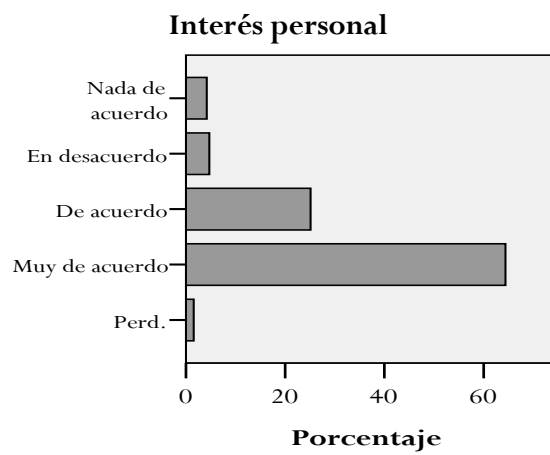
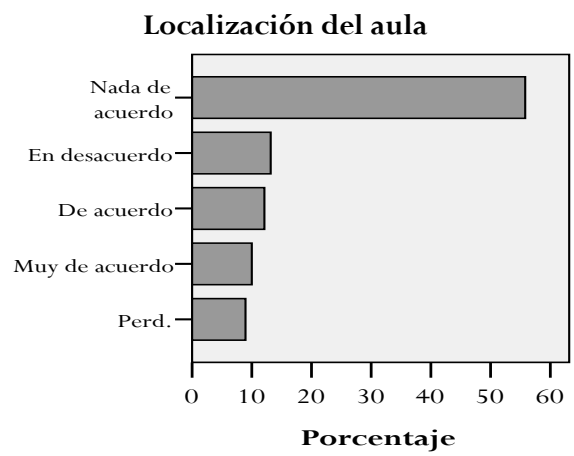
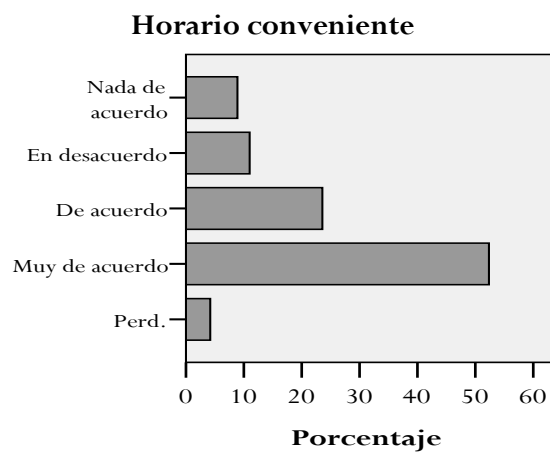
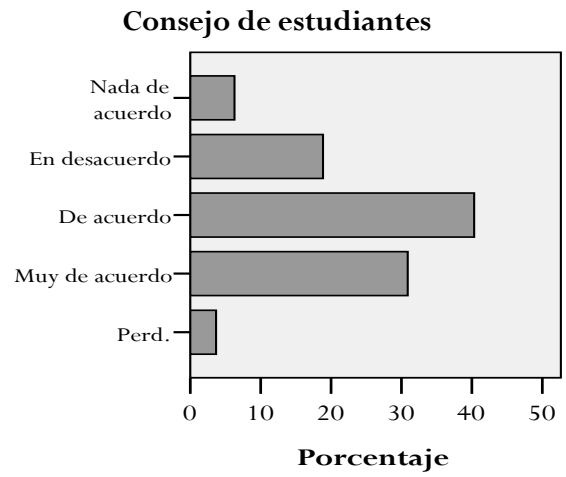
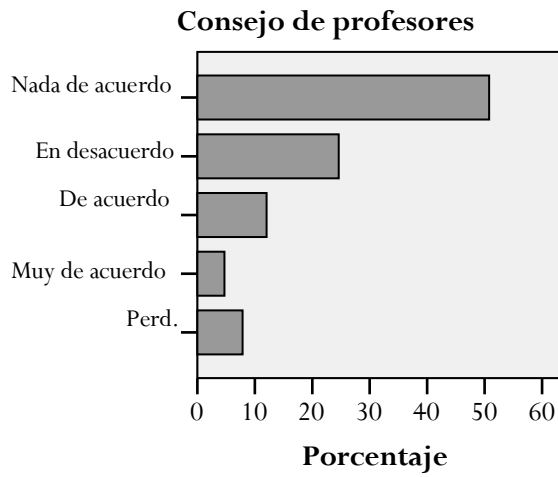
La figura del tutor en las universidades privadas supone uno de los principales factores diferenciadores de su oferta académica con respecto a las universidades públicas. El modelo de seguimiento del alumno es más parecido al frecuente en el Reino Unido, con una atención mucho más personalizada. Aunque se hagan avances en las universidades públicas, lo cierto es que de momento no pasan de ser iniciativas no curriculares, no insertas en el modelo de formación de la institución, con un carácter más voluntario tanto por parte de los profesores participantes como por parte de los alumnos.

Aún más llamativos son los datos de los siguientes ítems en los que se refleja desde qué fuentes se dejan aconsejar académicamente los estudiantes a la hora de elegir sus asignaturas y qué motivos reales les llevan a elegir unas asignaturas u otras.

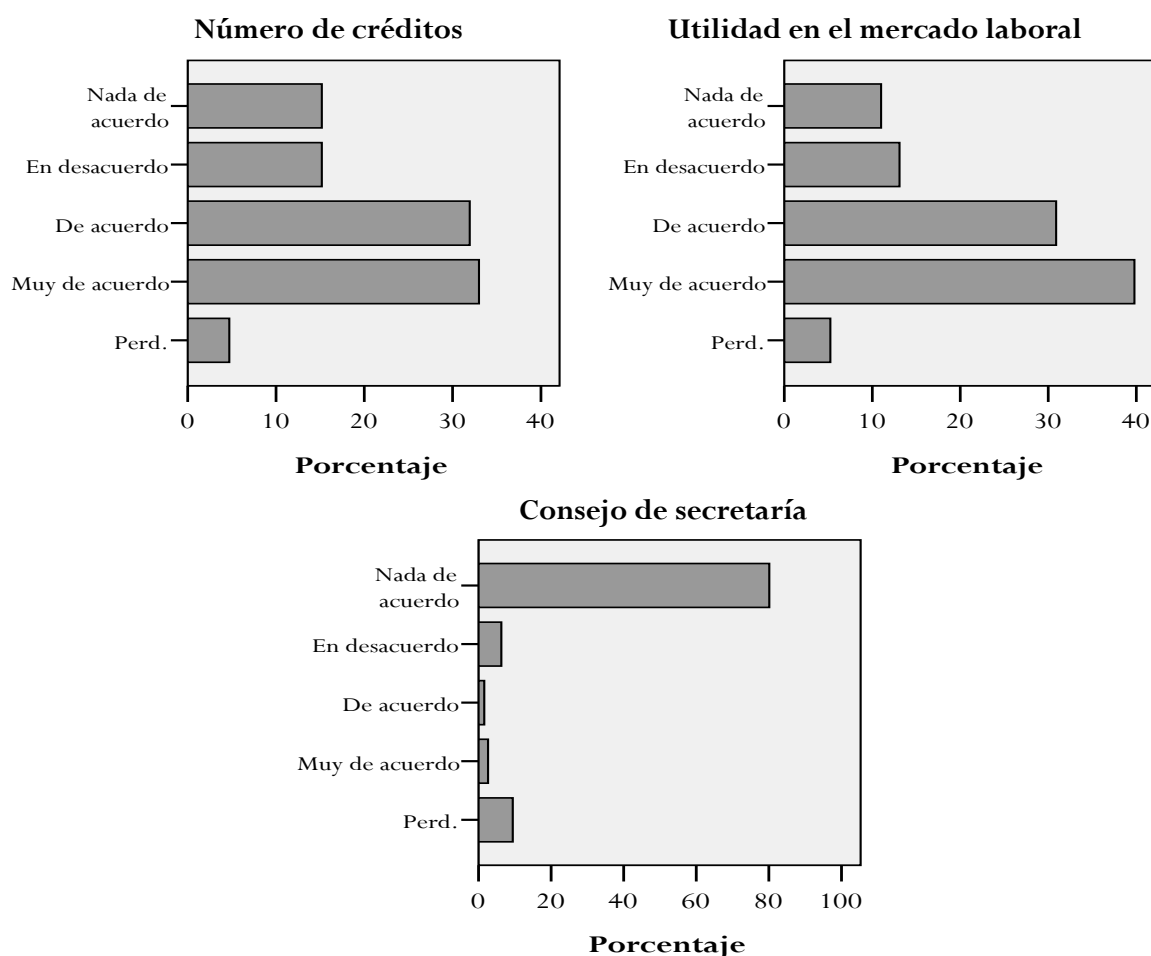
Para evaluar estas ideas se consideró oportuno volver a una escala de Likert de cuatro grados, para así poder reflejar más matices en la respuesta, ya que algunas de las respuestas eran quizás demasiado directas como para que el estudiante se sintiera cómodo respondiendo tajantemente «Sí/No». Primero recogemos los estadísticos de estas escalas, para después pasar a comentar los datos recogidos:

	N		Media	Error típ.	Mediana	Moda	Des. típ.
	Válidos	Perd.	Válidos	Perd.	Válidos	Perd.	Válidos
Consejo de profesores	191	0	3,06	,089	4,00	4	1,236
Consejo de estudiantes	191	0	1,93	,068	2,00	2	,946
Horario conveniente	191	0	1,68	,075	1,00	1	1,030
Localización aula	190	1	2,97	,100	4,00	4	1,376
Interés personal	191	0	1,46	,057	1,00	1	,793
Tutor/orientador	191	0	3,31	,097	4,00	4	1,335
Nº de créditos	191	0	2,03	,082	2,00	1	1,133
Utilidad en el mercado	191	0	1,85	,078	2,00	1	1,078
Secretaría/admón.	191	0	3,45	,091	4,00	4	1,255

Tabla 128: Estadísticos de las variables (V₄114- V₄121)



Conjunto de gráficos 93-98: Motivación y orientación en la selección de contenidos (V₄114, V₄121)



Conjunto de gráficos 99-101: V₄114-V₄122

Como se desprende de los resultados correspondientes a este bloque de ítems, el único ítem que pueda asociarse a una motivación intrínseca clara es el dedicado al impulso motivacional «por interés personal». Este ítem recibe una valoración positiva superior al 60% (para «muy de acuerdo»). No quiere decir que los estudiantes de la muestra hayan escogido todas sus asignaturas por este motivo, sino que identifican este motivo como una de las razones subyacentes a la elección de una asignatura. Adicionalmente, los estudiantes identifican el motivo de elección basado en la percepción de que la asignatura es útil de cara al mercado laboral (70,7%). El resto de indicadores tiene un carácter motivacional más externo que interno y la imagen que se desprende de estos datos casa con la ausencia de sistemas de orientación académica que ya se señalaba en las páginas previas.

Los alumnos se han dejado aconsejar para la elección de sus asignaturas por sus compañeros (71,2%), por sus profesores (16,7%), por algún tutor u orientador (6,8%) y por el personal de administración y secretaría (4,2%). Vemos que la principal fuente de información son los propios compañeros. Si tenemos en cuenta los motivos que los propios estudiantes han señalado en este estudio como razones para elegir unas asignaturas sobre otras, el resultado es que no podemos decir que dicho criterio pueda considerarse siempre fiable, pues contempla una serie de razones dudosas, como la situación del aula, el horario, etc., por mencionar solo algunas.

Los motivos que se identifican detrás de su elección de asignaturas incluyen además la conveniencia de horarios (78%), la conveniencia del número de créditos de la asignatura (64,9%) y la localización conveniente del aula (22,1%) que es relevante sobre todo en campus en los que los estudiantes deben moverse entre diferentes edificios distantes.

A continuación se recoge la opinión de los alumnos sobre qué cantidad de lenguas es conveniente que el estudiante aprenda durante sus estudios. Las respuestas se operativizaron en tres posibilidades, a saber:

- Iniciar tantas lenguas como sea posible a lo largo de la carrera
- Profundizar al máximo solo en dos o como máximo tres lenguas extranjeras
- Elegir más de 3 ó 4 lenguas extranjeras para tener un perfil más multilingüe.

		Frecuencia	% válido
Válidos	Perdido	59	30,9
	Tantas como se pueda	18	9,4
	2-3	99	51,8
	Más de 3	15	7,9
	Total	191	100,0

Tabla 129: Número lenguas ideal (V₄122)

Así, los alumnos parecen considerar más apropiado mantenerse en un intervalo de dos a tres lenguas. Este razonamiento es lógico, si tenemos en cuenta las bajas valoraciones que hacen de sus niveles de lenguas principales. Sin embargo, ya vimos que muchos de ellos han iniciado más lenguas, lo que puede implicar un cierto arrepentimiento en su decisión que podría investigarse en mayor profundidad en cada centro.

A continuación, es el turno de los ítems dedicados a aproximarse a su noción de especialización, aspecto este sobre el que volveremos más adelante. Los ítems V₄123 a V₄126 preguntan sobre la necesidad de especializarse en un campo específico de la traducción o la interpretación y en el modo de hacerlo:

	Frecuencias			Porcentajes		
	Sí	No	Perd.	Sí	No	Perd.
La especialización puede modificarse con experiencia profesional	153	30	8	80,1	15,7	4,2
El trabajo especializa	169	13	9	88,5	6,8	4,7
La experiencia final puede diferir de la especialización	158	30	8	80,1	15,7	4,2
Es mejor una máxima especialización en un campo u ocupación	91	90	10	47,6	47,1	5,2

Tabla 130: Especialización (V₄123-V₄126)

Estos datos nos dan también idea de la noción de formación a lo largo de la vida que los estudiantes parecen haber asumido, ya que un 80,1% piensa que la especialización de un licenciado puede modificarse a lo largo de su vida profesional y no solo depende de lo aprendido en la carrera. No obstante, un 47,6% de los estudiantes prefiere aprovechar la

formación especializada que puede ofrecer la carrera para salir de sus estudios con un itinerario de especialización lo más avanzado posible.

Una mayoría de estudiantes (88,5%) piensa que el trabajo especializa al traductor y afirma (80,1%) que la experiencia final puede diferir del itinerario de especialización escogido por los alumnos. Así, comprobamos que muchos estudiantes quieren avanzar en sus conocimientos en un campo determinado lo más posible, aunque son conscientes de que quizás ese itinerario no sea aplicable en el futuro.

Resulta interesante comprobar la opinión de los estudiantes en torno a la utilidad formativa de las estancias de movilidad en el extranjero y de las prácticas laborales integradas en el currículum. La pregunta en concreto se dirige a averiguar si los estudiantes consideran que el intercambio y las prácticas son imprescindibles o no:

	Frecuencias			Porcentajes		
	Sí	No	Perd	Sí	No	Perd.
Las estancias de intercambio son imprescindibles	104	77	10	54,5	40,3	5,2
Las prácticas son imprescindibles	109	72	10	57,1	37,7	5,2

Tabla 131: Estancias y prácticas en el currículum (V₄127-V₄128)

Es curioso observar que un 40,3% considera que el intercambio no es imprescindible, mientras que un 37,7% considera que las prácticas no son imprescindibles. En cuanto a las prácticas, el índice de estudiantes que las considera imprescindibles en el currículum es incluso superior al de estudiantes que considera imprescindibles las estancias en el extranjero.

10.1.4. Expectativas profesionales

Como ya se explicaba en primero, esta dimensión mide las opiniones y concepciones relativas al futuro profesional para los licenciados de la carrera, pero en este caso, sus expectativas son mucho más inmediatas y deberían estar mucho mejor informadas que en primero. Se ha seguido un método de recogida de respuestas similar al propuesto para el grupo de primero. El objetivo es intentar valorar hasta qué punto los estudiantes tienen una idea meditada e informada sobre la proyección profesional de la carrera, ante su inminente salida al mercado laboral.

Las variables que se presentan a continuación reflejan en respuesta abierta las salidas laborales con las que cuentan los estudiantes encuestados de cuarto curso. Se ha analizado la incidencia de cada una de las respuestas ofrecidas en forma de variable individual. En la categorización, se ha procedido a hacer una agrupación de posibilidades según las etiquetas identificadas de un modo similar al que se explica para el estudio de primer curso. No obstante, obviamente, los estudiantes de cuarto tienen menos problemas a la hora de enumerar de la manera correcta los diferentes tipos de ocupación y establecen diferencias más claras entre unas ocupaciones y otras.

La tabla siguiente presenta los resultados obtenidos en esta parte para las profesiones u ocupaciones identificadas que se incluyen en el bloque de la TI:

	Frecuencias		Porcentajes	
	Incidencia	Perdido	Incidencia	Perdido
Intérprete	128	14	67	7,3
Intérprete traductor jurado	28	14	14,7	7,3
Intérprete simultáneo	2	14	1	7,3
Intérprete bilateral, enlace, social	13	14	6,8	7,3
Intérprete de conferencias	17	14	8,9	7,3
Traductor	113	14	59,2	7,3
Traductor literario	15	14	7,9	7,3
Traductor científico técnico	15	14	7,9	7,3
Traductor económico-jurídico	11	14	5,8	7,3
Localizador	16	14	8,4	7,3
Traductor audiovisual	16	14	8,4	7,3
Traductor empresa	23	14	14,7	7,3
Traductor autónomo	44	14	23	7,3
Traductor intérprete OOII	8	14	4,2	7,3
Revisor corrector	58	14	30,5	7,3
Gestor de proyectos	11	14	5,8	7,3

Tabla 132: Identificación de salidas profesionales específicas de TI (V₄129-V₄143, V₄158)

Las dos salidas más reconocidas son la interpretación y la traducción, en términos genéricos, con un 67% y 59,2% respectivamente. La tendencia era parecida en la muestra de primero, como es natural por otra parte, pues es la respuesta más inmediata y general.

En cuanto a la interpretación, el grado de definición de posibles variantes es cualitativamente mejor que en primero. En primero se trató la interpretación simultánea y la consecutiva de manera conjunta, pues no se establecía una distinción clara entre las mismas, mientras que en cuarto sí es más fácil categorizar las respuestas según estas etiquetas. La distinción entre las modalidades de interpretación es en este bloque mínima, puesto que probablemente los estudiantes ya han comprendido que las distintas modalidades de interpretación no se corresponden con diferentes profesiones, sino con diferentes modos de ejercer una misma profesión. La interpretación simultánea por sí sola recibe tan solo un 1% de respuestas, mientras que la consecutiva no recibe ninguna (por lo que no se incluye) y la modalidad más genérica «intérprete de conferencias», asociada al contexto de trabajo y no a las modalidades de traducción, sí que recibe un más significativo 8,9%. El porcentaje de estudiantes que reconoce la figura del traductor-intérprete jurado sigue siendo reducido, con un 14,7% de alumnos que señalan esta posibilidad. Es interesante la aparición de la figura del intérprete social o en los servicios públicos (también denominada por su técnica *interpretación de enlace*), que recibe un 6,8% de registros.

A la hora de categorizar los tipos de traductor, encontramos una llamativa tendencia: se pasa de categorizar en primero los distintos tipos de profesional con relación a la temática de los textos que traducen a configurar tipos de traductor por el contexto de trabajo o

tipo de contrato (autónomo de empresa) o según el soporte o medio en el que se realiza la traducción (audiovisual, localizador). Así, la traducción literaria, que en primero se valoraba en un 40,5% de los casos, pasa a alcanzar solo un 7,9% de incidencia aquí.

Volviendo a las tipologías de traductor, un 7,9% especifica la variante temática «traductor científico-técnico» y un 5,8% la variante «traductor económico-jurídico». Aparece en esta muestra la figura del «localizador» con gran claridad, que se refiere a la modalidad de traducción marcada por el uso de memorias de traducción o a la traducción de software, por lo que tiene más que ver con el soporte o medio en el que se realiza la actividad. Cabe recordar que esta opción en primero era meramente testimonial (un 2%) y en ningún caso se utilizaba la designación exacta de «localizador» o «localización». En la muestra de cuarto recibe un 8,4% de respuestas. El mismo resultado recibe la opción «traducción audiovisual», que también se refiere a un soporte (multimedia) y que figura como novedad con respecto a la muestra de primero. Las modalidades de traducción referentes a los tipos de adscripción profesional reciben ahora una mayor atención, con un 14,7% de los estudiantes que recogen la opción de «traductor en empresa» y un 23% que recoge la opción de «traductor autónomo o *freelance*». Un 4,2% refleja la opción de ser contratado como traductor o intérprete en una organización internacional. La opción de «revisor-corrector» experimenta una incidencia elevada (30,5%), especialmente si se tienen en cuenta los datos muy reducidos que se registraron para la muestra de primero (3,7%). Asimismo, aparece la figura del «gestor de proyectos» que recibe un 5,8% de respuestas. El siguiente gráfico y su tabla ilustran cada salida laboral comentada al detalle:

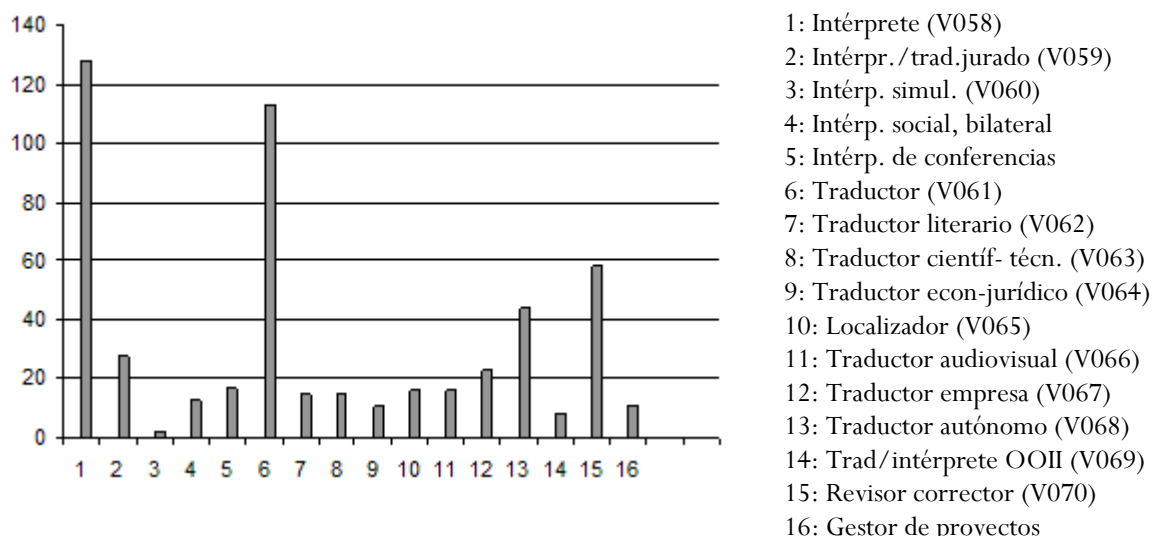


Gráfico 102: Identificación de categorías profesionales específicas de TI

	Frecuencias		Porcentajes	
	Incidencia	Perdido	Incidencia	Perdido
Intérprete	128	14	67	7,3
Intérprete traductor jurado	28	14	14,7	7,3
Intérprete simultáneo	2	14	1	7,3
Intérprete bilateral, enlace, social	13	14	6,8	7,3
Intérprete de conferencias	17	14	8,9	7,3
Traductor	113	14	59,2	7,3
Traductor literario	15	14	7,9	7,3
Traductor científico técnico	15	14	7,9	7,3
Traductor económico-jurídico	11	14	5,8	7,3
Localizador	16	14	8,4	7,3
Traductor audiovisual	16	14	8,4	7,3
Traductor empresa	23	14	14,7	7,3
Traductor autónomo	44	14	23	7,3
Traductor intérprete OOII	8	14	4,2	7,3
Revisor corrector	58	14	30,5	7,3
Gestor de proyectos	11	14	5,8	7,3

Tabla 133: Identificación de salidas laborales propias de TI (V₄129-V₄143, V₄158)

Como sucede en primero, un mayor número de alumnos menciona la interpretación genérica que la traducción genérica aunque luego se compensa por la mención de un mayor número de variedades de traducción.

Este fenómeno nos hace pensar en el concepto que se tiene de la traducción y de la interpretación como profesiones. Sería interesante poder analizar de manera cualitativa cómo se perciben dichas realidades especialmente con respecto a conceptos como la especialización temática, el estatus profesional, la versatilidad, la *empleabilidad*, etc. Algunas de estas variables se tocan en este estudio, pero el análisis cualitativo más profundo sería muy enriquecedor.

El siguiente grupo de variables recoge las categorías de respuesta que se refieren a otras actividades u ocupaciones que no están relacionadas con la TI, pero que los estudiantes asocian como posibles salidas laborales. Al igual que en primero, el denominador común de todas ellas es la aplicación de los conocimientos en idiomas extranjeros en el plano laboral.

	Frecuencias		Porcentajes	
	Incidencia	Perdido	Incidencia	Perdido
Trabajo multilingüe	17	14	8,9	7,4
Azafato	35	14	18,3	7,4
Guía turístico	11	14	5,8	7,4
Diplomacia/relac. internac.	17	14	8,9	7,4
Admón. Pública/Org. Oficial	17	14	8,9	7,4
Docencia en general	13	14	6,8	7,4
Profesor idiomas	50	14	26,2	7,4
Profesor Educ. Secundaria	54	14	28,3	7,4
Prof. Universidad/Investig.	10	14	5,2	7,4
Lingüista	19	14	9,9	7,4
Biblioteconomía/Docum.	16	14	8,4	7,4
Escritor/period./redactor	35	14	18,3	7,4
No tengo info. suficiente	20	14	10,5	7,4
Otros trabajos	4	14	2,1%	7,4

Tabla 134: Frecuencia y porcentaje de identificación de categorías afines (V₄144-V₄157, V₄159-V₄160)

Un 10,5% de los alumnos explica que no dispone de información suficiente para contestar en esta batería de ítems sobre salidas profesionales.

Al igual que sucede con el grupo de primero, la salida laboral más frecuentemente identificada es la docencia. Un 26,2% identifica la opción genérica «profesor de idiomas», mientras que un 28,3% especifica «profesor de Educación Secundaria» y un 5,2% identifica «profesor de universidad e investigación». Se ha creado una categoría genérica e inespecífica adicional denominada «Docencia en general» que registra un 6,8% de respuestas.

Las respuestas se encuentran mejor especificadas que en el grupo de primero. Se percibe un desplazamiento de las respuestas de las etiquetas más genéricas como «trabajo multilingüe» (8,9%) hacia las distintas especificaciones de dicho tipo de trabajo (azafato, por ejemplo, 18,3%).

Igualmente, la opción «Escritor/periodista/redactor» recibe un elevado 18,3% de las respuestas.

Las demás ocupaciones que se especifican reciben menciones con menor frecuencia, como se desprende del gráfico:

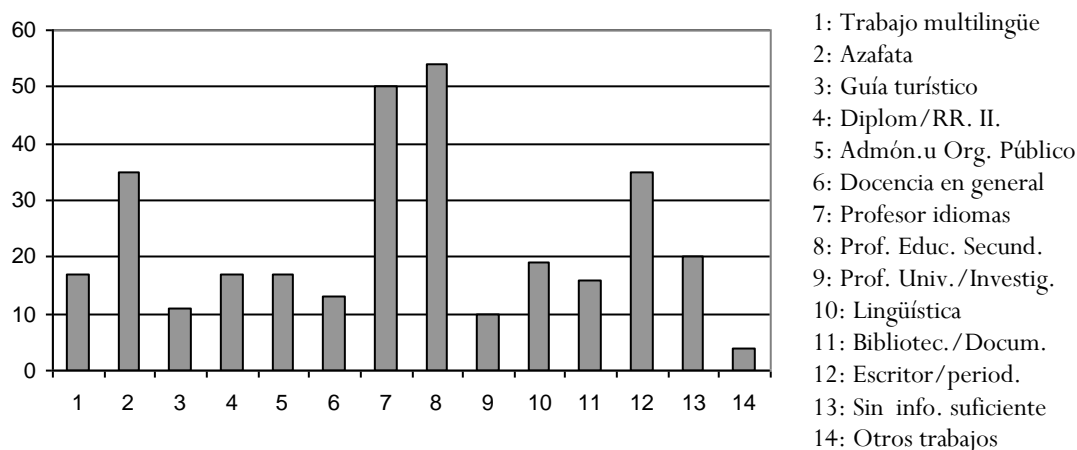


Gráfico 103: Frecuencias de identificación de categorías profesionales de áreas afines a TI (V₄144-V₄157, V₄159-V₄160)

Un 9,9% identifica la ocupación «lingüista» y un 8,4% menciona «bibloteconomista/documentalista». Ambos casos se asocian a contenidos presentes en el Plan de estudios, por lo que la inclusión de una determinada asignatura en el currículum parece poder influir en la percepción que los alumnos tienen de las salidas profesionales. Se desprende de aquí la hipótesis de que algunos alumnos quizás no perciban las asignaturas auxiliares de la carrera tanto como entramados para ir construyendo transversalmente su perfil profesional, sino que más bien parecen contemplar la posibilidad de que tengan sentido únicamente como un campo más de especialización aislado. Podría ser reflejo de una dificultad a la hora de percibir el currículum como una unidad interrelacionada y cohesionada.

Otras salidas que recogen resultados relativamente altos son «diplomacia y relaciones internacionales» con un 8,9% de menciones y «administración pública y organismos oficiales», con el mismo resultado.

Finalmente, la opción «Otros trabajos» recoge en este grupo un 2,1% de las menciones.

La docencia es para este colectivo también la principal salida laboral alternativa a la TI. Los demás tipos de salidas laborales tienen que ver con el uso de las lenguas extranjeras. Llama la atención que mientras que en el grupo de primero solo un alumno responde diciendo que no tiene información suficiente sobre este tema, en cuarto el índice aumenta a un 10,5%, cuando en principio deberían haber podido recabar mayor información.

El siguiente ítem es del tipo *invisible* puesto que sirve para que la investigadora evalúe las respuestas de los ítems relacionados con las profesiones y ocupaciones identificadas para averiguar qué tipo de percepción tienen los estudiantes al respecto, si es más restringida en torno a la TI o si, por el contrario, es más flexible.

		Frecuencia	% válido
Válidos	Perdido	14	7,3
	Solo TI	34	17,8
	Solo actividades afines a TI	15	7,9
	Solo TI + docencia	45	23,6
	Perfil flexible	83	43,5
	Total	191	100,0

Tabla 135: Tipo de percepción de las salidas profesionales (V₄161)

Un 17,8% identifica solo salidas profesionales relacionadas con la TI. Un 23,6% de los estudiantes identifica la labor del traductor y del intérprete en distintas variedades junto con la actividad docente. Un 43,5% de los estudiantes reconoce un abanico de salidas profesionales más flexible que apunta también a otras ocupaciones en las que los idiomas juegan un papel importante.

Las salidas que identifican son, por lo tanto, algo menos reducidas y flexibles que las que se identificaban en el colectivo de primero. Hemos considerado relacionar estadísticamente estos datos, pero se trata de ítems contruidos *a posteriori* una vez obtenidas las respuestas de cada estudio, por lo que no reflejan exactamente las mismas respuestas. Asimismo, recuérdese que no pretenden ser estudios paralelos, sino que se han tratado en todo momento como estudios y poblaciones independientes. Por ello, teniendo en cuenta los objetivos y el eje metodológico de este estudio, apuntamos las diferencias aparentes sin intención de marcar la relación estadística entre ambos grupos. Este tipo de consideración inicial podría apuntar hacia la existencia de indicios en una dirección u otra (evolución de la opinión del colectivo), tendencia que merecería en su caso un estudio más exhaustivo y diferente al propuesto en este caso y con instrumentos más idénticos y comparables entre sí, para así permitir comprobar la relevancia estadística de esta comparación intergrupos. Los indicios señalados sirven no obstante para construir hipótesis de trabajo para futuros estudios, que permitirían seguir ahondando en la evolución de la opinión de los estudiantes desde su entrada en primero hasta su salida a finales de cuarto.

A continuación, se presentan los datos relativos a la percepción general de sus perspectivas profesionales. Volvemos a una escala de cuatro valores que registran cuatro niveles de acuerdo, ya presentada con anterioridad, en donde «1» representa el mayor grado de acuerdo. He aquí la tabla que recoge los principales valores estadísticos para estos ítems:

		Buenas perspectivas laborales	Mejores perspectivas que otros	Buenas salidas TI	Buenas salidas si flexible
N	Válido	191	191	191	191
	Perdido	0	0	0	0
	Media	2,30	2,34	2,82	2,34
	Error típico	,067	,069	,063	,069
	Mediana	2,00	2,00	3,00	2,00
	Moda	2	2	3	2
	Desv. típica	,923	,947	,872	,947

Tabla 136: Estadísticos de impulsos motivacionales sobre estudios (V₄162-V₄165)

Estos ítems reflejan la opinión que mantienen los estudiantes participantes de cuarto sobre el futuro laboral que les espera. Como se puede observar, el ítem que recibe un valor modal mas bajo en el que corresponde a la creencia de que se tendrán buenas salidas laborales en el sector de TI. Los demás valores presentan modas positivas pero que indican poco convencimiento (valor positivo intermedio). Los resultados pueden apreciarse mejor en la siguiente tabla y su gráfico correspondiente:

	Frecuencias					% válido				
	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0
Buenas perspectivas laborales	30	87	49	22	3	15,7	45,5	25,7	11,5	1,6
Mejores perspectivas que otros	27	80	57	22	5	14,1	41,9	29,8	11,5	2,6
Buenas salidas en TI	8	33	112	32	6	4,2	17,3	58,6	16,8	3,1
Buenas salidas si se es flexible	46	101	33	9	2	24,1	52,9	17,3	4,7	1

Tabla 137: Escalas sobre cómo perciben distintos aspectos relacionados con su futuro profesional (V₄162-V₄165)

De aquí se puede sacar una conclusión bastante relevante. Por un lado, los estudiantes no tienen una percepción especialmente negativa de su futuro profesional, con un 60,2% de los alumnos que cree que tiene buenas perspectivas laborales, de entre los cuales un 15,7% lo afirma de manera más categórica. Asimismo, un 56% de los estudiantes considera que tiene mejores expectativas laborales que otros licenciados, frente a 41,3% de estudiantes que no está de acuerdo con esta afirmación. Pero por otro lado, un devastador 75,4% de los alumnos de este estudio considera que no tiene un buen futuro como traductor o intérprete. En este porcentaje, un 16,8% opta por la opción «totalmente en desacuerdo», la más tajante. ¿Cómo se explica entonces que los alumnos tengan buenas percepciones de su futuro profesional, frente a este último dato? El fenómeno se comprende al analizar el siguiente ítem, en el que se pregunta si consideran que la carrera tiene buenas salidas cuando se es flexible y no se busca solo un trabajo estrictamente relacionado con la traducción o la interpretación. En este caso, los alumnos valoran positivamente su futuro en un 70,2% de los casos, en donde un 24,1% está más convencido de ello («totalmente de acuerdo»). Quizás sea este un indicador que sirva para

deducir que los alumnos intuyen su formación como útil, aplicable y transferible a diversos tipos de trabajo, aunque sería interesante poder ahondar más en este aspecto. Esta idea queda reforzada por la variedad de puestos de trabajo que ya hemos visto que marcan al pedirles enumerar las diferentes salidas profesionales que ellos identifican para sus estudios.

Asimismo, se recoge también la opinión que los estudiantes creen que tienen otros profesionales sobre los traductores e intérpretes y la percepción sobre la apreciación que se hace en el mercado laboral de sus cualidades.

Los estadísticos correspondientes a estas variables de escala adicionales son los que aparecen en la tabla siguiente:

	Buena percepción profesionales	Competencias valoradas en mercado	Solo idiomas en mercado	Desconoci -miento por profesio- nales	Buena percepción n sociedad	Desconoci -miento por sociedad	Intrusismo
N Válido	191	191	191	191	191	191	191
Perd.	0	0	0	0	0	0	0
Media	3,05	2,90	1,54	1,48	2,98	1,62	1,40
Error típ.	,070	,072	,052	,057	,065	,066	,053
Mediana	3,00	3,00	1,00	1,00	3,00	1,00	1,00
Moda	4	3	1	1	3	1	1
Desv. Típ.	,969	,992	,723	,787	,897	,915	,732

Tabla 138: Estadísticos de las variables V₄166-V₄172, en las que se pregunta sobre la percepción de los estudiantes sobre el mercado de trabajo

A continuación, se presentan los datos correspondientes a los resultados obtenidos con esta muestra de cuarto, relativos a variables relacionadas con la proyección y valoración profesional de los estudios.

	Frecuencias					% válido				
	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0
Buena percepción otros profesionales	6	37	70	73	5	3,1	19,4	36,6	38,2	2,6
Competencias valoradas en mercado	9	41	77	58	6	4,7	21,5	40,3	30,4	3,1
Solo idiomas en el mercado	101	70	14	3	3	52,9	36,6	7,3	1,6	1,6
Desconocimiento por otros profesionales	122	48	12	7	2	63,9	25,1	6,3	3,7	1
Buena percepción por la sociedad	10	30	92	56	3	5,2	15,7	48,2	29,3	1,6
Desconocimiento por sociedad	110	46	21	11	3	57,6	24,1	11	5,8	1,6
Intrusismo como problema principal	122	47	13	3	6	63,9	24,6	6,8	1,6	3,1

Tabla 139: Escalas sobre distintos aspectos relacionados con su identidad profesional y con la satisfacción con respecto a los estudios (V₄173-V₄172)

De estos datos se deduce que los futuros egresados de cuarto curso consideran que los licenciados no gozan de una apreciación adecuada entre los demás colectivos profesionales. De este modo, vemos que un 36,6% está en desacuerdo con la afirmación

«Considero que los demás profesionales valoran positivamente la profesionalidad del traductor/intérprete», mientras que un 38,2% considera que está totalmente en desacuerdo. Se trata de una percepción ciertamente negativa. En línea con lo anterior, ante la afirmación «Considero que las competencias profesionales del traductor/intérprete son apreciadas en el mercado de trabajo», el resultado en cuarto es igualmente negativo. Un 40,3% no está de acuerdo y un 30,4% está totalmente en desacuerdo.

Ante la pregunta sobre si su conocimiento de idiomas es la única característica que se valora en el mercado, un 59,9% dice estar totalmente de acuerdo y un 36,6% dice estar de acuerdo. La tendencia en este sentido es bastante clara.

Al interrogarles sobre si creen que los demás profesionales desconocen el trabajo del traductor e intérprete, un 88% de los estudiantes cree que esto es así. En este porcentaje, un 63,9% dice estar totalmente de acuerdo. Si el resultado ya era negativo en el grupo de primero, los resultados en el grupo de cuarto dicen que la percepción podría haber empeorado en este sentido.

Los resultados no mejoran al preguntarles sobre si la sociedad tiene una buena percepción de los traductores e intérpretes. Un 48,2% no está de acuerdo con esta afirmación y un 29,3% está totalmente en desacuerdo con ella.

Esta versión negativa sobre su imagen, se refuerza aún más cuando se les pregunta si creen que la sociedad en general tiene una percepción positiva sobre el colectivo de licenciados. La respuesta acumula un 48,2% de casos en los que están en desacuerdo y un 29,3% de casos en los que se posicionan totalmente en desacuerdo.

Al cuestionarles si creen que existe un desconocimiento de la profesión por parte de la sociedad, los resultados nos dicen que un 81,7% de los estudiantes cree que así es. De ellos, un 57,6% considera que está totalmente de acuerdo con esta afirmación.

Un 88,5% de los estudiantes teme el intrusismo en la profesión por parte de personas no cualificadas como ellos, considerando este fenómeno como su problema principal. Dentro de este porcentaje, un 63,9% de los estudiantes considera que esta afirmación representa una idea con la que se encuentran totalmente de acuerdo. En general, los indicadores anteriores son indicio de una *negativización* de la opinión de los estudiantes hacia el final de sus estudios.

Finalmente, como contraste, es interesante analizar el último ítem en el que se afirma: «En términos generales, estoy satisfecho con la carrera que he realizado»:

	Frecuencias					% válido				
	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0
Satisfacción	64	89	18	10	10	33,5	46,6	9,4	5,2	5,2

Tabla 140: Satisfacción general (V₄173)

Aquí los resultados son algo más optimistas, incluso aparentemente contradictorios, pues un 80,1% de los estudiantes dice identificarse con esta idea. Entre ellos, un 33,5% se encuentra totalmente de acuerdo con esta afirmación y un 46,6% de los estudiantes está de acuerdo con ella. Un 14,6% de los estudiantes no se encuentra satisfecho con sus estudios. Creemos que las quejas reflejadas en estos ítems y esta última valoración positiva están relacionadas con una identidad de *autorreivindicación* entre los egresados sobre la que volveremos más adelante.

Al igual que se explicaba en el estudio de primero, la siguiente pregunta, relativa a su trabajo preferido en el futuro, plantea dificultades de categorización dado que es una pregunta que se dejó abierta, pues cualquier opción cerrada induce respuestas y plantea un elemento de sesgo en este caso, tal y como se observó en la fase de pilotaje. El cuadro siguiente refleja la incidencia de cada tipo de respuesta:

		Frecuencia	% válido
Válidos	Perdido	5	2,6
	No lo sé	5	2,6
	Intérprete	38	19,9
	I/T Jurado	7	3,7
	Intérprete Conferencias	2	1,0
	Traductor	61	31,9
	Traductor literario	8	4,2
	Traductor científico técnico	3	1,6
	Traductor jur.-econ.	2	1,0
	Traductor audiovisual	9	4,7
	Localizador	6	3,1
	Traductor en empresa	1	,5
	Traductor autónomo	7	3,7
	Traductor OOII	5	2,6
	Trabajo multilingüe	5	2,6
	Azafata/o	1	,5
	Guía turístico	1	,5
	Diplomacia	8	4,2
	Escritor, redactor, periodista	1	,5
	Docente	9	4,7
	Otros	4	2,1
	Cualquier trabajo	3	1,6
	Total	191	100,0

Tabla 141: Trabajo preferido (V₄174)

La profesión más señalada es la de «traductor» en términos genéricos, con un 31,9% de incidencia. Como pasaba en primero, los valores de respuesta están más dispersos en el caso de la traducción y se reparten entre las distintas modalidades que los estudiantes identifican de esta actividad. Así, por temáticas de traducción, un 4,2% desearía ser «traductor literario», solo un 1,6% opta por «traductor científico-técnico» y un 1% marca la opción «traductor jurídico-económico». En cuanto al soporte o medio de la traducción, un 4,7% desearía ser traductor audiovisual y un 3,7% marca la opción «localizador». Finalmente, en cuanto a la vinculación laboral un 3,7% marca la opción por modalidad laboral «traductor autónomo» y un 2,6% marca la salida laboral «traductor en organismos internacionales». La suma de todas las respuestas relacionadas con el perfil de traductor alcanza un 53,3% de incidencia.

En cuanto a la interpretación, la dispersión de las respuestas es menor, lo que posiblemente indica un conocimiento más nítido de la naturaleza de esta ocupación. Se distinguen solo dos categorías: la de «intérprete» en general, que incluye un 19,9% de las respuestas y la de «intérprete de conferencias-consecutivo» que recoge un reducido 1%. En total sumarían un 20,9%. A estas categorías de TI, cabe añadir la figura del traductor-intérprete jurado, que recoge un 3,7% de las respuestas. Cabe recordar que en el colectivo de primero, las respuestas en torno a la interpretación eran claramente más vagas y dispersas, fenómeno que no se registra en el colectivo de cuarto. En general, el esfuerzo de categorización de respuestas (asignación de respuestas relacionadas entre sí bajo una misma etiqueta), no ha sido tan complejo en este caso como en el caso de primero, por lo que se deduce que los estudiantes identifican con más claridad la ocupación en la que prefieren trabajar en un futuro.

La incidencia de otro tipo de profesiones en su imagen de trabajo ideal es prácticamente anecdótica, con menos de un 3%, destacando quizás opciones como la Diplomacia (4,2%) o la docencia (4,7%). Solo un 2,6% de los estudiantes no sabría decir cuál es su ocupación preferida a unos meses de finalizar sus estudios. Llama la atención que, en este colectivo, las opciones relacionadas con la interpretación han pasado a ser muy minoritarias. Puede deberse a diferentes factores (insatisfacción o inseguridad con la competencia adquirida; insatisfacción con los contenidos curriculares correspondientes; tendencia a una autoexclusión por percibir que no se tienen opciones de éxito, etc.) A continuación, se presentan estos mismos resultados de manera gráfica, para una más rápida interpretación:

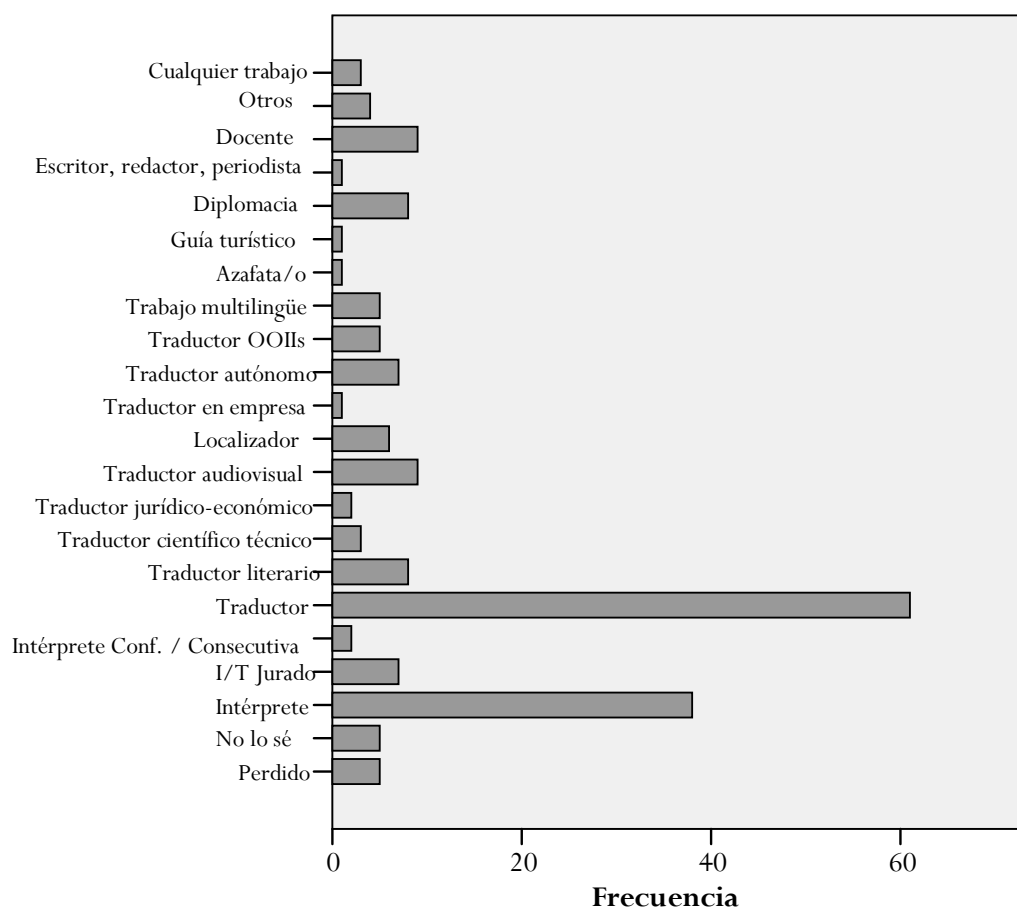


Gráfico 104: Trabajo preferido (V,174)

El siguiente ítem, en el que se pregunta por el trabajo menos deseado, nos permitirá dibujar mejor este panorama, pues se podrá vislumbrar alguna pista sobre hasta qué punto una opción no se prefiere porque se rechaza o porque no se piensa en términos específicos.

El procedimiento de análisis es comparable al ítem anterior, donde se especifica la creación de subcategorías profesionales que tienen que ver con la traducción y la interpretación. Los resultados generales aparecen en la tabla 141:

		Frecuencia	% válido
Válidos	No lo sé	2	1,0
	Intérprete	27	14,1
	Traductor	11	5,8
	Traductor literario	2	1,0
	Traductor científico técnico	9	4,7
	Traductor jur. -econ.	5	2,6
	Localización	5	2,6
	Trad. Empresa	5	2,6
	Traductor autónomo	3	1,6
	Revisor Corrector	7	3,7
	Trabajo multilingüe	8	4,2
	Azafata/o	2	1,0
	Guía turístico	5	2,6
	Administración pública	1	,5
	Docencia	31	16,2
	Prof. idiomas	2	1,0
	Prof. Secundaria	1	,5
	Secretaria	20	10,5
	Terminología	7	3,7
	Otros	6	3,1
	Ninguno	6	3,1
Perdido		26	13,6
Total		191	100%

Tabla 141: Trabajo menos deseado (V₄175)

Varios datos son llamativos en cuanto a los trabajos que los estudiantes tienen menor interés en desempeñar en cuarto.

- El trabajo que produce un rechazo en un número más elevado de alumnos es la docencia, que recibe un 16,2% de negativas.
- El segundo tipo de puesto menos deseado es el de intérprete, con un 14,1% de rechazos, incluso por encima de los puestos de secretariado, que acumulan un 10,5% de negativas.
- El perfil genérico de traductor recibe un 5,8% de las respuestas, lo cual es significativo, porque aunque no sea un índice elevado, hay que tener en cuenta que se supone la competencia de traducir es la central en la carrera. Este índice indica un rechazo a la actividad de traducir en general, mientras que determinados subsectores dentro de la traducción reciben un rechazo más específico. Solo un 1% rechazaría la traducción literaria. En cuanto al tipo contractual, un 1,6% se opondría a trabajar como traductor autónomo y un 2,6% rechazaría trabajar como traductor en empresa, datos que no debemos interpretar como un rechazo explícito al acto de traducir, sino solo a las condiciones profesionales específicas de cada modalidad. Los campos profesionales especializados por temática registran un 2,6% (jurídico-

económico) y un 4,7% (científico-técnico). Un 2,6% rechazaría la localización.

- Los índices son mínimos para otros trabajos menos propios de la TI como el de guía turístico (2,6%) o terminólogo (3,7%).
- Solo un 3,1% no rechazaría ningún tipo de trabajo de los que puede recordar o considera propios o afines con respecto a la licenciatura.
- El índice de respuestas perdidas en este caso es del 13,6%.

A continuación, nos centramos en la especialización. No todos los centros ofrecen, ni todos los alumnos de un centro recorren los mismos itinerarios de especialización, de ahí la variedad de respuestas recogidas. Por ejemplo, hay centros que claramente han desarrollado una trayectoria de especialización, como es el caso de aquellos centros que ofrecen el itinerario de estudios que resulta en la cualificación como intérprete jurado, que concentran un mayor número de créditos de tipo jurídico y de interpretación. Otros centros han desarrollado mejor una rama innovadora de la traducción, como puede ser la relacionada con las nuevas tecnologías y lo audiovisual, mientras que otros han aprovechado los recursos con los que contaba el centro antes de su conversión a la TI, por lo que conservan un itinerario más claro en campos como la traducción literaria. Para el caso del colectivo que aquí nos ocupa, los resultados son los siguientes, a modo general:

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	No considero que me haya especializado	46	24,1
	Traducción	53	27,7
	Interpretación	3	1,6
	Jurídico/económico	29	15,2
	Científico-técnica	8	4,2
	Audiovisual	11	5,8
	Literaria	6	3,1
	Localización	5	2,6
	Otros	9	4,7
Perdido		21	11,0
Total		191	100,0

Tabla 142: Especializaciones (V₄176)

Los resultados reflejan también la forma en la que los estudiantes conciben la especialización. Así, podríamos establecer categorías de especialización más genéricas, como es la dicotomía traducción-interpretación, o categorías más específicas que contemplan campos temáticos o soportes.

Un 27,7% considera haberse especializado en traducción, frente a un 1,6% que considera haberse especializado en interpretación. En cuanto a los temas, un 15,6% considera haberse especializado en lo jurídico-económico y un 4,2% en lo científico-técnico. Un 3,1% considera haber alcanzado especialización en literaria. Para un 5,8% la especialización corresponde a la traducción en formatos audiovisuales, mientras que para un 2,6% corresponde a soportes de localización. Un porcentaje de un 4,7% recoge

respuestas aisladas que no son lo bastante significativas como para constituir una categoría propia (traducción periodística, interpretación social, etc.) con índices de una o dos respuestas en cada caso. Un significativo 24,1% de los alumnos participantes considera que su trayectoria no les ha proporcionado ningún tipo de especialización en particular. Los resultados se pueden observar mejor en el siguiente gráfico:

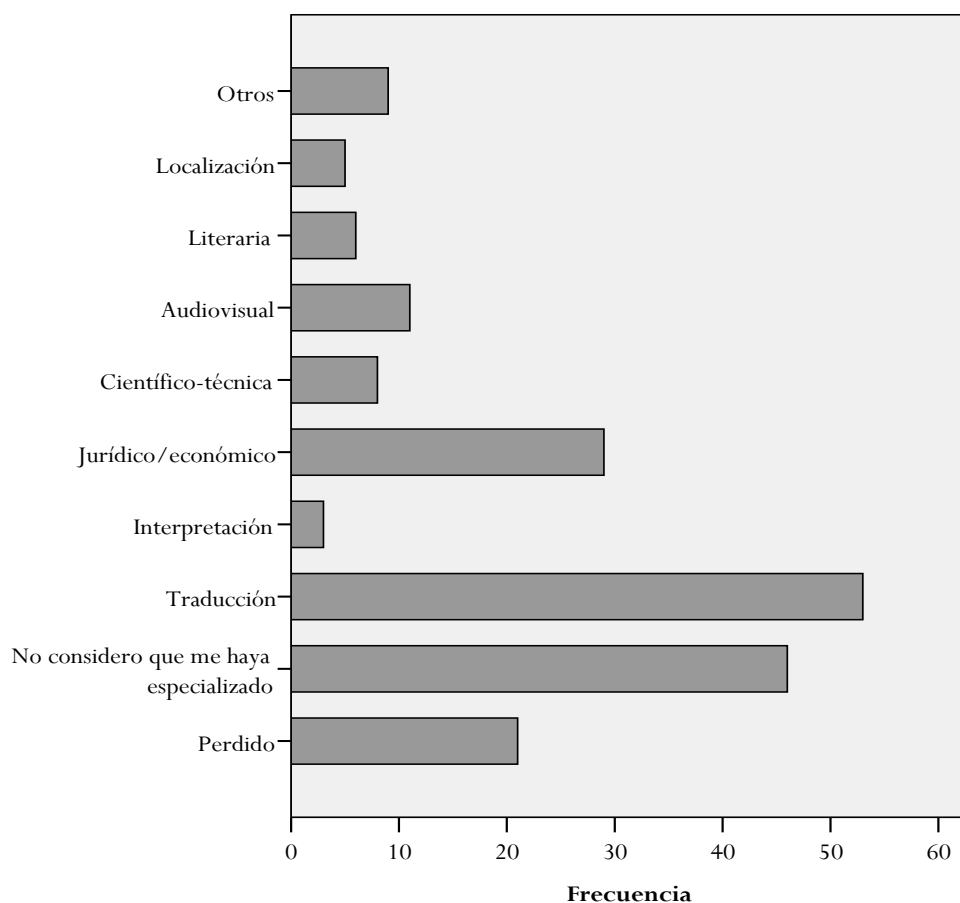


Gráfico 105: Especializaciones (V₄176)

Una vez analizada su percepción sobre la especialización recibida, es interesante averiguar si dicha especialización se corresponde con aquello que ellos hubieran deseado aprender:

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Sí	124	64,9
	No	40	20,9
Perdido		27	14,1
Total		191	100,0

Tabla 143: Especialización deseada (V₄177)

En este sentido, las respuestas mayoritarias son satisfactorias, con un 64,9% de los estudiantes que afirma haber podido realizar la especialización que deseaba. Un 20,9% de los estudiantes considera no haberse especializado en el campo que deseaba.

De este 20,9%, se extrae la siguiente información, que recoge los campos en los que dichos estudiantes hubieran deseado especializarse, así como los motivos por los que no se han especializado en dichos campos:

		Frecuencia	Porcentaje	% válido
Válidos	Otro tipo de trad.	2	1,0	6,3
	Interpretación	13	6,7	40,6
	Literaria	5	2,6	15,6
	Audiovisual	5	2,6	15,6
	Localización	7	3,6	21,9
	Total	32	16,4	100,0
Perdido	Sistema	163	83,6	
Total		191	100,0	

Tabla 144: Campo de especialización que hubieran deseado (V₄177.1)

Un 6,7% hubiera deseado especializarse en interpretación y un 3,6% hubiera deseado especializarse en localización. El resto de especializaciones registran menos de un 3% de respuestas.

		Frecuencia	Porcentaje	% válido
Válidos	Preparación insuficiente	9	4,6	24,3
	Más demanda que oferta	11	5,6	29,7
	Incompatibilidad horar.	3	1,5	8,1
	No se oferta	7	3,6	18,9
	Problemas de créditos	6	3,1	16,2
	Otros	1	,5	2,7
	Total	37	19,0	100,0
Perdido	Sistema	155	81,0	
Total		191	100,0	

Tabla 145: Motivos para no especializarse en campo deseado (V₄178)

Un 4,6% no se especializó en el campo deseado porque no se consideraba suficientemente preparado (probablemente se refiere a la interpretación, que en algunos centros como la UGR requiere incluso una prueba de acceso orientativa para poder cursar el itinerario en cuarto curso). Un 5,6% de los alumnos no cursó su especialización deseada por existir problemas de matrícula por haber más demanda de plazas que oferta. Un 3,6% no pudo realizar su especialidad preferida porque no se oferta en el centro en el que estudia. Un 3,1% y un 1,5% no pudo escoger su opción favorita por problemas de créditos o de horarios respectivamente.

De estos datos se concluye que una mayoría de estudiantes sí tiene acceso a los itinerarios de especialización y que los motivos para no realizar una determinada especialización

dependen sobre todo de cuestiones relacionadas con la organización curricular de los centros y, en menor medida, porque el propio alumno se autoexcluye o porque no se oferta en el centro en el que estudia.

Los ítems restantes hasta el final del análisis para este colectivo responden a una operativización por escala de cuatro valores, como ya se conoce. A continuación, se registran los estadísticos correspondientes, antes de pasar a un análisis minucioso de los resultados.

	N		Media		Error típ. media		Mediana		Mod a		Desv. típ.	
	Válidos	Perd.	Válidos	Perd.	Válidos	Perd.	Válidos	Perd.	Válidos	Perd.	Válidos	Perd.
Posibilidad encontrar trabajo	191	0	2,52		,074		3,00		3		1,020	
Especialización - satisfacción	191	0	2,17		,065		2,00		2		,892	
Comp. personales traductor	191	0	1,95		,062		2,00		2		,860	
Comp. profesionales traductor	191	0	2,63		,075		3,00		3		1,037	
Comp. personales intérprete	191	0	1,73		,056		2,00		2		,772	
Comp. prof. intérprete	191	0	2,56		,076		3,00		3		1,049	
Buenas opciones trabajo	191	0	2,24		,067		2,00		2		,925	
Recomendaría TI	191	0	1,91		,071		2,00		2		,980	
Volvería a TI	191	0	1,68		,073		1,00		1		1,004	

Tabla 146: Estadísticos (V₄179-V₄186)

En la siguiente tabla representada, indagamos en el grado de satisfacción con la formación recibida y encaminada a su posible especialización:

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Muy de acuerdo	15	7,9
	De acuerdo	103	53,9
	En desacuerdo	50	26,2
	Nada de acuerdo	11	5,8
Perdido		12	6,3
Total		191	100,0

Tabla 147: Especialización – satisfacción (V₄180)

Una mayoría de estudiantes refleja estar bastante satisfecho con la especialización recibida (7,9% muy de acuerdo y 53,9% de acuerdo), frente a casi un tercio de los alumnos que no está conforme con la especialización recibida.

Los siguientes ítems nos llevan de nuevo a su percepción de las opciones que tienen de cara al mercado de trabajo. La pregunta en concreto es cómo describirían sus posibilidades de encontrar trabajo con su especialización actual.

