

**UNIVERSIDAD DE GRANADA  
FACULTAD DE TRADUCCIÓN E INTERPRETACIÓN**

---



---

**Tesis**

**La práctica hace al maestro  
El profesor, pieza clave en la formación universitaria de  
traductores**

**Kora Evangelina Basich Peralta**

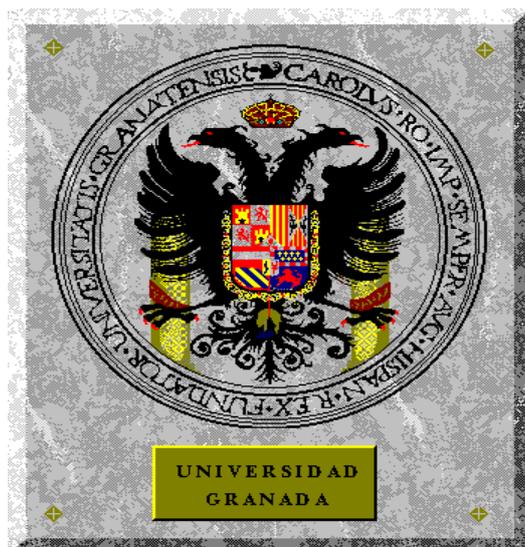
**Febrero 2009.**

Editor: Editorial de la Universidad de Granada  
Autor: Kora Evangelina Basich Peralta  
D.L.: GR. 1990-2009  
ISBN: 978-84-692-1873-0



**UNIVERSIDAD DE GRANADA**  
**FACULTAD DE TRADUCCIÓN E INTERPRETACIÓN**

---



---

**La práctica hace al maestro**  
**El profesor, pieza clave en la formación universitaria de traductores**

**Kora Evangelina Basich Peralta**

**Dr. Ricardo Muñoz Martín**  
**Director**

**Febrero 2009.**



**UNIVERSIDAD DE GRANADA**  
**FACULTAD DE TRADUCCIÓN E INTERPRETACIÓN**

---



**Tesis**  
**La práctica hace al maestro**  
**El profesor, pieza clave en la formación universitaria de traductores**

**Kora Evangelina Basich Peralta**

**Dr. Ricardo Muñoz Martín**  
**Director de Tesis**  
**Vo. Bo.**



**Febrero 2009.**



**©Kora Evangelina Basich Peralta, 2009.**



Para:

Korita y Ana Elisa

## Agradecimientos

Los sueños que se conforman con el apoyo de otros se tornan en sueños compartidos y, eso, los hace únicos. Doy mi más profundo agradecimiento por el apoyo que se me ha brindado el cual ha sido valioso y trascendental.

De manera muy especial deseo agradecer a las personas, tanto en la Universidad Autónoma de Baja California, como en la Universidad de Granada, que crearon el programa doctoral e impulsaron su implementación y seguimiento; a los profesores que me abrieron un mundo de conocimiento y habilidades; a las autoridades universitarias que han facilitado las acciones de intercambio académico, a mis compañeros de doctorado que me brindaron su apoyo y entusiasmo; a mi familia y amigos que desinteresadamente me apoyaron para no desanimar; a profesores amigos de otras unidades académicas y universidades que me brindaron su tiempo y experiencia para enriquecer el trabajo; a mis alumnos y compañeros profesores de traducción que fueron parte activa de la investigación, y a todos los que creyeron en mi, gracias.

De manera particular deseo expresar mi agradecimiento a:

Dra. Pamela Faber, Dra. Maria Isabel Tercedor, Dra. Maria Manuela Fernández, Dra. Catalina Jiménez, Dra. Clara Inés López, Dr. Bryan Robinson, Dra. Maria Mercedes García, Dra. Gloria Corpas, Dr. Ricardo Mairal, M. Ed. Ana Gabriela Guajardo, Dr. Agustín Sáñez, Lic. Ignacio Sánchez Mosquera, Dr. Linus Jung, Dra. Maria del Socorro Montano, Ing. Emilio Llamas, Ing. Kora Sánchez, Lic. Ana Elisa Sánchez, Lic. Ana Escandón, Dr. Tony Wright, Mtro. Tom Hunter, Mtro. David Toledo, Lic. Lourdes Loza, Dra. Guadalupe Ortega, Mtra. Ester Jansenson, Lic. Miguel Ángel Lemus, Lic. Sonia Acosta, Lic. Esther Neblina, Lic. Maria Guadalupe Montoya, Lic. Alejandra Cham, Lic. Marissa López, Lic. Aydeé Martínez, Lic. Dora López, Lic. Leticia Valdez, Lic. Angelina Tang, Lic. José Cortez, Lic. Genoveva Cárdenas, Lic. Marcela Fernández, Lic. María Guadalupe Farah, Lic. Elizabeth Reyes, Lic. Cecilia Álvarez, Lic. Iván Meza, Lic. Josefina Baltierra y al personal docente y administrativo de la Facultad de Idiomas.

De manera muy especial agradezco el apoyo y la guía del profesor, pedagogo, maestro, mentor, tutor, traductor, investigador, amigo y gran hombre Dr. Ricardo Muñoz Martín. Sin su, visión, constancia, inteligencia, interés, su experiencia, y su orientación, este trabajo no se podría haber llevado a cabo en la forma en que se hizo. Es por esto que expreso, al director de esta tesis, mi más profundo afecto, agradecimiento, respeto, reconocimiento y admiración.

# *La práctica hace al maestro*

## El profesor, pieza clave en la formación universitaria de traductores

### Sumario

Introducción	página i
Índice de abreviaturas	página iv
Índice de tablas y figuras	página viii
Índice de anexos	página x

### I. El estado de la cuestión

1. Aproximaciones a la traducción	página 1
1.1. La traducción como producto	página 2
1.1.1 Desarrollo y diversificación	página 3
1.1.2 Impacto actual	página 7
1.2. La traducción como proceso	página 12
1.3. La traducción como disciplina	página 16
2. La formación de traductores	página 27
2.1. La evolución histórica	página 27
2.2. La formación de traductores hoy	página 29
2.3. Modelos de excelencia	página 36
2.3.1. La ETI de Ginebra	página 39
2.3.2. La ESIT de París	página 40
2.3.3. La Universidad de Bolonia	página 41
2.3.4. La Universidad de Trieste	página 42
2.3.5. La Universidad de Leipzig	página 42
2.3.6. La Universidad Autónoma de Barcelona (España)	página 43
2.3.7. La Universidad de Granada (España)	página 43
2.3.8. Monterey Institute of Internacional Studies (EEUU)	página 44
2.3.9. Kent State University (EEUU)	página 45
2.4. Universidades en el entorno inmediato a la UABC	página 46
2.4.1. San Diego State University (EEUU)	página 46
2.4.2. Southwestern College (EEUU)	página 47
2.4.3. Universidad de Arizona (EEUU)	página 48
2.4.4. UNISON (México)	página 49
3. Cambios para la universidad del siglo XXI	página 51
3.1. La UNESCO	página 51
3.2. La convergencia hacia un Espacio Europeo de Educación Superior	página 54
3.2.1. Un Sistema Europeo de Transferencia de	

Créditos (ECTS)	página 58
3.2.2. Nuevo perfil del profesorado	página 59
3.2.3. Evaluación de la docencia	página 62
3.2.4. Elaboración y seguimiento de guías docentes	página 64
3.3. La reforma mexicana	página 66
3.4. La metodología de la enseñanza universitaria	página 70
3.4.1. La renovación pedagógica general	página 71
3.4.2. El paradigma de la enseñanza-aprendizaje	página 73
3.4.3. Aprender a aprender: la autonomía del alumno	página 76
3.4.4. <i>Life-long learning</i> (formación continua)	página 79
3.4.5. Objetivos de aprendizaje: nociones, destrezas, habilidades	página 80
3.5. La pedagogía de la traducción	página 82
3.5.1. La tradición	página 83
3.5.2. La renovación	página 84

## II. Marco de actuación

4. Marco Social	página 87
5. Marco institucional	página 91
5.1. Sistema educativo	página 91
5.2. La formación superior	página 92
5.2.1. Antecedentes y desarrollo de la UNAM	página 92
5.2.2. Otras instituciones de educación superior	página 94
5.2.3. La universidad mexicana de hoy	página 97
5.3. La enseñanza de la traducción en las universidades mexicanas	página 100
5.3.1. Universidad Autónoma del Estado de México (UAEMex)	página 101
5.3.2. Universidad Veracruzana (UV)	página 102
5.3.3. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP)	página 102
5.3.4. Colegio de México (COLMEX)	página 103
5.3.5. Instituto Superior de Intérpretes y Traductores (ISIT)	página 104
5.3.6. Universidad Autónoma de Guadalajara (UAG)	página 105
5.4. La educación superior en el estado de Baja California	página 105
5.5. La Universidad Autónoma de Baja California	página 108
5.6. La Facultad de Idiomas de la UABC	página 112
6. Marco docente	página 115
6.1. Programas de traducción	página 115

6.1.1. Técnico en Traducción	página 115
6.1.2. La Licenciatura en Traducción del Idioma Inglés	página 122
6.1.3. La Licenciatura en Traducción	página 125
6.2. Alumnado	página 129
6.2.1. Técnico en Traducción	página 129
6.2.2. La Licenciatura en Traducción del Idioma Inglés	página 130
6.2.3. La Licenciatura en Traducción	página 131
7. El profesorado	página 135
7.1. Circunstancias laborales	página 135
7.2. La formación	página 140
7.3. La docencia de la traducción	página 147
7.4. Indicios de calidad del profesorado	página 149
7.4.1. Resultados de apreciación estudiantil	página 149
7.4.2. Resultados sobre el otorgamiento de becas al personal académico	página 151
8. El mercado laboral del traductor	página 153
8.1. Demanda social y económica	página 153
8.1.1. Empleadores	página 154
8.1.2. Egresados	página 159
8.2. Perfiles profesionales	página 160
8.3. Impacto de las nuevas tecnologías	página 161
8.3.1. El ordenador y la traducción contemporánea	página 162
8.3.2. El Internet	página 163
8.3.3. Nuevas formas de trabajo y servicio al cliente	página 164
8.3.4. La interpretación	página 164
<b>III. Hacia un modelo propio de profesorado</b>	
9. Un proyecto para un profesorado de calidad	página 167
9.1. Consideraciones preliminares	página 167
9.2. El perfil ideal del profesorado de traducción e interpretación	página 168
9.3. Participación del profesorado – compromiso personal	página 170
9.3.1. El profesor como parte de la institución educativa	página 171
9.3.2. El profesor como parte activa del plan de estudios y su implementación	página 171
9.3.3. La formación disciplinaria – sobre traducción	página 172
9.3.4. La formación pedagógica – sobre aprendizaje de traducción	página 173
9.3.5. Priorizar el aprendizaje sobre la enseñanza	página 173

9.4. Participación institucional	página 173
9.4.1. Selección y contratación de personal	página 174
9.4.2. Distribución de tareas y obligaciones	página 174
9.4.3. Formación del profesorado	página 175
9.4.4. Evaluación del desempeño	página 175
9.4.5. Seguridad en el empleo	página 176
9.4.6. Ambiente de trabajo	página 177
9.4.7. Vinculación con el mercado laboral	página 178
9.4.8. Estrategias para vencer la resistencia al cambio	página 179
9.5. El juego de ganar-ganar: Implementación conjunta	página 179
9.6. Implementación del “proyecto del docente”	página 181
9.6.1. Descripción de un proyecto modelo	página 183
9.7. Administración de los proyectos	página 191
9.7.1. Definición y establecimiento de los proyectos	página 191
9.7.2. Evaluación de pares – comité evaluador	página 192
9.7.3. Valoración periódica	página 192
10. Conclusión	página 195
11. Bibliografía	página 201
12. Anexos	página 209

## Índices de ilustraciones, tablas y gráficas

### Ilustraciones

Ilustración 1. Piedra de Roseta	página 2
Ilustración 2. Imagen de San Jerónimo	página 17
Ilustración 3 Fotografía de “el bordo”	página 90
Ilustración 4 Ovis Canadensis Cremnobates	página 114
Ilustración 5 Ovis Canadensis Cremnobates	página 114

### Tablas

Tabla 1 Criterios de evaluación de universidades. Academic Ranking of World Universities 2007	página 37
Tabla 2 Ranking de universidades con programas de Traducción -Academic Ranking of World Universities 2007	página 38
Tabla 3 Tablas de la Ley del aprendizaje	página 76
Tabla 4. Diferencias entre aprendizaje significativo y aprendizaje memorístico	página 77
Tabla 5 Sistema Educativo Mexicano - niveles	página 91
Tabla 6 Distribución porcentual de la población en edad escolar y sexo para cada grupo de edad	página 92
Tabla 7 Instituciones de Educación en el Estado de Baja California en 2006, por año de fundación	página 107
Tabla 8 Comparación del sistema de evaluación en la UABC antes de 2006 y el sistema español	página 117
Tabla 9 Servicios de biblioteca en la Facultad de Idiomas UABC	página 127
Tabla 10. Fondos de biblioteca de la Facultad de Idiomas	página 128
Tabla 11 Prestaciones del profesorado de la UABC	página 138
Tabla 12 Competencias específicas y transversales	página 116
Tabla 13 Objetivos generales del proyecto docente personal	página 184

## Gráficas

Gráfica 1	Alumnos- Sexo	página 132
Gráfica 2	Alumnos- Edad	página 132
Gráfica 3	Alumnos- ¿Considera que ha tenido buenos profesores?	página 133
Gráfica 4	Alumnos- ¿Le dan preparación adecuada?	página 133
Gráfica 5	Docentes -Traductores o intérpretes de tiempo completo	página 142
Gráfica 6	Docentes- Libros que utiliza para impartir clase	página 142
Gráfica 7	Docentes- Años más como profesor	página 143
Gráfica 8	Docentes- Capacitación en traducción	página 143
Gráfica 9	Docentes- Opinión del plan de estudios	página 144
Gráfica 10	Docentes- ¿Alumnos serán buenos traductores?	página 144
Gráfica 11	Escolaridad de grado del profesorado de traducción	página 145
Gráfica 12	Formación de posgrado de profesorado de traducción	página 147
Gráfica 13	Empleadores- Giro de empresa	página 156
Gráfica 14	Empleadores- Número de empleados	página 156
Gráfica 15	Empleadores- Tipo de empresa	página 156
Gráfica 16	Empleadores-Requerimiento de traducción	página 157
Gráfica 17	Empleadores- ¿Se emplean traductores profesionales?	página 157
Gráfica 18	Empleadores- Si no, ¿Quiénes traducen?	página 157
Gráfica 19	Empleadores- Contratación de traductores a futuro	página 157
Gráfica 20	Empleadores- Tipo de contratación	página 158
Gráfica 21	Empleadores-Remuneración comparada con otras profesiones	página 158
Gráfica 22	Empleadores- Remuneración por hora	página 159
Gráfica 23	Empleadores-Tipo de traducción requerida	página 159

## **Abreviaturas**

(En orden en que aparecen por primera vez en el texto)

DRAE - Diccionario de la Real Academia Española

ONU - Organización de las Naciones Unidas

OEA - Organización de Estados Americanos

EU - European Union

UE - Unión Europea

TRAP (Translation Process) Research Group at Copenhagen Business School ( in Kelly 2005:15)

DF - Distrito Federal

BM - Banco Mundial

BID - Banco Interamericano de Desarrollo

OPEP - Organización de Países Exportadores de Petróleo

OTAN - Organización del Tratado del Atlántico Norte

ICC - International Chamber of Commerce

WCN - World Chamber Network (Red Mundial de Cámaras)

ISO - Organización Mundial para la Estandarización

UIA - Unión de Organizaciones Internacionales

EEUU - Estados Unidos de América

ETI- Escuela de Traducción e Interpretación

ESIT - École Supérieure d'Interpretes et Traducteurs

SDSU - San Diego State University

SDSU IVC - San Diego State University Imperial Valley Campus

IES - Instituciones de Educación Superior

CIUTI- Conferencia de Institutos Universitarios de Traducción e Interpretación

DEA - Diploma de Estudios Avanzados

DES - Diploma de Estudios Superiores

TAO – Traducción Asistida por Ordenador  
FIT – Federación Internacional de Traducción  
AIIC – Asociación Internacional de Intérpretes de Conferencias  
UNESCO – United Nations Educational Scientific and Cultural Organization  
OCDE – Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico  
UAB – Universidad Autónoma de Barcelona  
UGR – Universidad de Granada  
GSTI – Graduate School of Translation and Interpretation  
UABC – Universidad Autónoma de Baja California  
US – United States  
ASU – Arizona State University  
UNISON – Universidad de Sonora  
VIH – Virus de Inmunodeficiencia Humana  
SIDA – Síndrome de Inmunodeficiencia Adquirida  
EEES- Espacio Europeo de Educación Superior  
EUA – European University Association  
ECTS – European Credit Transference System  
ENQA- European Network for Quality Assurance - European Association for Quality Assurance in Higher Education  
ANECA – Agencia Nacional de la Evaluación de la Calidad y la Acreditación  
UNAM – Universidad Nacional Autónoma de México  
ANUIES – Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior  
SEP- Secretaria de Educación Pública  
LLL- Life-Long Learning  
INEGI – Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática  
SINAPPEs - Sistema Nacional de Planeación Permanente de la Educación Superior  
CONPEs - Coordinación Nacional para la Planeación de la Educación Superior

COEPES - Coordinaciones Estatales para la Planeación de la Educación Superior  
CONAEVA - Comisión Nacional de Evaluación  
CIEES - Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior  
CENEVAL - Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior  
SUPERA - Programa Nacional de Superación del Personal Académico  
PROMEP - Programa de Mejoramiento del Profesorado de las Instituciones de Educación Superior  
UAEM - Universidad Autónoma del Estado de México  
UV - Universidad Veracruzana  
BUAP - Benemérita Universidad Autónoma de Puebla  
COLMEX - Colegio de México  
ISIT - Instituto Superior de Intérpretes y Traductores  
UAG - Universidad Autónoma de Guadalajara  
PDI - Plan de Desarrollo Institucional  
CICESE - Centro de Investigación Científica y de Educación Superior de Ensenada  
COLEF - Colegio de la Frontera Norte  
UPN - Universidad Pedagógica Nacional  
IPN - Instituto Politécnico Nacional  
CETYS - Centro de Enseñanza Técnica y Superior  
DES - Dependencias de Educación Superior  
PA - Programas Académicos  
TSU - Técnico Superior Universitario  
EPAUABC - Estatuto del Personal Académico de la Universidad Autónoma de Baja California  
CUCE - Centro Universitario de Comunicación Educativa  
TOEFL - Test of English as a Foreign Language  
FC - First Certificate  
KET - Key English Test

PET - Preliminary English Test

IMSS - Instituto Mexicano del Seguro Social

INFONAVIT - Instituto del Fondo Nacional de la Vivienda para los Trabajadores

CITI - Congreso Internacional de Traducción e Interpretación

PC - Ordenador Personal

SAP - Secondary Audio Programming

VAB's - Values, Attitudes and Beliefs

PPREDEPA - Programa de Premios al Reconocimiento del Personal Académico

PTC - Profesor de Tiempo Completo

BOE -Boletín Oficial del Estado

ÍNDICE DE ANEXOS	página 209
1. Mapa de la región bajacaliforniana	página 211
2. Código de Ética del Colegio Mexicano de Intérpretes de Conferencias	página 213
3. Plan de estudios de licenciatura de la Universidad Autónoma del Estado de México	página 215
4. Datos de egresados de la Universidad Autónoma del Estado de México	página 229
5. Plan de estudios de licenciatura de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla	página 231
6. Plan de estudios de maestría del Colegio de México	página 235
7. Plan de estudios de Técnico en Traducción Español-Inglés Inglés-Español de la Universidad Autónoma de Baja California	página 237
8. Plan de estudios de Licenciado en Traducción del Idioma Inglés de la Universidad Autónoma de Baja California	página 239
9. Plan de estudios de Licenciado en Traducción de la Universidad Autónoma de Baja California	página 243
10. Encuesta /entrevista al profesorado	página 249
11. Profesorado frecuencias y gráficas	página 251
12. Encuesta al alumnado	página 287
13. Alumnado frecuencias y gráficas	página 289
14. Encuesta/entrevista a empleadores – español	página 313
15. Encuesta/entrevista a empleadores – inglés	página 317
16. Empleadores frecuencias y gráficas	página 321
17. Entrevista estructurada a egresados	página 351



La práctica hace al maestro  
El profesor, pieza clave en la formación universitaria de traductores

## **Introducción**

La traducción es una actividad que se ha llevado a cabo a través de los tiempos, desde que hablantes de lenguas distintas desearon comunicarse entre sí. Sin embargo, como disciplina universitaria la traducción es reciente y, debido a su corta edad, los estudios sobre la formación traductores y la preparación que debe tener el profesorado son también recientes, lo cual invita a realizar estudios y propuestas en esa área. Además, la disciplina de la traducción se ha visto envuelta en una constante evolución, en parte debido a los cambios que se presentan en el mundo moderno. La segunda mitad del siglo XX fue una época de trascendentes avances tecnológicos, que han influido en gran medida en la comunicación a nivel mundial, así como en la generación y producción de conocimiento. Estos avances tecnológicos han influido en todas las disciplinas.

La traducción y, por ende, el traductor contemporáneo deben adecuarse a estos cambiantes modos de vivir. La formación universitaria del traductor debe reflejar el conocimiento y el manejo de estos nuevos requerimientos para estar preparado para insertarse en el mercado laboral actual. Por consiguiente, es de vital importancia que el profesorado que atiende estos programas de traducción, el apoyo directo que el alumno tiene durante su formación, esté preparado en el área disciplinaria de la traducción, tanto de forma teórica como práctica; así como también debe ser competente en el área de la didáctica de la traducción. Es preciso contar con un profesorado preparado, actualizado, consciente de los cambios y requerimientos del mercado externo, para que actúe en consecuencia.

Por otra parte, existe un interés personal y profesional en presentar este estudio. Los casi veinticinco años de servicio como profesora de la Facultad de Idiomas me han permitido ser testigo del desarrollo de los programas de traducción y su profesorado, así como de la Facultad de Idiomas en general. Esta

situación me permite, y también me obliga, a mejorar el área donde ejerzo mi actividad académica. Por tal motivo, este trabajo es una propuesta para formar mejores traductores en la Facultad de Idiomas de la Universidad Autónoma de Baja California, a través de una mejora integral de su profesorado y que, de esa forma, se logre egresar un traductor con mayores competencias profesionales para hacer frente al competitivo mundo actual.

Por lo anterior, el presente trabajo estima conveniente hacer una propuesta fundamentada en la situación de la educación superior, la traducción como disciplina y la formación de traductores, y opiniones que la sustentan. El trabajo está dividido en tres grandes apartados y en ellos existen subdivisiones que en total incluyen nueve capítulos. El primer apartado, presenta un repaso histórico del desarrollo de la traducción, la forma en que se ha llevado a cabo la formación de traductores en instituciones de educación superior a nivel mundial y en las inmediaciones de la Universidad Autónoma de Baja California, y una revisión de los cambios que se han realizado en la educación universitaria a nivel mundial. En un segundo apartado, se realiza una descripción, de forma general, de los marcos: nacional mexicano, institucional en la Universidad Autónoma de Baja California, y más detalladamente de la Facultad de Idiomas de la UABC y sus programas de formación de traductores, incluyendo al profesorado que atiende dichos programas. En un tercer y último apartado, se presenta la propuesta de mejora del profesorado, que se espera se implemente y se le dé seguimiento, con el propósito de lograr una transformación positiva en la formación de traductores universitarios de la UABC, desde el punto de vista individual, así como desde la forma en que la institución debe responder a la formación y evaluación de dichos cambios.

Es la intención de este trabajo llevar una progresión detallada de las diversas situaciones que inciden en la preparación del alumno durante sus estudios universitarios de traducción en la UABC, desde un marco disciplinario y

académico a nivel global y llevarlo a su situación local, acotando paulatinamente el tema.

Espero que la siguiente lectura les permita observar lo que acontece en una universidad pública mexicana que se esfuerza por formar traductores de calidad que compitan a nivel mundial, a través de un profesorado comprometido que desea colaborar con la formación de calidad de sus alumnos. Es por esto que decimos que *La práctica hace al maestro* y que *el profesor es una pieza clave en la formación universitaria de traductores*.



# El estado de la cuestión

## 1. Aproximaciones a la traducción

Este apartado presenta la traducción, acotándola desde diversos marcos conceptuales que para ella se han propuesto, y también reseña el impacto de esta profesión en los diversos ámbitos de actividad. Se muestran los tipos de traducción, la forma en que han evolucionado a través de los años y la influencia que han tenido los cambios en el medio, así como los usuarios que solicitan o reciben el producto traducido. Esto lleva a analizar las necesidades reales del traductor actual y señalar el perfil que éste debe cumplir. Adicionalmente, se analiza el perfil del profesional que atiende la formación de traductores, con los conocimientos, habilidades y destrezas requeridas para el ejercicio profesional y las específicas para la formación de traductores. Con esto se pretende ofrecer una visión general de la traducción en el mundo contemporáneo e ir perfilando las necesidades que orientan la propuesta final de este trabajo.

Conviene comenzar precisando los conceptos que se van a utilizar en este trabajo, para evitar confusiones. El término traducción deriva del latín *traducĕre*. Según el Diccionario de la Real Academia Española (DRAE), el término traducción tiene varias acepciones. En él indica, por ejemplo que traducción es:

1. f. Acción y efecto de traducir.
2. f. Obra del traductor.
3. f. Interpretación que se da a un texto.
4. f. *Ret.* Figura que consiste en emplear dentro de la cláusula un mismo adjetivo o nombre en distintos casos, géneros o números, o un mismo verbo en distintos modos, tiempos o personas.

Actualmente, el término se aplica indistintamente a todo documento creado a partir de un original en otra lengua con el que guarda una cierta relación de identidad, al proceso mismo de crear ese tipo de documentos y al conjunto de reflexiones e investigaciones sobre el fenómeno. En otras palabras, remite a *producto*, *proceso* y *disciplina* (Munday 2001:4). Respecto de la tercera, Hurtado (1991:100) defiende «la importancia que tiene la investigación histórica en el seno de la Traductología», ya que ésta es una forma de legitimizarla (Hurtado 1991:101). Por estos motivos, y para contextualizar adecuadamente este trabajo, a continuación se ofrece un esbozo histórico desde las tres perspectivas.

### 1.1. La traducción, como producto

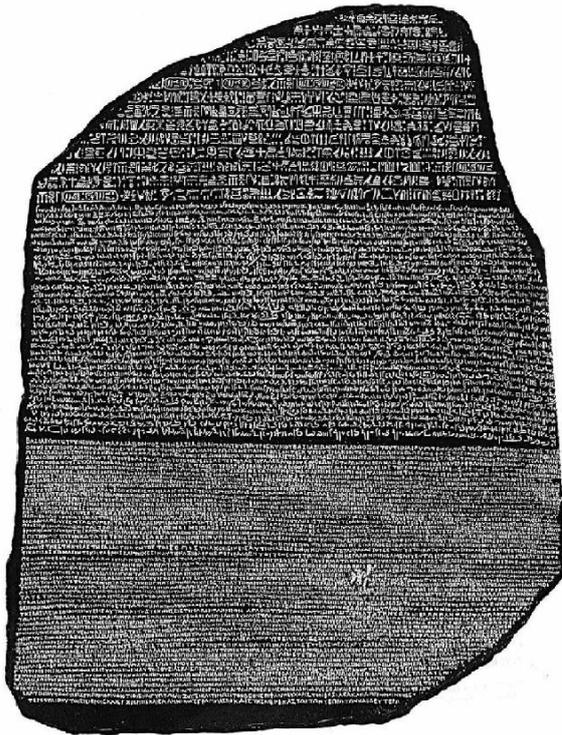


Ilustración # 1, Piedra de Rosetta.

Se puede suponer que la traducción y, sobre todo, la interpretación, son muy antiguas, pues debieron existir desde el momento en que dos hablantes de lenguas distintas tuvieron la necesidad de comunicarse y un tercero dominaba ambas en mayor o menor grado. Hurtado (2001:99) señala que el inicio de la traducción es ligeramente posterior a la consolidación de la escritura. Los primeros

testimonios conocidos datan del siglo XVIII a.C., aunque el primer documento famoso es la piedra de Rosetta, una estela egipcia ptolemaica

del 196 a.C. con un texto trilingüe en jeroglíficos, demótico y griego clásico, que permitiría grandes avances en la comprensión de los primeros.

### 1.1.1. Desarrollo y diversificación

El desarrollo de la traducción durante el siglo XX, y su creciente mercado, propiciaron la especialización de la traducción en diversas ramas. Actualmente, se trabajan áreas especializadas como la científica, técnica, jurídica, económica, administrativa, audiovisual, comercial y publicitaria, entre otras. Este mismo desarrollo se ha presentando en áreas de estudio próximas a la traducción, donde los más representativos son los estudios lingüísticos de corpus, la terminología, la documentación, la localización y, en cuanto a apoyos electrónicos, las memorias de traducción, entre otros. El DRAE distingue entre diversos tipos de traducción como son:

~ **directa**. 1. f. La que se hace de un idioma extranjero al idioma del traductor.

~ **inversa**. 1. f. La que se hace del idioma del traductor a un idioma extranjero.

~ **libre**. 1. f. La que, siguiendo el sentido del texto, se aparta del original en la elección de la expresión.

~ **literal**. 1. f. La que sigue palabra por palabra el texto original.

~ **literaria**. 1. f. **traducción libre**.

~ **simultánea**. 1. f. La que se hace oralmente al mismo tiempo que se está pronunciando un discurso, conferencia, etc.

La enumeración del DRAE mezcla dos actividades que hoy corresponden a distintos perfiles profesionales, la *traducción* y la *interpretación*<sup>1</sup>, por lo

---

<sup>1</sup> Nótese que con *interpretar* se remite aquí a la actividad profesional de traducir oralmente en todas sus variantes (por aproximación, la segunda acepción del DRAE), y no a la actividad común que describen las acepciones 1, 3 y 4. La ambigüedad del término se da en las lenguas románicas y —en menor medida— en inglés pero no en otras, como el alemán, donde se distingue

que se considera pertinente en este punto distinguir entre ambas. La primera se refiere a las ideas expresadas por escrito de una lengua a otra, mientras que el segundo alude a las ideas que se expresan oralmente (Munday 2001:4) o mediante la gesticulación (como sucede en el lenguaje de signos) de una lengua a otra. Deslile & Woodsworth (1995) definen la interpretación como «to explain or translate from one language to another, in either a simultaneous or consecutive mode» (1995:245). Cabe destacar que las diferencias no se limitan al modo de usar la lengua, pues conllevan modos distintos de procesar la información y otras tareas cognitivas, por lo que requieren destrezas y habilidades parcialmente distintas, fruto de un entrenamiento y una formación dispares.

La Primera Guerra Mundial es un hito en la historia de la interpretación, porque es entonces cuando la tarea se convierte en una profesión. En 1927, los estadounidenses Edward Filéne, Gordon Finlay y Thomas Watson, de la IBM, introducen los cables y micrófonos y así nace la interpretación *simultánea* que, desde entonces, ha ido ganando terreno a la consecutiva, relegada paulatinamente a una técnica para negociaciones comerciales bilaterales y conversaciones de alto nivel. El sistema de la IBM fue utilizado en la Conferencia Internacional del Trabajo en 1927 y también en 1935, en Leningrado, durante el Congreso Internacional de Fisiología, donde se interpretó el discurso de I. P. Pavlov del ruso al francés, inglés y alemán. En los tiempos pioneros se «leían» los discursos traducidos de antemano y la discusión se proseguía en consecutiva.