		Frecuencia	% válido
Válidos	Muy buenas	7	3,7
	Buenas	59	30,9
	Malas	89	46,6
	Muy malas	22	11,5
Perdido		14	7,3
Total		191	100,0

Tabla 148: Posibilidades de encontrar trabajo con especialización actual (V₄179)

Nótese el cambio a la hora de operativizar las escalas. En este caso se cambia la formulación, aspecto que no ha dado problemas al responder, pues mantiene la valoración positiva en el «1» y la negativa en el «4». Las respuestas no son optimistas, ya que un 58,1% opta por «malas» y «muy malas» y solo un 34,6% confía tener buenas opciones de encontrar trabajo con la especialización actual. Se trata de un indicador más del pesimismo que se detecta en último curso y de una valoración realizada según su percepción de la *empleabilidad* de su especialización.

Más variables son las valoraciones que los estudiantes realizan sobre las competencias que consideran haber adquirido. Este conjunto de ítems se divide en la valoración de las competencias personales y profesionales del traductor y de las competencias personales y profesionales del intérprete. En general, los estudiantes valoran mejor sus competencias personales que sus competencias profesionales, según se desprende de las siguientes escalas:

	Frecuencias					% válido				
	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0
Competencias personales del traductor	47	98	30	10	6	24,6	51,3	15,7	5,2	3,1
Competencias profesionales del traductor	19	51	74	40	7	9,9	26,7	38,7	20,9	3,7
Competencias personales del intérprete	64	97	19	4	7	33,5	50,8	9,9	2,1	3,7
Competencias profesionales del intérprete	24	51	73	36	7	12,6	26,7	38,2	18,8	3,7

Tabla 149: Frecuencias y porcentajes sobre valoración de adquisición de competencias personales y profesionales del traductor e intérprete (V₄181-V₄183)

De nuevo y para terminar este bloque sobre mercado laboral y especialización, se vuelve a sondear la percepción que los estudiantes tienen sobre su futuro profesional. En este caso responden a la pregunta de si consideran que tienen buenas opciones de encontrar un trabajo al finalizar sus estudios (en general, independientemente de su especialización en este caso).

	Frecuencia	% válido
Válidos		
Muy de acuerdo	20	10,5
De acuerdo	90	47,1
En desacuerdo	57	29,8
Nada de acuerdo	14	7,3
Perdido	10	5,2
Total	191	100,0

Tabla 150: Buenas opciones de encontrar trabajo (V₄ 184)

Un 37,1% de los estudiantes no considera que tenga buenas opciones laborales en general, frente a un 57,6% que cree que sí. Adicionalmente, se detecta un colectivo más pesimista que suma un 7,3% del total y uno más optimista que alcanza un 10,5% del total.

Para finalizar, con el objetivo de indagar un poco más detalladamente en su satisfacción con la formación recibida o en su valoración de los estudios realizados, se pregunta a los alumnos de cuarto si recomendarían a otros futuros estudiantes universitarios matricularse en TI:

	Frecuencia	% válido
Válidos		
Muy de acuerdo	64	33,5
De acuerdo	82	42,9
En desacuerdo	20	10,5
Nada de acuerdo	19	9,9
Perdido	6	3,1
Total	191	100,0

Tabla 151: Recomendaría a otros estudiar TI (V₄ 185)

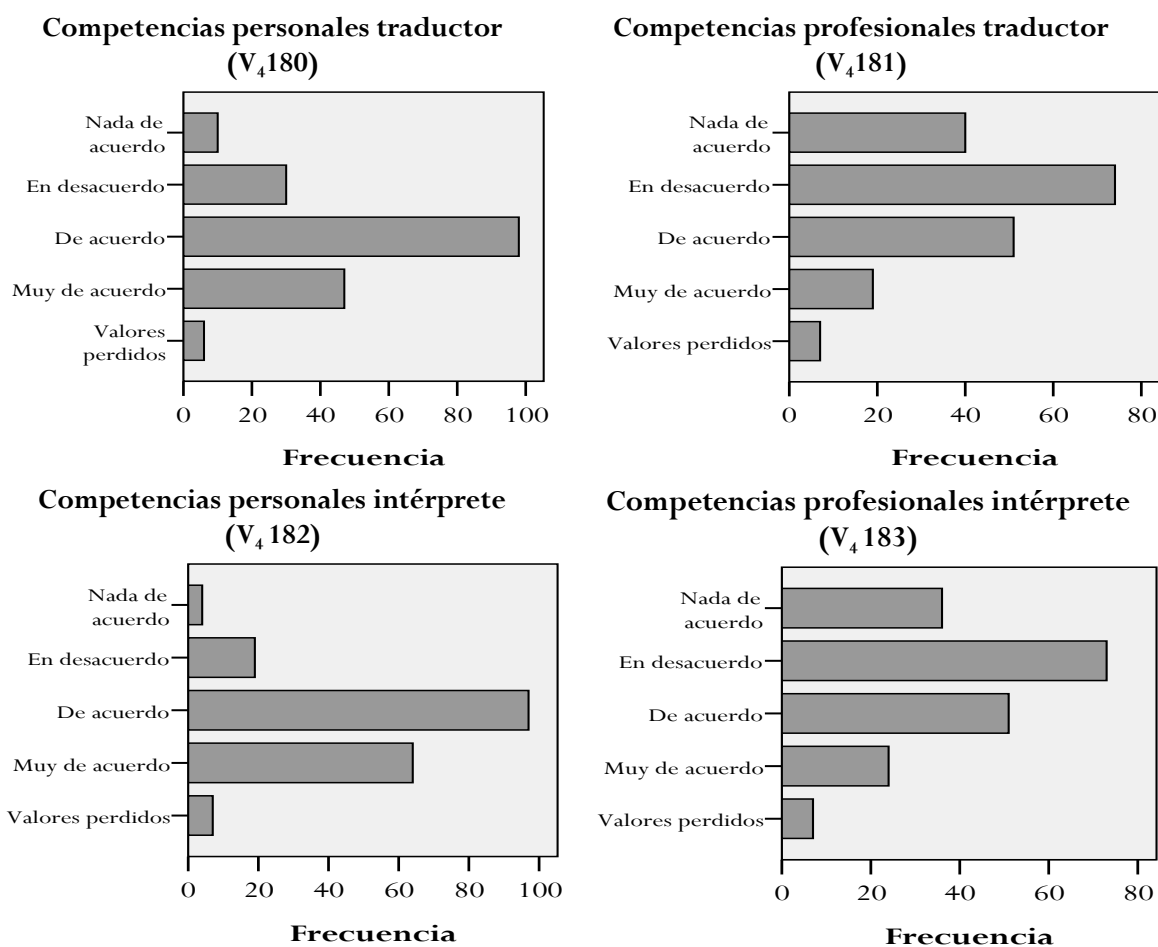
Aquí la valoración es positiva, con un 76,4% del colectivo que optaría por recomendar su carrera a otros estudiantes, lo que refleja una satisfacción clara con la experiencia curricular, a pesar de las quejas expresadas. Un 19% de los estudiantes optaría por no recomendarla.

El siguiente ítem ahonda en esta idea y pregunta si los estudiantes volverían a elegir TI en caso de poder rectificar. Las respuestas se inclinan muy favorablemente hacia el lado positivo, como se ve en la siguiente tabla:

	Frecuencia	Porcentaje
Válidos		
Muy de acuerdo	99	51,8
De acuerdo	49	25,7
En desacuerdo	20	10,5
Nada de acuerdo	16	8,4
Perdido	7	3,7
Total	191	100,0

Tabla 152: Volvería a estudiar TI (V₄ 186)

Un 77,5% de los estudiantes volvería a estudiar TI, mientras que un 18,9% rectificaría y elegiría otra posibilidad. Un 8,4% se muestra más tajante a la hora de expresar su deseo de rectificación, mientras que un elevado 51,8% expresa el posicionamiento más positivo posible en este sentido. Asoma de nuevo una identidad *autorreivindicativa*. De estos últimos ítems se desprende que la valoración en general que el colectivo consultado parece hacer de su formación y su carrera es positiva, aunque considera que no recibirá la apreciación justa en el mercado de trabajo y que su formación desde el punto de vista profesional no es adecuada o no está demandada.



Conjunto de gráficos 106-109: V₄180-V₄183

Los últimos indicadores hacen referencia a la noción de formación de posgrado o formación continua. Es interesante ver cómo los estudiantes contemplan y asumen con total naturalidad esta posibilidad:

		Frecuencia	% válido
Válidos	Muy de acuerdo	125	65,4
	De acuerdo	51	26,7
Perdido		15	7,9
	Total	191	100,0

Tabla 153: Intención de continuar formación en TI (V₄187)

Un 65,4% da por muy adecuada la posibilidad de seguirse formando dentro del campo de la TI y un 26,7% considera apropiada esta opción, mientras que un 88,4% desearía seguirse formando en otros campos que no sean exclusivamente la TI:

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Muy de acuerdo	99	51,8
	De acuerdo	70	36,6
	Perdido	22	11,5
	Total	191	100,0

Tabla 154: Continuar formación en otros campos (V₄ 188)

Estos índices tan polarizados, que no reflejan ninguna respuesta negativa, nos hacen ver por un lado que los estudiantes tienen asumido un modelo de formación continua que va más allá de la licenciatura, pero por otro, quizás refleje la inseguridad con respecto a lo aprendido en sus estudios. En términos generales, es un excelente indicador del interés que los futuros másteres oficiales (algunos de ellos ya en funcionamiento), acordes con Bolonia, pueden suscitar en nuestros egresados.

Es interesante ver, finalmente, el enorme interés que despierta la formación de posgrado dedicada a la investigación (doctorado):

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Sí	44	23,0
	No	119	62,3
	Perdido	28	14,7
	Total	191	100,0

Tabla 155: Doctorado (V₄ 189)

Este dato refleja una motivación clara por seguir ahondando en nuestro campo (inter)disciplinar y augura una investigación sostenible en TI en España.

El alto interés por el doctorado y el posgrado nos devuelve a la imagen inicial del estudiante de perfil alto y autoexigente que accede a nuestros estudios.

10.2. Conclusiones del estudio entre estudiantes de cuarto curso

Del mismo modo que en el estudio de primero, el siguiente epígrafe recoge la recapitulación y reflexiones en torno a los resultados del estudio, respondiendo al esquema de constructos ya conocido. Las opiniones de los 191 alumnos encuestados nos aportan una visión completa sobre la experiencia curricular que han vivido.

CUESTIONARIO DE CUARTO
PERFIL DEL ESTUDIANTE
IMPULSOS MOTIVACIONALES
INFORMACIÓN PREVIA DE LA CARRERA
ORIENTACIÓN RECIBIDA DURANTE LA CARRERA
EXPECTATIVAS PROFESIONALES
VALORACIÓN DE LA FORMACIÓN RECIBIDA

Extracto de la Tabla 16 (p. 332).

10.2.1. Perfil general de los estudiantes participantes

Se refleja la misma tendencia que en primer curso, con una mayoría de estudiantes que llega al final de los estudios con una edad de entre 21 y 22 años, lo que demuestra, por un lado, su pronto ingreso en la carrera y, por otro, que la mayoría de los estudiantes (más de la mitad) no tiene problemas en terminar la carrera según un criterio de viabilidad académica (en un plazo aproximado de cuatro años). El número de estudiantes más adultos, aun teniendo en cuenta el acceso directo a segundo ciclo desde otras titulaciones, no es muy elevado.

La tendencia en el porcentaje de mujeres en la carrera es comparable a la de primero y otros estudios (CCU; ANECA, 2005), con ocho mujeres por cada diez estudiantes.

El perfil de Educación Secundaria es muy homogéneo, de nuevo, con un grupo mayor de estudiantes que proviene del Bachillerato de Humanidades actual o mixto (aproximadamente la mitad) y un estudiante de cada cuatro que se especializó en Letras. El acceso directo a segundo ciclo no modifica esta tendencia.

En el grupo de cuarto, uno de cada tres estudiantes posee algún tipo de estudios universitarios previos y aproximadamente un 18% ha finalizado estos estudios, incluyendo este porcentaje a los estudiantes que accedieron a segundo ciclo desde otras titulaciones (10%). De estos estudiantes, una mayoría procede de las Filologías, tendencia que también se detecta en el estudio de primero y que muestra el perfil de Letras o Humanidades que presenta la población universitaria de nuestro estudio. Así, el perfil del estudiante más maduro que accede con posterioridad a la carrera, según la muestra, no deja de ser el perfil de un estudiante interesado en las lenguas, alejado de otros perfiles

más multidisciplinares resultantes de la combinación de itinerarios distintos, por ejemplo, en las ciencias y las lenguas o el derecho y las lenguas. Este dato es interesante para los centros que han desarrollado itinerarios de especialización en campos muy específicos como la traducción médica o jurídica, pues quizás los estudiantes de las disciplinas relacionadas correspondientes no estén suficientemente al tanto de la posibilidad de incorporarse a este tipo de formación.

En cuanto a la formación no curricular que los estudiantes reconocen poseer, la mayoría, igual que sucedía en primero, asocia dicha formación a las competencias lingüísticas adquiridas. La novedad es que también mencionan en este nivel los cursos de perfeccionamiento propios de la traducción e interpretación. Los demás campos representan porcentajes muy inferiores.

En cuanto a la movilidad como elemento que conforma el perfil y formación del estudiante, prácticamente dos de cada tres estudiantes ha disfrutado de movilidad académica universitaria (Erasmus e intercambios similares), mientras que del otro tercio la mayoría no se fue de intercambio por motivos personales, pero no porque el centro no les ofreciera la posibilidad.

La mayoría de estudiantes tuvo como destino países de su lengua C y solo uno de cada tres se fue a países de su lengua B. Teniendo en cuenta que la mayoría de estudiantes tiene como lengua B el inglés, este desequilibrio entre lengua B y C se explica por el inferior número de centros de TI existente en países angloparlantes en comparación con el número de centros y estudiantes actuales en España. La diferencia entre oferta y demanda de intercambios a países angloparlantes hace que estos suelen ser los destinos más disputados entre los estudiantes y que muchos opten por países de su lengua C ante la imposibilidad de superar los criterios de selección para destinos de inglés.

En cuanto a su contacto con el mercado de trabajo, más de la mitad ya ha tenido algún tipo de experiencia profesional de mano de las prácticas en empresa, mientras que un porcentaje cercano al 70% ha tenido algún tipo de experiencia profesional ajena a la carrera. Es interesante comprobar que un 13,9% de los alumnos ya ha realizado prácticas relacionadas con la TI, por lo que su acceso al sector es previo al final de la carrera.

En cuanto a su perfil lingüístico, se repiten las principales líneas de definición de la muestra de primero. Prácticamente, todos los alumnos tienen un nivel muy alto de español, mientras que el catalán registra de nuevo una mayor incidencia que el vasco en la muestra. El gallego queda de nuevo infrarrepresentado por no encontrarse en la muestra el centro de Vigo.

En cuanto a las lenguas extranjeras, de nuevo el inglés recibe una mayor valoración y el francés y alemán se quedan en segunda y tercera posición, configurándose como principales lenguas C. De nuevo vemos que los perfiles lingüísticos de los estudiantes son bastante homogéneos independientemente de los centros. Exceptuando el índice algo superior de italiano (casi un 9%) el resto de lenguas concentra menos de un 5% de relevancia.

Se puede observar que, al final de los estudios, los alumnos encuestados siguen sin conceder valoraciones muy altas a su dominio de las lenguas. Por ejemplo, para la lengua inglesa, la mayoritaria, solo uno de cada cinco alumnos considera que tiene un nivel muy alto de dicha lengua. En las demás lenguas el índice es inferior.

En cuanto al número de lenguas, la mayoría de los estudiantes acumula dos lenguas C (tres lenguas extranjeras) con algún dominio, lo que aporta una pista clara sobre cómo escogen los estudiantes la optatividad, que en muchos casos se rellena con otras lenguas que se empiezan desde cero. Solo uno de cada cuatro estudiantes se mantiene con dos lenguas extranjeras como traza el plan de estudios en su troncalidad y algo más de un estudiante de cada tres tiene cuatro lenguas o más. Posteriormente, una mayoría de alumnos admite que hubiera sido mejor limitarse a dos o, como mucho, tres lenguas.

En cuanto al acceso por una lengua B diferente a la elegida inicialmente, en el grupo de cuarto también se detecta este problema, con casi un 6% de los estudiantes en esta situación.

10.2.1. Impulsos motivacionales

Al igual que sucedía con el estudio de primero y por los mismos motivos (efecto *numerus clausus*) los estudiantes de este grupo accedieron en casi un 90% a TI como primera opción, correspondiendo parte del 10% restante a estudiantes de pasarela.

Motivos y expectativas están relacionados en el sentido de que ambos culminan con la mayor o menor satisfacción con los estudios cursados. Los motivos además pueden considerarse el origen de las expectativas, por lo que es importante acercarse a conocer hasta qué punto dichos motivos y las correspondientes expectativas están sólidamente fundadas. En cuanto a los motivos académicos que impulsaron a los estudiantes, en cuarto recuerdan de nuevo, al igual que pasaba en el estudio de primero, que su principal motor fue su interés por las lenguas, las culturas y su aprendizaje. Unidos a estos, se encuentran factores relacionados como el gusto por viajar, su talento para los idiomas, su nivel previo de lenguas (en menor grado), la vocación de mediar entre culturas (más de un 80%) o la ilusión por conocer gente de otros países. En casi todos los casos, estos motivos son claramente mayoritarios, casi unánimes.

Mayor atención demandan otros motivos sobre los que la experiencia curricular de estos estudiantes ha ejercido influencia. Tal es el caso del motivo «porque quería aprender idiomas en la carrera», que recibe una valoración inferior al resto de motivos relacionados con los idiomas, aunque aún mayoritaria. En el grupo de primero este indicador era claramente superior. Su experiencia curricular en cuarto les hace ver si es cierto que la carrera está pensada para aprender idiomas o no. Quizás el descenso de este indicador tenga que ver con este hecho o con la influencia de haber sido informados con posterioridad a su acceso de que en principio la carrera no está diseñada para aprender idiomas sino para aprender a aplicarlos.

Igualmente relacionado con su experiencia curricular está el ítem «porque me gustan las asignaturas que hay en la carrera», que registra un porcentaje de respuestas positivas inferior al resto. Menos de la mitad de los estudiantes de cuarto encuestados dicen sentirse atraídos por este motivo. Creemos que este indicador está directamente relacionado con la satisfacción que los estudiantes tienen con la formación recibida y con la composición del currículum. El hecho de que solo un 12,6% de los estudiantes dice estar muy de acuerdo con el hecho de haber elegido la carrera porque le gustaban las asignaturas nos parece bastante ilustrativo. Su respuesta en este sentido no puede evitar estar influida por lo que ya han experimentado y conocido, por lo que entendemos que está relacionado con la satisfacción sobre la formación recibida. No obstante, cabe señalar que las respuestas negativas afectan de todos modos a menos de la mitad de los estudiantes y que aunque se identifique el posible sesgo, no pueden dejar de contemplarse los datos de manera objetiva: la mitad sí dice que le gustaban los contenidos y la otra mitad dice que no.

El motivo relacionado con el prestigio de la carrera recibe una valoración aun inferior, lo que es un indicio que más tarde se repite, relativo a la consideración cuestionada que creen que tienen sus estudios en algunos ámbitos.

Desde el punto de vista de los motivos relacionados con la opción de elegir Filología o TI, vemos que el rechazo a Filología en este grupo es superior, con un 64,4% de los estudiantes que dice haber elegido TI porque no quería hacer Filología pero sí quería hacer una carrera centrada en idiomas. Este dato está relacionado con la construcción de su identidad como estudiantes-licenciados en TI.

10.2.3. Orientación previa y orientación curricular

Los estudiantes recuerdan que la información que tuvieron antes de acceder no fue suficiente. Más de un tercio de los estudiantes recuerda haber recibido información de gente no relacionada con el mundo de la TI y solo un 15,7% recuerda haber sido aconsejado por traductores o intérpretes. Los servicios de orientación de ES se recuerdan como deficientes por una mayoría que no recibió información sobre TI desde esa fuente. Un total del 23,6% de este grupo confiesa haber estado influido por el hecho de poseer una nota alta en la Educación Secundaria. Vemos que las tendencias son muy parecidas a las detectadas en primero.

En cuanto a la información recibida, de nuevo los estudiantes echan de menos informaciones prácticas y consideran haber recibido sobre todo información de tipo administrativo. Como cabe esperar, la información más echada en falta por este colectivo en el momento de tener que enfrentarse al mercado laboral es precisamente la información relativa a las salidas laborales.

Igualmente, un amplio porcentaje de estudiantes superior al 40% ha echado de menos haber tenido una mejor orientación curricular a lo largo de la carrera. Este punto se relaciona con las respuestas a si la carrera les ha ofrecido los contenidos y aprendizajes que esperaban, con una mitad de los estudiantes que responden de manera negativa.

En relación con el nivel, cantidad y calidad percibidos de la orientación académica recibida por los estudiantes durante su carrera, encontramos resultados no muy positivos que conllevan serias implicaciones en cuanto a la relación entre el estudiantado y sus estudios y/o su institución y que consideramos reflejo del modelo universitario imperante en nuestro país. Así, más de la mitad de los alumnos no tuvieron acceso a información suficiente sobre el plan de estudios y un tercio no recibió orientación alguna sobre las optativas.

La fuente de orientación curricular más frecuente viene de los otros alumnos. Uno de cada cuatro alumnos recibió información por parte de algún profesor. Estos datos se complementan con el hecho de que casi un 40% de los alumnos reconoce que la única información recibida era más bien de tipo administrativo: «nombre de la asignatura, horario y profesor». Adicionalmente, casi un 60% de los alumnos reconoce haber escogido asignaturas *a ciegas* y no llega al 40% el total de alumnos que dice estar satisfecho con su elección de asignaturas. Más de la mitad de los alumnos considera que se ha equivocado en alguna elección. Estos datos reflejan la aún precaria situación de la Universidad española en cuestión de orientación curricular.

No obstante el motivo seleccionado mayoritariamente (tres de cada cuatro estudiantes), a la hora de optar por unas asignaturas y otras, es el puro interés personal por una determinada asignatura. Esta motivación intrínseca se acompaña también de otras más extrínsecas e igualmente mayoritarias o representativas como la conveniencia de horarios, la conveniencia del número de créditos de la asignatura.

10.2.4. Valoración de la formación recibida

Casi uno de cada cinco estudiantes cree que los contenidos de la carrera le han decepcionado (no es un dato mayoritario, afortunadamente), mientras que un tercio de la muestra considera que los contenidos de la carrera son mejor de lo que esperaban. Esto implica una valoración general que no es ni muy positiva ni muy negativa en términos de proporción, aunque algo más positiva que negativa.

A continuación comentamos de nuevo brevemente las conclusiones extraídas al cuestionarles los **contenidos que tiene o debería tener la carrera**. Hay que hacer hincapié de nuevo que la experiencia personal del alumno es aquí la base de su respuesta y que dicha experiencia puede deberse a factores muy individualistas y sesgados. No obstante, sí se identifican algunas tendencias claras. En general, ninguna línea de contenido recibe una valoración óptima por parte de una mayoría de estudiantes, lo que ilustra su nivel de exigencia y su incertidumbre al final de los estudios. En cuanto a tendencias específicas, destaca la inferior valoración de los contenidos actuales de la enseñanza de las lenguas tanto B como C, que pueden indicar una falta de satisfacción con el aprendizaje que dichos contenidos proporcionan. Para uno de cada cuatro estudiantes la carrera exige un nivel de lenguas superior al que ellos tenían previsto.

La segunda conclusión importante, sobre todo en términos de motivación y satisfacción de cara a estas asignaturas, es que más de la mitad de los estudiantes no consideran tan importantes los contenidos más teóricos de la carrera, en concreto la Lingüística aplicada a la Traducción/Teoría de la traducción/Traductología.

En cuanto a los itinerarios de especialización, más de un tercio de los alumnos esperaba más contenidos y especialización en literatura o traducción literaria, lo cual nos devuelve de nuevo al perfil de acceso mayoritariamente de Letras o humanístico. Este dato probablemente va unido a la demanda por parte de más de la mitad de estudiantes de contenidos relacionados con la civilización, la historia, la cultura, etc. (contenidos culturales). A más de la mitad de los alumnos les han sorprendido algunas asignaturas curricularmente importantes (troncalidad) como la informática o la documentación.

Para la mayoría de estudiantes la carrera presenta un equilibrio entre la teoría y la práctica, pues no demandan más de uno ni de lo otro. Los estudiantes realizan, no obstante, una buena valoración de las prácticas profesionales en empresa y de la orientación profesional, que consideran que deberían recibir mayor atención en los centros.

Los contenidos propios de la traducción y la interpretación se consideran muy importantes, con una demanda ligeramente superior de contenidos en interpretación que en traducción.

La imagen del ideal de egresado que tienen los estudiantes y que se desprende de esta valoración es muy llamativa también. Se aleja totalmente del perfil teórico-descriptivo-filológico para centrarse en la configuración de un currículum muy competencial y procesual (documentación, informática, traducción, interpretación, lenguas, etc.). Los elementos más teóricos del currículum que se recogían en esta parte del cuestionario, que son los contenidos de tipo cultural y los contenidos de tipo traductológico teórico, se consideran de menor importancia, llamando la atención sobre todo el claro rechazo a un mayor hincapié en la teoría de la traducción y la lingüística. Los contenidos culturales reciben algo más de valoración por parte de los alumnos, que sí demandan de manera moderada una mayor inclusión de contenidos en esta línea.

En cuanto a elementos adicionales del currículum, como son las prácticas y los intercambios, los estudiantes consideran mayoritariamente que el intercambio es imprescindible para la formación (aunque un 40% cree que no lo es) y tres de cada cuatro estudiantes encuestados cree que las prácticas son imprescindibles. Aunque los índices positivos son mayoritarios en este sentido, llama la atención que los índices negativos no son despreciables. Morón (2009) ya apunta la posibilidad de que los alumnos no se hallan tan motivados para pasar temporadas en el extranjero como cabría esperar. Este fenómeno nos lleva de nuevo a la idea de orientación: ¿hasta qué punto los estudiantes son conscientes en un principio del perfil internacional y móvil de estos estudios en el momento de acceder? Aún nos encontramos lejos de modelos como el anglosajón en el que en algunos centros es obligatorio pasar un curso académico en uno o dos países extranjeros. Cabe recordar en este punto los resultados del ítem V₄ 010 por el que

veíamos que más de un tercio de los alumnos no ha realizado ninguna estancia en el extranjero en el marco curricular de su trayectoria formativa.

Así, al preguntarles en términos generales sobre su satisfacción con la carrera, las respuestas reflejan una tendencia clara hacia una valoración más positiva. Al final del cuestionario, esta valoración general optimista se corrobora, cuando una mayoría de estudiantes encuestados (tres de cada cuatro) dice que recomendaría a otros la carrera y un índice incluso superior dice que volvería a estudiar TI. Como puede apreciarse, la valoración general mayoritaria parece ser positiva, aunque los estudiantes no creen que su carrera reciba el reconocimiento que merece. La identidad del licenciado queda así marcada por una aceptación y valoración mayoritaria de la experiencia curricular y personal y de la formación recibida en general y un temor pesimista o incertidumbre claros con respecto a la utilidad o idoneidad profesional que tendrán sus estudios una vez que tengan que enfrentarse al mercado de trabajo.

Finalmente, al preguntar a los estudiantes sobre cómo valoran sus cualidades personales y profesionales para poder ser buenos profesionales el día de mañana, vemos que valoran mejor sus competencias personales que sus competencias profesionales. Hay que tener en cuenta que posiblemente asocian más sus cualidades profesionales con lo aprendido en la carrera y que este elemento está también sometido a la inseguridad que produce el creer que no se ha adquirido una experiencia profesional suficiente antes de enfrentarse al mercado laboral al terminar. No obstante, las valoraciones son en general positivas. En cuanto a su identidad como licenciados, la valoración de sus cualidades personales, (asociadas a virtudes individuales o incluso innatas) es alta, lo que nos lleva de nuevo a la imagen de estudiante de alto rendimiento.

10.2.5. Expectativas profesionales

En cuanto a la imagen que tienen de la carrera, se refleja una visión bastante negativa de lo que los estudiantes perciben o esperan que otras personas opinen sobre su profesión. La identidad del licenciado se ve por lo tanto cuestionada pero también, en cierto modo, reivindicada. Consideran que la sociedad y los demás profesionales no conocen su profesionalidad lo suficiente y que mantienen una imagen inexacta, por no decir devaluada, de lo que son capaces de hacer. En concreto, llama la atención el grado de acuerdo en torno a la afirmación en la que valoran que en realidad solo se aprecian sus conocimientos lingüísticos frente a otros conocimientos y destrezas que pueden haber desarrollado.

Cabe señalar lo llamativo de la percepción que tienen sobre su futuro profesional, por un lado negativa si se limitan a puestos propios de traductores e intérpretes, pero más positiva si deciden incorporar nuevos ámbitos laborales. Como ya apuntábamos, esta flexibilidad puede relacionarse con el grado de aceptación del principio de aprendizaje a lo largo de la vida (reciclaje y adaptación), lo cual consideramos positivo. En general, los indicadores en este sentido reflejan un cierto pesimismo, con más de un 60% de los

alumnos que cree que sus expectativas profesionales al final de los estudios son peores de lo que recuerdan haber esperado al principio de la carrera.

Creemos que detrás de este deterioro de las expectativas hay una serie de motivos muy probables. Durante las evaluaciones diagnósticas y las tutorías que el grupo de investigación AVANTI realizó en la UGR dentro de los Planes de Innovación en Tutorías llevados a cabo en los últimos cursos académicos, se detectó en este centro que los estudiantes suelen recibir *feedback* negativo de diversas fuentes, que afectan especialmente a dos salidas profesionales claras: por un lado la interpretación, que suele describirse como una actividad reservada a unos pocos, a la que es difícil acceder y, por otro, la traducción literaria, que se describe como una actividad profesional de la que no se puede vivir, debido a las bajas tarifas del sector y a unas posibilidades de acceso a dicha ocupación igualmente restringidas. Si en los distintos centros se corroborase esta tendencia a la baja en la identificación de salidas como la interpretación o la traducción literaria, se podría contemplar la posibilidad de que las opiniones negativas vertidas relativas a dichos sectores produzcan un efecto desaconsejable consistente en que el propio alumno de antemano descarta la posibilidad de trazar una trayectoria profesional en dicha dirección. Si bien es cierto que el acceso a dichos sectores puede ser complicado, si el licenciado no lo intenta, está claro que la leyenda negra sobre dichos sectores u otros irá *in crescendo*, pues cada vez habrá más alumnos que cuenten cómo resultó imposible acceder a dichos sectores, aún sin haberlo intentado. Se trata de un *efecto Pigmalión* o lo que en psicología se denomina *profecía autocumplida*, descrita como la fuerza de inducción que tiene un pensamiento positivo o negativo sobre nuestra actitud ante una realidad determinada y su consiguiente efecto sobre dicha realidad.

En cuanto a la realidad detrás de estas expectativas, los estudios de *empleabilidad* existentes, analizados por la autora (2007: 51) nos dicen que la carrera goza de una *empleabilidad* envidiable, con los mejores índices de inserción de todas las carreras de Letras y Humanidades en nuestro país, si bien es cierto que menos de un 50% de los estudiantes terminará trabajando como traductor y/o intérprete. El índice para la interpretación no supera en ningún caso el 10%. Recordemos que solo un 21,5% de los estudiantes de esta muestra confía en tener buenas salidas profesionales en el mundo de la traducción y la interpretación. Teniendo en cuenta estos datos, podemos concluir que a pesar de que el acceso a la profesión no está garantizado para todos, la percepción que ellos tienen de esta dificultad de acceso profesional puede calificarse de muy elevada. Esto puede dar lugar a que sean ellos mismos los que decidan no llamar a esa puerta, dando lugar al *efecto Pigmalión* ya descrito. Este fenómeno, unido a la insuficiente orientación académica y profesional hace que este colectivo de alumnos, según la muestra seleccionada y los indicios recogidos, desprenda un pesimismo alto en el momento de la terminación de sus estudios.

Al tratar la cuestión sobre cómo perciben ellos el mercado de trabajo y las diferentes salidas profesionales, vemos que el grupo más voluminoso de estudiantes reconoce una variedad amplia de salidas profesionales para los egresados en TI, demostrando de nuevo una visión flexible de su adaptabilidad al mercado de trabajo. Solo un 17,8% identifica únicamente salidas profesionales relacionadas con la TI. Como es de esperar, las dos

salidas más reconocidas son la traducción y la interpretación, pero interesa observar en torno a estas dos categorías cómo ha mejorado la forma en la que los estudiantes trazan el panorama profesional en torno a estas dos ocupaciones, mostrando un conocimiento más exacto y realista de sus variedades profesionales.

Las demás ocupaciones identificadas se mantienen en niveles que no superan el 10% (diplomático, biblioteconomista, terminólogo, etc.), siendo la docencia de nuevo la excepción que se revela como la principal opción a la TI en la mente de estos estudiantes, con máximos de más de un 28% de identificaciones en alguna de sus categorías.

En cuanto a la profesión u ocupación preferida de los estudiantes, la más señalada es la de traductor en términos genéricos, con casi un tercio de las respuestas. Las tipologías de traductor asociadas a campos temáticos altamente especializados reciben poco interés por parte de los estudiantes, por no decir prácticamente ninguno. Incluso la traducción literaria recibe un índice de respuesta escaso, al igual que la traducción audiovisual o la localización. En esta valoración puede tener que ver el diseño curricular presente en cada centro, con una serie de itinerarios predominantes sobre otros. Asimismo, como ya se ha explicado, el *feedback* positivo o negativo que han podido recibir puede haber ejercido una influencia en este tipo de respuesta. En general, los estudiantes expresan su preferencia por la traducción en términos genéricos, pero sin entrar en más detalles. Esto puede ser un indicador de una concepción de la especialización que se va haciendo más laxa y permeable al final de los estudios.

La incidencia de otro tipo de profesiones no directamente relacionadas con TI, y que sí se han identificado como posibles previamente, es prácticamente anecdótica en cuanto a la preferencia expresada hacia ellas, con índices que no superan en ningún caso el 5%.

Los resultados en torno a la profesión menos deseada son paralelos a lo registrado con el grupo de primero en algunos casos, como el hecho de que la docencia reciba el máximo de rechazos (16,2%). Los índices reflejados en este grupo son inferiores y muestran una mayor diversidad, resultado de la capacidad de identificar más ocupaciones.

Llama la atención que el segundo tipo de trabajo más rechazado es la interpretación (14%), Incluso por encima de otros puestos que podrían parecer menos atractivos *a priori*, como puede ser el secretariado (10,5%). En este aspecto puede tener que ver el enfoque curricular de la interpretación en algunos centros así como la imagen que a veces se proyecta de esta profesión sobre los alumnos, ya descrita. Por otra parte, si tenemos en cuenta que los alumnos no realizan una evaluación muy positiva de su nivel de lengua, el estrés que puede generarse en torno a esta asignatura puede tener que ver también con este resultado tan inesperado.

También se detecta un grupo minoritario de estudiantes (menos del 6%) que se ha dado cuenta al final de la carrera de que desearía no ser traductor. Asimismo, hay pequeños porcentajes residuales de alumnos que rechazan un tipo concreto de traducción, en una concepción de la actividad que quizás no sea del todo realista, especialmente cuando

especifican tipologías de ocupación basadas en una discriminación temática de las traducciones.

Nos encontramos ante una situación laboral en la que es más que frecuente que un mismo profesional tenga un perfil versátil y realice una variedad de tareas que pueden incluir simultáneamente la traducción y la interpretación, o la traducción técnica y la literaria, por poner algunos ejemplos. En cualquier caso, coincidimos plenamente con las tesis de Mayoral (2007) cuando apunta que el etiquetaje de encargos de traducción por temáticas monodisciplinares no se ajusta a la práctica profesional real.

Los demás tipos de empleo rechazados reciben porcentajes muy minoritarios. Gracias a la imagen proporcionada por la pregunta sobre su trabajo preferido y su trabajo menos deseado, obtenemos una imagen que se asocia a la formación recibida, a la satisfacción con los contenidos de la carrera y a la concepción de los estudiantes sobre el mercado profesional. Vemos que es muy posible que existan oscilaciones entre lo que los estudiantes deseaban hacer en el futuro al iniciar sus estudios y lo que finalmente desean. También comprobamos que un número significativo, aunque no mayoritario, descubre que no se interesa por la traducción y/o la interpretación en la última fase de sus estudios. Y, claramente, percibimos que sigue habiendo un colectivo de estudiantes representativo que rechaza las salidas relacionadas con la enseñanza, lo que nos devuelve al debate sobre el papel que juega la TI frente a la Filología en el panorama universitario español.

En cuanto a la especialización, vemos que no existe un consenso a la hora de configurar lo que es la especialización por parte de los alumnos. Esto se debe a que, de hecho, cada centro aborda la especialización de un modo muy diferente.

Solo un 1,6% de los estudiantes considera haberse especializado en interpretación, lo que también arroja luz sobre la forma en la que los contenidos de interpretación se encuentran incluidos en una mayoría de centros. Algo menos de un tercio de los estudiantes reconoce haberse especializado en traducción en general. La existencia de itinerarios para la traducción jurada (UGR, UPCO, UAX), hace que la especialización jurídica reciba más de un 15% de respuestas. El resto de posibles variedades no supera el 5%. Es muy interesante ver cómo uno de cada cuatro estudiantes afirma que su itinerario curricular no les ha proporcionado ningún tipo de especialización en concreto. Estas nociones sobre la especialización podrían someterse a observación en el futuro, especialmente con la entrada de los programas adaptados a Bolonia, en los que en principio el nivel de especialización del grado se debería reducir en pro del aprendizaje de competencias más generales, para reservarse al nivel del posgrado la formación más especializada.

Una mayoría de estudiantes asume que su formación no acaba al terminar la carrera y que, por ejemplo, la especialización recibida no les condiciona sobre lo que luego experimentarán en el mercado laboral. Así, afirman que el mercado laboral especializa y que podrán trabajar en campos diferentes a los que les aporta su especialización. No obstante, un grupo grande de estudiantes considera que la carrera debe especializar todo lo posible.

La mayor parte de los estudiantes reconoce que pudo realizar la especialización deseada y que se encuentra satisfecho con su grado de especialización, aunque un 6,7% no pudo realizar su opción de interpretación y un 3,6% desearía haberse podido especializar en localización. Suponen, aunque minoritarias, las dos demandas principales en este sentido. Los motivos que privaron a algunos estudiantes de realizar una determinada elección se relacionan sobre todo con la organización curricular y la oferta académica de los centros y, en menor medida, porque el propio alumno se autoexcluye (probablemente, en interpretación, por el nivel de lengua requerido).

A pesar de su satisfacción con la opción cursada, más de la mitad de los alumnos cree que no tiene opciones de encontrar trabajo dentro de ese perfil.

La mayoría de los estudiantes asume que deberán seguirse formando al terminar sus estudios y sendos grupos de estudiantes expresan su voluntad de seguirse formando tanto en campos relacionados con la TI como en otros campos nuevos. Asimismo, uno de cada cuatro estudiantes desearía poder cursar un doctorado, lo cual es realmente alentador para el avance de nuestra disciplina.

D

Conclusiones finales

10. CONCLUSIONES FINALES

Esta tesis realiza un análisis curricular de la TI, con énfasis en el contexto español y en la perspectiva del estudiantado. El estudio se realiza, como ya se ha indicado, con el objetivo de alcanzar la dimensión práctica de un enfoque curricular que en nuestra tradición es eminentemente teórico. Como ya indicábamos en la introducción, este objetivo principal se desglosa en una serie de objetivos más concretos que se han ido cubriendo a lo largo del trabajo y cuyo cumplimiento se repasará en esta última parte.

Asimismo, se abrirán nuevas incógnitas de investigación que esta tesis invita a indagar en el futuro y se llamará la atención sobre aspectos que aún requieren un más profundo tratamiento para poder conocer mejor el currículum de TI. Las conclusiones se presentan en esta parte de una manera esquemática y organizadas por objetivos de investigación.

10.1. (A) Propuestas curriculares en TI en diversos momentos de la época contemporánea y en los contextos disponibles

Para poder concretar el análisis del currículum en TI, primero es necesario familiarizarse con el discurso teórico preciso que nos permita denominar y entender cada fenómeno curricular en su justa medida. En los objetivos específicos para esta parte, marcábamos tres aproximaciones: 1) **Establecer un marco teórico** con respecto al currículum para poder aplicarlo a nuestro objeto de estudio; 2) Acercarnos a nuestro objeto de estudio a través de la **identificación de los posicionamientos curriculares**; 3) **Analizar la proyección de las teorías curriculares en el currículum de TI**, a través de la literatura existente, para entender las visiones curriculares que se dan en nuestro campo. Estos tres marcos de trabajo, nos han llevado a una serie de observaciones y conclusiones que exponemos a continuación.

- 1 Con las diferentes propuestas que pueden considerarse en alguna medida *curriculares* existentes en nuestro campo, se busca, por lo general, resolver problemas que tienden a ser específicos (*ad hoc*), muchas veces locales.
- 2 Las soluciones propuestas no suelen suscribirse a un discurso o a una conciencia curricular claras. Son muy escasas las propuestas que se apoyan en las teorías curriculares y más escasas aun aquellas que toman posición consciente con respecto a la forma y perspectiva en la que abordan la cuestión curricular (sesgo 1).
- 3 En la literatura se indica que para analizar el currículum es necesario distinguir cuándo se percibe como un producto (diseño) y cuándo como un proceso (desarrollo), o cuándo se integran ambos. Exceptuando algunas interesantes

- propuestas, en nuestro contexto parece haber mucha más tradición a la hora de definir los productos y no tanta a la hora de incorporar elementos propios de la práctica.
- 4 Los factores humanos, profesorado y alumnado, son elementos que no reciben prácticamente atención en los antecedentes de nuestro contexto.
 - 5 Se genera confusión a la hora de hablar de *lo práctico* y *lo teórico*. Por un lado cabe distinguir el tipo de contenidos que se incluye en los currícula: unas veces práctico u operativo y otras veces teórico o declarativo. Sin embargo, ambos tipos de contenido pueden recibir un tratamiento curricular más práctico (más basado en el desarrollo curricular) o más teórico (más basado en la prescripción de lo que se quiere que ocurra en los centros o titulaciones). Los contenidos prácticos no conllevan que el currículum sea también práctico.
 - 6 Mientras que en el contexto de la TI se ha aceptado extensamente y tradicionalmente la naturaleza operativa y práctica del conocimiento experto de la traducción y del traductor, el enfoque que se ha dado mayoritariamente a este tipo de material curricular ha sido más teórico que práctico.
 - 7 El énfasis recae, en una mayoría de propuestas, en lo que denominamos *currículum explícito* (Plan de estudios, objeto). El currículum implícito, como vemos de mano del ejemplo español (objetivo B), es decir, las decisiones que subyacen por omisión o deliberadamente motivadas en el diseño del currículum de TI, no son siempre fáciles de rastrear ni de identificar. Son pocos los autores que se centran en estos factores de sesgo (De Manuel, 2006). Muchas veces son decisiones basadas en criterios que son, bien aleatorios o personales, bien basados en asunciones largamente extendidas y aceptadas, como la idea de que la única forma de generar un currículum se basa en la descripción de un conocimiento experto-disciplinar para su posterior descomposición en contenidos curriculares (sesgo 5).
 - 8 Esta misma falta de atención a lo práctico da lugar a que poquísimos estudiosos presten atención a cómo podría estar desarrollándose el *currículum oculto* en los distintos contextos curriculares.
 - 9 Las propuestas curriculares existentes, exceptuando algún caso (Kelly, 2005a), son extremadamente unilaterales (un autor o colectivo propone una solución curricular, producto) y/o *etnocéntricas*, se visualizan en un horizonte muy local y rara vez se genera un debate auténticamente curricular.

- 10 Dado el peso del sesgo 5 (del conocimiento experto al currículum; *Traducción*>*currículum*), los distintos autores o colectivos que piensan en el currículum de TI lo hacen desde una perspectiva marcada por su propio campo o disciplina de especialización (*Traducción* o *Interpretación*), lo que conlleva que no se ha avanzado mucho a la hora de generar contextos curriculares cohesionados entre la *Traducción* y la *Interpretación*, en los que se resuelva cómo influye un aprendizaje en el otro, qué secuenciación es la adecuada, qué competencias comparten y potencian una en otra, si es necesario separar estas competencias o si por el contrario es conveniente aplicarlas de manera coordinada entre sí, etc. (sesgo 4). Solo algunos autores (por ejemplo, Delisle, Sawyer, Arjona-Tseng) llegan a plantearse esta cuestión desde alguna de las posibles perspectivas cohesionadas.
- 11 Cuando se escucha exclusivamente a los empleadores (sectores industriales, organizaciones internacionales, gremios, etc.), es más fácil llegar a la conclusión de que el perfil del intérprete y el del traductor están claramente diferenciados, debido a la identidad de los perfiles preexistentes en el mercado. A ello contribuye también el tradicional papel que ha desempeñado la *Interpretación* en determinados contextos de acceso más hermético y un cierto afán de autorreivindicación con respecto a la *Traducción*. De hecho, esta fuente de información (mercado) tiende a ofrecer unos perfiles de referencia muy especializados que diferencian incluso tipos de traductor o tipos de intérprete. La elección de este tipo de perfil tan especializado sobre otros posibles tiene un impacto claro en el currículum.
- 12 La *Traducción* y la *Interpretación* como disciplinas han experimentado una evolución teórica que en algunos aspectos es semejante, aunque no paralela, y que ha dado lugar a diferentes enfoques curriculares a lo largo del tiempo, traducidos en diferentes selecciones de contenidos y enfoques sobre cómo debe ser la formación relacionada con estos tipos de conocimiento. Son disciplinas en constante evolución y, por tanto, también lo han sido sus entornos curriculares (sesgo 6).
- 13 Las corrientes disciplinares que más impacto han tenido en el currículum de TI han sido aquellas que se relacionan con el ejercicio profesional de la traducción o que de algún modo otorgan al traductor un papel activo y le capacitan para una toma de decisiones crítica sobre el proceso traductor. Suelen ser enfoques centrados en la recepción de las traducciones y en su función social y económica.
- 14 La propagación y consolidación de estos paradigmas *profesionalizantes* han traído consigo una mayor autonomía de las disciplinas con respecto a otras que antes eran dominantes, especialmente en el caso de la *Traducción*, que ha gozado de menor independencia tradicionalmente.

- 15 La Interpretación ha experimentado una evolución un tanto diferente en cuanto a este último fenómeno, por haber gozado de mayor independencia con respecto a otras disciplinas, ya que su enfoque *profesionalizante* estuvo más claro desde el principio, o quizás fue así precisamente gracias a su independencia. Sin embargo, su existencia disciplinar ha reivindicado su autonomía de la Traducción y existen pocas propuestas de coordinar una y otra.
- 16 La TI es un ámbito en el que la innovación docente está a la orden del día y existe una gran interacción con corrientes educativas actuales, aunque esta interdisciplinariedad es más *micro* que *macro*. Un ejemplo de esta interrelación es el impacto que han tenido las teorías cognitivas y, en concreto, la teoría de las competencias en nuestro campo. Debido a esta adopción teórica, las competencias son una constante en los enfoques curriculares existentes en TI.
- 17 Las teorías competenciales no siempre pueden entenderse de un mismo modo. Es un discurso que sirve para tratar los contenidos curriculares de índole práctica. Suele partir de la observación y descripción de un conocimiento experto. Al ser la traducción un conocimiento operativo y procesual, era obvio que ambos marcos teóricos (traducción y competencias) casarían muy bien. El impacto curricular de las competencias no siempre ha de ser, no obstante, práctico. Puede perfectamente aplicarse un modelo competencial para diseñar un currículum eminentemente teórico. Esto sucede cuando se marcan muy claramente las metas de la formación en un producto curricular pero no se indica cómo llegar a ellas o no se establece un mecanismo autocorrectivo que sirva para salvar la distancia entre lo planificado y lo que sucede en realidad. También influye el papel que se da a los diferentes parámetros curriculares, el grado de imbricación en el contexto social que tenga la propuesta, el papel concedido a los agentes curriculares, etc.
- 18 El discurso traductológico moderno se basa en una idea de la traducción (o interpretación) como actividad y conocimiento expertos. Por ello, de mano del papel cada vez más señalado de traductores e intérpretes en el contexto internacional y globalizado, en nuestro campo existe actualmente un mayor consenso entorno a los enfoques *profesionalizantes* de la formación que en torno a los enfoques *academicistas*. Existe un intenso debate en torno a esta cuestión, basado en que una mayoría de autores defiende la profesionalización frente al academicismo. Sin embargo, creemos que este debate aporta ya poco al panorama de la formación en TI, pues entendemos que la visión operativa y funcional de la traducción está ya suficientemente consolidada desde el punto teórico, aunque queden propuestas conservadoras en vigencia en determinados contextos institucionales. La cuestión más interesante ahora es dilucidar qué tipo de profesionalización es la adecuada o qué tipos de profesionalización son posibles, que perfil de referencia es el más sostenible: un perfil especializado en un sector o en una función social; un perfil maleable y versátil; una coexistencia de perfiles especializados, maleables y académicos.

- 19 En línea con lo anterior, existe un debate abierto en torno a cuál debe ser la cualificación ideal del profesorado. Si ha de ser un académico, un pedagogo, un profesional o todo a la vez. El ideal de profesor iría estrechamente ligado a la noción de formación adecuada y su proyección en objetivos y perfiles de egreso de referencia.
- 20 En torno a las diferentes propuestas, podemos detectar tres tipos de enfoque curricular con respecto a la idealización de la oferta curricular adecuada. Por un lado tenemos enfoques universalizantes que defienden que una propuesta es la mejor en todos los casos. Se trata de **enfoques unificadores**. Muchas veces parten de una fuerte convicción sobre qué idea de traducción es la mejor o sobre cómo potenciar un determinado gremio especializado o sector industrial. Por otro lado, tenemos propuestas que van encaminadas a trazar una serie de líneas comunes que permitan una comparatividad entre las ofertas existentes en diversos contextos. Se trata de **enfoques armonizadores**. Finalmente, están las **visiones diferenciadoras** o diversificadoras de cómo debe proyectarse un conocimiento experto como el propio de la TI en las diferentes posibilidades formativas. Por ahora, existen más propuestas centradas en los dos primeros tipos de enfoque y solo en algunos casos (Nord, 2005a; Kelly, 2005a; Cabré, 2007) se tiende a aceptar que la diversificación es positiva). Desde esta tesis, se defiende precisamente este tercer enfoque. Se cree en el potencial de la innovación en la oferta académica como medio para ofrecer respuestas a una sociedad que, sometida a fuertes corrientes de cambio, necesita profesionales que respondan a nuevos estímulos. Esta opción responde también a los puntos anteriores.
- 21 La formación universitaria debe poder responder a los nuevos contextos sociales y ello solo es posible a través de la innovación curricular. La innovación curricular implica una actitud curricular informada y prospectiva, no exenta de riesgos. Es por ello que la innovación no es todo lo frecuente que cabe desear.
- 22 Los análisis curriculares en TI antecedentes de este trabajo se centran en contextos curriculares locales en una mayor parte de los casos (China, Hong-Kong, Finlandia, Alemania, España, Irán, Canadá, Francia). No existen muchas puestas en común de tipo extrafronterizo, excepto las de carácter armonizador, por ejemplo, en el contexto europeo. La contextualización local, en la práctica, es adecuada, pues los currícula han de responder a condicionantes locales. Pero se echa en falta de nuevo una menor univocidad y un conocimiento más profundo del currículum en TI y sus diferentes caras.

- 23 Las propuestas revisadas más excepcionalmente curriculares son las siguientes: Gabr, 2001; Freihoff, 2001; Sawyer, 2004; Kelly 2005a; Kearns, 2006; De Manuel, 2006. De ellos, la mayoría concluye con un esquema de cómo entiende el currículum. No obstante, podemos distinguir entre **modelos prescriptivos** y **marcos de deliberación** curricular. Entre los primeros, destaca el diseño curricular de Gabr, de inspiración gerencial. Entre los segundos, el más completo y reflexivo es el de Kelly. Los autores que tratan el currículum de TI de manera consciente no siempre adoptan un posicionamiento curricular (de entre los dos o tres paradigmas curriculares posibles) de manera expresa. Lo hace Gabr (técnico, gestión de recursos humanos, *eficientismo*), Sawyer (interpretativo en su propuesta curricular, pero algo más técnico en su visión de la evaluación) y De Manuel (crítico). El resto de autores, tanto los más curriculares en su fundamento como los interesados en cuestiones curriculares más genéricas de una manera más pragmática, aborda el currículum desde una perspectiva que podríamos considerar *ecléctica*, haciendo uso de teorías diversas con el propósito de resolver problemas *ad hoc*.
- 24 Finalmente, cabe señalar la escasa atención que recibe el alumnado como variable curricular. La mayor parte de las consideraciones que se encuentran tienen que ver con el perfil de ingreso y los métodos de acceso a la carrera o, como mucho, a los métodos (casi siempre técnicos) de evaluación. Algunos autores sí incluyen esta variable. Kelly (2005a) y Li (2001), por ejemplo, prestan atención a cuestiones como la motivación y las expectativas, el análisis de la experiencia curricular, etc. Kelly anima a un más profundo conocimiento de los agentes curriculares, tanto el profesorado como el estudiantado.

10.2. (B) *El currículum de TI en España*

Con los no demasiado prolijos recursos existentes, este trabajo doctoral repasa las visiones sobre formación de traductores e intérpretes en España en los últimos treinta o cuarenta años. El modelo universitario español impregna cada titulación existente con una homogeneidad institucional y administrativa que hace necesario entender muy bien el contexto universitario español para poder abordar este objeto de estudio. Con esta visión en mente, nos hemos aproximado a las interpretaciones sobre la formación en TI en nuestro contexto. Por ello, es fácil distinguir aquellas observaciones que podemos aplicar de forma más genérica al contexto universitario español, de aquellas otras que son propias y características de nuestra titulación (LTI). Para abordar esta segunda parte del trabajo, se planteaban un par de objetivos más concretos, a saber: 1) **Analizar la evolución curricular de los estudios de TI en España** con las fuentes disponibles; 2) **Diagnosticar el currículum de TI en España** (LTI). A continuación, se presentan en primer lugar aquellas conclusiones que tienen que ver con el sistema universitario español en general y, seguidamente, las particulares de la LTI, que responden a los interrogantes planteados. También se incluyen unas primeras impresiones sobre los nuevos Grados (GTI).

- 1 El sistema universitario español puede clasificarse en su tradición como un modelo de inspiración *napoleónica* (modelo francés), si atendemos a los arquetipos de universidad existentes. Esta influencia viene caracterizada por que los criterios curriculares básicos responden a las necesidades de personal cualificado del Estado u otras entidades de poder, a su centralización (y por lo tanto, homogeneidad curricular y falta de flexibilidad) y a la tradición racionalista que lo hace fuertemente *transmisionista* y centrado en los contenidos que se enseñan o, en el mejor de los casos, en el profesorado.
- 2 Ante esta tradición ha habido pocos coadyuvantes de cambio y los pocos atisbos de progresión fueron acallados en su momento por la llegada del franquismo, época en la que no interesaba descentralizar la Universidad ni fomentar su aperturismo o potenciar el papel activo del profesor, ni generar un espíritu crítico y dinámico entre los estudiantes, etc.
- 3 Todo ello explica que el modelo curricular que tenemos en la Universidad española sea esencialmente un producto bastante técnico: los Planes de estudio.
- 4 Adicionalmente, el final de la dictadura coincidió con un crecimiento poblacional importante y un incremento exponencial de las tasas de inscripción en la universidad, tendencia aún más clara tras la transición. Un fenómeno positivo como es la democratización de la Universidad, trajo consigo un efecto pernicioso como es el de la masificación de las aulas, que, a su vez, retrae cualquier intento de centrar la formación en el aprendizaje del estudiantado, por lo que consolida la despersonalización y los métodos *transmisionistas*.
- 5 Desde la transición, se ha perseguido una progresiva modernización de la Universidad española y se han sucedido innumerables reformas legislativas y modificaciones de Planes de estudio. En todas las reformas se ha dado una queja relativa a la insuficiente financiación destinada a implementar los cambios.
- 5 Estas reformas han dado diversos pasos atrás y adelante de manera alterna, aunque finalmente el impacto positivo se ha ido dejando notar tímidamente en algunos aspectos.
- 6 Además de la conquistada libertad de cátedra y la democratización de las aulas que vino tras la época de Franco, otros avances han sido: la relativa descentralización de mano de la cesión de competencias a las CC.AA.; una mayor autonomía universitaria; una cierta modernización de las estrategias docentes, más patente desde que se inauguró el proceso de Bolonia, pero que aún no está totalmente extendida; una mejora en la concepción de los títulos, añadiéndose propuestas más innovadoras en su momento, como la propia TI, y otras que implicaban la creación de títulos de corte más aplicado e multidisciplinar que academicista (Trabajo Social frente a Sociología, Medioambiente frente a Biología, Comunicación Audiovisual, etc.).

- 7 No obstante, existen aún problemas que no han encontrado respuesta, como son: la masificación de las aulas, solo paliada por el descenso de las matrículas; la situación precaria de buena parte del profesorado, que debilita las propuestas de mejora de la calidad y de innovación; la marcada fragmentación del conocimiento de mano de desarrollos curriculares que no fomentan la coordinación, y de diseños *atomizados*; la falta de financiación, especialmente para implantar las reformas; una exigencia de cualificación universitaria para la docencia que no valora suficientemente la capacidad docente, etc.
- 8 Con la llegada del motor de cambio que debería ser Bolonia, se da una oportunidad a nuestras universidades para que implanten mejoras que se encuentran en la intención primera del proyecto de convergencia: un giro metodológico a la práctica en lo docente; un giro epistemológico hacia lo práctico en los contenidos; una invitación a establecer una fundamentación curricular razonada que no tiene antecedentes en nuestro contexto; un giro hacia el estudiante; una mayor consideración de las necesidades y condicionantes del contexto en el que se ubica el currículum; una mayor capacidad de innovación para las universidades (con la desaparición del catálogo de títulos); una mayor vinculación entre la universidad y la sociedad; una más clara política de calidad, etc. Algunos aspectos de Bolonia son curricularmente prácticos, aunque otros aspectos, especialmente en el contexto español, han recibido una interpretación curricular técnica. Existe cierta confusión a este respecto.
- 9 Se percibe lo que ya explicábamos al tratar el paradigma tecnicista: a veces las reformas impuestas tienen como ventaja su potencial de despertar, junto con la reacción, un debate e interés por temas que hasta ahora no recibían tanta atención. Nunca antes se había hablado tanto de currículum en nuestro país.
- 10 La reforma plantea una serie de problemas derivados sobre todo de la insuficiente financiación, la insuficiente conciencia curricular de los agentes implicados y la confusión entre el discurso teórico y su trasposición a la práctica.
- 11 Todo ello lleva a un ambiente reformista poco estable, en el que se entremezclan grandes avances con serios pasos atrás y que, por lo general, no parece que esté teniendo un impacto radical en la forma en la que se conciben los Planes de estudio en nuestro país. Desde el punto de vista teórico, los nuevos Planes de estudio vienen acompañados de una gran batería de documentos justificativos que integran, por ejemplo, un mejor análisis situacional y una planificación competencial, junto con muchas horas de trabajo por parte de los miembros de la comunidad universitaria, muchos de los cuáles nunca antes habían intervenido en procesos curriculares (se detecta un cierto valor como impulso de concienciación curricular). Sin embargo, no quedan claras cuáles serán las implicaciones prácticas, que quizás tengan que ver con el éxito de implantación de los ECTS y con el impulso de desarrollo profesional docente que se está haciendo en algunas universidades (ambos aspectos relacionados con la financiación). Así, si

comparamos los productos curriculares antiguos y los nuevos, la tendencia más marcada es a que los primeros influyan bastante en los últimos, lo que comprime la posibilidad de innovar y diversificar la oferta existente. En general, los agentes universitarios parecen tener la impresión de que se trata de una reforma que viene dada desde instancias ajenas a su contexto curricular local, lo cual es un factor de riesgo a la hora de llevar a la práctica los cambios propuestos.