Las innegables ventajas de esta solución para la comunicación entre hablantes de distintas lenguas llevó en 1936 a que el parlamento belga instituyera la interpretación simultánea del flamenco al valón y viceversa en las sesiones plenarias. Conscientes de ello, al despuntar la idea de un

---

perfectamente entre esta última (*auffassen, aufnehmen*) y las profesiones de traductor (*Übersetzer*) e intérprete (*Dolmetscher*).

parlamento europeo que tomaría cuerpo en 1979, fueron los belgas quienes impusieron el uso de las lenguas nacionales de las comunidades europeas. El espaldarazo social de la nueva profesión fue consecuencia del Proceso de Nuremberg (nov. 1945-oct. 1946). Al frente de los tres equipos de doce intérpretes de alemán, inglés, francés y ruso, estuvo el teniente Léon Dorstet, futuro profesor de la Universidad de Georgetown (Washington, D.C.). El éxito de la interpretación simultánea fue rotundo, a pesar de que la experiencia era novedosa. Dorstet configuró el primer equipo de intérpretes para la ONU.

Desde el punto de vista del producto, Jakobson (1959:69) distinguió entre traducción *intralingüística* (*rewording*, paráfrasis), traducción *interlingüística* y traducción *intersemiótica* (transmutación, interpretación de signos verbales en un sistema no verbal). Aquí se entiende por traducción la que Jakobson denomina interlingüística, esto es, la que implica la reformulación de un texto o discurso de una lengua en otra.

En el estudio disciplinar de la interpretación se presentan ciertas discrepancias no solo terminológicas, pues afectan también a la descripción de las formas de realizar la interpretación. Bordons & Jiménez (1996:217) definen cuatro variedades principales de interpretación, que describen como «traducción oral»:

- Traducción a la vista
- Interpretación de enlace
- Interpretación consecutiva
- Interpretación simultánea

A su vez, Collados & Fernández (2001:47-56) distinguen entre *técnicas* y *modalidades* de interpretación. Las primeras se corresponden con las «variedades» de Bordons & Jiménez (1996:217), aunque omiten la traducción a la vista. La interpretación *bilateral*, denominada *de enlace* por

Bordons & Jiménez, se realiza cuando la transferencia se da en ambos sentidos, esto es, cuando se traduce de la lengua 1 a la lengua 2 y viceversa. La interpretación consecutiva se ha dado a través de los siglos, y en ella el intérprete inicia su labor una vez que el orador ha terminado total o parcialmente de hablar. Normalmente, para este tipo de interpretación no es necesario utilizar medios técnicos aunque, ante grandes audiencias, se puede servir de micrófonos. La interpretación simultánea se lleva a cabo cuando el orador está hablando y el intérprete reproduce lo dicho en otra lengua con un tiempo corto de desfase, de apenas unos segundos. Para este tipo de interpretación es necesario utilizar equipo especializado, como audífonos y micrófono, para que el intérprete pueda escuchar la voz del orador y la audiencia pueda escuchar al intérprete por medio de audífonos, sin interferencias del ruido ambiente. Existen algunas formas de interpretación simultánea que se realizan sin equipo aunque, por lo general, se utilizan en la interpretación bilateral o de enlace.

En cuanto a las *modalidades*, Collados & Fernández (2001:47-56) las clasifican como interpretación de conferencia, interpretación ante los tribunales, interpretación de enlace e interpretación social. La diferencia entre las modalidades está en la situación en que se lleva a cabo y la técnica que se puede o debe utilizar. Por ejemplo, para la interpretación de conferencia, es necesario contar con el equipo mínimo que posibilite la existencia de varios canales para no entorpecer el discurso del orador y mejorar la recepción del intérprete y la audiencia. En la interpretación ante los tribunales, la forma varía según la situación. Existen tribunales que disponen del equipo para la interpretación simultánea, pero en la mayor parte de los casos se utiliza la interpretación consecutiva, que puede llegar a fragmentar las intervenciones de los participantes. Por último, en la

interpretación de enlace o social, el intérprete actúa como «acompañante» de uno o más oradores y realiza una interpretación consecutiva en ambos sentidos, tanto cuando el orador habla, como cuando el orador requiere comprender lo que se dice en otra lengua.

### **1.1.2. Impacto actual**

La traducción es hoy una actividad cotidiana en todas partes del mundo. La globalización que inició a fines del siglo XX y que se intensifica en los albores del siglo XXI, requiere de la comunicación clara, precisa y expedita en una inmensa variedad de medios, situaciones y lugares. Cada vez más las organizaciones a nivel regional, nacional, internacional o mundial, tienen la posibilidad de abrirse y comunicarse al mundo entero por diversos motivos. Hoy, los traductores desempeñan un papel importante en el desarrollo social, político y económico del mundo actual.

La traducción y la interpretación se necesitan, en primer lugar, en organismos supranacionales, como mediación ineludible para la intensa actividad internacional, multicultural y multilingüística que llevan a cabo organizaciones y asociaciones de carácter gubernamental, político, sindical, ecologista y de otros tipos. Es el caso de la Organización de las Naciones Unidas (ONU), la Organización de Estados Americanos (OEA) y la Unión Europea (EU), éstas tres con representación oficial de sus países miembros. En el ámbito económico, dependen de la traducción y la interpretación instituciones como el Banco Mundial (BM), el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), la Organización de Países Exportadores de Petróleo (OPEP), la Organización Mundial del Comercio, la Organización Internacional del Trabajo y la Organización Mundial de la Propiedad Intelectual. Organismos de alcance mundial, como la

Internacional Chamber of Commerce (ICC)<sup>2</sup> y la World Chambers Network (WCN)<sup>3</sup>, aglomeran a miles de socios de todo el planeta en los ámbitos de manufactura, comercio, servicios y profesiones. También se usa en organizaciones sindicales, como la Confederación Europea de Sindicatos, la Confederación Interamericana de Trabajadores y la Confederación Sindical Internacional<sup>4</sup>. A los anteriores se suman organismos especializados, como los asociados a la ONU, la alianza militar Organización del Tratado del Atlántico Norte (OTAN) y la Organización Mundial para la Estandarización (ISO), que contribuye a facilitar los intercambios de país a país.

Además de los organismos mencionados, la sociedad civil también requiere del apoyo de la traducción y la interpretación, y un número creciente de organizaciones no gubernamentales fundamentan también el acelerado incremento de la comunicación multilingüística. Es el caso de organizaciones como la Cruz Roja, Amnistía Internacional<sup>5</sup>, Democracy Watch<sup>6</sup>, Greenpeace International<sup>7</sup> y la International Society for Behavioral Ecology<sup>8</sup>, junto con otras como Rotary Internacional<sup>9</sup>.

La propia existencia de una Unión de Asociaciones Internacionales (UIA, por sus siglas en francés e inglés)<sup>10</sup> que, en su papel de instituto de investigación y centro de documentación, integra a más de 3,500

---

<sup>2</sup> <http://www.iccwbo.org/>

<sup>3</sup> <http://www.worldchambers.com/>

<sup>4</sup> <http://www.ilo.org/public/spanish/dialogue/themes/tu.htm>

[http://es.wikipedia.org/wiki/Categor%C3%ADa:Organizaciones\\_sindicales\\_internacionales](http://es.wikipedia.org/wiki/Categor%C3%ADa:Organizaciones_sindicales_internacionales)

<http://white.oit.org.pe/spanish/260ameri/oitreg/activid/proyectos/actrav/enlaces/dirorgsindor.html>

<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=138409>

<sup>5</sup> <http://www.amnesty.org/es/who-we-are>

<sup>6</sup> <http://www.democracywatch.com.au/>

<sup>7</sup> <http://www.greenpeace.org/international/>

<sup>8</sup> <http://web.unbc.ca/isbe/>

<sup>9</sup> <http://www.rotary.org/en/Pages/ridefault.aspx>

<sup>10</sup> <http://www.uia.be/en/node/74>

asociaciones internacionales de la sociedad civil, es síntoma de la importancia de la traducción en el mundo actual.

La UIA produce anualmente un número importante de publicaciones de circulación mundial. Estas publicaciones se iniciaron en 1918, publicadas en su mayoría en francés, aunque a partir de 1980 el inglés tomó el relevo como idioma primario de publicación. Sin embargo, actualmente los textos se traducen a una variedad de idiomas que incluyen francés, inglés, alemán, español y portugués. Éstos no son los únicos idiomas en los que se puede tener acceso a sus documentos, ya que existen, si no traducciones completas, sí comentarios en otros idiomas, tales como el neerlandés y aun el esperanto, como en el caso del anuario de 1997. Las páginas electrónicas de instituciones como las mencionadas permiten el acceso en más de un idioma y el contacto en prácticamente todas las lenguas. Por ejemplo, Kiwanis Internacional<sup>11</sup> presenta su página electrónica en inglés, alemán, italiano, español, francés y una variedad de idiomas asiáticos. El Lions Club<sup>12</sup> en su página electrónica ofrece la opción de leer en chino, inglés, finlandés, francés, alemán, italiano, japonés, árabe, portugués, español y sueco. Este es un ejemplo del impacto potencial de la traducción para incorporar un mayor número de miembros de todo el mundo y difundir sus productos y servicios.

Los organismos supranacionales no agotan en absoluto las necesidades de traducción. La mejora de los transportes ha alumbrado crecientes flujos migratorios en diversas partes del mundo. Desde luego, su existencia no es novedad, pues contamos con referentes históricos de flujos significativos que han adoptado la forma de conquistas, invasiones y cambios de fronteras y que permanecen o aumentan gracias a antiguas relaciones políticas, cercanía geográfica, problemas políticos, económicos o

---

<sup>11</sup> <http://www.kiwanis.org/>

<sup>12</sup> <http://www.lionsclubs.org/>

religiosos, etc. Baste citar la inmigración árabe a la península ibérica desde el siglo VIII al XV; la población europea mayormente de España, Portugal, Inglaterra, Países Bajos y Alemania que se dirigió hacia América entre los siglos XVI-XIX, la modificación de la frontera norte de México, la Trail of Tears, la inmigración india a la Gran Bretaña durante el siglo XX, la *boat people* y hoy, pateras y cayucos, alambradas.

Estas migraciones continúan y, en algunas áreas, se acrecientan y causan problemas que atañen desde las necesidades básicas de alimentación, alojamiento y salud, hasta obtener un trabajo digno, conseguir aceptación social y acabar con la discriminación. Europa está viviendo una activa inmigración permitida y auspiciada por la conformación de la UE. Los residentes de un país europeo pueden, sin mayores dificultades, residir en otro país de la UE y trabajar en él de forma legal. Sin embargo, también se dan situaciones de inmigración ilegal de residentes de países europeos no miembros de la UE, así como de países africanos y latinoamericanos. En la América Latina hay un flujo de inmigrantes, casi siempre ilegales, en el que México se convierte en un trampolín para los inmigrantes centro y sudamericanos que no desean residir aquí, sino detenerse de forma temporal en su trayecto hacia los Estados Unidos de América. En realidad, un buen número no logra cruzar la frontera México-Estados Unidos y terminan residiendo, legal o ilegalmente en nuestro país.

En el ámbito laboral y en el estudiantil existe también otro tipo de migración, temporal o estacional. Se trata de estancias relativamente breves o intermitentes que se dan cuando una empresa emplea a individuos de diferentes países para laborar en ella por un tiempo determinado o cuando estudiantes y profesores participan en programas de intercambio académico y residen por un tiempo determinado allende sus fronteras. Todas estas situaciones de inmigración presentan la necesidad

de comunicación en el idioma que se habla en el país donde finalmente se reside. Cabe mencionar que algunos tipos de migración temporal, como la estudiantil, permiten a los participantes escoger su lugar de destino, mientras que el inmigrante económico y el refugiado no tienen libertad de escoger el país de residencia y tienden a llegar sin conocimientos ni preparación previa a insertarse a una comunidad que puede o no ser hostil. Suponen, por tanto, una fuente potencial de conflictos para el país receptor, que está obligado a comunicarse de alguna forma con los inmigrantes presentes en su territorio. Este cúmulo de situaciones ha generado una actividad de traducción e interpretación intensa en países preocupados por atender las necesidades de los inmigrantes, como en el caso de la Unión Europea.

Además, la mejora de los transportes, especialmente, los aéreos, y las diferencias económicas facilitan el trasvase de grandes poblaciones con objetivos de ocio. Por ejemplo, frente al credo oficial de que en España se hablan español, catalán, gallego y vascuence, en orden decreciente, la realidad muestra más hablantes de árabe marroquí que de vascuence y un multilingüismo estacional que coloca al alemán, al inglés y al francés por delante incluso del gallego más de tres meses al año en casi todo el litoral mediterráneo y los archipiélagos, allí donde la situación no es ya permanente: En L'Alfaç del Pi (Alicante, España), por ejemplo, los residentes extranjeros son el 55,67% de sus 18.770 habitantes, según datos oficiales del padrón, a fecha 20 de enero de 2004. Los 2.187 noruegos constituyen allí la tercera comunidad, tras los españoles (entre los cuales, los catalanoparlantes son también minoritarios) y los ingleses, en un pueblo cuyos residentes ostentan pasaportes de 80 países.

A lo anterior se suma la especial situación de contacto entre dos países, dos lenguas, dos culturas y una intensa actividad comercial, social,

política y económica en sus fronteras. En España existen muchos bilingües de portugués y francés en las fronteras, como ocurre en la frontera México-Estados Unidos, donde se ubica la Universidad Autónoma de Baja California, objeto básico de este estudio (Anexo 1).

## **1.2. La traducción, como proceso**

Desde el punto de vista del proceso, las tareas de traducción son actividades cognitivas, lingüísticas y comunicativas complejas que tienen lugar en un contexto social (Collados & Fernández 2001:79). Se trata de actividades mentales complejas porque implican un conjunto de actividades más simples que se pueden realizar por separado, como comprender y redactar, e implican dos sistemas lingüísticos y conceptuales distintos (Muñoz 1995:175; Lvovskaya 1997:67).

Las competencias que requiere el traductor del siglo XXI son numerosas, diversas y cambiantes. De manera general, Hurtado (2001:29) cita la competencia lingüística, «de comprensión en la lengua de partida y una competencia de expresión en la lengua de llegada», aunque también «debe poseer conocimientos extralingüísticos de la lengua de partida y de llegada». Adicionalmente, debe tener la «habilidad de transferencia, necesaria para poder recorrer el proceso de transferencia debidamente». Hurtado también incluye la necesidad de poseer «conocimientos instrumentales» que permitan al traductor adecuarse al medio laboral y utilizar las herramientas informáticas que puedan apoyar la actividad de traducción. Agrega, finalmente, «estrategias de todo tipo» que apoyen al traductor en la «comprensión, reformulación y proceso de transferencia». Es a todo esto que Hurtado llama la *competencia traductora*. Sin embargo, esas son generalizaciones, ya que las competencias detalladas son muchas

más. De acuerdo con Kiraly (2000:13), el profesor de traducción debe desarrollar una competencia traductora como lo indica a continuación:

Becoming a professional translator clearly entails more than learning specific skills that allow one to produce an acceptable target text in one language on the basis of a text written in another. That is what I would call 'translation competence'. Acquiring 'translation competence' on the other hand, in addition involves joining a number of new communities such as the group of educated users of several languages, those conversant in specialized technical fields, and proficient users of traditional tools and new technologies for professional interlingual communication purposes. Acquiring the abilities to comprehend texts written for specialized readers and to produce texts to be used by such readers means, in very real sense, joining the communities to which those experts belong. One might say that successful translators are able to act (communicate) successfully within parallel expert communities in different linguistic-cultural communities.

(Kiraly 2000:13)

Jiménez (2000:4) subraya la variación en los destinatarios: «la labor del traductor es transferir ese contenido con las herramientas (la lengua de llegada y su significado) que le proporciona la lengua a la que va a traducir y hacerlo para otros receptores distintos cuyo decir, la mayoría de las veces, culturalmente se construye de forma distinta». En esa línea, Toury (1992) y Chesterman (1993) hacen referencia puntual a la importancia de enfocarse en las formas (normas) en que se desarrollan diversos grupos que ellos llaman comunidades, a los que el traductor desea internarse. Esto es parte esencial del conocimiento y perspectiva que debe tener el traductor sobre diversas situaciones para lograr la transferencia para el receptor de la traducción, ya que finalmente debe tener significado comprensible, acorde con sus conocimientos y acondicionamientos culturales.

Las competencias del traductor han ido variando de acuerdo con los diversos cambios que se han dado en el mudable siglo XX y ahora el inicio

del XXI. Kiraly (2000) relata las competencias del traductor en la época en que inició su práctica profesional e indica que:

Most of the skills, knowledge and abilities I handed then to fulfill the tasks expected of me as a professional translator could be subsumed under the label of 'translation competence', essentially the ability to comprehend a text written in one language and produce an "adequate: target text for speakers of a different language on the basis of that original text. By an 'adequate' text I mean one that could be accepted by the text recipient and the commissioner of the job as an adequate Translingual rendering of the source text message. Even in those days, translation competence did of course require resourcefulness in finding relevant background information, an awareness of text types and practical ability to create a text for a specialized wine-marketing readership in my native tongue. But there were few technical aids to assist me in my work, and thus my task was essentially limited to the actual craft of translation.

(Kiraly 2000:10)

Kiraly (2000) toca un punto de vital importancia para la traducción contemporánea y relata su experiencia ante los cambios del mundo moderno que han impactado en la forma en que se ejerce la profesión. Además de las competencias disciplinarias y complejas del traductor, que requieren preparación y esfuerzo, existen otras competencias que, si bien se exigen en otras disciplinas, no por esto son menos importantes en la profesión. Con ello se alude a competencias supuestamente transversales, como las relativas a tecnologías de la información, particularmente al uso del ordenador. Actualmente, la máquina de escribir está obsoleta, es parte de la historia. Los traductores de hoy utilizan, en mayor o menor grado, el ordenador como parte cotidiana e imprescindible de su trabajo<sup>13</sup>. Desde luego, las posibilidades de la informática van más allá y hay mucha investigación y aplicaciones en torno a la traducción automática, esto es, la realizada por computadoras de modo autónomo, que aquí no se aborda

---

<sup>13</sup> En §5.4.3 haremos referencia a las opiniones que brindaron los traductores en servicio y los empleadores de traductores para analizar la importancia del uso de la tecnología.

porque son ajenas al proceso de aprendizaje humano que constituye el objeto de esta tesis doctoral.

Hasta este momento, se ha hecho referencia a las competencias disciplinarias y técnicas del traductor que reconocemos como parte imprescindible de la traducción contemporánea. Sin embargo, el manejo y perfeccionamiento de esas competencias es incompleto si se excluye el ámbito ético de la profesión. La ética, o el comportamiento ético, es parte importante de cualquier tipo de actividad profesional pero, en traducción, la ética constituye una parte primordial del trabajo que realiza el traductor. Entendemos como ética profesional las conductas de respeto, responsabilidad, confidencialidad, honestidad y honradez que permiten que la actividad se lleve a cabo en un clima de confianza y respeto de las partes para con el traductor, para que se pueda realizar la tarea de la mejor manera posible.

Ya hace varias décadas que se ha detectado la necesidad de establecer normas éticas para el traductor y el intérprete. Weber (1984) indica que, tanto los traductores como los intérpretes, deben acatar siete principios (a los que llama *aspectos*) éticos indispensables para el buen desempeño de la profesión (Weber 1984:61-63):

1. The responsibility toward the reader or the listener. A good translation and a good interpretation should both read and sound like originals. The obvious goal in this whole process of intercultural communication is to make the reader or listener forget that an intermediary was involved.
2. The responsibility toward the client. The client is not necessarily the same person as the reader/listener. Although clients are normally not directly concerned with results of our work, it is they who pay. And if complaints do reach the client it is usually too late to do something to correct them.
3. The responsibility toward the author or the speaker. The main goal here is to be sure that the intentions expressed in the original message are clearly understood by the reader/listener. In the case

of translations this requires careful checking with the author whenever this is possible.

4. The responsibility toward the language. This aspect of their responsibility is too often overlooked by many translators and interpreters. They are the guardians of their language, in the sense that many people read what they write and listen to what they say.
5. The responsibility toward one's colleagues. This is almost self-evident, but it must be stressed, since both our professions enjoy particularly cordial climates. Each time freelance translators or interpreters negotiate with a client, they set a precedent for their colleagues.
6. The responsibility toward oneself. In our two professions there is a strong temptation to overwork by accepting too many assignments at one time. Managing one's own resources and knowing one's limitations, both in quantity and in quality, contribute to a long and satisfying professional career.
7. The responsibility toward the profession as a whole. Translators and interpreters must never forget that with each assignment they are representing the entire profession. The best way to assure a good reputation for these two professions, which enjoy no legal protection, is to set only the highest standards of quality.

Las organizaciones de traductores definen y dan a conocer con claridad y detalle sus códigos de ética, con el fin de conferir una cierta certidumbre al empleador actual o potencial sobre el tipo de trabajo y desempeño que puede esperar del traductor. Como ejemplo, se incluye el Código de Ética Profesional del Colegio Mexicano de Intérpretes de Conferencias (Anexo 2<sup>14</sup>).

### **1.3. La traducción, como disciplina**

#### 1.3.1. Esbozo de la evolución del pensamiento en torno a la traducción

Hay datos que indican que ya en tiempos remotos se meditaba en torno a los problemas que se presentaban en las traducciones, y que incluso existía

---

<sup>14</sup> <http://www.interpretacion.org/content/view/20/25/lang,en/>

un nivel de reflexión en la práctica de la traducción. Moya (2003:19) presenta el ejemplo del cordobés Maimónides que, en el año 1199, le escribe al granadino Samuel Ibn Tibón indicando que el texto por traducir tenía varias interpretaciones. Como dice Moya (2003:19), es evidente que el traductor, aun en épocas pretéritas, «siempre se ha apoyado en una base teórica [...] que un principio fue implícita pero que con el paso del tiempo vio la luz en forma de anotaciones marginales o paratextuales, prefacios, introducciones, etc.». A pesar de ello, la disciplina como se conoce hoy es hija del siglo XX.



En occidente, la reflexión en torno a la traducción se centró, durante siglos, en los textos cristianos sagrados en general y la Biblia en particular. En el siglo III, Ptolomeo II *Filadelfo*, rey de Egipto, mandó traducir las escrituras del hebreo al griego. Es versión *Alejandrina*, o bien la *versión de los setenta*, la que alude quizás a los 72 sabios encargados de efectuarla. Ante las imprecisiones y las imperfecciones del idioma de las versiones latinas existentes, en el año 382, el Papa Dámaso I encargó una nueva traducción a su secretario Eusebio Hierónimo de Estridón (San Jerónimo), quien la realizó entre ese año y el 404.

San Jerónimo inició su tarea con el objetivo de que su traducción fuera más precisa pero también más fácil de entender que las anteriores, por lo que usó el latín vulgar (de donde deriva su nombre, *Vulgata*<sup>15</sup>, por *Vulgata editio*, «edición para el pueblo»). Él mismo tradujo por primera vez el Viejo Testamento directamente del hebreo y usó manuscritos arameos para traducir el Libro de Tobit y Judith aunque, precisamente por tomar como original el canon de Palestina, al principio se limitó a recoger aparte

---

<sup>15</sup> <http://www.intratext.com/X/LAT0001.htm>

las versiones existentes de los libros deuterocanónicos<sup>16</sup> o apócrifos que sí comprendían la *Biblia de los setenta*, la versión griega basada en el canon de Alejandría. Así surge una controversia con Tirannio Rufinod Aquileya, también traductor, que conduciría a San Jerónimo a publicar primero su carta *Ad Pachmmachium de optimo genere interpretandi*, considerado el primer tratado traductológico occidental, y más tarde a incluir los deuterocanónicos por mandato de San Agustín de Hipona. En el siglo XVI, ante el avance del protestantismo, el Concilio de Trento la declaró versión oficial de la Iglesia (católica).

Durante la Edad Media se desarrollaron tres grandes centros de traducción cuyo impacto en el desarrollo del mundo occidental, en retrospectiva podemos entender. Delisle & Woodsworth (1995:135) afirman que el primero fue la Escuela de Bagdad donde, bajo el auspicio del Califa Al-Mamún (786-833), se traducían del griego al árabe o al siríaco, especialmente trabajos filosóficos y de medicina, dadas a las especialidades de su director Hanyn Ibn Isaac. Durante siglos XII y XIII, la ciudad de Toledo en España fue cuna y testigo de un auge de la actividad traductora conocido por el nombre de «Escuela de Traductores de Toledo» auspiciada primero por autoridades el arzobispo Raimundo y después por el rey Alfonso X *el Sabio* (1221-1284). De acuerdo con Delisle & Woodsworth (1995:115), esta escuela desempeñó un papel fundamental en la transmisión del conocimiento científico y filosófico en la Europa medieval, un verdadero motor que revolucionó el conocimiento en lo que se considera un «Renacimiento del siglo XII» que serviría de faro para el siguiente. Durante el siglo XII, las traducciones se efectuaban del árabe al

---

<sup>16</sup> Se trata de los libros de Tobit, Judit, Baruc, primero y segundo de los Macabeos, Sabiduría, Eclesiastés y las adiciones griegas a los libros de Ester y Daniel.

castellano y de éste al latín. Durante el siglo XIII, sin embargo, dejó de traducirse tan a menudo al latín y se dieron algunas traducciones al francés. El uso mayoritario de la lengua vernácula de las clases altas toledanas como lengua meta, esto es, de destino, serviría de base para la emergente lengua vernácula española. El tercer centro de traducción se distinguió por la traducción de las *auctoritates*, además de que los textos se traducían del latín al francés, con el apoyo del Emperador Carlos I (Delisle & Woodsworth 1995:136).

No es aventurado establecer vínculos causales entre el movimiento de traducción de Toledo y el desarrollo y propagación de la que ahora llamamos *lengua española*, una lengua que se fue «desprendiendo» poco a poco del latín, como otras romances. Bien indica Granados (1978:1) que «Difícil es, si no imposible, delimitar, perfilar, fijar en el tiempo y en el espacio el origen de una lengua». Sin embargo, Alvar (1978:1) indica que «Gonzalo de Berceo [1197 -1264] nos repetirá mil veces que escribe *román paladino* para remediar las necesidades de quienes no saben latín». Un idioma distinto al latín y utilizado por el pueblo, que ya se reconoce en sus formas y hasta se ha denominado de alguna forma distinta. Mas Granados establece que es el documento escrito el que indica la presencia de una lengua, y, hace referencia a las *Glosas Emilianenses*<sup>17</sup> cuando dice que:

El descubrimiento de cualquier documento o nota puede suponer el desmoronamiento de lo que se elaboró con paciencia y creyendo tener la razón. El primer fragmento que se conserva de lo que pudiéramos llamar castellano –digo «pudiéramos» porque encontramos en él matices dialectales– es un «venerable trozo» del monasterio de San Millán de la Cogolla: una brevísima oración del siglo X. Debido a la falta de documentos resulta sumamente difícil la reconstrucción del origen de una lengua. Pero afortunadamente algunas palabras de las que se hablaban en la lengua vulgar se «escapan» en los documentos latinos. También

---

<sup>17</sup> <http://vallenajerilla.com/glosas/>

hay copistas que «anotan» en esos documentos la traducción de algún término que ya no entienden. Esas anotaciones son las glosas, en ellas y en las «faltas» cometidas por el escriba se ha apoyado Menéndez Pidal para reconstruir la lengua que se hablaba en la Península en los siglos X y XI. Esa titánica reconstrucción son los *Orígenes del español*, obra cumbre de la filología europea, cuya primera redacción quedó terminada en julio de 1926.

Granados (1978:1)

Provencio & Martínez (2006) establecen el período de Alfonso X *el Sabio* como la época donde se le otorgó gran importancia a la ciencia y el arte. Adicionalmente, fue durante ese tiempo cuando, por orden real, los documentos traducidos lo fueron al nuevo romance castellano, ya que Alfonso X actuó como *mecenas* de esta lengua que se utilizaba en esa región. Ellos establecen que:

Su proceder como mecenas se vio cumplido con el desarrollo de la Escuela de Traductores de Toledo, la cual ya funcionaba desde el siglo XII aunque será ahora con su patronazgo cuando alcance su momento más esplendoroso. Alfonso X, como nadie hasta ese momento, supo aprovechar la realidad social de su reino con la convivencia de judíos y musulmanes, ya que de ambos grupos intentó asimilar toda la cultura de la que eran portadores. Además, su interés no se centraba en los temas metafísicos o teológicos, que eran los que ocupaban los estudios de otras universidades europeas, sino que su preocupación se centraba en todas aquellas disciplinas que podrían estar al lado del ser humano, como la astronomía, la historia, el derecho o la medicina. ... Con Alfonso X la lengua castellana adquiere carta de naturaleza como lengua escrita y cultural. Tal afirmación puede ser hecha porque antes de su reinado, la lengua culta escrita era el latín, y a partir de la labor de su scriptorium y de la difusión de documentos desde su cancillería, deja ese puesto prominente al castellano.

(Provencio y Martínez 2006:1)

Éste es un ejemplo de cómo la traducción, con el apoyo político del momento, se convirtió en una pieza clave para el desarrollo y el establecimiento del idioma. Aunque el castellano ya era de uso oral

común entre el vulgo, el espaldarazo a su versión escrita le permitiría gozar en delante de una posición de reconocimiento en las cortes, tribunales y otros estamentos oficiales de la sociedad.

La traducción ha pasado por un sinnúmero de fases en su desarrollo como disciplina. Sin embargo, la dificultad de la tarea ha adoptado muchas formas que se pueden reducir a algunos conceptos básicos en torno a los cuales se construye el «dilema» del traductor: cambiar para que todo siga igual, mantener a riesgo de que signifique otra cosa. Tanto Horacio como Cicerón (Bassett 1980:43) argumentaron la necesidad de realizar una interpretación juiciosa basada en la cita de San Jerónimo «*non verbum de verbo, sed sensum exprimere de sensu*» (Bassett 1980:44).

Este dilema se exagera en las traducciones de la Biblia, donde la creatividad podía tornarse en herejía (Bassett 1980:46). Existieron, de hecho, numerosos «mártires de la traducción» como William Tyndale (1494-1536), en Inglaterra, quien elaboró una traducción de la Biblia que pudiera leer el común. En Francia, el humanista Etienne Dolet (1509-1546), tradujo los diálogos de Platón y resultó acusado de poner en duda la inmortalidad del alma. Ambos traductores fueron acusados de herejes y murieron en la hoguera (Bassett 1980:54).

La traducción ha estado estrechamente ligada con la política y los grupos de poder del momento. Por otro lado, a pesar de que durante el renacimiento la traducción adquiere estatus de actividad importante, la figura del traductor o del intérprete no siempre llevaba consigo ese estatus. Históricamente existen pocas referencias a los traductores o intérpretes; algunos autores, como Delisle & Woodsworth (1995), dicen que esto ocurría, sobre todo, antes del Renacimiento, particularmente en el caso de los intérpretes. Al parecer, el estatus social de los intérpretes los ponía en desventaja pues eran, en su mayoría:

[...] ethnic and cultural hybrids, often women, slaves or members of a *subcaste*— Christians, Armenians and Jews living in British India... these go-betweens, despite their mediating between distant cultures were not accorded the place they deserved in historical records.