En cuanto a las titulaciones de TI vigentes hasta recientemente en nuestro país, que han sido dos: Diplomatura (DTI) y Licenciatura (LTI), se extraen las siguientes conclusiones:

- 1 La LTI ha experimentado un algo tortuoso proceso de implantación en nuestro país que ha culminado con una proliferación sin parangón de centros y una demanda altísima de estudiantes de nuevo ingreso.
- 2 Desde la época de las EUTI hasta la actualidad, la TI ha debido someterse a cuestionamientos por parte de diversos colectivos: otras disciplinas que consideraban que debían dominar la Traducción (y, en menor medida, la Interpretación); expertos que consideraban que los conocimientos aplicados no deben formar parte de la oferta universitaria; expertos que consideraban que la Traducción es solo un medio para otros fines lingüísticos; sectores gremiales que consideraban que la carrera suponía algún tipo de amenaza o que no estaba planteada conforme a su propia concepción de un sector del mercado.
- 3 Finalmente, tras un proceso de debate (o casi lucha) curricular bastante intenso que se prologó durante más de una década (desde la aparición de las EUTI hasta la aprobación del Plan de estudios de la LTI en 1991), se inauguraron las primeras LTI en España, que actualmente han llegado a ser una veintena larga y aún reciben demanda por parte de universidades que están solicitando la homologación y planificando nuevas aperturas.
- 4 Los motivos que despiertan el interés por ofertar la LTI son muy diversos. Van desde los más intrínsecos (convicción de que la LTI es necesaria en un determinado contexto curricular y fe en la formación que fomenta), hasta los impulsos externos más identificables, como son: el fomento de política lingüística por parte de las autoridades de una determinada zona; la entrada en un organismo internacional por parte del país o la ubicación de una oficina internacional en la zona; la insuficiente demanda académica en otras titulaciones afines a la TI, etc., e incluso una conjunción de impulsos de todo tipo. La LTI se ha elegido también en algún centro, expresamente, como estrategia de renovación curricular de una oferta de estudios afines que por un motivo u otro se ha deseado actualizar.
- 5 El origen de las primeras EUTI tiene que ver con los antiguos Institutos de Idiomas de las universidades. Tras esta primera fase, en un mayoría de centros existe un origen disciplinar en alguna de las Filologías existentes. Solo una minoría de centros surge directamente como centro de TI. En algunos contextos, se han dado relaciones de dominio, conflicto y autorreivindicación entre la Filología y la

TI, cuestión sobre la que hay constancia en diversos documentos oficiales y no oficiales, mientras que en otros la retroalimentación mutua ha sido más constructiva.

- 6 En una primera época, se adoptaron modelos de formación cuyo objetivo de formación estuvo relacionado con la formación de profesionales para los Organismos Internacionales. La inspiración curricular vino de centros como Mons, ESIT, Germersheim, Heriot Watt University (muchos de estos centros, pertenecientes a la CIUTI). Más adelante, han sido los propios centros españoles los que han ido inspirando los currícula de los nuevos centros que se abrían, por lo que se ha perdido explícitamente esta referencia, aunque evidentemente la influencia ha seguido teniendo ecos de manera indirecta. En los últimos años, parecen adoptarse nuevos modelos de formación basados en otros perfiles, sobre todo, el de traductor profesional y, también, en algunos centros, parece haber una vuelta a la traducción académica tradicional. La situación es bastante heterogénea.
- 7 Los debates globales sobre la interacción entre Traducción e Interpretación trascurren por un derrotero paralelo en nuestro contexto. Aún no existe un consenso sobre si la Interpretación y la Traducción deben retroalimentarse o, al menos, coexistir en un mismo programa de formación, o si, por el contrario, la Interpretación merece un tratamiento distintivo. Aunque se ha apostado teóricamente en diversas fuentes por la independencia de la Interpretación, hasta ahora ha recibido un tratamiento vinculado a la Traducción de mano de la LTI, aunque en unos centros esta vinculación (doble especialización obligatoria u optativa) se ha llevado más lejos que en otros.
- 8 La troncalidad confiere una misma base homogénea a todas las LTI, centrada en una idea de la *traducción* ciertamente profesional, que incluye asignaturas o competencias auxiliares e instrumentales (aunque estancas) cuyo fin es alcanzar una competencia traductora que se acerca más a lo profesional que a otros posibles modelos. No obstante, existe un grado de variación entre los enfoques de unos centros y de otros, de mano de la forma en la que se ha estructurado la optatividad, la obligatoriedad y la libre configuración.
- 9 Este tipo de contenidos de definición autónoma por parte de las universidades, confiere un relativo grado de diferenciación entre unas LTI y otras, pero la propia troncalidad ejerce una influencia notable en cómo se interpreta el resto del currículum, lo que lleva a una oferta académica que no varía radicalmente entre unos centros y otros. Además, la tendencia a la hora de diseñar los currícula es bastante conservadora, por lo que, como explicábamos al analizar las tendencias generales de la universidad española, se toman como referencia los modelos de otras LTI ya implantadas. Ello minimiza las posibilidades de innovación curricular.

Los contenidos de la carrera (LTI) se encuentran fragmentados y estructurados en

- 10 torno a áreas distintas y en muy pocos centros existen medidas de coordinación curricular.
- 11 La especialización de la carrera se entiende según los siguientes criterios: división entre Traducción e Interpretación; Traducción jurídica, por ser un itinerario tradicional en nuestra universidad y porque en algunos centros conlleva la habilitación como Intérprete Jurado; Traducción especializada por temas; Traducción especializada por soportes o formatos (en una minoría de centros); en algún caso excepcional se concibe la especialización simplemente como una progresión en una aproximación a la resolución de problemas propios del conocimiento de un profesional. En algunos centros la opción tomada no es clara y se detecta una mezcla de criterios. En general, el grado de especialización actual puede considerarse alto. No existe un consenso en torno a qué especialización es la adecuada. Existe actualmente un cuestionamiento de la organización de la especialización actual, así como de la distinción pragmática entre Traducción general y Traducción especializada. En una idea de progresión basada en la práctica real de la traducción o la interpretación, parece más adecuado centrar el aprendizaje en el tratamiento de diversos tipos de problemas que en otros criterios (Mayoral, 2001; 2007).
- 6 Podemos clasificar la LTI como un modelo de formación que en su momento ha sido moderno, basado en conocimientos y destrezas muy actualizados (competencia intercultural, competencia informática, competencia de investigación y documentación, trabajo en equipo, trabajo autónomo, movilidad, etc.). Su practicidad y adaptabilidad hacen que los alumnos, incluso con una especialización muy marcada, posean también un buen índice de *empleabilidad* y un perfil flexible y transversal que les permite abrirse camino y llevar a cabo diversas funciones sociales, tanto específicas del ejercicio profesional de traductores e intérpretes, como con respecto a otras posibilidades.
- 12 Este buen índice de *empleabilidad* y esta imagen moderna (de mano de los idiomas y su aplicación) ayuda a que exista una gran demanda de nuestros estudios que genera un equilibrio curricular muy especial: los centros de TI se permiten, en una mayoría de casos, realizar selecciones muy duras de sus estudiantes, lo que revierte en la entrada de estudiantes con rendimiento que podemos considerar superior al del promedio. Este tipo de estudiantado junto con la formación ofrecida (no se puede distinguir fácilmente qué factor pesa más) da lugar a las buenas expectativas profesionales que disfrutan nuestros egresados.
- 13 No obstante, es necesario puntualizar que una mayoría de egresados no ocupa puestos de traductor o intérprete, que, paradójicamente, son los perfiles (en distintas variantes) que informan el diseño curricular actual (tanto la LTI como los nuevos GTI que van surgiendo). La selección de perfiles de referencia es, como poco, polémica. Por ejemplo, el perfil de *localizador*, en realidad no responde mayoritariamente, según nuestros datos, ni a la demanda académica por parte de los estudiantes (expectativas iniciales académicas y profesionales), ni a la demanda

social (pues el sector es reducido y no puede dar cabida a todos los licenciados). Los criterios por los que se eligen ciertos perfiles no terminan de quedar suficientemente justificados. Este mismo ejemplo sería extensible a otro tipo de perfiles frecuentes.

- 14 Varios observantes apuntan también que, probablemente, una proporción significativa de estudiantes no quiere realmente trabajar como traductor o intérprete en realidad, sino más bien sacar partido a los idiomas o aprender idiomas, o trabajar en contextos internacionales, etc.
- 15 No existe una alternativa de idiomas aplicados en la oferta académica española, por lo que varios autores observan que la LTI actúa de *embudo* para todos aquellos estudiantes con buen perfil que tienen un interés por las lenguas pero no desean hacer carreras más tradicionales o para aquellos que no saben qué hacer, pero saben que los idiomas son su fuerte (por ejemplo, Mata, 2002; Kelly, 2005a).
- 16 La LTI, por tanto, no responde con tanta seguridad a una demanda desde el punto de vista de las expectativas de dichos futuros licenciados. La LTI tampoco responde con precisión a una demanda social ni de mercado (no hay cabida para tantos egresados en los nichos de referencia), aunque el perfil general de egreso se adapte con facilidad a varias necesidades de capital humano que la oferta de formación universitaria española actual no cubre bien. Para satisfacer óptimamente las correspondientes demandas y también para evitar una saturación o una crisis de demanda académica en la LTI, es necesaria una diversificación de títulos que incluyan las lenguas, la competencia intercultural y sus aplicaciones como uno de sus posibles ejes. Existe una posibilidad de que la carrera de LTI acabe desgastándose por saturación y es preciso adelantar soluciones y corregir posibles disfunciones actuales.
- 17 A pesar de la cantidad de centros, el perfil de los egresados es bastante homogéneo, por ejemplo, en cuanto a las combinaciones lingüísticas. Existen combinaciones lingüísticas y direccionalidades saturadas y otras que no encuentran respuesta en el panorama universitario de nuestro país. Así, en algunos de los nuevos Grados se incluye el perfil de mediador cultural como perfil de referencia, aunque las lenguas que ofrecen los centros no responden a buena parte de las lenguas que requieren mediación cultural en nuestro país.
- 18 Es necesaria una correcta alineación y secuenciación de contenidos en los niveles de grado y posgrado (diversificación vertical), para así responder mejor a los distintos tipos de demanda. En este punto cabría contemplar el papel de la Interpretación en sus diferentes modalidades y cómo debe relacionarse con la Traducción. Contemplar solo el perfil de referencia del intérprete de conferencias limita las aplicaciones curriculares que pueden recibir los distintos niveles de competencia en Interpretación. Cabe distinguir entre *competencias del intérprete* y *competencias en interpretación*, pudiendo tener las segundas un papel decisivo en diversas propuestas de formación que no forman específicamente para ser

intérprete profesional. Hasta ahora se ha enfocado más la formación con las competencias del intérprete de conferencias en mente. De ahí los problemas que la inclusión de la Interpretación ha planteado. Lo mismo es aplicable a las *competencias del traductor* y las *competencias de traducción*. Las primeras pueden concebirse como más especializadas y las segundas como más transversales.

- 19 El problema de la secuenciación no afecta solo a la idea de cómo debe entenderse la Traducción, sino que también tiene que ver con la definición de especialidad, la estructuración de itinerarios, la interacción entre teoría y práctica e, incluso, la conceptualización básica de la carrera sobre si la adquisición de destrezas lingüísticas debe ser pedagógicamente anterior a la formación en TI.
- 20 Parece existir una disfunción curricular en torno al hecho de que los estudios dan la lengua B por sabida, cuando no siempre es la realidad de los estudiantes que acceden. Se ha producido tradicionalmente un debate sobre cómo debe abordarse el nivel lingüístico en el currículum, cuestión relacionada con el sistema de acceso. Cuando la LTI mantenía un carácter minoritario, era posible seleccionar a un colectivo de estudiantes con suficientes conocimientos previos. En la actualidad, el nivel de los estudiantes parece ser algo más tendente al promedio, por lo que la prueba de acceso, si se cubren los cupos, no basta para garantizar los niveles de lengua necesarios, como tampoco basta la nota de corte. El currículum no contempla el nivel lingüístico real de los alumnos en una mayoría de LTI. Es precisa una mejor alineación curricular con el perfil de ingreso de los alumnos.
- 21 La coordinación curricular se hace muy necesaria, incluso más que en otro tipo de titulación más uniforme, debido a la marcada multidisciplinariedad de la LTI (o los GTI), que proyecta una imagen de *colección de elementos desligados* que no facilita el aprendizaje en red por parte del alumnado ni la construcción de su identidad como licenciados o profesionales. Especialmente cuestionable es la división estanca entre teoría y práctica de la Traducción y, más aun, que la teoría se presente como paso previo a la práctica. Los modelos que integran ambas podrían ser los más adecuados según varios autores (Kelly, 2005a; Nord, 2005a; Mayoral, 2007, etc.). La coordinación es necesaria también entre la docencia de lengua y la enseñanza de la TI, entre la Traducción y la Interpretación, entre las direccionalidades de Traducción, etc. Sería conveniente una modularización de contenidos como primer paso para favorecer esa coordinación.
- 22 En cuanto al profesorado, el debate sobre si debe ser eminentemente profesional, docente o investigador, o todo, también se ha traído al contexto español. Su perfil está condicionado por el marco institucional ya expuesto y responde también a los debates sobre la idea de Traducción (e Interpretación) que se maneja preferentemente en cada caso. Actualmente existen problemas para cubrir la demanda de determinados perfiles. Esto también tiene que ver con la uniformidad de los perfiles de egreso en las distintas LTI.

- 23 El proceso de convergencia del EEES ofrece una oportunidad única para renovar los currícula. Hay muchos aspectos del EEES que soplan a favor de la TI: fomento de lo práctico; fomento de la enseñanza más personalizada y los grupos pequeños, imprescindibles en nuestras asignaturas; evaluación progresiva del aprendizaje que refleja mejor los avances en nuestros contenidos operativos; aceptación de la aplicabilidad de lo aprendido en la universidad a distintas profesiones o funciones sociales, etc. Sin embargo, en las primeras iniciativas aprobadas, se percibe un cierto conservadurismo y continuismo, frente a las posibilidades de reforma que se abrían. La diversificación que consideramos tan necesaria, en lugar de fomentarse, se está limitando aún más de lo que ya estaba.
- 24 Adicionalmente, la diversificación que se pretende se ve amenazada por el hecho de que se está unificando autonómicamente la oferta de títulos (Calvo Encinas *et al.*, 2008). En algunos casos se hace de manera inteligente, como en el caso de los posgrados en la Comunidad Valenciana, mientras que en otros no estamos ante un proceso de armonización, sino ante un proceso de unificación, que no solo no implica una mejora en este sentido, sino más bien un retroceso, además de establecer diferencias entre la libertad curricular de los centros de unas CC.AA. y de otras.

10.3. (C) *El currículum de TI en España desde la perspectiva del estudiantado*

A continuación, de mano de las opiniones de las dos muestras de estudiantes, se tiene un contacto directo con la experiencia curricular desde el punto de vista de los estudiantes, que resumimos a continuación (se pueden consultar íntegramente al final de los capítulos 8 y 9) y que servirán para corroborar o contrastar algunas de las conclusiones reflejadas de mano de la literatura, así como para diagnosticar el contexto curricular español.

- 1 Entre los rasgos comunes poblacionales entre la muestra de primero y la de cuarto, encontramos la juventud del estudiantado de la LTI consultado (una mayoría accede inmediatamente después de terminar la Educación Secundaria, sin experiencia profesional previa, frente a otras épocas en las que parecía haber un perfil de estudiante más adulto, que hacía TI como segunda opción o compaginándolo con trabajo, por ejemplo). Asimismo, en ambas muestras y en otros estudios existentes (Muñoz Raya, 2004; UPO, 2008) la mayoría de mujeres es clarísima. La juventud de ingreso está relacionada con el sistema de acceso también: muy selectivo, bien por nota de corte, bien por prueba de acceso.
- 2 La observación de diversos autores (Mata, 2002; Kelly, 2005a; Nord, 2005a, con respecto a Alemania; Mayoral, 2007, en prensa; Calvo Encinas *et al.*, 2008, etc.) relativa a que posiblemente muchos estudiantes acceden a la LTI no tanto con la idea clara de querer ser traductores e intérpretes, sino más bien por su interés por los idiomas y el enfoque aplicado de los mismos, se corrobora en el caso de ambas muestras.

- 3 Ambas muestras responden a perfiles de un colectivo que, *a priori*, podría considerarse altamente motivado, puesto que la mayoría de los alumnos, por no decir casi la totalidad, accede a la LTI como primera opción.
- 4 En cuanto a sus segundas opciones (relacionadas con la observación por parte de algunos expertos que intuía que muchos estudiantes elegían TI por su interés por los idiomas, pero por falta de alternativas al no querer hacer Filología), encontramos que, en la muestra de primero, en torno a un tercio de los estudiantes encaja con este perfil (rechazo a la Filología, pero interés por los idiomas). En el colectivo de cuarto, el rechazo expreso a la Filología aumenta a más de dos tercios, creemos que posiblemente debido a que se va formando una identidad diferenciadora como estudiante de LTI que tiene efecto sobre su recuerdo sobre los motivos que les llevaron a elegir la LTI y no otra carrera.
- 5 La mayoría de estudiantes en ambas muestras no ha hecho otra carrera y proviene de Letras o Humanidades. Se desmitifica así el perfil más abierto que en muchos centros se anhela, con perfiles más variados de ciencias o tecnológicos. Este punto conecta con las expectativas de los estudiantes sobre su formación. Si un determinado currículum está diseñado para alumnos con estos perfiles ahora minoritarios, quizás se puedan diseñar nuevas estrategias de captación de estudiantes o de orientación previa a los estudios. La información que se ofrezca es clave en este caso.
- 6 Como ya se intuye al observar los currícula explícitos de los centros, los estudiantes de ambos colectivos poseen unos perfiles lingüísticos académicos muy homogéneos, con las mismas lenguas B y C y en las mismas direccionalidades. En cuarto, la mayoría de los estudiantes acumula dos lenguas C (tres lenguas extranjeras) con algún dominio, lo que aporta una pista clara sobre cómo escogen los estudiantes la optatividad, que en muchos casos se rellena con otras lenguas que se empiezan desde cero. Solo uno de cada cuatro estudiantes se mantiene con dos lenguas extranjeras como traza el plan de estudios en su troncalidad y algo más de un estudiante de cada tres tiene cuatro lenguas o más. Nos preguntamos sobre la idoneidad de abrir tantas vías lingüísticas que, al menos durante los estudios, el currículum no permite asentar debidamente. Se antoja un tema que debe ser atajado a través de la orientación académica. Por otro lado, revela el profundo interés de nuestros alumnos por los idiomas y culturas en general.
- 7 En cuanto a su nivel lingüístico autoevaluado, los estudiantes de ambas muestras consideran que poseen un nivel de sus lenguas B y C que no es excelente, sino más bien intermedio, de forma mayoritaria. Puede deberse a un rasgo de autoexigencia muy elevado, pero probablemente, como se desprende sobre todo en la muestra de cuarto, tiende más bien a reflejar las dificultades curriculares que experimentan durante la carrera por este motivo. Se sienten más satisfechos en general en ambas muestras con sus niveles de lengua(s) A.

- 8 Una de las principales disfunciones curriculares que se comprueban de mano del análisis de estas muestras es que al averiguar si la lengua de acceso de los estudiantes se correspondía con la lengua de acceso que hubieran deseado, se detecta un claro efecto del sistema de acceso sobre este factor. Cuando el sistema no es un examen, sino *numerus clausus*, y hay estudiantes que no consiguen plaza por su lengua principal (inglés), existe una tendencia a intentar acceder desde una lengua alternativa que probablemente no dominen al mismo nivel que su primera opción lingüística (inglés). Así se comprueba claramente en el caso de la UGR. Con respecto a la submuestra del centro, el porcentaje de estos alumnos representa nada menos que una cuarta parte, lo cual ilustra el peso de este fenómeno. Esta tendencia probablemente sea extensible a las demás facultades españolas que tienen un sistema de acceso basado en la nota de ES o sistemas muy restrictivos para lengua B inglés y más laxos para otras lenguas. Podría representar porcentajes significativos en las subpoblaciones que, en general, entran con lenguas B francés, alemán o árabe en todos los centros. Se trata de un aspecto de fácil comprobación en los centros, con una simple evaluación diagnóstica inicial. Este fenómeno es importante por el efecto que ejerce sobre la motivación y rendimiento académicos de los estudiantes. Una vez detectado el problema, es preciso establecer medidas curriculares compensatorias que atiendan a esta realidad. En otros centros europeos con mayor flexibilidad curricular se establecen itinerarios distintos para aquellos estudiantes que acceden con un nivel previo y para aquellos que empiezan desde cero. Ante la posibilidad de que las universidades optaran por diversificar su oferta lingüística con nuevas combinaciones no contempladas en secundaria, los itinerarios *ab initio* serían la única manera de garantizar la viabilidad de los estudios para estos estudiantes. Se trataría de un proceso de diversificación curricular *intertítulo*, es decir, dentro de la misma oferta académica, unos estudiantes podrían cursar la carrera desde un nivel lingüístico y otros, desde otro inferior o desde cero.
- 9 Una mayoría de estudiantes ha tenido contacto directo con otros países y culturas antes de acceder a la LTI, en la muestra de primero. En la muestra de cuarto se repite esta tendencia y, además, se añade la perspectiva de la movilidad, curricular o no, durante los estudios. Dos de cada tres estudiantes ha disfrutado de movilidad académica universitaria, mientras que el otro tercio también tuvo la oportunidad aunque no llegó a aprovecharla. La mayoría de estudiantes tuvo como destino países de su lengua C y solo uno de cada tres se fue a países de su lengua B. Teniendo en cuenta que la mayoría de estudiantes tiene como lengua B el inglés, este desequilibrio entre lengua B y C se explica por el inferior número de centros de TI existente en países angloparlantes en comparación con el número de centros y estudiantes actuales en España. La diferencia entre oferta y demanda de intercambios a países angloparlantes hace que estos suelen ser los destinos más disputados entre los estudiantes y que muchos opten por países de su lengua C ante la imposibilidad de superar los criterios de selección para destinos de inglés. Es útil ampliar las redes de movilidad a países fuera del ámbito europeo y que sean angloparlantes (Canadá, EEUU, Australia, etc.), para así poder ofrecer este tipo de experiencia curricular a los estudiantes, ya que, dada la proliferación de centros

españoles, es de todo punto inviable que los centros británicos e irlandeses puedan absorber el total de estudiantes con lengua B o C inglés que tenemos en España.

- 10 Lo que hemos denominado el *efecto numerus clausus* es un factor motivacional más extrínseco que intrínseco, que consiste en que, presentando un perfil alto, el alumno se deja influir por el hecho de que se sabe que la LTI es una opción a la que solo pueden acceder los estudiantes con un perfil más alto. De este modo, un tercio de la muestra de primero reconoce que este factor influyó en su decisión. En la muestra de cuarto, el porcentaje refleja una tendencia similar. Aunque no es un valor mayoritario, sí nos parece significativo y creemos que dice mucho también sobre el tipo de estudiante que accede a la LTI.
- 11 De todas las motivaciones y expectativas estudiadas, las que reciben una valoración algo menor son las relativas a los contenidos de la carrera y al prestigio de los estudios. Por el contrario, las relacionadas con las salidas laborales y la proyección profesional de los estudios son motivaciones de nuevo bastante fuertes, que acumulan el interés de una mayoría clara de estudiantes. A la hora de determinar si la tendencia de un centro debe ser *profesionalizante* o *academicista*, o qué tipo de profesionalización debe fomentar, este parámetro es muy importante.
- 12 En ambos colectivos estudiados, son muchos los estudiantes que no recibieron información sobre la carrera en Educación Secundaria. Aquellos que sí recibieron orientación, señalan que la información recibida era superficial, poco detallada y más administrativa que práctica. Sería interesante analizar la orientación que se ofrece en los institutos de Educación Secundaria, cuando la percepción de este colectivo tan amplio, con respecto a la utilidad que ellos han encontrado a la información recibida, es tan baja. Asimismo, nos intrigaría averiguar qué se dice de la LTI en Educación Secundaria para poder entender mejor cuál es la imagen que se tiene de nuestros estudios y los motivos que llevan a los estudiantes a elegir TI.
- 13 Las principales fuentes de información a las que recurren los estudiantes a la hora de elegir la LTI son extraoficiales, de difícil control y, con mucha probabilidad, la información que ofrecen no es contrastada ni fiable. Internet es una de las fuentes principales y la información sobre los estudios que se puede encontrar en este medio tiende a ser desigual y poco realista. Ante el reto de Bolonia, es esencial que los centros mejoren estas vías de información y contacto entre el estudiante y la institución. De gran importancia es este servicio con respecto a la secuenciación y transparencia en torno a los grados y posgrados. Más de la mitad de los estudiantes consultados considera que no cuenta con información suficiente en el momento de iniciar sus estudios, ni sobre el contenido de su carrera ni sobre su proyección profesional, siendo la proyección profesional la que recoge más respuestas negativas, especialmente en el colectivo de cuarto (al interesarse más acuciantemente por esta información, con el fin de sus estudios a la vista). Una línea de trabajo interesante consistiría en averiguar qué perfil de la carrera y qué perfiles de *empleabilidad* se fomentan en las publicidades de los centros que ofertan

la LTI o el GTI. Arrés, en *Forotraducción*, ha realizado una primera recopilación de material bastante interesante del que se pueden extraer unas primeras conclusiones y que podría desarrollarse en proyectos más completos y actualizados (GTI, posgrados) en el futuro.

- 14 Como cabe esperar, a la hora de identificar salidas profesionales de la carrera, el colectivo de cuarto parece más realista que el de primero. Pero es preciso realizar una serie de observaciones sobre la forma en que se conceptualiza el futuro profesional. El colectivo de primero se deja llevar más por los estereotipos profesionales de *traductor* e *intérprete* que están tan extendidos entre el público en general, muy centrados en aspectos atractivos de ocupaciones de alto perfil o que de algún modo resultan sugestivas. Por el contrario, según se avanza en la carrera, las perspectivas son más realistas aunque en algunos casos se dejan influir más por las propias asignaturas que componen el currículum, de modo que se mencionan perfiles que corresponden a un contenido aislado de la carrera cuya inclusión inicial no era la de especializar en ese campo (terminología, documentación), sino la de establecer una base transversal para construir un conocimiento experto propio del traductor. Entendemos que este efecto se produce por la disgregación de contenidos en el currículum y por las ya mencionadas faltas de coordinación y orientación.
- 15 Los estudiantes encuestados marcan un progresivo pesimismo con respecto a su percepción de las salidas laborales de la carrera. En torno a dos tercios de los alumnos del grupo de cuarto cree que sus expectativas profesionales al final de los estudios son peores de lo que recuerdan haber esperado al principio de la carrera. Creemos que detrás de este deterioro de las expectativas hay una serie de motivos, que hemos resumido con lo que denominamos *efecto Pigmalión*. Los estudiantes con frecuencia reciben visiones pesimistas sobre su futuro profesional en determinados sectores, unas veces más fundadas que otras. El propio alumno de antemano descarta la posibilidad de trazar una trayectoria profesional en dicha dirección. Si bien es cierto que el acceso a determinados sectores puede ser complicado, si el licenciado no lo intenta, se entra en un círculo vicioso por el que los alumnos no lo prueban y, por lo tanto, consideran que nadie lo consigue. Se trata de la fuerza de inducción que tiene un pensamiento positivo o negativo sobre nuestra actitud ante una realidad determinada y su consiguiente efecto sobre dicha realidad. Para contrarrestar este fenómeno, es preciso que los centros refuercen la forma en la que abordan la *empleabilidad* de los egresados (más prospectiva que retrospectiva, más basada en el potencial del estudiante como agente social que en la situación laboral específica de un determinado nicho existente) y sobre la que se construye la identidad del colectivo de alumnos. Un estudiante promedio de las características de nuestro colectivo de interés, no es un estudiante promedio de la universidad española, ni por su nivel académico, ni por su capacidad de trabajo, ni por la formación recibida y experiencias curriculares y co-curriculares acumuladas. Sus opciones futuras y de autorrealización son en principio positivas, por lo que dicho pesimismo es muy perjudicial y paralizante, probablemente el principal obstáculo para su desarrollo profesional y personal. Entendemos que esta

noción tiene mucho que ver con el *empowerment* del que habla Kiraly (2004) y que se integra muy bien en el método de construcción de la identidad del traductor que emplea Way (2007), denominado *el talón de Aquiles*. Es también uno de los objetivos que cubrimos desde los grupos AVANTI y GRETI en las iniciativas de fomento de la *empleabilidad* llevadas a cabo en la UGR y ahora también en la UPO.

- 16 El grupo de cuarto curso presenta una percepción sobre su futuro profesional que, por un lado, es negativa si se limita a puestos propios de traductores e intérpretes exclusivamente, pero es más positiva si deciden incorporar nuevos ámbitos laborales afines cuyos ejes comunes son la interculturalidad, la comunicación y los idiomas. Como ya apuntábamos, esta flexibilidad puede relacionarse con el grado de aceptación del principio de aprendizaje a lo largo de la vida (reciclaje y adaptación), lo cual consideramos positivo. Estos datos, además, nos parecen realistas con respecto a los estudios de inserción existentes (Calvo Encinas, 2007). De nuevo, optamos por una visión prospectiva en este sentido.
- 17 Ambos colectivos marcan la docencia como principal salida alternativa a la traducción e interpretación, aunque en cuarto se perciben cada vez más salidas alternativas, relacionadas con diversos tipos de perfiles profesionales internacionales. La docencia es la profesión más rechazada en ambos colectivos, lo que nos lleva de nuevo a la cuestión sobre la oferta académica existente con respecto a las lenguas, a la dicotomía entre Filología y TI y los papeles que cada una de estas ofertas formativas desempeñan y, finalmente, a la ausencia de alternativas como las Lenguas Aplicadas.
- 18 Al preguntar a los estudiantes cuál es su ocupación preferida en primero de carrera, vemos que no hay una ocupación que se marque a una gran distancia de las demás, aunque destaca ligeramente la del intérprete. Sin embargo, en el colectivo de cuarto, la tendencia se invierte y es el perfil del traductor el que se marca con algo de superioridad con respecto a otros perfiles. Asimismo, la interpretación como oficio parece rechazarse más en cuarto, incluso por encima de otros puestos que podrían parecer menos atractivos *a priori*, como puede ser el secretariado. Puede influir en ello el *efecto Pígalión*, pero también el nivel lingüístico de acceso que hace que la asignatura les plantee problemas, o el estrés que esta asignatura tiene potencial de generar (no todos los alumnos se sienten cómodos hablando delante de sus compañeros, en ambientes que, a veces, por el perfil de los propios alumnos, pueden ser muy competitivos). Un grupo minoritario de estudiantes (menos del 6%) se ha dado cuenta al final de la carrera de que desearía no ser traductor. Asimismo, hay pequeños porcentajes residuales de alumnos que rechazan un tipo concreto de traducción, en una concepción de la actividad que quizás no sea del todo realista y que puede estar condicionada por los enfoques *micro* que hayan experimentado en sus distintas asignaturas.
- 19 En primero se detectan unas tendencias de preferencia por la traducción literaria o audiovisual (aunque no son mayoritarias), mientras que en cuarto, quizás por el *efecto Pígalión*, estas tendencias parecen reducirse considerablemente. Las

tipologías de traductor asociadas a campos temáticos altamente especializados reciben poco interés, por no decir prácticamente ninguno. En general, los estudiantes expresan su preferencia por la traducción en términos genéricos, pero sin entrar en más detalles. Esto puede ser un indicador de una concepción de la especialización que se va haciendo más laxa y permeable al final de los estudios, quizás también más realista, relacionada con los perfiles versátiles y adaptables que frecuentemente hemos mencionado.

- 20 En cuanto a la imagen que creen que tienen sus estudios en la sociedad o ante otros colectivos, en general piensan que no es muy buena. El motivo relacionado con el prestigio de la carrera recibe una valoración baja en ambos colectivos encuestados, lo que es un indicio del cuestionamiento que creen que sufren sus estudios en algunos ámbitos. Esto puede tener que ver también con el hecho de que muy pocos alumnos digan haber escogido la carrera por su prestigio, tanto en primero como en cuarto. Asimismo, se detecta un cierto espíritu de reivindicación de su perfil como egresados, casi un victimismo, especialmente en el colectivo de cuarto. Creemos que el temor al intrusismo y la *infracualificación* pueden también estar detrás de estos datos.
- 21 En cuanto a la especialización, vemos que cada estudiante la entiende de una manera distinta. Esto también tiene que ver con el hecho de que cada centro aborda la especialización de un modo muy diferente. Para algunos la especialización es solo una alternativa entre la traducción y la interpretación, mientras que para otros el nivel es más específico, ya sea temático (por ejemplo, traducción jurídica) o basado en el soporte (traducción de subtítulos). Menos de un 2% de los estudiantes considera haberse especializado en interpretación, lo que ilustra también la forma en la que los contenidos de interpretación se encuentran incluidos en una mayoría de centros. Algo menos de un tercio de los estudiantes reconoce haberse especializado en traducción en general. La existencia de itinerarios para la traducción jurada en algunos centros hace que la especialización jurídica reciba más respuestas que otras especializaciones. Es muy interesante ver cómo uno de cada cuatro estudiantes afirma que su itinerario curricular no les ha proporcionado ningún tipo de especialización en concreto. Esta idea del perfil no especializado (*aprendiz de todo, maestro de nada*) está relacionada con una pobre construcción de la identidad del egresado, que a su vez tiene que ver con la cohesión curricular de los contenidos en la carrera y con la orientación académica. Parece no tener suficiente calado entre estos alumnos la idea de que la carrera especializa en un conocimiento experto que es la propia Traducción o Interpretación, como si fuera necesario acercarse a otros conocimientos para alcanzar una especialización. Consideramos interesante someter estas nociones de especialización a observación en el futuro, especialmente en el contexto del EEES y de la secuenciación y andamiaje de los grados y posgrados. Una mayoría de estudiantes considera que su formación no acaba al terminar la carrera, lo que es indicativo de la necesidad de estructurar y secuenciar bien los posgrados con respecto a los grados. Asimismo, consideran que la especialización recibida no les condiciona sobre lo que luego experimentarán en el mercado laboral. Así, afirman

que el mercado laboral especializa y que podrán trabajar en campos diferentes a los que les aporta su especialización (noción de transversalidad). No obstante, un grupo grande de estudiantes considera que la carrera debe especializar todo lo posible. Esta mezcla entre transversalidad y especialización se ha tratado en diversas partes del trabajo, por ejemplo, de mano de Nord (2005a). La mayor parte de los estudiantes reconoce que pudo realizar la especialización deseada y que se encuentran satisfechos con su grado de especialización. A pesar de su satisfacción con la opción cursada, más de la mitad de los alumnos cree que no tiene opciones de encontrar trabajo dentro de ese perfil, lo que nos lleva de nuevo al pesimismo y al *efecto Pigmalión*.

- 22 En cuarto, casi uno de cada cinco estudiantes cree que los contenidos de la carrera le han decepcionado (no es un dato mayoritario, afortunadamente), mientras que un tercio de la muestra considera que los contenidos de la carrera son mejores de lo que esperaban. Esto implica una valoración general que es algo más positiva que negativa. Asimismo, al preguntarles en cuarto, bajo el efecto del recuerdo, sobre si eligieron la carrera porque les gustaban las asignaturas que se ofrecen, se registra un porcentaje de respuestas positivas muy reducido. Menos de la mitad de los estudiantes de cuarto encuestados dicen sentirse atraídos por este motivo. Este indicador puede estar directamente relacionado con la satisfacción que los estudiantes tienen con la formación recibida y con la composición del currículum, así como por otros factores más subjetivos aun y que se escapan a este estudio, como sería la satisfacción con los docentes que imparten cada asignatura, etc. No obstante, cabe señalar que las respuestas negativas afectan de todos modos a menos de la mitad de los estudiantes y que aunque se identifique el posible sesgo, no pueden dejar de contemplarse los datos de manera objetiva: la mitad sí dice que les gustaban los contenidos y la otra mitad dice que no. En resumen, no se detecta una satisfacción extremadamente positiva ni negativa.
- 23 En cuanto a la calidad de la orientación curricular recibida, que defendemos por una variedad de motivos ya señalados, los estudiantes del grupo de cuarto, explícitamente, señalan que es inapropiada actualmente. La fuente de orientación curricular más frecuente viene de los otros alumnos; solo uno de cada cuatro alumnos recibió información por parte de algún profesor; dos de cada cinco reconoce que la única información recibida es exclusivamente de tipo administrativo; dos tercios reconoce haber escogido asignaturas *a ciegas*; poco más de un tercio dice estar satisfecho con su elección de asignaturas; más de la mitad de los alumnos considera que se ha equivocado en alguna elección. Estos datos reflejan la aún precaria situación de la Universidad española en cuestión de orientación curricular. No obstante, en nuestro colectivo se detecta un elemento de motivación intrínseca interesante, a la hora de configurar la trayectoria curricular de los estudiantes. El motivo marcado con más frecuencia es el puro interés personal por una determinada asignatura. Este factor está relacionado con el perfil característico de nuestros alumnos. Otros motivos importantes y menos alentadores son la conveniencia de horarios o la conveniencia del número de créditos de la asignatura, lo cual indica indirectamente también que existe una

complejidad de aplicación curricular a efectos prácticos, fruto de la fragmentación, que es digna de estudio y tratamiento en un futuro. De nuevo, una modularización de los contenidos curriculares podría ayudar en este sentido.

- 24 Al preguntarles en cuarto por la valoración que hacen de los contenidos de la carrera, se observa que ninguna línea de contenido recibe una valoración muy alta por parte de una mayoría de estudiantes, lo que puede estar relacionado con su nivel de exigencia y su incertidumbre al final de los estudios. Se detecta una insatisfacción con respecto al nivel lingüístico, lo que nos lleva de nuevo al alineamiento curricular necesario para resolver este problema. Asimismo, más de la mitad de los estudiantes no considera importantes los contenidos más teóricos de la carrera, en concreto la Lingüística aplicada a la Traducción/Teoría de la traducción/Traductología. Sin embargo, para la mayoría de estudiantes la carrera presenta un equilibrio entre la teoría y la práctica, pues no demandan más de lo uno ni de lo otro. Es decir, que aunque no los consideran importantes, tampoco parece que consideren que son perjudiciales. Los estudiantes realizan, no obstante, una buena valoración de las prácticas profesionales en empresa y de la orientación profesional, que consideran que deberían recibir mayor atención en los centros. Esto implica de nuevo una clara aceptación entre los estudiantes del perfil *profesionalizante* de la carrera. Asimismo, los contenidos propios de la Traducción y la Interpretación (prácticos, entendemos) se consideran muy importantes, con una demanda ligeramente superior de contenidos en Interpretación que en Traducción, lo que revela una mayor inseguridad con respecto a aquellas competencias y también quizás un deseo de mayor especialización.
- 25 En cuanto a los itinerarios de especialización, más de un tercio de los alumnos esperaba más contenidos y especialización en literatura o traducción literaria, lo cual nos devuelve de nuevo al perfil de acceso mayoritariamente *de Letras* o humanístico. Este dato puede ir unido a la demanda por parte de más de la mitad de estudiantes de contenidos relacionados con la civilización, la historia, la cultura, etc. (contenidos culturales). A más de la mitad de los alumnos les han sorprendido algunas asignaturas curricularmente importantes (troncalidad) como la informática o la documentación. Así, vemos que este tipo de contenido no siempre es fácil de apreciar de forma cohesionada dentro del currículum.
- 26 La imagen del ideal de egresado que tienen los estudiantes de cuarto y que se desprende de esta valoración es muy llamativa también. Se aleja totalmente del perfil teórico-descriptivo-filológico para centrarse en la configuración de un currículum muy competencial y procesual (documentación, informática, traducción, interpretación, lenguas, etc.), una señal más del posicionamiento *profesionalizante* de los estudiantes con respecto a lo que debe ser la carrera.
- 27 En cuanto a elementos adicionales del currículum (fuera del aula), como son las prácticas y los intercambios, una mayoría de cuarto los considera imprescindibles. Aunque los índices positivos son mayoritarios en este sentido, llama la atención

que los índices negativos no son desdeñables. Este fenómeno nos lleva de nuevo a la idea de orientación previa y de orientación académica durante la carrera. Aún nos encontramos lejos de modelos como el anglosajón en el que en algunos centros es obligatorio pasar un curso académico en uno o dos países extranjeros. De hecho, más de un tercio de los alumnos no ha realizado ninguna estancia en el extranjero en el marco curricular de su trayectoria formativa. Si tenemos en cuenta la baja valoración que hacen de su perfil lingüístico, este dato es llamativo.

- 28 En términos generales, los estudiantes de cuarto curso se encuentran satisfechos con los estudios recibidos. La valoración general optimista se corrobora, cuando una mayoría de estudiantes encuestados (tres de cada cuatro) dice que recomendaría a otros la carrera y un índice incluso superior dice que volvería a estudiar TI. La identidad del licenciado queda así marcada por una aceptación y valoración mayoritaria de la experiencia curricular y personal y de la formación recibida en general, contrarrestado por un cierto temor pesimista o de incertidumbre con respecto a la utilidad o idoneidad profesional que tendrán sus estudios una vez que tengan que enfrentarse al mercado de trabajo y, como hemos visto, una no tan clara aceptación de elementos concretos del currículum. La mayoría reconoce que deberá seguirse formando.

10.4. Proyección de los resultados

Una vez repasadas las conclusiones finales de este estudio doctoral, se pueden establecer una serie de líneas de proyección futura con respecto a la LTI y los nuevos GTI en nuestro contexto. Las claves se encuentran en:

- Una adecuada contextualización curricular (conciencia curricular)
- La diversificación (*intertítulo*; entre títulos y centros; grado y posgrado)
- La correcta alineación curricular (perfiles de ingreso, perfiles de egreso)
- La orientación curricular previa y curricular académica durante el transcurso de la carrera
- La orientación profesional previa y durante la carrera
- La coordinación curricular, basada en una misma idea de objetivos generales de la carrera (probablemente, incluyendo la modularización de contenidos asociados entre sí, para favorecer un aprendizaje en red)
- La desfragmentación de los contenidos (una mayor interrelación entre Traducción e Interpretación, direccionalidades, combinaciones lingüísticas, contenidos auxiliares y principales, etc.).
- La correcta secuenciación, tanto entre títulos (grado y posgrado) como *intertítulo* (teoría y práctica no desvinculables; idiomas con respecto a la TI según la oferta en concreto; asignaturas auxiliares con respecto a la competencia traductora básica, etc.)
- Un sistema curricular autocorrectivo y flexible que permita la revisión, mejora y actualización progresiva

- Un equilibrio entre la transversalidad y la especialización que responda a los contextos locales y que se estructure también de manera compensada entre grados y posgrados
- Una búsqueda activa de soluciones a los problemas de tipo lingüístico en la carrera (opciones *ab initio*, fomento de la movilidad, fomento de las actividades del aula intercultural, replanteamiento del grado de especialización con respecto al perfil de ingreso, etc.)
- Medidas de consolidación de una *identidad prospectiva* entre el estudiantado

Asimismo, nos parece importante señalar que desde la perspectiva que aquí se plantea, (*currículum*>*Traducción*), es posible que se deba replantear el papel de la traducción como conocimiento (si se quiere, la competencia traductora) en la sociedad actual.

Una mayor parte de los esfuerzos disciplinares en TI han ido destinados a reforzar la competencia traductora (o intérprete) como competencia experta, en un tiempo en el que nuestras profesiones y nuestra disciplina no siempre han gozado del respeto deseado. Sin embargo, en el mundo actual cada vez es más necesario que la competencia intercultural se amplíe a un mayor estrato poblacional. Igual que la competencia informática ha ido pasando de ser una competencia puramente experta a ser una competencia transversal básica, trayectoria que también han seguido los conocimientos lingüísticos en general, la competencia traductora también puede ser considerada en el mundo actual como una competencia que puede recibir un tratamiento transversal y, por lo tanto, desempeñar papeles hasta ahora no contemplados en nuestro contexto.

Podría objetarse que durante décadas se ha luchado por el reconocimiento profesional y disciplinar de la traducción y la interpretación o que podría aumentar el grado de intrusismo profesional. Creemos que entender la traducción o su utilidad como puente intercultural no es lo mismo que ser traductor, por la especificidad de la labor profesional de la traducción en el mundo actual. No es lo mismo entender las diferencias culturales entre países que, por ejemplo, saber traducir manejando Trados o saber gestionar el tiempo para poder producir traducciones de calidad de manera eficaz en una jornada de ocho horas (o más). Saber gestionar la calidad de un proyecto, manejar herramientas de traducción asistida, mantener un alto grado de concentración durante ocho o más horas diarias, poseer una competencia informática específica, seguir las instrucciones técnicas de un cliente, establecer la rentabilidad de un proyecto, poder trabajar con diversos formatos, lenguajes marcados y programas de edición, etc., son competencias expertas que emplea el traductor profesional de hoy. Sin embargo, entender que las realidades de una cultura no son siempre equiparables a las realidades de las demás y desarrollar la sensibilidad lingüística y cultural necesaria para entender este tipo de diferencias de una manera aplicada, es una competencia que es necesaria prácticamente en todos los contextos actuales: política, marketing, educación, recursos humanos, equipos de trabajo internacionales, exportación e importación, gestión de la información, periodismo, derecho internacional, relaciones internacionales, inmigración, organismos internacionales, cooperación internacional, filosofía, etc. La lista ocupa prácticamente todos los ámbitos de nuestra sociedad. La capacidad de traducir, entendida como una competencia intercultural transversal, es un tipo de conocimiento que puede tener una

proyección curricular incluso en la Educación Primaria y Secundaria, así como en diversos ciclos de Formación Profesional y de Educación Superior. Distinguimos aquí entre capacidad de traducir o competencia traductora y competencia o capacidad del traductor (paralelamente, de la interpretación y el intérprete). Cuando frecuentemente leemos que la traducción es una competencia o un conocimiento o disciplina cada vez más importante en el mundo actualizado, no debemos pensar solo en la competencia más técnica y experta del traductor o del intérprete. Las funciones sociales que requieren esta competencia intercultural no solo se pueden (ni deben) cubrir con perfiles *superespecializados*, como el de los traductores jurídicos, los localizadores expertos o los intérpretes simultáneos. Se requieren perfiles más transversales que integren estas capacidades interculturales y se adapten a las diferentes situaciones, sin desaprovechar el esfuerzo de especialización realizado.

Entender esta aplicabilidad es la clave de la diversificación que permitirá, por un lado, conservar la utilidad y vigencia de una formación especializada en Traducción e Interpretación y, por otro, conseguir una comunicación fluida entre lenguas y culturas en diferentes contextos de la sociedad. Igual que existe una diferencia entre el programador y el usuario de Internet, la competencia traductora puede contemplarse desde esta misma perspectiva. Empleando esta metáfora, la oferta formativa actual en TI en España aspira a formar solo *programadores*, cuando lo que la sociedad requiere es que existan usuarios competentes de estrategias básicas, que en caso necesario, puedan aprender otras competencias afines o más expertas. Aprender a analizar los contextos superando las barreras disciplinares tradicionales sirve para poder generar contextos curriculares más flexibles e integradores y para contemplar las disciplinas de la Traducción e Interpretación de manera innovadora. La TI, como formación muy especializada, está desempeñando papeles que podrían desempeñar otras titulaciones u ofertas formativas de manera más eficaz. Sigue sorprendiendo que en España no exista ninguna alternativa universitaria de formación en lenguas con carácter aplicado. Mientras, muchos de nuestros alumnos se ven obligados a invertir su formación especializada en, por ejemplo, puestos de administración bilingüe, en donde buena parte de lo aprendido (lo más especializado) no llega a tener aplicación. No obstante, algunos encuentran que en realidad este tipo de función es exactamente lo que querían hacer desde un principio, para lo cual solo encontraron el camino de la TI.

Bibliografía

11. Bibliografía y legislación

Bibliografía alfabética por autores

- ABRIL MARTÍ, MARÍA ISABEL (2006) *La interpretación en los servicios públicos: caracterización como género, contextualización y modelos de formación. Hacia unas bases para el diseño curricular*. Tesis doctoral dirigida por la Dra. Anne Martin. Granada: Universidad de Granada. Disponible en: http://adrastea.ugr.es/search~S3*spi [Último acceso: 23.05.09].
- ALCARAZ VARÓ, ENRIQUE (2007) La propuesta de la Universidad de Alicante en la formación de traductores e intérpretes. En ALBALADEJO, JUAN A. ET AL. *La didáctica de la traducción en Europa e Hispanoamérica*. Alacant: Universidad de Alicante.
- ALONSO BACIGALUPE, LUIS. La investigación experimental en interpretación de conferencias. En BAIGORRI, JESÚS et al. (Eds.) *Panorama actual de la investigación en traducción e interpretación*. Vol. 4. Granada: Atrio.
- ALTBACH, PHILIP (2001) A Internacional Academia Crisis? The American Professoriate in Comparative Perspective. En GARAUBARD, STEPHEN (Ed.) *The American Academic Profession*. Somerset: Transaction Publishers.
- ÁLVAREZ MÉNDEZ, JUAN MANUEL (2001) *Entender la Didáctica, entender el Currículum*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- ÁLVAREZ OSES, JOSE A. ET AL. (2005) Historia de España. *Enciclopedia del Estudiante*. vol.8. Madrid: Ed. Santillana El País.
- ANADÓN PÉREZ, MARÍA (2005) *Hispanoamérica y el español de América en la enseñanza del español como segunda lengua entre alumnos ingleses*. Biblioteca Virtual. Nº 3. Disponible en: <http://www3.educacion.es/redele/biblioteca2005/anadon.shtml>. [Último acceso: 14.07.08].
- ANDREWS, BARBARA Y HAKKEN, DAVID (1977) Educational Technology: A Theoretical Approach. *College English*. Vol. 39. 68-103. Bloomington: Indiana University.
- ANGULO RASCO, JOSÉ FÉLIX Y BLANCO GARCÍA, NIEVES (1994, 2000) *Teoría y Desarrollo del Currículum*, Málaga: Ed. Aljibe.
- AREVALILLO DOVAL, JUAN JOSÉ (2005) Claves para entender la localización. *Revista del Colegio de Traductores Públicos de la Ciudad de Buenos Aires*. Nº 75. 16-18.
- ARGÜESO, ANTONIO (1998) La formación de traductores-intérpretes. En GARCÍA IZQUIERDO, ISABEL y VERDEGAL, JOAN (Eds.) *Los estudios de traducción: un reto didáctico*. Castellón de la Plana: Universitat Jaume I. 113-116.
- ARISTIMUÑO, ADRIANA (2005) *Las competencias en la educación superior: ¿demonio u oportunidad?*. Disponible en: www.upf.edu/bolonya/bulletins/2005/febrer1/demonio.pdf. [Último acceso: 16.04.07].
- ARJONA -TSENG, ETILVIA (1990) *Curriculum Policy-making for an Emerging Profession: The Structure, Process, and Outcome of Creating a Graduate Institute for Translation and Interpretation Studies in the Republic of China and Taiwan*, Stanford. Tesis sin publicar. CT: Stanford University.

- ARJONA, ETILVIA (1984). Issues in the design of curricula for the professional education of translators and interpreters. En MCINTIRE, M. (Ed.), *New Dialogues in Interpreter Education. Proceedings of the Fourth National Conference of Interpreter Trainers Convention* Silver Spring: RID. 1-35.
- ARNAU, JAUME (1990) *Diseños experimentales multivariados*. Madrid: Alianza Editorial.
- ARREGUI, NATALIA (1996) Diseño curricular del traductor e intérprete. En LOZANO, WENCESLAO ET AL. (Eds.) *Actas de las primeras jornadas sobre diseño curricular del traductor e intérprete*. Granada: Universidad de Granada.
- ARRÉS, EUGENIA Y CALVO ENCINAS, ELISA (2006, 2009) ¿Por qué se estudia Traducción e Interpretación en España? Expectativas y retos de los futuros estudiantes de Traducción e Interpretación. *Entreculturas*. Nº1, 2009. 613-625. Comunicación inicialmente presentada en el V Congreso Internacional Traducción, Texto e Interferencias, 2006.
- ARRÉS, EUGENIA Y FOROTRADUCCIÓN (en línea) *Forotraducción*. Disponible en: <http://es.groups.yahoo.com/group/forotraduccion/>. [Último acceso: 01.08.09].
- ARROJO, ROSEMARY (2005) The Ethics of Translation in Contemporary Approaches to Translator Training. En TENNENT, MARTHA (Ed.) *Training for the New Millennium*. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins. 225-245.
- AULA.INT (OLVERA LOBO, Mª DOLORES ET AL.) (2005) Translator Training and Modern Market Demands. *Perspectives: Studies in Translatology*. 13 (20). 132-142.
- AUSUBEL, DAVID P. (2002) *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva*. Barcelona: Ed. Paidós.
- AVANTI (2006, 2007) *Informes de Evaluación Interna del Plan de Acción Tutorial: Orientación profesional específica para futuros licenciados en TI*. Vicerrectorado de Planificación, Calidad y Evaluación Docente (UGR). [Sin publicar].
- BALLESTERO, ALBERTO (2000) La formación de traductores en España (1975-2000). *Pico de oro*. Nº 4. Disponible en: <http://www.picodeoro.com/spanish/index.html>. [Último acceso: 02.02.09].
- BARRAGÁN SÁNCHEZ, RAQUEL (2005) El Portafolio, metodología de evaluación y aprendizaje de cara al nuevo EEES. Una experiencia práctica en la Universidad de Sevilla. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 4 (1), 121-139 http://unex.es/didactica/RELATEC/sumario_4_1.htm. [Último acceso: 02.11.08].
- BECHER, TONY (1989) *Academic Tribes and Territories: intellectual enquiry and the cultures of disciplines*. Milton Keynes: SRHE/Open University Press.
- BEEBY, ALLISON (1996) *Teaching Translation from Spanish to English*. Ottawa: University of Ottawa.
- BENAVENT OLTRÁ, JOSÉ ANTONIO (2002) La orientación universitaria en España: evolución histórica y servicios ofertados en la actualidad. En ÁLVAREZ ROJO, VÍCTOR et al. *Calidad de las universidades y orientación universitaria*. Málaga: Aljibe. 401-432.
- BERMÚDEZ, MONTSERRAT (2005) Teaching Localisation in Spanish Universities. *LRC Reader*. Disponible en: http://www.localisation.ie/reader/teaching_in_spain.php. [Último acceso: 02.11.08].
- BERNARDINI, SILVIA (2004) *The competencies required by the translator's roles as a professional*. En MALMKJAER, KRISTEN (Ed.) *Translation in Undergraduate Degree Programmes*. Amsterdam-Philadelphia: St. Jerome Publishing.

- BERNARDO CARRASCO, JOSÉ y CALDERERO HERNÁNDEZ, JOSÉ FERNANDO (2000) *Aprendo a investigar en Educación*. Madrid: Rialp.
- BFUG (2004) *Report on a Framework for Qualifications of the EHEA*. Disponible en: http://www.jointquality.nl/content/ierland/draft_report_qualification_framework_EHEA2.pdf. [Último acceso: 11.12.07]
- BIERCE, AMBROSE (1911) *The Devil's Dictionary*. Disponible en: <http://www.thedevilsdictionary.com>. [Último acceso: 02.11.08].
- BIGGS, JOHN (2003) *Teaching for Quality Learning at University*. Buckingham: The Society for Research into Higher Education and Open University Press
- BIGGS, JOHN (2005) *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.
- BLOOM, BENJAMIN. S. (1956, 1979) *Taxonomy of educational objectives: the classification of educational goals*. Londres: Longman.
- BOBBIT, FRANKLIN (1918) *The curriculum*. Boston: Houghton Mifflin. Disponible en: <http://openlibrary.org/b/OL4770323M/curriculum>. [Último acceso: 20.06.09].
- BOLÍVAR, ANTONIO (1999) El currículum como un ámbito de estudio. En ESCUDERO, JUAN MANUEL (Ed.) *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*. Madrid: Universitas.
- BOLÍVAR, ANTONIO (2003) Didáctica y currículum. Retos actuales de Área de Didáctica y Organización Escolar en el ámbito universitario: experiencias, interrogantes e incertidumbres. *Reunión del Área de Didáctica y Organización Escolar*. Valencia. Disponible en: http://cmap.upb.edu.co/servlet/SBReadResourceServlet?rid=1196125280484_1620456719_967 [Último acceso: 13.06.09].
- BOLÍVAR, ANTONIO (2008) La práctica curricular. En DE LA HERRÁN GASCÓN, AGUSTÍN y PAREDES LABRA, JOAQUÍN (Coords.). *Didáctica general: la práctica de la enseñanza en Educación Infantil, Primaria y Secundaria*. Madrid: McGraw-Hill. 73-87.
- BORJA ALBI, ANA ISABEL Y GARCÍA IZQUIERDO, ISABEL (2008) La universidad española ante el reto de la convergencia. Algunas reflexiones sobre los postgrados en Traducción e Interpretación. En PEGENAUTE, LUIS *et al.* *La traducción del futuro: mediación lingüística y cultural en el siglo XXI*. Universitat Pompeu Fabra.
- BORJA ALBI, ANA ISABEL (1999) La traducción jurídica en España al filo del milenio, profesión e investigación. *Perspectivas, Studies in Translatology*. Vol. 7: 2.
- BOURQUE, LINDA B. y FIELDER, E.P. (2003) *How to Conduct Self-Administered and Mail Surveys*. California: Sage Publications.
- BRENNAN, JOHN y WILLIAMS, RUTH (2004) *Collecting and using student feedback: a guide to good practice*. Higher Education Funding Council for England (HEFCE), Learning and Teaching Support Network (LTSN), Centre for Higher Education Research and Information (CHERI). Disponible en: http://www.hefce.ac.uk/pubs/rdreports/2003/rd08_03/. [Último acceso: 14.07.08].
- BRUEN, JENNIFER *et al.* (2005) *Developing Students' Transferable Skills in the Language Classroom: Case Studies from the Transferable Skills in Third Level Modern Languages Curricula Project*. Dublín: Dublin City University. <http://www.skillsproject.ie/downloads/pdfs/Transferable%20Skills%20case%20study%20report.pdf>. [Último acceso: 01.08.09].
- BUENDÍA, LEONOR *et al.* (1998) *Métodos de investigación en psicopedagogía*. Madrid: McGraw-Hill.
- BUENDÍA, LEONOR y COLÁS, PILAR (1998a) *Investigación Educativa*. Sevilla: Alfar.