(Delisle y Woodsworth 1995:246)

Durante la conquista de América, los intérpretes resultaron indispensables. La actividad de interpretación se inició enseñando el castellano a indios cautivos. También actuaban como intérpretes los indios que, habiendo trabajado en servicio doméstico con españoles habían aprendido, aunque con fallas, a hablar el idioma de los patrones. Además, hubo españoles que aprendieron alguna de las lenguas indígenas por diversos motivos y ellos mismos actuaban como intérpretes. Un caso conocido fue el de Jerónimo de Aguilar, que naufragó y fue capturado por los mayas. Durante los ocho años que sirvió como esclavo fue intérprete de esa lengua indígena y de castellano (Delisle & Woodsworth 1995:260).

Quizá la intérprete más conocida de la conquista de México fue una india de real linaje que le entregaron a Cortez como esclava, quien ya hablaba la lengua azteca que aprendió en su niñez, y el maya, que aprendió durante una etapa de esclavitud. Su aparente facilidad para aprender idiomas le facilitó hablar castellano en poco tiempo. El escritor Carlos Fuentes dice que tuvo tres nombres (aunque en realidad fueron más), uno que le dieron sus padres, *Malintzin*; el que le dio su amante (Hernán Cortez), *Marina*, y el que le dio el pueblo, la *Malinche* (Fuentes 1992:13). Uno de sus biógrafos argumenta que, «pese a otras opiniones en contrario, su apelativo haya sido Malinalli, nombre del 12º día del mes del calendario azteca en el que había nacido —asociado al sur y a la hierba o a la cuerda—, según era costumbre entre los mexicas» (Herrén 1992:34). Indiscutiblemente, ella fue una pieza clave para la conquista y se considera que resultó más valiosa para Cortez que el mismo ejército

tlaxcalteca que lo apoyaba. De ahí que las memorias escritas por Díaz del Castillo indiquen que Dios se la había enviado para apoyarlos en su causa (Delisle & Woodsworth 1995:261).

El reconocimiento a su labor durante su vida no se ha establecido con certidumbre; sin embargo, el hecho de que se le diera el nombre de *Doña Marina* en tiempos de la colonia denota que sí existía un reconocimiento hacia ella. En sus escritos, Díaz del Castillo «no menciona nunca a Marina sin anteponerle el *doña*, que en la época equivalía a un título de nobleza o al menos, de lustrosa hidalguía» (Herrén 1992:31). En el México posrevolucionario, la figura de La Malinche se asocia con el nacimiento de la raza mexicana, por su mestizaje. También se asocia a la traición y el apoyo al extranjero, por lo que el término *malinchismo* se utiliza hoy para describir a quienes prefieren lo extranjero sobre lo nacional.

Independientemente de los motivos que algunos intérpretes puedan haber tenido para iniciarse en la profesión —ya sea de forma voluntaria, por causalidad, o bien por esclavitud— su dedicación a esta actividad contribuyó al desarrollo histórico (Delisle & Woodsworth 1995:247) y son los precursores de la disciplina que se fue gestando a través de los siglos. Snell-Horby (1992:9) hace un recuento de escritos sobre traducción de diversas épocas con algunos aspectos todavía vigentes. Presenta como ejemplo el ensayo de Alexander Fraser Tytler titulado *Essay on the Principles of Translation*. En ese ensayo, de más de doscientos años de antigüedad, define sus «tres reglas de traducción» que, según Snell-Horby, siguen teniendo vigencia. Curiosamente, Tytler no fue el único ni el primero en definir estas «reglas», pues Snell-Horby menciona que Etienne Dolet (en 1540) y Dryden (en 1680), ya las habían esbozado. Estas reglas son: 1) competencia lingüística tanto en la lengua origen como en la lengua meta; 2) conocimiento del tema por traducir; 3) manejo de estilo y

comprensión del mensaje del emisor. Estos elementos siguen vigentes pero hoy ya no son suficientes.

Durante la época victoriana se desarrolla un concepto de traducción que emerge del creado por Scheleiermacher, Carlyle y los Prerrafaelitas, que se torna en una paradoja interesante (Bassnett-McGuire 1980:68). Este concepto se centra en el respeto a la versión original, cayendo en la adulación de la misma, y se basa en el valor que el traductor le da al original, cuya traducción dirige a un público culto. Naturalmente, la misma naturaleza de lengua escrita hacía de la traducción un fenómeno minoritario hasta el siglo XX, como lo era la propia lectura; lo interesante de la época victoriana es que es elitista intencionalmente.

Así llegamos al antecedente inmediato del estado actual de la disciplina, que se desarrolló a partir de mediados del siglo XX (Munday 2001:5). Hasta entonces, la traducción era un elemento más del área de estudios de aprendizaje de lenguas modernas. Munday (2001) recuerda que el método de aprendizaje de idiomas desde fines del siglo XVII hasta la década de los 60 del siglo XX, era conocido como el «*grammar translation method*» (Munday2001:7) en abierta alusión a un uso lejano de la práctica profesional.

Durante la primera mitad del siglo XX destacó el trabajo de cuatro teóricos de la traducción, quienes de manera independiente pero simultánea desarrollan las primeras *teorías* de la disciplina en distintos puntos geográficos:

- J. P. Vinay y J. Darbelnet en Canadá con *Stylistique comparée du français et de l'anglais: Méthode de traduction* (1958).
- Georges Mounin en Francia con *Les problèmes théoriques de la traduction* (1964).
- Eugene Nida en Estados Unidos con *The Theory and Practice of Translation* (1964).
- J. C. Catford en Inglaterra con *A Linguistic Theory of Translation* (1965).

Si bien la traducción *per se* no se considera una ciencia, ya que es una actividad práctica, sí existe el estudio científico de la Traducción. En los años ochenta se produjo un cambio trascendente, pues la traducción se fue convirtiendo en una disciplina autónoma. En 1988, Holmes publica un artículo que, en retrospectiva, parece un parteaguas para la disciplina independiente de la traducción. En «The name and Nature of Translation Studies», Holmes utiliza el término *empirical discipline* (1988:71) por primera vez y esto constituye una nueva visión de la profesión y presenta dos objetivos para esta disciplina empírica:

1. To describe the phenomena of translating and translations as they manifest themselves in the world of our experience and
2. To establish general principles by means of which these phenomena can be explained and predicted.

(Holmes 1988:71)

Esta disciplina comenzó inspirándose en la estilística comparada (Vinay & Darbelnet 1958), para después intentar desarrollarse como ciencia, comprendida como una rama de la lingüística, abandonando el estudio de la traducción literaria. En el estadio actual, se consideran aceptables tanto las aproximaciones humanísticas como las científicas, y el conjunto se suele denominar «Translation Studies» (Holmes 1972). En relación con los estudios desarrollados en torno a la traducción, Moya comenta:

[...] la segunda mitad del siglo XX, con sus aportaciones teóricas, la que nos ha aportado las teorías mas importantes sobre la traducción y los análisis mas minuciosos y profundos sobre los diversos factores que tienen lugar e la escena de la actividad traductora....lo que no podemos pretender es exigirles milagros a las teorías traductológicas que aquí se encierra, milagros en forma de respuesta o soluciones a todos lo cada uno de los problemas traslatorios que acarrea la partía traductora la que nos ha dado aportaciones teóricas.

Moya (2003:19)

La tradición y la existencia de elementos comunes entre la traducción y la interpretación lleva a muchos estudiosos a considerar hoy que esta última constituye una subcategoría de la traducción, aunque algunos como Gile (1995a) y Pöchhacker (2000) se manifiestan proclives a desarrollar estudios de interpretación separados de los de traducción. Sin tomar partido al respecto, aquí se utilizará generalmente el término *traductor* para referirse a quien realiza la actividad escrita y el término *intérprete* para quien realiza la actividad oral; no obstante, en ocasiones se emplea el término *traductor* en forma genérica para referirse a ambos, por cuestiones de economía en la expresión.

## **2. La formación de traductores**

### **2.1. Evolución histórica**

La traducción y, particularmente, la interpretación han existido desde que se dio la necesidad de comunicarse con hablantes de otra lengua. Las crónicas históricas muestran el papel de intérpretes y traductores en Egipto (siglo III a.C.), en las expediciones de Alejandro Magno (siglo I a.C.), en el Imperio Romano (siglo I, a.C.), en la Francia de Louis IX (siglo XIII), en las expediciones de Napoleón al medio oriente y la guerra de independencia de los Estados Unidos de América (siglo XVIII), entre muchos otros ejemplos. No obstante, no necesariamente indican cómo se formaban (Delisle & Woodsworth 1995:257-261) y podemos suponer que era, básicamente, de forma autodidacta.

Delisle & Woodsworth (1995:259) apuntan que, durante la conquista de América, la formación de intérpretes se llevó a cabo haciendo uso de diferentes estrategias y no siempre con los resultados deseados. Los intérpretes potenciales normalmente eran indígenas llevados en contra de su voluntad a aprender el idioma europeo. En el caso de Canadá, en 1534, Cartier capturó a dos indígenas y los llevó a Francia a aprender el idioma. De regreso en Canadá, los indígenas actuaron como intérpretes, mas no se podía confiar en su fidelidad, ya que ellos no actuaban en contra de su pueblo. También Francisco Pizarro, aún en la Florida, envió en 1559 a indígenas a España para que aprendieran castellano. La mayoría de las veces, estos intérpretes eran tomados del servicio doméstico, donde habían aprendido el idioma de sus patrones. Delisle & Woodsworth (1995:259) presentan la institución creada por Samuel de Champlain en la ciudad de Québec en 1608 como la primera formación de traductores e intérpretes en el nuevo mundo. La estrategia educativa era enviar a los futuros intérpretes franceses a vivir con alguna tribu india de la localidad, para que aprendieran no sólo el idioma, sino también las costumbres a través de la práctica de las

actividades cotidianas de esa comunidad. Esta formación resultó altamente efectiva para los europeos que deseaban establecer vínculos comerciales o para los que se asentaban permanentemente en la región. E indica que ya Champlain conceptualizaba que la formación del intérprete no podía ser sólo lingüística, sino que debía incorporar un segmento cultural para poder desempeñarse de manera óptima.

El siglo XVIII favoreció los estudios de traducción y particularmente la enseñanza de la misma. Cronin (*apud* Tennent 2005:249) señala que el cambio es paralelo al abandono del latín como lengua de instrucción y de uso comunicativo, para reducirse a ser un idioma que se estudiaba para comprender sus textos. Este cambio propició el desarrollo y la enseñanza de la traducción, ya que la actividad primordial para enseñanza del latín fue la traducción de textos. De esa forma, podemos ver la cercanía de la enseñanza del latín con el desarrollo de la enseñanza de la traducción. La traducción, por tanto, se convirtió en una técnica de enseñanza de lenguas, particularmente del latín, que en esa época seguía siendo requisito imprescindible para una persona culta.

Durante el mismo siglo XVIII se gestó también un reconocimiento de la traducción como profesión. Dollerup (1996:20) señala 1782 como la fecha del surgimiento del título de *autoriseret traslator*, que indica que no solamente se consideraba la traducción una profesión, sino que no podía realizar la actividad cualquier persona bilingüe.

Durante el siglo XIX, la revolución industrial propició e intensificó la actividad de la interpretación. En esa época «se popularizó la interpretación de conferencias en forma consecutiva para eventos internacionales» (Delisle & Woodsworth 1995:252). El desarrollo y requerimientos de la traducción y de la interpretación fueron conformando no sólo la profesión, sino el reconocimiento de la misma.

Si se considera que el traductor y el intérprete realizan actividades *creativas* (Basset 1980:2) que conllevan una continua toma de decisiones, en vez de actividades *mecánicas* que pueden llevarse a cabo sólo con conocimientos lingüísticos que transfieran segmentos de un idioma a otro, entonces podemos deducir que la disciplina de la traducción, como la conocemos hoy, requiere de una formación rigurosa que prepare al futuro intérprete y traductor para hacer la transferencia con conocimientos no sólo lingüísticos, como antes se creía.

La formación del traductor e intérprete requiere de un conocimiento teórico-metodológico de la traducción o interpretación, el desarrollo de habilidades para llevar a cabo la actividad y un variado cúmulo de conocimientos que van desde el dominio de las situaciones culturales de la lenguas en cuestión, a temas relacionados con el trabajo por traducir, conocimientos y habilidades de la informática puntera, entre otros. Así, no es de extrañar que el siglo XX fuera el gestor de la traducción como disciplina formal al incorporarse como estudios universitarios, como se verá a continuación.

## **2.2. La formación de traductores, hoy**

Aunque la traducción es una actividad muy antigua, la formación de traductores se realizaba a partir de la práctica de la traducción y de forma básicamente autodidacta (Sager 1992:107). Antes del siglo XX, en el medio académico se concebía la traducción como una «actividad de apoyo, como medio de perfeccionamiento lingüístico, lo que se ha denominado *traducción pedagógica*» (Hurtado 1996:33; Pascua 2003:12). Quizá el empujón definitivo lo recibieron en los conflictos bélicos mayores de ese siglo, tanto en la 1ª Guerra Mundial como en la 2ª, donde la traducción y la interpretación tuvieron un rol importante, como también en las etapas posteriores al conflicto (Bowen 1995:263-64). Durante el siglo pasado, se fue reconociendo la traducción como disciplina y como resultado

de la transformación del concepto de la misma, se inician los primeros programas de formación de traductores en las universidades (Sager 1992:107).

La formación reglada de traductores e intérpretes no se presenta sino hasta mediados del siglo XX, aunque se inicia en pasos pequeños y experimentales. Dollerup (1996:21) menciona que en 1910 se estableció en Dinamarca la diferencia entre aprender un idioma extranjero y el aprendizaje de la traducción. En esa fecha se abrió la escuela *Translatørskolen*, una escuela de carácter privado, que fue un primer intento de formación de traductores, con limitaciones teóricas y metodológicas.

La formación universitaria de traductores e intérpretes es relativamente reciente. Kelly (2005:8) señala que las más antiguas en la formación general de traductores fueron la Universidad Lingüística de Moscú, fundada en 1930 con el nombre de Instituto Maurice Thorez; la Universidad Ruprecht-Karls de Heidelberg (1933); la Universidad de Ginebra (1941) y la Universidad de Viena (1943). La Escuela de Traducción e Interpretación (ETI) de la Universidad de Ginebra se fundó en 1941; en 1953, surge la Escuela Superior Francesa de Interpretación de París que se transforma, en 1957, en la ESIT (*École Supérieure d'Interpretes et Traducteurs*). En la extinta Checoslovaquia, se crea en 1963 la Especialización de Traducción e Interpretación de la Facultad de Ciencias Sociales de la Carolina de Praga que, en 1968, se transformará en el Instituto de Traducción e Interpretación. Entre 1974 y 1992 esa cátedra pasa a la Facultad de Filosofía y Letras de la Carolina y, a partir de 1993, lleva el nombre de Traductología.

The growing need for professional translators and interpreters both in bilingual contexts and due to the internationalization of the economy, later led to the founding or extension of courses in an increasing number of countries (Belgium, Canada, Italy, Netherlands, Australia, Denmark, UK, Spain...). Caminade and Pym (1998) calculate that the figure of approximately 250 courses world-wide was reached in the 1990s despite apparent saturation in some parts of the world, the figure certainly has

not fallen since then, as countries such as Portugal, Corea, or Poland set up their own programmes.

Kelly (2005:8)

Las primeras escuelas españolas de traducción e interpretación surgieron a comienzos de la década de los setenta. Por orden de fundación, las cuatro primeras fueron las de las universidades Autónoma de Barcelona, Granada, Las Palmas de Gran Canaria y Salamanca. Con la ampliación de las estructuras europeas, abrieron sus puertas centros de formación en las universidades públicas de Vigo, País Vasco, Pompeu Fabra (en Barcelona), Valladolid (en Soria), Complutense de Madrid (Felipe II, Aranjuez), Autónoma de Madrid, Jaime I (Castellón), Valencia, Alicante, Córdoba, Pablo de Olavide (Sevilla) y Málaga. A estas se suman programas de formación no reglada o de posgrado en las universidades de León, Rovira i Virgili (Tarragona), Alcalá de Henares y La Laguna, y las universidades privadas de Vic (Barcelona), Europea de Madrid, Pontificia Comillas de Madrid, etc.

En México, la formación de traductores a nivel superior se inicia también a mediados del siglo XX, al generarse la conciencia de que debía formarse a personas que realizaran las actividades de traducción e interpretación y no sólo recurrir a personas bilingües. El primer programa formal de traductores lo ofreció el Instituto Superior de Intérpretes y Traductores<sup>1</sup>, una institución privada de prestigio internacional establecida en la ciudad de México. Posteriormente, surgieron programas de traducción en universidades de carácter público, como se detalla en §4.3.

Como los estudios de traducción son por naturaleza interdisciplinarios, los programas fueron emergiendo en diversas áreas universitarias. En su mayoría, emergieron en facultades o departamentos de lingüística o lenguas extranjeras, pero también se abrieron en otros departamentos, como literatura. Al

---

<sup>1</sup> [www.isit.edu.mx](http://www.isit.edu.mx)

abrirse cursos de traducción o sobre traducción, desde los inicios de los años 70, éstos fueron atrayendo el interés de la plantilla docente del departamento o facultad que los albergaba (Amit-Kochavi 1992:93). Al ofrecer las universidades cursos de traducción, se fue profesionalizando también su estudio.

La formación de traductores en el mundo es de diversa índole. Aún es común encontrar cursos de traducción en programas académicos de lenguas que ofrecen, además, itinerarios o énfasis en traducción. Los programas que se separan de otras disciplinas, ofrecen desde diplomaturas, cursos especializados para intérpretes jurados y licenciaturas, algunas de ellas en traducción, otras en interpretación, algunas combinadas; también se ofrecen posgrados que van desde especialidades, maestrías y doctorados. Las diferencias atañen ahora, no únicamente al nivel académico, sino también a las áreas de especialidad, y así encontramos posgrados de traducción y terminología, tecnología, localización, cultura, entre muchos más. La interpretación también ha sido objeto de variaciones en la oferta académica y las universidades ofrecen posgrados de traducción consecutiva, de conferencia, simultánea, etc. Las instituciones educativas que los ofrecen también son de diversa índole, pues se pueden encontrar en centros superiores de carácter público, como universidades o centros de investigación, universidades privadas, institutos privados de preparación técnica, o bien en colegios y asociaciones profesionales, por dar unos ejemplos. Sin embargo, los programas de formación de traductores más prestigiados provienen de instituciones de educación superior, aunque no necesariamente de áreas puramente de traducción.

El hecho de que los programas de formación de traductores no siempre emerjan en facultades dedicadas a la traducción en origen, sino que se desarrollen en otras facultades o departamentos como lingüística, lenguas extranjeras, literatura o filosofía, entre otras<sup>2</sup>, provoca un efecto singular: Los

---

<sup>2</sup> <http://www.lexicool.com/courses.asp?IL=3>

cursos que en ellos se desarrollan y ofrecen van íntimamente ligados a los estudios, experiencia e intereses de la planta docente, que no necesariamente tiene perfil de traductor profesional (Amit-Kochavi 1992:93).

En cuanto a los métodos implementados para la formación de traductores, varían en función de los antecedentes académicos y experiencias previas de los propios formadores. Kelly (2005:11-18) describe diversos enfoques que han sido usados o que aún se utilizan en programas académicos de traducción:

*Enfoques iniciales* - Aprender a traducir traduciendo. Este fue un enfoque muy generalizado, donde el profesor implementaba traducciones sin que el alumno tuviera preparación previa. También les daba su versión como la «correcta», lo cual indicaba que el producto de los alumnos carecía de calidad.

*Objetivos de aprendizaje* - Delisle (1980, 1993 y 1998). Quizá fue el primero que introdujo en el área de traducción la noción de establecer objetivos claros para el proceso enseñanza/aprendizaje. En sus publicaciones, fue presentando el diseño de objetivos generales y objetivos específicos de aprendizaje y, posteriormente, sugiere formular los objetivos siguiendo la taxonomía de Bloom. Su aportación fue importante, ya que permitió que el profesorado analizara los resultados que deseaba obtener en su curso.

*Enfoque basado en la profesión y centrado en el alumno* - Nord (1988 y 1991). Este enfoque se basa en crear situaciones similares a las que se encuentran en la práctica profesional, para lo cual toda traducción debe tener un motivo realista y con sentido. Nord presenta un modelo funcionalista y orientado a la traducción. También toca temas como diseño curricular, selección de materiales, textos, progresión, actividades de clase, motivación y evaluación de estudiantes entre otros. Este enfoque subraya la adquisición gradual de la competencia traductora y una importante participación del profesor, sobre todo, en la fase inicial de la formación.

*Enfoque centrado en el proceso* - Gile (1995). Incluye traducción e interpretación, enfatizando sus similitudes, y considera que tanto la traducción como la interpretación son actos de comunicación profesional; aborda el tema de la calidad desde un punto de vista profesional; discute la investigación documental para traducción e interpretación; expresa una visión crítica sobre los métodos de enseñanza; considera que lo importante en la formación es el proceso; propone modelos y conceptos básicos como formación orientada al producto, basada en ensayo y error; el enfoque se concentra en un aspecto; se enfatizan las estrategias de traducción para que los alumnos asimilen cómo trabajar; hay mayor flexibilidad en la aceptación lingüística o fidelidad. Gile indica que este enfoque orientado en el proceso es más apropiado en las etapas tempranas de formación, y que quizá en las etapas posteriores ya será necesario enfocarse en el producto.

*Enfoque situacional* - Vienne, Gouadec (1994). Vienne propone este enfoque en 1994 y se basa en la idea de que el procedimiento en el aula debe ser una serie de actividades de traducción llevadas a cabo previamente por el profesor en un ambiente profesional, para hacerlo más realista. Es una propuesta funcionalista desde el enfoque teórico, pero difiere de Nord en que Vienne rechaza la simulación de tareas. Otra versión es la de Gouadec (1994), que propone incorporar al programa académico comisiones reales de traducción para clientes reales. La metodología de Vienne es de análisis situacional de la comisión de traducción donde el profesor responde a las preguntas de los alumnos, brindando un marco para llevar a cabo la traducción.

*Enfoques basados en tareas* - Hurtado (1999) y González Davies (2003, 2004). Han aplicado el *task-based learning* utilizado en la enseñanza de idiomas a la enseñanza de la traducción. Este enfoque está basado en el diseño de actividades y promueve un diseño curricular basado en resultados de aprendizaje.

*Equilibrando el análisis consciente con el descubrimiento subliminal* - Robinson (1997, 2003 2ª ed.). Presenta un enfoque propio donde enfatiza el equilibrio entre

el lento aprendizaje académico y el rápido aprendizaje en el mundo real. Afirma que la traducción es una actividad inteligente que incluye un complejo proceso de aprendizaje consciente e inconsciente (Robinson 2003:49). Promueve, además el *aprendizaje para toda la vida*.

*Enfoque socioconstructivista* - Kiraly (2002). Propone aplicar el socioconstructivismo con un enfoque colaborativo para la formación de traductores. Los elementos básicos son el auto-concepto del alumno y la socialización dentro de la comunidad profesional de traductores, ahora bajo una auténtica práctica de traducción. Kiraly apoya la elaboración sistemática de los temas que fundamenten la pedagogía de la traducción, una pedagogía basada en una precisa descripción teórica de la práctica de la traducción (Kiraly 1995:3). Algunas de las aportaciones de Kiraly subrayan la importancia de la autoestima y la imagen personal.

La propuesta incluye algunas recomendaciones para mejorar programas de formación entre los cuales destacan reorganizar la enseñanza basándose en un marco teórico que permita identificar los recursos cognitivos que el alumnado debe desarrollar, además de las herramientas pedagógicas para la enseñanza y la evaluación de la adquisición de las habilidades y el conocimiento. Este enfoque se entiende como antagonista del enfoque basado en tareas (task-based), pero Marco (2004) y Kelly (por publicar) lo ven como enfoques complementarios.

Al analizar estos diversos enfoques que han ido desarrollándose conforme la disciplina se fortalece, se observa que cada uno de los enfoques han sido, de alguna manera, resultado de propuestas o prácticas de otras disciplinas, mayormente de la enseñanza de idiomas. El hecho de que un número importante de traductores y de formadores de traductores se hayan iniciado en la enseñanza de idiomas les permitió tener conocimiento, acceso y experiencia en esos enfoques, de tal modo que los aplicaron y ajustaron a la traducción. Por otra parte, los enfoques sucesivos se van alimentando de los que se han presentado

antes y, paulatinamente, se van consolidando estrategias basadas en el estudio y los resultados de investigación. La enseñanza de la traducción está en pleno desarrollo y seguramente veremos una producción mayor. Prueba de ello es la reciente aparición de una publicación periódica dedicada exclusivamente a ello: *The Interpreter and Translator Trainer*.

### **2.3. Modelos de excelencia**

Las Instituciones de Educación Superior se encuentran en una constante competencia por posicionamiento, lo cual las obliga a revisar y analizar sus actividades internas y externas, pues sus sistemas administrativos y su producción académica se evalúan a nivel mundial. Para escoger modelos representativos de gran calidad, se ha recurrido a las evaluaciones más conocidas, como el ranking de la Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching<sup>3</sup>. Fundada en 1905 y avalada por el Congreso de los Estados Unidos en 1906, que tiene como meta el apoyar y dignificar la docencia en favor de la educación superior. Anualmente, dicha institución evalúa a universidades y publica sus rankings. Hoy, Kent State University (una universidad del estado de Ohio con un programa de traducción) con un ranking de 77, se encuentra entre las universidades más reconocidas de los Estados Unidos de América. Los ranking académicos de universidades a nivel mundial (Academic Ranking of World Universities), también conocidos como los Ranking de Shangai, presentan las mejores 500 universidades a nivel mundial en una evaluación que se realiza de forma anual.<sup>4</sup>

Los criterios que se utilizan en estas evaluaciones, como se puede apreciar en la siguiente tabla, se centran en cuatro áreas principales. El primer criterio se refiere a la calidad de la educación, reconociéndola por los premios que haya

---

<sup>3</sup> <http://www.carnegiefoundation.org/>

<sup>4</sup> <http://www.arwu.org/rank/2007/ARWU2007TOP500list.htm>

recibido su alumnado, como el Nobel y otros premios de primera magnitud. El segundo se refiere a la calidad del profesorado, que se mide por los premios recibidos, como los anteriores, y también por la frecuencia de citas de su base de investigadores en 21 áreas diversas de conocimiento. Un tercer criterio de evaluación se refiere a la generación de conocimiento y su difusión. Como ejemplo, se pide que se hayan publicado artículos en *Science* y *Nature*, y artículos arbitrados incluidos en los índices de citas, como el *Social Science Citation Index*, *Science Citation Index*. Como último criterio de evaluación aparece el tamaño, tomando como medida la relación del desempeño de profesorado con respecto al tamaño de la institución.

<b>Criterio</b>	<b>Indicador</b>	<b>Peso %</b>
Calidad de la formación	1. Exalumnos ganadores de premios Nobel y similares	10
Calidad de los docentes	2. Docentes ganadores de premios Nobel y similares	20
	3. Investigadores muy citados en 21 áreas de conocimiento	20
Producción científica	4. Artículos publicados en <i>Nature</i> y en <i>Science</i>	20
	5. Artículos en revistas catalogadas en índices de citas	20
Tamaño de la institución	6. Rendimiento académico en relación con el tamaño	10

**Tabla 1.** Criterios de evaluación de universidades. Academic Ranking of World Universities (Shanghai 2007)

A continuación, se ha hecho una selección de algunas de las universidades que aparecen en la lista de las mejores 500 para el año 2007 y que ofrecen programas de formación de traductores. Como se puede observar en la primera columna de, la primera se encuentra entre las 100 primeras, la segunda entre las 101 y 150 mejores, las tres siguientes están entre las 203 y 304 mejores, la sexta y séptima se encuentran entre las 305 y 403 mejores, y la octava está dentro de las 403 y 510 mejores del mundo.

Posición mundial	Institución	Posición nacional	criterios					
			1	2	3	4	5	6
96	Arizona State Univ - Tempe	53	0	14,1	24,6	26,1	42,7	18,2
102-150	Univ Ginebra	4	27,6	0	21	23,3	35	23,8
203-304	Univ Leipzig	15-22	16,6	15,5	0	9,8	36,2	19
203-304	Univ Bolonia	6	0	0	12,8	10	46,9	15,3
203-304	Univ Kentucky	89-117	13,2	0	7,4	11,9	42,6	17,4
305-402	San Diego State Univ	118-140	0	0	12,8	8,6	25,5	12,1
305-402	Univ Autónoma Barcelona	5	0	0	0	4,5	38,2	17,3
403-510	Univ Granada	7	0	0	0	5,7	31,8	14,5

**Tabla 2.** Universidades con programas de traducción. Academic Ranking of World Universities (2007)

Algunos países tienen sus propios rankings de universidades, como es el caso de España, con el del diario *El Mundo*<sup>5</sup>, que son anuales. En el año 2008 presentó su octava edición de la guía de universidades. Si bien en este ranking aparece la Universidad de Granada con el número 11 dentro de las universidades españolas, en el área de traducción e interpretación vuelve a aparecer como la primera. Para el periodo 2006-2007<sup>6</sup>, también apareció la Universidad de Granada en primer lugar, así como en 2004-2005<sup>7</sup>. Su alto nivel educativo en el área de traducción e interpretación la ha mantenido durante varios años como primera o segunda en esta disciplina.

En el ámbito de la traducción también existen organizaciones que incorporan a programas de alta calidad. La Conferencia de Institutos Universitarios de Traducción e Interpretación (CIUTI), es una organización que

<sup>5</sup> El Mundo, miércoles 7 de mayo de 2008. <http://www.elmundo.es/aula/50carreras/>  
<http://www.elmundo.es/especiales/>

<sup>6</sup> <http://aula2.elmundo.es/aula/especiales/2006/50carreras/traduccion.html>

<sup>7</sup> <http://aula2.elmundo.es/aula/especiales/2005/50carreras/traduccion.html>

cuenta con sólo 33 miembros. Entre sus metas está la de buscar la excelencia en la traducción e interpretación para hacer frente a las exigencias del mundo actual. De este grupo de universidades destacan, en Estados Unidos, el Monterey Institute of International Studies. De Italia, las universidades de Trieste y Bolonia. De Francia, la ESIT de la Sorbona (París III).

Con el propósito de saber cuáles son las características que tienen las universidades consideradas más exitosas de forma general y, en particular, en la formación de traductores, se revisaron los programas de formación de traductores a nivel internacional y su profesorado. Cabe mencionar que el nivel de formación varía, según Kelly (2005:8, debido a los «contextos y tradiciones nacionales». Algunos países ofrecen programas de licenciatura, como Alemania, Bélgica, España y Canadá. Otros ofrecen programas de posgrado, como Francia, EEUU y Gran Bretaña.

### **2.3.1. La ETI de Ginebra**

La Escuela de Traducción e Interpretación (ETI) de Ginebra nace en 1941 (Marín 2007:1), cuando ya era evidente desde la Primera Guerra Mundial la necesidad de formar intérpretes. Actualmente, la Escuela de Traducción e Interpretación de la Universidad de Ginebra (ETI de Ginebra) ofrece los siguientes cuatro programas de pregrado y uno de doctorado (Martínez 2002).

- Diploma de intérprete de conferencia (2 semestres)<sup>8</sup>.
- Diploma de estudios avanzados (DEA) en traducción, interpretación y tratamiento informático multilingüe (2 semestres).
- Diploma de estudios superiores especializados (DESS) en traducción asistida por ordenador (TAO), terminología y traducción jurídica (2 semestres).
- Doctorado en traducción, interpretación y tratamiento informático multilingüe.