- CABRÉ, TERESA (2007) Idiosincrasia y homogeneidad en los programas de formación en las facultades de Traducción e Interpretación en España: los estudios iniciales en la Universidad Pompeu Fabra (UPF). *Revista del Colegio de Traductores Públicos de la Ciudad de Buenos Aires*. N° 84. 22-24.
- CALVO ENCINAS, ELISA (2001) *La evaluación diagnóstica en la didáctica de la traducción jurídica: diseño de un instrumento de medida*. Trabajo de investigación tutelada inédito. Departamento de Traducción e Interpretación. Granada: Universidad de Granada.
- CALVO ENCINAS, ELISA (2005a) International students in Spain: Training challenges for Spanish lecturers. *Teacher Training: Psychopedagogy*. Cracow: Pedagogical University of Cracow.
- CALVO ENCINAS, ELISA (2005B) El paradigma de las competencias en enseñanza y aprendizaje y su aplicación a los estudios de traducción: el ejemplo del Reino Unido. En *AIETI Formación, Investigación y Profesión: II Congreso Internacional AIETI: Información y documentación*. Madrid: AIETI, Universidad de Pontificia de Comillas.
- CALVO ENCINAS, ELISA (2006) Orientación Profesional para Futuros Licenciados de Traducción e Interpretación: Estrategias Centradas en las Necesidades del Estudiantado. En BRAVO UTRERA, SONIA y GARCÍA LÓPEZ, ROSARIO (Eds.). *Estudios de Traducción: Problemas y Perspectivas*. Las Palmas de Gran Canaria: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Las Palmas. 633-649.
- CALVO ENCINAS, ELISA (en prensa) Los desafíos de una nueva realidad universitaria europea y sus implicaciones para la Traducción e Interpretación en España. En AVANTI (Eds.) *Nuevas perspectivas sobre la formación de traductores*. Colección AVANTI n° 2. Granada: Atrio.
- CALVO ENCINAS, ELISA y MORÓN MARTÍN, MARIÁN (2006) What do Translation Students Expect of Their Training in Spain? *Current Trends in Translation Teaching and Learning I*: 105-118.
- CALVO ENCINAS, ELISA y MORÓN MARTÍN, MARIÁN (2008). La Movilidad como Catalizador de la Adquisición de la Competencia Lingüística en Europa. *Interlingüística*. N° 18.
- CALVO ENCINAS, ELISA y ORTEGA HERRÁEZ, JUAN MIGUEL (en prensa) Functional Approach to Legal Translation Teaching: Combating Literality. En *Curriculum, Language and the Law (Proceedings)*. Conferencia celebrada el 21.09.08. Dubrovnik.
- CALVO ENCINAS, ELISA, KELLY DOROTHY Y VIGIER, FRANCISCO (2008) Diseño curricular en TI: reflexiones a la luz de los datos de inserción laboral. NAVARRO, FERNANDO *et al.* (Eds.) *La traducción: balance del pasado y retos del futuro*. Alicante: Aguaclara
- CALZADA PÉREZ, MARÍA (2002) *Proyecto Docente e Investigador*. [Sin publicar]. Castelló de la Plana: Universidad Jaume I.
- CÁMARA AGUILERA, ELVIRA (2008) La Traducción de Literatura Infantil y Juvenil: ¿Un Juego de Niños?. *I Ciclo Internacional de Conferencias sobre Traducción e Interpretación*. 17 de abril de 2008. Sevilla: Universidad Pablo de Olavide.
- CAMINADE, MONIQUE (1995) Les formations en traduction et interprétation : Perspectives en Europe de l'Ouest. *Meta*. Vol.8, n° 1. 247-270.
- CAMPBELL, STUART (1998) *Translation into the Second Language*. Londres y Nueva York: Longman.
- CHAUME VARELA, FREDERIC (2001) *Proyecto Docente e Investigador*. [Sin publicar]. Castelló: Universitat Jaume I. (cedido por el autor).

- CHEREDNYCHENKO, OLEKSADR (2006) Compétences professionnelles de traducteur: niveau Master. En GOUADEC, DANIEL (Ed.) *Quelle Qualification universitaire pour les traducteurs?*. París: Maison du Dictionnaire. Disponible en: <http://www.colloque.net/arches/2006/UCR206.htm> [Último acceso: 23.09.08].
- CHESTERMAN, ANDREW (1996) Teaching Translation Theory: the Significance of Memes. En DOLLERUP, CAY AND APPEL, VIBEKE. *Teaching Translation and Interpreting 3. New Horizons. Papers from the Third Language International Conference, Elsinore, Denmark, 9-11 June 1995*. Amsterdam and Philadelphia: Benjamins. 63-71.
- COLÁS BRAVO, M^a PILAR (2000) Evaluación educativa: panorama científico y nuevos retos. En González Ramírez, Teresa (Ed.) *Evaluación y gestión de la calidad educativa: un enfoque metodológico*. Málaga: Ediciones Aljibe. 25-48.
- COLINA, SONIA (2003) *Translation Teaching: From Research to the Classroom: A Handbook for Teachers*. Boston: McGraw Hill.
- COMISIÓN DE DISEÑO DE GRADO DE TRADUCCIÓN E INTERPRETACIÓN EN ANDALUCÍA (COMISIÓN DE DECANOS) (2009) *Recomendaciones para el diseño de los nuevos Grados en Traducción e Interpretación*. [Documentación interna, sin publicar].
- COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS (1995) *Libro Blanco sobre la educación y la formación. Enseñar a aprender. Hacia la sociedad cognitiva*. Bruselas. Disponible en: <http://www.uhu.es/cine.educacion/didactica/1libroblanco.htm>. [Último acceso: 20.10.07].
- COMUNIDADES EUROPEAS (2001) *Traductores e intérpretes: el nexo entre las lenguas*. Disponible en: http://ec.europa.eu/dgs/translation/bookshelf/traduc_int_es.pdf. [Último acceso: 22.04.09].
- CONFEDERACIÓN NACIONAL DE SORDOS EN ESPAÑA. [Sitio web]. Disponible en: <http://www.cnse.es/>. [Último acceso: 11.11.08]
- CONFERENCIA DE RECTORES DE LAS UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS (CRUE) (1999) *Informe Universidad 2000/Informe Bricall*. BRICALL, JOSEP MARÍA (Coord.). Disponible en: <http://www.oei.es/oeivirt/bricall.htm>. [Último acceso 18.10.07].
- CONSEJO DE UNIVERSIDADES (GRUPO DE TRABAJO N° 13) (1998) *Propuestas y Alternativas, Observaciones y Sugerencias formuladas al Informe Técnico durante el Periodo de Información y Debate Públicos para el Título de Licenciado en Traducción e Interpretación*. Madrid: Consejo de Universidades.
- CRONIN, MICHAEL (2002) The Empire Talks Back: Orality, Heteronomy and the Cultural Turn in Interpreting Studies. *The Interpreting Studies Reader*. 386-397.
- CRUCES, SUSANA (2002) Más sobre la enseñanza de la traducción y la interpretación en España. *La linterna del traductor*, 4. Disponible en: <http://www.traducccion.rediris.es/4/susana.htm>. [Último acceso: 22.04.09].
- CRUE (2007a) *Declaración de Bolonia: Adaptación del sistema universitario español a sus directrices*. Disponible en: www.crue.org/apadsisuniv.htm [Último acceso 18.10.07]
- CRUE (2007b) *Informe sobre el documento de "Directrices para la elaboración de títulos universitarios de Grado y de Master"*. Disponible en: http://www.usc.es/estaticos/destacados/directrices_elaboracion.pdf. [Último acceso: 31.12.08].
- CRUE (en línea) [Sitio Web]. Disponible en; www.crue.org/apadsisuniv.htm [Último acceso 18.10.07].

- CRUZ RODRÍGUEZ, MANUEL *ET AL.* (2005) Historia de la Filosofía. *Enciclopedia del Estudiante*. Vol.18. Madrid: Ed. Santillana/El País.
- CSIC (en línea) *Indicadores webométricos*. http://www.webometrics.info/top100_spain_es.asp. [Último acceso 18.10.07].
- DE LA HERRÁN, AGUSTÍN Y GONZÁLEZ, ISABEL (2002) *El ego docente, punto ciego de la enseñanza, el desarrollo profesional y la formación del profesorado*. Madrid: Editorial Universitas.
- DE LAVIGNE, RICHARD (2003) *Créditos ECTS y métodos para su asignación*. Office for Official Publications of the European Communities. Disponible en: http://www.aneca.es/modal_eval/docs/doc_conv_gral1.pdf [Último acceso: 23.04.09].
- DE MANUEL, JESÚS *ET AL.* (2005) *Estudio de inserción laboral de los estudiantes de la UGR*. [Sin publicar]. Granada: UGR
- DE MANUEL, JESÚS (2006) *La incorporación de la realidad profesional a la formación de intérpretes de conferencia mediante las nuevas tecnologías*. Tesis doctoral dirigida por los Dres. Anne Martin y Esteban de Manuel, disponible en: http://adrastea.ugr.es/record=b1589157~S3*spi. [Último acceso: 20.06.09]. Granada: Universidad de Granada.
- DE MIGUEL DÍAZ, MARIO (1995) Revisión de Programas académicos e innovación en la enseñanza superior. *Revista de Educación*. N° 306. 427-453.
- DE MIGUEL DÍAZ, MARIO (1998) La evaluación del profesorado universitario. Criterios y propuestas para mejorar la función docente. *Revista de Educación*. N° 315. 67-83.
- DE MIGUEL DÍAZ, MARIO (2005a). Cambio de paradigma metodológico en la Educación Superior. Exigencias que conlleva. *Cuadernos de Integración Europea* 2, 16-27. En: <http://cuadernosie.info/files/2005-02-16.pdf>. [Último acceso: 23.04.09].
- DE MIGUEL DÍAZ, MARIO (Dir.) (2005b) Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias: Orientaciones para promover el cambio metodológico en el EEES. Oviedo: Universidad de Oviedo. Disponible en: http://www.ulpgc.es/hege/almacen/download/42/42376/modalidades_ensenanza_competencias_mario_miguel2_documento.pdf. [Último acceso: 23.04.09].
- DE PABLOS PONS, JUAN (2005) El espacio europeo de educación superior y las tecnologías de la información y la comunicación. En COLÁS BRAVO, M. PILAR y DE PABLOS PONS, JUAN (Eds.) *La Universidad en la Unión Europea: el Espacio Europeo de Educación Superior y su impacto en la docencia*. Málaga: Aljibe. 57-76.
- DE PEDRO, RAQUEL (2006) Las estrategias de internacionalización: un nuevo reto para los traductores. En JUAN, MARÍA *ET AL.* (Eds.) *Lingüística aplicada en la sociedad de la comunicación y la información*. Palma de Mallorca: AESLA-UIB.
- DE PEDRO, RAQUEL (2007) Internationalization vs. Localization: The Translation of Videogame Advertising. *Meta*. Vol. 52, n° 2. 260-275.
- DEL RINCÓN, DELIO *ET AL.* (1995) *Técnicas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Dykinson.
- DELISLE, JEAN (1980) *L'analyse du discours comme méthode de traduction: Initiation à la traduction française de textes pragmatiques anglais, théorie et pratique*. Ottawa: Presses de l'Université d'Ottawa.
- DELISLE, JEAN (1993) *La traduction raisonnée. Manuel d'initiation à la traduction professionnelle de l'anglais vers le français*. Ottawa: Université d'Ottawa.

- DELISLE, JEAN (1998) Définition, rédaction et utilité des objectifs d'apprentissage en enseignement de la traduction. En GARCÍA IZQUIERDO, ISABEL y VERDEGAL, JOAN (Eds.) *Los estudios de traducción: un reto didáctico*. Castellón de la Plana: Universitat Jaume I. 13-44.
- DERRIDA, JACQUES (1979) Living On Border Lines. En HARTMAN, GEOFFREY (Ed.). *Deconstruction and Criticism*. Continuum: New York. 75-176.
- DEWEY, JOHN (1909) *Moral Principles in Education*. Boston: Houghton Mifflin. Disponible en: http://www.gutenberg.org/catalog/world/readfile?fk_files=768523 [Último acceso: 20.06.09].
- DEWEY, JOHN (1915) La escuela y el progreso social. *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*. XXXIX, 662, 129-134; 663, 161-165. Disponible en: <http://www.unav.es/gep/Dewey/DeweyEspanol.html>. [Último acceso: 25.12.2008].
- DEWEY, JOHN (1916, 2004) *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*. Nueva York: Macmillan. Disponible en: http://en.wikisource.org/wiki/Democracy_and_Education. [Último acceso: 20.06.09].
- DEWEY, JOHN (1918) Industria y reorganización educativa. *Boletín de la Institución de Libre Enseñanza (ILE)*. XLII, 698, 100-107. Disponible en: <http://www.unav.es/gep/Dewey/DeweyEspanol.html>. [Último acceso: 25.12.2008].
- DEWEY, JOHN (1924) Mi credo pedagógico. *Boletín de la ILE*. *Boletín de la ILE*. XLVIII, 776, 330-331. Disponible en: <http://www.unav.es/gep/Dewey/DeweyEspanol.html>. [Último acceso: 25.12.2008].
- DEWEY, JOHN (1925) Los principios morales que cimientan la educación. *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza (XLXI)*, 782, 129-137 y 783, 161-171). Disponible en: <http://www.unav.es/gep/Dewey/PrincipiosMoralesBILE.html>. [Último acceso: 20.06.09].
- DEWEY, JOHN (1925) Los principios morales que cimientan la educación. *Boletín de la ILE*. XLXI, 782, 129-137 y 783, 161-171
- DEWEY, JOHN (1926) La psicología del programa elemental. *Boletín de la ILE*. L, 798, 276-281.
- DEWEY, JOHN (1929) Escuelas para la nueva era. *Boletín de la ILE*. LII, 834, 294-300.
- DEWEY, JOHN (1929) La educación progresiva y la ciencia de la educación. *Boletín de la ILE*. LII, 829, 129-136.
- DÍAZ BARRIGA, ANGEL (2003) El currículo. Tensiones conceptuales y prácticas. *REDIE: Revista Electrónica de Investigación Educativa*. Vol. 5, N°. 2. Disponible en: <http://redie.uabc.mx/contenido/vol5no2/contenido-diazbarriga.pdf>. [Último acceso: 20.06.09].
- DÍEZ, R. (2003) *Traducción e Interpretación en los Servicios Públicos en Italia. Entrevista a Stefania Putignano y Elena Tomassini*. VALERO GARCÉS, CARMEN et al. (Eds.). *Traducción e Interpretación en los Servicios Públicos*. Granada: Editorial Comares.
- DOLLERUP, CAY (2000) The Status of Translation and Translators. *Lebende Sprachen: Zeitschrift für fremde Sprachen in Wissenschaft und Praxis*. XLV-4. 145-149
- DRAGANOVA, EKATERINA (2000) *Academic and Professional Aspects of Translation, Educational Translation and Vocational Translation at University. Report: Workshop No. 7/2000. Project*

- 2.6.1. 'Development of Curricula and Methodology for Translation and Interpreting Courses'. European Centre for Modern Languages. Disponible en: <http://www.ecml.at/documents/reports/wsrep261E20007final.pdf>. [Último acceso: 01.08.09].
- DURIEUX, CHRISTINE (1988) *Fondement didactique de la traduction technique*. París: Didier.
- DWIGHT, JAMES (2004) *Hyperpedagogy: Intersections among poststructuralist hypertext theory, critical inquiry, and social justice pedagogies*. Tesis doctoral inédita. Virginia: Virginia Polytechnic Institute and State University. Disponible en: <http://scholar.lib.vt.edu/theses/available/etd-03222004-135044/>. [Último acceso: 20.06.09].
- EISNER, ELLIOT W. (1985) *The educational imagination: On the Design and Evaluation of School Programmes*. Nueva York: MacMillan Publishing.
- EL MUNDO (2006) Ránking de Universidades. Disponible en: <http://aula.elmundo.es/aula/especiales/2006/50carreras/traduccion.html>. [Último acceso: 20.06.07].
- EL MUNDO (Edición de Sevilla) [No figura autoría] (2007) La UPO cree un error perder un año en el proceso de adaptación europeo. *El Mundo*. [21.11.07].
- EMT (EUROPEAN MASTERS IN TRANSLATION) [Sitio web] Disponible en: http://ec.europa.eu/dgs/translation/external_relations/universities/master_en.htm. [Último acceso: 20.06.09].
- ESCUDERO MUÑOZ, JUAN MANUEL (1999) *Diseño, desarrollo e Innovación del currículum*. Madrid: Síntesis.
- ESIB – THE NATIONAL UNIONS OF STUDENTS IN EUROPE (2007) *Bologna with student eyes 2007*. London: ESIB - The National Unions of Students in Europe.
- EUROPEAN CENTRE FOR MODERN LANGUAGES (2000) *Report: Workshop No. 7/2000. Project 2.6.1. 'Development of Curricula and Methodology for Translation and Interpreting Courses'*. Disponible en: <http://www.ecml.at/documents/reports/wsrep261E20007final.pdf>. [Último acceso: 01.08.09].
- EUROPEAN MASTER'S IN TRANSLATION (EMT) (2006) *Model curriculum for a master's degree in translation*. Disponible en: http://ec.europa.eu/dgs/translation/external_relations/universities/master_curriculum_en.pdf. [Último acceso: 06.06.09].
- EUROPEAN MASTER'S IN TRANSLATION (EMT) (2009a) *EMT Roll-out strategy* Disponible en: http://ec.europa.eu/dgs/translation/external_relations/universities/documents/emt_strategy_en.pdf. [Último acceso: 20.07.09].
- EUROPEAN MASTER'S IN TRANSLATION (EMT) (2009b) *Competences for professional translators, experts in multilingual and multimedia communication*. Disponible en: http://ec.europa.eu/dgs/translation/external_relations/universities/documents/emt_competences_translators_en.pdf. [Último acceso: 20.06.09].
- EUROPEAN MASTER'S IN TRANSLATION PROJECT (EMT) (en línea) Disponible en: http://ec.europa.eu/dgs/translation/external_relations/universities/master_en.htm. [Último acceso: 01.08.09].
- EURYDICE (2000) *Focus on the Structure of Higher Education in Europe*. Disponible en: www.aic.lv/bolona/2005_07/Reports/Eurydice_focusEN.pdf. [Último acceso: 13.12.08].
- EVEN-ZOHAR, ITAMAR (1979) Polysystem Theory. *Poetics Today*. Nº 1(1-2). 287-310.

- EVEN-ZOHAR, ITAMAR (2007) Polisistemas de cultura: un libro electrónico provisional. Tel-Aviv: Universidad de Tel-Aviv. Disponible en: http://www.tau.ac.il/~itamarez/works/papers/trabajos/polisistemas_de_cultura2007.pdf. [Último acceso: 21.03.09].
- FAIRCLOUGH, NORMAN (1989) *Language and Power*. London: Longman.
- FEDERAL COURT (En línea) *Interpreter Certification Program*. Disponible en: <http://www.scribd.com/doc/8541616/Federal-Court-Interpreter-Certification-Program> [Último acceso: 20.06.09].
- FERNÁNDEZ GRADAILLE, M^a JOSÉ (2000) *Traducción e Interpretación en Vigo: Licenciatura y salidas profesionales*. Proyecto de Fin de carrera dirigido por el Prof. Luis Alonso Bacigalupe. [Sin publicar]. Vigo: Universidad de Vigo.
- FINK, ARLENE (1995) *How to ask survey questions*. Thousand Oaks: SAGE.
- FINK, ARLENE (2003a) *The Survey Handbook*. Thousand Oaks: SAGE.
- FINK, ARLENE (2003b) *How to Ask Survey Questions*. Thousand Oaks: SAGE.
- FINK, ARLENE (2003c) *How to Conduct Surveys*. Thousand Oaks: SAGE.
- FINK, ARLENE (2003d) *How to Design Surveys*. Thousand Oaks: SAGE.
- FINK, ARLENE (2003e) *How To Report On Surveys*. Thousand Oaks: SAGE.
- FLINDERS, DAVID. J. Y THORNTON, STEPHEN J. (2004) *The curriculum studies reader*. Nueva York: Routledge.
- FONT RIVAS, ANTONI (2003) El sistema de créditos ECTS. *IX Conferencia de Decanos de las Facultades de Derecho de las Universidades españolas*. Disponible en: <http://www.ub.es/mercanti/barcelona2003.pdf>. [Último acceso: 13.12.08]
- FORSTNER, MARTIN y LEE-JAHNKE, HANNELORE (2004) *Internationales CIUTI-Forum: Marktorientierte Translationsausbildung*. Berna: Peter Lang.
- FREIHOFF, ROLAND (2001) Kernfragen der Übersetzerausbildung. Curriculumentwicklung – Praxis und Theorie der Translation. *Acta Wasaensia* N^o 95. Tesis doctoral. Wasa: University of Wasa. Disponible en: <http://www.uwasa.fi/julkaisu/acta/acta95.pdf>. [Último acceso: 02.11.2008].
- FREIRE, PAULO (1970) *Pedagogía del oprimido*. Montevideo: Tierra Nueva.
- GABR, MOUSTAFA (2001a) Program Evaluation: A Missing Critical Link in Translator Training. *Translation Journal* 5:1. Disponible en: <http://accurapid.com/journal/15training.htm>. [Último acceso: 20.06.09].
- GABR, MOUSTAFA (2001b) Toward a Model Approach to Translation Curriculum Development. *Translation Journal* 5:2, April 2001. Disponible en: <http://accurapid.com/journal/16edu.htm>. [Último acceso: 20.06.09].
- GABR, MOUSTAFA (2002) Quality Assurance in Translator Training. *Translation Journal* 6:3. Disponible en: <http://accurapid.com/journal/21quality.htm>. [Último acceso: 20.06.09].
- GABR, MOUSTAFA (2007) A TQM Approach to Translator Training: Balancing Stakeholders' Needs and Responsibilities. *The Interpreter and Translator Trainer*. N^o 1:1. Manchester: St. Jerome.
- GACETA UNIVERSITARIA (2002) *Ránking de universidades*. Disponible en: http://www.tugueb.com/e_campus/2002/06/reportaje/ranking/index_.html [Último acceso: 13.12.08].
- GAGNÉ, ROBERT (1985) *The Conditions of Learning*. Nueva York: Holt.

- GAIRÍN SALLÁN, JOAQUÍN (1998) Estadios de desarrollo organizativo: de la organización como estructura a la organización que aprende. En *Actas de II Jornadas Andaluzas sobre Organización y Dirección de Instituciones educativas*. Granada: Universidad de Granada.
- GAIRÍN SALLÁN, JOAQUÍN (1999) Los departamentos y equipos educativos como órganos de desarrollo profesional. *Profesorado* 3 (1), 85-114. Disponible en: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev31ART5.pdf>. [Último acceso: 20.06.09].
- GAIRÍN SALLÁN, JOAQUÍN ET AL. (2004) La tutoría académica en el escenario europeo de la Educación Superior. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*. Nº 49. 61-78
- GALEANO, EDUARDO (1989, 2006). *El libro de los abrazos*. Madrid: Siglo XXI.
- GAMBIER, YVES (2003) General Response. En PYM, ANTHONY (Trad.), et al. (Eds.) *Innovation and E-Learning in Translator Training*. Tarragona: Intercultural Studies Group, Universitat Rovira i Virgili. 32-33.
- GARCÍA CALAVÍA, LUÍS (2003) La reforma educativa: diez años después. *La Factoría*, nº 19. Disponible en: <http://www.revistalafactoria.eu/articulo.php?id=220>. [Último acceso: 04.08.09].
- GARCÍA GÓMEZ, ANDRÉS (2002) *La evaluación en la Educación Primaria*. Universidad de Extremadura. Disponible en: <http://roble.pntic.mec.es/~agarci19/asignatura/Temario.htm>. [Último acceso: 14.07.08].
- GARCÍA IZQUIERDO, ISABEL (1999) Contraste lingüístico y traducción. La traducción de los géneros textuales. *LynX*, vol. 23. Centro de estudios de comunicación interlingüística e intercultural. Valencia: Universitat de València.
- GARCÍA IZQUIERDO, ISABEL (2001) *Material del curso de Doctorado: Las materias auxiliares en el currículum del traductor. Metodología y propuestas didácticas*. Programa de Doctorado Traducción y Sociedad. Universidad de Granada.
- GARCÍA IZQUIERDO, ISABEL (2007) *El EEES: Los nuevos títulos universitarios*. Conferencia del Curso El Espacio Europeo de Educación Superior y el papel del Estudiante. Cedita por la autora. [Último acceso: 20.06.09]
- GARCÍA IZQUIERDO, ISABEL y GARCÍA DE TORO, CRISTINA (2005) La práctica profesional de la traducción. En GARCÍA IZQUIERDO, ISABEL y GARCÍA DE TORO, CRISTINA (Eds.) *Experiencias de traducción: reflexiones desde la práctica traductora*. Castelló de la Plana: Universitat Jaume I, Servicio de Publicaciones.
- GARCÍA PASCUAL, ENRIQUE (2004) *Didáctica y Currículum: claves para el análisis del proceso de enseñanza*. Zaragoza: Mira editorial.
- GARDNER, HOWARD (1983; 1993) *Frames of Mind: The theory of multiple intelligences*, New York: Basic Books.
- GARVIN, DAVID A. (1993) Building a learning Organization. En *Harvard Business Review*, nº 71 (4), 78-91.
- GENERALITAT DE CATALUNYA (2001) *Informe Pascual: Per un nou model d'universitat. Informe de la Comisión sobre el Futuro del ámbito universitario catalán*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- GENTT (GRUPO DE INVESTIGACIÓN «GÉNEROS TEXTUALES PARA LA TRADUCCIÓN») (En línea). Castelló: Universitat Jaume I. Disponible en: <http://www.gentt.uji.es/Portal.php?Llengua=es>. [Último acceso: 10.05.09].
- GESTOR (PSEUDÓNIMO) (en línea) *La Web 2.0: La revolución social de Internet*. [Vídeo]. Disponible en <http://es.youtube.com/watch?v=OwWbvdllHVE>. [Último acceso: 31.12.07].

- GIBSON, IAN (2007) ¡Muera la inteligencia!. En *Clío: revista de historia*. Nº 67. 14-16.
- GILE, DANIEL (1995) *Basic Concepts and Models for Interpreter and Translator Training*. Amsterdam: John Benjamins.
- GIMENO SACRISTÁN, JOSE (1981). *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículum*. Madrid: Anaya.
- GIMENO SACRISTÁN, JOSÉ (1991) *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Ediciones Morata.
- GIMENO SACRISTÁN, JOSÉ y PÉREZ, ÁNGEL (1994) *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Ediciones Morata.
- GONZÁLEZ RAMÍREZ, TERESA (2005) El espacio europeo de educación superior: una nueva oportunidad para la Universidad. En COLÁS BRAVO, M. PILAR y DE PABLOS PONS, JUAN (Eds.) *La Universidad en la Unión Europea: el Espacio Europeo de Educación Superior y su impacto en la docencia*. Málaga: Aljibe.
- GONZÁLEZ, JULIA Y WAGENAAR, ROBERT (Eds.) (2003) *Tuning Educational Structures in Europe: Final Report Pilot Project – Phase I*. Bilbao: Universidad de Deusto. Disponible en: http://www.relint.deusto.es/TUNINGProject/spanish/doc2_fase1.asp. [Último acceso 18.10.07].
- GONZÁLEZ-DAVIES, MARÍA (2004A) *Multiple Voices in the Translation Classroom. Activities, tasks and projects*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- GONZÁLEZ-DAVIES, MARÍA (2004B) Undergraduate and postgraduate translation degrees. En MALMKJAER, KIRSTEN (ED.) *Translation in Undergraduate Degree Programmes*, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins. 67-81.
- GOSLING, DAVID ET AL. (2001) *How to Use Learning Outcomes and Assessment Criteria*. Londres: SEEC.
- GOUADEC, DANIEL (1989) *Le traducteur, la traduction et l'entreprise*. Paris: Afnor Gestion
- GOUADEC, DANIEL (2000, 2003) Notes on Translator Training (replies to a questionnaire). En PYM, ANTHONY (Ed.) *International Symposium on Innovation in Translator and Interpreter Training*. Disponible en: <http://www.fut.es/~apym/symp/gouadec.html>. [Último acceso: 20.07.09]. También en PYM, ANTHONY ET AL. (2003) *Innovation and E-Learning in Translator Training: Reports on Online Symposia*. Tarragona: Intercultural Studies Group, Universitat Rovira i Virgili. 11-19. Disponible en: http://isg.urv.es/library/papers/innovation_book.pdf [Último acceso: 20.07.09].
- GOUADEC, DANIEL (2002) *Profession, traducteur*. París: La Maison du Dictionnaire.
- GOUADEC, DANIEL (2006) Vingt-cinq années d'évolution et d'innovation. En GOUADEC, DANIEL (Ed.) *Actes du Colloque international Traduction spécialisée: chemins parcourus et autoroutes à venir - Traduire pour le Web*. París: Maison du Dictionnaire. Disponible en : <http://www.colloque.net/archives/2005/UCR205.htm>. [Último acceso: 20.07.09] y en vídeo en: <http://www.colloque.net/archives/2005/UCR205.htm> [Último acceso: 20.07.09].
- GREGORIO, ANA (en curso) *La adquisición de la competencia cultural e intercultural en la formación de traductores*. Tesis doctoral en progreso bajo la dirección de la Dra. Dorothy Kelly. Granada: Universidad de Granada.
- GROS SALVAT, BEGOÑA (1995) *Teorías cognitivas de enseñanza y aprendizaje*. Barcelona: EUB.

- GROTJAHN, RUDIGER (1987) On the Methodological Basis of Introspective Methods. En FAERCH, CLAUS y KASPER, GABRIELE (Eds.) *Introspection in Second Language Research*. Bristol: Multilingual Matters.
- GRUPO DE ESTUDIANTES NO A BOLONIA –SEVILLA (2007) *Manifiesto Contra los ataques de Bolonia, la LOU y el Real Decreto*. [Panfleto].
- GRUPO DE ESTUDIOS PIERCEANOS [Sitio web] Disponible en: <http://unav.es/gep>. [Último acceso: 03.07.09]
- GUATELLI TEDESCHI, JOËLLE y LEPODER, MARIE-EVELYNE (2003) De una direccionalidad distorsionada. En KELLY, DOROTHY ET AL. (Eds.) *La direccionalidad en Traducción e Interpretación. Perspectivas teóricas, profesionales y didácticas*. Granada: Atrio. 267-286.
- GUBA, EGON y LINCOLN, YVONNA (1985) *Naturalistic inquiry*. Newbury Park: SAGE.
- GUBA, EGON y LINCOLN, YVONNA (2000) Paradigmatic Controversies, Contradictions, and Emerging Confluences. *Handbook of Qualitative Research*. London: Sage.
- HAGER, PAUL y HYLAND, TERRY (2003) Vocational Education and Training. En BLAKE, P. ET AL. (Eds.) *The Blackwell guide to the Philosophy of Education*. Oxford: Blackwell Publishing. 271-287.
- HARGRAVES, GEORGE (2000) The Review of Vocational Qualifications, 1985 to 1986: An Analysis of Its Role in the Development of Competence-Based Vocational Qualifications in England and Wales. *British Journal of Educational Studies*. Vol. 48, N^o 3. Londres: Blackwell. 285-308(24).
- HATIM, BASIL Y MASON, IAN (1990) *Discourse and the Translator*. Londres: Longman.
- HATIM, BASIL Y MASON, IAN (1997). *The Translator as Communicator*. Londres: Routledge.
- HERMANS, THEO (Ed.) (1985) *The Manipulation of Literature*. Londres: Croom Helm.
- HERNÁNDEZ, ANA M. ET AL. (2004) Categorías centrales en escalas de respuesta graduada: Un estudio sobre su significado. *III Congreso de Metodología de Encuestas (Actas)*. Septiembre 15-17. Granada.
- HERNÁNDEZ, FRANCESC (2006) *El Marco Europeo de las Cualificaciones y su importancia para la Calidad Educativa: un Enfoque Metodológico*. Archidona, Málaga. Aljibe. 25-46.
- HOLMES, JAMES S. (1972/1988). The Name and Nature of Translation Studies. En HOLMES, JAMES, S. (Ed.) *Translated! Papers on Literary Translation and Translation Studies*. Amsterdam: Rodopi, 67–80.
- HOLMES, LEN (1994) Is competence a 'confidence trick'? : Keynote presentation at 'What is Competence?'. *The Competence Network*. Centre for Labour Market Studies, University of Leicester. Disponible en: <http://www.re-skill.org.uk/re-skill/confid.htm>. [Último acceso: 20.12.08].
- HOLMES, LEN (1998) One more time, transferable skills don't exist (...and what we should do about it). En *Embedding Skills Across the Curriculum: Higher Education for Capability* (Conferencia). Northampton: Nene College. Dipsonible en: <http://www.re-skill.org.uk/lency.htm>. [Último acceso: 20.12.08]
- HOLZ-MÄNTTÄRI, JUSTA (1984) *Translatorisches Handeln. Theorie und Methode*. Helsinki: Suomalainen tiedeakatemia.
- HOUSE, JULIANE (1981) *A Model for Translation Quality Assessment*. Tubinga: Günter Narr.
- HURTADO ALBIR, AMPARO (1993) Un nuevo enfoque de la didáctica de la traducción. Metodología y diseño curricular. En GAUCHOLA, R. et al. (Eds.) *Les langues étrangères dans l'Europe de l'Acte Unique*. Barcelona: ICE de la Universitat Autònoma de Barcelona. 239-252.

- HURTADO ALBIR, AMPARO (1999) *Enseñar a traducir. Metodología en la formación de traductores e intérpretes*. Madrid: Edelsa.
- HURTADO ALBIR, AMPARO (2007) Competence-based Curriculum Design for Training Translators. *The Interpreter and Translator Training*, nº 1-2. St Jerome
- HURTADO ALBIR, AMPARO (Coord.) (1996) *La enseñanza de la traducción*. Castelló de la Plana: UJI, Servicio de publicaciones.
- HUSSEY, TREVOR Y SMITH, PATRICK (2002) The trouble with learning outcomes. *Active Learning Higher Education*. Vol. 3: 220-33. London: SAGE.
- ILIESCU, CATALINA (2007) La mediación interlingüística e intercultural en contextos especializados. En ALCARAZ, ENRIQUE ET AL. (Eds.) *Las lenguas profesionales y académicas*. Barcelona: Ariel.
- JACKSON, PHILLIP (1968) *Life in the classrooms*. Nueva York: Holt, Rinehart and Winston.
- JÓVENES DE IU (MADRID) (2008) *Movilizaciones estudiantiles a nivel europeo contra el EEES*. Disponible en: <http://jovenesdeiu-madrid.org>. [Último acceso 11.11.08].
- KATAN, DAVID (2004) *Translating Cultures: an introduction for translators, interpreters and mediators*. Manchester: St. Jerome.
- KEARNS, JOHN (2003a) Translation in Poland. *ITIA Bulletin*. 2-4. Disponible en: http://www.translatorsassociation.ie/component/option,com_docman/task,doc_download/gid,60/Itemid,16. [Último acceso: 01.08.09].
- KEARNS, JOHN (2003b) Review of The National Standards in Translating (National Standards Authority). *ITIA Bulletin*. 3-5. Disponible en: http://www.translatorsassociation.ie/component/option,com_docman/task,doc_download/gid,59/Itemid,16. [Último acceso: 01.08.09].
- KEARNS, JOHN (2006) *Curriculum Renewal in Translator Training: vocational challenges in academic environments with reference to needs and situation analysis and skills transferability form the contemporary experience of Polish translator training culture*. Tesis doctoral inédita, supervisada por Dr. Heinz Lechleiter. Dublín: Dublin City University.
- KEARNS, JOHN (Ed.) (2008) The Academic and the Vocational in Translator Education. En KEARNS, JOHN (Ed.) *Translator and Interpreter Training. Issues, Methods and Debates*. London: Continuum International.
- KEEN, K. (1992) Competence: What is it and how can it be developed?. In: Lowyck, J., de Potter, P. and Elen, J., (Eds.) *Instructional design: Implementation issues*. Bruselas: IBM International Education Center. 111–122.
- KELLETAT, ANDREAS F. y HAGEMANN, SUSANNE (2004) *Germersheimer Erklärung Translationswissenschaftliche Studiengänge und der Bologna-Prozess*. Disponible en: <http://www.fask.uni-mainz.de/user/hagemann/publ/ger-erkl.pdf>; WALKER, RON (Trad. al inglés). *The Germersheim Declaration: Translation and Interpreting Studies Programmes and the Bologna Process*. Disponible en: <http://www.fask.uni-mainz.de/user/hagemann/publ/ger-decl.pdf>. [Último acceso: 01.08.09]
- KELLY, DOROTHY (1996) El Plan de estudios de la Licenciatura en traducción e Interpretación de la Universidad de Granada: elaboración, limitaciones y perspectivas de futuro. En LOZANO, WENCESLAO ET AL. (Eds.) *Actas de las primeras jornadas sobre diseño curricular del traductor e intérprete*. Granada: Universidad de Granada. 9-29.
- KELLY, DOROTHY (1999) *Proyecto docente e investigador*. Universidad de Granada (sin publicar).

- KELLY, DOROTHY (2000b) La Universidad y la formación de profesionales. En KELLY, DOROTHY (Ed.) *La traducción y la interpretación en España hoy: Perspectivas profesionales*. Granada: Comares. 1-11.
- KELLY, DOROTHY (2002) Un modelo de competencia traductora: bases para el diseño curricular. *Puentes* 1, 9-20.
- KELLY, DOROTHY (2003) La investigación sobre formación de traductores: algunas reflexiones y propuestas. En ORTEGA ARJONILLA, EMILIO (Dir.) *Panorama actual de la investigación en Traducción e Interpretación*. Granada: Atrio. Vol. 1. 585-596.
- KELLY, DOROTHY (2005a) *A Handbook for Translator Trainers*. Translation Practices Explained. Manchester: St. Jerome.
- KELLY, DOROTHY (2005b) El profesor universitario de Traducción e Interpretación ante el reto del EEES. *Trans*. Nº9. 61-71.
- KELLY, DOROTHY (2008) Mobility Programmes as a Learning Experience for Translation Students: Development and Assessment of Specific Translations and Transferable Generic Competences in Study Abroad Contexts. En KEARNS, JOHN (Ed.) *Translator and Interpreter Training. Issues, Methods and Debates*. London: Continuum International. 66-87.
- KELLY, DOROTHY (Ed.) (2000a). *La traducción y la interpretación en España hoy: Perspectivas profesionales*. Granada: Comares.
- KELLY, DOROTHY (en prensa) La formación universitaria de traductores en España en el marco del Espacio Europeo de Enseñanza Superior. En AVANTI (Ed.) *La formación de traductores en el contexto universitario: situación actual y algunas propuestas*. Granada: Atrio.
- KELLY, DOROTHY, ET AL. (Eds.) (2003) *La Direccionalidad en Traducción e Interpretación. Perspectivas teóricas, profesionales y didácticas*. Granada: Atrio.
- KELLY, DOROTHY, ET AL. (2006a) Reflections on directionality in translator training. *Forum*. Vol. 4, nº1. 57-81.
- KELLY, DOROTHY, ET AL. (2006B) The role of student mobility on university translation programmes. En GOUADEC, DANIEL (Ed.) *Actes du colloque: Quelle qualification universitaire pour les traducteurs?* Université Rennes 2, 22-23 de septiembre de 2006. Disponible en: <http://www.colloque.net/archives/2006/UCR206.htm>. [Último acceso: 05.04.09]. Edición en papel: París: Maison du Dictionnaire.
- KEMMIS, STEPHEN Y MCTAGGART, ROBIN (1987) *The action research planner*. Greelong: Deakin University Press.
- KENNY, MARY ANN (2007) *A Study of Collaboration in an Online Translator Training Environment*. Tesis doctoral inédita, supervisada por la Dra. Jenny Williams. Dublín: Dublin City University.
- KIRALY, DONALD (1995) *Pathways to Translation. Pedagogy and Process*. Kent, Ohio: Kent State. University Press.
- KIRALY, DONALD (2000) *A Social Constructivist Approach to Translator Education. Empowerment from Theory to Practice*. Manchester: St. Jerome Publishing.
- KLIEBARD, HERBERT (1987, 1995) *The Struggle for the American Curriculum 1893-1958*. Londres: Routledge and Kegan Paul.
- KREUTZER, MARTIN y NEUNZIG, WILHELM (1997) ¿Traductores especializados o especialistas en traducción? Reflexiones en torno a la futura formación de

- traductores e intérpretes en el ámbito europeo. *Actes del II Congr s Internacional sobre Traducció. Barcelona: UAB.*
- KRINGS, HANS (1986) The translation strategies of advanced German learners of French. En HOUSE, JULIANE Y BLUM KULKA, SHOSHANA (Eds.). *Interlingual and Intercultural Communication*. Tübingen: Gunter Narr Verlag. 263-276.
- KUMAR, RANJIT (1999) *Research Methodology. A Step-by-Step Guide for Beginners*. Melbourne: Longman.
- LA ROCCA, MARCELLA (2007) *El taller de traducció: una metodolog  didáctica integradora para la enseñanza universitaria de la traducció*. Tesis doctoral dirigida por la Dra. María González Davies. Vic: Universitat de Vic. Disponible en: http://www.tesisenxarxa.net/TESIS_UVIC/AVAILABLE/TDX-0504107-095313//la_rocca_vol_I.pdf. [ ltimo acceso: 02.04.2009].
- LAFARGA, FRANCISCO (2003) Traducció y Filolog : lugar de la Traducció en las licenciaturas en Filolog  Francesa. En I ARREA, IGNACIO *et al.* *El texto como encrucijada: estudios franceses y francófonos*. La Rioja: Universidad de La Rioja.
- LAFARGA, FRANCISCO (2005) Sobre la historia de la traducció en Espa : contextos, métodos, realizaciones. *Meta*. N 50.
- LARA NAVAS, SARA (2004) *Licenciados y desorientados: La incorporaci  al mercado laboral de los alumnos de traducció*. Estudio aproximativo sobre las expectativas laborales de un grupo de futuros licenciados de la carrera de traducció e Interpretaci  de la Universidad Pompeu Fabra. Trabajo académico de Cuarto Curso [Sin publicar], dirigido por el profesor Francesc Fernández.
- LE BOTERF, GUY (2001) *La ingenier  de las competencias*. Barcelona: Gest n 2000 [versión traducida del francés: *L'ing nierie des compétences*. Barcelona: Epise].
- LEDERER, MARIANNE (1981) *La traduction simultanee. Expérience et théorie*. Paris: Minard.
- LEDERER, MARIANNE (2007) Can Theory Help Translator and Interpreter Trainers and Trainees? *The Interpreter and Translator Trainer* 1:1. 15-35.
- LEE-JAHNKE, HANNELORE (2003) The right translator in the right place: un défi pour la formation. *Revue Française de Linguistique Appliquée*, 2 - Volume VIII. 91-98. Disponible en: http://www.cairn.info/article.php?ID_REVUE=RFLA&ID_NUMPUBLIE=RFLA_082&ID_ARTICLE=RFLA_082_98. [ ltimo acceso : 14.02.09].
- LEITHWOOD, K. *et al.* (1998) Conditions fostering organizational learning in schools. En *Education Administration Quarterly*. N  34 (2). 243-276.
- LEÓN, ORFELIO y MONTERO, IGNACIO (2003) *Métodos de Investigació en psicolog  y Educaci *. Madrid: McGrawHill,
- LI DEFENG (2005) Teaching of Specialized Translation Courses in Hong Kong: A Curricular Analysis. *Babel*. 51:1. 62-77.
- LI, DEFENG (1999) The Teaching of Commercial Translation in Hong Kong: Problems and Perspectives. *Babel*. 45:3, 1999. 193-204.
- LI, DEFENG (2000) Tailoring Translation Programmes to Social Needs: A Survey of Professional Translators. *Target*. 12:1. 127-149.
- LI, DEFENG (2002) Translator Training: What Translation Students Have to Say. *Meta*. 47:4. 513-531. Disponible en: <http://www.erudit.org/revue/meta/2002/v47/008034ar.pdf> [ ltimo acceso: 20.07.09].

- LI, DEFENG (2006) Making Translation Testing More Teaching-oriented: A Case Study of Translation Testing in China. *Meta*. 51:1.
- LNT0 (2001) *The National Standards in Translating*, The Languages National Training Organisation, Reino Unido: LNT0. Disponible en: [Último acceso: 28.04.07].
- LÓPEZ RUIZ, JOSÉ I. (1999) *Conocimiento docente y práctica educativa. El cambio hacia una enseñanza centrada en el aprendizaje*. Málaga, Ediciones Aljibe.
- LORENZO GARCÍA, LOURDES (2003) *Proyecto Docente e Investigador*. Universidad de Vigo [Sin publicar]. Cedido por la autora.
- LTSN GENERIC CENTRE (2002) *Guide for Busy Academics No.3: Using Personal Development Planning to help students gain employment*. Disponible en: <http://www.cebe.heacademy.ac.uk/learning/pdp/docs/PDP008.doc>. [Último acceso: 21.11.07].
- LUCAS, MARIE (2003) Propuesta didáctica para rentabilizar la contradireccionalidad en la formación de traductores. En KELLY, DOROTHY ET AL. (Eds.) *La direccionalidad en Traducción e Interpretación. Perspectivas teóricas, profesionales y didácticas*. Granada: Atrio. En KELLY, DOROTHY ET AL. (Eds.) *La direccionalidad en Traducción e Interpretación. Perspectivas teóricas, profesionales y didácticas*. Granada: Atrio. 267-286.
- MACÍAS PICAVEA, RICARDO (1899) El problema nacional. En *Historia de la Educación en España*. Madrid: MEC. 310-320.
- MAE (en línea) *Buscador Colon*. Disponible en: <http://www.buscadorcolon.org/posgrado.php>. [Último acceso: 01.08.09].
- MAGER, ROBERT (1984) *Preparing instructional objectives*. Belmont: David S. Lake.
- MALMKJAER, KRISTEN (ED.) (2004) *Translation in Undergraduate Degree Programmes*, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- MARCO BORILLO, JOSEP (2003) La formación de traductores, en la encrucijada entre lo social, lo cognitivo y lo textual. En ORTEGA ARJONILLA, EMILIO (Ed.) *Panorama actual de la investigación en traducción e interpretación*. Vol. I. Granada: Atrio.
- MARGOLIS, ERIC, ET AL. (2001) Peekaboo: Hiding and Outing the Curriculum. En MARGOLIS, ERIC (Ed.) *The Hidden Curriculum in Higher Education*. Nueva York: Routledge.
- MARTIN, JANE, R. (1976) What should we do with a hidden curriculum when we find one? *Curriculum Inquiry*. Vol.6, N° 2. 135-151.
- MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, JUAN B. y VILLENA HIGUERAS, JOSÉ LUIS (2008) Las teorías de la enseñanza y del currículum. En DE LA HERRÁN GASCÓN, AGUSTÍN y PAREDES LABRA, JOAQUÍN (Coord.). *Didáctica general: la práctica de la enseñanza en Educación Infantil, Primaria y Secundaria*. Madrid: McGraw-Hill. 43-61.
- MATA PASTOR, CARMEN (2003) Algunas preguntas y respuestas sobre didáctica de la traducción. En ORTEGA ARJONILLA, EMILIO ET AL. (Dir.) *Panorama actual de la investigación en traducción e interpretación*. Vol. I. Granada: Atrio. 613-632.
- MATA PASTOR, MANUEL (2002) La formación de traductores en España: cuando no hay pan. *La linterna del traductor*. N° 2. 19-27.
- MAYOR SERRANO, BLANCA (2005) Consideraciones fundamentales en la formación de traductores: mercado de trabajo y tipo de alumnado. *Trans*. N° 9. 195-201.
- MAYORAL ASENSIO, ROBERTO (1988) La enseñanza de la traducción científico-técnica en la EUTI de Granada. En PRADO, DANIEL (Coord.). *Actas de la exposición de lingüística informática y traducción científico-técnica*. Madrid, Febrero de 1987. París: Unión

- Latina y CSIC: 17-20. Disponible en <http://www.robertomayoral.es>. [Último acceso : 14.02.09].
- MAYORAL ASENSIO, ROBERTO (1992a) La EUTI y la traducción en Granada. *Campus: número monográfico sobre la traducción*. Nº 62. 27-29. Disponible en <http://www.robertomayoral.es>. [Último acceso : 14.02.09].
- MAYORAL ASENSIO, ROBERTO (1992b) Los estudios de traducción, la profesión de traductor y el mundo profesional en España. *Revue Babel*. Vol. 38:3.186-192. Disponible en <http://www.robertomayoral.es>. [Último acceso: 14.02.09].
- MAYORAL ASENSIO, ROBERTO (1994) The new translating and interpreting curriculum at the University of Granada. *Le Linguiste*. Vol. 38. 16-36. Disponible en <http://www.robertomayoral.es>. [Último acceso: 14.02.09].
- MAYORAL ASENSIO, ROBERTO (1998) Aspectos curriculares de la enseñanza de la traducción e interpretación en España. En GARCÍA IZQUIERDO, ISABEL Y VERDEGAL, JOAN (Eds.). *Los estudios de traducción: un reto didáctico*. Castellón: Universitat Jaume I, 117-130.
- MAYORAL ASENSIO, ROBERTO (1999) *Proyecto Docente de Traducción general inglés-español para la plaza nº 43/0119 de Prof. Titular de la UGR*. Sin publicar. Cedido por el autor.
- MAYORAL ASENSIO, ROBERTO (2000) *Position Paper 1*. En PYM, ANTHONY (Ed.) *Innovation in Translator and Interpreter Training: Report on an on-line Symposium. Across Languages and Cultures*. Vol.1, nº2. 212-221.
- MAYORAL ASENSIO, ROBERTO (2001a) *Aspectos epistemológicos de la traducción*. Castelló de la Plana: Pub. Universitat Jaume I.
- MAYORAL ASENSIO, ROBERTO (2001b) Propuestas de reorientación en el estudio de la traducción. En *Traducción y comunicación*, 2: 55-77.
- MAYORAL ASENSIO, ROBERTO (2001c) Por una renovación en la formación de traductores e intérpretes: revisión de algunos de los conceptos sobre los que el actual sistema basa su estructura y contenidos. *Sendebat* 12, 311-336. Granada: Universidad de Granada.
- MAYORAL ASENSIO, ROBERTO (2003) El traductor: ecuación, formación, ejercicio y aprendizaje. En FCT (Eds.) *Actas do Seminario de tradução científica e técnica em língua portuguesa*. Lisboa: Portugal.
- MAYORAL ASENSIO, ROBERTO (2007) For a New Approach to Translator Training. Questioning Some of the Concepts which Inform Current Programme Structure and Content in Spain. *The Translator and Interpreting Trainer I*. Manchester: St. Jerome. 79-95.
- MAYORAL ASENSIO, ROBERTO (en prensa) La formación de traductores: apuntes sobre su pasado, presente y futuro. En AVANTI (Ed.) *La formación de traductores en el contexto universitario: situación actual y algunas propuestas*. Granada: Atrio.
- MAYORAL, ROBERTO Y KELLY, DOROTHY (1997) Implications of Multilingualism in the European Union for Translator Training in Spain. En Manan B. Labrum (Ed.) *The Changing Scene in World Languages*. Amsterdam: John Benjamins, 19-34.
- MEC (2006) *Directrices para la elaboración de títulos universitarios de grado y máster*. Disponible en: <http://firgoa.usc.es/drupal/files/directrices.pdf>. [Último acceso: 21.11.07].
- MEC (2007) *Documento de trabajo: Propuesta para el debate de las subcomisiones del CCU: Materias básicas por ramas*. Disponible en:

- http://www.eees.ua.es/grados/Materias%20b%E1sicas%20por%20ramas_DEF.pdf. [Último acceso: 20.10.07].
- MEC (en línea) *Glosario del MEC para el EEES*. Disponible en: <http://www.mec.es/programas-europeos/docs/papglosario.pdf>. [Último acceso: 20.10.07].
- MEC (en línea) *Sitio del EEES en la Web del MEC* (<http://www.mec.es/universidades/eees/>). [Último acceso 17.10.07].
- MECD (2003) *Documento Marco: La integración del sistema universitario español en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior*. Disponible en: http://www.eees.es/pdf/Documento-Marco_10_Febrero.pdf. [Último acceso: 25.12.2008].
- MELTON, REGINALD (1996) Learning Outcomes in Higher Education: Some Key Issues. *British Journal of Educational Studies*. Vol. 44. No. 4. 409-425.
- MEPSyD (2009) *Datos y Cifras del Curso académico 08-09*. Disponible en: www.educacion.es/mecd/jsp/plantilla.jsp?id=313&area=estadisticas. [Último acceso: 01.08.09].
- MÉRIDA SERRANO, ROSARIO (2006). Nueva percepción de la identidad profesional del docente universitario ante la convergencia europea. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8 (1). Disponible en: <http://redie.uabc.mx/vol8no1/contenido-merida.html>. [Último acceso: 25.12.2008].
- MICHAVILA PITARCH, FRANCISCO (2001) *La Salida Del Laberinto: Crítica Urgente de la Universidad*. Madrid: Univ. Complutense.
- MICHAVILA PITARCH, FRANCISCO (Eds.) (2004) *La profesión de profesor de universidad*. Cátedra UNESCO UPM. Comunidad de Madrid.
- MICHAVILA PITARCH, FRANCISCO ET AL. (2002) *La tutoría y los nuevos modos de aprendizaje en la Universidad*. Madrid: Cátedra UNESCO de Gestión y Política Universitaria.
- MICHAVILA PITARCH, FRANCISCO y CALVO PÉREZ, BENJAMÍN (1998) *La universidad española hoy: propuesta para una política universitaria*. Madrid: Síntesis.
- MICHAVILA PITARCH, FRANCISCO y CALVO PÉREZ, BENJAMÍN (2000) *La universidad española hacia Europa*. Madrid: Fundación Alfonso Martín Escudero.
- MICINN (2005) *Estadística Universitaria*. Disponible en: http://www.micinn.es/univ/ccuniv/html/estadistica/curso20042005/Resultados_detallados/M_1y2_ing.pdf. [Último acceso: 11.11.08].
- MINISTERIE VAN ONDERWIJS EN VORMING (en línea) *Onderwijs en Vorming* (Web sobre el EEES, en holandés). Disponible en: <http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs> [Último acceso 20.10.07].
- MÖLLER, JULIA (2001) *Necesidades lingüísticas de un traductor/intérprete*. Salobreña: Alhulia.
- MONTALT, VICENT (2005) *La formación de traductores científico técnicos*. [PPT]. Charla impartida en la UGR. [Material cedido por el autor].
- MONTEAGUDO, MIGUEL A. y VIGIER, FRANCISCO (2005) Los programas de doctorado en Traducción e Interpretación en la Universidad española. *Forum Recerca*. Nº 10. Castelló de la Plana: Universitat Jaume I.
- MORENO, JUAN MANUEL (1999) Notas para una genealogía de los estudios curriculares en España. *Revista Profesorado: Currículum y Formación del Profesorado*. Vol. 2, nº 2. 11-30.
- MORGAN, GEORGE et al. (2004) *SPSS for Introductory Statistics: Use and Interpretation*. Nueva York: Lawrence Erlbaum Associates.

- MORÓN MARTÍN, MARIÁN (2007) Study abroad and its impact on mobile participants' development: the Applied Languages Europe triple degree experience. En DERVIN, FRED ET AL. (EDS.). *Academic Mobility: Blending Perspectives/ Mobilité Académique: Perspectives croisées, Conference Proceedings*. Turku: University of Turku. Disponible en: <http://www.hum.utu.fi/oppiaineet/ranskankieli/tutkimus/julkaisut/academicmobTurku.pdf>. [Último acceso: 26.04.09]. 59-74.
- MORÓN MARTÍN, MARIÁN (2009) *Percepciones sobre las aportaciones de la movilidad a la formación de traductores: la experiencia del programa LAE (Lenguas Aplicadas Europa)*. Tesis doctoral pendiente de defensa dirigida por la Dra. Dorothy Kelly. Universidad de Granada, Facultad de Traducción e Interpretación, Granada.
- MORÓN MARTÍN, MARIÁN y SORIANO BARABINO, GUADALUPE (en prensa) Especialización académica vs. especialización profesional: el traductor versátil. En AVANTI (Eds.) *Nuevas perspectivas sobre la formación de traductores*. Colección AVANTI nº 2. Granada: Atrio.
- MOSSOP, BRIAN (2003) What should be taught at translation schools?. En PYM, ANTHONY ET AL. (Eds.) *Innovation and ELearning in Translator Training. Reports on Online Symposia*. Tarragona: Universitat Rovira i Virgili. 20-22.
- MUÑOZ MARTÍN, RICARDO (1998a) *Proyecto docente: Teoría de la Traducción y Traducción de inglés-español*. Granada: Universidad de Granada.
- MUÑOZ MARTÍN, RICARDO (1998b) El lugar de los estudios de traducción en la universidad española. En ORERO, PILAR (Ed.) *III Congrés internacional sobre traducció. Actes*. Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona, 223-235.
- MUÑOZ MARTÍN, RICARDO (2002) Parámetros en la enseñanza de la traducción. *Papers de tradumàtica. Actes del Primer Simposi sobre l'Ensenyament a distància i semipresencial de la Tradumàtica, Traducció i Tecnologies de la Informació i la Comunicació*. Bellaterra, 6-7 de junio de 2002. Disponible en: <http://www.fti.uab.es/tradumatica/papers/>. [Último acceso: 26.08.09].
- MUÑOZ RAYA, EVA (Coord.); ANECA (2004a) *Borrador para el Libro Blanco del Grado en Traducción e Interpretación*. Disponible en: <http://www.ugr.es>. [Último acceso: 26.04.06].
- MUÑOZ RAYA, EVA (Coord.); ANECA (2004b) *Libro Blanco sobre el Título de Grado en traducción e Interpretación*. Disponible en: http://www.aneca.es/media/150288/libroblanco_traduc_def.pdf. [Último acceso: 26.04.09].
- NEVES, JOSELIA Y GAMBIER, YVES (2005) We Do Not Teach Translation, We Train Translators: An Interview with Yves Gambier. *Translating Today* 2. 23-25
- NEWMARK, PETER (1991) *About Translation: Multilingual Matters*. Clevedon, Philadelphia, Adelaide: Multilingual Matters Ltd
- NOBS, MARIE-LOUISE (1996) La competencia traductora : reflexiones sobre la necesidad de acercarse de manera interdisciplinar al objetivo último de la formación de traductores profesionales. En LOZANO, WENCESLAO ET AL. (Eds.) *Actas de las primeras jornadas sobre diseño curricular del traductor e intérprete*. Granada: Universidad de Granada. 145-159.
- NORD, CHRISTIANE (1991) *Text Analysis in Translation. Theory, Methodology and Didactic Application of a Model for Translation-Oriented Text Analysis*. Amsterdam: Rodopi. [Versión traducida al inglés de la obra original en alemán: 1988 *Textanalyse und Übersetzen*. Heidelberg: Gross].

- NORD, CHRISTIANE (1996) El error en traducción: categorías y evaluación. En Hurtado, Amparo (Ed.). *La enseñanza de la traducción*. Castelló: Universitat Jaume I. 91-107.
- NORD, CHRISTIANE (1997) *Translating as a Purposeful Activity, Functionalist Approaches Explained*. Manchester: St. Jerome.
- NORD, CHRISTIANE (1998) La unidad de traducción en el enfoque funcionalista. *Quaderns. Revista de traducció 1*. 65-77.
- NORD, CHRISTIANE (2005a) Training Functional Translators. En TENNENT, MARTHA ET AL. (Eds.). *Training Translators for the New Millenium*. Amsterdam-Philadelphia: John Benjamins, 209-223.
- NORD, CHRISTIANE (2005b) All New on the European Front? What the Bologna Process Means for Translator Training in Germany. *Meta*. Vol. 50, nº 1. 210-222. Disponible en: <http://www.erudit.org/revue/meta/2005/v50/n1/010669ar.pdf> [Último acceso: 26.04.09].
- NORD, CHRISTIANE (2005c) 7+3 – *Das Magdeburger Modell: Übersetzer Ausbildung nach Bologna*. [Publicación on-line]. Disponible en: www.fask.uni-mainz.de/user/hagemann/publ/nord.pdf. [Último acceso: 29.03.09].
- NUNAN, DAVID (1992) *Research Methods in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- OCDE (1972) *Interdisciplinarity: Problems of Teaching and Research in Universities*. París: OCDE.
- OLOHAN, MAEVE (2007) Economic Trends and Developments in the Translation Industry: What Relevance for Translator Training?. *The Translator and Interpreting Trainer 1*. Manchester: St. Jerome. 37-63.
- OPPENHEIM, ABRAHAM N. (1992). *Questionnaire design, interviewing and attitude measurement*. Londres: Pinter Publishers.
- ORTEGA ARJONILLA, EMILIO (2003) (Ed.) *Panorama actual de la investigación en traducción e interpretación*. Volumen I. Granada: Atrio.
- ORTEGA HERRÁEZ, JUAN MIGUEL (2006) *Análisis de la práctica de la interpretación judicial en España: el intérprete frente a su papel profesional*. Tesis doctoral dirigida por la Dra. Anne Martin. Granada: Universidad de Granada. Disponible en: http://adrastea.ugr.es/search~S3*sp [Último acceso: 23.05.09].
- ORTEGA Y GASSET, JOSÉ (1916/1995) *El Espectador*. Madrid: Alianza Editorial.
- OTTER, SUE (1995) *Learning Outcomes in Higher Education*. Sheffield: UDACE/Employment.
- OWEN, MAIREAD (2002) 'Sometimes you feel you're in niche time': The personal tutor system, a case study. *Active Learning in Higher Education*, Vol. 3, No. 1, 7-23. SAGE.
- PACTE (2000) Acquiring Translation Competence: hypotheses and methodological problems of a research project. En BEEBY, ALISON ET AL. *Investigating Translation*. Amsterdam: John Benjamins. 99-106.
- PACTE (2001) La Competencia traductora y su adquisición. *Quaderns, Revista de Traducció 6*, 39-45.
- PACTE (2003) Building a Translation Competence Model. En ALVES, FABIO. (Ed.). *Triangulating Translation: Perspectives in process oriented research*. Amsterdam: John Benjamins. 43- 66.
- PACTE (2007) Une recherche empirique expérimentale sur la compétence de traduction. *Quelle Qualification universitaire pour les traducteurs?*. París : Maison du Dictionnaire.