---

<sup>8</sup> A pesar de que se indica que solamente el programa tiene dos semestres de duración, se considera relevante comentar que los alumnos que ingresan a l programa parten de una formación universitaria previa.

Los idiomas de trabajo de la ETI son el alemán, inglés, árabe, español, francés, italiano y ruso. Además del idioma materno (idioma A), los cursos incluyen de 1 a 3 idiomas extranjeros o pasivos (idiomas B, C y D), o sea, aquellos idiomas desde los que se realiza la traducción. No son posibles todas las combinaciones lingüísticas. Por ejemplo, el árabe se enseña sólo como idioma activo; el inglés y el ruso pueden elegirse únicamente como idiomas pasivos. El plan de estudios consta de un total de 240 créditos para ambos ciclos. En cada ciclo se deben adquirir al menos 90 de los 120 créditos exigidos. La licenciatura en traducción consta de dos ciclos y en el segundo se puede elegir entre varias opciones o módulos. La combinación lingüística puede abarcar 3 o 4 idiomas, la duración de los cursos es semestral y se aprueban mediante exámenes. Los exámenes para la obtención de los créditos de cada curso se realizan, generalmente, a finales del semestre de invierno y del semestre de verano. Al cabo del segundo ciclo, los estudiantes presentan una tesina, que es un trabajo de investigación relacionado con la traducción, cuyo tema es establecido por el estudiante y el profesor a principios del segundo ciclo (Martínez 2002:13)<sup>9</sup>. El alto nivel educativo de la ETI le permite tener un prestigio y reconocimiento internacional, y sus egresados se desempeñan primordialmente como traductores e intérpretes de conferencia a nivel internacional.<sup>10</sup>

### **2.3.2. La ESIT de París**

L'École Supérieure d'Interprètes et de Traducteurs (ESIT) de París se fundó en octubre de 1957, como parte de la Universidad de París III, Sorbonne Nouvelle, y está afiliada a la Federación Internacional de Traducción (FIT)<sup>11</sup>. Su oferta educativa es amplia y variada. En interpretación ofrecen un Máster de dos años

---

<sup>9</sup> <http://traduccion.rediris.es/linterna3.pdf>

<sup>10</sup> [http://traduccion.rediris.es/3/ti\\_suiza.htm](http://traduccion.rediris.es/3/ti_suiza.htm)

<sup>11</sup> [http://www.univ-paris3.fr/esit/fil\\_inter.html#english](http://www.univ-paris3.fr/esit/fil_inter.html#english)

de duración, que tiene como requisito de ingreso el manejo avanzado del francés y del inglés. El tercer idioma se puede escoger entre una amplia gama. La ESIT asegura que su profesorado no sólo tiene grados universitarios, sino que también son intérpretes de conferencia que aportan su experiencia profesional. El profesorado pertenece a las organizaciones reconocidas en el ámbito de la traducción e interpretación, como la Asociación Internacional de Intérpretes de Conferencias (AIIC). La ESIT ofrece equipo para interpretación simultánea actualizado y adecuado a prácticas de interpretación de conferencia, así como material auténtico y semi-auténtico para hacer sus prácticas más reales y útiles. En traducción, se ofrece una maestría en «Traducción editorial, económica y técnica»<sup>12</sup> y una diplomatura en Traducción. Es requisito de ingreso contar con un completo dominio de dos idiomas y nociones de un tercer idioma. Indican que, al obtener el grado, el campo laboral está en la función pública, la industria, el comercio y las organizaciones internacionales<sup>13</sup>.

### **2.3.3. Universidad de Bolonia**

La universidad de Bolonia es quizá la primera universidad del mundo occidental, ya que su historia se remonta al año 1088<sup>14</sup>. Sus primeros académicos fueron Pepone e Irnerio, conocido como *lucerna iuris*. En el año de 1158, Federico I promulgó oficialmente la creación de la universidad para que se llevara a cabo investigación independiente. Su ilustre historia incluye a muchas personalidades: Dante Alighieri, Francesco Petrarca, Guido Guinizelli, Cino da Pistoria, Cecco d'Ascoli, Re Enzo, Salimbene da Parma y Coluccio Salutati pasaron por sus aulas. Su relación con los idiomas y la lingüística es muy antigua, pues desde el siglo XV se instituyó el estudio del griego y el hebreo. Actualmente, la Universidad de Bolonia –a través de su Facultad de Lenguas Modernas para Interpretación y

---

<sup>12</sup> [http://www.univ-paris3.fr/esit/fil\\_trad.html](http://www.univ-paris3.fr/esit/fil_trad.html)

<sup>13</sup> [http://www.univ-paris3.fr/esit/brochures/Brochure\\_Traduction\\_2006.pdf](http://www.univ-paris3.fr/esit/brochures/Brochure_Traduction_2006.pdf) pagina 4

<sup>14</sup> <http://www.eng.unibo.it/PortaleEn/University/Our+History/default.htm>

Traducción— ofrece dos programas de traducción: uno denominado «Traducción para propósitos específicos» y otro de «Traducción para publicación». Son programas de licenciatura con una duración de dos años y un total de 120 créditos. Si bien puede parecer un programa corto para licenciatura, en realidad sus requisitos de ingreso requieren que el aspirante haya cursado otra licenciatura o su equivalente<sup>15</sup>. Además, el aspirante debe aprobar un examen de traducción del italiano a otro idioma, que puede ser inglés, francés, alemán, ruso o español. Cuentan también con otros programas básicos de Traducción e Interpretación y de Lenguas Extranjeras y Literatura (de primer nivel) donde no se requiere tener estudios previos.

#### **2.3.4. Universidad de Trieste**

La Universidad de Trieste, fundada en el año de 1924, ofrece una amplia gama de estudios universitarios a 23,000 estudiantes y su oferta educativa incluye 47 programas a nivel licenciatura, 62 doctorados, cursos de especialización y 27 maestrías. La estructura universitaria está dividida en 12 unidades académicas, una de las cuales es la Escuela Superior de Lenguas Modernas para intérpretes y traductores. En ella se ofrecen tres programas académicos: a nivel de licenciatura, se ofrece el programa de «Comunicación interlingüística aplicada» con duración de tres años; también ofrecen dos programas de especialidad con duración de dos años, uno de Interpretación de Conferencia y otro de Traducción<sup>16</sup>. Su profesorado está conformado en su totalidad por doctores que, además, realizan traducciones o interpretaciones.

#### **2.3.5. Universidad de Leipzig**

---

<sup>15</sup>

<http://www.eng.unibo.it/PortaleEn/Academic+programmes/Courses/SSLMiT/2ndDegree/2007/CoursePage20070429.htm>

<sup>16</sup> [http://www.units.it/~socrates/index\\_en.html](http://www.units.it/~socrates/index_en.html)

El Instituto de Lingüística Aplicada y Traductología (IALT) ofrece una licenciatura en traducción con duración de 6 semestres, en la que ofrecen combinaciones lingüísticas con alemán, inglés, español, francés y ruso. También se ofrecen dos programas de maestría, uno de ellos en Interpretación de Conferencia y el otro en Traductología. Todos sus profesores tienen grado de doctor y todos son traductores o intérpretes en activo.

### **2.3.6. Universidad Autónoma de Barcelona**

La Universidad Autónoma de Barcelona se fundó en 1968. Actualmente, la UAB forma a 30.406 estudiantes de grado y a 12.426 estudiantes de posgrado y formación continua. Sus bibliotecas tienen acervos envidiables, con más de un millón de libros. En cuanto al personal académico, la UAB cuenta con un total de 3.431 docentes e investigadores, de los cuales 2.607 son personal a tiempo completo, que es una proporción excelente (76%) y que pocas universidades pueden imitar. La Facultad de Traducción e Interpretación (heredera de la antigua Escuela de Traductores e Intérpretes) ofrece la Licenciatura en Traducción e Interpretación, que se instituyó en febrero de 1993 y consta de dos ciclos, teniendo una duración de cuatro años y un total de 300 créditos. El alumno cursa a lo largo de la carrera la lengua B, o sea, su primera lengua extranjera, y una lengua C, que será su segunda lengua extranjera. También se escoge la lengua A, que puede ser catalán o español. En los rankings que publica el diario *El Mundo* para el año 2008, la UAB aparece en el segundo lugar de España en el área de traducción e interpretación, debajo de la Universidad de Granada.

### **2.3.7. Universidad de Granada**

Fundada en 1531, es una de las universidades más antiguas de España y está entre las mejores. Ofrece 75 titulaciones y 141 programas de doctorado, cuenta

con 3.423 profesores, el 76% de los cuales son doctores. La UGR destaca por ser la primera universidad europea en recepción de alumnos de intercambio Sócrates/Erasmus, la primera universidad española con premios de fin de carrera, y la primera universidad andaluza en doctorados con mención de calidad (tercera española) y en producción científica (sexta española). La Facultad de Traducción e Interpretación ofrece una licenciatura en traducción e interpretación, con una población estudiantil de alrededor de 1.500 y un cuerpo docente con formación sólida en la disciplina. Hasta 2006 ofrecían dos programas de doctorado, que hoy se concentran en un Máster Universitario en Traducción e Interpretación<sup>17</sup> con perfil investigador. Los programas de doctorado eran: 1) «Procesos de Traducción e Interpretación», orientado al estudio empírico del proceso en sus vertientes cognitivas, impartido por docentes del Departamento de Traducción e Interpretación, el Departamento de Psicología Experimental y el Instituto de Lingüística Aplicada y Traductología de la Universidad de Leipzig, y 2) «Traducción, Sociedad y Comunicación», con docentes del Departamento de Traducción e Interpretación, el Departamento de Filología Inglesa y la Universidad Jaume I (Castellón). Ambos programas contaron desde el principio con la Mención de Calidad del Ministerio de Educación y Ciencia, menciones que mantiene el máster actual, que ofrece la posibilidad de acceder al doctorado.

### **2.3.8. Monterey Institute of International Studies**

El Instituto de Estudios Internacionales de Monterey, en el estado norteamericano de California, ofrece a través de su Graduate School of Translation and Interpretation (GSTI) cuatro programas de maestría en las áreas de traducción o interpretación<sup>18</sup>: Maestría en Traducción, Maestría en Traducción y Localización; Maestría en Traducción e Interpretación y Maestría en

---

<sup>17</sup> <http://www.ugr.es/~miti/presentacion.php>

<sup>18</sup> <http://translate.miis.edu/>

Interpretación de Conferencias. Durante el primer año, todos los alumnos llevan las mismas materias en un tronco común; en el segundo, cada uno opta por materias de su especialidad. La filosofía de aprendizaje del GSTI está basada en el aprendizaje autónomo y para toda la vida. Por este motivo, desde el inicio se apoya al alumnado para que desarrolle habilidades de aprendizaje que lo ayuden en el desempeño de su profesión en los años por venir. El profesorado es de tiempo completo, con amplia experiencia como intérpretes o traductores, y se convierten en los tutores de los alumnos, a quienes se ofrece una formación práctica en el mercado actual. Los idiomas con los que se trabaja pueden ser alemán, chino, coreano, español, francés, japonés y ruso. Los egresados del instituto son una carta de presentación para el mismo, ya que se encuentran laborando en empleos de alto nivel alrededor del mundo. Como ejemplos, el Consejo de Seguridad de las Naciones Unidas y los Juegos Olímpicos, entre otros.

### **2.3.9. Kent State University**

El Instituto de Lingüística Aplicada ofrece dos programas de traducción asociados al departamento de lenguas clásicas y modernas de la Universidad de Kent. Uno de ellos es la Licenciatura en Traducción (Bachelor of Science in Translation), que ofrece francés, alemán, ruso y español. El otro programa es de Maestría en Traducción (Master of Arts in Translation). Actualmente, se inicia un tercer programa a nivel doctoral en traducción (Ph.D. in Translation)<sup>19</sup>. Para el programa de maestría se ofrecen un número limitado de cursos entre los que destacan Teoría de la Traducción y la Interpretación, Localización, Terminología y Gestión de Proyectos Lingüísticos. Los otros cursos se escogen de acuerdo al idioma que se seleccione. Por dar un ejemplo, si se selecciona francés, entonces los cursos serán los siguientes: traducción del francés; traducción cultural y

---

<sup>19</sup> <http://appling.kent.edu/IAL-Courses.htm>

literaria del francés; traducción comercial; jurídica y diplomática; traducción científica, técnica y médica; redacción avanzada en francés; investigación en traducción avanzada; y estudios de caso de traducción. Los cursos se repiten para cada uno de los idiomas del programa. Para el programa doctoral <sup>20</sup> (Doctor of Philosophy in Translation Studies), la oferta de cursos optativos es amplia. Los estudiantes deben cubrir un mínimo de 60 horas por semestre, incluyendo investigación y elaboración de tesis. De esas horas, por lo menos 30 deben ser de estudios que no incluyan investigación o elaboración de tesis, y 15 deben ser de materias de carácter obligatorio. Cuenta con cinco áreas de especialidad: Lingüística Aplicada, Industrias de la Lengua, Estudios de Terminología, Pedagogía de la Traducción y Temas Actuales de Traductología. Una vez concluidos y aprobados los cursos, el alumno realiza un examen global. Tras aprobarlo, el alumno puede solicitar al comité de tesis que acepte su investigación para elaborar su tesis doctoral.

## **2.4. Universidades en el entorno inmediato a la UABC**

### **2.4.1. San Diego State University**

La Universidad Estatal de California en San Diego (SDSU, por sus siglas en inglés), es la tercera del estado por población estudiantil. Cuenta con más de 34.000 alumnos, incluyendo 6.000 de posgrado, y 6.400 profesores<sup>21</sup>. Su oferta educativa incluye 75 programas de maestría, tres maestrías en artes y 16 programas doctorales conjuntos. La Fundación Carnegie le clasifica como *doctoral/research-extensive*. En cuanto a su tasa de graduación, en el periodo lectivo 2006/2007, la SDSU entregó 6.433 títulos de licenciatura, 1.773 de maestría y 46 grados doctorales. La SDSU tiene estrechos nexos de colaboración con la UABC, siendo el más significativo el de iniciar en 1994 el primer convenio de acreditación conjunta entre universidades mexicanas y norteamericanas para el

---

<sup>20</sup> <http://appling.kent.edu/IAL-PhD-Sequence.html>

<sup>21</sup> <http://advancement.sdsu.edu/presidentweber/>

programa de licenciatura en Negocios Internacionales. La SDSU cuenta con un centro de Lenguas reconocido por el Ministerio de Educación de ese país para fungir como centro nacional de recursos lingüísticos (National Language Resource Center)<sup>22</sup>. En traducción, se ofrece un Certificado en Traducción e Interpretación Español-Inglés, con tres profesores de tiempo completo<sup>23</sup>. Como requisito de ingreso se pide que el alumno tenga conocimientos de inglés y español y que haya cursado tres materias de español: RWS 305W Academic Writing; Spanish 350 Advanced Grammar y Spanish 391 Spanish Enhancement for Translation & Interpretation. El programa del Certificado en Traducción e Interpretación consiste en los siguientes cinco cursos:

SPAN 491 Introduction to Translation Studies

SPAN 492 Translation Theory

SPAN 493 Advanced English-Spanish/Spanish-English Translation

SPAN 594A Consecutive English-Spanish Interpretation

SPAN 594B Simultaneous English-Spanish Interpretation

Al concluir los cursos, el alumno debe aprobar un examen de egreso para recibir el certificado. En el campus Valle Imperial se ofrece un curso aislado de interpretación jurídica<sup>24</sup>. Existe relación entre los profesores de traducción de SDSU IVC y los de UABC, de tal modo que esporádicamente se invita a los profesores mexicanos a impartir cursos en el campus Valle Imperial. Estos cursos pueden ser de traducción o en el área de lingüística.

#### **2.4.2. Southwestern College**

El Southwestern College es un colegio comunitario, o universidad popular, situado del condado de San Diego, a unos kilómetros de distancia de la frontera con la ciudad de Tijuana. Este tipo de colegios comunitarios ofrece una gama de

---

<sup>22</sup> <http://advancement.sdsu.edu/marcomm/news/sdsufacts.html>

<sup>23</sup> <http://www-rohan.sdsu.edu/dept/spanish/undergraduate/certificate.htm>

<sup>24</sup> <http://www.ivcampus.sdsu.edu/Programs/>

programas de educación superior que varía desde programas a nivel técnico (no licenciatura), educación continua para adultos y cursos disciplinarios para que los alumnos que así lo deseen puedan continuar estudios superiores en una universidad. Normalmente, el periodo de estudios en el Southwestern College es de un promedio de dos años, sin tener que cubrir los altos costos de la universidad desde el inicio de una carrera profesional. Esta institución no ofrece un programa de licenciatura, pero imparte algunas materias para apoyar a quienes deseen convertirse en traductores e intérpretes en el área jurídica. El programa se denomina «*Legal Interpretation and Translation*» y lo ofrece el área de contabilidad. Como sucede con otros programas de nivel técnico y de licenciatura, el plan de estudios no aparece en la página electrónica. Sus trípticos informativos indican que el programa académico consta de 10 materias<sup>25</sup>. Su profesorado no está conformado por traductores o intérpretes universitarios, sino que algunos se han formado de forma independiente y han trabajado como intérpretes jurados. Otros, con disciplinas diversas como leyes, apoyan con clases de traducción.

### **2.4.3. Arizona State University**

La Arizona State University (ASU) es la de mayor población estudiantil en el estado del mismo nombre. Hoy atiende a 64.394 alumnos<sup>26</sup> en el área metropolitana de Phoenix, la quinta ciudad más grande de los Estados Unidos. Su filosofía educativa está centrada en el alumno y todas las acciones de la institución giran en torno a esa filosofía<sup>27</sup>. La ASU se considera un modelo novedoso en la educación superior norteamericana por la combinación de excelencia académica, amplio acceso y el impacto en la comunidad en las áreas económica, social, cultural y de salud ambiental. En el área de Traducción, ofrece

---

<sup>25</sup> <http://www.swccd.edu/Pdfs/SWCcareers5-06.pdf>

<sup>26</sup> [http://asunews.asu.edu/20070925\\_enroll](http://asunews.asu.edu/20070925_enroll)

<sup>27</sup> <http://mynew.asu.edu/a-focus-on-the-individual>

un Certificate Program in Translation<sup>28</sup>. Este programa no está ligado a ningún programa de posgrado y se ofrece para estudiantes de licenciatura de la ASU, así como a la comunidad en general. Como requisito de ingreso al programa, se pide que los aspirantes aprueben un examen de ingreso que consiste en redactar ensayos en español y en inglés. También se les pide que, antes del examen, cursen y aprueben dos materias: *Advanced Conversation/Composition* y *Writing for the Professions*. Los aspirantes pueden convalidar cursos equivalentes ya aprobados en otra institución educativa. Una vez aceptado en el programa, el estudiante debe cursar una materia de Introducción a la Lingüística y puede escoger entre tres cursos: *Introduction to Linguistics* (en inglés), *Introduction to Linguistics* (en español), o *Introduction to Spanish Linguistics* (en español). Cursar estas materias puede obviarse si se prueba haber cursado materias equivalentes en otra institución educativa. El estudiante debe cursar una materia de carácter obligatorio, *Translation Theory* y, además, escoger tres de las siguientes materias: *Technical and Scientific Translation*; *Business and Financial Translation*; *Medical and Legal Translation*; *Medical Translation*; *Legal Translation*. Al concluir los créditos requeridos, el alumno debe realizar una fase de práctica denominada *Internship* (que tiene el valor de 2 créditos o 30 horas).

#### **2.4.4. Universidad de Sonora**

La Universidad de Sonora (UNISON) está situada en el estado del mismo nombre que colinda con el estado de Baja California en la parte noreste, separados sólo por el Río Colorado. El resto del estado de Sonora es paralelo al estado de Baja California, al otro lado del Mar de Cortez o Golfo de California. La universidad se crea en 1938 en la ciudad de Hermosillo, la capital del estado. A mediados de los años 90, la UNISON inició un programa a nivel licenciatura que ofrecía tres especialidades. La más importante por el número de materias estaba

---

<sup>28</sup> <http://www.asu.edu/clas/dll/spa/certrans.htm>

enfocada a la enseñanza del inglés; la segunda, a la literatura y la tercera, a la traducción. Tras una reestructuración del plan de estudios, el programa de Licenciado en Enseñanza de Inglés se concentra, como su nombre indica, en la enseñanza de ese idioma. No obstante, en la descripción del campo laboral del egresado incluyen tres opciones, una de las cuales es laborar como traductor de textos en editoriales, periódicos y medios de comunicación<sup>29</sup>. Se optó por incluir este programa en este estudio, dado que, a pesar de que no forman traductores, su plan de estudios considera que un profesor de inglés puede incluir entre sus limitadas opciones (según el mismo plan) la de actuar como traductor. Esto denota una falta de conocimiento de las competencias que debe tener un traductor para realizar la actividad traductológica y también puede confundir al profesor de inglés recién egresado que considere que, con la preparación que obtuvo en su carrera, puede fungir como traductor.

Las universidades que destacan en la docencia de la traducción a nivel internacional tienen en común que ofrecen:

- Tutorías electrónicas
- Aulas informáticas (laboratorios de computación para clases de traducción)
- Profesorado especializado
- Entorno de enseñanza propicio (ejercicios prácticos, foros, etc.)
- Estrecha vinculación con el sector laboral

Un requisito indispensable es contar con un profesorado capacitado y especializado que pueda actualizar su labor e introducir innovaciones en la enseñanza de la traducción e interpretación.

---

<sup>29</sup> [http://www.uson.mx/oferta\\_educativa/pe/licensenanzaingles.htm](http://www.uson.mx/oferta_educativa/pe/licensenanzaingles.htm)

### **3. Cambios para la universidad del siglo XXI**

Este capítulo presenta las propuestas y declaratorias que han impactado en mayor medida los cambios en la educación a finales del siglo XX, así como en los inicios del siglo XXI. Se indican también las modificaciones en la educación general y en la educación superior en México.

#### **3.1. La UNESCO**

La ONU tuvo su inicio al firmarse la carta constitutiva en la ciudad de San Francisco el 26 de junio de 1945. Su Consejo Económico y Social cuenta con varios organismos especializados, uno de los cuales es la Organización de las Naciones Unidas para la Ciencia y la Cultura (UNESCO). Las prioridades de la UNESCO en materia de educación son<sup>1</sup>:

- Educación básica para todos, haciendo hincapié especialmente en la alfabetización, la educación preventiva contra el VIH/Sida y la formación de docentes en África Subsahariana
- La enseñanza secundaria, comprendidas la enseñanza y la formación técnicas y profesionales, así como la enseñanza científica y tecnológica.
- El fomento de la enseñanza de calidad, haciéndose especial referencia a la transmisión de valores y a la formación de docentes
- La educación superior

La UNESCO convocó reuniones de instituciones de educación superior de más de 100 países, donde participaron educadores, alumnos y gestores, con el propósito de redactar una declaratoria participativa que plasmara las ideas, valores y metas que permitan a la educación superior a vencer los retos del siglo XXI desde las bases filosóficas y morales que rigen la ONU. Una acción

---

<sup>1</sup> [http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL\\_ID=6406&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=6406&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html)

determinante fue la Declaratoria sobre la Educación Superior firmada en París en 1998<sup>2</sup>.

The World Declaration on Higher Education (1998) recalled the missions and functions of higher education and defined a global vision of the sector for the twenty-first century. These, together with major new trends and developments worldwide, shape UNESCO action in higher education. As the only UN body with a mandate in higher education, UNESCO supports Member States and higher education institutions to tackle these challenges so that higher education fully contributes to sustainable national development. It does so mainly by serving as a platform for dialogue, exchange and sharing of experience and information on salient aspects of higher education in the twenty-first century, and by assisting Member States in capacity building and in the formulation of policies and strategies on higher education.”

Esta trascendente declaratoria establece que vivimos en una sociedad *basada en el conocimiento* y que sus retos más importantes son el *cambio* y la *renovación*. Reconoce principios básicos con los que opera la ONU, basados en documentos claves como la Declaratoria Universal de Derechos Humanos; el Convenio de Derecho Económico, Social y Cultural; y el Convenio Internacional de Derechos Civiles y Políticos, detallando los acuerdos que se incluyen en ellos, así como las resoluciones acordadas y aceptadas en las reuniones previas.

La declaratoria requiere que todos los países miembros adopten medidas para cumplir con sus principios y detalles, ya que tiene como base la equidad. En la primera sección, *Visiones y funciones de la educación superior*, se pone énfasis no sólo en la misión de educar, sino también en la de capacitar profesionalmente y llevar a cabo la actividad investigadora. También se menciona la importancia de la ética, la autonomía y la responsabilidad. En la sección de *Formación de una*

---

<sup>2</sup> [http://portal.unesco.org/education/es/ev.php-URL\\_ID=44351&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/education/es/ev.php-URL_ID=44351&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html)

*nueva visión para la educación superior* se hace hincapié asimismo en la equidad en el acceso a la educación superior, que debe basarse en los méritos de los candidatos. También se promueve el apoyo a la participación de la mujer en la educación superior. Veamos algunos artículos concretos:

- Artículo 5 - Desarrollo del conocimiento a través de mayor investigación científica, artística y humanística, así como la difusión y diseminación de sus resultados. Se considera también la relevancia de la orientación a largo plazo de la educación superior para no perder el rumbo.
- Artículo 7 - Fortalecer la vinculación con los sectores productivos de la sociedad así como analizar y anticipar las necesidades de los mismos. También se habla de diversificar la oferta educativa con el propósito de dar una mayor igualdad de oportunidades.
- Artículo 9 - Innovación educativa para promover el pensamiento crítico y la creatividad.
- Artículo 10 - Los roles principales que tienen el alumnado y el profesorado. La siguiente sección se denomina De la Visión a la Acción. En esta se destacan las formas en que estas propuestas se llevarán a cabo e inician hablando de la evaluación cualitativa. Es interesante como se hace énfasis a este tipo de evaluación, ya que tradicionalmente se basaba la evaluación en la medición de indicadores cuantitativos.
- Artículo 12 - El potencial y el reto que presenta la tecnología, para lograr aprovecharla al máximo como un apoyo a la actividad académica.
- Artículo 13 - La atención que se debe dar en fortalecer la administración y financiamiento de la educación superior.
- Artículo 14 - Cómo se debe apoyar con financiamiento a la educación superior, ya que esta debe ser un servicio público, ya que beneficia a todos.
- Artículo 15 - La educación superior ya no se debe limitar a un área geográfica específica sino que se debe compartir el conocimiento y experiencia “know-how” con otros países, aun en otros continentes.
- Artículo 16 - Formación y actualización para evitar el desgaste y promover la educación para toda la vida.

- Artículo 17 - Crear alianzas y formas de colaborar con otras instituciones y organismos para promover la generación y difusión de conocimiento conjunto.<sup>3</sup>

La proclama de la UNESCO plasma sus principios de paz mundial y los vehicula en la colaboración, la equidad, la igualdad y la responsabilidad, especificando *qué es* la educación superior, *qué debe ser* y *cómo* se debe lograr.

Si los sistemas de educación nacionales y, en particular las instituciones de educación superior de todos los países miembros de la ONU, se orientan a cumplir esta proclama incorporando estos puntos en sus políticas internas, quizás sea posible ver en un futuro no muy lejano una mejora evidente en las competencias con las que egrese el alumnado de estas instituciones y el impacto en la actividad productiva de esos países.

### **3.2. Hacia un Espacio Europeo de Educación Superior**

Los cambios a inicios del siglo XXI tienen su origen, en gran medida, en una serie de sesiones y acuerdos para la reforma de la educación superior en Europa, con la creación de un Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), conocido comúnmente como *(el proceso de) convergencia europea* o *la Declaración (o proceso) de Bolonia*. El proceso de innovación y renovación educativa de Europa es consecuencia lógica, en primer lugar, de la conformación de la Unión Europea (UE), que contempla un esfuerzo por establecer una red de colaboración entre países vecinos que, de forma armónica, busquen el bien común. La libre circulación de personas y servicios en la Europa de los veinticinco hacen de la educación una indiscutible prioridad.

Si la causa remota del proceso de convergencia europea en un EEES es la existencia misma de la UE, su antecedente inmediato es la Convención de Lisboa de 1997. En esa convención se reconocieron «las cualificaciones obtenidas en

---

<sup>3</sup> <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001419/141952e.pdf>

educación superior en Europa dentro del campo académico y se estableció una serie de requisitos básicos y reconoció a cada país el derecho a tomar parte en un proyecto todavía más constructivo». Posteriormente, la Declaración de La Sorbona de 1998, en la que participaron ministros de Francia, Alemania, Italia y el Reino Unido, se afirmó que «existen más puntos en común para el reconocimiento mutuo de las titulaciones de educación superior en cuanto a propósitos profesionales a través de las respectivas directrices de la Unión Europea». También se tocaron temas como «promover más acuerdos interuniversitarios y la armonización progresiva del marco general de titulaciones y ciclos [...] titulaciones conjuntas, iniciativas piloto»<sup>4</sup> y sobre armonización del Sistema Europeo de Educación Superior.

La Declaración de Bolonia de 1999 la firmaron 29 países: Austria, Bélgica, Bulgaria, República Checa, Dinamarca, Estonia, Finlandia, Francia, Alemania y Länders Alemanes, Grecia, Hungría, Islandia, Irlanda, Italia, Letonia, Lituania, Luxemburgo, Malta, Holanda, Noruega, Polonia, Portugal, Rumania, República Eslovaca, Eslovenia, España, Suecia, Suiza y Reino Unido. Dicha declaración ha sido la base de una serie de acciones que han impactado en mayor medida en los cambios realizados y en curso de la educación superior en los países miembros de la Unión Europea, ya que propició la creación del *Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)*. Los objetivos generales de la Declaración de Bolonia son los siguientes:

- Adopción de un sistema de títulos fácilmente comprensibles y comparables, por medio, entre otras medidas, del suplemento europeo al título al fin de promover la empleabilidad de los ciudadanos europeos y la competitividad del sistema de enseñanza superior europeo a escala internacional.
- Adopción de un sistema basado esencialmente en dos ciclos principales. Para acceder al segundo ciclo será necesario haber completado el primer ciclo de estudios, con una duración mínima de tres años. El título concedido al término del primer ciclo corresponderá a un nivel de

---

<sup>4</sup> [http://www.eees.ua.es/documentos/declaracion\\_sorbona.htm](http://www.eees.ua.es/documentos/declaracion_sorbona.htm)

cualificación apropiado para acceder al mercado de trabajo europeo. El segundo ciclo debería culminar con la obtención de un título final o doctorado, como sucede en numerosos países europeos.

- Puesta a punto de un sistema de créditos como el sistema ECTS, como medio apropiado para promover una mayor movilidad entre los estudiantes. Estos créditos también podrían obtenerse fuera del sistema de enseñanza superior, por ejemplo, en el marco del aprendizaje permanente, siempre que cuenten con el reconocimiento de las universidades de que se trate.
- La promoción de la movilidad mediante la eliminación de los obstáculos del ejercicio efectivo del derecho a la libre circulación, haciendo especial hincapié en los siguientes aspectos:
  - para los estudiantes en el acceso a las oportunidades de enseñanza y formación, así como a los servicios relacionados;
  - para los profesores, investigadores y personal administrativo en el reconocimiento y valoración de los periodos de investigación, enseñanza y formación en un contexto europeo, sin perjuicio a sus derechos estatutarios;
- Promoción de la cooperación europea en materia del aseguramiento de calidad con miras al desarrollo de criterios y metodologías comparables.
- Promoción de la necesaria dimensión europea en la enseñanza superior, especialmente en lo que respecta a la elaboración de programas de estudios, la cooperación interinstitucional, los programas de movilidad y los programas integrados de estudios, formación e investigación.