- Disponible en: <http://www.colloque.net/arches/2006/UCR206.htm> [Último acceso: 23.09.08], 97-118.
- PARRA, SILVIA (2005) *La revisión de traducciones en la Traductología: aproximación a la práctica de la revisión en el ámbito profesional mediante el estudio de casos y propuestas de investigación*. Tesis doctoral inédita, dirigida por la Dra. Dorothy Kelly, Granada: Universidad de Granada.
- PARRY, SCOTT B. (1996) The quest for competences: Competence studies can help you make HR decisions, but the results are only as good as the study. *Training*. N° 33. 48-56.
- PAVLOVIC, NATASA (2007) *Directionality in collaborative translation processes: A study of novice translators*. Tesis doctoral dirigida por los Dres. Gyde Hansen y Anthony Pym. Tarragona: Universitat Rovira y Virgili. Disponible en: http://isg.urv.es/publicity/doctorate/research/theses/Pavlovic_thesis_finalversion.pdf [Último acceso: 02.04.2009].
- PEGENAUTE, LUIS (2004: 605) La situación actual. En PEGENAUTE, LUIS y LAFARGA, MANUEL (Coord.) *Historia de la traducción en España*. Soria: Diputación Provincial. 579-620.
- PEREIRA RODRÍGUEZ, ANA M^a (2003). *Proyecto Docente e Investigador*. Universidad de Vigo [Sin publicar]. Cedido por la autora.
- PEREYRA-GARCÍA, MIGUEL (1979) El principio de la actividad en John Dewey y en la ILE: Un estudio comparado. *Revista Española de Pedagogía*. N° 144, 79-94.
- PIAGET, JEAN (1970) *The Science of Education and the Psychology of the Child*. Grossman: Nueva York.
- PIÑÁN, JOSÉ MARÍA (2000) Traducción, componente cognitivo y planes de estudios. En *Actas del Primer Congreso Internacional de Español para Fines Específicos*. Instituto Cervantes. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/ciefe/indice1.htm. [Último acceso: 05.03.2008].
- PLA, RAFAEL, ET AL.(2007) La Reforma de la LOU, otra oportunidad perdida. *El País*. [Último acceso: 05.03.2008].
- PÖCHHACKER, FRANZ (2004). *Introducing Interpreting Studies*. Londres/Nueva York: Routledge.
- POPHAM, WILLIAM J. (1972) *An evaluation guidebook: A set of practical guidelines for the educational evaluator*. Los Ángeles: The Instructional Objectives Exchange.
- PORTA, JAUME y LLADONOSA, MANUEL (1998) *La Universidad en el cambio de siglo*. Madrid: Alianza Editoria.
- POUPOUD, SANDRA (2006) Summary of discussion on Finding Qualified Trainers. En PYM, ANTHONY ET AL. (2006) *Translation Technology and its Teaching (with much mention of localization)*. Tarragona: Intercultural Studies Group. Disponible en: http://isg.urv.es/publicity/isg/publications/technology_2006/index.htm. [Último acceso: 03.01.09].
- POZO RUIZ, ALFONSO (en línea) *Página de conmemoración de los 500 años de historia de la Universidad de Sevilla*. Disponible en: <http://www.personal.us/alporu>. [Último acceso: 03.01.08].
- POZUELOS, FRANCISCO (2004). Currículum fragmentado. En SALVADOR, FRANCISCO ET AL. (Dirs.) *Diccionario Enciclopédico de Didáctica*. Vol. I. Archidona (Málaga): Aljibe.

- PRELOZNIKOVA, SONA y TOFT, CONRAD (2004) *Corpus-aided language pedagogy for translator education*. En MALMKJAER, KRISTEN (Ed.) *Translation in Undergraduate Degree Programmes*. Amsterdam-Philadelphia: St. Jerome Publishing.
- PRESAS, MARISA (2008) Formar traductores expertos en el EEES: un marco para la formulación de competencias de los estudios de grado. *Sendebarr*. N° 19. 213-144.
- PYM, ANTHONY (1991) A Definition of Translational Competence, Applied to the Teaching of Translation. *Translation: A Creative Profession: Proceedings of the 12th World Congress of FIT*. JOVANOVIĆ, MLADEN (Ed.). Belgrade: Prevodilac. 541-546.
- PYM, ANTHONY (2000) *Innovation in Translator and Interpreter Training (ITIT) An on line symposium*. Disponible en: <http://www.fut.es/~apym/symp/s-accreditation.html>. [Último acceso: 20.07.09].
- PYM, ANTHONY (2003) Market-Based Arguments Against the Market as a Direct Factor in the Training of Translators. *Journal of the Association of Slovak Anglicists*. 2/2. 7-11.
- PYM, ANTHONY (2003) Redefining Translation Competence in an Electronic Age. *Meta* 48/4. Disponible en: <http://www.erudit.org/revue/meta/2003/v48/008533ar.html>. [Último acceso: 20.07.09].
- PYM, ANTHONY (2005) Training Translators: Ten Recurrent Naiveties. *Translating Today*. n° 2. 3-6.
- PYM, ANTHONY ET AL. (2006) *Translation Technology and its Teaching (with much mention of localization)*. Tarragona: Intercultural Studies Group. Disponible en: http://isg.urv.es/publicity/isg/publications/technology_2006/index.htm. [Último acceso: 03.01.09].
- QAA (QUALITY ASSURANCE AGENCY FOR HIGHER EDUCATION). <http://www.qaa.ac.uk/>. [Último acceso 20.10.07].
- QUECEDO, MÁRÍA R. y CASTAÑO, CARLOS M. (2002) Introducción a la metodología de investigación cualitativa. *Revista de Psicodidáctica*. N°. 14. 5-40.
- QUINTANILLA, MIGUEL ÁNGEL (1996): Nuevas ideas para la universidad. En ALLEN, J. y MORALES, G. (Eds.). *La universidad del siglo XXI y su impacto social*. Las Palmas: Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, Servicio de Publicaciones.
- RAGA, JOSÉ TOMÁS (2003) La Tutoría, Reto de una Universidad Formativa. En MICHAVILA, F. y GARCÍA DELGADO, J. (Eds.) *La Tutoría y los Nuevos Modos de Aprendizaje en la Universidad*. Madrid: Cátedra Unesco.
- RAMONET, IGNACIO (2003) El quinto poder. *Le Monde Diplomatique*. [01.10.03] Disponible en: <http://www.lemondediplomatique.cl/El-quinto-poder.html> [Último acceso: 13.07.09].
- RAMOS, MANUEL M ET AL. (2004) *Manual de métodos y técnicas de investigación en ciencias del comportamiento*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- RAURET, GEMMA (2007) *Los programas ANECA para la acreditación en la nueva organización de las titulaciones*. [PPT] Disponible en: http://portal.uam.es/portal/page/portal/UAM_ORGANIZATIVO/OrganosGobierno/VicerrectoradoPlanificacionCalidad/Home/Jornada%20sobre%20valoraci%F3n%20de%20la%20Actividad%20Docente/gemma.ppt [Último acceso: 13.01.08].
- RAZMJOU, LEILA (2001) Developing Guidelines for a New Curriculum for the English Translation BA Programme in Iranian Universities. *Translation Journal*. 6:2. Disponible en: <http://accurapid.com/journal/20edu1.htm> [Último acceso: 20.07.09].

- REAL ACADEMIA DE LA LENGUA ESPAÑOLA (2005) *Diccionario panhispánico de dudas*. Madrid: Santillana.
- REBOLLO CATALÁN, M. ÁNGELES (2005) Experiencias en la Aplicación del Crédito Europeo. En COLÁS BRAVO, M. PILAR Y DE PABLOS PONS, JUAN (Eds.) *La Universidad en la Unión Europea: el Espacio Europeo de Educación Superior y su impacto en la docencia*. Málaga: Aljibe.
- REISS, KATHARINA y VERMEER, HANS J. (1984) *Grundlegung einer allgemeinen Translationstheorie*. Tübingen: Niemeyer.
- RICHARDS, JACK C. AND RODGERS, THEODORE S. (2001) *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: CUP.
- ROBINSON, DOUGLAS (1997) *Becoming a Translator. An accelerated course*. Londres: Routledge.
- RODRÍGUEZ FERNÁNDEZ, SONIA ET AL. (2005) *Investigación educativa: metodología de la encuesta*. GEU: Granada.
- RODRÍGUEZ SAN PEDRO, LUIS ENRIQUE (en línea) *Historia de la Universidad*. <http://universidades.universia.es/ino-general/historia/historia.htm>
- ROJAS, ANTONIO ET AL. (1998) *Investigar mediante encuestas*. Madrid: Síntesis.
- RUÉ, JOAN (2002) *Qué enseñar y por qué. Elaboración y desarrollo de proyectos de formación*. Barcelona, Paidós, 2002
- RUMELHART, DAVID y NORMAN, DONALD (1978) Accretion, tuning, and restructuring. En COTTON, JOHN y KLATZKY, ROBERTA. (Eds.) *Semantic Factors in Cognition*. Hillsdale: Erlbaum.
- SAINT MEZARD, Damián (1999) ¿Sabe qué es la empleabilidad? *El Mundo* [31.01.09]. Disponible en: <http://www.elmundo.es/sudinero/99/SD157/SD157-14.html>. [Último acceso: 02.08.09].
- SALINAS FERNÁNDEZ, DINO (1994, 2000) La planificación de la enseñanza: ¿técnica, sentido común o saber profesional?. En ANGULO RASCO, JOSÉ FÉLIX Y BLANCO GARCÍA, NIEVES (Eds.) *Teoría y Desarrollo del Currículum*, Málaga: Ed. Aljibe.
- SALVADOR, JOSÉ LUIS y BOLÍVAR, ANTONIO (Dirs.) (2004) *Diccionario Enciclopédico de Didáctica*. Vol. I. Archidona: Aljibe.
- SANTOS FERNÁNDEZ, RICARDO (2002) *Crítica a la LOGSE y a la situación actual*. Disponible en <http://www.csi-csif.es/ense/Article431.html>. [Último acceso 16.11.2007].
- SANTOS GUERRA, MIGUEL ÁNGEL (1995) Organizaciones que educan. En GAIRÍN, JOAQUÍN Y DARDER, PERE (Eds.). *Organización y gestión de centros educativos*. Barcelona: Praxis. 17-23.
- SANTOS GUERRA, MIGUEL ÁNGEL (2003) *Una flecha en la diana: la evaluación como aprendizaje*. Madrid: Narcea.
- SANTOS GUERRA, MIGUEL ÁNGEL (2008) El centro docente y su organización como contexto didáctico. En DE LA HERRÁN GASCÓN, AGUSTÍN y PAREDES LABRA, JOAQUÍN (Coord.). *Didáctica general: la práctica de la enseñanza en Educación Infantil, Primaria y Secundaria*. Madrid: McGraw-Hill. 269-291.
- SANTOYO, JULIO C. (2000) Así que pasen veinte años: una mirada retrospectiva a los Estudios de Traducción en España. En, SABIO, JOSÉ et al. (Eds.). *Conferencias del curso académico 1999/2000*. Granada: Comares. 3-19.
- SANZ ORO, RAFAEL (2003) *Tutoría y orientación en la universidad* (Documentación interna de la Universidad, sin publicar). Granada: Universidad de Granada

- SAWYER, DAVID (2004) *Fundamental Aspects of Interpreter Education: Curriculum and assessment*. Amsterdam, John Benjamins.
- SCHÄFFNER, CHRISTINA (2000) Running before Walking? Designing a Translation Programme at Undergraduate Level. En SCHÄFFNER, CHRISTINA Y ADAB, BEVERLY (EDS.) *Developing Translation Competence*. Amsterdam: John Benjamins. 143-156.
- SCHÄFFNER, CHRISTINA Y ADAB, BEVERLY (EDS.) (2000) *Developing Translation Competence*. Amsterdam: John Benjamins.
- SCHMITT, ARTUR (2006, 2007) *Informes de Evaluación Externa del Plan de Acción Tutorial "Orientación profesional específica para futuros licenciados en TI*. Vicerrectorado de Planificación, Calidad y Evaluación Docente (UGR). [Sin publicar].
- SCHUTZ, RICHARD (1969) *Methodological Issues in Curriculum Research. Review of Educational Research*. N° 39. 359-366. Los Ángeles: SAGE.
- SCHWAB, JOSEPH (1969) The Practical: A Language for Curriculum. *School Review*. N° 78. 1-23. Chicago: University of Chicago Press.
- SCHWAB, JOSEPH (1971) The Practical: Arts of Eclectic. *School Review*. N° 80. 493-542. Chicago: University of Chicago Press.
- SELESKOVITCH, DANICA (1981) L'enseignement de l'interprétation. En DELISLE, JEAN (Ed.). *L'enseignement de l'interprétation et de la traduction*. Ottawa: University of Ottawa. 23-42.
- SELESKOVITCH, DANICA. (1978) Language and Cognition. En GERVER, D.; SINAIKO, H.W. (Eds.). *Language, Interpretation and Communication*. Nueva York y Londres: Plenum.
- SEVILLANO, ELENA (2008) Aula del futuro, profesor del pasado. *EL País*. [09.01.08].
- SHREVE, GREGORY M. (1997) Cognition and the Evolution of Translation Competence. En DANKS, JOSEPH ET AL. (Eds.). *Cognitive processes in Translation and Interpreting*. Vol. 3. Thousand Oaks, Londres. Nueva Delhi: Sage. 120-136.
- SHREVE, GREGORY M. (2000). Translation at the millennium: Prospects for the evolution of a profession. En SCHMITT, PETER A. (Ed.) *Paradigmenwechsel in der Translation. Festschrift für Albrecht Neubert zum 70 Geburtstag*. Tübingen: Stauffenburg, 217-234.
- SMITH, MARK (1996, 2000) Curriculum theory and practice. En *The Encyclopaedia of Informal Education*. Disponible en: <http://www.infed.org/biblio/b-curric.htm>. [Último acceso: 20.06.09].
- SNELL, BARBARA y CRAMPTON, PATRICIA (1983) Types of Translations. En PICKEN, CATRIONA (Ed.) *The Translator's Handbook*. London: Aslib. 109-120.
- SNELL-HORNBY, MARY (2006) *The Turns of Translation Studies. New Paradigms or shifting Viewpoints*. John Benjamins: Amsterdam.
- SORIANO GARCÍA, INMACULADA (2007) *Evaluación de un programa de movilidad en la formación de traductores: expectativas, experiencias y grado de satisfacción de los participantes, profesores y gestores del intercambio MGLU-UGR-ULPGC*. Tesis doctoral inédita, dirigida por la Dra. Dorothy Kelly, Granada: Universidad de Granada.
- SQUIRES, GEOFFREY (1992) Interdisciplinarity in higher education in the United Kingdom. *European Journal of Education*, 27:3. Oxford: Blackwell Publishing. 201-210.
- STENHOUSE, LAURENCE (1970) Some Limitations of the use of objectives in curriculum research and planning. *Paedagogica Europaea*, Vol. 4, pp. 73-83. Oxford: Blackwell. Disponible en: <http://research.edu.uea.ac.uk/files/Stenhouse-1970-some>

- %20Limitations%20of%20the%20use%20of%20objectives%20.pdf. [Último acceso: 20.06.09].
- STENHOUSE, LAURENCE (1971) *The Humanities Curriculum Project: The Rationale. Theory into Practice*, N° 10-3. 154-162. Norwich: University of East Anglia. Disponible en: <http://research.educ.uea.ac.uk/publications/thehumanitiescurriculumprojecttherationale>. [Último acceso: 20.06.09].
- STOLL, KARL-HEINZ (2006) *Der Bologna-Prozess im Bereich Übersetzen und Dolmetschen. The Bologna process in the field of translation and interpretation. Lebende Sprachen*. N° 1. 5-13. München: Langenscheidt.
- STOOF, ANGELA ET AL. (2002) *The Boundary Approach of Competence: A Constructivist Aid for Understanding and Using the Concept of Competence. Human Resource Development Review*. vol.1 n°3. Sage Pub. 345-365.
- TABA, HILDA (1962) *Curriculum development: theory and practice*. Nueva York: Harcourt, Brace & World.
- TOMÁS, MARINA ET AL. (1999) De cómo la comunicación es fuente de conflicto en los centros docentes. En *Comunicación y pedagogía: Nuevas tecnologías y recursos didácticos*. N° 157, 1999. 13-22
- TOURY, GIDEON (1995) *Descriptive Translation Studies and Beyond*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- TRICÁS, MERCEDES (1999) Traducción e Interpretación: El plan de estudios y los objetivos de formación. *Hieronymus Complutensis*. N°8. 99-105.
- TRUJILLO MENDOZA, HUMBERTO (2005) *Material de clase para el alumnado. Asignatura: Métodos y técnicas de investigación en Psicología* (cedido por el autor). Capítulos 3 y 5. Granada: Universidad de Granada.
- TSOKAKTSIDOU, DIMITRA (2005) *El aula de traducción multilingüe y multicultural: implicaciones para la didáctica de la traducción*. Tesis doctoral inédita, dirigida por la Dra. Dorothy Kelly. Granada: Universidad de Granada.
- TUNING AMÉRICA LATINA (en línea) Disponible en: <http://tuning.unideusto.org/tuningal>. [Último acceso: 20.06.09].
- TYLER, RALPH W. (1949, 2003) *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago: University of Chicago Press.
- TYMOCZKO, MARIA (2005) Trajectories of Research in Translation Studies. *Meta*. 50:4. 1082-1097.
- UAB (2001) *Guía de Estudiantes de la UAB (2001-2002)*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- UAB (en línea) *Història i dades estadístiques de la EUTI*. Disponible en <http://www.fti.uab.es/degnat/historia.htm>. [Último acceso: 01.08.09].
- UAM (VICERRECTORADO DE PLANIFICACIÓN Y CALIDAD) (2007) *Licenciado en Traducción e Interpretación: Informe de seguimiento de titulaciones*. Disponible en: http://portal.uam.es/portal/page/portal/UAM_ORGANIZATIVO/OrganosGobierno/VicerrectoradoPlanificacionCalidad/Home/Seguimiento_planes/seguimiento_planes_archivos_pdf/T_11.pdf. [Último acceso: 11.11.08].
- UAN (en línea) *Plan de estudios de Traducción e Interpretación*. Disponible en: <http://www.nebrija.com/carreras-universitarias/traduccion-e-interpretacion/index.htm>. [Último acceso: 11.11.08].

- UAX (ANECA) (2006) *Informe de autoevaluación: Licenciado en Traducción e Interpretación*. Madrid: Aneca. Disponible en: www.aneca.es/media/85411/alfonso_interpretacion_ia.pdf. [Último acceso: 01.08.09].
- UCO (2004) *Evaluación del Departamento de Lenguas Romances, Estudios Semíticos y Traducción e Interpretación*. Disponible en: http://www.uco.es/organizacion/calidad/actividades_ucua/eval_departamentos/eval_departament.htm. [Último acceso: 01.08.09].
- UEM (en línea) *Plan de estudios del Grado en Traducción y Comunicación Intercultural*. Disponible en: <http://comunicacion.uem.es/es/titulaciones/ver/grado-en-traducion-y-comunicacion-intercultural/plan>. [Último acceso: 01.08.09].
- UGR (VICERRECTORADO DE PLANIFICACIÓN, CALIDAD Y EVALUACIÓN DOCENTE) (2003) *Informe Final: Licenciado en Traducción e Interpretación*. Disponible en: http://calidad.ugr.es/pages/secretariados/ev_calidad/descargas/informesTitulaciones/traducion_interpretacion. [Último acceso: 01.08.09].
- UGR (VICERRECTORADO DE PLANIFICACIÓN, CALIDAD Y EVALUACIÓN DOCENTE) (2005) *Evaluación del Departamento de Traducción e Interpretación*. Granada: Universidad de Granada.
- UGR (VICERRECTORADO DE PLANIFICACIÓN, CALIDAD Y EVALUACIÓN DOCENTE) (2006) *Informe de Evaluación de la titulación Licenciado en Traducción e Interpretación*. Granada: Universidad de Granada.
- ULPGC (ANECA) (2006) *Informe de Autoevaluación Institucional: Licenciado en Traducción e Interpretación*. Las Palmas: ULPGC.
- ULRYCH, MARGHERITA (2005) Training Translators: Programmes, Curricula, Practices. En TENNENT, MARTHA (Ed.). *Training for the New Millennium: Pedagogies for Translation and Interpreting*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins. 3-33.
- UMA (1999) Informe final de evaluación: Licenciado en Traducción e Interpretación. Disponible en: www.uma.es/publicadores/cuniversitaria/wwwuma/traducccion.pdf. [Último acceso: 01.08.09].
- UNESCO (1998) Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI. Visión y acción. *Conferencia Mundial sobre Educación Superior*. París: UNESCO. Disponible en: http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm [Último acceso: 25.02.2009].
- UNIÓN EUROPEA (2000) *Boletín UE 3-2000*. Disponible en: <http://europa.eu/bulletin/es/200003/i1013.htm>. [Último acceso 18.10.07].
- UNIÓN EUROPEA (2003) *Science and Technology Indicators*. Disponible en: ftp://ftp.cordis.europa.eu/pub/indicators/docs/3rd_report_snaps10.pdf [Último acceso 18.10.07].
- UNIÓN EUROPEA (en línea) *Europass de la UE*. Disponible en: <http://europass.cedefop.europa.eu>. [Último acceso: 01.08.09].
- UNIOVI (en línea) *Historia de la Facultad de Geografía e Historia*. Disponible en: www.uniovi.es/fgh/historia.php. [Último acceso 18.10.07].
- UNIVERSIA (en línea) *Indicadores de calidad*. Disponible en: <http://investigacion.universia.net/indicadores.jsp>. [Último acceso 18.10.07].

- UPF (1999) *Informe final d'avaluació. Titulació de Traducció i Interpretació*. Barcelona: UPF. Disponible en: www.upf.edu/universitat/_pdf/infintrad.pdf. [Último acceso 18.10.07].
- UPF (en línea) *Nuevo Grado en Traducción e Interpretación*. Disponible en: <http://www.upf.edu/factii/cast/gradotrad/plangrado.htm>. [Último acceso: 11.11.08].
- UPO, GABINETE DE ANÁLISIS Y CALIDAD (2007) *Estudio sobre el perfil del alumnado de nuevo ingreso 2006/2007*. Sevilla: Universidad Pablo de Olavide.
- USAL (2002) *Informe de Evaluación: Licenciado en Traducción e Interpretación*. Disponible en: <http://websou.usal.es/sou/informes/rendac02.pdf>. [Último acceso 18.10.07].
- USJ (en línea) *Plan de estudios del Grado en Traducción*. Disponible en: <http://www.usj.es/sitio/general.php?pagina=traduccion>. [Último acceso: 11.11.08].
- UVIC (en línea) *Grado en Traducción e Interpretación*. Disponible en: <http://www.UVic.cat/fchtd/estudis/g-trad-int/es/inici.html>. [Último acceso: 11.11.08].
- UVigo (2000) *Informe Final de la Evaluación de las Titulaciones de Filología Gallega, Filología Hispánica, Filología Inglesa y Traducción e Interpretación*. Vigo: UVigo.
- VALCÁRCEL CASES, MIGUEL (2006) La calidad universitaria en España: una mirada prospectiva desde el pasado y presente. *VIII Foro de la ANECA en Almagro*. Disponible en http://www.uclm.es/organos/vic_ceoacademica/calidad/VIIIForoalmagro/descargas/Ponencias/ [Último acceso 16.12.07]
- VALCÁRCEL CASES, MIGUEL. (en línea) La formación del profesorado ante la adaptación al EEES: Aspectos críticos y estratégicos. [PPT]. *Jornada sobre Recursos Humanos y formación en el proceso de convergencia*. Universidad de Murcia.
- VAN DIJK, TEUN A. (2001) Principles of Critical Discourse Analysis. En WETHERELL, MARGARET ET AL.(Eds.). *Discourse Theory and Practice: A Reader*. London: Sage.
- VEGA, MIGUEL ÁNGEL (2004) De la Guerra Civil al pasado inmediato. En PEGENAUTE, LUIS y LAFARGA, FRANCISCO (Eds.). *Historia de la traducción en España*. Soria: Diputación Provincial. 527-578.
- VERMEER, HANS J. (1996): *A skopos theory of translation (Some arguments for and against)*. Heidelberg: Textcontext.
- VIGIER, FRANCISCO (2007) *El nombramiento del intérprete jurado en el inglés mediante acreditación académica: estudio de la formación específica en España*. Trabajo de investigación tutelada [sin publicar] dirigido por la Dra. Catherine Way. Granada: Universidad de Granada.
- VIGIER, FRANCISCO (2008) Intérpretes jurados en España: ¿habilitación, profesión, futuro? [conferencia sin publicar] *I Ciclo Internacional de Conferencias sobre Traducción e Interpretación*. Sevilla: Universidad Pablo de Olavide.
- VV.AA. (1988) *Magna Charta Universitatum*. Bolonia: Universidad de Bolonia. http://www.magna-charta.org/pdf/mc_pdf/mc_spanish.pdf. [Último acceso: 21.11.07].
- VV.AA. (Consejo de Ministros de Educación de la UE) (1999) *Declaración de Bolonia*. <http://ees.umh.es/contenidos/Documentos/DeclaracionBolonia.pdf>. [Último acceso: 21.11.07].

- VV.AA. (Consejo de Ministros de Educación de la UE) (2003) *Berlin Communiqué: Realising the European Higher Education Area*. <http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/Communique1.pdf>. [Último acceso: 21.11.07].
- VV.AA. (Ministros de Educación de Francia, Alemania, Italia y el Reino Unido) (1998) *Declaración de París/La Sorbona*. Disponible en: http://www.eees.es/pdf/Sorbona_ES.pdf. [Último acceso: 21.11.07].
- VYGOTSKY, LEV S. (1978, 2007) *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- WALKER, DECKER F. (1971) A naturalistic model for curriculum development. *School Review*. 80(1). 51-65. Chicago: University of Chicago Press.
- WALKER, DECKER y SCHAFFARZICK, JON (1974) Comparing curricula. *Review of Educational Research*, 44 (1), 83-111. Los Ángeles: SAGE.
- WAY, CATHERINE (2002) Traducción y Derecho: iniciativas para desarrollar la colaboración interdisciplinar. *Puentes*. N° 2. 15-26.
- WAY, CATHERINE (2003) *La traducción como acción social. La traducción de documentos académicos (español-inglés)*. Tesis doctoral inédita, Granada: Universidad de Granada.
- WAY, CATHERINE (2005) *Proyecto Docente e Investigador*. [Sin publicar]. Granada: Universidad de Granada.
- WAY, CATHERINE (2006) *El traductor ante la Administración: ¿simple canal de comunicación o motor de cambio social?* En, PERDU, NOBEL ET AL. (Coord.) *Inmigración, cultura y traducción*. Almería: Universidad de Almería. 61-72
- WAY, CATHERINE (2008) Systematic Assessment of Translator Competence: In Search of Achilles' Heel. En KEARNS, JOHN (Ed.) *Translator and Interpreter Training. Issues, Methods and Debates*. London: Continuum International. 88-103.
- WEATHERBY, JOANNA (1997) *Proyecto docente para la provisión de plaza de lengua inglesa y traducción inversa español-inglés*. [Sin publicar]. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- WESCH, MICHAEL (en línea) *The Machine is us(ing us)*. Disponible en: http://es.youtube.com/watch?v=NLIgopyXT_g. [Vídeo]. [Último acceso: 31.12.07].
- WESTBROOK, ROBERT B. (1999) John Dewey (1859-1952). *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada*. París: UNESCO-Oficina Internacional de Educación. Vol. XXIII. N°: 1-2, 289-305.
- WILSS, WOLFRAM (1988) *Kognition und Übersetzen. Zur Theorie und Praxis der menschlichen und maschinellen Übersetzung*. Tübingen: Niemeyer.
- WILSS, WOLFRAM (1996) *Knowledge and Skills in Translator Behavior*. Amsterdam: John Benjamins.
- WILSS, WOLFRAM (1997) Translator awareness. En LÖRSCHER, WOLFGANG (Ed.). *Ilha do Desterro: Translation Studies in Germany*. 89-99.
- YÁÑIZ ÁLVAREZ DE EULATE, C. Y VILLARDÓN GALLEGO, L. (2006) Planificar desde competencias para promover el aprendizaje: El reto de la sociedad del conocimiento para el profesorado universitario. *Cuadernos monográficos del ICE*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- ZABALBEASCOA, PATRICK (en línea) *La didáctica de la traducción: desarrollo de la competencia traductora*. Disponible en: <http://cvc.cervantes.es/obref/aproximaciones/zabalbeascoa.htm>. [Último acceso: 20.06.09]. Centro Virtual Cervantes.

- ZABALZA, MIGUEL ÁNGEL (1998) De la genealogía a la biografía: ¿qué ha pasado con la Didáctica en estos últimos 25 años?. En *Profesorado: Revista de Currículum y formación del profesorado*. N°2. Disponible en: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev22ART3.pdf>. [Último acceso: 20.06.09].
- ZABALZA, MIGUEL ÁNGEL (2003) Currículum universitario innovador: ¿nuevos planes de estudio en moldes y costumbres viejas?. En *III Jornadas de Formación de Coordinadores PE*. Valencia: Universidad Politécnica de Valencia. Disponible en: www.upv.es/europa/doc/Articulo%20Zabalza.pdf. [Último acceso: 20.06.09].
- ZABALZA, MIGUEL ÁNGEL (2007a) *Material del curso de formación «Elaboración de la guía docente en el marco del proceso de convergencia al EEES»*. Programa de Formación Permanente del Profesorado Universitario. UPO.
- ZABALZA, MIGUEL ÁNGEL (2007b) *Guía para la Planificación didáctica de la docencia universitaria en el EEES (guía de guías)*. Programa de Formación Permanente del Profesorado Universitario. Sevilla: UPO.

Legislación española

- CONSTITUCIÓN ESPAÑOLA (1978) [BOE 311 de 29/12/1978]. Disponible en: http://www.boe.es/aeboe/consultas/bases_datos/doc.php?coleccion=iberlex&id=1978/31229. [Último acceso: 21.11.07].
- LEY DE INSTRUCCIÓN PÚBLICA DE 9 DE SEPTIEMBRE DE 1857 (Ley Moyano). Disponible en: http://personal.us.es/alporu/historia/ley_moyano_texto.htm. [Último acceso: 21.11.07].
- LEY ORGÁNICA DE REFORMA UNIVERSITARIA 11/1983, de 25 de agosto, [BOE 209 de 01/09/1983]. Disponible en: <http://www.ua.es/oia/es/legisla/legis-0.htm>. [Último acceso: 21.11.07].
- LEY ORGÁNICA DE UNIVERSIDADES 6/2001, de 21 de diciembre. [BOE 307, 24.12.01]. Disponible en: <http://www.boe.es/boe/dias/2001/12/24/>. [Último acceso: 21.11.07].
- LEY ORGÁNICA POR LA QUE SE MODIFICA LA LOU (LOMLOU) 4/2007, de 12 de abril. [BOE 307, 13.04.07]. Disponible en: http://www.boe.es/aeboe/consultas/bases_datos/doc.php?coleccion=iberlex&id=2007/7786. [Último acceso: 21.11.07].
- LEY SOBRE ORDENACIÓN DE LA UNIVERSIDAD ESPAÑOLA (1943). [BOE 307, 31.07.43]. Disponible en: <http://www.filosofia.org/mfa/fae943a.htm> [Último acceso: 21.11.07].
- ORDEN 11 de octubre de 1972 por la que se aprueba el Plan de estudios de la Escuela universitaria de idiomas de la Universidad Autónoma de Barcelona. [BOE 256, 25.10.72]. Disponible en: http://www.boe.es/aeboe/consultas/bases_datos/doc.php?coleccion=iberlex&id=1972/01528. [Último acceso: 21.08.09].
- ORDEN de 14 de julio de 1983 por la que se aprueba el plan de estudios de la Escuela Universitaria Estatal de traductores e Intérpretes de Granada, dependiente de la Universidad de Granada. [BOE 211, 03.09.83]. Disponible en: http://www.boe.es/aeboe/consultas/bases_datos/doc.php?coleccion=iberlex&id=1983/23691. [Último acceso: 21.08.09].
- ORDEN de 28 de julio de 2000 por la que se modifica el plan de estudios conducente a la obtención del título de Licenciado en Traducción e Interpretación, de la Facultad de Filosofía y Letras, de la Universidad Pontificia Comillas de Madrid. [BOE 204, 25.08.00]. Disponible en: http://www.boe.es/aeboe/consultas/bases_datos/doc.php?coleccion=iberlex&id=2000/15973. [Último acceso: 21.08.09].
- REAL DECRETO 1023/1993, de 25 de junio, por el que se reconoce a efectos civiles los estudios conducentes a la obtención de los títulos de Licenciado en Filosofía, en Pedagogía, en Psicopedagogía y en Traducción e Interpretación, de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Pontificia de Comillas de Madrid. [BOE 169, 16.07.93]. Disponible en: http://www.boe.es/aeboe/consultas/bases_datos/doc.php?coleccion=iberlex&id=1993/18651. [Último acceso: 21.08.09].

- REAL DECRETO 1327/2000, de 7 de julio, por el que se homologa el título de Licenciado en Traducción e Interpretación del Centro de Enseñanza Superior "Felipe II", con sede en Aranjuez, adscrito a la Universidad Complutense de Madrid. [BOE 174, 16.07.93]. Disponible en: http://www.boe.es/aeboe/consultas/bases_datos/doc.php?coleccion=iberlex&id=2000/13800. [Último acceso: 21.08.09].
- REAL DECRETO 1385/1991, e 30 de agosto, por el que se establece el título universitario oficial de Licenciado en Traducción e Interpretación y las Directrices Generales propias de los planes de estudios conducentes a la obtención de aquel. [BOE 234, 30.09.91]. Disponible en: http://www.boe.es/aeboe/consultas/bases_datos/doc.php?coleccion=iberlex&id=1991/24111. [Último acceso: 21.08.09].
- REAL DECRETO 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. [BOE 260, 30.10.07]. Disponible en: <http://www.boe.es/boe/dias/2007/10/30/pdfs/A44037-44048.pdf>. [Último acceso: 21.11.07].
- REAL DECRETO 1412/2004, de 11 de junio, por el que se homologa el título de Licenciado en Traducción e Interpretación, de la Facultad de Humanidades, de la Universidad Pablo de Olavide, de Sevilla. [BOE 40, 20.06.04]. Disponible en: http://www.boe.es/aeboe/consultas/bases_datos/doc.php?coleccion=iberlex&id=2004/12137. [Último acceso: 21.08.09].
- REAL DECRETO 1412/2004, de 11 de junio, por el que se homologa el título de Licenciado en Traducción e Interpretación, de la Facultad de Humanidades, de la Universidad Pablo de Olavide, de Sevilla. [BOE 156, 29.06.04]. Disponible en: http://www.boe.es/aeboe/consultas/bases_datos/doc.php?coleccion=iberlex&id=2004/12137. [Último acceso: 29.11.02].
- REAL DECRETO 1497/1987, de 27 de noviembre, por el que se establecen directrices generales comunes de los planes de estudio de los títulos universitarios de carácter oficial. [BOE 298, 14.12.87]. Disponible en: http://www.ugr.es/~vic_oape/planestu/rd1497.htm [Último acceso: 21.11.07].
- REAL DECRETO 217/2001, de 2 de marzo, por el que se homologan los títulos de Licenciado en Traducción e Interpretación y de Diplomado en Turismo del Centro Universitario Estema, adscrito a la Universidad "Miguel Hernández", de Elche. [BOE 66, 17.03.01]. Disponible en: http://www.boe.es/aeboe/consultas/bases_datos/doc.php?coleccion=iberlex&id=2001/05297. [Último acceso: 21.08.09].
- REAL DECRETO 55/2005, de 21 de enero, por el que se establece la estructura de las enseñanzas universitarias y se regulan los estudios universitarios oficiales de Grado. [BOE 21, 25.01.05]. Disponible en: <http://www.boe.es/boe/dias/2005/01/25/pdfs/A02842-02846.pdf>. [Último acceso: 21.11.07].
- RESOLUCIÓN de 1 de diciembre de 2004, de la Universidad de Murcia, por la que se publica la modificación en el plan de estudios de Licenciado en Traducción e Interpretación. [BOE 314, 30.08.04]. Disponible en: http://www.boe.es/aeboe/consultas/bases_datos/doc.php?coleccion=indilex&id=2004/21903&txtlen=172. [Último acceso: 21.08.09].
- RESOLUCIÓN de 1 de febrero de 1989, de la Universidad Politécnica de Canarias, por la que se publica el plan de estudios de la Escuela Universitaria de Traductores e

- Intérpretes, dependiente de esta universidad. [BOE 56, 07.03.89]. Disponible en: http://www.boe.es/aeboe/consultas/bases_datos/doc.php?coleccion=iberlex&id=1989/05262. [Último acceso: 29.11.02].
- RESOLUCIÓN de 1 de marzo de 2001, de la Universidad de Granada, por la que se ordena la publicación de la adecuación del plan de estudios de Licenciado en Traducción e Interpretación, que se imparte en la Facultad de Traducción e Interpretación. [BOE 79, 02.04.01]. Disponible en: http://www.boe.es/aeboe/consultas/bases_datos/doc.php?coleccion=indilex&id=2001/06453&txtlen=41. [Último acceso: 21.08.09].
- RESOLUCIÓN de 10 de enero de 2006, de la Universidad de Málaga, por la que se publica la modificación del plan de estudios de Licenciado en Traducción e Interpretación. [BOE 252, 08.02.06]. Disponible en: http://www.boe.es/aeboe/consultas/bases_datos/doc.php?coleccion=indilex&id=2006/02096&txtlen=351. [Último acceso: 29.11.02].
- RESOLUCIÓN de 11 de abril de 2007, de la Universidad Autónoma de Madrid, por la que se publica la modificación del plan de estudios de Licenciado en Traducción e Interpretación. [BOE 99, 25.04.07]. Disponible en: http://www.boe.es/aeboe/consultas/bases_datos/doc.php?coleccion=indilex&id=2007/08650&txtlen=393. [Último acceso: 21.08.09].
- RESOLUCIÓN de 11 de noviembre de 2004, de la Universidad de Alicante, relativa al plan de estudios conducente a la obtención del título de Licenciado en Traducción e Interpretación. [BOE 175, 23.07.03]. Disponible en: http://www.boe.es/aeboe/consultas/bases_datos/doc.php?coleccion=indilex&id=2004/20545&txtlen=355. [Último acceso: 21.08.09].
- RESOLUCIÓN de 14 de marzo de 2003, de la Universidad "Alfonso X el Sabio", por la que se publica la ampliación de las materias optativas que integran el plan de estudios conducente al título oficial de Licenciado en Traducción e Interpretación. [BOE 81, 04.04.03]. Disponible en: http://www.boe.es/aeboe/consultas/bases_datos/doc.php?coleccion=indilex&id=2003/06928&txtlen=1005. [Último acceso: 21.08.09].
- RESOLUCIÓN de 15 de mayo de 1997, de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, por la que se hace público las modificaciones que afectan al anexo 2C y a la página 4 del anexo 3 del plan de estudios de Licenciado en Traducción e Interpretación. [BOE 143, 16.06.97]. Disponible en: http://www.boe.es/aeboe/consultas/bases_datos/doc.php?coleccion=indilex&id=1997/13083&txtlen=527. [Último acceso: 21.08.09].
- RESOLUCIÓN de 16 de agosto de 2000, de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, por la que se hace público el plan de estudios de Licenciado en Traducción e Interpretación, que se imparte en la Facultad de Traducción e Interpretación de esta Universidad. [BOE 225, 19.09.00]. Disponible en: http://www.boe.es/aeboe/consultas/bases_datos/doc.php?coleccion=indilex&id=2000/16966&txtlen=428. [Último acceso: 21.08.09].

- RESOLUCIÓN de 16 de junio de 2005, de la Universidad Miguel Hernández de Elche, por la que se modifica el Plan de estudios de Licenciado en Traducción e Interpretación, del centro universitario Fundación Estema. [BOE 159, 05.07.05]. Disponible en: http://www.boe.es/aeboe/consultas/bases_datos/doc.php?coleccion=indilex&id=2005/11541&txtlen=287. [Último acceso: 21.08.09].
- RESOLUCIÓN de 17 de septiembre de 1996, de la Universidad de Alicante, por la que se hace público el acuerdo del Consejo de Universidades relativo a la homologación del plan de estudios conducente al título de Licenciado en Traducción e Interpretación. [BOE 251, 17.10.96]. Disponible en: http://www.boe.es/aeboe/consultas/bases_datos/doc.php?coleccion=indilex&id=1996/22874&txtlen=211. [Último acceso: 29.11.02].
- RESOLUCIÓN de 18 de diciembre de 2002, de la Universidad Pompeu Fabra, por la que se corrigen errores de la Resolución de 9 de julio de 2002, por la que se publica la modificación del plan de estudios conducente a la obtención del título de Licenciado en Traducción e Interpretación. [BOE 193, 22.01.03]. Disponible en: http://www.boe.es/aeboe/consultas/bases_datos/doc.php?coleccion=indilex&id=2003/01411&txtlen=308. [Último acceso: 21.08.09].
- RESOLUCIÓN de 18 de febrero de 1993, de la Universidad de Salamanca, por la que se publica el plan de estudios de Licenciado en Traducción e Interpretación de la Facultad de Traducción y Documentación de esta Universidad. [BOE 71, 24.03.93]. Disponible en: http://www.boe.es/aeboe/consultas/bases_datos/doc.php?coleccion=iberlex&id=1993/07941. [Último acceso: 21.08.09].
- RESOLUCIÓN de 18 de mayo de 2001, de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, por la que se ordena la publicación de la corrección de errores del plan de estudios conducente a la obtención del título de Licenciado en Traducción e Interpretación. [BOE 138, 09.06.01]. Disponible en: http://www.boe.es/aeboe/consultas/bases_datos/doc.php?coleccion=indilex&id=2001/11136&txtlen=565. [Último acceso: 21.08.09].
- RESOLUCIÓN de 18 de noviembre de 2002, de la Universidad de Alicante, relativa al plan de estudios conducente a la obtención del título de Licenciado en Traducción e Interpretación. [BOE 286, 28.06.00]. Disponible en: http://www.boe.es/aeboe/consultas/bases_datos/doc.php?coleccion=indilex&id=2002/23332&txtlen=369. [Último acceso: 29.11.02].
- RESOLUCIÓN de 19 de marzo de 1997, de la Universidad de Málaga, por la que se ordena la publicación de la modificación del plan de estudios de la Universidad de Málaga, conducente a la obtención del título de Licenciado en Traducción e Interpretación, homologado por el Consejo de Universidades por acuerdo de 12 de diciembre de 1996. [BOE 98, 24.04.97]. Disponible en: http://www.boe.es/aeboe/consultas/bases_datos/doc.php?coleccion=indilex&id=1997/08871&txtlen=519. [Último acceso: 29.11.02].
- RESOLUCIÓN de 2 de octubre de 1995, de la Universidad de Valladolid, por la que se corrige la de 20 de julio que establece el plan de estudios de Licenciado en Traducción e Interpretación en Soria. [BOE 235, 02.10.95]. Disponible en: http://www.boe.es/aeboe/consultas/bases_datos/doc.php?coleccion=indilex&id=1995/21749&txtlen=243. [Último acceso: 21.08.09].

- RESOLUCIÓN de 20 de diciembre de 1993, de la Universidad Pompeu Fabra, por la que se da publicidad a la modificación del plan de estudios de la Licenciatura en Traducción e Interpretación. [BOE 14, 17.01.94]. Disponible en: http://www.boe.es/aeboe/consultas/bases_datos/doc.php?coleccion=iberlex&id=1994/01073. [Último acceso: 21.08.09].
- RESOLUCIÓN de 20 de julio de 1995, de la Universidad de Valladolid, por la que se establece el plan de estudios de Licenciado en Traducción e Interpretación en Soria. [BOE 193, 14.08.95]. Disponible en: http://www.boe.es/aeboe/consultas/bases_datos/doc.php?coleccion=indilex&id=1995/19437&txtlen=271. [Último acceso: 21.08.09].
- RESOLUCIÓN de 21 de junio de 1994, de la Universidad Jaume I, de Castellón, por la que se corrigen errores en la de 26 de abril de 1994, que publica el Plan de estudios de la titulación de Licenciado en traducción e Interpretación de esta Universidad. [BOE 169, 08.07.94]. Disponible en: http://www.boe.es/aeboe/consultas/bases_datos/doc.php?coleccion=iberlex&id=1994/11316. [Último acceso: 29.11.02].
- RESOLUCIÓN de 21 de noviembre de 2005, de la Universidad Camilo José Cela, por la que se publica el plan de estudios de Licenciado en Traducción e Interpretación. [BOE 298, 14.12.05]. Disponible en: http://www.boe.es/aeboe/consultas/bases_datos/doc.php?coleccion=indilex&id=2005/20548&txtlen=668. [Último acceso: 29.11.02].
- RESOLUCIÓN de 23 de marzo de 2001, de la Universidad "Alfonso X el Sabio", por la que se ordena publicar la ampliación de las materias optativas que integran el plan de estudios conducente al título oficial de Licenciado en Traducción e Interpretación. [BOE 85, 09/04/01]. Disponible en: http://www.boe.es/aeboe/consultas/bases_datos/doc.php?coleccion=indilex&id=2001/07019&txtlen=31. [Último acceso: 21.08.09].
- RESOLUCIÓN de 26 de abril de 1994, de la Universidad Jaume I de Castellón, por la que se hace público el Plan de estudios de la titulación de Licenciado en traducción e Interpretación de esta Universidad. [BOE 118, 18.05.94]. Disponible en: http://www.boe.es/aeboe/consultas/bases_datos/doc.php?coleccion=iberlex&id=1994/11316. [Último acceso: 29.11.02].
- RESOLUCIÓN de 27 de enero de 2004, de la Universidad Pablo de Olavide, por la que se da publicidad al plan de estudios conducente a la obtención de la titulación de Licenciado en Traducción e Interpretación. [BOE 40, 16.02.04]. Disponible en: http://www.boe.es/aeboe/consultas/bases_datos/doc.php?coleccion=iberlex&id=2004/12137. [Último acceso: 21.08.09].
- RESOLUCIÓN de 27 de marzo de 1996, de la Universidad de Valladolid, por la que se corrigen errores de la de 7 de septiembre de 1995, que corrige la de 20 de julio que establece el plan de estudios de Licenciado en Traducción e Interpretación de Soria. [BOE 98, 23.04.96]. Disponible en: http://www.boe.es/aeboe/consultas/bases_datos/doc.php?coleccion=indilex&id=1996/09083&txtlen=321. [Último acceso: 21.08.09].
- RESOLUCIÓN de 28 de mayo de 1998, de la Universidad de Valencia (Estudi General), por la que se ordena publicar el plan de estudios de la Licenciatura en Traducción e

- Interpretación. [BOE 142, 15.06.98]. Disponible en: http://www.boe.es/aeboe/consultas/bases_datos/doc.php?coleccion=indilex&id=1998/14060&txtlen=356. [Último acceso: 29.11.02].
- RESOLUCIÓN de 28 de septiembre de 1992, de la Universidad Pompeu Fabra, por la que se da publicidad al plan de estudios de la Licenciatura en Traducción e Interpretación. [BOE 258, 27.10.92]. Disponible en: http://www.boe.es/aeboe/consultas/bases_datos/doc.php?coleccion=iberlex&id=1992/23880. [Último acceso: 21.08.09].
- RESOLUCIÓN de 29 de abril de 2002, de la Universidad de Valladolid, por la que se corrigen errores de la de 3 de abril de 2002, por la que se establece el plan de estudios de Licenciado en Traducción e Interpretación. [BOE 98, 24.04.02]. Disponible en: http://www.boe.es/aeboe/consultas/bases_datos/doc.php?coleccion=indilex&id=2002/11210&txtlen=695. [Último acceso: 21.08.09].
- RESOLUCIÓN de 29 de septiembre de 2000, de la Universidad del País Vasco, por la que se ordena la publicación de la homologación del plan de estudios conducente a la titulación de Licenciado en Traducción e Interpretación, a impartir en la Facultad de Filología y Geografía e Historia, de esta Universidad. [BOE 256, 25.10.00]. Disponible en: http://www.boe.es/aeboe/consultas/bases_datos/doc.php?coleccion=indilex&id=2000/19207&txtlen=42. [Último acceso: 21.08.09].
- RESOLUCIÓN de 3 de octubre de 2000, de la Universidad de Salamanca, por la que se publica la adaptación del plan de estudios de Licenciado en Documentación (segundo ciclo) de la Facultad de Traducción y Documentación. [BOE 254, 23.10.00]. Disponible en: http://www.boe.es/aeboe/consultas/bases_datos/doc.php?coleccion=indilex&id=2000/19130&txtlen=42. [Último acceso: 21.08.09].
- RESOLUCIÓN de 3 de septiembre de 1992, de la Universidad de Málaga, por la que se ordena la publicación del plan de estudios de las enseñanzas de Licenciado en Traducción e Interpretación. [BOE 252, 20.10.92]. Disponible en: http://www.boe.es/aeboe/consultas/bases_datos/doc.php?coleccion=iberlex&id=1992/23393. [Último acceso: 29.11.02].
- RESOLUCIÓN de 30 de enero de 2004, de la Universidad de Murcia, por la que se hace público el plan de estudios de Licenciado en Traducción e Interpretación. [BOE 40, 16.02.04]. Disponible en: http://www.boe.es/aeboe/consultas/bases_datos/doc.php?coleccion=indilex&id=2004/02880&txtlen=624. [Último acceso: 21.08.09].
- RESOLUCIÓN de 30 de julio de 1998, de la universidad «Alfonso X el Sabio», por la que se ordena publicar la modificación del plan de estudios conducente al título oficial de Licenciado en Traducción e Interpretación (homologado por Real Decreto 927/1995, de 9 de junio). [BOE 215, 08.09.98]. Disponible en: http://www.boe.es/aeboe/consultas/bases_datos/doc.php?coleccion=indilex&id=1998/21292&txtlen=966. [Último acceso: 21.08.09].
- RESOLUCIÓN de 30 de julio de 2001, de la Universidad Europea de Madrid, por la que se acuerda la publicación de adaptación del plan de estudios de Licenciado en Traducción e Interpretación. [BOE 267, 07.11.01]. Disponible en:

- http://www.boe.es/aeboe/consultas/bases_datos/doc.php?coleccion=indilex&id=2001/20845&txtlen=493. [Último acceso: 21.08.09].
- RESOLUCIÓN de 30 de noviembre de 1992, de la Universidad Autónoma de Barcelona, por la que se publica el plan de estudios conducente al título oficial de Licenciado en Traducción e Interpretación. [BOE 36, 11.02.93]. Disponible en: http://www.boe.es/aeboe/consultas/bases_datos/doc.php?coleccion=iberlex&id=1993/03850. [Último acceso: 21.08.09].
- RESOLUCIÓN de 5 de noviembre de 1992, de la Universidad de Vigo, por la que se ordena la publicación del Plan de estudios conducente a la obtención del título de Licenciado en traducción e Interpretación. [BOE 291, 04.12.92]. Disponible en: http://www.boe.es/aeboe/consultas/bases_datos/doc.php?coleccion=iberlex&id=1992/27131. [Último acceso: 21.08.09].
- RESOLUCIÓN de 6 de junio de 1994, de la Universidad de Granada, por la que se hace público el plan de estudios de Licenciado en Traducción e Interpretación, que se impartirá en la Facultad de Traducción e Interpretación. [BOE 149, 23.06.94]. Disponible en: http://www.boe.es/aeboe/consultas/bases_datos/doc.php?coleccion=iberlex&id=1994/14535. [Último acceso: 21.08.09].
- RESOLUCIÓN de 6 de octubre de 2005, de la Universidad de Córdoba, por la que se publica el plan de estudios de Licenciado en Traducción e Interpretación, que se impartirá en la Facultad de Filosofía y Letras. [BOE 263, 03.11.05]. Disponible en: http://www.boe.es/aeboe/consultas/bases_datos/doc.php?coleccion=indilex&id=2005/18171&txtlen=672. [Último acceso: 21.08.09].
- RESOLUCIÓN de 7 de febrero de 2007, de la Universidad de Salamanca, por la que se publica la modificación del plan de estudios de Licenciado en Traducción e Interpretación. [BOE 65, 16.03.07]. Disponible en: http://www.boe.es/aeboe/consultas/bases_datos/doc.php?coleccion=indilex&id=2007/05673&txtlen=450. [Último acceso: 21.08.09].
- RESOLUCIÓN de 7 de julio de 2003, de la Universidad Antonio de Nebrija, por la que se ordena la Publicación del Plan de Estudios conducente a la obtención del título oficial de Licenciado en Traducción e Interpretación. [BOE 175, 23.07.03]. Disponible en: http://www.boe.es/aeboe/consultas/bases_datos/doc.php?coleccion=indilex&id=2003/14783&txtlen=284. [Último acceso: 21.08.09].
- RESOLUCIÓN de 7 de junio de 2000, de la Universidad de Alicante, relativa al plan de estudios conducente a la obtención del título de Licenciado en Traducción e Interpretación. [BOE 154, 28.06.00]. Disponible en: http://www.boe.es/aeboe/consultas/bases_datos/doc.php?coleccion=indilex&id=2000/12186&txtlen=307. [Último acceso: 21.08.09].
- RESOLUCIÓN de 8 de julio de 2004, de la Universidad de Vic, por la que se ordena la publicación de la modificación del plan de estudios conducente al título oficial de Licenciado en Traducción e Interpretación, que se imparte en la Facultad de Ciencias Humanas, Traducción y Documentación. [BOE 184, 31.07.04]. Disponible en: http://www.boe.es/aeboe/consultas/bases_datos/doc.php?coleccion=indilex&id=2004/14314&txtlen=595. [Último acceso: 29.11.02].

RESOLUCIÓN de 9 de julio de 2002, de la Universidad Pompeu Fabra, por la que se publica la modificación del plan de estudios conducente a la obtención del título de Licenciado en Traducción e Interpretación. [BOE 193, 13.08.02]. Disponible en: http://www.boe.es/aeboe/consultas/bases_datos/doc.php?coleccion=indilex&id=2002/16429&txtlen=1059. [Último acceso: 21.08.09].

RESOLUCIÓN de 9 de julio de 2004, de la Universidad Europea de Madrid, por la que se ordena la publicación de la modificación del Plan de Estudios conducente a la obtención del título oficial de Traducción e Interpretación. [BOE 178, 24.07.04]. Disponible en: http://www.boe.es/aeboe/consultas/bases_datos/doc.php?coleccion=indilex&id=2004/13842&txtlen=148. [Último acceso: 21.08.09].

E

Anexos

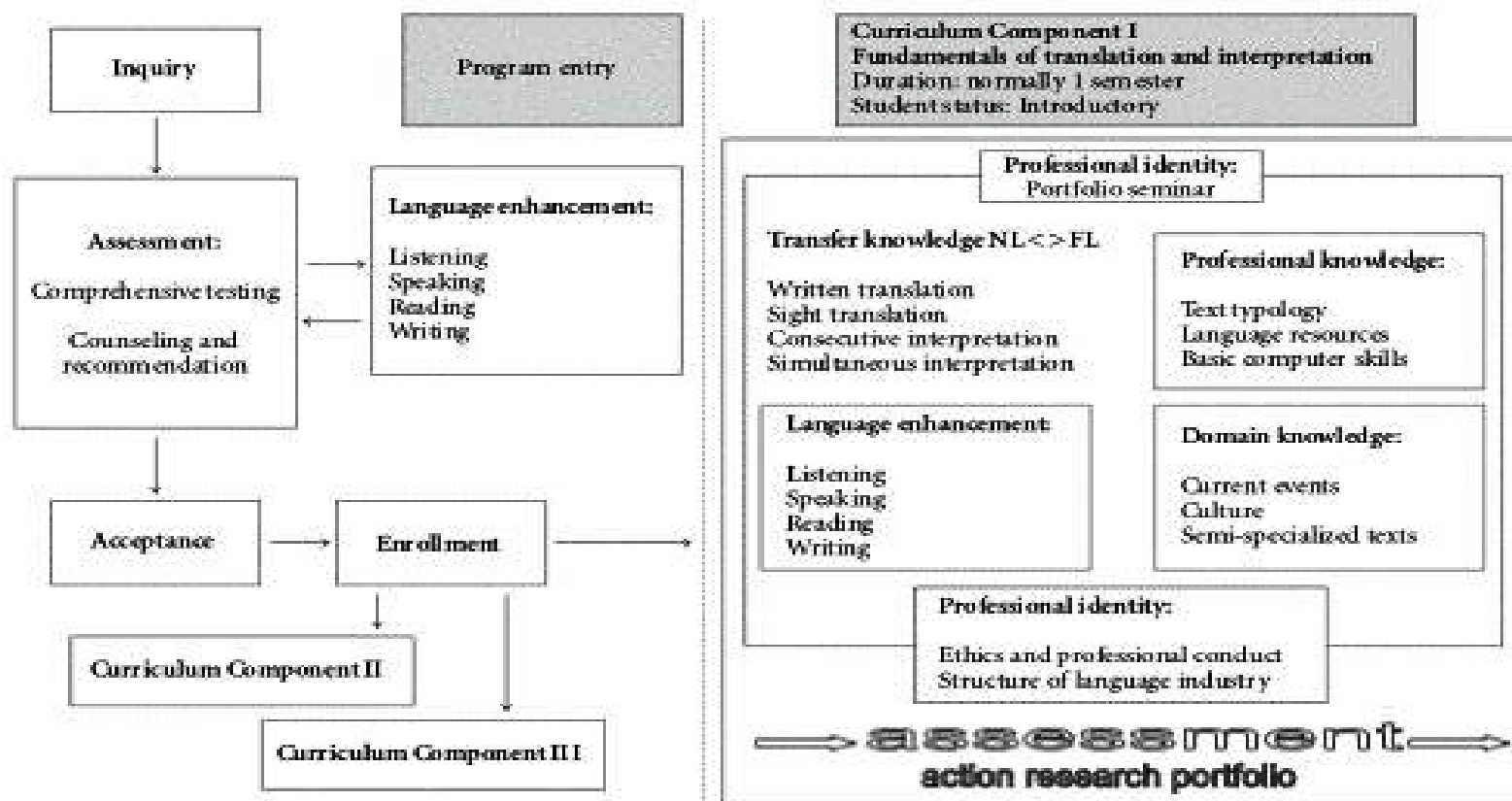


Gráfico 110: Program entry and curriculum component I (Sawyer, 2004: 216).