Estos objetivos tienen un impacto en todas las acciones académicas de la educación superior en Europa, en un proceso de innovación y renovación educativa que se puede resumir en los siguientes puntos:

- Homologar procesos que faciliten la movilidad y reconocimiento de documentos.
- Introducir nuevas formas de aprendizaje donde las fronteras no constituyan barreras.
- Sistematizar, coordinar, homologar (y mejorar):
  - la evaluación de la calidad de la docencia
  - el papel (rol) del profesor

- el papel (rol) del alumno
- la elaboración de documentos que aseguren la calidad del aprendizaje (guías docentes de asignatura)

Tras la Declaración de Bolonia, en la convención de Salamanca de 2001 participaron trescientas instituciones europeas de enseñanza superior. Un resultado de gran impacto fue la fundación de la Asociación Europea de Universidades (EUA) y la firma de la *Magna Charta Universitatum*. En el mismo año, se publicó la *Declaración de Praga*, a la que se adhirieron Croacia, Chipre y Turquía. Se estableció el compromiso de continuar con los acuerdos de la Declaración de Bolonia e ir mejorando e incrementando los acuerdos.

En el año 2003, se celebró la Conferencia de Berlín, donde se aceptaron como miembros a Albania, Serbia y Montenegro, Bosnia-Herzegovina, la antigua república Yugoslava de Macedonia, Andorra, Rusia y Vaticano, llegando así a 40 miembros. Los temas principales de la conferencia fueron la garantía de la calidad, el reconocimiento del sistema de créditos, la movilidad y el aprendizaje a lo largo de la vida. En esta conferencia se tocaron temas de regiones no europeas, ya que asistieron como observadores algunos miembros del Espacio Común de Enseñanza Superior de Latinoamérica y el Caribe.

Bergen fue sede en el año 2005 y aceptaron como miembros a Armenia, Azerbaiyán, Georgia, Moldavia y Ucrania. En esa reunión se confirmó el compromiso de establecer, en el año 2010, el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y se dio seguimiento a los acuerdos de anteriores sesiones para verificar avances y apoyar a los nuevos miembros para lograr sus metas.

### **3.2.1. Un Sistema Europeo de Transferencia de Créditos (ECTS)**

Los acuerdos de Bolonia proponen la adaptación de un sistema basado en créditos ECTS para la educación superior Europea<sup>5</sup>:

La creación de un Espacio Europeo de educación Superior (EEES) supone la necesidad de promover la convergencia de un espacio europeo común entre los diferentes sistemas nacionales de educación Superior. Con la firma de la Declaración de Bolonia (1999), 29 países, miembros de la Unión Europea (UE) y de próxima adhesión, se plantean un conjunto de objetivos para la convergencia. Uno de los objetivos es el de establecer un sistema de créditos común como el medio más idóneo para promover la movilidad de los estudiantes, ello en paralelo a la adopción de un sistema comprensible y comparable de titulaciones [...] Los elementos básicos del sistema son: La utilización de 60 créditos ECTS por curso académico donde estos créditos representan el volumen de trabajo efectivo del estudiante midiendo el rendimiento obtenido mediante calificaciones comparables (ECTS grades). La producción de documentos de información sobre los programas de estudios y los resultados de los estudiantes en formato normalizado (Guías Docentes o Information Package) y Certificados Académicos (Transcript of records)''.

El sistema de créditos ECTS presentará beneficios que van más allá de la acreditación y facilitación de reconocimiento y movilidad. Puede ser un auxiliar de la planificación curricular, ya que obliga al análisis de la programación de cada asignatura. Las implicaciones de este sistema de créditos serán diversas y algunas, previstas a corto plazo, pueden ser la obligada homogenización de los programas académicos en su duración y, consecuentemente, la de los calendarios académicos, ya que hay un máximo de créditos anual (60) y semanal (1,5 créditos). Alumnos y profesores deberán irse adecuando a este sistema que plantea el número de horas clase, laboratorio, taller, prácticas, etc., de forma diferente para cada materia, aunque puedan tener el mismo número de créditos. La elaboración de la Guía Didáctica de cada materia definirá la elaboración de

---

<sup>5</sup> [http://www.uv.es/sfp/pdi/\(GUIA%20DOCENTE\).pdf](http://www.uv.es/sfp/pdi/(GUIA%20DOCENTE).pdf)

materiales y la selección de actividades que deberá llevar a cabo el alumno para lograr las competencias previamente establecidas.

### 3.2.2. Nuevo perfil del profesorado

Un problema que se presenta en la educación es el uso que el alumno sea capaz de dar al aprendizaje que adquiere. En la enseñanza tradicional, ese uso es prácticamente nulo:

Knowledge is produced and information is understood by learners, but not to the extent where the knowledge can be used for effective problem-solving outside the classroom.

(Whitehead 1929 *apud* Dunken 1965)

Esto es lo que Whitehead (1929) llamó el «problema del conocimiento inerte». A pesar de que el alumno «aprende», no está capacitado necesariamente para solucionar de forma efectiva problemas que se presentan fuera del aula. Diseñadores curriculares y profesorado deben tener en cuenta este problema, identificado desde principios del siglo XX, para mantener el enfoque durante el proceso de aprendizaje y evaluación del alumnado. Es preciso comprobar que el aprendizaje se traduce en la habilidad del alumno de solucionar problemas reales, pues en ello consiste la verdadera competencia profesional.

En la conferencia de Berlín de 2003, se destacó la importancia de que las instituciones de educación superior conozcan y comprendan mejor qué desean sus estudiantes (actuales y potenciales)<sup>6</sup>. La *educación centrada en el alumno* va tomando una posición prioritaria para la actividad académica, en detrimento del rol del profesor como centro de la actividad docente y el énfasis en el concepto de *enseñanza*. El enfoque va cambiando para incorporar el concepto de *aprendizaje*, que presenta al alumno como centro de la actividad. El mismo aprendizaje se divide en dos áreas fundamentales: la *enseñanza*, o *área informativa*, donde el

---

<sup>6</sup> <http://www.ucm.es/info/mide/docs/informe.htm>:8

alumno adquiere los conocimientos necesarios para llevar a cabo su actividad profesional, y la *formativa*, donde se logra una modificación de actitudes, valores y de conducta en general. Esta formación integral del alumno le permitirá convertirse en un agente de cambio positivo en la comunidad donde se desempeñe.

Es preciso que el profesor tenga una clara concepción de este problema para enfocar y adoptar su rol, no como transmisor de conocimiento, sino como un verdadero *facilitador* capacitado para adoptar una serie de estrategias novedosas, haciendo el papel de un verdadero guía del alumno, por ejemplo, al cambiar la filosofía de la tutela académica, en un esfuerzo por individualizar más el aprendizaje<sup>7</sup>. Lázaro (2003) apunta que cualquier profesor universitario debe tener las tres competencias básicas siguientes:

- Transmitir el conocimiento y desarrollar destrezas sobre una determinada parcela del saber (función instructiva)
- Contribuir a la búsqueda de nuevos saberes (función investigadora)
- Estimular la formación de actitudes positivas hacia la ciencia y la profesión (función tutelar)

(Lázaro 2003:6)

En este sentido, hay aspectos básicos que deben cambiar de raíz. Por ejemplo, si bien el profesor debe contribuir a la búsqueda de nuevos saberes (función investigadora) y estimular la formación de actitudes positivas hacia la ciencia y la profesión (función tutelar), diferimos del concepto de Lázaro (2003) en cuanto a la función instructiva. El profesor universitario ya no puede asumir el rol de «transmisor» del conocimiento. El conocimiento en sí es cambiante y lo que se debe fomentar es que el profesor facilite, por una parte, que el alumno construya por sí mismo el conocimiento a través de las actividades y experiencias de

---

<sup>7</sup> <http://www.ucm.es/info/mide/docs/informe.htm>:18.

aprendizaje. Por otra parte, el profesor debe llevar al alumno a descubrir y desarrollar habilidades de aprendizaje autónomo que le permitan adquirir el aprendizaje a través de toda su vida y mantenerse actualizado en el cambiante mundo moderno.

El Libro *Blanco de Traducción e Interpretación* (2004) indica que el perfil que debe cumplir el traductor e intérprete, en opinión de los empleadores, profesores y licenciados, se desglosa en esta serie de características:

- Comunicación oral y escrita en lengua propia.
- Conocimiento de una segunda lengua extranjera.
- Capacidad de organización y planificación.
- Resolución de problemas.
- Capacidad de análisis y síntesis.
- Conocimientos de informática relativos al ámbito de estudio.
- Capacidad de gestión de la información.
- Toma de decisiones.

ANECA (2004:81)

Adicionalmente, se presentan las competencias clasificadas en varios escaños destacando las siguientes (ANECA 2004:94-97):

- instrumentales personales
- transversales personales
- transversales sistémicas
- disciplinares específicas
- académicas específicas

Estas competencias aglomeran otras subcompetencias, que los encuestados estiman necesarias para cumplir con el perfil del traductor e intérprete en la actualidad. Esta concepción de lo que deben ser el traductor y el intérprete de nuestros días implica cambios fundamentales en cuanto a la forma en que se lleva a cabo la actividad académica y, particularmente, en la manera en que el profesor debe realizarla. Consecuentemente, se hace necesaria la preparación y

actualización permanente del profesorado para adecuarse a las reformas y para cooperar en el éxito de su implementación.

### 3.2.3. Evaluación de la docencia

La evaluación y seguimiento de la actividad académica es la única forma de verificar el cumplimiento de lo acordado y los nuevos estándares de calidad europeos. Por ello es necesario aplicar sistemas de evaluación y seguimiento en las diversas áreas que inciden en la educación superior. En la *Declaración de Berlín* del 2003, los ministros acordaron una serie de acciones para garantizar la calidad que debía implementarse para el 2005 y así cumplir con lo establecido en la Declaración de Bolonia:

- Definición de las responsabilidades de los cuerpos e instituciones involucradas
- Evaluación de programas e instituciones, incluyendo asesoramiento interno, revisiones externas, participación de estudiantes y la publicación de los resultados
- Sistema de acreditación, certificación o procedimientos similares
- Participación internacional cooperación y *networking*<sup>8</sup>

En documentos de la EUA se observa un gran interés y un trabajo exhaustivo para afianzar la calidad, tanto de forma interna en las instituciones o sistemas de instituciones de educación superior, como en evaluaciones externas. Se han establecido una serie de agencias de calidad estatales (federales) y autonómicas (estatales) en todos los países. Adicionalmente, se han publicado documentos que muestran los avances, como *Summary Trends 2003*, *Tendencias 2003*, *Tendencias IV (2005)*, *Resumen Tendencias IV (2005)*, que describen el sistema de crédito europeo y la forma en que se define para facilitar la movilidad estudiantil y la acreditación. Otros documentos, como *Doctoral Programmes for the European*

---

<sup>8</sup> <http://www.ucm.es/info/ucmp/cont/descargas/documento1795.pdf>

*Knowledge Society* (2005) y *Survey on Master Degrees and Joint Degrees in Europe* (2002)<sup>9</sup>, describen los programas de posgrado y los de acreditación conjunta. Estos documentos son la base para estudios comparativos de avance dentro de la misma EUA.

No obstante, como resultado de las iniciativas de la Declaración de Bolonia del año 2000, se estableció otra red de calidad con el nombre de European Network for Quality Assurance in Higher Education, que en el año 2004 se transformó en la European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA). El objetivo de la asociación nace del Proyecto Piloto Europeo para la Evaluación de la Calidad en Educación Superior (1994-95), que mostró el valor de compartir y desarrollar experiencias en el área de garantía y control de la calidad<sup>10</sup>.

La evaluación y seguimiento como medida de verificación y garantía de la calidad son necesarios en cualquier implementación de un proceso. Conviene hacer hincapié en la evaluación y seguimiento que el proceso de docencia merece en el marco del Proceso de Bolonia. Los objetivos plantean cambios de gran calado y cada uno de los países y de las IES debe trabajar de manera sistemática para ir cumpliendo las metas en sus respectivas esferas de actuación. Las IES deben verificar que los acuerdos de Berlín se vayan cumpliendo y centrarse en los detalles más importantes de sus responsabilidades, tales como la evaluación de los planes de estudio, los roles del profesorado y el rol del alumnado. En este sentido, se debe comentar que los países miembros han creado sus propias agencias de calidad. Como ejemplo, en España se creó la Agencia Nacional de la Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) con «el objetivo de contribuir a la mejora de la calidad del sistema de educación superior, mediante evaluación,

---

<sup>9</sup> <http://www.ucm.es/info/ucmp/pags.php?tp=El%20Espacio%20Europeo%20de%20Educación%20Superior&a=documentos&d=0007708.php>

<sup>10</sup> <http://www.enqa.eu/history.lasso>

certificación y acreditación de enseñanzas, profesorado e instituciones»<sup>11</sup>. Las autonomías (los gobiernos regionales) cuentan con sus propias agencias que atienden las situaciones locales, como la Agencia Andaluza de Evaluación, que tiene los siguientes objetivos:

- Aplicar las orientaciones de evaluación de calidad del servicio público universitario establecidas por el Consejo Andaluz de Universidades.
- Colaborar en la promoción de la evaluación continua de los procesos y resultados de las actividades docentes, investigadoras y de gestión desarrolladas por las Universidades Andaluzas, en orden a potenciar la mejora de su calidad.
- Colaborar en la promoción y apoyar el desarrollo de sistemas internos de evaluación.
- Desarrollar y fomentar procesos de certificación y acreditación de programas, instituciones, grupos y personas pertenecientes al Sistema Andaluz
- Proporcionar información sobre el funcionamiento y calidad del Sistema Universitario Andaluz a la sociedad, a los propios interesados y a la administración pública autonómica.
- Proponer planes de mejora de la calidad según los resultados obtenidos en los procesos de evaluación.
- Promover la homologación de sus criterios y métodos con los organismos similares nacionales y europeos.

La Agencia Andaluza de Evaluación es un ejemplo de cómo las autonomías han decidido acatar las normas dictadas por la Declaración de Bolonia y, posteriormente, por sus propios gobiernos para acceder al mundo globalizado de la educación, garantizando la calidad de sus programas académicos, profesorado y alumnado. La continua evaluación y seguimiento de los acuerdos y del propio proceso de convergencia europea en un EEES, son un síntoma del firme interés de todos los participantes en una renovación profunda de la universidad.

---

<sup>11</sup> <http://www.aneca.es/>

### 3.2.4. Elaboración y seguimiento de guías docentes

Dentro de esta reforma educativa, las guías docentes permiten homogenizar la docencia, ya que presentan la metodología y los criterios comparables y, en consecuencia, facilitan la movilidad del estudiante entre universidades de un mismo o diversos países del EEES. Una guía permite a un alumno conocer clara y detalladamente lo que representan los estudios que describe. Las guías docentes pretenden ser un apoyo sustancial y uniforme a la movilidad real del alumnado. Por esto, la Declaración de Bolonia ya contemplaba su introducción, definiéndolas de la siguiente manera<sup>12</sup>:

*La Guía Docente se constituye en una herramienta básica del Sistema Europeo de Transferencia de Créditos (ECTS) para alcanzar el objetivo de promover la cooperación europea en garantía de calidad mediante el desarrollo de metodologías y criterios comparables.*

Así, las guías resultan indispensables para lograr los objetivos de la convergencia europea. Toda asignatura de toda titulación de toda institución de educación superior de la Unión Europea, debe contar con su guía docente, cuyo esquema general es resultado de acuerdos de los países miembros. Los elementos básicos que debe incluir la guía son obligatoriamente tres: 1) funciones y propósito de la guía docente; 2) esquema general de la guía; y 3) especificaciones de destrezas y competencias que el alumno debe adquirir.

Este sistema de elaboración, actualización y seguimiento de guías docentes involucra a los docentes en su elaboración y actualización, lo que los mueve a su propia actualización. Por otro lado, cada guía debe recibir la aprobación de su departamento y unidad académica, lo que da como resultado un sistema de control de calidad donde la participación del profesorado es primordial. Las mismas instituciones de educación superior introducirán sistemas de verificación para asegurarse de que las bibliografías, materiales, actividades y propósitos, son

---

<sup>12</sup> [http://www.uv.es/sfp/pdi/\(GUIA%20DOCENTE\).pdf](http://www.uv.es/sfp/pdi/(GUIA%20DOCENTE).pdf)

los adecuados y convenientes para el buen funcionamiento del programa académico y para el alumnado.

De manera general, las iniciativas de la Declaración de Bolonia han tenido un impacto importante, no únicamente para la comunidad europea, sino para el mundo académico en general. El proceso de cambio va tomando forma en la planificación y en algunos puntos de implementación. Ya son numerosos los países involucrados en el cambio, dado que han realizado trabajos internos nacionales y sus instituciones educativas están implementando cambios internos. A 10 años de la Declaración de Bolonia se ven resultados, aunque parciales, en el sistema de créditos, la adecuación de programas académicos, la evaluación y acreditación, la movilidad estudiantil y del profesorado y la acreditación conjunta, entre otros. Antes del 2010 se debe llevar a cabo una evaluación general para analizar los logros y ajustar los puntos que requieran adecuación; sin embargo, en general se percibe el cambio participativo de los países y las instituciones de educación superior.

### **3.3. La reforma mexicana**

El sistema de universidad napoleónica adoptado en Francia a partir de 1806 respondía a las necesidades del país tras la revolución. Siles (2007) afirma que este sistema proviene del «viejo racionalismo de Descartes y Richelieu». También comenta que «El designio supremo de la política imperial es el de la unidad. Napoleón se anticipa al totalitarismo del siglo XX revelando ya lo que éste había de tener de más amenazante para la libertad de espíritu: la sumisión de las conciencias al poder. *Es necesario que toda esta generación sea formada con el mismo sello, dice un texto napoleónico*».

Tras el sistema napoleónico, se desarrolló un modelo universitario progresista que dio pie a la institución de la universidad de masas. Este modelo

universitario pretendía elevar el nivel cultural general de la población, otorgando títulos genéricos (geografía e historia, lengua y literatura, medicina y odontología, etc.) que se impartían a las masas. El modelo mundial de este tipo de universidad fue precisamente la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Ésta continúa con el sistema de universidad de masas, a pesar de que los nuevos sistemas universitarios tienden hacia una universidad de corte anglosajón. Los países de la Unión Europea iniciaron esta transición en los años ochenta, lo cual les permite hoy estar en mejores condiciones de adaptación a las nuevas políticas educativas de corte internacional.

La universidad francesa napoleónica se inspiraba en la idea de hacer de ésta una institución directamente al servicio del Estado, con el objetivo de preparar a los profesionales requeridos por la sociedad (restos de ello son las poderosas e influyentes ENA de hoy). La enseñanza superior asume así un carácter marcadamente profesionalizante, de donde iban a derivarse dos consecuencias fundamentales: la independencia que habían de adquirir las facultades, en detrimento de la Universidad como conjunto orgánico, y el florecimiento de los institutos creados al margen de la Universidad, como la Escuela Politécnica o la Escuela Normal Superior. Estas reformas han tenido un impacto no limitado al ámbito europeo. El interés por desarrollar la educación superior, la estandarización de niveles de calidad, la acreditación y, como consecuencia, la movilidad y posibles titulaciones conjuntas, entre otros, son temas de interés para las instituciones de educación superior del mundo entero. En otros países, como México, los cambios se han dado de manera distinta a los europeos, quizá por la forma en que se creó y desarrolló el sistema de educación superior y los altos números de estudiantes que se debe atender.

Por otro lado, aunque no se ha participado directamente en las discusiones y toma de decisiones como lo han hecho las instituciones miembros de la Unión Europea, sí se ha estado haciendo un esfuerzo importante a pesar de las

evidentes desventajas que se presentan. La diferente situación económica, el alto número de estudiantes que se debe atender (y que repercute en gran medida en el nivel académico); y la baja producción del profesorado son algunos aspectos que se debe considerar y atender. El esfuerzo que necesita realizar México es importante, pero todo indica que ya se han dado los primeros pasos por parte del gobierno, las asociaciones de instituciones de educación superior, las mismas instituciones de educación superior y el profesorado al que, a base de programas de estímulos, se le ha trazado el camino a seguir. Por último, y no menos importante, el alumnado ya participa en programas de movilidad para que, por un periodo determinado, tenga la oportunidad de estudiar en una universidad, ya sea nacional o extranjera, y que regrese a su institución de origen para aportar experiencias.

La Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) expone<sup>13</sup> las posibilidades de movilidad estudiantil, particularmente con países europeos, poniendo énfasis en la Declaración de Bolonia y el sistema de créditos ECTS:

Los créditos ECTS (European Credit Transfer System) representan, en forma de un valor numérico (entre 1 y 60) asignado a cada unidad de curso, el volumen de trabajo que el estudiante debe realizar para superar cada una de ellas. Traducen el volumen de trabajo que cada unidad de curso requiere en relación con el volumen total de trabajo necesario para completar un año de estudios en el centro, es decir, lecciones magistrales, trabajos prácticos, seminarios, periodos de prácticas, trabajo de campo, trabajo personal - en bibliotecas o en el domicilio - así como los exámenes u otros posibles métodos de evaluación. Así pues, el ECTS se basa en el volumen total de trabajo del estudiante y no se limita exclusivamente a las horas de asistencia. En el marco del ECTS, 60 créditos representan el volumen de trabajo de un año académico. Por regla general, 30 créditos equivalen a un semestre y 20 créditos a un trimestre de estudios.

---

<sup>13</sup> [anui.es.mx/becas/preguntas/htm](http://anui.es.mx/becas/preguntas/htm)

Este ejemplo de promoción de la movilidad en la ANUIES es un reflejo de lo que actualmente ocurre en el país. Desde fines de los años 90, se ha iniciado una reforma general nacional y particular en las instituciones de educación superior para adaptarse a los acuerdos de la Declaración de Bolonia. El entorno globalizado obliga a elevar los niveles de calidad, compararlos internacionalmente y acreditarlos por agentes externos a la institución, para participar de las acciones de movilidad, acreditación y titulación conjunta.

Además de la ANUIES, existe el Consorcio de Universidades Mexicanas (*cf.* § 4.1.3), que agrupa a las instituciones con los niveles más altos de evaluación, acreditaciones y altos números de alumnado. Este consorcio estableció una red de colaboración que<sup>14</sup>:

Propicia el análisis de compatibilidad y comparabilidad de programas educativos a través de expertos, siguiendo la metodología de *Tuning* utilizada en la Unión Europea; busca la convergencia de la educación superior en áreas de interés mutuo mediante el desarrollo de perfiles profesionales; [...] crea redes intercontinentales de colaboración e intercambio académico entre cuerpos académicos que sirvan como ejemplos exitosos de cooperación técnica, científica y tecnológica; establece sistemas de reconocimiento de créditos, para impulsar la movilidad de estudiantes».

La Secretaría de Educación Pública (SEP) ha ido modificando los requisitos que exige de las instituciones de educación superior para su creación, tales como niveles de personal docente, registro de planes de estudio, acceso a los programas de calidad, etc. Estas acciones han sacudido la educación superior en México y la han encaminado a una constante búsqueda de la calidad, reconocimiento y acreditación. El *Programa Nacional de Educación (2001-2006:76)* plantea grandes retos a la educación superior en México, entre los que cabe

---

<sup>14</sup> <http://cumex.org.mx/consorcio/integrantes/php>

destacar el acceso, la equidad y la cobertura de la educación superior. En respuesta, se plantean varios objetivos. El primero demanda el fortalecimiento de la universidad pública y que ésta amplíe y diversifique su oferta. Algunas propuestas en este sentido son la oferta de becas y las modalidades de enseñanza diversas, como la educación a distancia. Para la situación mexicana, éste es un reto mayor, debido al alto número de aspirantes a la educación superior y al hecho de que ya las universidades públicas atienden a un gran número de alumnos.

Un segundo objetivo se refiere a la calidad de la educación. En este sentido, se propone la acreditación de programas educativos, el fortalecimiento de programas de posgrado, la planeación institucional y la autoevaluación de las instituciones de educación superior. Este objetivo se orienta directamente a la mejora de los programas académicos, el profesorado, la atención a alumnos durante su tránsito por la universidad, el tipo de modelo educativo y, desde luego, la evaluación de todo lo anterior para llegar a la acreditación.

El tercer objetivo comprende la gestión universitaria de planificación y financiación para incrementar sus recursos vía aumento de ingresos, subsidios o recursos propios. Se considera que este tercer objetivo es prioritario, ya que se estima imprescindible para lograr los dos objetivos anteriores.

#### **3.4. La metodología de la enseñanza universitaria**

Hoy, la educación superior se ha ido transformando para adecuarse a los requerimientos de la vida contemporánea, por lo cual el enciclopedismo y el acopio de informaciones ya no se considera una forma de aprendizaje idónea. El aprendizaje significativo, el pensamiento crítico, el aprendizaje autónomo y la educación para toda la vida, se han vuelto parte importante de la educación contemporánea.

### 3.4.1. La renovación pedagógica general

Conforme la civilización va evolucionando, sufre transformaciones de diversa índole. Las formas de vida cambian y eso tiene como consecuencia que la educación deba cambiar para hacer frente a las nuevas situaciones. Pozo (1999:31) dice que «no es sólo que lo que ayer debía ser aprendido, hoy ya no lo sea [...] No sólo cambia culturalmente *lo que ese aprende* sino también *la forma en que se aprende* (los proceso del aprendizaje)». La educación se va adaptando y reconfigurando de acuerdo con los cambios, sumados a la investigación sobre el aprendizaje del ser humano.

El siglo XX inauguró corrientes de pensamiento que tuvieron profunda influencia en relación a los conceptos cognitivos que influyen en el aprendizaje y, por ende, un impacto en las teorías educativas. Ejemplos de ello son las obras de Jean Piaget y Lev Vygotsky.

Jean Piaget (1896-1980) fue una pieza clave para el desarrollo de varias teorías cognitivas y en su obra resulta evidente el valor que le otorgó a la educación, ya que afirmó que «sólo la educación puede salvar nuestras sociedades de una posible disolución, violenta o gradual» (Piaget 1943:31). Así mismo, valoraba la función del profesor en el ámbito educativo y el rol que éste debía cumplir, dado que «En el terreno de la educación, el ejemplo debe desempeñar un papel más importante que la coerción» (Piaget 1948:22). Dedicó buena parte de su vida profesional a estudiar el desarrollo humano desde la infancia, y publicó un número importante de documentos en epistemología genética. Indudablemente, Piaget ocupa un lugar distinguido en la psicología contemporánea y, sin lugar a dudas, el más destacado en el campo de la psicología de la educación. De sus múltiples obras, destacan *El lenguaje y el pensamiento en el niño* (1923), *La representación del mundo en el niño* (1926), *El nacimiento de la inteligencia en el niño* (1936), *La psicología de la inteligencia* (1947),

*Tratado de lógica* (1949), *Introducción a la epistemología genética* (1950), *Seis estudios de psicología* (1964), *Memoria e inteligencia* (1968), *El desarrollo del pensamiento* (1975), *Main trends in psychology* (1970) y *L'équilibration des structures cognitives: Problème central du développement* (1975).

En Bielorrusia, Lev Semiónovich Vygotski (1896-1934) estudió la psicología del aprendizaje desde un punto de vista marxista y desarrolló un concepto de aprendizaje basado en el medio social, lo que se ha llamado *constructivismo social* o *socioconstructivismo*. Esta teoría indica que la inteligencia se desarrolla gracias a ciertos instrumentos o herramientas psicológicas que el niño encuentra en su entorno, entre los que la lengua se considera la herramienta fundamental. De esta manera, la actividad práctica en la que se involucra el niño sería interiorizada en actividades mentales cada vez más complejas gracias a las palabras, la fuente de la formación conceptual.

Para Vigostky, la figura del maestro es importante, ya que la establece dentro del marco social donde se da el aprendizaje<sup>15</sup>:

Vigostky plantea que el proceso educativo guía el desarrollo cognitivo del niño, pero no coincide con él. Las funciones cognitivas mayores dependen de la educación para su desarrollo. Argumenta además, que es imposible encontrar una fórmula universal para la relación entre el estudio de un tema dado y el desarrollo del niño. El proceso de la formación de conceptos en el estudiante ocurre en la constante interacción entre las nociones espontáneas de éste y los conceptos sistemáticos introducidos por el maestro.

En resumen, podemos decir que Vigostky consideraba que la interiorización perfila la personalidad del individuo y que esta interiorización se da en la «zona de desarrollo próximo» (Díaz & Hernández 2002:7).

Una diferencia entre las teorías de Piaget y de Vigostky es que el primero contempla el aprendizaje como una actividad realizada por el individuo mismo,

---

<sup>15</sup> <http://www.soseducativa.org/>

o sea, una actividad individual, en su constructivismo psicogenético mientras que para Vigotsky, esa misma actividad es parte de los impactos que el entorno social provee al individuo en su constructivismo social (Díaz & Hernández 2002:25). Sin embargo, ambos fueron los pilares que sustentaron las primeras concepciones constructivistas de donde se han desprendido otras líneas de trabajo.

### **3.4.2. El paradigma de la enseñanza-aprendizaje**

Si el cambio constante en la civilización actual tiene como consecuencia que se deban llevar a cabo modificaciones en la educación, debe entonces considerarse, como indica Pozo (1999), que «si lo que ha de aprenderse evoluciona y nadie duda de que evoluciona y cada vez a más velocidad, la forma en que ha de aprenderse y enseñarse también debería evolucionar, y esto quizá no suele asumirse con la misma facilidad, con lo que el espejo refleja una imagen extraña, fantasmal, un tanto deteriorada del aprendizaje» (Pozo 1999:31).

El constructivismo ha transformado el concepto de aprendizaje y ha impactado la forma en que se lleva a cabo el proceso educativo. Kiraly (2000:18) dice que «no hay una teoría única de constructivismo» y, en efecto, podemos decir que hay muchos «constructivismos» porque, como toda teoría, se encuentra en constante desarrollo a base de hipótesis, pruebas y deducciones. Sin embargo, de manera general existen ciertas constantes que lo identifican como tal.. A continuación, se presentan algunas definiciones de psicólogos o profesores que tratan de conceptualizar el constructivismo.

El punto común de las actuales elaboraciones constructivistas está dado por la afirmación de que el conocimiento no es el resultado de una mera copia de la realidad preexistente, sino de un proceso dinámico e interactivo a través del cual la información externa es interpretada y re-interpretada por la mente que va construyendo progresivamente modelos explicativos cada vez más complejos y potentes. Esto significa que conocemos la realidad a través de los

modelos que construimos para explicarla, y que estos modelos siempre son susceptibles de ser mejorados o cambiados.

(LaCasa 1994:1)

[...] para el constructivismo, el conocimiento es siempre una interacción entre la nueva información que se nos presenta y lo que ya sabíamos, y aprender es construir modelos para interpretar la información que recibimos.

(Pozo 1999:60)

El constructivismo es una corriente posmoderna [...] Uno de sus presupuestos básicos es que cuanto sabemos y creemos es fruto del lenguaje con que comprendemos y transmitimos nuestras percepciones y que, sobre una misma realidad, pueden darse diferentes puntos de vista, todos ellos igualmente válidos.

(Massó 2000:1)

El constructivismo parte de la responsabilidad del sujeto sobre su propio proceso de aprendizaje: una experiencia personal basada en los conocimientos previos, a semejanza de una construcción edificada a partir de sus cimientos.

(Martínez 2005:1)

[...] todo aprendizaje constructivo supone una construcción que se realiza a través de un proceso mental que conlleva a la adquisición de un conocimiento nuevo. Pero en este proceso no es sólo el nuevo conocimiento que se ha adquirido, sino, sobre todo la posibilidad de construirlo y adquirir una nueva competencia que le permitirá generalizar, es decir, aplicar lo ya conocido a una situación nueva<sup>16</sup>.

(Sanhueza 2006:1)

Hay muchos ejemplos más, pero su denominador común es el interés teórico de comprender el proceso del aprendizaje para facilitararlo y hacerlo eficiente. LaCasa (1994:1) lo resume con estas palabras:

En las últimas décadas han emergido varios constructivismos, cada uno con su propio punto de vista acerca de cómo facilitamos mejor el proceso de construcción del conocimiento. Entre éstos podemos encontrar desde un constructivismo radical y organísmico hasta un constructivismo social y contextualizado. Para el constructivista radical los alumnos aprenden a través de una secuencia uniforme de

---

<sup>16</sup> <http://www.monografias.com/trabajos11/constru/constru.shtml>

organizaciones internas, cada una más abarcadora e integrativa que sus predecesoras. Para promover el aprendizaje, el profesor o diseñador del curriculum trata de acelerar el paso de la reorganización ayudando a los estudiantes a examinar la coherencia de sus actuales formas de pensar. Por otro lado, los constructivistas sociales insisten en que la creación del conocimiento es más bien una experiencia compartida que individual. La interacción entre organismo y ambiente posibilita el que surjan nuevos caracteres y rasgos, lo que implica una relación recíproca y compleja entre el individuo y el contexto.

Estas reflexiones nos llevan a revalorar los roles de los participantes en el paradigma enseñanza-aprendizaje. El profesorado debe conocer para lograr reflexionar al respecto y, como resultado, asumir su rol como parte importante, que no la central, de este nuevo paradigma. Por otra parte, el alumnado también debe ser guiado a modificar su propio rol, para situarse en el centro del paradigma con una actitud abierta y crítica que ayude a generar su propio conocimiento dentro de un proceso cognitivo donde incorpore sus conocimientos y experiencias previas para ir subiendo los peldaños del aprendizaje.

Si el aprendizaje se genera basado en conocimientos y experiencias previas, y es un proceso cognitivo que se lleva a cabo por el aprendiz con el apoyo de su medio social (Vigotsky), entonces la responsabilidad del profesor debe adecuarse para que ese aprendizaje lo obtengan todos y cada uno de sus alumnos en su propia y distinta forma de aprender. ¿Cuál sería entonces el papel del profesor en este contexto? y ¿cuál sería el rol del alumno?

Díaz & Hernández (2006:3) señalan que, aunque «es difícil llegar a un consenso acerca de cuáles son los conocimientos y habilidades que un *buen profesor* debe poseer», hay ciertas competencias básicas como:

1. Un conocimiento teórico suficientemente profundo y pertinente acerca del aprendizaje, el desarrollo el comportamiento humano.
2. Un despliegue de valores y actitudes que fomenten el aprendizaje y las relaciones humanas genuinas.
3. Un dominio de los contenidos o materias que enseña.

4. Un control de estrategias de enseñanza que faciliten el aprendizaje del alumno y lo hagan motivante.
5. Un conocimiento personal práctico sobre la enseñanza.

Por otra parte, Pozo (2006:341) establece lo que denomina «los diez mandamientos del aprendizaje en los que deberían basar su intervención los maestros»:

I. Partirás de sus intereses y motivos.	VI. Diseñarás situaciones de aprendizaje para su recuperación.
II. Partirás de sus conocimientos previos.	VII. Organizarás y conectarás unos aprendizajes con otros.
III. Dosificarás la cantidad de información nueva.	VIII. Promoverás la reflexión sobre sus conocimientos.
IV. Harás que condensen y automaticen los conocimientos básicos.	IX. Plantearás tareas abiertas y fomentarás la cooperación.
V. Diversificarás las tareas y aprendizajes.	X. Instruirás en la planificación y organización del propio aprendizaje.

**Tabla 3. Las Tablas de la Ley del Aprendizaje (Pozo 2006:341).**

### 3.4.3. Aprender a aprender: la autonomía del alumno

El aprendizaje es, de acuerdo con Michel (1974:19) «el proceso mediante el cual se obtienen nuevos conocimientos, habilidades o actitudes a través de experiencias vividas que producen algún cambio en nuestro modo de ser o actuar». Aprender pues, nos da la oportunidad de crecer, de asimilar la realidad y aun transformarla, en tal forma que logremos una existencia más plena y más profunda. El aprendizaje, por lo tanto, no es una actividad restringida al ambiente académico. El aprendizaje se lleva a cabo durante el transcurso de la

vida. Aprendemos, desde que nacemos, cómo solucionar y transitar por situaciones que se nos presentan en la vida cotidiana.

Hay diversas formas de aprender y éstas normalmente ocurren dependiendo de la experiencia que se presenta, así que podemos mencionar que Michel, en 1974, conceptualizaba los procesos de aprendizaje como: condicionamiento, ensayo y error, comparación, imitación y a través de comunicación (Michel 1974:19-21). Por otro lado, Pozo (1989:210) afirma que «toda situación de aprendizaje, sea escolar o no, puede analizarse conforme a dos dimensiones»: una dimensión como la que realiza el alumno durante su aprendizaje, o sea, los

[...] procesos mediante los que codifica, transforma y retiene la información, e iría del aprendizaje remanente memorístico o repetitivo –de un número de teléfono o de la forma de obtener comida cuando se está encerrado en una caja de *Skinner*– al aprendizaje plenamente significativo – del concepto de entropía o de la teoría piagetiana de la equilibración [...]

(Pozo 1989:210)

En una mesa redonda sobre enseñanza de terminología, en un coloquio del mismo nombre en 1991, Cabré (1991:169) fundamenta la importancia de «formar en autonomía» al alumnado de traducción, y explica que «eso significa darle una base suficientemente sólida para que en un momento dado sea capaz de tomar sus propias decisiones». Por otra parte, Pozo (1989:212), basándose en Novak & Gowin (1984), propone una tabla de diferencias entre el aprendizaje significativo y el aprendizaje memorístico.

<b>Aprendizaje</b>	
<b>memorístico</b>	<b>significativo</b>
Incorporación no sustantiva arbitraria y verbalista de nuevos conocimientos en la estructura cognitiva.	Incorporación sustantiva, no arbitraria y no verbalista de nuevos conocimientos en la estructura cognitiva.

Ningún esfuerzo por integrar los nuevos conocimientos con conceptos ya existentes en la estructura cognitiva.	Esfuerzo deliberado por relacionar los nuevos conocimientos con conceptos de nivel superior, más inclusivos, ya existentes en la estructura cognitiva.
Aprendizaje no relacionado con experiencias, con hechos u objetos.	Aprendizaje relacionado con experiencias, con hechos u objetos.
Ninguna implicación efectiva para relacionar los nuevos conocimientos con aprendizajes anteriores.	Implicación afectiva para relacionar los nuevos conocimientos con aprendizajes anteriores.

**Tabla 4.** Diferencias entre aprendizaje significativo y aprendizaje memorístico (Pozo 1989:212).

El aprendizaje significativo se produce, según Pozo (1989:215), «cuando se relaciona –o asimila– información nueva con algún concepto incluso ya existente en la estructura cognitiva del individuo que resulte relevante para el nuevo material que se intenta aprender». Por esto, además, establece la importancia de que el material «tenga significado en sí mismo». También apunta que existen otras condicionantes para el aprendizaje significativo. «En primer lugar, es necesaria una *predisposición* para el aprendizaje significativo. Dado que comprender requiere siempre un esfuerzo, la persona debe tener algún motivo para esforzarse». Así mismo, asevera que «por más significativo que sea un material [...], si el alumno o aprendiz no está dispuesto a esforzarse en relacionar y se limita a repetir el material, no habrá aprendizaje significativo» (Pozo 1989:214).

Durante el transcurso de la vida académica o vida escolar, el ser humano se inserta en un mundo de conocimiento planeado, desglosado, donde el aprendizaje dosificado le permite ir cumpliendo con objetivos previamente establecidos y que llevan una secuencia acorde a la edad, madurez e intereses del estudiante. Tradicionalmente, esta «dosificación» de materiales, contenidos y métodos la lleva a cabo el profesor, basándose en los lineamientos académicos del propio programa, o bien de la institución donde labora. En situaciones ideales, el alumnado *aprende* los conocimientos requeridos, *desarrolla* las

habilidades necesarias y *adopta* actitudes y valores promovidos (consciente o no) durante el proceso de enseñanza/aprendizaje.

#### **3.4.4. *Life-long learning* (formación continua)**

El aprendizaje durante toda la vida (*life-long learning*) es un concepto importante e indispensable en la vida profesional de cualquier persona. La actualización continua y permanente permite el mantenerse informado y capacitado para hacer frente a las variaciones tanto disciplinarias como de otros tipos en el cambiante entorno mundial. Garza (1999:5) afirma que

[...] la educación, en el presente y el futuro inmediato, requiere centrar sus esfuerzos en promover el desarrollo de habilidades de aprendizaje autónomo entre los estudiantes, de modo que al aprender a aprender puedan ir avanzando e integrándose al ritmo con el que caminan las otras dimensiones de la vida social.

Esto es sobre todo válido en el contexto de la vida moderna, donde aparecen cambios constantes en los ámbitos sociales, políticos, económicos y tecnológicos, por mencionar algunos. En el ámbito de la traducción, el concepto del aprendizaje para toda la vida (LLL) adquiere importancia propia, ya que el traductor o intérprete debe mantener el aprendizaje de manera permanente para lograr estar actualizado con las situaciones externas que se producen día a día, así como para mantenerse en un desarrollo constante de sus propios conocimientos y habilidades traductológicas. Robinson (2006:55) comenta que, si bien el traductor debe mantenerse en actualización constante, éste debe conocer y explorar sus propios estilos de aprendizaje (Gardner 1985,1993) para desarrollar de mejor manera sus destrezas y habilidades.

Translation for the professional translator is a constant learning cycle that moves through the stages of instinct (unfocused readiness), experience (engagement with the real World) and habit ( a “promptitude of action”), and, within experience, through the stages of abduction (guesswork), induction (pattern-building), and deduction (rules, laws,

theories); the translator is at once a professional for whom complex mental processes have become second nature (and thus subliminal), and a learning who must constantly face and solve new problems in conscious analytical ways.

(Robinson 2006:84)

Por lo anterior, cabe mencionar que no sólo es indispensable que el traductor en formación adquiera los conocimientos y desarrolle las habilidades establecidas en el plan de estudios de su disciplina, sino que también comprenda la necesidad de seguirse preparando, de modo que adquiera la habilidad de mantenerse en aprendizaje continuo. Esto se torna particularmente esencial, ya que el traductor e intérprete debe conocer los cambios que se llevan a cabo en el entorno en general. Situaciones como los ámbitos políticos, económicos, tecnológicos, sociales, y culturales, son algunos ejemplos. Si bien esto no significa que el traductor e intérprete deba ser un sabio en toda disciplina, sí es necesario que conozca sobre acontecimientos, descubrimientos y situaciones de utilidad para el desempeño de su profesión.

#### **3.4.5. Objetivos de aprendizaje: nociones, destrezas, habilidades**

La formación de traductores universitarios contempla una serie de objetivos de aprendizaje que se desglosan en nociones, destrezas y habilidades. En este sentido, Hurtado (1996) ha definido algunas pautas, pues comenta que la enseñanza de la traducción se inició como una derivación de la enseñanza de lenguas; sin embargo, al profundizar en los estudios de traducción, resultó evidente que era necesario desarrollar una metodología de enseñanza de la traducción propia, dado que las de la enseñanza de idiomas son «insuficientes para rendir cuenta de la complejidad de elementos que configuran el aprendizaje de la traducción» (Hurtado 1996:32). Es así como, basándose en los trabajos de Delisle (1980) y Duff (1989), propone una serie de objetivos de aprendizaje de traducción, con el propósito de que el traductor «posea una competencia traductora». El propósito de la adquisición de esta competencia es básicamente

que el traductor esté capacitado para «resolver los problemas esenciales de la traducción» (Hurtado 1996:35). Agrega que, para lograr esta competencia, es preciso seguir los cuatro bloques de objetivos generales que propone: metodológicos, contrastivos, de estilo de trabajo y de dominio de estrategias de traducción. Estos objetivos se detallan a continuación, agregando además la metodología propuesta:

Objetivos de aprendizaje de la iniciación a la traducción.

### **I. Metodológicos**

1. La traducción como acto de comunicación.
2. La importancia de la fase de comprensión como paso previo a la traducción; la necesidad de captar el sentido vehiculado por los textos.
3. La importancia de la corrección en la lengua de llegada en la fase de reexpresión separando bien las dos lenguas.
4. El dinamismo de la equivalencia traductora y los límites de los diccionarios bilingües.
5. El funcionamiento de la organización textual en la relación a la búsqueda de equivalencias.
6. La importancia de los conocimientos extralingüísticos y la necesidad de la documentación.
7. La necesidad de desarrollar la creatividad para solucionar problemas de traducción.
8. La necesidad de desarrollar el espíritu crítico ante todo tipo de soluciones traductoras.
9. La diversidad de problemas de traducción según los diferentes tipos de textos.

### **II. Contrastivos**

1. Las convenciones de la escritura.
2. El léxico.
3. La sintaxis.
4. La elaboración del texto
5. Los elementos socioculturales

### **III. De «estilo de trabajo» profesional**

1. El mercado de la traducción.
2. Las herramientas del traductor; las fuentes de documentación.
3. Las etapas en la elaboración de la traducción.

#### **IV. Textuales**

Traducción de textos:

1. narrativos.
2. descriptivos.
3. conceptuales.
4. argumentativos.
5. operativos.

Traducción de:

1. los «géneros».
2. los «discursos».
3. del «tono» textual.
4. del modo textual.
5. del campo textual
6. la traducción de textos especializados.
7. del estilo.
8. de los dialectos sociales.
9. de los dialectos geográficos.
10. de los dialectos temporales.
11. del idiolecto.

(Adaptado de Hurtado 1996:39-45)

Adicionalmente, presenta su metodología a formulada en forma de objetivos, llamados también *metodológicos*, que tienen como propósito principal desarrollar la competencia para captar (Hurtado 1996:46-48):

1. La finalidad comunicativa de la traducción.
2. La importancia de la fase de comprensión.
3. La corrección en la lengua de llegada y la separación de las dos lenguas.
4. El dinamismo de la equivalencia traductora.
5. El carácter textual de la equivalencia traductora.
6. La importancia de los conocimientos extralingüísticos.
7. El desarrollo de la creatividad.
8. El desarrollo del espíritu crítico.
9. Las topologías textuales.

#### **3.5. La pedagogía de la traducción**

El primer programa universitario de traducción e interpretación se inició en 1941, cuando se fundó la ETI de Ginebra. En medio siglo, se han creado programas de traducción prácticamente todo el mundo. Sin embargo, la metodología de la enseñanza de la traducción era escasa y la fundamentación teórica, incipiente. Por lo anterior, ha habido una maduración, producto de la experiencia y avance de la disciplina.

La metodología de la enseñanza de la traducción ha ido desarrollándose paulatinamente a la par de los cambios que se presentan en la educación superior de manera general, aunque se requiere de mayor estudio y análisis para establecer modelos que realmente hagan más eficiente el paradigma de enseñanza-aprendizaje en traducción. Bravo (2003:49) indica que es necesario «elaborar una serie de pautas prácticas que aunque con una base teórica profunda, simplifiquen y ordenen la actividad docente interactiva del profesor y sus alumnos en la clases de traducción». Delisle (2004:85) define lo que él considera que debe ser la didáctica de la traducción:

[...] revient à apprendre à penser et à bien rédiger pour réexprimer efficacement dans une autre langue un message transmis par écrit et s'inscrivant dans une situation de communication donné. Rien moins.

### **3.5.1. La tradición**

Los métodos educativos se han transformado a través del tiempo. En la educación superior, estamos lejos de asemejarnos a las aulas de aquella Universidad de Salamanca donde se impartían clases magistrales desde las primeras cátedras universitarias de España. Los profesores eran los poseedores del conocimiento (*Dicebamus hesterna die...*) y los alumnos actuaban como esponjas que debían recibir el conocimiento atesorado en los cerebros de sus profesores. En traducción, los cambios han sido trascendentales, ya que hasta hace pocos años la concepción que se tenía de lo que debe aprender un traductor y cómo se debía llevar a cabo ese aprendizaje, era muy distinta a los métodos que se emplean actualmente. Un ejemplo representativo de esta aseveración, es el uso o no de los diccionarios durante exámenes. Se consideraba que los alumnos debían traducir sin la ayuda de material de apoyo, como los diccionarios. Aun en instituciones de renombre, como el ESIT de París, no se permitía el uso de material de referencia durante la traducción hasta hace menos de diez años.

Por otra parte, la forma en que se llevaba a cabo la enseñanza era con traducciones, las cuales en realidad eran escasas, y se corregían en el pizarrón. Así, por una parte el traductor universitario no egresaba con la práctica necesaria para elaborar traducciones con el tiempo y forma que exigía el mercado y, por otra, la revisión en pizarrón indicaba que existía el concepto de que una traducción tenía una versión «correcta» que, normalmente, era la del profesor. Otra característica de la enseñanza de la traducción, era que el trabajo se realizaba en lápiz y papel (o bolígrafo). La modernidad llegaba a trabajar con máquina de escribir mecánica, y los más adelantados empleaban máquinas de escribir eléctricas. Si el trabajo presentaba errores sintácticos, léxicos o de cualquier orden, debía redactarse de nuevo. Esto representaba una gran inversión en tiempo y esfuerzo por parte del traductor.

### **3.5.2. La renovación**

El siglo XXI se inicia con un mayor número de publicaciones que expresan, por una parte, la necesidad de analizar y definir metodologías de enseñanza de la traducción. Cabe mencionar las publicaciones de Hurtado (2000), García (2004), Robinson (2006), Munday (2001), Pascua *et al.* (2003), entre otras, así como revistas especializadas como *The interpreter and translator trainer* y otras que, a pesar de no ser especializadas en *la formación*, incluyen artículos al respecto, con *Meta*, *Sendeban*, *The Translator*, etc. Estos tiempos se perfilan como una época que presenta estudios y propuestas novedosas en metodologías de enseñanza y aprendizaje de la traducción. Son ahora más los factores que se tienen en cuenta de acuerdo a los postulados de las declaraciones que, a nivel mundial, se han presentado en educación superior. Principalmente, se tienen en cuenta los procesos de aprendizaje para facilitar al alumno la adquisición de conocimientos y el desarrollo de las habilidades requeridas por la profesión.

La formación de traductores dista mucho de ser la que se llevaba a cabo en las aulas de hace algunas décadas. Actualmente, las aulas de traducción son electrónicas, y en ellas el alumno se habitúa a trabajar con el apoyo de la tecnología que le permite traducir con rapidez, a la vez que tiene a la mano un sinfín de material documental y de referencia que le permite realizar un trabajo de mayor calidad en un menor tiempo. Además, la formación de traductores está más ligada a los requerimientos del mercado de trabajo. Es necesario que el formador de traductores y el mismo alumno de traducción sean plenamente conscientes de lo que significa el desempeño profesional en el mundo actual, para que éste logre insertarse con éxito en el mercado laboral. La vinculación entre la universidad y los sectores productivos se ha convertido, por tanto, en un requisito para toda institución de educación superior de alto nivel, ya que eso le permite adecuar la preparación del estudiante a los requerimientos del mercado.



## II. Marco de actuación

### 4. Marco social

Es innegable que la interacción entre culturas y lenguas es cada vez más intensa y que la creciente actividad económica determina el presente y futuro aumento de las necesidades de traducción e interpretación. La frontera entre México y los EEUU<sup>1</sup> tiene casi 3.000 Km. de longitud y se extiende desde el Océano Pacífico hasta el Golfo de México, en torno a la cual se apiña una población que rebasa los doce millones de personas: aproximadamente seis millones y medio viven en el lado estadounidense de la franja fronteriza y cinco y medio en el lado mexicano; casi el 90% de esta población vive en ciudades gemelas. No se trata de una relación unívoca, sino que presenta circunstancias complejas. Por ejemplo, más de medio millón de estadounidenses hispanos (léase mexicanos) viven en los estados mexicanos de la frontera. Esto es, son mexicanos con ciudadanía estadounidense que residen como extranjeros en su país de origen o el de sus padres.

La actividad económica en esta zona binacional es intensa, ya que cuenta con más de 3.000 maquiladoras (factorías de montaje para exportación, un 71% del total nacional), que ofrecen alrededor de un millón de puestos de trabajo. Las maquiladoras importan unos 50.000 millones de dólares en productos de Texas y unos 17.000 de California, y los reexportan manufacturados, lo que supone el 45% de las exportaciones de México. La renta media per cápita de los estados

---

<sup>1</sup> Fuentes de este epígrafe: <http://www.scerp.org/population.htm>  
<http://erg.usgs.gov/isb/pubs/factsheets/fs307004.html>  
[http://travel.state.gov/visa/temp/types/types\\_1266.html](http://travel.state.gov/visa/temp/types/types_1266.html)  
[http://www.migrationpolicy.org/pubs/US\\_Canada\\_Mexico\\_1005.pdf](http://www.migrationpolicy.org/pubs/US_Canada_Mexico_1005.pdf)  
[http://www.oei.es/quipu/mexico/contexto\\_socioeducativo.pdf](http://www.oei.es/quipu/mexico/contexto_socioeducativo.pdf)  
[http://www.amren.com/mtnews/archives/2007/04/mexican\\_childre.php](http://www.amren.com/mtnews/archives/2007/04/mexican_childre.php)  
<http://www.mexonline.com/border.htm>  
[http://www.californiaprogressreport.com/2008/02/willingness\\_to.html](http://www.californiaprogressreport.com/2008/02/willingness_to.html)  
<http://www.usmcoc.org/b-nafta2.html>

mexicanos fronterizos es de 10.858 \$; la del resto del país, excepto el Distrito Federal (DF), es de 6.760\$. Del lado estadounidense, en 1999, los estados fronterizos tenían más de 600.000 empresas propiedad de hispanos, concentradas en comercio minorista, construcción y servicios, y también hay una Cámara de Comercio binacional. De este lado norte, casi un cuarto de la población fronteriza vive por debajo de la línea de pobreza (media EEUU, 12%). Del lado sur, la tasa es de un 28%, frente a la media federal mexicana del 37%.

La frontera México-Estados Unidos es la más cruzada del mundo,<sup>2</sup> cuenta con 25 pasos por donde transitan a diario 660.000 de los cinco millones de mexicanos que cuentan con pases de frontera<sup>3</sup>. La mayoría lo hace en vehículo propio, un 20% de ellos lo hace sencillamente a pie, y unos tres millones y medio al año en autobús (muchos de líneas interurbanas de cercanías). El Departamento de Estado expide un pase especial para niños mexicanos menores de 15 años: En el puesto de Sante Fe Bridge de El Paso hay un carril para autobuses escolares, que ve pasar a 1200 niños cada mañana. California ofrece tres planes de seguro médico que cubren gastos a ambos lados de la frontera. Muchas ciudades gemelas gestionan juntas el agua, combaten juntas la polución atmosférica e incluso cuentan con directorios telefónicos compartidos. Más que separar, la frontera internacional vertebra una comunidad con más puntos en común que similitudes con el resto de los dos países. Como reza el dicho popular, «*We didn't cross the border; the border crossed us*».

En 2002, había en los EEUU 25 millones de personas de origen mexicano (ciudadanos o inmigrantes), de los cuales entre 10 y 15 millones habían nacido fuera de EEUU y casi 9 millones tenían menos de 18 años. Estas cifras suponen al menos el 39% de la población en California y el 57% en Arizona, Nuevo México y

---

<sup>2</sup> Cada año cruzan legalmente esa frontera 250 millones de personas.

<sup>3</sup> *Laser visa*: Salvoconducto para cruzar la frontera para quienes viven en México y trabajan en los EEUU. En 2004 se amplió la duración de la estancia de 72 horas a 30 días. No confundir con el permiso de trabajo, o *green card*.

Texas. Ello no implica que todos hablen inglés y español muy bien. En general, la población estadounidense es mayoritariamente anglófona (82,1%) y sólo un 10% se declara bilingüe. Frente a esta tasa general, en California, los bilingües inglés-español son alrededor del 26% de la población; en Texas, el 27%; en Arizona, el 28% y en Nuevo México, el 30%. A pesar de ello, en el año 2000 un 21% de los hispanos se declaraba exclusivamente anglófono y el 12% de quienes usaban el español en el hogar, considera que lo habla como segunda lengua. Por otro lado, entre el 10-20% admite no hablar inglés muy bien. En cuanto al impacto que tienen los dos idiomas en contacto:

La situación de promiscuidad secular del inglés y el español en la frontera ha propiciado el desarrollo de una jerga fronteriza en ambas, conocidas respectivamente como *Spanglish* y *Chicano English*, aunque ninguna de ellas es estable. En el lado mexicano se han incorporado y generalizado préstamos y calcos del inglés que caracterizan el español fronterizo. Las familias se reúnen en el *porche* de la casa, el cual está limpio ya que se *mapeó* y donde la madre trae un *pichel* con ponche para todos. Los *carros* hacen ruido si no tienen *mofle*. Las personas se saludan diciendo *aló* y se despiden diciendo *ba-bay*. Estas formas, abundantes en el lenguaje informal, son menos frecuentes por escrito, pero permean todos los estamentos y actividades sociales.

(Basich & Muñoz 2008:5)

El Territorio de la Baja California se transformó en el estado número 29 de la federación mexicana en 1952. Ocupa la parte noroeste del país, limitando al norte con la California estadounidense, al oeste con el Océano Pacífico, al este con el estado de Sonora y el Golfo de California (o Mar de Cortés) y al sur, con el estado de Baja California Sur (anexo 1). Su capital es Mexicali, aunque Tijuana cuenta con la mayor población<sup>4</sup>, y Ensenada con la mayor antigüedad, pues esta última se fundó en 1882 (Piñera 1995:1). De los 3.200 Km que conforman la frontera México-Estados Unidos, los estados de Baja California y California comparten

---

<sup>4</sup> la población total del municipio es de 1, 210,820 habitantes, de los cuales 610,751 son hombres y 600,069 son mujeres. La población total del municipio representa el 48.67 por ciento con relación a la población total del estado. Tiene una densidad poblacional de 1,377.29 Hab/km2. Censo INEGI 2000.

poco menos de 300 Km<sup>5</sup>. Esta frontera se caracteriza por una intensa actividad comercial y cultural, ya que recibe el impacto directo de las circunstancias políticas que afectan a las poblaciones de ambos lados de la frontera. Un ejemplo característico es la existencia de zonas de cruce fronterizo ilegal, reforzadas por agentes de seguridad norteamericanos, conformadas por vallas y murallas que intentan detener el movimiento en la frontera. Una de estas murallas es la conocida como “El Bordo”, en la ciudad de Tijuana, donde mueren emigrantes que tratan de buscar un mejor nivel de vida en el país del norte, y ahí se enfrentan a la resistencia de los agentes norteamericanos que vigilan sus fronteras.



Ilustración 3. Fotografía de “El Bordo”<sup>6</sup>.

Este es el panorama geográfico y social donde se encuentra inmersa la UABC.

<sup>5</sup> (<http://www.plataformaurbana.cl/archive/2006/07/03/frontera-mexico-estados-unidos-los-arquitectos-opinan/> y [www.swrcb.ca.gov/border/docs/needscalebecc.pdf](http://www.swrcb.ca.gov/border/docs/needscalebecc.pdf).)

<sup>6</sup> Fuente [www.latinamericanstudies.org/tijuana-border-2.htm](http://www.latinamericanstudies.org/tijuana-border-2.htm).

## 5. Marco institucional

En el presente apartado revisamos la educación superior en México a través de su desarrollo. Se ofrecen algunos ejemplos representativos de la enseñanza de la traducción de instituciones de educación superior, tanto de carácter público como privado en México, incluyendo la misma UABC, con el propósito de perfilar la situación nacional y regional de la formación de traductores universitarios y contar con un fundamento sobre el cual formular propuestas adecuadas a las necesidades del entorno y la cultura educativa que ha imperado e impera en nuestro contexto regional.

### 5.1. El sistema educativo

El sistema educativo mexicano tiene una estructura que no ha variado en los últimos 50 años. Básicamente se divide en seis niveles generales como se muestra a continuación:

Nivel educativo	Duración (años)	edad	Obligatoriedad
preescolar	1-3	3-5	Un año
primaria	6	6-12	sí
secundaria	3	13-15	sí
preparatoria (bachillerato)	2	16-19	no
técnica	1-4	20-22	no
superior (licenciatura)	3-5	20-24	no
superior (posgrados)	1-6	Abierto	no

**Tabla 5. Sistema educativo mexicano**

El Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI) compara datos del 2000 y del 2005 donde se puede observar que, actualmente, en México hay 44.898.388 estudiantes de 3-24 años de edad. La tabla 6 refleja la cantidad de estudiantes según la edad en los niveles educativos de preescolar, primaria, secundaria, preparatoria o vocacional, y estudios superiores o técnicos en 2000 y 2005. Como se puede observar, la mayor población estudiantil –casi 15 millones de niños– se halla en educación primaria.

		Años					Total
		3-5	6-12	13-15	16-19	20-24	
2000	<b>total</b>	<b>6.696.125</b>	<b>15.494.206</b>	<b>6.296.758</b>	<b>7.902.101</b>	<b>9.071.134</b>	<b>45.460.324</b>
	Hombres (%)	50.7	50.7	50.1	48.9	47.4	<b>49.7</b>
	Mujeres (%)	49.3	49.3	49.9	51.1	52.6	<b>50.3</b>
2005	<b>total</b>	<b>6.506.759</b>	<b>14.968.088</b>	<b>6.537.062</b>	<b>7.921.850</b>	<b>8.964.629</b>	<b>44.898.388</b>
	Hombres (%)	50,8	50,8	50,3	49,2	47,4	<b>49,8</b>
	Mujeres (%)	49,2	49,2	49,7	50,8	52,6	<b>50,2</b>

**Tabla 6.** Distribución porcentual de la población en edad escolar y sexo para cada grupo de edad<sup>7</sup>.

## 5.2. La formación superior

### 5.2.1. Antecedentes y desarrollo de la UNAM

En el siglo XVI, durante la época colonial, se fundó la primera universidad de México, bajo los auspicios de Fray Juan de Zumárraga y el virrey don Antonio de Mendoza. La creación de dicha universidad se debió a las peticiones que don Fray Juan de Zumárraga le hiciera a Carlos V para que se enseñara en «todas las facultades, ciencias y Sagrada Teología». Asimismo, «autoridades civiles y frailes evangelizadores hacen que la Corona española se interese en tan grave asunto y procure dar los medios económicos en 1547». Así fue como se crea la *Real y Pontificia Universidad de México*, mediante una Cédula Real expedida por Felipe II, el 21 de septiembre de 1551. Fue, por tanto, una de las primeras universidades creadas en el continente americano (Solana 1981:534).

Esta universidad inauguró sus cursos el 25 de enero de 1553, siendo virrey don Luís de Velasco y, en 1555, el Papa Paulo IV confirma a la Universidad como *Pontificia*, concediéndole los mismos privilegios que a la Universidad de Salamanca.