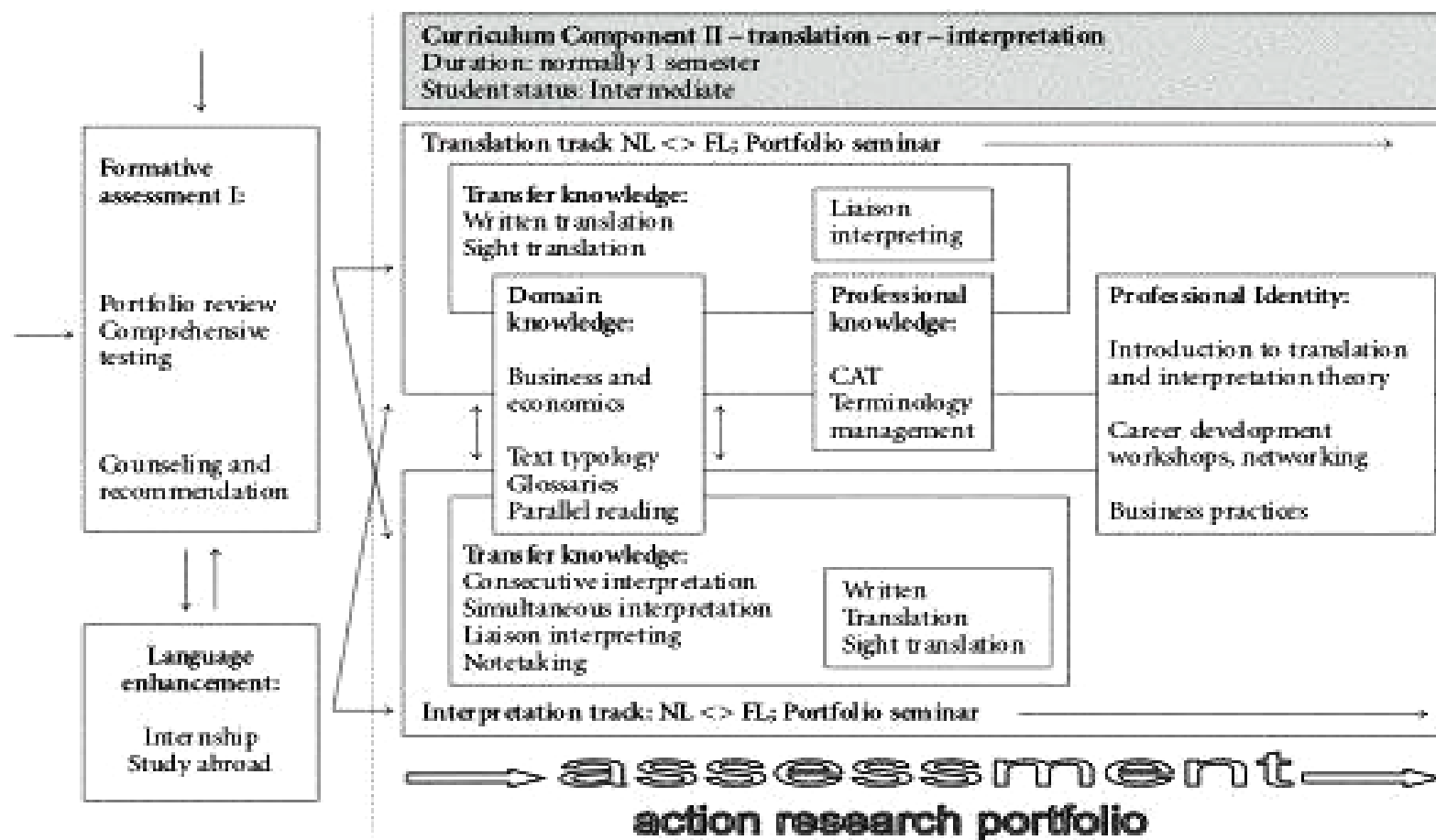


Gráfico 111: Curriculum component II (Sawyer, 2004: 217).

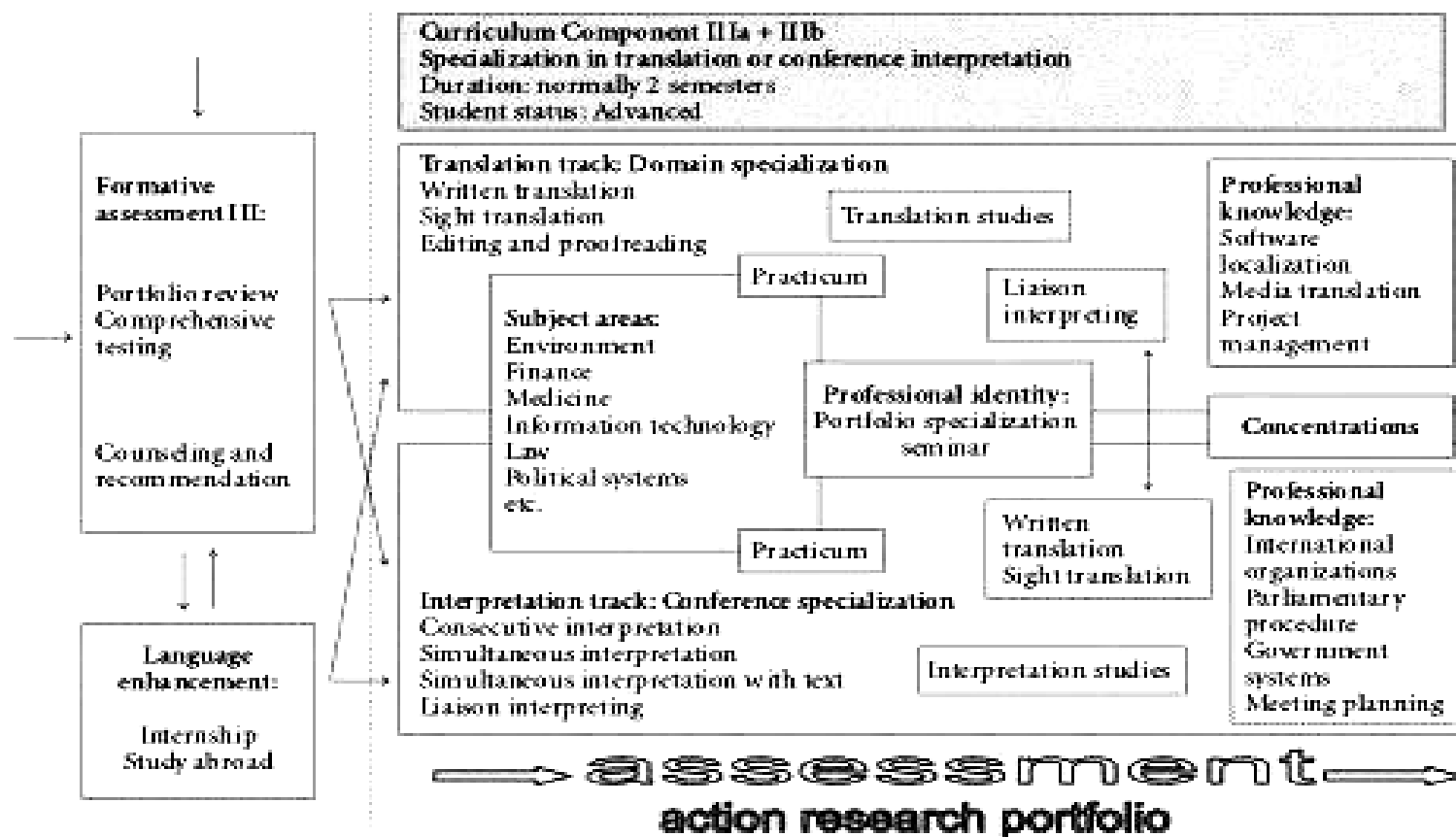


Gráfico 113: Curriculum component III (Sawyer, 2004: 218).

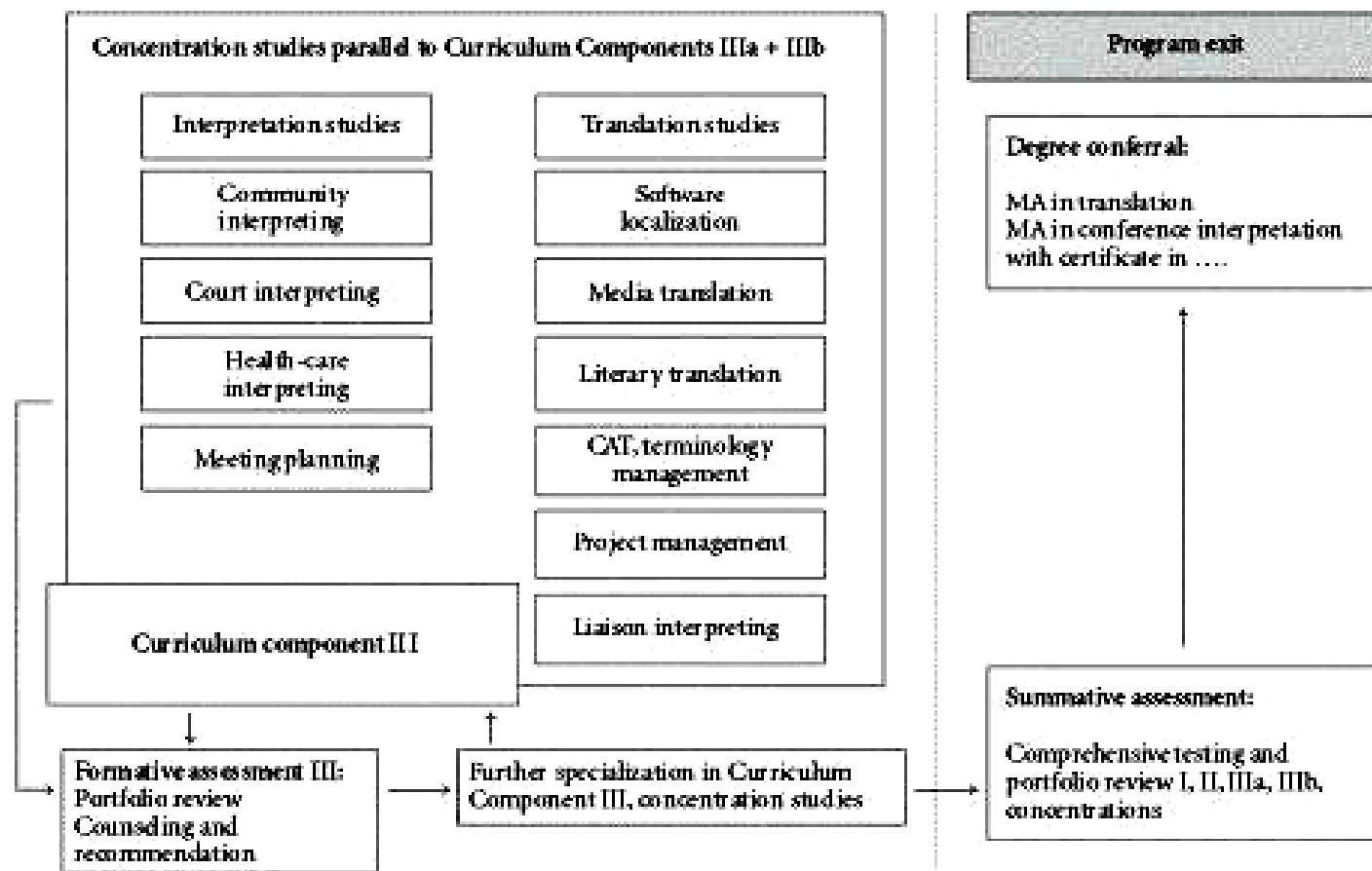


Gráfico 114 Concentration studies and program exit (Sawyer, 2004: 219).

14.1. Documentos de trabajo para la construcción de los cuestionarios y el análisis de resultados

14.1.1. GUIÓN PARA ENTREVISTAS GRUPALES CUALITATIVAS

Estudiantes de primer ciclo y cuarto UGR. Impresión general sobre la carrera

2. Elección de la lengua.

- 2.1. Dos lenguas o más en la carrera
- 2.2. Criterios de selección de lenguas
- 2.3. Estudiar más lenguas al acabar la carrera
- 2.4. ¿Por qué? trabajo, personal.

3. Estancia en el extranjero

- 3.1. Relevancia en los estudios
- 3.2. Relevancia de cara al mercado laboral
- 3.3. Necesidad/obligatoriedad
- 3.4. Expectativas de formación

4. ¿Qué querías (aprender/haber aprendido) (en la carrera) (en 3º/4º)?

- 4.1. ¿Qué querías aprender/haber aprendido sobre el mercado de trabajo para licenciados en T/I?
- 4.2. ¿Qué querías aprender/haber aprendido sobre el mercado de trabajo para traductores e intérpretes?

5. ¿Se corresponde la formación con lo que esperabas inicialmente?

- 5.1. Principales divergencias/coincidencias

6. Motivación

- 6.1. ¿Por qué T/I?
- 6.2. Información previa sobre la carrera
- 6.3. Información previa sobre salidas
- 6.4. Fuentes de información hasta ahora
- 6.6. ¿Suficiente?
- 6.7. ¿Qué hubieras querido saber?
- 6.8. Motivos de la elección de esta carrera
- 6.9. Alguien te recomendó o habló bien de la carrera
- 6.10. Alguien te recomendó o habló bien de las salidas
- 6.11. ¿Tuvo que ver en tu elección el hecho de que tuvieras una nota alta?
- 6.12. ¿Qué expectativas laborales te imaginabas?
- 6.13. ¿Ha cambiado esa expectativa?

7. Motivación profesional:

- 7.1. ¿Qué tipo de trabajo has querido siempre realizar?
- 7.2. ¿Has cambiado de opinión durante tus estudios?
- 7.3. ¿Tienes en mente algún campo de especialización?
- 7.4. ¿Qué tipo de trabajo te gustaría poder desempeñar?
- 7.5. ¿Qué otros trabajos te gustaría poder desempeñar?

8. Autoconcepto/Identidad

- 8.1. Describe la formación que crees que recibirás/has recibido.
Útil para el mercado/para tu formación personal/formación muy especializada/formación de definición vaga/ asignaturas de diversas materias que están coordinadas entre sí/ asignaturas de materias que se diferencian mucho.
- 8.2. Describe el nivel formativo.
- 8.3. Nivel de exigencia

8.4. Formas de trabajo

8.5. ¿Similitudes/diferencias de métodos de formación con otras carreras?

8.6. Similar a las otras carreras en general

Diferencias/similitudes

9. Características de un buen estudiante de traducción/interpretación

9.1. Características de un buen traductor profesional

9.2. Características de un buen intérprete profesional

9.3. Competencias/destrezas de un licenciado en TI

9.4. Posibles campos de trabajo en lo que lo aprendido en la carrera se puede poner en práctica por ser relevante en el trabajo. Posibles campos de trabajo en los que lo aprendido no es especialmente relevante

9.5. Características del licenciado en TI más valoradas en el mercado de trabajo

10. Currículum

10.1. Consideras que conoces bien el Plan de estudios: las asignaturas obligatorias, las optativas y la libre configuración con su contenido y aplicación.

10.2. Entiendes bien la organización de la carrera y las asignaturas que incluye.

10.3. “Me parece una carrera diseñada de forma coherente”.

10.4. “Creo que los contenidos de la carrera son todos relevantes para mi formación”.

10.5. ¿Qué quitarías para obtener un plan formativo más adecuado?

10.6. ¿Qué añadirías?

10.7. “La formación recibida facilitará mi inserción laboral”.

10.8. “Con frecuencia tengo la impresión de que hay contenidos de asignaturas que se solapan o repiten”.

11. Orientación Laboral

11.1. ¿Qué información has recibido a la hora de elegir asignaturas?

11.2. Sobre el Plan de estudios?

11.3. Criterios de selección de asignaturas? (horarios/profesor/dificultad/créditos/campus/interés personal/utilidad profesional)

11.4. ¿Qué información tienes sobre el mercado?

11.5. Fuentes

11.6. Sesiones informativas, becarios, jornadas/congresos/simposios, seminarios, actividades de clase, etc.

11.7. Cómo definirías tu grado de conocimiento del mercado

12. Principales cuestiones pendientes

14.1.2. TRASCRIPCIONES DE LAS ENTREVISTAS

MESA 1: ESTUDIANTES DE FINALES DE PRIMERO Y PRINCIPIOS DE SEGUNDO, UGR.

Este trabajo se enmarca en un programa de doctorado que hay en la facultad, Traducción, Sociedad y Comunicación. Estoy realizando una tesis doctoral bajo la dirección de la Profesora Dorothy Kelly, en el que tratamos de analizar la carrera de traducción e interpretación en España, incorporando la visión de los estudiantes. Como quizás sabréis, la UE está queriendo reformar los planes de estudio en todos los países de la Unión (Plan Bolonia). Se nos ocurrió que era interesante a la hora de plantearse una posible reforma en T/I qué opinan los alumnos de la formación que reciben y ver la evolución en cuanto a sus percepciones de la carrera para detectar las posibles carencias y puntos fuertes de la carrera y cosas que se podrían mejorar.

En esta fase de la investigación se plantea un cuestionario cuando los alumnos acceden a principio de curso, otro a la gente de 4º a final de curso. Estáis justo en mitad de carrera (alumnos de final de primer curso y de segundo curso) y es interesante saber cómo percibís lo que habéis hecho hasta ahora y lo que os queda por delante de carrera.

Los temas que trataremos son los siguientes: opinión general sobre la carrera, lenguas de trabajo, motivos por que elegisteis estas lenguas, estancias en el extranjero, expectativas de formación, motivos para elegir esta carrera y si se han cumplido, etc. Lo interesante es plantear temas y que vosotros habléis incluso entre vosotros. Lo que queremos es generar debate.

La primera pregunta es que me comentéis vuestra impresión general sobre la carrera.

A.- El grado de exigencia de la carrera es alto y son necesarios más años. Todo lo que vamos a dar en cuatro años es imposible darlo en cuatro años. La gente se acaba tirando cinco o seis años. Hay que ser realistas. A final de segundo nos estamos empezando a dar cuenta. Estamos acostumbrados a coger todas las asignaturas y no podemos llevar bien todas. Es mejor llevar un poquito menos y llevarlas bien.

Al hablar con estudiantes de tercero y cuarto y los que se han ido de Erasmus dicen que hay mucha diferencia con cómo se estudia en el Reino Unido. No te agobian tanto. Tienen menos horas de clase y no queman al personal. Dan las asignaturas más genéricas en los dos primeros años y tienen la especialización en dos años. No como en nuestra carrera que está más repartido. Tenemos más asignaturas así como *paja*, digamos, que te saturan. En primero no tanto. En primero te estás adaptando y hacen una criba. En segundo, el primer cuatrimestre aun fue llevadero, pero este ya... y en tercero aprietan más por lo que nos han contado.

B.- Coincido en que tendría que durar un año más al menos. Y no hace falta hablar del Reino Unido. En comparación con otras carreras, a nosotros nos tienen muy saturados en cuanto a horas de clase. Yo he oído, por ejemplo, en la Universidad de Oviedo que no tienen clase los viernes. Y aquí en la mayor parte de las carreras las que tienen clase por la mañana no la tienen por la tarde.

C.- No se puede trabajar y estudiar al mismo tiempo.

E.- Yo quería cambiar de tema y hablar sobre mi nivel de inglés. Creo que no estamos bien. No es adecuado al curso y a la carrera en la que estoy. En el tercer idioma, en mi caso el alemán, desde el primer día nos meten una caña impresionante. Desde el primer curso, desde el primer día, estamos con textos reales.

C.- Aquí parece que todos venimos siendo bilingües de inglés.

Vosotros habéis accedido todos por nota, no por examen de acceso, ¿no?

TODOS.- Hemos accedido por nota.

F.- Yo me metí en esta carrera porque quería aprender inglés y alemán porque en Almería hay mucho turismo, muchos ingleses y alemanes. Me aconsejaron que, en lugar de meterme en filología, que es más teórico, me metiera en traducción. Tenía miedo de que dieran las clases en el idioma que fuera.

D.- Yo siempre he querido ser traductora, pero nunca imaginé que tenía que venir aquí con un nivel de certificado de escuela de idiomas. Yo vengo con nivel de segundo de bachillerato. En algunas asignaturas dan por hecho que hablamos los tres idiomas perfectamente.

¿A vosotros os quedó claro en el momento de acceder a la carrera que se exigía un nivel de lengua previo?

MAYORÍA.- No sabíamos que se pedía un nivel tan alto, lo ponía en la matrícula pero no sabíamos qué consideraban ellos: “un nivel alto”.

A.- Yo llevaba años queriendo hacer traducción y estudiar idiomas, y llegas al primer año de carrera y te decepcionas. Miles de veces me planteé dejar la carrera.

C.- Me imaginaba que el primer curso iba a ser más difícil. Me costó más abandonar mi casa. Segundo es más difícil.

B.- No sabía nada del nivel previo.

D.- Yo hice la prueba de acceso en Salamanca y no me dijeron nada. Y cuando fui a hacer la prueba de acceso aquí yo supuse que me iban a pedir el nivel que tenía de 2º de bachiller o un poco más. Pero cuando vi en un papel para hacer la matrícula que tenías que tener nivel de cuarto o quinto de la escuela de idiomas...

A.- No es realista.

¿Tenéis más de una lengua C?

Francés e italiano.

Ruso.

Francés y chino.

Francés e italiano.

¿Todos sois de lengua B inglesa?

TODOS.- Sí.

¿Sabéis de gente con lengua B que se encuentren en esa combinación lingüística por no poder acceder por inglés?

TODOS.- Sí.

¿Por qué criterios seleccionasteis vuestra lengua C?

....- Seleccioné la lengua C (francés) porque la di en el instituto o porque me atraía.

A.- Elegí francés porque lo había dado en el instituto y porque me encantaba y quería seguir estudiándolo. Cogí chino como tercer idioma y en libre configuración de griego porque me encanta.

F.- Yo solo di inglés en BUP y COU. Cogí alemán por las salidas profesionales.

E.- Yo no sabía que se podía coger un tercer idioma hasta que llevaba un mes aquí, que es cuando pude comprar la guía del estudiante.

C.- Cogí italiano porque me gustaba.

¿En algún momento habéis cogido una lengua C no obligatoria por motivos parecidos a los siguientes: número de créditos, horario conveniente, localización del campus, etc.?

F.- Me gustaría coger chino o árabe antes que griego, pero me venía fatal por el horario.

¿Pensáis que es más positivo concentrarse en vuestra lengua B y C o que es una buena oportunidad conocer otras lenguas antes de terminar la carrera?

B.- Es mejor concentrarse en dos. Las demás no da tiempo a desarrollarlas.

A.- Puedes probar para ampliar el conocimiento de lenguas. Pero para traducir tienes que alcanzar una competencia casi bilingüe.

C.- Es mejor centrarse en dos.

A.- Una profesora me ha hablado de la importancia de tener más lenguas exóticas.

¿Tenéis intención de iros al extranjero? ¿Alguno de vosotros ha solicitado intercambio de lengua B y no lo ha conseguido en segundo?

[Todos tienen intención de irse. A una chica no le han dado su lengua B. La mayoría no lo ha solicitado]. (Gestos y mala calidad de sonido que no permite distinguir voces).

¿Quién ha solicitado para su lengua C? ¿Preferías B o te daba igual?

C.- Pedí B y C y me dieron la C. La verdad es que me daba igual.

¿Algo que decir sobre intercambios?

B.- Los intercambios son cutres. La beca Erasmus la quiere todo el mundo. Y lo vi muy desorganizado, en plan buscaros vosotros la vida, tomad los papeles y arreglaos vosotros. A mí esto me echó para atrás.

¿Pensáis que es necesario pasar un tiempo en el extranjero para vuestra capacitación profesional?

A.- Sin ninguna duda.

B.- No creo que sea necesario ya, en la carrera. Puede ser luego.

D.- Pienso igual.

RESTO.- Conviene antes o después.

¿Pensáis que es relevante de cara al mercado profesional haber estado durante la carrera en el extranjero?

TODOS.- Sí.

¿Pensáis que debería ser obligatorio irse un año al extranjero?

A.- En el Reino Unido, en Francia y en Alemania sí que es obligatorio irse fuera durante unos meses y aquí no es obligatorio.

B.- Yo es que eso de obligar a la gente... Lo veo necesario y conveniente para la carrera, pero tanto como obligar...

D.- Yo creo que obligatorio tampoco, porque no se puede obligar a nadie, pero sí dar más facilidades a quien se quiera ir.

A.- Económicas.

C.- Habrá gente que no se pueda ir. No sé, nosotros no tenemos hijos ni nada, pero otras personas sí lo pueden tener más difícil a la hora de irse.

B.- Hay gente mayor que está estudiando aquí, que tiene su familia, su vida y todo.

F.- La palabra obligatorio es muy fuerte. Sí es importante irse y deberían fomentarlo.

¿Qué querríais aprender, en general, en segundo, tercero y cuarto? ¿Qué pensáis que es necesario para ser un buen traductor e intérprete?

B.- Más práctica en traducción e interpretación. Normalmente, cuando se sale de una carrera se sale muy preparado de la carrera pero luego en la calle no tienes ni puñetera idea de nada. Conviene las dos cosas: prepararse teóricamente y que cuando salgas te sepas mover.

D.- Trabajar más la lengua B. Hay gente que dice que para ser un buen traductor hay que ser un buen escritor, así que incluso lengua española. Trabajar más las lenguas.

A.- Que no nos digan simplemente: “Tú la práctica te la miras”. Que nos guíen un poco porque estamos aquí para aprender.

¿Echáis de menos que alguien os oriente desde el primer momento?

E.- Yo echo de menos que cuando te equivocas alguien te diga: no pasa nada, estás aprendiendo. Aquí se parte de una excelencia que parece que tienes que ser ya un profesional.

¿Alguna cosa más?

....- Más conocimientos de lengua española porque hay personas que no saben cómo expresarse o resumir en español.

A.- Un poco más de motivación en algunas clases.

¿Y en cuanto a competencias y conocimientos que deberíais aprender antes de terminar?

B.- En cuanto a los temarios de las asignaturas, que sean todos iguales independientemente del profesor. Lo que no puede ser es dar solo lo que al profesor más le guste. Que haya un temario fijo y no importe el grupo en el que estés ni el profesor.

¿Qué querríais aprender sobre el mercado de trabajo tanto como licenciados universitarios en general, como traductores o intérpretes licenciados?

E.- Yo tengo una amiga en cuarto que me ha dicho que hay muchas posibilidades de trabajo.

A.- Nos gustaría que nos dieran datos. No solo decirnos: hay estas salidas. Y enseñarnos a hacer facturas.

B.- Por ejemplo, hay casos de gente que ha salido de la carrera y no sabe ni qué tarifa aplicar.

¿Sería útil que alguien en primero os explicase el contenido de la carrera y las salidas profesionales?

B.- Antes incluso de empezar la carrera.

¿Se corresponde hasta ahora la formación recibida con lo que esperabais antes de entrar en la carrera?

B.- En parte sí. Yo tenía pensado hacer filología inglesa y, en ese caso, o daba clases particulares o sacaba unas oposiciones. Pero tampoco sabía todas las salidas profesionales que tenía.

(Reformulación de la pregunta)

A.- Sí y no. Lo que esperábamos que íbamos a aprender va a empezar sobre todo a partir de tercero. En primero vimos asignaturas que no sabíamos que existían: terminología, lingüística aplicada...

D.- Yo voy a pasar a tercero con el mismo nivel de inglés con el que entré.

¿Alguna otra asignatura que os extrañase mucho?

A.- Civilización española.

B.- Lingüística.

¿Habéis dado documentación ya? ¿Os extrañó la documentación?

ALGUNOS.- Sí.

C.- A mí me parece algo básico.

¿Por qué elegisteis T/I?

B.- Yo pensaba hacer filología, pero no quería dar tanta literatura. En traducción das más de una lengua.

D.- Yo quería idiomas. No tenía ni idea de en qué consistían las dos carreras, pero como tenía nota para traducción la cogí.

¿Alguien más cree que le influyó el hecho de tener una nota alta para escoger T/I?

A.- A mí me influyó también. Estaba entre filología y traducción y con lo que te cuesta sacar la nota...

E.- Yo empecé periodismo hasta primero, pero luego me di cuenta de que lo mío era la traducción.

¿A alguien le influyeron las opiniones dadas por traductores o intérpretes que conocáis?

B.- Yo sí las tuve pero no las seguí.

A.- Opiniones de profesores del instituto...

C.- Mi profesora de inglés era traductora.

Opiniones de otra gente no relacionada con T/I favorables sobre la T/I

¿Alguien os dijo que la carrera tenía muchas salidas?

TODOS.- Sí

B.- Y que se gana mucho dinero.

¿Qué otras fuentes de información tuvisteis?

¿Libros sobre todas las carreras?

ALGUNOS.- Sí

¿Internet?

B.- Muy mal. No encontraba mucha información.

¿En el instituto os hablaron alguna vez específicamente sobre T/I?

TODOS.- No.

...- No, porque es que normalmente a la gente del instituto no le gusta el inglés. La gente va desmotivada.

A.- Incluso se burlan de ti si intentas pronunciar bien o si tienes buen nivel.

Antes de acceder, ¿cómo eran vuestras expectativas laborales?

B.- Como siempre te puedes meter en la docencia, pues te queda ese recurso.

A.- Buenas.

C.- Yo pensaba que, siendo idiomas, al final terminaría encontrando trabajo.

¿Vuestra expectativa ha cambiado?

TODOS.- No.

A.- Un poquitín.

...- No es fácil que cuando acabas te den un trabajo.

¿Creéis que es posible encontrar trabajo al terminar? ¿Lo veis muy difícil?

...- Parece que está muy saturado en inglés o francés.

B.- Es más difícil encontrar trabajo en la ciudad en que está la facultad, a no ser que vayas a Madrid o Barcelona. Pero en Granada, Salamanca, Vigo...

¿Cuál es el trabajo que siempre has querido realizar?

MUCHOS.- No lo sé.

A.- Yo, por encima de todo, actriz, y si no traductora o intérprete.

...- Interpretación.

¿Has cambiado de intención?

...- Me gusta más traducir de lo que pensaba.

¿Tenéis en mente algún campo de especialización?

1.- Audiovisual.

4.- Jurídico.

2.- No lo sé.

A los que habéis dicho que jurídico: ¿influye en algo lo de traductor o intérprete jurado?

2.- Sí.

2.- No.

A.- Yo no me quiero restringir a un campo concreto.

¿Qué tipo de trabajo no te gustaría terminar desempeñando?

2.- Docencia.

RESTO.- Me da igual. (1.- Me da igual, mientras me permita vivir.)

Autoconcepto.

Describe la formación que crees que recibirás una vez finalizada la carrera.

Útil para el mercado laboral.

1.- Así, así.

RESTO.- Sí.

/para tu formación personal.

1.- No lo sé.

1.- No.

RESTO.- Sí.

Formación muy especializada.

E.- Sí, en económica jurídica.

A.- Especializada, sí. Para muy especializada necesitaría un máster o un doctorado.

¿La especialización es positiva en un campo muy específico?

A.- Sí, para el que lo tenga claro.

B.- Si te especializas en jurídica y luego solo te llegan traducciones médicas, pues *vas de culo*.

¿Pensáis que se puede ser especialista en traducción?

F.- Sí, especialista en buscarte las herramientas para traducir, en buscarte un poco la vida.

¿Pensáis que la formación que recibís está compuesta de asignaturas de diversas materias bien coordinadas entre sí?

TODOS.- Sí.

¿O materias que se diferencian mucho unas de otras?

...- Ni una cosa ni la otra.

B.- Algún tipo de relación sí que hay.

¿Consideráis que hay contenidos de asignaturas que se repiten entre unas asignaturas y otras?

A.- Sí, pero eso es inevitable.

La siguiente pregunta ya está hecha. Ya habéis dicho que el nivel formativo de la carrera era muy exigente. Formas de trabajo. Conocéis a gente que estudia otras carreras. ¿Pensáis que vuestra forma de trabajar se diferencia mucho de la de otros licenciados?

C.- Sí, nosotros, entre la cantidad de horas de clase que tenemos y que tenemos clase por la mañana y por la tarde, y que hacemos muchas traducciones y trabajos, acabas trabajando todo el día. No tienes tiempo de nada. Compañeros de otras carreras se lo pueden tomar más tranquilamente.

D.- En otras carreras, a no ser que lleven las asignaturas al día, estudian para el examen y ya está.

¿Se fomenta más el trabajo en equipo que en otras carreras?

TODOS.- Sí.

¿Y el trabajo autónomo o independiente?

B.- No se fomenta el trabajo autónomo. El de equipo más.

RESTO.- Sí.

¿Supone una autodisciplina mayor que otras carreras?

...- Sí.

B.- Constancia.

¿Cuáles crees que son las características de un buen estudiante de T/I?

E.- La característica indispensable es que te gusten mucho las lenguas y que estés interesado en ellas. Una amiga mía que no esté estudiando esto no le presta tanto interés. A lo mejor, si hay una palabra que no entiendo en una revista que estoy leyendo la busco enseguida en el diccionario.

¿Algo más? En la forma de trabajar o de relacionarse con los demás...

A.- Sí, también. Pero, sobre todo, interés por las lenguas.

C.- También capacidad de trabajo.

Como responsabilidad o autodisciplina...

C.- Sí.

¿Algo más?

D.- Sí, confianza en ti mismo. No tener miedo de hablar en público.

¿Creéis que se fomenta suficientemente en la carrera lo de hablar en público?

TODOS.- No.

¿Alguna otra característica? Por ejemplo, con respecto a la organización del trabajo, ¿cómo creéis que se debe organizar un buen estudiante de traducción?

B.- Yo creo que a la hora de trabajar en grupo hay que ser muy justo: que todo el mundo haga todo y participe en todo.

¿Pensáis que las características de un buen estudiante de traducción son las mismas que las de un buen traductor profesional o hay características diferentes entre ellos (profesionales, de trabajo...)?

TODOS.- Son las mismas.

Posibles campos de trabajo en los que lo aprendido en la carrera se puede poner en práctica por ser relevante en el trabajo. T/I se da por hecho en todas sus especialidades, docencia... ¿alguna otra cosa?

...- Turismo.

...- Revisor-corrector en periódicos.

B.- Periodismo, de corresponsal en algún lado.

¿Comercio exterior?

TODOS- Sí... (no muy convencidos)

Currículum.

¿Consideras que conoces bien el plan de estudios (asignaturas obligatorias, optativas, libre configuración, con su contenido y aplicación)?

TODOS.- No.

Hasta ahora, ¿entiendes bien el plan de la carrera y las asignaturas que incluye?

2.- Más o menos bien.

RESTO.- Así, así. No mucho.

Me parece que esta carrera está diseñada de forma coherente.

A.- Hay cosas que no son necesarias.

B.- Hay cosas que no son necesarias. Como alguna asignatura: lingüística. No me parece útil y no tengo ni idea de lo que va. Para traducir textos no hace falta.

Hay gente que defiende que el estudiante de traducción debe conocer toda la teoría y otra postura que defiende lo contrario.

C.- Yo creo que sí que hay exceso de teoría.

A.- Hay partes que sobran. A lo mejor no asignaturas en bloque, pero sí parte de asignaturas.

¿Qué añadirías para obtener un plan formativo más adecuado?

B- Más lenguas.

...- Que nos den más orientación.

E- No tenemos delegado.

Orientación laboral.

¿Qué información has recibido a la hora de elegir las asignaturas? ¿Os han orientado?

...- En TPT nos explicaron un poco.

MAYORÍA.- No.

¿Tenéis acceso al contenido de las asignaturas antes de elegirlas?

TODOS.- No.

Criterios de selección de asignaturas (ya mencionado anteriormente). ¿En algún momento os habéis planteado la elección de alguna asignatura por motivos laborales?

TODOS.- Sí.

¿Qué información tenéis sobre el mercado?

TODOS.- Poca. Insuficiente.

Fuentes de esta información.

...- Algún profesor.

A.- Una vez en una práctica de francés.

B.- Aquí llega todo el mundo que quiere trabajar en la ONU o en la CEE y algún profesor te dice que eso no es así.

Si no hay un servicio de orientación centralizado, ¿pensáis que es posible que haya gente que esté los cuatro años de la carrera y que nunca dé con un tipo de profesor que le informe sobre estos temas?

TODOS.- Sí.

Pasarela: ¿Qué opináis sobre que haya gente que accede a la carrera directamente a tercero viniendo de otras carreras?

...- Me parece una oportunidad buena. Es que si ellos tienen un buen nivel de idiomas

B.- Si acceden es porque están bien preparados.

...- Es que la nota de selectividad no tiene nada que ver con el nivel de inglés que tengas.

¿Pensáis que hubiera sido útil que hubieran hecho un examen de acceso, excluyendo a la gente sin un nivel de inglés adecuado, o que acceda todo el mundo y que sea luego el estudiante el que tenga que enfrentarse a los problemas que vengan por su cuenta?

B.- La verdad es que la gente vendría mejor preparada y mejor todo, pero yo no quiero que pongan un examen. Yo no habría entrado.

A.- A lo mejor tienes un mal día y el examen es muy *jodido*... y tú eres realmente bueno en lenguas.

¿Y si tú pudieras aportar algún tipo de certificación de que tienes un nivel de idioma determinado?

A.- Yo no tengo ni el First...

B.- Hay gente que quiere pero no puede ir a la Escuela Oficial de Idiomas todos los días a recibir clase.

¿Alguna otra cosa interesante?

A.- Queremos más orientación antes, durante y después de acabar la carrera. Es muy importante.
...- Práctica.

¿Hay mucha gente que dejó la carrera en primero y que vosotros conozcáis?

TODOS.- Sí.

MESA 2: ESTUDIANTES DE FINALES DE CUARTO, UGR.

Este trabajo se enmarca en un programa de doctorado que hay en la facultad, Traducción, Sociedad y Comunicación. Estoy realizando una tesis doctoral bajo la dirección de la Profesora Dorothy Kelly, en el que tratamos de analizar la carrera de traducción e interpretación en España, incorporando la visión de los estudiantes. Como sabréis, la UE está fomentando reformar los planes de estudio en todos los países de la Unión (Plan Bolonia). Se nos ocurrió que era interesante este tema a la hora de plantearse una posible reforma en T, y así averiguar qué opinan los alumnos de la formación que reciben y ver la evolución en cuanto a sus percepciones de la carrera para detectar las posibles carencias y puntos fuertes de la carrera y cosas que se podrían mejorar.

En esta fase de la investigación se plantea un cuestionario cuando los alumnos están en primer ciclo y este a alumnos de 4º a final de curso, que ya estáis tocando las traducciones y empezando a definir vuestro recorrido por la carrera. Estáis al final de la carrera y es interesante saber cómo percibís lo que habéis hecho hasta ahora y cómo os enfrentáis a vuestro futuro profesional.

Los temas que trataremos son los siguientes: opinión general sobre la carrera, lenguas de trabajo, motivos por que elegisteis estas lenguas, estancias en el extranjero, expectativas de formación, motivos para elegir esta carrera y si se han cumplido, expectativas de empleo, etc. Lo interesante es plantear temas y que vosotros habléis incluso entre vosotros.

En primer lugar me gustaría preguntaros por vuestra impresión general de la carrera.

A.- Yo estoy en cuarto curso, ya terminando, me quedan dos asignaturas y la verdad es que me siento poco estimulado. No sé para dónde tirar.

Con respecto a la formación que has recibido, ¿qué opinas?

A.- Es difícil decirlo en poco tiempo... Yo creo que deberían habernos presentado la carrera más en plan bloque. Yo he ido pasando cursos sin saber bien qué hacía. Deberían habernos orientado más desde el punto de vista práctico desde el principio: para qué sirve, qué es lo que íbamos a hacer...

B.- Yo, en general, sí estoy satisfecha y motivada porque me gusta lo que hago. Aunque no sé tampoco por dónde voy a tirar y eso, pero sí quiero seguir por esta línea.

Del plan de estudios yo cambiaría cosas. Es lo que dice él: cada año lo que te van imponiendo y una vez que has pasado todo te das cuenta: pues esta asignatura en este año no o en este año sí, o las interpretaciones las quitaría o no... Y más si has estado en universidades en el extranjero y has visto el plan de estudios de otra manera, a lo mejor más adaptado a los estudiantes.

C.- Yo coincido en que estoy contenta con la carrera. Me ha costado trabajo encontrar la motivación, pero llegados a este punto sé que me quiero dedicar a la traducción. Pero sí cambiaría muchas cosas porque entras en primero y es muy distinto a lo que te vas a encontrar en los cursos siguientes y no tiene nada que ver con la T/I. También creía que iba a tener un nivel de inglés

muy alto y que iba a aprender más. A buscarme la vida he aprendido mucho, pero a los idiomas les tengo todavía un poco de miedo.

¿Vosotros accedisteis con examen de acceso?

TODOS.- No.

D.- Yo sí. El examen estaba bien. Yo creo que no deberían haberlo quitado.

C.- Yo también creo que deberían haberlo dejado.

B.- Yo creo que es mejor sin examen porque así estás dando oportunidad a todo el mundo.

E.- Yo tengo expectativas de acabar ahora en junio y tengo que reconocer que estoy desanimado y que he estado desanimado los tres últimos años de carrera. Me desanimé en primero por los profesores y porque no enseñaban lo suficiente de idiomas y daban por sentadas muchas cosas. El profesorado es muy desigual. Algunos profesores se interesan mucho por los alumnos y te ayudan en lo que sea y otros no y eso a la larga desmotiva. La enseñanza más importante que te da esta carrera es la de buscar la información, lo que no dice mucho de una carrera de lengua.

D.- A mí me ha llamado la atención lo difícil que es conseguir una estancia de la lengua B y es muy importante. Es mucho más fácil para cualquier estudiante de otra carrera irse a Inglaterra que para nosotros.

E.- Antes exigían un nivel de idiomas para entrar en la carrera. Nosotros entramos sin ese nivel.

F.- Yo estoy contenta porque me ha aportado muchas cosas que desconocía, pero creo que le faltan cosas, que se puede mejorar, que hay asignaturas en primero que no merecen tanto la pena y habría que dar más importancia a otras. También incluiría un período de prácticas, como hacen en Farmacia, para poderte enfrentar al mundo real de la traducción. O, si no, un año obligatorio en el extranjero porque el nivel de lengua deja mucho que desear.

C.- Es una utopía porque cuando entras en primero te dicen que tienes que dominar tu segunda lengua como la primera y aquí pocos pueden conseguir eso.

A.- Cuando entras sabes que la competencia lingüística es solo una parte, pero es una parte importante. Si no te estimulan, vas aprobando tus exámenes de inglés, pero mi fluidez no es muy...

F.- Hay algunas asignaturas a las que se dedican demasiadas horas y se debería reajustar el horario. A lo mejor en una hora de clase de traducción no te da tiempo, pero en dos horas de clase de documentación te da tiempo hasta a consultar tu correo electrónico.

A.- De la lengua B deberían poner exámenes de fonética, de conversación, etc. para estimularte y subir tu nivel.

E.- O que la enseñanza de la lengua B dure todo el primer ciclo.

C.- Son muchas horas las que estamos aquí y no tenemos tiempo para dedicarte a todas las asignaturas.

E.- Sí, ese es uno de los problemas de la carrera: demasiadas horas de clase y son todas asignaturas que necesitan que le eches tiempo después.

G.- Yo no siento que haya aprendido una barbaridad, como puede llegar alguno de cuarto de medicina que le preguntas y dices: joder, sabe medicina. A mí me preguntan: pues sabrás muchos idiomas y, en realidad, sé inglés, un poco de alemán y un poco de esto y un poco de lo otro. Mi nivel de inglés sigue siendo parecido al que tenía en COU y he mejorado en otras lenguas porque no sabía nada de ellas. Estoy satisfecha porque he aprendido a manejarme, pero podía haber sido mejor.

¿Entrasteis en la carrera por la lengua B que queráis?

TODOS.- Sí.

¿Por qué criterios elegisteis la lengua C?

F.- A mí me llamaba la atención el alemán y tenía alguna base.

A.- Yo cogí dos, alemán y francés, y en segundo elegí el alemán porque me gustó.

D.- Yo lo mismo.

B.- Yo elegí el francés porque traía una base del instituto y el chino porque me llamaba la atención.

G.- Yo no tenía ni idea de ninguna que no fuera inglés, así que dije a francés va todo el mundo, pues yo cojo alemán.

¿Habéis hecho más lenguas C?

E.- Árabe.

B.- Alemán.

C.- Francés y griego.

G.- Árabe y chino.

¿Qué es mejor, mantener dos o tres lenguas como mucho o aprovechar la oportunidad para iniciar diferentes lenguas C?

A.- Yo he oído la opinión de algunos profesores de que una vez que sabes la lengua B, aprende la C y, una vez que la sabes de verdad ya puedes aprender otra, así que no me parece práctico.

B.- A mí me parece bien que ofrezcan tantos idiomas, pero cuando tienes que manejar dos idiomas y no lo haces...

F.- Yo creo que el que mucho abarca poco aprieta.

B.- También es bueno probar para descubrir lenguas nuevas, pero soy de la opinión de los demás.

De los que habéis cogido más de una lengua C, ¿habéis cogido otra lengua C por cuestión de horarios?

E.- Sí, el problema es que todas las lenguas C son a la misma hora.

¿Y por motivación personal?

ALGUNOS.- Sí.

¿Otros motivos: profesor...?

E.- Yo estuve un mes en Alemania cuando estaba en Bachillerato y por eso lo cogí. La profesora que tenía también influyó mucho.

Estancia en el extranjero: relevancia en vuestra formación.

E.- Es fundamental.

G.- No solo por aprender el idioma, sino también por meterte en la cultura.

¿Y de cara al mercado laboral pensáis que os puede abrir puertas?

B.- Por lo que escucho de mis compañeros, si te vas fuera, cuando vuelves seguro que encuentras trabajo porque eso te da puntos.

Antes opinabais que debería ser incluso obligatorio que un año o una fase de la carrera se pasara en el extranjero. ¿Estáis de acuerdo con esto?

TODOS.- Sí.

B.- Yo conozco otras carreras relacionadas con idiomas en Francia en las que es obligatorio irse fuera dos años.

Expectativas de formación. ¿Qué os gustaría haber aprendido sobre el mercado de trabajo para licenciados en T/I y para traductores e intérpretes como profesión?

C.- Yo tengo una idea. Sé que las salidas ahora mismo son difíciles, que muchos de los licenciados en T/I acaban trabajando en otras cosas, por ejemplo, relacionadas con el turismo u otros ámbitos que requieran un idioma. Yo ahora mismo no echo mucho en falta eso. Tampoco estoy pensando mucho todavía en mi futuro profesional, sino en terminar la carrera.

E.- Se nos ha hablado de *freelance*, traductores jurado, agencias de traducción, pero no nos han explicado por ejemplo las salidas que tienen que ver con el turismo. Deberían explicarlas o incluso meter asignaturas que tengan que ver con ello.

G.- En tercero llegas a traductología y te sorprendes porque dices: a lo mejor hay otras salidas.

B.- Te pasas la carrera pensando: pues como no sea de *freelance*... y te desanimas. También depende del profesor que hayas tenido. Algunos hablan de este tema y otros más de pasada.

A.- Totalmente de acuerdo.

C.- Antes he dicho que sí me han informado y a lo mejor ha sido por suerte. Pero pienso que sí deberían concretar lo que nos vamos a encontrar en cada tipo de traducción o en la interpretación, aunque no sea mi especialidad.

E.- Yo creo que ya nos han hablado del traductor largo y tendido como para ponernos en situación. También puede depender del tipo de profesor. Todos nos han hablado de cuando llevemos diez o veinte años de profesional, pero no del día siguiente a acabar la carrera.

B.- Es muy distinta la opinión de los que van por francés, por inglés o por alemán.

F.- Sí, son como tres carreras distintas.

Cuando entrasteis en la carrera, ¿qué pensabais que ibais a aprender?

E.- Cultura de los países de nuestras lenguas.

A.- Más competencia lingüística y cultural.

¿Qué es lo que más os sorprende de lo que habéis aprendido respecto a lo que esperabais?

E.- Documentación.

B.- Informática.

C.- Y que te encuentras con que traduces sobre temas muy diferentes y aprendes mucho. Te enriquece muchísimo y lo hace más divertido e interesante.

¿Qué tipo de cosas que habéis aprendido os parecen innecesarias?

E.- Algunas teorías lingüísticas de la traducción, que en cuarto curso no tenían mucho sentido.

G.- Yo creo que la lingüística de primero está mal puesta porque vienes nueva, porque empiezan a lloverte cosas que no sabes de dónde vienen.

B.- Informática, por ejemplo, la primera parte del cuatrimestre yo la veo innecesaria. Explican cosas que la gente ya debería saber y deberían orientar la asignatura en otros aspectos.

¿Y qué opináis de las optativas y de la libre configuración?

E.- Yo no me imaginaba estudiando Instituciones jurídicas para traductores. Sé que forma parte del bagaje cultural que voy a adquirir y tal pero es sorprendente.

B.- En esta carrera es importante porque tenemos que saber de todo.

G.- Tienen más peso para tu persona como traductor que el idioma, la lingüística o la terminología.

¿Echáis de menos que las optativas estuvieran más enfocadas a la actividad del traductor?

C.- Yo creo que al no estar tan enfocadas te enriquecen mucho porque la traducción requiere conocer muchas cosas.

A.- Se podrían orientar de una forma mejor, algo más práctico.

G.- Deberían impartirlas profesores que sepan de traducción, no alguien que solo sepa de Derecho Civil y venga a soltar el rollo.

Me parece que esta carrera está diseñada de forma coherente.

F.- Yo creo que primero no tiene ningún sentido.

B.- En primero parece que estás todavía en el instituto.

D.- Pues yo creo que sí tiene sentido.

G.- Pues yo cogería asignaturas de tercero y las metería en primero y cogería asignaturas de primero y las metería en segundo.

F.- Yo creo que no es bueno en primero empezar con la traducción.

G.- Pero es bueno que te cuenten desde primero lo que te vas a encontrar.

F.- Hay mucha gente que en primero se desilusiona por eso.

Creo que todos los contenidos de la carrera son relevantes para mi formación.

E.- Todos son relevantes, pero no a todos se les da la relevancia que debería. Hay asignaturas que tienen más créditos de los que tendrían que tener. Depende mucho del perfil futuro del traductor. Tengo la sensación de que se ha pasado de puntillas por todos lados.

C.- Cuarto es el curso más bonito porque te ponen todas las traducciones y ya está, pero una persona no puede cogerse en un año todas esas asignaturas y tienes que elegir. Tendría que estar más repartido en otros cursos.

D.- Yo reestructuraría algunas asignaturas o las mezclaría y dejaría el hueco a otras que también son importantes y que por falta de tiempo no se tocan.

B.- Yo pondría como obligatorio probar, al menos, todos los tipos de traducciones.

A.- Yo añadiría mucho más de competencia lingüística y cultura en los primeros años, quitaría optativas sueltas y pondría una gorda de derecho, otra técnica, otra de ciencias y otra de economía y el resto más relacionadas con las salidas que hay.

¿Consideráis que la formación recibida facilitará vuestra inserción laboral?

F.- No es toda la que necesitas, pero eso ya lo adquieres trabajando.

A.- Yo diría que no.

Con frecuencia tengo la impresión de que hay contenidos de asignaturas que se solapan o se repiten.

TODOS.- Sí.

¿Qué tipo de trabajo has querido realizar siempre?

G.- A mí me han *jodido* porque estoy haciendo todas las opciones menos la que quiero. Me veía en el futuro subtitulando películas de Disney y voy a tener que traducir prospectos de medicamentos.
A.- Yo no me veo pasando la vida delante de un ordenador.

¿Habéis llegado a la conclusión de que no os gusta traducir?

F.- Yo algunas veces me hartó de la traducción durante un tiempo.
E.- Yo no llegaría a decir eso, pero quiero ver la traducción como algo en lo que trabajar porque me gusta no simplemente por un salario.

Profesión preferida.

3.- Traducción.

A.- Enseñanza universitaria.
E.- Enseñanza, no. Y la traducción me parece tan ingrata: palabra que traduces, cinco céntimos. Me gustaría más algo relacionado con el comercio exterior, pero tengo una idea vaga.

¿Habéis cambiado de idea durante los estudios?

B.- Sí, yo de año en año.
C.- Yo no. Desde el principio he querido ser traductora.

Anteriormente se ha comentado que alguien no ha podido hacer la especialización que quería. ¿A alguien más le ha sucedido esto?

B.- Sí, pero yo me he dado cuenta tarde.
A.- Pues yo la solicité con la matrícula y no me la dieron.

¿Hay algún trabajo que no os gustaría desempeñar?

A.- Uno en el que tuviera que pasar la jornada laboral entera delante de un ordenador.
B.- Yo, ahora mismo, interpretación. Lo mismo es que en la carrera nos meten miedo o es que es paranoia nuestra.
C.- Yo no me quiero ver en el sector turístico, en la recepción de un hotel, porque para eso habría estudiado otra cosa.
...- Guía turístico.

¿Os acordáis de por qué elegisteis T/I en su momento?

G.- Para aprender idiomas.
B.- Para viajar y no hacer Filología.
(Otros dos más: por no hacer Filología)
E.- Cuando estás en el instituto, parece prestigioso.
B.- A mí me gusta mucho leer, pero no estudiar literatura, así que no me llenaba la filología y traducción sí llenaba mis expectativas.

¿A alguien le influyó tener una nota alta en secundaria para elegir T/I?

B.- No.

C.- No te influye, pero ya que la tienes... Yo he escuchado a mucha gente: yo esa nota tengo que aprovecharla.

¿Alguien accedió a la carrera porque pensaba que tiene buenas salidas profesionales?

E.- Sí. Yo tenía un librito en secundaria que clasificaba todas las carreras en función de las salidas profesionales en buenas, malas, regulares, y traducción estaba en buenas, mejor que cualquier Filología.

Información previa sobre la carrera. Fuentes.

Instituto

CASI TODOS.- No.

E.- De pasada.

C.- Yo en el instituto fui al orientador y salí mala porque le pregunté sobre la carrera y no tenía ni idea, y me dijo que una carrera lo mismo un año tiene salidas y otro año no y que todavía no tenía claras las cosas. Fue una experiencia muy mala.

Libro

E.- Guía de todas las carreras.

....- Un listado de carreras.

Traductores o estudiantes de T/I

TODOS.- No.

Familiares o amigos

TODOS.- Sí.

Internet

TODOS.- No

Jornadas de información de las facultades

TODOS.- No.

Jornada de bienvenida

ALGUNOS.- Sí, pero no dijeron gran cosa.

¿Teníais información antes de elegir la carrera acerca del mercado laboral para traductores?

E.- No, nada.

B.- Sí, que tenías salidas. Que no era como filología inglesa que era por oposiciones.

Desde el momento de iniciar la carrera hasta este momento, ¿tenéis más información sobre las salidas profesionales?

E.- Charlas.

C.- Yo voy con retraso porque estuve de Erasmus y muchos compañeros que terminaron ya me tienen informada.

¿Consideráis que la información que os dieron antes de acceder a la carrera era suficiente?

TODOS.- No.

(Entraron a ciegas y no se solucionó en el primer año, mala calidad de sonido).

¿Qué hubierais querido saber?

B.- Por ejemplo, que existe el programa LAE.

F.- Los intercambios. No me enteré de que había Erasmus y Séneca hasta segundo.

D.- Contenidos de asignaturas.

¿Qué expectativas laborales os imaginabais?

G.- Yo sí tenía expectativas laborales porque cuando entramos estábamos en pleno boom de Internet, la Unión Europea, la globalización...

E.- Yo me imaginaba en la ONU traduciendo secretos de estado.

¿Ha cambiado esta expectativa?

B.- Se ha ampliado.

C.- Ha cambiado porque antes lo veía bastante bonito todo y ahora lo ves de otra manera no tan maravillosa como te la imaginabas antes.

¿Alguien quería hacer traducción literaria desde el principio?

ALGUNOS.- Sí.

¿Pensabais que en la carrera se os iba a formar como traductores literarios?

A.- Sí, tenía expectativas de estudiar un poquito más de literatura.

B.- A mí traducción literaria sí me gustaría, lo que pasa es que como no comes, necesitas otra cosa. No me importaría tener un trabajo a media jornada y poder dedicarme como hobby a la traducción literaria.

¿Algo más acerca de los motivos por los que habéis estudiado T/I?

D.- Yo por orgullo también, un poco. Porque no he salido al extranjero, no he ido a academias, vivo en un pueblo muy chiquitillo en donde no hay formación ninguna y digo: esto me lo saco.

¿Pensáis que la formación recibida es útil para vuestra formación personal?

A.- Sí, claro.

¿Pensáis que la carrera proporciona una formación muy especializada?

TODOS.- No.

¿Os resulta fácil o difícil explicar en qué consiste vuestra carrera?

TODOS.- Difícil.

A.- La gente no lo entiende. Dicen: ah, idiomas.

C.- Depende de a quién se lo estés explicando. Muy poca gente entiende lo que es.

B.- Mucha gente piensa que es fácil porque tenemos el diccionario y piensan que es palabra por palabra. Y tengo que concienciar a la gente.

¿Sabrías describir vuestro perfil profesional?

A.- Yo diría que soy capaz de traducir cualquier cosa.

¿Sabrías explicar el proceso?

A.- Sí.

¿Pensáis que la formación que recibís contiene muchas materias que se diferencian mucho unas de otras o que se relacionan entre ellas?

A.- La troncalidad se relaciona mucho y las obligatorias también.

D.- Se relacionan en el sentido de que todas tienen una terminología. Unas más jurídica y otras más científica, pero tienen relación aunque sean ramas diferentes.

¿El nivel formativo de la carrera es alto, medio o bajo?

B.- Alto.

A. y E. – Medio-alto

RESTO.- Medio

¿El nivel de exigencia de la carrera es alto, medio o bajo?

A.- Medio.

RESTO.- Alto.

¿Cómo describiríais las formas de trabajo como estudiantes?

D.- Muy individual y muy constante.

B.- Depende de la asignatura. En grupo o individual.

A.- Yo creo que el trabajo en grupo se usa mucho.

¿Pensáis que esta posibilidad de trabajar en grupo se da en otras carreras o es una característica de T/I?

A.- Yo creo que caracteriza mucho a T/I.

¿Pensáis que hay otras diferencias en vuestra forma de estudiar con las de otras carreras?

B.- Totalmente. Llega la época de exámenes y tú apenas tienes que estudiar y los demás están hasta arriba. Nosotros es más el trabajo del día a día y cuando llegan los exámenes no es la misma presión que durante el curso.

Características de un buen estudiante de T/I

ENTRE TODOS. - Paciencia, perseverancia, organización, orden, bagaje cultural, picardía, capacidad para mantenerte despierto, curiosidad, perfeccionista, extrovertido.

¿Pensáis que la traducción es más dinámica y comunicativa?

TODOS.- Sí.

C.- Como de traducción tienes que saber de todo un poco necesitas del trato con la gente, salir, hablar...

A.- A mí eso me asusta un poco porque no sé si en realidad el mundo profesional es así. Aunque haya grupos de trabajo en las empresas, a la hora de la verdad no vamos a estar tomando un café como ahora, trabajando.

¿Opináis que las características de un buen traductor profesional son las de un estudiante de traducción, más o menos?

D.- Seriedad y responsabilidad.

B.- Y diplomacia también.

¿Qué sabéis hacer ahora que no supierais cuando comenzasteis la carrera?

A.- Enfrentarte a un problema y a cumplir plazos. Organización.

¿Hablar en público? ¿Pensáis que se fomenta en la carrera?

A.- No lo suficiente.

E.- No mucho, pero yo sí he trabajado en eso personalmente.

C.- Yo he notado que los alumnos LAE tienen más fluidez para hablar en público que el resto. Yo creo que como se han tenido que ir de Erasmus obligatoriamente y han estado presionados para aprobar y hacer exposiciones los veo más preparados que los demás.

¿Pensáis que escribís mejor que otros licenciados?

TODOS.- Sí.

B.- Por lo menos estamos más pendientes de faltas de ortografía.

E.- Y nuestra cultura general es más amplia.

Capacidad de crítica, de síntesis. ¿Qué opináis?

TODOS.- Sí, también.

D.- Y una mente más abierta porque te das cuenta de que no solo tu traducción es la válida.

¿Cuáles son las características del licenciado que se van a valorar más en el mercado de trabajo?

- F.- Trabajo en equipo.
- D.- La puntualidad y la responsabilidad.
- A.- La rentabilidad.
- B.- Que no te hayas centrado solo en una cosa.

¿Idiomas? ¿Informática?

TODOS.- También.

Orientación académica.

¿Qué información has recibido a la hora de elegir asignaturas?

- VARIOS.- Ninguna.
- B.- Yo de otros compañeros.