Larrollo (1983:137) indica que había dos tipos de contrataciones de profesorado: temporales y perpetuas. Estas últimas tenían validez hasta la muerte o renuncia del poseedor y, para conseguirla era necesario presentarse a

<sup>7</sup> Fuente: <http://www.inegi.gob.mx/est/contenidos/espanol/rutinas/ept.asp?t=medu02&c=3269>

una oposición. Larrollo (1983:137) indica que «para presentarse a oposiciones era imprescindible, por lo menos, exhibir el grado de bachiller. Con todo, si un bachiller ganaba la cátedra, este debía obtener el doctorado en un tiempo razonable, en la Facultad correspondiente». Así, ya en el siglo XVI se tenía conciencia de que la preparación académica del profesorado era requisito indispensable para llevar a cabo la actividad académica en la educación superior.

*La Real y Pontificia Universidad de México* conservó este nombre hasta el año de la Independencia (1821), después del cual se llamó *Pontificia y Nacional Universidad de México*. En 1857, el emperador Maximiliano la cerró por decreto y la educación superior en la ciudad de México pasó a impartirse en escuelas superiores hasta que se inauguró la *Universidad Nacional de México* (Rangel 1983:14). Cuando oficialmente vuelve a haber universidad en (la ciudad de) México, se llama simplemente *Universidad de México* o *Universidad Nacional de México*. La nueva institución estaría constituida por las escuelas Nacional Preparatoria, de Jurisprudencia, de Medicina, de Ingenieros, de Bellas Artes –en lo concerniente a la enseñanza de la arquitectura– y de Altos Estudios. Por fin, después de aprobado el proyecto, el 22 de septiembre tuvo lugar la inauguración solemne de la Universidad Nacional de México. Fueron «madrinas» de la nueva universidad mexicana las de Salamanca, París y Berkeley<sup>8</sup>. Esta Universidad Nacional, que actualmente se conoce como *Universidad Nacional Autónoma de México* (UNAM), nació prácticamente durante la época revolucionaria (guerra civil 1910-1921) y se vio influenciada por las tendencias políticas y sociales de la época. Era necesario contar con una universidad nacional laica y autónoma que no tuviera nexos directos con la instrucción religiosa anterior. Don Justo Sierra, su promotor, la proclama en el discurso de apertura (23 de septiembre de 1910) sin ninguna conexión con la Universidad Pontificia. Así fue como Sierra

---

<sup>8</sup> [http://www.unam.mx/acercaunam\\_nvo/unam\\_tiempo/1910.html](http://www.unam.mx/acercaunam_nvo/unam_tiempo/1910.html)

«propone en México la primera teoría moderna de la educación universitaria, concebida como la culminación de la educación mexicana» (Rangel 1983:14).

En México, la universidad había comenzado con los mismos privilegios que la Universidad de Salamanca (Rangel 1983:11) y bajo los modelos de la educación medieval, más adelante se fue modificando para adoptar el modelo de universidad napoleónica. Aún se puede observar la organización en unidades académicas que ofrecen programas académicos de diversas áreas del conocimiento, que al concluir los estudios otorgan *licenciaturas*. Sin embargo, los cambios y efectos de otras reformas, como la de Córdoba de 1918 (Rangel 1983:17), han influido en la forma en que se conciben y se rigen las universidades, incluyendo el concepto de *autonomía*. Dicha autonomía se estableció por primera ocasión, dentro del sistema de educación superior de carácter público, en la UNAM en 1915. Esta la firmó don Venustiano Carranza en plena época de la Revolución Mexicana<sup>9</sup>.

La UNAM es ahora reconocida como la primera universidad del país por su población estudiantil (286.484), personal académico (41.354), proyectos de investigación (9.060), actividades de difusión cultural (1.326.287) y presupuesto de operación (19.190.124.992 pesos mexicanos). La UNAM tiene una palpable influencia en el sistema de educación superior nacional y en las instituciones que lo conforman (Castrejón 1979:106).

### **5.2.2. Otras instituciones de formación superior**

Cuando en el siglo XIX cierra sus puertas definitivamente la *Pontificia y Nacional Universidad de México*, ya se había plantado la semilla de la educación superior en otras entidades de la Nueva España, dando respuesta al crecimiento de la población en la colonia y, posteriormente, del México independiente. El establecimiento de otras universidades fue lento. En 1791, se crea la Universidad

---

<sup>9</sup> [http://www.unam.mx/acercaunam\\_nvo/unam\\_tiempo/1910.html](http://www.unam.mx/acercaunam_nvo/unam_tiempo/1910.html)

de Guadalajara, oficialmente considerada la segunda universidad de la Nueva España (Larrollo 1983:142). No obstante, existieron otras instituciones que, si bien no se crearon como universidades, sufrieron transformaciones con el transcurso de los años y de los diversos conflictos políticos, frecuentemente asociados con los religiosos, para convertirse finalmente en instituciones de educación superior. Así, algunas instituciones de educación superior, que comenzaron como instituciones religiosas, se convirtieron en universidades de estado completamente laicas. Ejemplo de ello es el *Colegio del Espíritu Santo* (1578-1790), iniciado por la Compañía de Jesús, que después llevó el nombre de *Colegio Carolino* (1790-1820), *Real Colegio del Espíritu Santo* (1820-1821), *Imperial Colegio de San Ignacio, San Jerónimo y Espíritu Santo* (1821-1825), *Colegio del Estado* (1825-1937), *Universidad de Puebla* (1937-1956), *Universidad Autónoma de Puebla* (1956-1987) y, actualmente, *Benemérita Universidad Autónoma de Puebla* (1987)<sup>10</sup>. Nótese que las fechas de cambio de nombre se corresponden directamente con los diversos cambios de gobierno: se inicia con la época colonial para pasar sucesivamente por el periodo independentista, el primer imperio, la caída del primer imperio, el segundo imperio, la época de la reforma, el periodo revolucionario y el post-revolucionario. Estos cambios de denominación –que denotan cambios mayores dentro del funcionamiento y propósito de la institución– reflejan el impacto de los cambios políticos nacionales en la educación en México. Los cambios, en su mayoría, fueron siguiendo la misma tónica de lo ocurrido en Puebla, ya que otras instituciones que se fundaron e iniciaron como religiosas se tornaron posteriormente en instituciones educativas laicas.

A pesar de ello, se han dado casos opuestos, como el ocurrido en Guadalajara donde, como reacción a las tendencias que imperaron en la educación mexicana en los años treinta, se desató en la ciudad una protesta de la

---

<sup>10</sup> [www.buap.mx](http://www.buap.mx)

comunidad en general contra de la Universidad de Guadalajara. Se trataba de una universidad pública, la única de la ciudad, y en ese tiempo se inclinaba por una educación considerada por algunos grupos de la población como de *tintes socialistas*. Las protestas y manifestaciones se tornaron violentas y en ellas murieron simpatizantes del movimiento, que tuvo como resultado la separación de un grupo importante de estudiantes y profesores para crear la Universidad Autónoma de Guadalajara, fundada como institución privada que defendía la libertad de cátedra y se oponía al sistema educativo de la época<sup>11</sup>.

La organización de la Universidad Nacional ha servido de guía para las instituciones de educación superior de carácter público que se fueron fundando en las entidades federativas del país y cuentan con una ley orgánica similar a la de la UNAM (Rangel 1983:22). Sus funciones fundamentales son la docencia, la investigación y la difusión de la cultura. La contratación o permanencia del personal docente se lleva a cabo por medio de concursos de oposición que avalan la experiencia y conocimiento de cada académico. En cuanto al gobierno universitario, también se sigue el modelo de la UNAM:

«El 6 de enero (1941) se publicó el texto de la Ley Orgánica de la Universidad en el Diario Oficial. El nuevo instrumento legal establecía una Junta de Gobierno integrada por 15 notables, un Patronato y, desde luego, señalaba como autoridades máximas al rector y al Consejo Universitario, además de establecer la autoridad de los directores de escuelas, facultades e institutos, con los respectivos consejos técnicos para las primeras. De la Ley Orgánica se desprendía la redacción del nuevo Estatuto General...En marzo se terminó de discutir y se aprobó el Estatuto General.<sup>12</sup>

(Rangel 1983:22)

El concepto básico es el de la democratización de las decisiones de la educación superior. Los consejos universitarios, en el caso de las universidades, se componen de profesores, alumnos, directivos y empleados. En los Centros, Colegios e Institutos, los conforman sus investigadores y alumnado.

---

<sup>11</sup> [www.uag.mx](http://www.uag.mx)

<sup>12</sup> [http://www.unam.mx/acercaunam\\_nvo/unam\\_tiempo/1940.html](http://www.unam.mx/acercaunam_nvo/unam_tiempo/1940.html)

Actualmente, las instituciones de educación superior —sobre todo, las que conforman la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Educación Superior (ANUIES)— se han centrado en la medición de estándares de calidad, ya que se encuentran inmersas en un medio competitivo nacional e internacional. La propia ANUIES ha participado en la conformación de organismos de apoyo a la evaluación. Ejemplos de ellos son los siguientes<sup>13</sup>:

- El Sistema Nacional de Planeación Permanente de la Educación Superior (SINAPPES).
- La Coordinación Nacional para la Planeación de la Educación Superior (CONPES).
- Las Coordinaciones Estatales para la Planeación de la Educación Superior (COEPES).
- La Comisión Nacional de Evaluación (CONAEVA).
- Los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES).
- El Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL).
- El Programa Nacional de Superación del Personal Académico (SUPERA).
- El Programa de Mejoramiento del Profesorado de las Instituciones de Educación Superior (PROMEP).
- Los programas de Desarrollo Educativo del Ejecutivo Federal.
- La propuesta del programa La Educación Superior en el Siglo XXI.
- Líneas estratégicas de desarrollo. ANUIES, 1999.

### **5.2.3. La universidad mexicana, hoy**

En México, los centros superiores pueden ostentar una variedad de nombres como *Universidad, Instituto, Centro, Colegio* o *Tecnológico*, aunque no existen criterios oficiales para adjudicar uno u otro nombre, por lo que se puede afirmar que son un tanto arbitrarias. Los centros superiores se organizan en unidades académicas que se pueden denominar *Escuelas, Facultades, Institutos, Centros*,

---

<sup>13</sup> [http://www.anui.es.mx/la\\_anui.es/aportes.php](http://www.anui.es.mx/la_anui.es/aportes.php)

*Departamentos, Colegios, etc.* El sistema de educación superior, iniciado en la época colonial, ha crecido a lo largo del territorio nacional y ha diversificado su oferta. Existen centros de carácter público y de carácter privado. Los públicos reciben sus recursos económicos de aportaciones del gobierno federal, o bien de su propio estado. Algunas instituciones, como las universidades autónomas de los estados, reciben fondos tanto federales como estatales. Las instituciones de carácter privado «se caracterizan por disponer de fuentes de financiamiento propias, que no dependen de recursos gubernamentales. Tienen la facultad de organizarse como lo estiman conveniente, si bien las autoridades federales y estatales se reservan la atribución de reconocer sus planes y programas de estudios[...]» (Santamaría 2000:1).

El Dr. Julio Rubio Oca, Subsecretario de Educación Superior e Investigación Científica de la SEP, indica<sup>14</sup> que México cuenta con 470 universidades públicas, 995 universidades privadas, ocho centros de investigación o colegios de graduados, institutos tecnológicos federales en cada unidad federativa y escuelas normales para preparación de profesores de pre-primaria (infantil), primaria y secundaria. Las instituciones educativas privadas son tanto religiosas como laicas. La ANUIES cuenta con 145 instituciones miembros tanto públicas como privadas<sup>15</sup>, de las casi 1,500 que existen en el país<sup>16</sup>. Los estrictos requisitos que establece la ANUIES para aceptar miembros permiten afirmar que las universidades de ANUIES son las de mayor reconocimiento, por su sólida estructura y nivel académico.

Además de la ANUIES, en 2003 se conformó el Consorcio de Universidades Mexicanas, con 16 universidades como miembros. Estas instituciones se distinguen por atender a más del 93,43% de la matrícula total de técnico superior universitario, profesional asociado y licenciatura en programas de buena calidad,

---

<sup>14</sup> Entrevista en el diario *El Universal* publicada el 17 de marzo del 2006. Disponible en <http://www.eluniversal.com.mx/nacion/136292.html>.

<sup>15</sup> [http://www.anuies.mx/la\\_anuies/afiliadas.php](http://www.anuies.mx/la_anuies/afiliadas.php)

<sup>16</sup> [http://www.anuies.mx/la\\_anuies/normatividad/estatuto.php](http://www.anuies.mx/la_anuies/normatividad/estatuto.php).

reconocidos mediante los esquemas y procesos del Sistema Nacional de Evaluación y Acreditación de México<sup>17</sup>. Este consorcio estableció objetivos enfocados a la acreditación y movilidad tanto dentro como fuera de México, adecuándose particularmente a los acuerdos del EEES de la Unión Europea.

A pesar de los avances de las últimas décadas, la educación superior de carácter público tiene aún deficiencias de diversa índole que intentan superar tanto las mismas instituciones de educación superior como la Secretaría de Educación Pública, para lograr elevar los niveles de calidad en la educación superior en México. Estrella (2006) menciona algunas de estas deficiencias en su Propuesta de Desarrollo Institucional 2006-2010 para la UABC:

[...] el sistema de educación superior presenta deficiencias sustantivas asociadas con la limitada flexibilidad de sus programas educativos; la lentitud con que se generan nuevos perfiles profesionales; el elevado grado de heterogeneidad institucional en términos de calidad y pertinencia de sus programas educativos; la ausencia de integración y colaboración institucional sistemática; el reducido componente de internacionalización en las actividades de estudiantes y académicos, y los bajos niveles de cobertura de la población en edad de formación en educación superior que nos ubica por debajo de las tasas de cobertura de alcanzadas en varios países latinoamericanos, norteamericanos, europeos y asiáticos. (Estrella 2006:5)

La educación pública no resulta suficiente para atender el acelerado crecimiento de la población en todos los niveles educativos. El 13 de junio de 1993 se publicó en el Diario Oficial de la Federación la Ley General de Educación, que introduce cambios en la educación superior:

Destaca el capítulo relativo al federalismo educativo, en el que se hace una distribución de las atribuciones de las autoridades federales, de las estatales y de las que concurren en ambas. Respecto a la educación superior señala que pueden impartirla tanto el gobierno federal como los de los estados, ya sea a través de instituciones que funden directamente o por medio del reconocimiento de validez oficial que otorguen a los estudios que impartan particulares. Cierra la ley con un capítulo en el que de manera pormenorizada se refiere a las instituciones particulares, en el que no se impide a las corporaciones religiosas realizar actividades educativas, como lo hacía expresamente la ley anterior (Ley Federal de Educación de 1974). (Piñera 2006:125)

---

<sup>17</sup> <http://cumex.org.mx/consorcio/integrantes/php>

Los sistemas de educación pública de los estados no logran atender a todos los estudiantes potenciales y, a raíz de la promulgación de la mencionada ley de educación de 1993, se propició la creación de un importante número de universidades privadas que abrieron sus puertas para captar a los aspirantes que no logran ingresar en las universidades del estado. Los niveles de calidad de la educación privada son variables y se presentan casos de muy baja calidad y de una comercialización de la educación. Sin embargo, también existen universidades privadas de primer nivel, algunas con larga trayectoria y no fundadas a raíz de la ley de educación del 1993, que se caracterizan por cobrar altas colegiaturas (matrículas) pero que ofrecen programas e instalaciones de calidad. El Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey, el Instituto de Estudios Superiores de Occidente y las Universidades Anáhuac, Autónoma de Guadalajara, de las Américas, Iberoamericana, La Salle y Latinoamericana, entre otras, son instituciones privadas con un alto prestigio tanto nacional como internacional, que cuentan con egresados destacados en diversos sectores en México y en el extranjero.

### **5.3. La enseñanza de la traducción en universidades mexicanas**

Los programas de formación de traductores se inician en la ciudad de México en la segunda mitad del siglo XX por parte del Instituto Superior de Intérpretes y Traductores, que fuera la primera institución (privada) del continente americano en ofrecer carreras profesionales de traducción e interpretación<sup>18</sup>. Posteriormente, las universidades públicas de Jalapa, Guadalajara y Toluca ofrecieron programas de traducción o con un componente de traducción. Actualmente, la traducción se incorpora como área de énfasis en algunos programas de licenciatura que llevan otros nombres, como Licenciatura en Lenguas, o bien en posgrados, como es el caso del Colegio de México y la Universidad Autónoma de Guadalajara.

---

<sup>18</sup> [www.isit.edu.mx](http://www.isit.edu.mx)

A continuación, se presenta una breve semblanza de programas de traducción vigentes y sus características, que se ofrecen en universidades o instituciones de educación superior tanto de carácter público como privado. Todas estas instituciones son miembros activos de ANUIES<sup>19</sup>. Las primeras tres universidades que se mencionan son la Universidad Autónoma del Estado de México, la Universidad Veracruzana y la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, ya que son instituciones de educación superior de carácter público y que ofrecen programas donde se incluyen áreas de traducción, aunque no un programa específico de traducción. Después se menciona al Colegio de México, también de carácter público aunque, al ser un instituto de investigación, sólo ofrece un programa de posgrado. Finalmente, se incluyen dos instituciones de carácter privado, el Instituto Superior de Intérpretes y Traductores (ISIT), que ofrece programas de licenciatura y posgrado en traducción e interpretación, y la Universidad Autónoma de Guadalajara, que ofrece un programa de posgrado en traducción. Esta no es una lista exhaustiva de todas las universidades que ofrecen programas de traducción, pero sí es una muestra representativa de las que tienen mayor trayectoria y reconocimiento.

### **5.3.1. Universidad Autónoma del Estado de México (UAEMex)**

La UAEM es la universidad pública con mayor cobertura en el Estado de México. Ofrece un programa de Licenciatura en Lenguas con cuatro opciones de titulación, según el énfasis en docencia o traducción y la lengua (francés o inglés). Estos programas contemplan un rango de duración entre 8 y 12 semestres.<sup>20</sup> . Son 6 los profesores que atienden el «énfasis en traducción», ya que éste es relativamente reciente. En cuanto a la formación profesional del profesorado que atiende el «énfasis en traducción», sólo uno de ellos cuenta con formación en

---

<sup>19</sup> [http://www.anuies.mx/la\\_anuies/diries/](http://www.anuies.mx/la_anuies/diries/).

<sup>20</sup> <http://www.uaem.mx/facleng/lle.html>

traducción a nivel licenciatura. Dos tienen formación a nivel licenciatura en lengua inglesa o docencia. Uno de ellos tiene maestría en traducción y otros dos tienen maestría en lingüística aplicada. Las materias que conforman el «énfasis en traducción» dentro de la licenciatura en lenguas, significa, aproximadamente, un 15% de las materias totales de la licenciatura. La mayoría de los egresados se desempeñan como profesores de idiomas, tanto en instituciones públicas como privadas, de acuerdo a los datos de egresados UAEMEX (Anexos 3 y 4) y eso parece congruente con el énfasis que aparentemente tiene la carrera.

### **5.3.2. Universidad Veracruzana (UV)**

La Facultad de Idiomas de la Universidad Veracruzana se fundó en septiembre de 1966 e inició su programa de Licenciatura de Lengua Inglesa en septiembre de 1990, con especialidades en Docencia de Idiomas, Traducción y Literatura. Es un programa rígido donde el alumno cursa seis semestres de lengua y cuatro en el área de especialidad. Durante estos últimos cuatro semestres se busca dar al estudiante las herramientas básicas indispensables para ejercer en el ámbito de la traducción. Por temas, se aborda la traducción de textos de información general, técnicos, de negocios y literarios. La especialidad de traducción cuenta con seis profesores. Uno de ellos cuenta con grado de maestría en traducción, tres tienen una diplomatura en traducción técnica, uno es doctor en literatura inglesa y el sexto tiene formación en lengua y enseñanza de lenguas. En cuanto a resultados de calidad, la gran mayoría labora en enseñanza de lenguas y muy pocos buscan especializarse, aunque la mayoría de los alumnos que se han colocado en traducción (no se proporcionaron cifras) trabajan para la empresa de Petróleos Mexicanos (PEMEX). Hasta principios del 2007 han egresado 11 generaciones, con un promedio de 25 alumnos por semestre.

### **5.3.3. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP)**

La Benemérita Universidad Autónoma de Puebla ofrece un programa de Licenciatura en Lenguas Modernas con dos áreas de especialidad: Docencia y Traducción. Para el área de traducción se requiere un mínimo de 321 créditos para egresar y un periodo de permanencia de entre 3 y 7 años y medio para cursar las 55 materias que conforman el plan de estudios<sup>21</sup>. Establece como propósito de la licenciatura con salida terminal en traducción el siguiente: Formar especialistas en lenguas extrajeras que traduzcan los avances de la ciencia y tecnología, así como textos literarios en lengua extrajera al español<sup>22</sup>. Algunas de las materias que ofrecen son Comercio Internacional, Taller de Traducción de negocios, Taller de interpretación básica, Gestión de proyectos, Taller de lengua meta, Traducción (nivel básico), Traducción I, discurso referido (lengua meta), Traducción II, Latín<sup>23</sup>. El anexo 5 presenta el plan de estudios con la programación académica de otoño del año 2008.

#### **5.3.4. Colegio de México (COLMEX)**

El COLMEX tuvo su origen en La Casa de España en México (1938-1940), que aglutinó a intelectuales españoles republicanos exiliados en nuestro país. En 1940, inició sus actividades como Colegio de México. Actualmente, ofrece una Maestría en Traducción con una duración de dos años (Anexo 6). El alumno debe cursar y aprobar diecisiete materias y elaborar un trabajo de investigación como requisito de egreso, apoyado por un investigador del Colegio. Esta tesis puede enfocarse a la práctica de la traducción, o bien a la investigación en terminología o traductología<sup>24</sup>. Los alumnos inscritos al programa son normalmente 10, ya que no aceptan más alumnos, dado que pone el acento en el área literaria. El Colegio

---

<sup>21</sup> [www.buap.mx/aspirantes/pdf/lenguas.pdf](http://www.buap.mx/aspirantes/pdf/lenguas.pdf)

<sup>22</sup> <http://www.buap.mx/aspirantes/licenciaturas/lenguas/index.html>

<sup>23</sup> [http://licenciatura.emagister.com.mx/licenciaturas\\_traducccion\\_e\\_interpretacion-tematica-469.htm](http://licenciatura.emagister.com.mx/licenciaturas_traducccion_e_interpretacion-tematica-469.htm)

<sup>24</sup> [http://www.colmex.mx/docencia/detalle\\_grados.jsp?id\\_grado=108id\\_detalle\\_grado=398desc\\_detalle\\_grado=Plan%20de%20estudios](http://www.colmex.mx/docencia/detalle_grados.jsp?id_grado=108id_detalle_grado=398desc_detalle_grado=Plan%20de%20estudios)

tiene una reconocida trayectoria de énfasis en la investigación con un profesorado de alto nivel.

### **5.3.5. Instituto Superior de Intérpretes y Traductores (ISIT)**

El ISIT se fundó en 1964, siendo la primera institución de América que ofreció las carreras de traducción e interpretación. Desde su fundación se ofrece el programa a nivel técnico y, en 1980, iniciaron los programas a nivel licenciatura en traducción e interpretación. Hasta 2008, han egresado 150 traductores titulados, de los cuales la mayoría trabaja por su cuenta, aunque otros trabajan para editoriales o publicaciones diversas. También hay una pequeña proporción de traductores que trabaja en despachos de abogados. Hoy ofrece carreras en traducción e idiomas y es la única institución de México que ofrece un programa de Licenciatura en Interpretación<sup>25</sup>. Las carreras de traducción e interpretación tienen una duración de 10 cuatrimestres. Ofrecen además especialidades en Traducción e Interpretación de Derecho Comparado, Terminología, y Estudios Diplomáticos; talleres de traducción e interpretación; seminarios de análisis de traducción, traducción literaria, derecho comparado, terminología, subtitulación, diplomados en traducción, interpretación, traducción e interpretación de textos jurídicos, formación docente para la traducción y la interpretación, protocolo, capacitación para obtener peritaje<sup>26</sup>. La planta docente está conformada por 26 profesores de los cuales siete tienen formación en traducción y otros siete tienen formación en interpretación, tanto con estudios de licenciatura como de maestría. Actualmente, 297 alumnos estudian en el instituto, de los cuales 113 cursan la licenciatura en traducción y 121 la de interpretación. Se está por iniciar un programa de formación docente a nivel doctoral en traducción e interpretación

---

<sup>26</sup> <http://www.isit.edu.mx>

ofrecido por la Universidad de Granada para elevar el nivel académico del profesorado<sup>27</sup>.

### **5.3.6. Universidad Autónoma de Guadalajara (UAG)**

La UAG abrió sus puertas en 1935, bajo un clima de inestabilidad política en el estado de Jalisco. En la actualidad, es una de las universidades privadas con mayor reconocimiento nacional e internacional y cuenta con una población estudiantil extranjera del 20%, ya que algunos programas –como el de Medicina– tienen un alto número de estudiantes extranjeros. La UAG ofrece un programa de Maestría en Traducción que se ofrece anualmente y cuenta con tres semestres escolarizados (presenciales) y requiere un trabajo de tesis como requisito de egreso. De los ocho profesores que atienden el programa, tres son egresados de la misma maestría y el resto tiene formación en lenguas o letras, como es común en programas similares<sup>28</sup>.

## **5.4. La Educación Superior en el estado de Baja California**

El estado de Baja California es un ejemplo de la tendencia nacional en el incremento de centros superiores públicos y privados. A través de los años, se fundó una serie de instituciones educativas que no eran únicamente de educación básica y secundaria. Se trataba de algunas escuelas normales y técnicas (Piñera 2006:14-16), aunque la educación superior en el estado no comienza propiamente hasta la fundación de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC) en 1957. Hasta entonces, la educación superior se había concentrado, sobre todo, en la capital del país y entonces se inició la tendencia de apoyar a los estados a fundar sus propias universidades estatales.

---

<sup>27</sup> Datos proporcionados por Esther Jansenson, directora académica del ISIT

<sup>28</sup> [http://www.uag.mx/posgrado/prof\\_trad.htm](http://www.uag.mx/posgrado/prof_trad.htm); <http://www.uag.mx/201/dimension.htm>

Varios factores contribuyen a explicar la fundación de la UABC en esas fechas. El primero, el aumento de la población en el estado, que se disparó de 78.907 personas en 1940, a 520.165 en 1960 (Piñera 2006:16-18). Por otra parte, la actividad económica prioritaria del estado de Baja California pasó de ser fundamentalmente agrícola a una primacía del sector de servicios y transformación. Consecuentemente, era prioritario disponer de universidades que formaran a los profesionales que vertebrarían esta tendencia económica regional. Por ello, en 1961 se funda el Centro de Enseñanza Técnica y Superior (CETYS), una universidad privada (Gárate 2002:31). Ambas instituciones fueron desarrollando programas académicos en tecnología y ciencias contables administrativas. La tabla 6 muestra todas las instituciones de educación superior que funcionan actualmente en el estado, clasificadas por sus características de origen y el año en que iniciaron operaciones.

En este momento se cuenta con centros superiores de diversos tipos: algunos son centros de investigación de carácter público que se encuentran básicamente en la zona costera. Otros centros de investigación, también públicos, dependen de instituciones que tienen su base en el centro del país. Hay, además, centros tecnológicos públicos y privados que atienden a población estudiantil de todo el estado y que se concentran en la docencia. Las instituciones privadas, también concentradas en la docencia, se han multiplicado en la región. Algunas comenzaron en el estado y otras son dependientes de alguna universidad de otra parte del país. Pero la institución de enseñanza superior bajacaliforniana con un número mayor de estudiantado y personal académico, con más amplia cobertura de programas y reconocimiento nacional e internacional, es la Universidad Autónoma de Baja California, la única universidad pública estatal, cuyas funciones sustantivas son la docencia, la investigación y la difusión de la cultura (UABC PDI 2003-2006:70). La UABC no se limita a Mexicali, y desde su inicio tuvo actividad en Tijuana y después en Ensenada, respondiendo a las vocaciones

<i>Universidad Estatal</i>	
1957	Universidad Autónoma de Baja California
<i>Centros de Investigación Pública</i>	
1973	Centro de Investigación Científica y de Estudios Superiores de Ensenada (CICESE)
1982	Colegio de la Frontera Norte (COLEF)
<i>Tecnológicos públicos</i>	
1971	Instituto Tecnológico de Tijuana
1981	Instituto Tecnológico de Mexicali
1988	Instituto Tecnológico de Ensenada
<i>Instituciones dependientes de otra institución de educación superior a nivel nacional</i>	
1979	Instituto de Astronomía y de Materia Condensada (UNAM) Universidad Pedagógica Nacional (UPN) Mexicali y Tijuana
1987	Centro de Investigación Tecnológica Digital (IPN)
<i>Instituciones Privadas</i>	
1961	Centro de Enseñanza Técnica y Superior CETYS Universidad
1964	Escuela de Danza Campobello
1979	Universidad Xochicalco
1982	Universidad Iberoamericana del Noroeste
1989	Centro Universitario de Tijuana
1993	Seminario Diocesano de Mexicali, Instituto Superior de Filosofía Instituto Tecnológico de Baja California
1994	Escuela Superior de Comercio Exterior Escuela de Enfermería Universidad de las Californias
1995	Centro de Estudios Superiores del Noroeste
1996	Universidad de Educación Abierta y a Distancia
1997	Escuela del Pacífico
1998	Facultad Internacional de Ciencias de la Educación Universidad Tecnológica de Tijuana
1999	Centro de Estudios Superiores de la Frontera UNIVER Centro de Investigaciones para el Desarrollo Humano

**Tabla 7. Instituciones de Educación en el Estado de Baja California en 2006, por año de fundación. (fuente: Moctezuma 2005:14)**

económicas de esas regiones con programas académicos adecuados y orientados a dar respuesta a las necesidades locales. Por ejemplo, el campus de Tijuana fundó las Escuelas de Turismo y Economía y Ensenada, la escuela de Ciencias Marinas.

### **5.5. La Universidad Autónoma de Baja California**

Fundada por decreto del estado el 28 de febrero de 1957, desde sus inicios, realiza funciones de docencia, investigación, extensión y difusión de la cultura por medio de escuelas, facultades e institutos (*Estatuto General de la UABC*, Título II, cap. 1, art. 8). Las escuelas atienden programas académicos de grado; las facultades, de grado y posgrado, y la actividad primordial de los institutos es la investigación. Estos tres tipos de unidades académicas se agrupan, a su vez, en áreas del conocimiento (Dependencias de Educación Superior, DES) que actualmente son de Educación y Humanidades, Ingeniería y Tecnología, Ciencias Sociales, Contable-administrativas, Agropecuarias y Ciencias de la Salud.

La UABC ha cambiado mucho desde 1957. Las primeras unidades fueron de nivel preparatoria: En septiembre de 1958, se creó la preparatoria de Ensenada; en mayo de ese mismo año, se incorporó la preparatoria de Mexicali y en septiembre de 1959 comenzó la preparatoria de Tijuana. Ninguna de estas escuelas era de nivel profesional, hasta que en 1959 se incorporó la Escuela de Enfermería, perteneciente al Instituto de Ciencias y Artes del Estado, y así se contó con el primer programa de nivel profesional (Piñera 1997:37-38, 47).

La UABC desempeña sus tareas en varias zonas del estado. Sus tres campus principales se encuentran en Mexicali, Tijuana y Ensenada, aunque dispone también de Unidades Universitarias de Formación Básica (sólo atienden tronco común) en Rosarito, San Quintín, San Felipe, Ejido Nuevo León y Guadalupe Victoria. Cuenta con 34 unidades académicas (19 Facultades, ocho escuelas y siete Institutos). Ofrece 124 programas educativos (PE) de licenciatura,

especialización, maestría y doctorado. También ofrece 17 programas de técnico superior universitario (TSU), ligados a programas de licenciatura, que funcionan como salidas previas al grado de licenciatura.<sup>29</sup> Actualmente, la UABC atiende a 34.992 estudiantes.