Información sobre plan de estudios como concepto de formación.

TODOS.- No.

Criterios generales de selección de asignaturas.

El horario, ¿ha influido?

TODOS.- Sí.

...- Ha influido incluso a la hora de no coger una asignatura.

¿El profesor?

TODOS.- También.

¿La dificultad de la asignatura?

- VARIOS.- No.
- VARIOS.- A veces.

Número de créditos.

TODOS.- A veces sí, para completar.

El campus en el que se da la asignatura.

- TODOS.- Sí.
- E.- Yo no me he cogido nunca asignaturas fuera de Traductores (*el edificio*).
- A.- Yo tampoco.

¿Pensáis que, en general, os habéis dejado llevar más por la utilidad profesional de la asignatura o por el interés personal?

B.- Interés.

E.- Yo la utilidad profesional, a la hora de elegir una asignatura, creo que ni me la planteo.

¿Habéis acudido a algún tipo de jornada o seminario relacionado con traducción?

C.- Sí, cuando dan charlas en la facultad.

E.- Sí, hay cursos en verano. Muy pocos, comparados con otros temas.

¿Cómo definiríais a rasgos generales vuestro grado de conocimiento del mercado laboral?

A.- Tenemos conceptos vagos.

C.- Yo creo que un 50% o así.

B.- Yo creo que menos.

A.- Una visión general, vamos.

D.- Tenemos una visión general: sabemos que podemos trabajar de traductor autónomo o en empresas de traducción, pero dinos algo más: danos alguna referencia de qué tipo de empresas, cómo acceder a ellas, meternos en foros de traducción, muchas cosas.

Principales cuestiones pendientes sobre este tema.

F.- Cómo redactar currículums, cartas, cartas de presentación... Yo lo sé porque lo he leído de compañeras, pero si no, no lo sabría.

¿Algo más?

C.- Por ejemplo, yo pensaba hacer traducción de imagen y sonido.... Simplemente te dicen que eso es muy difícil, que solo es para los privilegiados, entonces...

F.- Yo estuve en la Comisión Europea y te decían que para ser traductor tenías que hacer exámenes, poner tu precio y una selección que ¡bueno!...

A.- En clase un profesor dijo que para trabajar en la ONU, si ibas con el español tenías que tener también no sé si era ruso y árabe...

C.- Eso no lo sé, pero hay gente trabajando con inglés y francés en la ONU.

14.1.3. ESQUEMA DE OPERATIVIZACIÓN

(1) PERFIL DEL ESTUDIANTE (supraconstructo)

☞ Centro (1.1)	
Ítem (0) “invisible” puesto que es un dato que el estudiante no va a rellenar y que se encuentra preestablecido en el propio modelo de cuestionario (codificación).	Variable: Puede tomar 6 valores cualitativos correspondientes a los seis centros seleccionados para la muestra. Este concepto establece también grupos de muestreo.
☞ Edad (1.2.)	
Ítem numérico	Variable categórica por intervalos de 2 años a partir de 17 e intervalos más amplios para grupos de mayor edad.
☞ Sexo (1.3.)	
Ítem con dos respuestas posibles.	Variable binomial cualitativa: Hombre/mujer
☞ Opción de bachillerato (1.4.)	
Ítem diseñado de una forma más compleja que la medición de la variable <i>correspondiente</i> . Se establecen dos posibles módulos de respuesta correspondientes al Bachillerato anterior a 1999 y al Bachillerato actual. Esta distribución se lleva a cabo para facilitar la respuesta al participante. No obstante, el dato que nos interesa es el correspondiente a una categorización más genérica por ramas temáticas de bachillerato.	Variable cualitativa con categorización simplificada por ramas temáticas.
☞ Origen desde FP (1.5.)	
Ítem (1) incluido para averiguar si existe una población originaria de FP. Ítem (2) incluido para averiguar la rama de FP correspondiente, con forma abierta.	Variable binomial Sí/No y Variable cualitativa dependiente que agrupa los valores de respuesta sobre el tipo de FP cursada.
☞ Formación universitaria (1.6.)	
Ítem (1) incluido para averiguar si existen estudiantes con estudios previos. Ítem (2) incluido para averiguar la rama de estudios universitarios cursada. Ítem (3) incluido para averiguar el nivel alcanzado en dichos estudios. Ítem (4) para averiguar si el estudiante tiene intención de simultanear/simultanea estudios universitarios. Ítem (5) para averiguar con qué rama de estudios se simultanearía.	Variable binomial Sí/No. Variables cualitativas dependientes que agrupan los valores correspondientes a la rama cursada y al nivel alcanzado. Variable cualitativa independiente que valora la intención de simultanear estudios. Variable cualitativa dependiente de la anterior correspondiente a las distintas ramas de estudio categorizadas para este efecto.
☞ Otra formación previa relevante (1.7.)	
Ítem (1) para averiguar si el estudiante considera que posee formación previa relevante para la formación como traductor e intérprete. Ítem (2) para, en caso de respuesta afirmativa a la anterior, averiguar el tipo de formación.	Variables: Binomial: Sí/No; Cualitativa abierta dependiente en forma de tabla para rellenar para identificar formación previa con criterios de relevancia para la investigación: duración, oficialidad (entidad formadora), materia.
☞ Estancias (1.8.)	
<i>Común a cuestionario de primero y cuarto:</i> Ítem (1) que averigua la realización de estancias en el extranjero Ítem (2) que averigua el tipo de estancia	<i>Común a cuestionario de primero y cuarto:</i> Variables: Binomial Sí/No; Variable cualitativa abierta en forma de tabla para determinar la relevancia de la estancia en términos de duración y lugar. Se trata de una variable cuyo único propósito es establecer criterios de inclusión/exclusión de las respuestas (garantía de validez), y que no serán

<p><i>Cuestionario de cuarto:</i> Ítem para averiguar si se han realizado estancias en el extranjero durante la carrera. Ítem para averiguar el tipo de intercambio conforme a criterios de lengua y tipo de programa. Batería de ítems para averiguar: - Si se realizó en país de primera opción - Si se realizó en país de lengua de primera opción - Si la primera opción era lengua B, C u otra distinta - Si se solicitó estancia y no hubo concesión - Si no se solicitó ninguna estancia - Si se solicitó y no se pudo disfrutar</p>	<p>cuantificadas. <i>Cuestionario de cuarto:</i> Variables: Binomial (Sí/No); Batería de variables binomiales (x/0) para los supuestos.</p>
☞ Experiencia laboral (1.9.)	
<p><i>Común a cuestionario de primero y cuarto:</i> Ítem para explorar si existe alguna experiencia profesional relevante Ítem para, en caso de respuesta afirmativa en la anterior, explorar la relevancia para la formación específica, conforme a tiempo, tipo de trabajo y actividad desarrollada. <i>Cuestionario de cuarto:</i> Ítem para explorar si se han realizado prácticas laborales en la carrera. Ítem para evaluar el tipo de práctica (relevancia, empresa, actividad desarrollada)</p>	<p><i>Común a cuestionario de primero y cuarto:</i> Variables: Binomial (Sí/No); Cualitativas abiertas en forma de tabla para rellenar para describir las prácticas o experiencia profesional. Se trata de una variable cuyo único propósito es establecer criterios de inclusión/exclusión de las respuestas (garantía de validez), y que no serán cuantificadas. <i>Cuestionario de cuarto:</i> Variable binomial Sí/No Cualitativas abiertas con formato similar a lo anterior.</p>
☞ Lenguas (1.10.)	
<p>12 ítems cerrados y 2 abiertos, correspondientes a cada lengua, con valoración de nivel. Ítem para averiguar la lengua de acceso B, abierto. Ítem para averiguar si la lengua B era la deseada. Subítem dependiente para averiguar qué lengua se hubiera deseado. Ítem para averiguar si existe otra lengua materna distinta de las 4 oficiales en España. Subítem para averiguar qué otra lengua materna se posee. Ítem invisible para deducir el número de lenguas manejado.</p>	<p>Variables: Cada lengua actúa como variable con cuatro respuestas posibles en escala (1-4) correspondientes al nivel de dominio autoevaluado por parte del alumno; Variable abierta, categorizada en 6 valores (4 lenguas posibles, otra lengua no incluida, valor perdido); Variable binomial (Sí/No); Variable abierta con un total de 15 valores de respuesta (14 lenguas, valor perdido); Variable binomial (Sí/No); Variable con un total de 15 valores de respuesta (14 lenguas, valor perdido). Variable numérica en intervalos</p>
(2) IMPULSOS MOTIVACIONALES (supraconstructos)	
☞ Primera opción	
<p><i>Común a cuestionario de primero y cuarto:</i> Ítem para averiguar si TI fue su primera opción Ítem para averiguar si también seleccionó otras carreras. Ítem para, en caso de respuesta afirmativa a la anterior, averiguar qué otros estudios hubiera deseado estudiar según lo marcado en su solicitud.</p>	<p>Variables: Binomial (Sí/No); Binomial (Sí/No); Variable abierta categorizada por ramas de carreras, con diez valores de respuesta posibles (8 ramas identificadas, perdido, otros).</p>
☞ Motivos (intrínsecos, extrínsecos)	
<p><i>Común a cuestionario de primero y cuarto:</i> Batería de ítems para averiguar la influencia de determinados factores en la elección de la carrera: - Motivos intrínsecos - Motivos extrínsecos</p>	<p>Variables con escala (1-4) para medir el grado de influencia de los supuestos <i>itemizados</i>.</p>

(3) INFORMACIÓN PREVIA (supraconstructo)**☞ Orientación previa**

<i>Solo primero</i>	<i>Solo primero</i>
Ítem para averiguar si recibió orientación previa en el instituto.	Variable binomial (Sí/No)
Ítem para, en caso afirmativo, averiguar el tipo de información recibida.	Variable con batería de respuestas binomiales (x/o)
Ítem para ver si se considera que la información recibida en el instituto fue suficiente.	Variable binomial (Sí/No)
Ítem para ver qué información les hubiera gustado recibir.	Variable cualitativa abierta completamente. Se deja así pues en las piloto se comprobó que al cerrarla se influía en la respuesta. Categorización de respuestas para el análisis.
Ítem para averiguar de forma específica si se recibió información sobre los estudios de Traducción e Interpretación.	Variable binomial (Sí/No)
Ítem para averiguar qué información se recibió.	Variable con batería de respuestas binomiales (x/o)
Ítem para saber si se recibió información sobre la profesión del traductor e intérprete.	Variable binomial (Sí/No)
Ítem para saber qué información se recibió.	Variable con batería de respuestas binomiales (x/o)
Ítem para saber si se recibió orientación desde otras fuentes.	Variable binomial (Sí/No)
Ítem para saber qué fuentes.	Variable con batería de respuestas binomiales (x/o)
Ítem para saber qué información se obtuvo.	Variable con batería de respuestas binomiales (x/o)
Ítem para evaluar en términos generales si consideran que poseen suficiente información sobre la carrera en el momento de iniciarla.	Variable binomial (Sí/No)
Ítem para averiguar qué información se echa en falta.	Variable con batería de respuestas binomiales (x/o)
Ítem para averiguar si consideran que poseen información suficiente sobre la profesión del traductor e intérprete.	Variable binomial (Sí/No)
Ítem para averiguar qué información se echa en falta.	Variable con batería de respuestas binomiales (x/o)
<i>Solo cuarto</i>	<i>Solo cuarto</i>
Ítem para saber, en caso de haber recibido información sobre la carrera, a qué fuentes de información se tuvo acceso.	Variable con batería de respuestas binomiales (x/o)
Ítem para saber qué información se hubiera deseado recibir.	Variable con batería de respuestas binomiales (x/o)
Ítem para evaluar en términos generales si consideran que poseían suficiente información sobre la carrera en el momento de iniciarla.	Variable binomial (Sí/No)
Ítem para saber si consideran que tenían información suficiente en el momento de iniciar la carrera sobre las salidas profesionales.	Variable binomial (Sí/No)
Batería de ítems para averiguar la evolución de la percepción de ciertos aspectos de la carrera con respecto a lo que se esperaba inicialmente (en cuanto a satisfacción en general, en cuanto a contenidos curriculares, en cuanto a nivel de lenguas, en cuanto a expectativas de trabajo).	Variable con batería de respuestas binomiales (x/o)

(4) ORIENTACIÓN RECIBIDA DURANTE LA CARRERA (supraconstructo)**☞ Orientación curricular**

Batería de Ítems para averiguar de qué modo se desarrolla la experiencia curricular (cómo se eligen las asignaturas, satisfacción con la elección realizada)	Variables: Binomial (Sí/No); Binomial (Si/No); Variable abierta categorizada por ramas de carreras, con diez valores de respuesta posibles (8 ramas identificadas, perdido, otros).
Ítems para averiguar la forma en la que se eligen las asignaturas en la carrera (con información suficiente/insuficiente, desglosado en diferentes ítems descriptivos)	Variables con batería de respuestas binomiales (x/o)
Ítem para averiguar si se ha tenido un tutor a lo largo de la carrera	Variable binomial (Sí/No)
Ítems para averiguar los criterios por los que se eligen asignaturas	Variables con escala (1-4) para medir en qué grado influyen unos criterios y otros
Ítem relativo a la conveniencia de empezar un número limitado o amplio de lenguas	Variable con batería de respuestas binomiales (x/o), excluyentes

(5) EXPECTATIVAS (supraconstructo)

☞ Expectativas de formación (solo primero)

Ítem para averiguar cuáles son las ocupaciones para las que los estudiantes creen que serán preparados	Variable operativizada de forma abierta debido a que en las fases de pilotaje se comprobó que no era positivo dar opciones pues influía demasiado en las respuestas. Los supuestos especificados por los estudiantes van acompañados de una valoración en escala de 1 a 4 para evaluar el grado de afinidad con el contenido de la carrera. Se trata en realidad de una variable compleja, que encierra una doble variable. Por un lado, la respuesta cualitativa abierta que se categoriza en SPSS por tipos de ocupación. Por otro lado, cada categoría de respuestas se evalúa en la escala.
Batería de ítems para saber el grado en el que se asientan diferentes percepciones sobre el mercado de trabajo para licenciados de TI	Batería de variables con escala de 1-4 (grados de acuerdo)
Ítem para averiguar cuál es la ocupación preferida	Variable cualitativa abierta con una sola respuesta posible, categorizada en los mismos grupos que la variable anterior.
Ítem para averiguar qué tipo de ocupación no desearía desempeñar en el futuro	Variable cualitativa abierta con una sola respuesta posible, categorizada en los mismos grupos que la variable anterior.
Ítem para saber en qué campo profesional les gustaría especializarse	Variable cualitativa abierta con una sola respuesta posible, categorizada en las opciones dadas por los estudiantes

☞ Expectativas laborales (solo cuarto)

Ítem para averiguar cuáles son las ocupaciones para las que los estudiantes creen que están preparados	Variable operativizada de forma abierta debido a que en las fases de pilotaje se comprobó que no era positivo dar opciones pues influía demasiado en las respuestas. Los supuestos especificados por los estudiantes van acompañados de una valoración en escala de 1 a 4 para evaluar el grado de afinidad con el contenido de la carrera. Se trata en realidad de una variable compleja, que encierra una doble variable. Por un lado, la respuesta cualitativa abierta que se categoriza en SPSS por tipos de ocupación. Por otro lado, cada categoría de respuestas se evalúa en la escala.
Batería de ítems para saber el grado en el que se	

asientan diferentes percepciones sobre el mercado de trabajo para licenciados de TI	Batería de variables con escala de 1-4 (grados de acuerdo)
Ítem para averiguar cuál es la ocupación preferida	Variable cualitativa abierta con una sola respuesta posible, categorizada en los mismos grupos que la variable anterior.
Ítem para averiguar qué tipo de ocupación no desearía desempeñar en el futuro	Variable cualitativa abierta con una sola respuesta posible, categorizada en los mismos grupos que la variable anterior.
Ítem para saber en qué campo se han especializado	Variable cualitativa abierta con una sola respuesta posible, categorizada en las opciones dadas por los estudiantes.
Ítem para averiguar si se han especializado en el campo que deseaban	Variable (Sí/No)
Ítem para averiguar, en caso negativo de lo anterior, en qué campo les hubiera gustado especializarse	Variable abierta cualitativa, categorizada conforme a las categorías establecidas en el ítem ***
Ítem para averiguar el motivo por el que no se ha realizado la especialización deseada	Batería de posibles respuestas con binomial (X/0)
Ítem para describir el grado de satisfacción con la especialidad elegida	Variable en escala de 1-4
Ítem para averiguar las expectativas que tienen de encontrar trabajo en su campo de especialización actual	Variable en escala de 1-4

☞ Planes de futuro (solo cuarto)

Batería de ítems para averiguar si desean continuar su formación (Doctorado, otra especialidad de TI, otros estudios diferentes)	Variables binomiales (Sí/No)
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------

(6) VALORACIÓN DE LA FORMACIÓN RECIBIDA (supraconstructo)

☞ Percepción de la carrera (solo cuarto)

Ítems para averiguar qué contenidos se consideran suficiente o insuficientemente representados en el currículum.	Variables con escala (1-4) para medir la relevancia que deberían tener esos contenidos.
Batería de ítems para averiguar el papel que la especialización juega en la carrera y de cara al futuro laboral	Variables con batería de respuestas binomiales (x/0)
Ítem para valorar la importancia de las estancias en el extranjero de cara a la inserción laboral	Variable con escala (1-4) para medir en qué grado influye
Ítem para averiguar si se considera que las estancias deberían ser obligatorias	Variable binomial (Sí/No)
Ítem para valorar las prácticas laborales	Variable con escala (1-4)
Ítem para valorar si las prácticas deberían ser obligatorias	Variable (Sí/No)

☞ Satisfacción con la formación recibida (solo cuarto)

Batería de ítems para evaluar en términos generales la satisfacción con la carrera (opciones de encontrar trabajo, grado en que recomendaría la carrera, grado en el que volvería a elegir la misma carrera)	Variable en escala de 1-4 (grado de acuerdo) para cada ítem
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------

☞ Valoración de competencias

Batería de ítems para valorar el grado en que se cree que la carrera tiene/tendrá capacidad de enseñar las competencias que ellos consideran necesarias para ser un buen traductor/intérprete	Variable en escala de 1-4 (grado de acuerdo) para cada ítem
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------

14.1.4. CATEGORIZACIÓN DE ÍTEMS PARA PLANTILLAS DE INTERPRETACIÓN DE DATOS

Cuestionario Primero.

DIMENSIÓN UNO: PERFIL DEL ESTUDIANTE

Ítem 1. Centro

- 1.1. USAL
- 1.2. UGR
- 1.3. UJI
- 1.4. UAX
- 1.5. UPV
- 1.6. UPCO

Ítem 2. Edad

- 2.0. Perdido
- 2.1. 17-19
- 2.2. 20-21
- 2.3. 21-23
- 2.4. 23-25
- 2.5. 25-30
- 2.6. 31-35
- 2.7. Más de 35

Ítem 3. Sexo

- 3.0. Perdido
- 3.1. Hombre
- 3.2. Mujer

Ítem 4. Opción Bachillerato

- 4.0. Perdido
- 4.1. Científico/Biosanitario
- 4.2. Tecnológico
- 4.3. Sociales/Humanidades/Mixto
- 4.4. Artes
- 4.5. Lingüístico/Humanidades/Letras
- 4.6. Otro

Ítem 5. FP

- 5.0. Perdido
- 5.1. Sí
- 5.2. No

Ítem 6. Universidad

- 6.0. Perdido
- 6.1. Sí, completado
- 6.2. Sí, no completado
- 6.3. No

Ítem 6.1. Rama

- 6.1.0. Perdido/13.0.
- 6.1.1. Ciencias salud/biología/química
- 6.1.2. Humanidades
- 6.1.3. Tecnología/ingeniería
- 6.1.4. Filología/LA
- 6.1.5. Empresas/derecho
- 6.1.6. Magisterio/pedagogía/psicología
- 6.1.7. Periodismo/audiovisuales
- 6.1.8. Turismo
- 6.1.9. Ciencias sociales
- 6.1.10. Otro

Ítem 7. Simultanear

- 7.0. Perdido
- 7.1. Sí
- 7.2. No

Ítem 7.1. Rama

- 7.1.0. Perdido
- 7.1.1. Ciencias salud/biología/química
- 7.1.2. Humanidades
- 7.1.3. Tecnología/ingeniería
- 7.1.4. Filología/LA
- 7.1.5. Empresas/derecho
- 7.1.6. Magisterio/pedagogía/psicología
- 7.1.7. Periodismo/audiovisuales
- 7.1.8. Turismo
- 7.1.9. Ciencias sociales
- 7.1.10. Otro

Ítem 8. Formación relevante

- 7.0. Perdido
- 7.1. Sí
- 7.2. No

Serie 8.1. Tipo de formación

- 8.1.1. Idiomas
- 8.1.2. Cursos temáticos
- 8.1.3. Tecnología
- 8.1.4. Educación musical
- 8.1.5. Otros

Ítem 9. Estancia

- 9.0. Perdido
- 9.1. Sí
- 9.2. No

Ítem 9.1. Lengua de estancia

- 9.1.0. Perdido
- 9.1.1. Lengua B
- 9.1.2. Lengua C
- 9.1.3. Lenguas B y C
- 9.1.4. Lengua B y otra/s lengua/s
- 9.1.5. Lenguas B y C y otras
- 9.1.6. Otras

Ítem 10. Experiencia laboral

- 10.0. Perdido
- 10.1. Sí
- 10.2. No

Ítem 10.1. Tipo de experiencia

- 10.1.0. Perdido
- 10.1.1. Traducción
- 10.1.2. Admón./comercio exterior
- 10.1.3. Atención multilingüe
- 10.1.4. Docencia multilingüe
- 10.1.5. Docencia
- 10.1.6. Atención público
- 10.1.7. Otros

Ítem 11 Español

- 11.0. Perdido
- 11.1. No
- 11.2. Alto
- 11.3. Intermedio
- 11.4. Bajo

Ítem 12 Inglés

- 12.0. Perdido
- 12.1. No
- 12.2. Alto

12.3. Intermedio

12.4. Bajo

Ítem 13 Francés

13.0. Perdido

13.1. No

13.2. Alto

13.3. Intermedio

13.4. Bajo

Ítem 14 Alemán

14.0. Perdido

14.1. No

14.2. Alto

14.3. Intermedio

14.4. Bajo

Ítem 15 Árabe

15.0. Perdido

15.1. No

15.2. Alto

15.3. Intermedio

15.4. Bajo

Ítem 16 Ruso

16.0. Perdido

16.1. No

16.2. Alto

16.3. Intermedio

16.4. Bajo

Ítem 17 Catalán

17.0. Perdido

17.1. No

17.2. Alto

17.3. Intermedio

17.4. Bajo

Ítem 18 Vasco

18.0. Perdido

18.1. No

18.2. Alto

18.3. Intermedio

18.4. Bajo

Ítem 19 Gallego

19.0. Perdido

19.1. No

19.2. Alto

19.3. Intermedio

19.4. Bajo

Ítem 20 Portugués

20.0. Perdido

20.1. No

20.2. Alto

20.3. Intermedio

20.4. Bajo

Ítem 21 Chino

21.0. Perdido

21.1. No

21.2. Alto

21.3. Intermedio

21.4. Bajo

Ítem 22 Italiano

22.0. Perdido

22.1. No

22.2. Alto

22.3. Intermedio

22.4. Bajo

Ítem 23 Otro

- 23.0. Perdido
- 23.1. No
- 23.2. Alto
- 23.3. Intermedio
- 23.4. Bajo

Ítem 24 Número de lenguas

- 24.1. 2
- 24.2. 3
- 24.3. 4-5
- 24.4. 6 o más

Ítem 25 Lengua de acceso (B de acceso)

- 25.0. Perdido
- 25.1. Inglés
- 25.2. Francés
- 25.3. Árabe
- 25.4. Alemán
- 25.5. Otro

Ítem 26 Lengua deseada

- 26.0. Perdido
- 26.1. Sí
- 26.2. No

Ítem 26.1. Lengua deseada

- 26.1.0. Perdido
- 26.1.1. Español
- 26.1.2. Vasco
- 26.1.3. Inglés
- 26.1.4. Francés
- 26.1.5. Alemán
- 26.1.6. Árabe
- 26.1.7. Otro

DIMENSIÓN 2: PREFERENCIAS

Ítem 27. Primera opción

- 27.0. Perdido
- 27.1. Sí
- 27.2. No

Ítem 28. Segunda opción

- 28.0. Perdido
- 28.1. Ciencias Salud/Química/Biología/Óptica
- 28.2. Humanidades
- 28.3. Tecnología/ingeniería
- 28.4. Filología/LA
- 28.5. Empresas/Derecho
- 28.6. Magisterio/Pedagogía/Psicología
- 28.7. Periodismo/Audiov.
- 28.8. Turismo
- 28.9. Ciencias sociales
- 28.10. Ciencias y Letras
- 28.11. Otro
- 28.12. Única opción traducción

DIMENSIÓN 3: INFORMACIÓN PREVIA SOBRE LA CARRERA

Ítem 29. Información previa (instituto)

- 29.0. Perdido
- 29.1. Sí
- 29.2. No

Ítem 30. Información suficiente (instituto)

- 30.0. Perdido

- 30.1. Sí
- 30.2. No

Ítem 31. Información sobre traducción e interpretación

- 31.0. Perdido
- 31.1. Sí
- 31.2. No

Serie 31.1. Información recibida

- 31.1.1. Notas/Acceso
- 31.1.2. Asignaturas/Plan estudios
- 31.1.3. Facultades
- 31.1.4. Perfil
- 31.1.5. Salidas
- 31.1.6. Remuneración
- 31.1.7. Prestigio
- 31.1.8. Otros

Ítem 32. Otra información recibida sobre TI

- 32.0. Perdido
- 32.1. Sí
- 32.2. No

Serie 32.1. Fuentes de info

- 32.1.1. Internet
- 32.1.2. Estudiantes
- 32.1.3. Traductores e Intérpretes
- 32.1.4. Amigos/familia
- 32.1.5. Libro carreras
- 32.1.6. Facultades
- 32.1.7. Puertas abiertas
- 32.1.8. Medios de comunicación
- 32.1.9. Otras fuentes

Serie 32.2. Información recibida

- 32.2.1. Notas/Acceso
- 32.2.2. Asignaturas/Plan estudios
- 32.2.3. Salidas
- 32.2.4. Perfil
- 32.2.5. Facultades
- 32.2.6. Otros

Ítem 33. Información suficiente sobre TI

- 33.0. Perdido
- 33.1. Sí
- 33.2. No

Serie 33.1. Información deseada

- 33.1.1. Asignaturas/Plan estudios
- 33.1.2. Intercambios
- 33.1.3. Perfil
- 33.1.4. Exigencia
- 33.1.5. Otros

Ítem 34. Información suficiente sobre mercado TI

- 34.0. Perdido
- 34.1. Sí
- 34.2. No

Serie 34.1. Información deseada (2)

- 33.1.1. Salidas
- 33.1.2. Remuneración
- 33.1.3. Prestigio
- 33.1.4. Otros

DIMENSIÓN 4: MOTIVACIÓN

Serie 1. Por qué (1-4)

Ítem 35. Gustan idiomas

Ítem 36. Buen nivel previo

Ítem 37. Facilidad idiomas

Ítem 38. Aprender idiomas

Ítem 39. Trabajar con idiomas

Ítem 40. Conocer culturas

- Ítem 41. Viajar
- Ítem 42. Gente otros países
- Ítem 43. Buenas salidas
- Ítem 44. Salidas
- Ítem 45. Asignaturas
- Ítem 46. Comunicación intercultural
- Ítem 47. Interesante traductor
- Ítem 48. Interesante intérprete
- Ítem 49. Bien pagados
- Ítem 50. Prestigio estudios

Serie 2. Factores influyentes en decisión(Sí/No)

- Ítem 51. Orientación psicopedagógica
- Ítem 52. Padres/familia/otras personas ajenas a la tradu
- Ítem 53. Idiomas exc. Filología
- Ítem 54. Idiomas Tel + Fil
- Ítem 55. Salidas profesionales
- Ítem 56. Nota alta
- Ítem 57. Otros

DIMENSIÓN 5: EXPECTATIVAS

Serie 3. Salidas (Sí/No)

- Ítem 58. Intérprete
- Ítem 59. Intérprete/Traductor jurado
- Ítem 60. Intérprete simultáneo-consecutivo
- Ítem 61. Traductor
- Ítem 62. Traductor literario
- Ítem 63. Traductor científico técnico
- Ítem 64. Traductor económico-jurídico
- Ítem 65. Localización
- Ítem 66. Traducción audiovisual
- Ítem 67. Traductor de empresa
- Ítem 68. Traductor autónomo
- Ítem 69. Traductor y/o intérprete OOII
- Ítem 70. Revisor-corrector
- Ítem 71. Trabajo multilingüe en general
- Ítem 72. Azafata
- Ítem 73. Guía turístico
- Ítem 74. Diplomacia-Relaciones Internacionales
- Ítem 75. Administración Pública OO.II.
- Ítem 76. Docencia
- Ítem 77. Profesor Idiomas
- Ítem 78. Profesor Educación Secundaria
- Ítem 79. Profesor de universidad - investigador
- Ítem 80. Lingüista
- Ítem 81. Biblioteconomía - documentación
- Ítem 82. Escritor - periodista -redactor
- Ítem 83. No tengo información suficiente
- Ítem 84. Otros trabajos

Ítem 85. Tipo de percepción de salidas

- 85.0. Perdido
- 85.1. Solo TI
- 85.2. 85.4. Solo TI + docencia
- 85.3. Perfil flexible

Serie 4. Valoración salidas

- Ítem 86. Buenas perspectivas
- Ítem 87. Mejores perspectivas
- Ítem 88. Fácil como traductor e intérprete
- Ítem 89. Fácil flexible.
- Ítem 90. Profesionales positivamente profesionalidad
- Ítem 91. Competencias en mercado
- Ítem 92. Solo idiomas en mercado

Ítem 93. Profesionales desconocen

Ítem 94. Sociedad positivamente

Ítem 95. Sociedad desconoce

Ítem 96. Intrusismo

Ítem 97. Trabajo preferido

- 97.0. Perdido
- 97.1. No lo sé
- 97.2. Intérprete
- 97.3. I/T jurado
- 97.4. Conferencias/Consecutiva
- 97.5. Simultáneo
- 97.6. Bilateral/Enlace
- 97.7. Traductor
- 97.8. Literario
- 97.9. Científico-técnico
- 97.10. Jurídico/Económico
- 97.11. Traductor audiovisual
- 97.12. Localizador
- 97.13. Trad. Empresa
- 97.14. Traductor autónomo
- 97.15. Traductor OOlls
- 97.16. Intérprete OOlls
- 97.17. Trabajo multilingüe
- 97.18. Azafata/o
- 97.19. Guía turístico
- 97.20. Diplomacia
- 97.21. Escritor, redactor, periodista
- 97.22. Docencia
- 97.23. Otros
- 97.24. Cualquier trabajo

Ítem 98. Qué trabajo NO.

- 98.0. Perdido
- 98.1. No lo sé
- 98.2. Intérprete
- 98.3. I/T jurado
- 98.4. Conferencias/Consecutiva
- 98.5. Simultáneo
- 98.6. Bilateral/Enlace
- 98.7. Traductor
- 98.8. Literario
- 98.9. Científico/Técnico
- 98.10. Jurídico/Económico
- 98.11. Localización/audiovisual
- 98.12. Trad. Empresa
- 98.13. Traductor autónomo
- 98.14. Traductor Ols
- 98.15. Revisor/Corrector
- 98.16. Trabajo multilingüe
- 98.17. Azafata
- 98.18. Guía turístico
- 98.19. Diplomacia
- 98.20. Administración pública.
- 98.21. Docencia
- 98.22. Prof. Secundaria.
- 98.23. Prof. Universidad.
- 98.24. Otros
- 98.25. Ninguno

Ítem 99. Especializaciones

- 99.0. Perdido
- 99.1. Traducción
- 99.2. Interpretación.
- 99.3. Jurídico/Económico
- 99.4. Literaria
- 99.5. Científico/técnica
- 99.6. Audiovisual
- 99.7. Otros
- 99.8. Desconoce especialización
- 99.9. No lo sé.

Ítem 100. Poseo competencias personales (1-4)

Ítem 101. Poseo competencias profesionales (1-4)

Ítem 102. Poseeré competencias personales (1-4)

Ítem 103. Poseeré competencias profesionales (1-4)

C1. Idea de formación

- C1.0. Perdido
- C1.1. Sólido
- C1.2. En consolidación
- C1.3. Poco consolidado
- C1.4. Indefinido

C2. Idea del traductor

- C1.0. Perdido
- C1.1. Sólido
- C1.2. En consolidación
- C1.3. Poco consolidado
- C1.4. Indefinido

C3. Idea de intérprete

- C1.0. Perdido
 - C1.1. Sólido
 - C1.2. En consolidación
 - C1.3. Poco consolidado
 - C1.4. Indefinido
-

Cuestionario Cuarto.

DIMENSIÓN UNO: PERFIL DEL ESTUDIANTE

Ítem 1. Centro

- 1.1. USAL
- 1.2. UGR
- 1.3. UJI
- 1.4. UAX
- 1.5. UPV
- 1.6. UPCO

Ítem 2. Edad

- 2.0. Perdido
- 2.1. 21-22
- 2.2. 23-24
- 2.3. 25-26
- 2.4. 27-28
- 2.5. 29-30
- 2.6. 31-35
- 2.7. Más de 35

Ítem 3. Sexo

- 3.0. Perdido
- 3.1. Hombre
- 3.2. Mujer

Ítem 4. Opción Bachillerato

- 4.0. Perdido
- 4.1. Científico/Biosanitario
- 4.2. Tecnológico
- 4.3. Sociales/Humanidades/Mixto
- 4.4. Artes
- 4.5. Lingüístico/Humanidades/Letras
- 4.6. Otro

Ítem 5. FP

- 5.0. Perdido
- 5.1. Sí
- 5.2. No

Ítem 6. Pasarela

- 5.0. Perdido
- 5.1. Sí
- 5.2. No

Ítem 7. Universidad

- 7.0. Perdido
- 7.1. Sí, completado
- 7.2. Sí, no completado
- 7.3. No

Ítem 7.1. Rama

- 7.1.0. Perdido/N.A.
- 7.1.1. Ciencias salud/biología/química
- 7.1.2. Humanidades
- 7.1.3. Tecnología/ingeniería
- 7.1.4. Filología/LA
- 7.1.5. Empresas/derecho
- 7.1.6. Magisterio/pedagogía/psicología
- 7.1.7. Periodismo/audiovisuales
- 7.1.8. Turismo
- 7.1.9. Ciencias sociales
- 7.1.10. Otro

Ítem 8 Simultanear

- 8.0. Perdido
- 8.1. Sí
- 8.2. No

Ítem 8.1. Rama

- 8.1.0. Perdido
- 8.1.1. Ciencias salud/biología/química
- 8.1.2. Humanidades
- 8.1.3. Tecnología/ingeniería
- 8.1.4. Filología/LA
- 8.1.5. Empresas/derecho
- 8.1.6. Magisterio/pedagogía/psicología
- 8.1.7. Periodismo/audiovisuales
- 8.1.8. Turismo
- 8.1.9. Ciencias sociales
- 8.1.10. Otro

Ítem 9 Formación relevante

- 9.0. Perdido
- 9.1. Sí
- 9.2. No

Ítem 9.1. Tipo de formación

- 9.1.1. Idiomas
- 9.1.2. Cursos temáticos

- 9.1.3. Tecnología
- 9.1.4. Educación musical
- 9.1.5. Traducción - interpretación
- 9.1.5. Idiomas + temático
- 9.1.6. Idiomas + tecnológico
- 9.1.7. Otros

Ítem 10. Estancia durante la carrera

- 10.0. Perdido
- 10.1. Sí
- 10.2. No

Ítem 10.1. Tipo de estancia

- 10.1.0. Perdido
- 10.1.1. Erasmus Lengua B
- 10.1.2. Erasmus lengua C
- 10.1.3. Erasmus Lengua X
- 10.1.4. Otro lengua B
- 10.1.5. Otro lengua C
- 10.1.6. Otro lengua X
- 10.1.7. Otras

Lugar estancia

- Ítem 10.2.0. Perdido
- Ítem 10.2.1. País de primera opción
- Ítem 10.2.2. País de lengua primera opción
- Ítem 10.2.3.. Primera opción: Lengua B
- Ítem 10.2.4.. Primera opción: lengua C
- Ítem 10.2.5. Primera opción lengua X

Ítem 10.3. Motivos de la no estancia

- 10.3.0. Perdido
- 10.3.1. No, por no concesión
- 10.3.2. No, por no solicitud
- 10.3.3. No, por motivos personales

Ítem 11. Otras estancias

- 11.0. Perdido
- 11.1. Sí
- 11.2. No

Ítem 11.1. Lengua de estancia

- 11.1.0. Perdido
- 11.1.1. Lengua B
- 11.1.2. Lengua C
- 11.1.3. Lenguas B y C
- 11.1.4. Lengua B y otra/s lengua/s
- 11.1.5. Lenguas B y C y otras
- 11.1.7. Idiomas + tecnológico
- 11.1.8. Otras

Ítem 12. Prácticas

- 12.0. Perdido
- 12.1. Sí
- 12.2. No

Ítem 12.1. Tipo de prácticas

- 12.1.0. Perdido
- 12.1.1. Traducción
- 12.1.2. Admón/comercio exterior
- 12.1.3. Atención multilingüe
- 12.1.4. Docencia multilingüe
- 12.1.5. Docencia
- 12.1.6. Atención público
- 12.1.7. Otros

Ítem 13. Experiencia laboral

- 13.0. Perdido
- 13.1. Sí
- 13.2. No

Ítem 13.1. Tipo de experiencia

- 10.1.0. Perdido
- 13.1.1. Traducción
- 13.1.2. Admón./comercio exterior
- 13.1.3. Atención multilingüe
- 13.1.4. Docencia multilingüe
- 13.1.5. Docencia
- 13.1.6. Atención público
- 13.1.7. Traducción y otros
- 13.1.8. Otros

Ítem 14 Español

- 14.0. Perdido
- 14.1. Muy alto
- 14.2. Alto
- 14.3. Intermedio
- 14.4. Bajo
- 14.5. No

Ítem 15 Inglés

- 15.0. Perdido
- 15.1. Muy alto
- 15.2. Alto
- 15.3. Intermedio
- 15.4. Bajo
- 15.5. No

Ítem 16 Francés

- 16.0. Perdido
- 16.1. Muy alto
- 16.2. Alto
- 16.3. Intermedio
- 16.4. Bajo
- 16.5. No

Ítem 17 Alemán

- 17.0. Perdido
- 17.1. Muy alto
- 17.2. Alto
- 17.3. Intermedio
- 17.4. Bajo
- 17.5. No

Ítem 18 Árabe

- 18.0. Perdido
- 18.1. Muy alto
- 18.2. Alto
- 18.3. Intermedio
- 18.4. Bajo
- 18.5. No

Ítem 19 Ruso

- 19.0. Perdido
- 19.1. Muy alto
- 19.2. Alto
- 19.3. Intermedio
- 19.4. Bajo
- 19.5. No

Ítem 20 Catalán

- 20.0. Perdido
- 20.1. Muy alto
- 20.2. Alto
- 20.3. Intermedio
- 20.4. Bajo
- 20.5. No

Ítem 21 Vasco

- 21.0. Perdido
- 21.1. Muy alto
- 21.2. Alto

- 21.3. Intermedio
- 21.4. Bajo
- 21.5. No

Ítem 22 Gallego

- 22.0. Perdido
- 22.1. Muy alto
- 22.2. Alto
- 22.3. Intermedio
- 22.4. Bajo
- 22.5. No

Ítem 23 Portugués

- 23.0. Perdido
- 23.1. Muy alto
- 23.2. Alto
- 23.3. Intermedio
- 23.4. Bajo
- 23.5. No

Ítem 24 Chino

- 24.0. Perdido
- 24.1. Muy alto
- 24.2. Alto
- 24.3. Intermedio
- 24.4. Bajo
- 24.5. No

Ítem 25 Italiano

- 25.0. Perdido
- 25.1. Muy alto
- 25.2. Alto
- 25.3. Intermedio
- 25.4. Bajo
- 25.5. No

Ítem 26 Otro

- 26.0. Perdido
- 26.1. Muy alto
- 26.2. Alto
- 26.3. Intermedio
- 26.4. Bajo
- 26.5. No

Ítem 27 Número de lenguas

- 27.1. 2
- 27.2. 3
- 27.3. 4-5
- 27.4. 5 o más

28. lengua de acceso (B de acceso)

- 28.0. Perdido
- 28.1. Inglés
- 28.2. Francés
- 28.3. Árabe
- 28.4. Alemán
- 28.5. Otro

29. Otras lenguas del Estado C

- 30. Inglés C**
- 31. Francés C**
- 32. Alemán C**
- 33. Árabe C**
- 34. Ruso C**
- 35. Portugués C**
- 36. Chino C**
- 37. Italiano C**
- 38. Otro C**

Ítem 39. Lengua deseada

39.0. Perdido

39.1. Sí

39.2. No

Ítem 39.1. Lengua deseada

39.1.0. Perdido

39.1.1. Español

39.1.2. Vasco

39.1.3. Inglés

39.1.4. Francés

39.1.5. Alemán

39.1.6. Árabe

39.1.7. Otro

DIMENSIÓN 2: MOTIVACIÓN

Ítem 40. Primera opción

40.0. Perdido

40.1. Sí

40.2. No

Serie 1. Por qué (1-4)

Ítem 41. Gustan idiomas

Ítem 42. Buen nivel previo

Ítem 43. Facilidad idiomas

Ítem 44. Aprender idiomas

Ítem 45. Trabajar con idiomas

Ítem 46. Conocer culturas

Ítem 47. Viajar

Ítem 48. Gente otros países

Ítem 49. Buenas salidas

Ítem 50. Salidas

Ítem 51. Asignaturas

Ítem 52. Comunicación intercultural

Ítem 53. Interesante traductor

Ítem 54. Interesante intérprete

Ítem 55. Bien pagados

Ítem 56. Prestigio estudios

Ítem 57. Carrera muy demandada

Serie 2. Factores influyentes en decisión (1-4)

Ítem 58. Padres/familia/entorno ajeno a la traducción

Ítem 59. Orientación psicopedagógica

Ítem 60. Idiomas excl. Filología

Ítem 61. Idiomas Tel + Fil

Ítem 62. Salidas profesionales

Ítem 63. Nota alta

Ítem 64. Consejo traductores/intérpretes

Serie 3. Información sobre estudios que se echó en falta (Sí/No)

65. Sistemas de acceso/notas

66. Plan de estudios

67. Distintas facultades

68. Perfil del estudiante

69. Exigencia

70. Salidas

71. Remuneración

72. Prestigio de la profesión de traductor e intérprete

Serie 4. Percepciones (Sí/No)

Ítem 73. Suficiente información previa

Ítem 74. Suficiente información salidas profesionales

Ítem 75. Contenidos esperados

Ítem 76. Contenidos diferentes

Ítem 77. Decepcionante

Ítem 78. Mejor

- Ítem 79. Más literatura
- Ítem 80. Más lengua B
- Ítem 81. Más lengua C
- Ítem 82. Informática
- Ítem 83. Contenido específico
- Ítem 84. Documentación
- Ítem 85. Campos de especialización
- Ítem 86. Más práctica
- Ítem 87. Más teoría
- Ítem 88. Más cultural
- Ítem 89. Nivel de lengua B
- Ítem 90. Mejores expectativas de trabajo
- Ítem 91. Expectativas iguales de trabajo

DIMENSIÓN 3. PERCEPCIÓN DE LA CARRERA

Serie 5. Mayor hincapié (1-4)

- Ítem 92. Lengua B
- Ítem 93. Lengua C
- Ítem 94. Lengua A
- Ítem 95. Lingüística
- Ítem 96. Informática
- Ítem 97. Documentación
- Ítem 98. Conocimientos específicos
- Ítem 99. Técnicas de traducción
- Ítem 100. Interpretación
- Ítem 101. Orientación para mercado de trabajo
- Ítem 102. Una traducción especializada
- Ítem 103. Prácticas
- Ítem 104. Cultural

Serie 6: Si/no

- Ítem 105: Info suf. Sobre plan de estudios
- Ítem 106: Info para elección de optativas
- Ítem 107: facultad debe aportar más info para selección de optativas
- Ítem 108: Facultad conveniente nivel de información
- Ítem 109: facultad solo nombre, horario, profesor
- Ítem 110: Profesores ayudan
- Ítem 111: "A ciegas"
- Ítem 112: "Satisfacción"
- Ítem 113: Elección no acertada
- Ítem 114: Tutor

Serie 7: 1-4

- Ítem 115: Consejo profesores
- Ítem 116: Consejo estudiantes
- Ítem 117: Horario conveniente
- Ítem 118: Localización
- Ítem 119: Interés personal
- Ítem 120: Tutor/orientador
- Ítem 121: Créditos
- Ítem 122: Utilidad mercado
- Ítem 123: Secretaría

Ítem 124: Número de lenguas ideal

- 124.0. Perdido
- 124.1. Tantos como se pueda
- 124.2. 2-3
- 124.3. más de 3

- Ítem 125: Experiencia futura puede no coincidir con especialización
- Ítem 126: Trabajo especializa
- Ítem 127: Máxima especialización
- Ítem 128: Especialización no necesaria

Serie 9: 1-4

Ítem 129. Estancias

Ítem 130. Prácticas

DIMENSIÓN 5: EXPECTATIVAS PROFESIONALES

Serie 10. Salidas (Sí/No)

Ítem 131. Intérprete

Ítem 132. I/T jurado

Ítem 133. Simultáneo

Ítem 134. Bilateral/Enlace

Ítem 135. Consecutivo/Conferencia

Ítem 136. Traductor

Ítem 137. Literario

Ítem 138. Científico- técnico

Ítem 139. Económico-Jurídico

Ítem 140. Localización

Ítem 141. Audiovisual

Ítem 142. Trad. Empresa

Ítem 143. Traductor autónomo

Ítem 144. Traductor/intérprete OO.II.s

Ítem 145. Revisor/Corrector

Ítem 146. Trabajo multilingüe

Ítem 147. Trabajo multilingüe turismo

Ítem 148. Azafata

Ítem 149. Guía turístico

Ítem 150. Diplomacia-relaciones internacionales

Ítem 151. Administración pública OO.II.s

Ítem 152. Docencia general

Ítem 153. Docencia idiomas + secundaria

Ítem 154. Docencia universidad - investigación

Ítem 155. Mediador cultural-social

Ítem 156. Comercio Exterior

Ítem 157. Escritor, periodista, redactor

Ítem 158. Secretariado

Ítem 159. Terminólogo- lexicógrafo

Ítem 160. Gestor de proyectos

Ítem 161. Documentalista

Ítem 162. Otros

Ítem 163. Tipo de percepción de salidas

163.0. Perdido

163.1. Solo traductor e intérprete

163.2. Solo actividades del grupo de TI

163.3. Solo TI + Docencia

163.4. Perfil flexible

163.5. Otros

Serie 11. Valoración salidas

Ítem 164. Buenas perspectivas

Ítem 165. Mejores perspectivas

Ítem 166. Fácil como traductor e intérprete

Ítem 167. Fácil flexible.

Ítem 168. Profesionales positivamente profesionalidad

Ítem 169. Competencias en mercado

Ítem 170. Solo idiomas en mercado

Ítem 171. Profesionales desconocen

Ítem 172. Sociedad positivamente

Ítem 173. Sociedad desconoce

Ítem 174. Intrusismo

Ítem 175. Satisfecho

Ítem 176. Trabajo preferido

- 176.0. Perdido
- 176.1. No lo sé
- 176.2. Intérprete
- 176.3. I/T jurado
- 176.4. Conferencias/Consecutiva
- 176.5. Simultáneo
- 176.6. Bilateral/Enlace
- 176.7. Traductor
- 176.8. Literario
- 176.9. Científico-técnico
- 176.10. Jurídico/Económico
- 176.11. Traductor audiovisual
- 176.12. Localizador
- 176.13. Trad. Empresa
- 176.14. Traductor autónomo
- 176.15. Traductor OOLs
- 176.16. Intérprete OOLs
- 176.17. Trabajo multilingüe
- 176.18. Azafata/o
- 176.19. Guía turístico
- 176.20. Diplomacia
- 176.21. Escritor, redactor, periodista
- 176.22. Docencia
- 176.23. Otros
- 176.24. Cualquier trabajo

Ítem 177. Qué trabajo NO.

- 177.0. Perdido
- 177.1. No lo sé
- 177.2. Intérprete
- 177.3. I/T jurado
- 177.4. Conferencias/Consecutiva
- 177.5. Simultáneo
- 177.6. Bilateral/Enlace
- 177.7. Traductor
- 177.8. Literario
- 177.9. Científico/Técnico
- 177.10. Jurídico/Económico
- 177.11. Localización
- 177.12. Trad. Empresa
- 177.13. Traductor autónomo
- 177.14. Traductor Ols
- 177.15. Revisor/Corrector
- 177.16. Trabajo multilingüe
- 177.17. Azafata
- 177.18. Guía turístico
- 177.19. Diplomacia
- 177.20. Administración pública
- 177.21. Docencia
- 177.22. Prof. Idiomas
- 177.23. Prof. Secundaria
- 177.24. Prof. Universidad
- 177.25. Secretaría
- 177.26. Terminología
- 177.27. Otros
- 177.28. Ninguno

Ítem 178. Especializaciones

- 178.0. Perdido
- 178.1. No considero que me haya especializado
- 178.2. Traducción (genérico)
- 178.3. Interpretación
- 178.4. Jurídico/Económico

- 178.5. Científico/técnica
- 178.6. Audiovisual
- 178.7. Literaria
- 178.8. Localización
- 178.9. Otros

Ítem 179. Es la deseada

- 179.1.0. Perdido
- 179.1.1. Sí
- 179.1.2. No

Ítem 179.1. Qué campos hubieras querido

- 179.1.0. Perdido
- 179.1.1. Otro tipo de traducción
- 179.1.2. Interpretación
- 179.1.3. Literaria
- 179.1.4. Audiovisual
- 179.1.5. Localización
- 179.1.6. Otros

Ítem 179.2. Por qué no

- 179.2.0. Perdido
- 179.2.1. Preparación insuficiente
- 179.2.2. Más demanda que oferta
- 179.2.3. Incompatibilidad de horarios
- 179.2.4. No se oferta
- 179.2.5. Problemas de créditos
- 179.2.6. Otros

Serie 12 (1-4)

Ítem 180. Especialización actual

Ítem 181. Posibilidades de encontrar trabajo

Ítem 182. Poseo competencias personales traductor

Ítem 183. Poseo competencias profesionales traductor

Ítem 184. Poseo competencias personales intérprete

Ítem 185. Poseo competencias profesionales intérprete

Ítem 186. Buenas opciones de trabajar

Ítem 187. Recomendaría

Ítem 188. Volvería

Serie 13 (sí/no)

Ítem 189. Continuar mi formación en TI

Ítem 190. Continuar mi formación en otro campo

Ítem 191. Doctorado

POR FAVOR, LEE LA SIGUIENTE INFORMACIÓN ANTES DE RESPONDER AL CUESTIONARIO

Este cuestionario forma parte de un proyecto desarrollado por la Universidad de Granada y el grupo de investigación AVANTI dentro del marco del programa de doctorado "Traducción, Sociedad y Comunicación".

El estudio en el que vas a participar pretende conocer mejor al estudiantado mediante el análisis de:

- los motivos por los que los estudiantes eligen los estudios de Traducción e Interpretación
- la información que reciben los estudiantes sobre la carrera y la profesión del traductor e intérprete
- las expectativas de formación y laborales que tienen.

En definitiva, queremos acercarnos al estudiantado de traducción e interpretación para detectar vuestras necesidades y conocerlos mejor.

El cuestionario es anónimo y no se pide ningún tipo de información que pueda comprometerte.

Una vez recibido se desvinculará definitivamente de la persona que lo haya contestado, se mezclará con los otros cuestionarios recibidos, eliminando toda posibilidad de identificar al remitente de las respuestas.

Al acabar de rellenar el cuestionario, por favor, devuélveselo al profesor o profesora que te lo facilitó.

Puede ser que se pida información sobre temas que no creas conocer en profundidad, pero nos interesan tus opiniones en cualquier caso, por lo que te agradeceríamos que intentes contestar a todas las preguntas, siempre que procedan en tu caso.

Si deseas opinar sobre el cuestionario, alguno de sus puntos de interés o si deseas ampliar la respuesta a alguna pregunta, utiliza el espacio reservado para ello al final del cuestionario. Si te refieres a una pregunta en tu comentario, indica el número de pregunta al que haces referencia para que podamos detectarla sin problemas.

Lee bien los enunciados de cada punto: En algunas preguntas se os pide poner una cruz en tantas opciones como corresponda y en otras se os pide marcar una sola opción. En otras preguntas se os pide desarrollar una idea con vuestras propias palabras. En ese caso aparece siempre una línea de puntos.

Si se os pide rellenar una lista en blanco no es necesario que la completéis si no se corresponde con vuestro caso o si no se os ocurren sugerencias suficientes de respuesta. Si necesitáis más espacio, es posible utilizar los márgenes o un folio aparte o en el hueco al final del cuestionario, siempre que la información quede clara (numerad con nota 1), 2) etc.).

Si se os pregunta sobre algo que no sabéis contestar por falta de información, indicadlo en el cuestionario. Ese dato también nos interesa.

Habrà varios subapartados que no tendrás que rellenar por no ser aplicables a tu caso. Sigue las indicaciones.

¡Muchas gracias por colaborar en este estudio!

1: Cód:

A. PERFIL DEL ESTUDIANTE

2: Edad:.....

3 Sexo: 3A. Hombre 3B. Mujer

4: ¿Cuál es tu opción de Bachillerato? (Marca con una X una única opción en la nomenclatura que corresponde a tu título de bachillerato)

Nomenclatura actual según LOGSE (desde 1999)	Nomenclatura anterior a 1999 (COU)
Artes <input type="checkbox"/>	Bio-sanitaria (Ciencias Mixtas) <input type="checkbox"/>
CC. Naturaleza y la Salud <input type="checkbox"/>	Científico-tecnológica (Ciencias Puras) <input type="checkbox"/>
Humanidades y CC. Sociales <input type="checkbox"/>	Ciencias Sociales (Letras Mixtas) <input type="checkbox"/>
Tecnología <input type="checkbox"/>	Humanístico-lingüística (Letras Puras) <input type="checkbox"/>
Otro (.....) <input type="checkbox"/>	Otro (.....) <input type="checkbox"/>

5. ¿Has realizado algún ciclo de educación secundaria distinto del bachillerato (por ej., FP)? _____ Sí No

5.1.1. En caso afirmativo, indica qué ciclo de FP realizaste:

6. ¿Has realizado otros estudios universitarios además de Traducción e Interpretación? _____ Sí No

6.2. En caso afirmativo ¿Qué estudios?

6.2.1.. ¿Completaste dichos estudios? _____ Sí No

6.2.2. Indica el nivel máximo que has completado en dichos estudios:

Primer curso <input type="checkbox"/>	Quinto Curso <input type="checkbox"/>
Segundo curso <input type="checkbox"/>	Máster <input type="checkbox"/>
Tercer curso <input type="checkbox"/>	Doctorado-D.E.A. (Suficiencia) <input type="checkbox"/>
Cuarto curso <input type="checkbox"/>	Doctorado- Título de doctor <input type="checkbox"/>
	Otro (indica cuál:.....) <input type="checkbox"/>

7. ¿Vas a simultanear los estudios de Traducción e Interpretación con otros estudios? _____ Sí No

7.1. En caso afirmativo ¿Con qué estudios?.....

8. Además de la formación académica que ya has descrito ¿has recibido formación adicional que consideres relevante para tus estudios de Traducción e interpretación? _____ Sí No

8.1. En caso afirmativo ¿Qué actividades o cursos crees que te han aportado formación adicional útil? (Rellena la tabla)

Tipo de actividad o curso	Duración aproximada de la actividad (meses o años)	Entidad formadora
<i>Ej. Curso de Inglés</i>	<i>Ej. Menos de un mes, un año, 3 meses, etc.</i>	<i>Ej. University of Glasgow</i>
1.	1.	1.
2.	2.	2.
3.	3.	3.
4.	4.	4.
5.	5.	5.

8.1.1. ¿Tienes algún otro tipo de formación aparte de la ya especificada? _____ Sí No

8.1.2. En caso afirmativo, especifica el tipo de formación recibida: (Marca con una X donde corresponda)

Cursos de idiomas (Escuelas Oficiales de Idiomas)	<input type="checkbox"/>
Educación musical / estudios de conservatorio	<input type="checkbox"/>
Otros (indica cuáles): -	<input type="checkbox"/>

9. ¿Has llevado a cabo alguna estancia en el extranjero?..... Sí No

9.1. En caso afirmativo, señala motivo(s) lugar y duración de la estancia: (Rellena tantas filas como correspondan según el número de estancias que hayas realizado. El orden es indistinto).

	Motivo principal (estudios, turismo, intercambio cultural, visita personal, etc.)	Duración aproximada de la estancia	Lugar
Estancia nº1			
Estancia nº2			
Estancia nº3			

10. ¿Tienes algún tipo de experiencia laboral?..... Sí No

1J1. En caso afirmativo ¿Qué trabajos has realizado/realizas? (Rellena las filas que correspondan. El orden es indistinto)

	Tipo de trabajo	Duración aproximada de la actividad
Trabajo nº1		
Trabajo nº2		
Trabajo nº3		
Trabajo nº4		

11. Lenguas: Marca con una cruz las lenguas correspondientes según percibes tu dominio de las mismas. (Donde 1 es "Alto" o "nativo", 2: "intermedio" y 3: "básico". No marques nada si no hablas la lengua correspondiente.)

	1	2	3		1	2	3
11. Español/Castellano	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	17. Catalán	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Inglés	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	18. Vasco	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Francés	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	19. Gallego	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Alemán	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	20. Portugués	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Árabe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	21. Chino	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Ruso	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	22. Italiano	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Otra lengua: (.....)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	23. Otra lengua:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

25. ¿Con qué lengua extranjera principal has accedido a Traducción e Interpretación?

26. ¿Has accedido a Traducción e Interpretación con la lengua extranjera principal que deseabas? Sí No

En caso negativo:

26.1. ¿Cuál era tu lengua extranjera principal deseada?.....

B. PREFERENCIAS

27. ¿Era Traducción e Interpretación tu primera opción en tu solicitud de acceso a la Universidad? Sí No

28. ¿Marcaste otras opciones además de Traducción e Interpretación?..... Sí No

28.1. En caso afirmativo, ¿Cuál era tu segunda opción?

C. INFORMACIÓN PREVIA SOBRE LA CARRERA

29. ¿Recibiste orientación sobre los posibles estudios y carreras en tu instituto?..... Sí No

30. ¿Consideras que la orientación del instituto cubría las cuestiones necesarias para poder elegir tus estudios bien? Sí No

31. ¿Incluía la orientación información sobre los estudios y/o la profesión del traductor e intérprete?..... Sí No

En caso afirmativo:

31.1. ¿Qué aspectos cubría la información que te dieron sobre los estudios de Traducción e Interpretación?

Información sobre notas de corte y/o sistemas de acceso	<input type="checkbox"/>
Información sobre asignaturas y/o planes de estudio	<input type="checkbox"/>
Información sobre distintas facultades en las que se cursa Traducción e Interpretación	<input type="checkbox"/>
Información sobre el perfil de estudiante adecuado para la carrera	<input type="checkbox"/>
Otra información (especifica cuál:)	
-	
-	

31.1. ¿Qué aspectos cubría la información que te dieron sobre la profesión del traductor e intérprete?

Las salidas profesionales	<input type="checkbox"/>
La remuneración de traductores e intérpretes	<input type="checkbox"/>
Prestigio profesional del traductor y/o intérprete	<input type="checkbox"/>
Otra información (especifica cuál:)	<input type="checkbox"/>
-	
-	

32. ¿Tenías otra información sobre los estudios de Traducción e Interpretación, además de la obtenida en tu instituto? Sí No

32.1 En caso afirmativo, ¿de qué fuentes obtuviste esta información? (Señala tantas como corresponda)

1. Internet	<input type="checkbox"/>	6. Información proporcionada por Facultades de Traducción e Interpr.	<input type="checkbox"/>
2. Estudiantes de Traducción/Interpretación	<input type="checkbox"/>	7. Jornadas de Puertas Abiertas en Facult. de Traducción e Interpr.	<input type="checkbox"/>
3. Traductores/intérpretes	<input type="checkbox"/>	8. Información emitida en medios de comunicación (prensa, tv, etc.)	<input type="checkbox"/>
4. Amigos/familiares que tenían información relevante	<input type="checkbox"/>	9. Otras fuentes (indica cuáles:)	
5. Libro sobre carreras y estudios	<input type="checkbox"/>	
		

33. En términos generales ¿Crees que posees información suficiente sobre los estudios de Traducción e Interpretación en el momento de empezar tus estudios? Sí No

33.1. En caso negativo ¿Qué tipo de información echas en falta?

Información sobre asignaturas y/o planes de estudio	<input type="checkbox"/>
Información sobre intercambios en el extranjero	<input type="checkbox"/>
Información sobre el perfil de estudiante adecuado para la carrera	<input type="checkbox"/>
Información sobre el grado de exigencia de la carrera	<input type="checkbox"/>
Información sobre prácticas laborales durante la carrera	<input type="checkbox"/>
Otra información (especifica cuál:)	

34. En términos generales ¿Crees que posees información suficiente sobre la profesión del traductor e intérprete? ..Sí No

34.1. En caso negativo ¿Qué tipo de información echas en falta?

Las salidas profesionales	<input type="checkbox"/>
La remuneración de traductores e intérpretes	<input type="checkbox"/>
Prestigio de la profesión del traductor/intérprete	<input type="checkbox"/>
Otra información (especifica cuál:)	

D. MOTIVACIÓN

¿Por qué elegiste los estudios de Traducción e Interpretación? Valora las siguientes afirmaciones marcando con una X tu grado de acuerdo con las mismas: (1: "Muy de acuerdo"; 2: "de acuerdo"; 3: "en desacuerdo"; 4: "En total desacuerdo")

	↑1	2	3	4↓
35. Porque me gustan los idiomas				
36. Porque ya tengo un buen nivel de al menos un idioma				
37. Porque se me dan bien los idiomas				
38. Porque quiero aprender idiomas en la carrera				
39. Porque me gustaría trabajar en algo relacionado con los idiomas				
40. Porque me gusta conocer otras culturas				
41. Porque me gusta viajar				
42. Porque me gusta conocer gente de otros países				
43. Porque creo que la carrera tiene buenas salidas profesionales				
44. Porque me gustan las salidas profesionales que tiene la carrera				
45. Porque me gustan las asignaturas que hay en la carrera				
46. Porque quisiera facilitar la comunicación entre personas de diferentes culturas				
47. Porque me parece muy interesante el trabajo del traductor				
48. Porque me parece muy interesante el trabajo del intérprete				
49. Porque los traductores e intérpretes están bien pagados				
50. Porque la carrera tiene mucho prestigio				

Indica qué otros factores influyeron en tu decisión de estudiar Traducción e Interpretación

51. Me lo aconsejaron en el servicio de orientación o atención psicopedagógica de mi instituto	<input type="checkbox"/>
52. Me lo aconsejaron mis padres u otras personas ajenas al mundo de la traducción	<input type="checkbox"/>
53. La pedí por que me gustan los idiomas pero no me atraían los estudios de Filología	<input type="checkbox"/>
54. La pedí porque estaba decidido/a a hacer una carrera con idiomas, ya fuese Filología o Traducción e Interpretación	<input type="checkbox"/>
55. La pedí porque me dijeron que tenía muy buenas salidas profesionales	<input type="checkbox"/>
56. La pedí porque era una de las carreras para las que más nota pedían y yo tenía una nota alta	<input type="checkbox"/>
57. Otras motivaciones (especifica cuáles:)	
-	
-	
-	

E. EXPECTATIVAS

58-85. ¿Cuáles son las salidas profesionales o las ocupaciones que crees que se pueden desempeñar tras terminar la Licenciatura en Traducción e Interpretación?

Ocupación, trabajo o profesión

Valora las siguientes afirmaciones marcando con una X tu grado de acuerdo con las mismas: (1: "Muy de acuerdo"; 2: "de acuerdo"; 3: "en desacuerdo"; 4: "En total desacuerdo")

	↑1	2	3	4↓
86..Los Licenciados en Traducción e Interpretación tienen buenas perspectivas laborales				
87..Los Licenciados en Traducción e Interpretación tienen mejores perspectivas laborales que otros licenciados				
88.Los Licenciados en Traducción e Interpretación encuentran trabajo fácilmente como traductor y/o intérprete				
89.Los Licenciados en Traducción e Interpretación encuentran trabajo fácilmente si son flexibles en cuanto al tipo de trabajo que busquen				
90.Considero que los demás profesionales valoran positivamente la profesionalidad del traductor/intérprete				
91.Considero que las competencias profesionales del traductor/intérprete son apreciadas en el mercado de trabajo				
92.Considero que la competencia profesional del traductor/intérprete más apreciada en el mercado de trabajo es el conocimiento de idiomas				
93.Considero que los demás profesionales desconocen en qué consiste el trabajo del traductor e intérprete				
94.Considero que la sociedad valora positivamente la profesionalidad del trabajo del traductor/intérprete				
95.Considero que la sociedad desconoce en qué consiste el trabajo del traductor e intérprete profesional				
96.Considero que el principal problema del licenciado en Traducción e Interpretación es el intrusismo profesional (es decir, que otras personas NO formadas como traductores/intérpretes ejerzan como tales)				

97. ¿Cuál sería el trabajo que más te gustaría ejercer una vez finalizados tus estudios? (INDICA SÓLO TU OPCIÓN PREFERIDA)

.....

98. De las opciones enumeradas en el punto 59 ¿Qué tipo de trabajo NO te gustaría tener que realizar? (indica SÓLO la opción que menos te guste):

.....

99.¿En qué campo profesional te gustaría poder especializarte durante tus estudios? (señala SÓLO tu opción preferida)

.....

Espacio para completar respuestas o para realizar COMENTARIOS sobre el cuestionario o algunas de sus partes o preguntas:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

FIN DEL CUESTIONARIO: ¡GRACIAS!

POR FAVOR, LEE LA SIGUIENTE INFORMACIÓN ANTES DE RESPONDER AL CUESTIONARIO

Este cuestionario forma parte de un proyecto desarrollado por la Universidad de Granada y el grupo de investigación AVANTI dentro del marco del programa de doctorado "Traducción, Sociedad y Comunicación".

El estudio en el que vas a participar pretende conocer mejor al estudiantado mediante el análisis de:

- los motivos por los que los estudiantes eligen los estudios de Traducción e Interpretación
- la información que reciben los estudiantes sobre la carrera y la profesión del traductor e intérprete
- las expectativas de formación y laborales que tienen.

En definitiva, queremos acercarnos al estudiantado de traducción e interpretación para detectar vuestras necesidades y conoceros mejor.

El cuestionario es anónimo y no se pide ningún tipo de información que pueda comprometerte. Una vez recibido se desvinculará definitivamente de la persona que lo haya contestado, se mezclará con los otros cuestionarios recibidos, eliminando toda posibilidad de identificar al remitente de las respuestas.

Al acabar de rellenar el cuestionario, por favor, devuélveselo al profesor o profesora que te lo facilitó.

Puede ser que se pida información sobre temas que no creas conocer en profundidad, pero nos interesan tus opiniones en cualquier caso, por lo que te agradeceríamos que intentes contestar a todas las preguntas, siempre que procedan en tu caso.

Si deseas opinar sobre el cuestionario, alguno de sus puntos de interés o si deseas ampliar la respuesta a alguna pregunta, utiliza el espacio reservado para ello al final del cuestionario. Si te refieres a una pregunta en tu comentario, indica el número de pregunta al que haces referencia para que podamos detectarla sin problemas.

Lee bien los enunciados de cada punto: En algunas preguntas se os pide poner una cruz en tantas opciones como corresponda y en otras se os pide marcar una sola opción. En otras preguntas se os pide desarrollar una idea con vuestras propias palabras. En ese caso aparece siempre una línea de puntos.

Si se os pide rellenar una lista en blanco no es necesario que la completéis si no se corresponde con vuestro caso o si no se os ocurren sugerencias suficientes de respuesta. Si necesitáis más espacio, es posible utilizar los márgenes o un folio aparte o en el hueco al final del cuestionario, siempre que la información quede clara (numerad con nota 1), 2) etc.). Si se os pregunta sobre algo que no sabéis contestar por falta de información, indícalo en el cuestionario. Ese dato también nos interesa.

Habrà varios subapartados que no tendrás que rellenar por no ser aplicables a tu caso. Sigue las indicaciones.

¡Muchas gracias por colaborar en este estudio!

1. Código:

1. PERFIL DEL ESTUDIANTE

2. Edad:.....

3. Sexo:3a. **Hombre** 3b. **Mujer**

4. Si hiciste Bachillerato ¿Cuál fue tu opción? (Marca con una X una única opción en la nomenclatura que corresponde a tu título de Bachillerato, presta atención a la fecha en la que realizaste tu último curso de secundaria):

4.1. Nomenclatura actual según LOGSE (desde 1999)

Artes.....

Naturaleza y la Salud.....

Humanidades y CC. Sociales.....

Tecnología.....

4.2. Nomenclatura anterior a 1999 (COU)

Bio-sanitaria (Ciencias Mixtas)

Científico-tecnológica (Ciencias Puras).....

Ciencias Sociales (Letras Mixtas).....

Humanístico-lingüística (Letras Puras).....

4.2. En caso de haber realizado OTRO TIPO DE BACHILLERATO (experimental, en el extranjero, etc.), indica aquí el tipo de bachillerato que realizaste:

5. ¿Realizaste algún ciclo formativo de **educación secundaria** distinto del bachillerato (por ej., FP)? Sí No

5.1. En caso afirmativo, indica qué ciclo de FP realizaste:

6. ¿Has accedido al **segundo ciclo de la carrera por el curso de pasarela (o curso puente)** desde otra titulación? Sí No

7. ¿Has realizado otros estudios **universitarios** además de Traducción e Interpretación? Sí No

7.1. En caso afirmativo ¿Qué estudios?

7.1.1. ¿Completaste dichos estudios? Sí No

7.1.2. Indica el nivel máximo que has alcanzado en dichos estudios

Primer curso

Segundo curso

Tercer curso

Cuarto curso

Quinto Curso

Máster

Doctorado-D.E.A. (Suficiencia)

Doctorado- Título de doctor

Otro (indica cuál:)

8. ¿Has **simultaneado o simultaneas** los estudios de Traducción e Interpretación con otros estudios? Sí No

8.1. En caso afirmativo ¿Con qué estudios?

9. Además de la formación académica que ya has descrito ¿has recibido formación adicional **fuera de la carrera** que consideres relevante para tus estudios de Traducción e Interpretación? Sí No

9.1. En caso afirmativo ¿Qué actividades o cursos crees que te han aportado formación adicional útil? (Rellena la tabla)

Tipo de actividad o curso

Ej. Curso de Inglés

1.

2.

3.

4.

5.

Duración aproximada de la actividad (meses o años)

Ej. Menos de un mes, un año, 3 meses, etc.

1.

2.

3.

4.

5.

Entidad formadora

Ej. University of Glasgow

1.

2.

3.

4.

5.

10. ¿Has llevado a cabo alguna estancia en el extranjero gracias a un programa de intercambio **en la carrera**? Sí No

10.1. En caso afirmativo ¿Qué tipo de intercambio ha sido y qué lengua(s) se habla(n) oficialmente en ese país?:

10.1.1. Programa Erasmus-Sócrates en país donde se habla mi lengua B (lengua extranjera principal en la carrera) Sí No

10.1.2. Programa Erasmus-Sócrates en país donde se habla una de mis lenguas C (segunda lengua extranjera) Sí No

10.1.3. Programa Erasmus-Sócrates en un país donde no se habla ni mi lengua B ni mi lengua C iniciales Sí No

10.1.4. Otro Programa en un país de destino donde se habla mi lengua B Sí No

10.1.5. Otro Programa en un país de destino donde se habla mi lengua C Sí No

10.1.6. Otro Programa en un país de destino donde se no se habla ni mi lengua B ni mi lengua C iniciales Sí No

10.2. Si has realizado estancias de intercambio en el extranjero en la carrera, responde a las siguientes cuestiones:

10.2.1. ¿Pudiste ir al país de destino que preferías como primera opción? Sí No

10.2.2. ¿Pudiste ir un país donde se hablaba la lengua que tu querías practicar más urgentemente? Sí No

10.2.3. ¿Era tu primera opción un país en el que se habla tu lengua B? Sí No

10.2.4. ¿Era tu primera opción un país en el que se habla tu lengua C? Sí No

10.2.5. ¿Era tu primera opción un país en el que se habla otra lengua distinta de tu lengua B o C? Sí No

10.3. Si NO has realizado estancias en el extranjero en la carrera:

- 10.3.a. Solicitaste una estancia en el extranjero pero no te la concedieron
 10.3.b. No solicitaste ninguna estancia en el extranjero
 10.3.c. Solicitaste una estancia en el extranjero pero no la llevaste a cabo por motivos personales

11. ¿Has realizado alguna estancia en el extranjero superior a 15 días antes o durante la carrera, pero independiente del contenido oficial de la carrera? (incluye temporadas o fases de tu vida en las que hayas vivido en otro país) _____ Sí No

11.1 En caso afirmativo, señala motivo(s), lugar y duración de la estancia: (Rellena tantas filas como correspondan según el número de estancias relevantes que hayas realizado. El orden es indistinto). Usa el hueco al final del cuestionario si deseas ampliar las respuestas, indicando el nº de la pregunta.

Estancia (lugar) (País)	Motivo principal (estudios, turismo, residencia, intercambio cultural, visita personal, etc)	Duración aproximada (en semanas, meses o años)	Entidad formadora (Universidad, escuela, academia, etc)
----------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------	------------------------------------------------------------

Ej. Reino Unido Estudios Ej. Menos de un mes University of Glasgow

1.
2.
3.
4.
5.

12. ¿Has realizado alguna práctica laboral a través de la universidad? _____ Sí No

12.1. En caso afirmativo ¿Qué prácticas has realizado/realizas? (Rellena las filas que correspondan. El orden es indistinto)

Prácticas (Empresa o tipo de empresa)	Duración aproximada de las prácticas (meses)	Tipo de trabajo (Actividad desarrollada)
------------------------------------------	-------------------------------------------------	---------------------------------------------

Ej. Empresa de localización 3 semanas, 2 meses, 1 año, etc. traducción y localización

1.
2.

13. ¿Tienes otra experiencia laboral de cualquier tipo desarrollada antes o durante la carrera? _____ Sí No

13.1. En caso afirmativo ¿Qué trabajos has realizado/realizas? (Rellena las filas que correspondan. El orden es indistinto)

Trabajo (Empresa o tipo de empresa)	Duración aproximada del trabajo (días, meses o años)	Tipo de trabajo (Actividad desarrollada)
----------------------------------------	---------------------------------------------------------	---------------------------------------------

Ej. Recepcionista hotel 3 semanas, 2 meses, 1 año, etc. Recepción y atención al público

1.
2.
3.

Lenguas: Marca con una cruz las lenguas correspondientes según percibes tu dominio de las mismas. (Donde 1 es "muy alto" o "nativo", 2: "alto", 3: "intermedio" y 4: "básico". No marques nada si no hablas la lengua correspondiente.)

	↑	1	2	3	4	↓		↑	1	2	3	4	↓
14. Español/Castellano	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		20. Catalán	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
15. Inglés	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		21. Vasco	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
16. Francés	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		22. Gallego	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
17. Alemán	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		23. Portugués	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
18. Árabe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		24. Chino	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
19. Ruso	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		25. Italiano	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
26a. Otra lengua: (Indica cuál:)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		26b. Otra lengua: (Indica cuál:)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

28. ¿Con qué lengua extranjera principal accediste a Traducción e Interpretación (lengua B)?

29-38. ¿Qué otras lenguas has iniciado durante la carrera (lenguas C, optativas, libre configuración)?

39. ¿Accediste a Traducción e Interpretación con la lengua extranjera principal que deseabas (lengua B)? _____ Sí No

39.1. En caso negativo: ¿Con qué otra lengua principal desearías haber accedido a la carrera?

2. MOTIVACIÓN

40. ¿Era Traducción e Interpretación tu primera opción en tu solicitud de acceso a la Universidad? _____ Sí No

¿Por qué elegiste los estudios de Traducción e Interpretación? Valora las siguientes afirmaciones marcando con una X tu grado de acuerdo con las mismas: (1: "Muy de acuerdo"; 2: "de acuerdo"; 3: "en desacuerdo"; 4: "En total desacuerdo")

	↑1	2	3	4↓
41. Porque me gustaban los idiomas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
42. Porque ya tenía un buen nivel de al menos un idioma	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
43. Porque se me dan bien los idiomas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
44. Porque quería aprender idiomas en la carrera	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
45. Porque quería trabajar en algo relacionado con los idiomas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
46. Porque quería conocer otras culturas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
47. Porque me gusta viajar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
48. Porque me gusta conocer gente de otros países	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
49. Porque mi percepción entonces era que la carrera tenía buenas salidas profesionales	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
50. Porque me gustaban las salidas profesionales que podría tener la carrera	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
51. Porque me gustaban las asignaturas que hay en la carrera	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
52. Porque me atraía poder facilitar la comunicación entre personas de diferentes culturas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
53. Porque me parecía muy interesante el trabajo del traductor	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
54. Porque me parecía muy interesante el trabajo del intérprete	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
55. Porque pensaba que los traductores e intérpretes están bien pagados	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
56. Porque pensaba que la carrera tenía mucho prestigio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
57. Porque era una carrera muy demandada	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Indica si los siguientes factores jugaron algún papel en tu decisión de hacer Traducción e Interpretación (1: "bastante influyente"; 2: "influyente"; 3: "poco influyente"; 4: "nada influyente")

	↑1	2	3	4↓
58. Consejo de mis padres u otras personas ajenas a la traducción e interpretación	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
59. Me lo aconsejaron en el servicio de orientación o atención psicopedagógica de mi instituto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
60. La pedí porque me gustan los idiomas pero no me atraían los estudios de Filología	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
61. La pedí porque estaba decidido/a a hacer una carrera con idiomas, ya fuese Filología o Traducción	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
62. La pedí porque era una de las carreras para las que más nota pedían y me influyó el que yo tuviera buena nota	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
63. La pedí porque me lo aconsejaron traductores e/o intérpretes que conocía	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

¿Qué información que no tuviste te gustaría haber recibido de antemano? (Señala con una X sólo las opciones que reflejen información que no llegaste a tener previamente)

64. Notas de corte y/o sistemas de acceso a la carrera	<input type="checkbox"/>
65. Asignaturas y/o planes de estudio	<input type="checkbox"/>
66. Distintas facultades en las que se cursa Traducción e Interpretación	<input type="checkbox"/>
67. Perfil de estudiante adecuado para la carrera	<input type="checkbox"/>
68. Nivel de exigencia de la carrera	<input type="checkbox"/>
69. Salidas profesionales	<input type="checkbox"/>
70. Remuneración de traductores e intérpretes	<input type="checkbox"/>
71. Prestigio profesional del traductor y/o intérprete	<input type="checkbox"/>
72. Otra información (especifica cuál)	<input type="checkbox"/>

73. ¿Crees que cuando elegiste la carrera tenías información previa suficiente sobre sus contenidos? _____ Sí No

74. ¿Crees que cuando elegiste la carrera tenías información previa suficiente sobre las salidas profesionales de la carrera? Sí No

Marca una X donde corresponda. Deja la casilla en blanco si no estás de acuerdo o si no es aplicable en tu caso.

75. Los contenidos de la carrera se corresponden aproximadamente con lo que yo esperaba inicialmente	<input type="checkbox"/>
76. La carrera es muy diferente a lo que esperaba inicialmente	<input type="checkbox"/>
77. La carrera hasta ahora me ha decepcionado	<input type="checkbox"/>
78. La carrera me está gustando más de lo que esperaba en un principio	<input type="checkbox"/>
79. Al principio pensaba que la carrera incluiría más literatura y traducción literaria	<input type="checkbox"/>
80. Al principio esperaba que la carrera me serviría para mejorar mi lengua B más	<input type="checkbox"/>
81. Al principio esperaba que la carrera me serviría para mejorar mi lengua C más	<input type="checkbox"/>
82. Al principio desconocía que la informática formaría una parte importante de mi formación	<input type="checkbox"/>
83. Ignoraba que la carrera fuese a contener asignaturas de contenido específico (derecho, economía, ciencia)	<input type="checkbox"/>
84. Al principio desconocía que la documentación formaría una parte importante de mi formación	<input type="checkbox"/>
85. Al principio desconocía los campos de especialización que ofrecería la carrera	<input type="checkbox"/>

86. Al principio pensaba que la carrera tendría más práctica
87. Al principio pensaba que la carrera tendría más teoría
88. Al principio pensaba que se haría más hincapié en contenidos culturales (civilización, historia, política, etc.)
89. Ignoraba que fuese necesario tener un nivel previo tan alto de mi lengua B
90. Mis expectativas de encontrar un buen trabajo eran más positivas al empezar la carrera que ahora
91. Mis expectativas de encontrar un buen trabajo son las mismas que cuando inicié la carrera

3. PERCEPCIÓN DE LA CARRERA

¿En qué contenidos de la carrera crees que debe hacerse mayor hincapié? (Valora del 1 al 4, en donde 1 es que debería considerarse “más relevante”, 2: “relevante”, 3: “menos relevante”, 4: “nada relevante”)

	↑	1	2	3	4↓
92. Lengua extranjera principal (lengua B)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
93. Segunda(s) lengua(s) extranjera(s) (Lengua C)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
94. Lengua(s) materna(s) (lengua A)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
95. Lingüística aplicada, traductología, teoría de la traducción	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
96. Informática aplicada a la traducción, traducción asistida, traducción automática	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
97. Técnicas de documentación	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
98. Conocimientos específicos (Por ej., derecho, economía, tecnología, ciencia, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
99. Técnicas de traducción	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
100. Técnicas de interpretación	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
101. Orientación para el mercado de trabajo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
102. Un tipo específico de traducción especializada (Indica cuál):	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
103. Prácticas profesionales/laborales	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
104. Contenidos culturales (civilización, política, historia, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
105. Otros: (indica cuáles):	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

¿Cuál ha sido tu experiencia cuando has tenido que elegir asignaturas en la carrera (optativas, libre configuración, especialización)?

Marca con una X aquellas afirmaciones que expresen mejor tu percepción. Deja la casilla en blanco si no estás de acuerdo o si no es aplicable.

106. He tenido acceso a información suficiente sobre el plan de estudios
107. He tenido acceso a información suficiente para realizar una buena elección de optativas, libre config., especialización.
108. La facultad debe facilitar más información sobre el plan de estudios, optativas, libre configuración, especialización.
109. Mi facultad informa convenientemente sobre los programas y/o contenidos de las asignaturas antes de tener que elegir
110. Mi facultad sólo informa del nombre de la asignatura, el horario y el profesor que la imparte
111. Los profesores de mi facultad me suelen ayudar y orientar a elegir asignaturas, si les consulto
112. A veces he elegido asignaturas “a ciegas” sin saber muy bien en qué consistían
113. Estoy contento/a con todas las asignaturas que he elegido
114. Creo que mi elección de algunas asignaturas no fue acertada

115. ¿Has tenido un tutor o mentor personal designado por la universidad? Sí No

¿Qué criterios han influido en la elección de tus asignaturas? (Señala si estos criterios influyeron en tu decisión conforme a los siguientes valores 1: “Muy de acuerdo”; 2: “de acuerdo”; 3: “en desacuerdo”; 4: “En total desacuerdo”)

	↑	1	2	3	4↓
116. El consejo de algunos profesores	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
117. El consejo de otros estudiantes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
118. Conveniencia de horario	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
119. Localización del aula (universidades con varios campus)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
120. Interés personal en la materia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
121. Consejo de mi tutor personal u orientador de mi facultad	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
122. Conveniencia del número de créditos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
123. Utilidad de la asignatura de cara al mercado de trabajo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
124. El consejo de personal de secretaría	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
125. Otros: (indica cuáles):	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

En algunas facultades de traducción se ofrecen muchas lenguas extranjeras diferentes (más de 3) lo que posibilita que los alumnos inicien varias lenguas extranjeras C durante la carrera. Si este es el caso en tu facultad: ¿Qué crees que es más conveniente? (Elige sólo una opción)

126. Iniciar tantas lenguas como sea posible a lo largo de la carrera.
127. Profundizar al máximo sólo en dos o como máximo tres lenguas extranjeras.
128. Elegir más de 3 ó 4 lenguas extranjeras para tener un perfil más multilingüe

Marca con una X donde corresponda.

129. Opino que es imprescindible especializarse al máximo en un campo de la traducción o interpret. de cara al trabajo.:
130. Opino que no es necesario especializarse tanto en un campo, porque basta con conocer las técnicas de traducción

131. ¿Cómo valorarías las estancias en el extranjero en la carrera de cara a tu inserción laboral (Erasmus-Sócrates, etc.)?

Imprescindible	Recomendable	Prescindible	No necesario
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

132. ¿Cómo valorarías las prácticas laborales durante la carrera?

Imprescindible	Recomendable	Prescindible	No necesario
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

4. EXPECTATIVAS PROFESIONALES

133-163. ¿Cuáles son las salidas profesionales o las ocupaciones que crees que se pueden desempeñar tras terminar la Licenciatura en Traducción e Interpretación? (Enumera los principales tipos de trabajo a los que creas que puede aspirar un licenciado de Trad. e Interp.)

OCUPACIÓN, TRABAJO, PROFESIÓN, ETC.:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Valora las siguientes afirmaciones marcando con una X tu grado de acuerdo con las mismas: 1: "Muy de acuerdo"; 2: "de acuerdo"; 3: "en desacuerdo"; 4: "En total desacuerdo."

	↑1	2	3	4↓
164. Los Licenciados en Traducción e Interpretación tienen buenas perspectivas laborales	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
165. Los Licenciados en Traducción e Interpretación tienen mejores perspectivas laborales que otros licenciados	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
166. Los Licenciados en Traducción e Interpretación encuentran trabajo fácilmente como traductor y/o intérprete	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
167. Los Licenciados en Traducción e Interpretación encuentran trabajo fácilmente si son flexibles en cuanto al tipo de trabajo que buscan	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
168. Considero que los demás profesionales valoran positivamente la profesionalidad del traductor/intérprete	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
169. Considero que las competencias profesionales del traductor/intérprete son apreciadas en el mercado de trabajo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
170. Considero que la competencia profesional del traductor/intérprete más apreciada en el mercado de trabajo es el conocimiento de idiomas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
171. Considero que los demás profesionales desconocen en qué consiste el trabajo del traductor e intérprete	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
172. Considero que la sociedad valora positivamente la profesionalidad del trabajo del traductor/intérprete	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
173. Considero que la sociedad desconoce en qué consiste el trabajo del traductor e intérprete profesional	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
174. Considero que el principal problema del Licenciado en Traducción e Interpretación es el intrusismo profesional (es decir, que otras personas no formadas como traductores/intérpretes ejerzan como tales)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
175. En términos generales estoy satisfecho con la carrera que he realizado.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

176. ¿Cuál sería el trabajo que más te gustaría ejercer una vez finalizados tus estudios? (INDICA SÓLO TU OPCIÓN PREFERIDA:)

177. De las opciones enumeradas en el punto 4A ¿Qué trabajo NO te gustaría tener que realizar? (SÓLO la que menos te guste):

178. ¿En qué campo profesional te has especializado durante tus estudios? (indica una o más especializaciones, como proceda):

- a. No me he especializado en un itinerario en concreto
- b. Traducción (en general)
- c. Interpretación
- d. Traducción jurídico económica
- e. Traducción científico-técnica
- f. Traducción audiovisual
- g. Traducción literaria
- h. Otro: indica cuál:

179. ¿Es el campo en el que más hubieras deseado especializarte? Sí No

179.2. En caso negativo, ¿En qué campo/s te hubiera gustado especializarte?

179.3. ¿Por qué no has realizado esa especialización deseada? Deja la casilla en blanco si no es tu caso.

- a. No estaba lo suficientemente preparado/a para ello (por ejemplo, interpretación)
- b. Hay más demanda que oferta de plazas en esa especialidad y no todo el mundo consigue plaza
- c. Era incompatible con mis horarios
- d. No se oferta en mi facultad
- e. No podía escogerla por un problema de créditos
- f. Otro motivo (indica cuál:)

180. ¿Cómo describirías tu grado de satisfacción con tu especialización actual?

Muy alto	Alto	Intermedio	Bajo	Muy bajo
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

181. ¿Cómo describirías tus posibilidades de encontrar trabajo en tu especialización actual?

Muy buenas	Buenas	Regulares	Malas	Muy malas
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Valora las siguientes afirmaciones marcando con una X tu grado de acuerdo con las mismas:
(1: "Muy de acuerdo"; 2: "de acuerdo"; 3: "en desacuerdo"; 4: "En total desacuerdo")

	↑1	2	3	4↓
182. Creo que la carrera me ha proporcionado las competencias <u>personales</u> para ser un buen traductor.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
183. Creo que la carrera me ha proporcionado las competencias <u>personales</u> para ser un buen intérprete	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
184. Creo que la carrera me ha proporcionado las competencias <u>profesionales</u> para ser un buen traductor	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
185. Creo que la carrera me ha proporcionado las competencias <u>profesionales</u> para ser un buen intérprete	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
186. En términos generales creo que al acabar la carrera tengo buenas opciones de encontrar un trabajo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
187. Recomendaría a otras personas que mostraran interés en la carrera, que la estudiaran	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
188. Volvería a elegir traducción e interpretación	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

189. Expresa en tus propias palabras cómo ves la carrera:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Espacio para completar respuestas o para realizar COMENTARIOS sobre el cuestionario o algunas de sus partes o preguntas:

FIN DEL CUESTIONARIO: ¡GRACIAS POR TU COLABORACIÓN!

15. A CURRICULUM-BASED ANALYSIS OF TRANSLATION AND INTERPRETING IN SPAIN: THE STUDENTS' PERSPECTIVE

This dissertation presents a curriculum-based analysis of Translation and Interpreting approaches, focusing on the Spanish context and more specifically on the identity and experience of TI students as curriculum agents. In the following pages, the main objectives and findings of this three-part PhD dissertation will be presented under an interdisciplinary light which integrates translation studies and education sciences.

Curriculum-based Translation and Interpreting (TI) approaches

In this first part of the dissertation, three main objectives were set: 1) framing curriculum theories in order to apply curriculum approaches to TI; 2) identifying curriculum paradigms according to the curriculum tradition; 3) analysing the different curriculum-based perspectives on TI. These three lines of research led to the following postulations:

Most TI curriculum-based approaches are context dependent and are not supported by a solid curriculum theory foundation. In this dissertation, a series of paradigms and basic curriculum concepts and theories have been incorporated. Generally, when analysing traditional curriculum models, two main paradigms can be identified broadly and simply speaking, namely:

1. Theory-based curricula: curriculum as a product (design)
2. Practice-based curricula: curriculum as a process (development)

Although very few training realities could be ascribed to a specific paradigm seamlessly, and different degrees of adaptation to the models are possible, there is no doubt that the main traits of the Spanish curriculum tend to be similar to that of the first paradigm: "Theory-based curricula: curriculum as a product".

In our context, curriculum approaches deal more with the so-called *explicit curriculum* (Programme of Studies), while the implicit aspects of curriculum are not easy to track down. Few authors focus in the process of making explicit the hidden or subtle characteristics of curricula in TI (De Manuel, 2006). Implicit factors are sometimes based on lack of transparency when it comes to the decision-making process or on a designing process that is not solidly founded upon a core of context-reactive curriculum parameters. Some decisions are randomly made or based on personal beliefs or interests.

One of the most extended beliefs about how a curriculum should be designed is that the best way to produce a new curriculum consists of projecting a specific expert knowledge model into curriculum objectives, hence defining curriculum content elements. This represents a rather theoretical way to understand curriculum. In this dissertation, we

present new ways of approaching curriculum design and development within our field, based on *situational analysis* (Kearns, 2006), i.e., contextualisation or what Schwab calls *polyfocal conspectus* (1971), a method to analyse the overall environment in which a specific set of skills or knowledge are appropriate. In order to do so, the curriculum environment should be thoroughly pictured by incorporating as many curriculum parameters as possible. These parameters include aspects such as curriculum agents (both students and lecturers, and also curriculum engineers or developers when applicable), legislation in place, social and economic context, university tradition, disciplinary background, etc. The more complete this analysis is the more practical implementation a specific curriculum will achieve.

One of the main parameters in this piece of research, in order to analyse curriculum from a practical, polyfocal perspective, has been the disciplinary nature of translation and interpreting studies. Translation and Interpreting as disciplines have evolved differently although both share some common ground. Translation and Interpreting as disciplines have gone through different developmental stages and have been influenced by a series of linguistic and professional theories. Translation has been dominated by disciplines with a longer tradition at University, while Interpreting has enjoyed a higher degree of independence in terms of discipline autonomy. We associate this with the fact that professional approaches to translation and interpreting have played the most important role in the discipline consolidation. These are mainly approaches which focus on the active role of translators and interpreters in the intercultural communication processes and on receiver-centred decision-making processes. For different reasons, interpreting was seen more as a vocational training from the beginning, separating itself from the field of foreign language teaching and philology. By contrast, Translation has gone through a series of turns (Snell-Hornby) which can be described as an evolution from source-oriented theories to target-oriented theories. While Translation was trying to gain independence from more traditional linguistic theories, Interpreting was to a great extent trying to gain independence from translation studies. In fact, not many efforts have been made to look at the fundamental relationship between translation and interpreting and their curriculum projection (Sawyer, 2004). Most curriculum approaches focus either on Translation or on Interpreting, neglecting the obvious connection between both.

Translation and Interpreting Studies frequently interact with avant-garde teaching and learning theories. A good example is the application of the Competence (skills) approach to training. Often, skills have important curriculum significance, as curriculum design processes employ skills frameworks to formulate objectives and goals and to select curriculum contents.

Competence-based curricula obviously deal with operative, practical knowledge (*savoir-faire*), frequently based on descriptions of expert knowledge frameworks (such as that of translators or interpreter). However, practical knowledge and contents do not necessarily imply a practical curriculum development. One could draw up a fairly technical and theoretical curriculum purely based on skills. The practical is achieved by including not only the training goals but also how to achieve them, paying attention to agents and as many relevant curriculum parameters as possible.

There is a long-held debate on whether translator and interpreter training should be purely vocational or rather include theory from a more traditionally academic point of view (Kearns, 2006). This dissertation concludes that diversification seems to be a positive bet when it comes to developing courses which include translation and interpreting in one way or another. Vocational training in TI enjoys a wider acceptance in specialised circles, while academicism also has some followers. The way we focus vocational training is key at this stage. It depends on whether we conceive vocational training as a response to specific market needs (a demand that is very likely to change over time), or we base curricula on a prospective employability approach based on life-long learning and transferability. Some approaches actually combine both transferability and specialisation in order to achieve better employability (Nord, 2005a). In these cases a balanced and intertwined relationship between theory and practice seems to offer advantages (Nord, 2005a, Mayoral, 2007).

A three-fold conceptual description of curriculum policies can be identified. Firstly, unifying approaches, whose purpose is replicating curricula so that every course or school offers basically the same curriculum design. Secondly, harmonising approaches, whose purpose is tuning the overall aims of a courses or degrees in order to respond to a common reference framework. In this case, the curriculum contents and development can differ significantly in each institution. Thirdly, diversifying approaches promote that every course or degree is better adapted to its own context and makes the most of its resources by exploiting strengths which will not necessarily make it more similar to other similar academic offers. In this dissertation, we conclude that diversification is necessary in order to promote a more accurate response both to student demands and social demands, and to generate a sustainable environment for Translation and Interpreting courses.

Curriculum reform and innovation is paramount to keeping up with context changes. Self-corrective, practical, reflexive curriculum models take on this progressive vision. However, curriculum innovation and reform is not risk-free, a fact that explains reluctance to carry out reforms. Curriculum innovation requires curriculum awareness and deliberation.

Curriculum awareness is not recurrent in Translation and Interpreting literature. However, some authors do contemplate TI studies according to different curriculum perspectives and paradigms (Gabr, 2001; Freihoff, 2001; Sawyer, 2004; Kelly 2005a; Kearns, 2006; De Manuel, 2006, among others). It is not easy to track down whether a specific author is actually aware of taking positions in the curriculum *continuum* (the range of different views and paradigms on curriculum, from the most technocratic to the most reflexive, critical models). We recognise a theory-driven and managerial curriculum approach in Gabr's work, some interpretative and deliberative elements in Sawyer's (2004) and Kelly's (2005) contributions (among others), and a clear reflexive and critical background on De Manuel's vision on Interpreting (2006). However, most authors show an *eclectic* view on curriculum, in that they apply a variety of theories in order to solve *ad hoc* problems or questions.

After reviewing the existing literature, students as curriculum agents appear in a sparse number of works. Only Kelly (2005a) and Li (2001) devote greater attention to what students have to say on their curriculum expectations, demands, needs and experience.

The Spanish official Translation and Interpreting curricula

Background

In order to better understand how translator training has been structured in Spain, we first need to clarify two questions: what is the most widespread meaning of curriculum in the Spanish context (curriculum approach) and where translator training comes from in Spain (course history and background).

From 1936 to 1975, Spain was ruled under Franco's dictatorship. During the first three decades of the 20th century, some incipient efforts were made to innovate and renew teaching and learning practices in Spain, with an important avant-garde educational institution (*Institución Libre de Enseñanza*, ILE) which worked towards a student-centred educational model, with strong social projection, whose promoters cooperated with many high profile intellectuals and educationalists such as Dewey, who is considered the father of the pragmatic approach to curriculum. The ILE was the alternative to the existing more traditional University system, which was dominated by the Church and the Monarchy and remained very conservative in its principles. However, when Franco came to power, this alternative - the ILE - was forced to disappear, schools and research centres were closed and many of the lecturers were killed, imprisoned or exiled. Only the traditional model remained and this time further constraints, censorship and reactionary policies were imposed. Some analysts (Michavila and Calvo, 1998; Porta and Lladonosa, 1998) say that the traditional Spanish University model can be compared to the so-called Napoleonic university model, or French model, which is described according to the following:

- Napoleonic university systems are centralised (State-dominated), linked to the corresponding authority interests (i.e. religious or economic) and based on traditional ideas
- Napoleonic teaching and learning methods are transmissionist, syllabus-based (students play a passive role; teachers are not expected to do more than simply transmit the chosen content)
- Napoleonic employability principles respond to the demand of civil servants and other traditional professions (physicians, lawyers, architects), hence there is little room for curriculum innovation, interdisciplinary degrees, applied sciences, etc.
- Napoleonic curriculum design processes are carried out by administrators and politicians and teachers are usually not involved to a great extent.

This way, we could conclude that Spanish curricula traditionally are theory-based, 'Napoleonic' in their principles, syllabus-centred. Curricula are seen as products of a prescriptive nature, hence universities have not enjoyed the freedom to design their own degrees and have little capability to swiftly respond to social demands. As already

explained, curricula are sanctioned by the State, in a system that slows down any possible changes and innovative initiatives. Lecturers do not have any sort of compulsory training in teaching and learning methods, and they are recruited on the basis of their research and field-specific expertise.

After 1975, Universities underwent a democratisation process. However, students had been traditionally regarded as a somewhat anonymous mass and, for instance, tutoring and mentoring schemes have been non-existent or only incipient. The newly overcrowded classrooms did not help to change this. Teaching and learning methods were therefore forced to perpetuate transmissionism and traditional assessment approaches, given that attention to the individual was completely out of question.

The truth is that Spanish universities had a somewhat bleak past to overcome and in the last few decades enormous efforts have been made. Since 1975, Spanish universities have experienced a series of reforms which intended to slowly change the legacy already pictured and improve quality standards. However, reform proposals focused on administrative and staff issues rather than on improving teaching and learning practice. Despite this, some very positive advances have been achieved. Many lecturers are now more aware of the importance of teaching and learning quality and attempt to improve their teaching methods, also paying more attention to students and their actual learning. Tutoring and careers advice schemes are starting to be promoted by universities and the State and many lecturers feel keen to participate.

The European Higher Education Area initiative is helping to raise debates that had been long neglected, such as the ‘academic-vocational dichotomy’ (Kearns, 2006) – are we training students to fit in the labour market or are we training them in order to become good citizens or humanists or resourceful people?; the *savoir-savoir faire* dichotomy - or the importance of the skills in the curriculum and the turn to practice over theory contents; the importance of interdisciplinarity, the students' role, the life-long learning approach to education, etc. In general, the trend is to adapt Spanish universities to this ideal European Higher Education reality. A quality-driven university is starting to emerge. Quality culture at university may have many cons, but in the Spanish context it does have a potential to promote urgent improvements. Despite this, the European reform and some of its aspects have received a somewhat *overtechnical* interpretation in our context and faces opposition by a number of different opinion groups (some more accurately informed than others).

Spanish TI Curricula Analysis

Thanks to the very interesting chronicle works by authors such as Mayoral (1992, 1994, 1998, 2001, 2007) or Kelly (1996, 2000, 2005) among others, and after gathering a number of technical and official reports, we can have a clear idea about how the courses on Translation and Interpreting started in Spain and the grounds behind its present panorama.

The first official course on TI started in the form of a 3-year undergraduate Degree (*Diplomatura en Traducción e Interpretación*) in the late 70s, at the *Universidad Autónoma de Barcelona* (1978) and the *Universidad de Granada* (1979). At the beginning, the TI course presented strong links with and influence from Philology studies and schools, given that it was not until the 90s that Translation and Interpreting gained independent status as an official subject field.

At this initial stage, many lecturers had no specific training in translation and interpreting, but rather were philologists and some of them had no professional experience as translators either. However, many others had gained experience as translators or had been trained as translators and/or interpreters abroad. Many of these first lecturers shared an interest in further developing translation and interpreting studies in Spain, and thanks to their efforts TI as a discipline was enhanced and started to increase its reputation in academic circles. As Mayoral puts it (2007: 80):

We have moved from studies based on comparativist and equivalence-based concepts of translation to more advanced concepts based on what we have learnt from professional practice and cognitive approaches. (...) We are gradually depending less on text typology as a basis for the study of translation and moving towards a more productive understanding based on problem solving.

This is only an example of how departmental independence influenced development in the area. Another important effect was the three-year undergraduate degree became a 4-year degree in 1994 (*Licenciatura en Traducción e Interpretación*). This, together with the intense proliferation of TI schools in the country (from two schools in 1979 to some 25 in 2009), were probably the main changes in the new TI panorama in Spain.

From the beginning, lecturers and experts involved in curriculum design for TI, had a strong interest in creating an interdisciplinary itinerary. This is why the Spanish 4-year TI curriculum included from the very beginning modules and subjects on computing, terminology management, documentary research and information science, linguistics applied to translation, etc. However, in a university culture with no cooperative tradition, achieving a comprehensive curriculum model has been difficult in the practice. Initial TI curricula were already based on an incipient idea of translation competence (hence the interdisciplinarity). But although the new curriculum (1991) aimed at developing the different elements generally included in a translation competence model, subjects still tended to be applied in an isolated manner, and lecturers were not used to cooperate sufficiently in order to achieve the required curriculum tuning which would harmoniously integrate all the selected subjects and modules.

The new curriculum also tried to include skills and operative knowledge (practice). However, Mayoral (2001: 112) points out, in line with Nord (2005a), that in practice the division between theory and practice in the curriculum became unpractical and probably artificial. Mayoral also questions (2007: 88) the sequencing of theory and practice in the present curriculum.

On the whole, the resulting curriculum (which has undergone some minor changes and reforms over the years) could be considered to be innovative and well designed in theory, including a real interdisciplinary base inspired by intuitive models of translation competence, which have been further studied, developed and improved by some authors such as Kelly (2002). However, as in most theory-based product curricula, the pragmatic implementation is far from perfect. Some of the problems identified are:

- Curriculum elements are not properly tuned and appear isolated in the eyes of the student (not so clearly related)
- Module syllabi are not always coordinated by teaching staff, so content repetition and overlapping are frequent
- It is only recently that special attention has been drawn to the students, and some authors claim that the official curriculum is not suitable to respond to student needs and previous knowledge (Kelly, 2005). This is especially obvious in the case of the foreign language level that the curriculum takes for granted. Secondary education does not always guarantee a satisfactory level of English, not to mention other languages, although this quite depends on the secondary school in question. The fact is that some TI schools do have an entry exam which measures the level of English (or the corresponding first foreign language), while some other TI schools select their students according to the Secondary education final mark (which is not reliable when it comes to guaranteeing a certain level of English). In view of this: does the Spanish curriculum provide an itinerary for those students with an unsatisfactory level in their first foreign language? Generally not, although a few TI schools bear in mind this phenomenon to a greater extent and try to load more elective credits for foreign language acquisition. In line with this problem, many lecturers claim that their translation classes sometimes become language classes. Programmed syllabus and objectives cannot be fully achieved in these cases.
- The complexity of the Spanish TI curriculum, which, as explained above, is based on dense interdisciplinary course content, is frequently not appropriately presented to the students, given that there is no guidance tradition, so that some of them do not really know what their expected learning outcomes are or the reason why they should choose some electives instead of others. Disappointments caused by misinformation before entering the course, during their studies, and at the end of their training lead to a progressively distorted reading of the students' position with regard to the labour market. (Calvo and Morón, 2007). TI courses usually present a high-performance student population, good employability indicators, and positive job prospects. In spite of this, TI studies seem to be perceived by many students as not fully satisfactory, especially towards the end of their training, due to this lack of guidance.

Inclusion of many practical modules and updated contents such as computing skills for translators, applied use of languages, etc. place TI courses among the most popular university choices in Spain. TI graduates find it easy to obtain a job after finishing their

studies, something unusual for other university courses in Spain which accumulate unacceptable unemployment and underemployment rates.

In terms of labour projection, the employability approach underlying the TI curriculum has also evolved. The different stages could be described as follows:

1. In the beginning (3-year degree), from 1978 to 1994, there were very few schools and therefore very few graduates. Selection was based on language level. We find that at the time there was a curriculum contradiction. On the one hand, students were expected to be able to find jobs as translators and interpreters as there were no other way to train as professionals in Spain and they were the only elite group of trained professionals able to respond to that demand. But on the other hand, the courses still had a strong philological input. As Mayoral explains (1994: 17) the 3-year course curriculum could not keep up with modern market demands on professionals. The course began with a first year which was common to both translators and interpreters, followed by two years in which students specialized in one of the two branches. Students had only one main foreign language and learnt another from scratch. But they did not reach a sufficient level in this second foreign language to enable them to translate or interpret (this problem is still applicable to today's situation). The 3-year curriculum included subjects in translation and interpreting, but also many philology-related ones such as: Spanish literature, contrastive grammar, literature of the foreign languages, general linguistics, etc. At the time, the length and structure of the course did not allow graduates to be recruited for international organisations such as the EU. The contradiction here was that the curriculum did not respond to any of the models presented by the academic-vocational dichotomy (Kearns, 2006). It was not a purely vocational course, because it included significant philological and theoretical contents, but neither was it an academic option, as it was supposed to vocationally train translators and interpreters in a practical way.
2. The new 4-year degree tried to better focus some of the cons detected in the previous decades: 1) the 4-year degree allowed students to enter international organisations. However, this job niche was disappointing in the sense that time has proven that only very few students end up working in this sector; 2) the new 4-year degree, based on an intuitive model of translator competence, eliminated some of the philological content input, updated its contents and included new applied and interdisciplinary subjects, which made it, without any doubt, one of the most modern and practical curricula in Spain. However, the imposed and artificial distinction between theory and practice and the lack of curricular cohesion is the source of many problems in curriculum practice, as already mentioned;
3. As far as employability is concerned, we find a new controversy here. On the one hand, the curriculum was designed and subsequently reformed by paying attention to a series of very specific job profiles, which were analysed in terms of competence and skills. These job profiles included basically very specialised jobs in the translation and interpreting industries, such as medical translator, interpreter in an international organisation, technical translator, and so on. However, the truth is that most TI graduates have brilliant job prospects not because of their highly specialised training profiles, but because of the general skills acquired in their training, which include:

good computing skills, languages, team work experience, experience abroad, adaptability, intercultural skills, communication skills, etc. and even other features such as the fact that TI Students in Spain are generally considered high-performing, probably because of the high marks required to enter some of the TI schools or the selective exams that are in place in the other TI centres. This way, our students end up working in very different fields as language teachers, import/export specialists, clerical and secretarial posts, tourism posts, multicultural mediation, etc. According to the existing employability reports carried out by the different universities (Universidad Jaume I, Universidad de Granada, Universidad Autónoma de Barcelona, Universidad Pontificia de Comillas), less than 50% of the students end up working as translators and/or interpreters! So the question here is what are we training our students for? The contradiction between extremely highly specialised training and job prospects based on general skills is apparent.

4. On the other hand, Spanish HE only offers four university courses, which include languages as a core curriculum element, i.e. Philology (based on literature and linguistics); Tourism (a three-year programme targeting tourism management), a three-year diploma in primary school teaching with a specialisation in language, and TI. The absence of other language-based courses, such as Applied Languages, Area Studies or even International Business leaves little choice (TI or Tourism) for those who want to study languages in a way that better matches today's market needs and applies languages to day-to-day life, outside language teaching environments. As Kelly (2005: 50) explains:

Many students entering first year of undergraduate programmes (in Spain) do not necessarily want to become professional translators and may not even be very sure what a professional translator does, but rather want to study something related to languages, which will help them to find an interesting job often defined as “not as a language teacher”.

This analysis leads us to question whether the present TI curriculum responds to students' demands and social demands or rather only partially responds to both demands while filling in a gap in the Spanish undergraduate panorama. Not only Kelly (*ibidem.*) but also other experts (Mayoral, Morón, Mata, Way, Cabré) are in favour of either diversification or a more general translation and interpreting degree, in line with the British system (e.g. courses such as Applied or Modern languages at an undergraduate level and master level in translation or interpreting, International Business with Languages, etc.). In the light of the Bologna process, a diversification of curricula including translation and/or interpreting skills would be necessary. This diversification could be directed in different ways: within the same course (itineraries and levels); within the same type of course (courses with different main strong points or itineraries); offering different courses at the same level (diversifying courses which offer translation and interpreting contents); and offering different courses at different levels (properly sequencing undergraduate and postgraduate levels).

In this dissertation we see modularisation as a good way to solve different problems such as curriculum cohesion and coordination; sequencing; specialisation.

It is important to make clear that when dealing with TI curriculum in Spain we are not referring to a unique curriculum model. There has been one single specification as to what the official curriculum core contents would be (*Directrices Generales for the Licenciatura en Traducción e Interpretación*, 1991) and these core elements encompass some third or half of the contents in every TI course in Spain. These official core elements draw a more professional than theoretical profile for TI courses in Spain. Schools are free to decide how to compose the other large half of the curriculum product, hence producing more than 20 different curricula that we have analysed one by one. In order to see the differences, we carried out a classification of contents to statistically analyse the disciplinary profiles in every Spanish TI school. We come to the conclusion that in some aspects, the existing curricula promote a rather homogeneous training, e.g. in terms of language combinations. There are however slight differences, such as the way each curriculum tackles the idea of specialisation. While in some schools the specialisation is simply a distinction between interpreting or translation itineraries, in other schools specialisation is based on textual genres and topic-related classifications, such as medical translation or legal translation. In a third group of centres, there is no clear criterion to establish the possible specialisation itineraries, and only in some schools a progressive problem-based idea of specialisation is employed.

Sequencing and curriculum alignment are unsolved issues in Translation and Interpreting curricula in Spain. Other pending questions are the intertwining between translation and interpreting skills; the optimisation of coordination strategies, the language level and selection process issue, the appropriate teacher training, etc.

TI Students' Curriculum Identity and Experience: an empirical study

Method: an Exploratory Quantitative-Interpretative Approach

According to Grotjahn (1987: 59-60), together with the pure interpretative or quantitative research methods, there are a series of mixed methods equally acceptable to research, resulting from the combination of the different research designs (experimental, quasi-experimental or non experimental), the nature of data (quantitative or qualitative) and the analysis applied to data (interpretative or statistical). This description of pure and mixed research paradigms is illustrative to better focus this paper. The frame and scope of this study is given by the following features:

1. The study is carried out by means of a questionnaire, designed and piloted according to Nunan (1992), Buendía and Colás (1998a, 1998b), Kumar (1999), Oppenheim (1999), Burgess (2001) and Fink (2003), amongst other authors. The whole design process was assessed by a panel of experts and piloted several times until a satisfactory measuring instrument was developed.
2. The study is non experimental. There is no control group, nor is this study carried out by means of an experiment. The aim of this study is to access a relevant sample population in order to describe and explore a series of variables for further future (experimental or non experimental, quantitative or qualitative) analysis.

3. Data are quantitative. Answers are expressed in terms of frequencies.
4. Analysis is interpretative. As stated above, data frequencies are used, although statistical relevance is not as important here as mapping and identifying possible phenomena or interesting trends for further application and analysis.

Participating Schools

From a total population of 24 private and public TI schools in Spain, sixteen centres were eligible to become the frame population in this case, because only those sixteen centres had completed at least one full fourth-year graduation of students. Six centres were sampled. Sampling was done in two phases. We first sampled TI centres and then we sampled students within the selected schools. The school sampling criteria were non-probabilistic but very complex and systematic indeed, as we wanted the sample to include the different school models existing in Spain, according the following defining features:

1. Public and private schools
2. Schools with small and large student numbers
3. Schools with and without entrance examination
4. Schools offering one or more than one mother tongues (other than just Spanish)
5. Schools offering only three foreign languages or with a wide offer of foreign languages
6. Schools with a longer and a shorter tradition
7. Schools in which TI is an autonomous discipline in the form of an independent university department and schools in which TI depends or co-exists with other disciplines such as Philology, Communication, etc.

We were aware that these categories are not mutually exclusive, e.g. a centre could be private with large student numbers, without entrance exam, bilingual, etc. or private with few students, with an entrance exam, monolingual, etc. For this reason, proportional sampling according to these criteria was almost impossible. Once the main features of each centre were identified, we selected those schools which could better represent TI student reality in Spain, hence covering the widest variety of profiles. Why do this? In some cases, non-probability sampling might be the result of seeking comprehensiveness and relevance. Some non-random sampling methods are usually applied in order to better reach objectivity, e.g., in clustered disperse populations or with subpopulations that are marked in one way or another. Notwithstanding, the sampling method is not led by intentional bias in the sense that we had no special interest in proving a specific trend, especially given the exploratory aim of the study. Nor was the sampling method erratic, as we actually considered all possible probabilistic and non-probabilistic sampling methods before coming to the conclusion that this was the only way to achieve appropriate representation of an extremely heterogeneous school range. As Rojas (1985:65) explains, paradoxical as it may seem, non-random sampling might occasionally be essential in order to achieve relevant results. Had we chosen a purely statistical analysis of the resulting data or had we designed an experimental project based on statistical inference, this sampling strategy would be less adequate. The schools selected were the following six: Salamanca, Granada, Jaime I (Castelló); Universidad del País Vasco (Vitoria); Alfonso X El Sabio (Madrid); Universidad Pontificia de Comillas (Madrid). All

in all, the school sample consisted of two private centres out of four existing ones, and four public schools out of twelve possible centres.

Participating Students

The study is carried out in two stages, or rather consists of two parallel studies, namely with a first year sample (2004-2005) and a fourth year sample. Sampling criteria, within the selected centres, were to have access to as many students as possible in their own classes, following recommendations by Nunan (1992), Buendía and Colás (1998a, 1998b) and Brennan and Williams (2004). Two different instruments were used in the first and fourth year, as academic expectations were focused on in depth in the first year, while academic satisfaction and job expectations were our main focus in the fourth year. Sample size for each surveyed centre was as follows:

	First year (%)	Fourth year (%) (estimate)
USAL	66.6%	61.2%
UGR	42.9%	26.4%
UJI	50%	86.5%
UAX	20%	30%
UPCO (of a total of 70)	85.7%	25%
UPV	76.6%	36.6%

Sample size per school.

A very systematic answer categorisation process was carried out by following a specific criteria scheme. Final data were processed with SPSS software.

Conclusions of the empirical study

Resulting data showed that the vast majority of TI students in our sample group were very young women, who accessed TI studies right after finishing Secondary School with a high-ranking qualification. This leads to an alleged high motivation at the beginning of their studies, because most TI students considered TI their first (or only) choice.

Some authors (Mata, 2002; Kelly, 2005a; Nord, 2005a (according to her experience in Germany); Mayoral, 2007, Calvo Encinas *et al.*, 2008) maintain that many students actually choose TI studies not because they want to become translators and interpreters, but rather because they would like to study something related with applied languages. According to our survey, that might well be the case. A third of the first-year sample and two thirds of the fourth-year sample confess that they actually chose TI because they wanted to do something related to languages but rejected the possibility to study Philology (only 4-year language-linked alternative in Spain).

Many students in the fourth-year sample group have started to learn more than two foreign languages during their students (by means of elective modules), but a shocking high number of students do not feel confident with their language level (even with their

first foreign language). We established a connection between these data and the poor alignment between entry systems and curriculum contents.

We identified two interesting patterns thanks to the data gathered among fourth-year students: the *numerus-clausus effect* and the *Pygmalion effect*. These two somewhat pretentious labels proved useful to explain complex phenomena. The *numerus-clausus effect* is related to motivation and expectations towards TI studies in Spain. We found out that a significant number of students from both sample groups reckoned that one of the reasons why they chose TI studies was simply because they had high qualifications at the end of the Secondary Education, and knowing that only a small proportion of high-ranking students would be selected to study TI, they thought they deserved to make the most of their school results by competing with the best and accessing such a well-reputed course. In a way, TI seems to be fashionable. As many brilliant students apply to enter TI courses, most TI schools actually select a group of candidates that academically perform over average. We think this might have to do with the positive employability prospects our students enjoy to date. Secondly, the *Pygmalion effect* is useful to approach employability, motivational, and specialisation issues in the Spanish TI context. Students believe (or know) that many graduates will not end their days as translators and interpreters. Oftentimes they receive pessimistic feedback about their future prospects in specific job niches, such as interpreting, literary or audiovisual translation. This negative input or belief discredits some specialisations or makes them appear insurmountable and difficult, or useless; it has a negative impact on motivation and self-confidence, *dis-empowers* students; finally, students with poor expectations internalize their negative label and discard opportunities without even trying.

In general terms, most fourth-year students are happy and have a growing student identity with the studies they chose, although they seem to be insecure about how others perceive their qualification. They also are less satisfied when it comes to assessing different curriculum elements.

Final conclusions

TI Curriculum in Spain faces a time for changes in line with the Bologna reforms. The new undergraduate courses should take into account the following challenges:

- Appropriate curriculum contextualisation is a must (curriculum awareness)
- Diversification is essential for sustainability
- Curriculum alignment and sequencing need improvement, both within undergraduate courses and between undergraduate and postgraduate courses
- Curriculum and career advice systems should be in place
- Contents should better and more cohesively relate to each other and curriculum coordination is essential
- Self-correcting strategies and curriculum renewal should be on the agenda
- A balance between transferability and specialisation is required

- The language issue is one of the most apparent curriculum dysfunctions in our context, and there is enough evidence of it
- A prospective student identity should be promoted for the sake of employability

Finally, this dissertation concludes that translation competence has been sufficiently analysed as an expert knowledge. We suggest that a new transferable projection of translation skills would be interesting. This new tradition-free and more flexible perspective would help solve some of the curriculum incongruities detected; specifically, the fact that TI studies do not successfully respond to either social demands or student expectations in some contexts. Translation and interpreting skills are indeed something different to translator and interpreter skills, bearing in mind the growing technical and specific expertise that the translation and interpreting market requires.