El *Estatuto del Personal Académico de la Universidad Autónoma de Baja California* (EPAUABC 1992:5) contempla diversos tipos de contratación de personal académico, que clasifica en profesores, investigadores y técnicos académicos<sup>30</sup>. Son profesores quienes «desempeñan fundamentalmente labores docentes, impartiendo la enseñanza bajo el control académico de las facultades, escuelas e institutos de la universidad»; investigadores, quienes se «dedican principalmente a las labores de investigación científica, tecnológica, humanística y educativa, para aumentar el acervo cultural de la humanidad y contribuir al bienestar de la misma»; y son técnicos académicos ordinarios «quienes realizan las funciones técnicas y profesionales de su especialidad, materia o área, colaborando en tareas específicas y sistemáticas de los programas académicos o de servicios técnicos de apoyo a dichos programas, en las dependencias de la universidad» (EPAUABC 1992:6-7). Normalmente, los investigadores laboran en institutos de investigación, como los institutos de Ciencias Oceanológicas, el de Investigaciones Históricas, de Ciencias Veterinarias, de Investigaciones Sociales, de Ingeniería, de Ciencias Agrícolas y el de Investigación y Desarrollo Educativo<sup>31</sup>. Los profesores y los técnicos académicos, que realizan actividades de apoyo a la docencia, como la atención a laboratorios, laboran normalmente en las Escuelas y Facultades.

El tiempo de dedicación puede ser de asignatura o de carrera. El primero, «cuando su designación deba hacerse por cada una de las materias que imparta o

---

<sup>29</sup> <http://www.uabc.mx/planeacion/cuadernos/EldesarrolloFortInstenlaUABC2005.pdf>

<sup>30</sup> Los profesores cumplen horas de docencia en el aula, y el resto de sus horas en trabajo de apoyo académico (administrativas).

<sup>31</sup> <http://www.uabc.mx/>

coadyuve a impartir, a las que destinara el tiempo que señale el plan de estudios correspondiente». De carrera, «cuando su designación se haga por tiempo completo o medio tiempo. Es de tiempo completo cuando deba dedicar a sus actividades académicas cuarenta horas a la semana, y de medio tiempo si sólo dedica a ello veinte horas semanales».<sup>32</sup> En México, las universidades públicas cuentan con un recurso económico destinado al programa de becas para el personal académico. El propósito de este programa es impulsar e incentivar al profesorado a una constante mejora. El programa tiene una vigencia de dos años y se abre a todo el personal académico de la institución, aunque en diferentes apartados. Existen áreas para profesores/investigadores, para técnicos académicos y para personal psicopedagógico, entre otros. Las convocatorias se abren con más de un año de anticipación para que el profesorado tenga la oportunidad de organizar la documentación de las actividades realizadas. Se evalúa el nivel académico y grados obtenidos en el periodo evaluado; cursos impartidos en cantidad, variedad y modalidad; desarrollo curricular en cuanto a elaboración y diseño de programas académicos y elaboración de cartas descriptivas; elaboración de material didáctico para diversas modalidades de enseñanza; productividad en publicación de libros, capítulos de libros, artículos, etc.; tutorías de alumnos, sinodalías y direcciones de tesis; gestión académica/administrativa, como coordinación de programa; y otras actividades relacionadas con la docencia.

Hoy hay 1.516 empleados académicos, tanto profesores como investigadores, de los cuales 1.059 son de tiempo completo y 61, de medio tiempo. De los académicos de tiempo completo, 396 cuentan con el reconocimiento de Profesores de Tiempo Completo con Perfil del Programa para el Mejoramiento del Profesorado (PROMEP) que otorga la Subsecretaría de

---

<sup>32</sup> Las 40 horas de tiempo completo o las 20 horas de medio tiempo no son únicamente de aula, también se tiene trabajo de apoyo a la docencia (administrativo)

Educación Superior (SES) de la SEP, lo que se puede considerar un índice de la alta calidad de la UABC. También laboran en la institución 317 técnicos académicos de tiempo completo y 81 técnicos académicos de medio tiempo.<sup>33</sup>

En 2003, la UABC publicó su Plan de Desarrollo Institucional 2003-2006 (PDI 2003-2006), resultado de un ejercicio de participación de un buen número de universitarios que conciliaron sus visiones particulares con las necesidades del entorno social. El documento hace públicas sus políticas institucionales, que enumera del siguiente modo: 1) El estudiante como centro de los esfuerzos institucionales, 2) Oferta educativa, 3) La investigación y la vinculación como ejes de la actividad académica, 4) Transparencia, 5) Calidad, 6) Comunicación, 7) Gestión y flexibilidad organizacional, 8) Participación y liderazgo y 9) Planeación y evaluación permanente.

Este ejercicio se suele realizar cada cuatro años, analizando los cambios y requerimientos internos y externos, así como la manera en que la universidad dará respuesta a dichas situaciones, para que posteriormente se difunda, con el propósito de que sea del conocimiento de la comunidad a quien se debe y de todos los interesados en conocer más sobre su funcionamiento. En 2006, la UABC publicó el *Modelo Educativo de la Universidad Autónoma de Baja California*, que incluye:

- Misión y visión del la UABC
- Reforma universitaria para la instrumentación del modelo educativo
- Políticas institucionales
- Filosofía educativa
- Atributos del modelo educativo de la UABC
- Componentes básicos del modelo educativo de la UABC
- La formación profesional y el proceso educativo
- Troncos comunes
- Técnico superior universitario
- Evaluación colegiada del aprendizaje
- Modelo de Vinculación

---

<sup>33</sup> <http://www.uabc.mx/planeacion/informe/informe2006/informe2006.pdf>

- Proyectos de vinculación con valor en créditos
- Aseguramiento de la calidad educativa

Este documento sintetiza, entre otros aspectos, la razón de ser de la institución (misión), sus metas (visión), la nueva organización de la institución (reforma) y la forma en que se definen las prioridades, la fundamentación de los esfuerzos académicos (filosofía) y el modo en que se llevará a cabo (modelo educativo).

## **5.6. La Facultad de Idiomas de la UABC**

Esta es la institución encargada de la docencia de la traducción en la UABC. Lo que ahora se conoce como *Facultad de Idiomas* representa la respuesta universitaria a los cambios económicos y sociales de la región. La actividad productiva del valle de Mexicali, que se había concentrado en la agricultura, dio paso a una actividad industrial caracterizada por la inversión extranjera, lo que conllevaba la necesidad de comunicarse primordialmente en inglés. Esta necesidad de conocer idiomas se abrió paso, al principio, en cursos de inglés a grupos de estudiantes, y de ahí se fue conformando un programa para atender a universitarios y también a la comunidad en general. En 1973, la UABC instituye el *Centro de Idiomas*, dependiente del Centro Universitario de Comunicación Educativa o CUCE (Piñera 1997:134). La dependencia del Centro de Idiomas de un órgano administrativo (CUCE) suponía una clara desventaja, pues carecía de las atribuciones de una unidad académica, a pesar de que sus labores eran básicamente académicas y no administrativas. Por ejemplo, los profesores del centro no podían aspirar a plazas académicas ni obtener de becas de formación docente. El centro estaba también limitado en sus fuentes de financiamiento, pues la administración dependía primero del CUCE, y después de la Dirección General de Extensión Universitaria. Los cursos de idiomas no se consideraban programas académicos formales (de hecho, se denominaban *no formales*), ya que

no conducían a una carrera profesional. En consecuencia, sus planes de estudios no requerían siquiera la aprobación del Consejo Universitario.

El centro contó en sus orígenes con cinco profesoras que impartían cursos de inglés a universitarios y a la comunidad extra-universitaria. Con el paso de los años, fue diversificando su oferta educativa con otros idiomas, como francés e italiano, aunque la mayor demanda seguía siendo la del inglés. Su planta docente también se fue incrementando con personas que, si bien tenían un conocimiento del idioma, no contaban con una formación universitaria para impartirlo. Para compensar esa desventaja se fueron ofreciendo, de forma esporádica, cursos de capacitación para profesores en servicio, los cuales fueron fortalecieron el trabajo académico del centro.

Para independizar el Centro de Idiomas de la Dirección General de Extensión Universitaria y convertirlo en unidad académica independiente, debía ofrecer algún programa *formal*. No existen documentos oficiales que indiquen por qué se optó por un programa de traducción en lugar de un programa de formación de profesores de idiomas. En principio, la iniciativa resulta peculiar, dado que la experiencia del personal docente era primordialmente en idiomas y prácticamente nula en traducción. No obstante, Guajardo (2003) señala que la Universidad había observado una importante demanda de traducción en el sector público y en el sector privado<sup>34</sup>, y la entonces Escuela de Pedagogía ofrecía un programa de «Profesor especializado en inglés» que posteriormente dejaría de funcionar. Sin embargo, en ese momento se consideró que podía llevar a alguna duplicidad de funciones. De cualquier modo, en 1991 se presentó el primer plan de estudios de traducción. Inicialmente, se pretendía introducir una licenciatura, pero no se contaba con una planta docente suficiente para acoger un programa de esa envergadura, así que se optó por el programa de Técnico en Traducción.

---

<sup>34</sup> Ana Gabriela Guajardo, *Semblanza Histórica de la Escuela de Idiomas en su XXX Aniversario*.

En 2004, el Consejo Universitario de la UABC abordó el programa de doctorado en Ciencias de la Educación que presentaba la Dependencia de Educación Superior de Educación y Humanidades para su aprobación y decidió que todas las unidades académicas de esa DES debían ser Facultades o Institutos, pues ofrecían programas de maestría y doctorado. De esa manera, la Escuela de Pedagogía y la Escuela de Idiomas pasaron de Escuelas a Facultades. Aproximadamente un año más tarde, ambas Facultades noveles iniciaron el programa de Maestría en Docencia vigente hoy.

La Facultad de Idiomas es una unidad académica con mucha actividad, ya que cuenta con dos programas de licenciatura y uno de maestría. La población estudiantil de estos programas supera a los 9.000 en el conjunto del estado (lo que la sitúa entre las unidades académicas con más población estudiantil en la UABC) y la planta docente suma más de 400 profesores. La oferta de lenguas extranjeras incluye alemán, chino mandarín, coreano, español (como lengua extranjera), francés, inglés, italiano y japonés, en varias opciones en cuanto a número de horas y edades de atención. Los sábados se imparten clases a grupos infantiles, denominados *Cimarroncitos* en alusión a la mascota universitaria, el *Cimarrón*, una de las cuatro especies de borrego cimarrón americano de zonas áridas que existen en Norteamérica<sup>35</sup>.



Ilustración 4 Ovis canadensis cremnobates



Ilustración 5 Ovis canadensis cremnobates

---

<sup>35</sup> <http://redescolar.ilce.edu.mx/redescolar/biblioteca/borrego/html/texto.htm>

## 6. Marco docente

### 6.1. Programas de traducción en la UABC

Una de las debilidades de la Facultad de Idiomas es su defectuoso seguimiento de egresados. A pesar de que se han realizado esfuerzos por mantener actualizados los datos de éstos, no existe un padrón fiable para recabar la información. Los datos citados aquí se han obtenido gracias a las visitas que los mismos egresados hacen a la institución, en las que informan de su orientación y situación laborales. Dada la irregularidad de la muestra y el modo, no se pueden considerar válidos para derivar conclusiones de ellos.

#### 6.1.1. Técnico en Traducción

El primer programa académico *formal* (reglado) que ofreció la Escuela de Idiomas fue el de Técnico en Traducción. Aunque ya no está vigente, la planificación, implementación y clausura de este programa precursor permite una perspectiva más amplia sobre el programa actual, sus profesores y su administración. El plan de estudios lo elaboraron personas que no eran traductores ni por estudios ni por ejercicio profesional. Básicamente, era un plan de estudios *de escritorio*, basado en planes de estudios de otras universidades, como el Instituto Superior de Intérpretes y Traductores de la Ciudad de México. De las tres personas que elaboraron el plan, dos eran maestras de inglés con más de 10 años de experiencia y la tercera, licenciada en ciencias de la educación con experiencia administrativa. Esta puntualización no debe entenderse como descalificación de su trabajo, sino como un reconocimiento de su esfuerzo para sacar adelante el proyecto pues, a pesar de que no partían con el perfil idóneo para asumir esa empresa, su sentido de la responsabilidad, su compromiso y su dedicación fueron determinantes para llevar el proyecto a buen puerto e implementarlo.

Mirando atrás, hoy podríamos considerar que otras rutas hubiesen sido más adecuadas. Sin embargo, eran momentos en que la Universidad presionaba para

que el Centro creciera y se desarrollara respondiendo a las necesidades de la región y las decisiones de entonces fueron determinantes para lo que ahora es la Facultad de Idiomas también en lo positivo. El personal docente se vio favorecido por la creación del programa de traducción, pues gracias a él tuvieron la oportunidad de estudiar y adentrarse en el ámbito de la traducción. Por otra parte, la comunidad externa a la universidad también se ha visto beneficiada al contar con los profesionales de la traducción que tanto se requieren en esta región fronteriza con los EEUU de América.

El plan de estudios de la carrera de Técnico en Traducción (Anexo 7) se regía por el Reglamento de la Dirección General de Servicios Escolares de la UABC, vigente en 1993, y la normativa nacional mexicana establecida por la SEP. Como carrera técnica, no requería que los aspirantes contaran con estudios de bachillerato (Idiomas 1993), sino con el certificado de educación secundaria (*cf.* §1.2.1). Ello suponía una desventaja, ya que la preparación de los egresados de secundaria no se consideraba suficiente para contar con los conocimientos y habilidades de un traductor. La edad promedio en que egresan los estudiantes de secundaria en México es de 15 años, y de preparatoria (bachillerato) egresan con tres años más. No obstante, este primer programa de traducción atrajo a adultos con estudios superiores a la secundaria que, en muchos casos, ya tenían un título universitario.

El plan de estudios estaba conformado de 24 materias obligatorias, lo que significa que el alumno cursaba un número de materias preestablecidas durante períodos fijos, sin oportunidad de seleccionar materias optativas. El número de créditos era también predeterminado y no marcaba un mínimo, como es habitual en programas flexibles. Así pues, el plan de estudios del programa de Técnico en Traducción se puede clasificar de *rígido*. Este plan estaba dividido en cinco periodos semestrales, con un total de 305 créditos. En la UABC, los créditos se contabilizan por el total de cada materia. Cada una de estas materias suma,

cuando procede, el número de horas de clase (HC) por semana, de laboratorio (HL), de taller (HT), clínicas (HCL), extra de clase (HE) y prácticas de campo (HPC). Por ejemplo, una materia con un total de 9 créditos (CR) se desglosa en 3 de clase, 3 de laboratorio y 3 de clases extra. Este sistema de créditos es el actual en la UABC.

La primera fase del plan era preparación en inglés y español, para después pasar a las materias disciplinarias orientadas a la traducción del inglés al español, ya que sólo se ofrecía una materia de traducción hacia el inglés. Los alumnos debían realizar un examen de conocimientos de inglés elaborado por la propia Escuela y, de aprobarlo, proseguían con los trámites de inscripción. El sistema de calificaciones correspondía al utilizado en la universidad, el cual se presenta en la siguiente tabla:

UABC		España	
Aprobado	10	9-10	Sobresaliente
	9		
	8	7 – 8,9	Notable
	7		
No aprobado	6	5 -6,9	Aprobado
	5		

**Tabla 8. Comparación del sistema de evaluación en la UABC antes de 2006 y el sistema español**

Al concluir los créditos, los alumnos debían optar por alguna de las modalidades de titulación que en ese momento ofrecía la UABC para poder acceder al título de «Técnico en Traducción Inglés-Español». El abanico de modalidades era el siguiente:

- *Titulación automática*, para alumnos con un promedio de 9 o superior y que no hubieran reprobado ni una sola materia.

- *Elaboración de un trabajo de fin de estudios*, que podía ser una tesis, tesina o reporte de una actividad de servicio social a la comunidad.
- *Examen general de conocimientos*

En cuanto a la infraestructura, en 1993, cuando comenzó el programa de Técnico en Traducción Inglés-Español/Español-Inglés, la Escuela de Idiomas estaba ubicada en un edificio antiguo de 15 aulas del campus universitario de Mexicali. La mayoría de estas aulas se utilizaba para los programas de lenguas extranjeras, y el de traducción comenzó usando una sola, para luego ocupar cuatro conforme fueron aumentando los períodos. El número de aulas era suficiente, ya que sólo se atendía a un grupo por generación (promoción). Sin embargo, no contaban con ningún tipo de tecnología de apoyo. Los docentes tenían que llevar al aula el equipo o material que requerían. En ese tiempo, la Escuela contaba sólo con un proyector de acetatos y un número limitado de grabadoras, que debían solicitar con anticipación si deseaban llevar al aula. No se contaba con laboratorios de cómputo para alumnos ni profesores. En 1995, la Escuela se mudó a un edificio más grande, con un mayor número de aulas, espacios para maestros y áreas administrativas, aunque al inicio tampoco contaron con equipo necesario.

La Escuela no tenía biblioteca en las instalaciones y debía recurrir a la central, situada aproximadamente a 300 m de distancia y que no contaba con el acervo necesario para un programa de traducción. En las oficinas de la dirección de la Escuela había una reducida cantidad de libros que no estaban a la disposición de todos los docentes ni de los alumnos, de modo que, por medio de la coordinación de la carrera, se podían obtener fotocopias de secciones o capítulos de libros. Éste era el material disponible. Los textos básicos, y se podría decir que *únicos* de traducción, eran *En torno a la traducción* (1989) de Valentín García Yebra, *Introducción a la Traductología* (1977) de Vázquez Ayora, y *Textbook of Translation* (1988) de Peter Newmark. Esos textos constituyeron la base metodológica y filosófica de la carrera, ya que quizá eran muy pocos los

profesores de la carrera que habían leído otro autor que tratara temas de traducción.

En cuanto al profesorado, precisamente porque era un programa técnico y no una licenciatura, no tenían un requisito de escolaridad estricto y no se necesitaba tener un título universitario para dar clases en el programa. Entre los primeros profesores no había ningún traductor profesional; eran en su mayoría maestros de inglés, uno de español, y algunos profesionistas en otras áreas que apoyaban en algunas materias. Paulatinamente, aunque siempre en minoría, se incorporaron a la planta algunos traductores que realizaban trabajos en la región. Desde la creación del programa en 1973, hasta su cierre en 1997, no se contrató a docentes de tiempo completo exclusivos para el programa. La mayoría de los profesores de la carrera impartía también clases de idiomas, principalmente inglés, y compartían su tiempo entre los programas. Además, prácticamente todos los profesores de la carrera eran maestros de asignatura, esto es, trabajaban por horas determinadas. La escuela no contaba con plazas de profesor de tiempo completo para distribuir y sólo había una plaza de técnico académico que ocupaba la entonces directora (*cf.* § 1.4.3).

En 1997, se convocó un concurso de oposición para las primeras seis plazas de tiempo completo de profesor, destinadas a apoyar los programas de licenciatura de reciente creación. Por tanto, los profesores del programa técnico seguían siendo de asignatura y trabajaban por horas. Había un buen número de profesores, que variaba cada seis meses, con contratación «temporal» que se podía renovar cada semestre. Estos profesores laboraban 40 horas a la semana en la escuela y de forma continua. De hecho, funcionaban como profesores de tiempo completo, sin gozar de las prestaciones y la seguridad laboral. Esto traía como resultado una rotación importante de personal (Basich 1994:6), dado que no sentían ninguna seguridad de empleo.

La que por entonces ya era Escuela de Idiomas firmó convenios con otras instituciones educativas para ofrecer cursos a los profesores de traducción y colaborar en su formación (Basich 2001:38), de modo que se ofrecieron algunos cursos que impartieron docentes del Instituto Superior de Intérpretes y Traductores (ISIT) de la Ciudad de México que, aunque de alta calidad y muy útiles, fueron esporádicos y descoordinados. Los profesores asistentes no siempre eran los mismos y, en consecuencia, la capacitación, muy útil para algunos, no llegó a tener un impacto generalizado en el programa.

Durante el periodo en que la carrera técnica estuvo vigente no se realizó ninguna comparación con otro programa universitario. Los datos para evaluar la calidad del programa son apenas el número de egresados y la actividad que realizan. De cualquier modo, según los estudios de egresados sin publicar que se han realizado en la Facultad de Idiomas, algunos egresados del programa de técnico no tienen la traducción como su primera fuente de ingresos, lo que no significa que no realicen traducciones, sino que no es su actividad predominante. Algunos abrieron despachos exitosos en la región y otros en los Estados Unidos. Desde luego, es indispensable realizar un seguimiento de los egresados para determinar si están traduciendo de manera profesional y qué porcentaje representa de sus ingresos totales.

Los índices de titulación del programa de técnico son bajos. Según los registros de titulación de la Facultad que se conservan en la coordinación del programa de licenciatura en traducción, de los 124 alumnos que egresaron del programa de técnico cuando este estuvo vigente, sólo 54 se titularon<sup>1</sup>. Esto significa que aunque 124 cursaron y aprobaron en su totalidad las materias que especifica el plan de estudios, no todos realizaron los trámites requeridos para recibir su título (documento de acreditación de conclusión del programa). El coordinador de titulación indica que desde la primera generación se pudo

---

<sup>1</sup> Datos proporcionados por Miguel Ángel Lemus, coordinador del programa de licenciatura en traducción.

observar que los egresados no se interesaban por el título. No se tiene la certeza si era porque no lo necesitaban para encontrar y mantener un trabajo, o porque un título de *técnico* no era tan ambicionado como uno de *licenciatura*. Los alumnos titulados fueron prácticamente los que podían hacerlo por *titulación automática*. El procedimiento es básicamente administrativo y culmina con un formalismo llamado «toma de protesta», donde el alumno se presenta ante un sínodo compuesto por 3 profesores y le hacen la pregunta protocolaria que reza así: *¿Promete usted que la norma rectora de su actuación profesional será el propósito inquebrantable de servir a la sociedad?*”, al responder el alumno se le contesta lo siguiente: *“de ser así, que la sociedad se lo premie, y si no es así, que se lo reclame”*. Después de este evento el alumno sustentante puede solicitar su título profesional. Al tener derecho de llevar a cabo esta forma de titulación, no es necesario presentar una tesis ni realizar un examen general de conocimientos. Por otro lado, el programa de Técnico en Traducción no ofrecía materias de investigación ni de elaboración de un trabajo final. Los bajos niveles de titulación del programa de Técnico en Traducción son, probablemente, consecuencia de un plan de estudios que requería que el alumnado con promedio menor a 9 presentara una tesis cuando no se le había formado para hacerla.

Se puede decir que el programa de Técnico en Traducción «falleció de muerte natural». A pesar de ser un programa *técnico*, donde el requisito académico de ingreso eran los estudios de secundaria, la mayoría de los alumnos contaba con preparatoria, que es requisito sólo para licenciaturas. Si estos alumnos habían ingresado en el programa técnico era porque no existía una licenciatura en traducción. Así que, una vez introducida la Licenciatura en Traducción, la demanda se pasó de manera natural a ésta, dejando el programa técnico sin alumnos de nuevo ingreso. Tras dos convocatorias baldías, se optó por no convocar. El programa está legalmente registrado y se podría abrir de

nuevo, pero con tres semestres adicionales de estudio los estudiantes pueden obtener la licenciatura, así que dejó de ser una opción atractiva.

### **6.1.2. La Licenciatura en Traducción del Idioma Inglés**

El plan de estudios de Licenciatura en Traducción del Idioma Inglés se rige por el Reglamento Universitario vigente en 1996 y actualizado en el 2006, y la normativa nacional mexicana de la SEP. Como licenciatura, los aspirantes deben tener estudios a nivel de bachiller para su ingreso. La Licenciatura se divide en tres etapas: básica, disciplinaria y terminal. La etapa básica abarca los dos primeros semestres de la carrera y su propósito es contextualizar al estudiante y dotarlo de las destrezas lingüísticas imprescindibles en los idiomas con los que va a trabajar, así como una panorámica cultural. Durante esta etapa, las materias optativas pueden ser un tercer idioma o destrezas computacionales. Los siguientes cinco semestres corresponden a la etapa disciplinaria, centrada en una fundamentación teórica de la disciplina unida a la práctica, con el propósito de que los conocimientos se adquieran a la vez que se desarrollan las habilidades. Durante esa etapa se ofrecen dos materias de interpretación para que el alumno conozca y experimente la actividad, y a su vez comprenda las diferencias de método y técnica entre la traducción y la interpretación. Las materias optativas pueden seguir siendo una tercera o cuarta lengua, literaturas en español y en inglés, y algunas asignaturas de conocimiento de sistemas político-sociales. La última etapa de la carrera comprende un semestre y en ella se presenta tan sólo una materia obligatoria, que prepara al alumno para realizar investigación. Las optativas atañen a diversas áreas de especialidad de la traducción, como la jurídica, comercial, científica, publicitaria, técnica, etc. El alumno escoge las asignaturas de su interés o que considera de gran demanda en el mercado laboral. La oferta de materias optativas no es finita y, a solicitud de los alumnos, se pueden ofrecer otras materias. Por todo lo anterior se puede afirmar que, de acuerdo con la política universitaria actual, es un programa de carácter *flexible*.

El plan de estudios (Anexo 8) está dividido en seis áreas: traducción, formación social y cultural, inglés, español, lenguas adicionales y computación. El mínimo de créditos para concluir la carrera es de 403, y contempla 36 asignaturas obligatorias, con un total de 311 créditos, y 11 espacios optativos, con 92 créditos. Además de cumplir con el número de créditos requerido, el alumno debe realizar la prestación de servicio social, tanto el comunitario, durante la primera parte de su carrera, como el profesional, que puede realizar desde el fin de la etapa disciplinaria y aun después de haber concluido la fase escolarizada de la carrera.

Para obtener el grado de Licenciado, puede optar por una de las modalidades de titulación que contempla la universidad según el reglamento de titulación vigente. Las opciones actuales, según aparecen en el *Estatuto Escolar de la Universidad Autónoma de Baja California* de 2006, son las siguientes:

- Mérito Escolar (promedio más alto de la titulación)
- Titulación automática - promedio de 9 o superior
- Elaboración de tesis
- Unidad Audiovisual
- Informe de servicio social
- Examen general de conocimientos con promedio superior a 8,5
- Curso de titulación (aprobado)
- Práctica profesional (mínimo de 5 años en el campo profesional)
- Estudio de posgrado (50% de maestría o 100% de especialidad)
- Titulación automática para alumnos que egresan de programas de calidad (la Licenciatura en Traducción del Idioma Inglés tiene esa clasificación)

El ingreso al programa de Licenciado en Traducción del Idioma Inglés ha sido constante, aunque con ingresos semestrales bajos, según datos proporcionados por el encargado de la Licenciatura en Traducción. El encargado del proceso de titulación señala que la mayor deserción se presenta durante el primer año de la carrera, cuando quizá el alumno se percató de que no es su vocación, pero no

existen datos exactos sobre qué ha motivado a los alumnos a abandonar el programa.

Los índices de titulación del programa son bajos. Según los registros de titulación de la facultad<sup>2</sup>, los egresados desde la primera generación en concluir el programa académico en el año 2000 hasta el verano del 2008, han sido 129. Sin embargo, los que han realizado los trámites correspondientes para obtener el título profesional o documento que los acredita como Licenciados en Traducción del Idioma Inglés, han sido sólo 70. Es necesario realizar un seguimiento de egresados para conocer los motivos por los que tan pocos alumnos han obtenido el título profesional y, por consiguiente, diseñar estrategias para elevar esos índices de eficiencia terminal.

Las instituciones de educación superior en México participan en Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES)<sup>3</sup>. El fin de este organismo es evaluar los programas académicos de las universidades mexicanas y emitir un dictamen de nivel, así como recomendar áreas de mejora del programa en cuestión (CIEES 2005). La Licenciatura en Traducción del Idioma Inglés fue evaluada en el año de 1998 y recibió un dictamen de nivel 1, el más alto al que se puede aspirar. A pesar de ello, se recibieron también recomendaciones que apuntaban básicamente al aumento del tronco común con la carrera de Docencia del Idioma Inglés y al incremento del acervo bibliográfico en el área disciplinaria. Dado que esta evaluación se realizó hace ya 10 años, conviene que la Facultad solicite a los CIEES una segunda evaluación para recibir un dictamen de expertos en la disciplina. No se han realizado estudios comparativos con otras universidades nacionales ni extranjeras que impartan traducción, así que no es posible ubicarla en un escalafón. Sin embargo, los CIEES evalúan todas las universidades, lo que provee de información general

---

<sup>2</sup> Datos proporcionados por Miguel Ángel Lemus, coordinador del programa académico.

<sup>3</sup> <http://www.ciees.edu.mx/>

sobre cómo funcionan otros programas. En los datos que publica CIEES (2007) aparecen tan sólo dos programas de traducción evaluados: el de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla y el de nuestra institución, aunque no publican los niveles otorgados a las instituciones. También aparecen otras universidades que ofrecían programas de traducción, como la Universidad Veracruzana, pero los programas evaluados son los de enseñanza de lenguas y no los de traducción. Esta situación dificulta el contraste con otros programas nacionales.

El programa de Licenciado en Traducción del Idioma Inglés tiene 9 años de antigüedad y se encuentra actualmente en una etapa de transición que concluirá en el año 2009. Esto significa que aún cuenta con alumnos vigentes, pero que están cursando los últimos semestres del programa. La mayoría de los alumnos matriculados cursan el nuevo programa denominado *Licenciado en Traducción*.

### **6.1.3. La Licenciatura en Traducción**

Considerando que el plan de estudios de *Licenciado en Traducción del Idioma Inglés* había estado vigente desde 1996 y que, con los años, la planta docente ha iniciado procesos de formación y profesionalización según crecía el alumnado y los cambios se iban presentando, se creyó conveniente iniciar trabajos de reestructuración del plan de estudios. La Facultad inició un trabajo de análisis y posteriormente inició la reestructuración propiamente dicha, la cual también incidió en la Licenciatura en Docencia del Idioma Inglés pues, desde su inicio en 1996, comparten un tronco común de dos semestres. Por tal motivo la reestructuración se realizó a la par, aunque los planes no quedaron reestructurados al mismo tiempo. El de Docencia inició un semestre antes que el de Traducción, lo cual trajo consigo una serie de problemas administrativos. Ambos planes de estudios cambiaron de nombre y ahora se denominan *Licenciatura en Docencia de Idiomas* y *Licenciatura en Traducción*, retirándoles a ambas, el énfasis de *idioma inglés*. Es conveniente mencionar que, a pesar de que

el plan vigente considera que se puede enseñar otro idioma aparte del inglés (en el caso de la Licenciatura en Docencia) y que se puede traducir en otro idioma que no sea inglés (en el caso de la Licenciatura en Traducción), en realidad los planes siguen centrados en el inglés en ambos casos, lo cual resulta congruente, ya que el inglés es el segundo idioma por excelencia, y la planta docente, en su mayoría, está preparada para eso. La Licenciatura en Docencia empezó a fines del año 2005 y Traducción, a principios del 2006.

Por ser de reciente creación, estos programas aún no han sido evaluados y, por tanto, no se pueden presentar datos en cuanto a los niveles de calidad. Durante el año 2008, los alumnos que cursaban los primeros semestres estaban inscritos en la *Licenciatura en Traducción* (Anexo 9) y los del sexto semestre en adelante, en la antigua carrera de *Licenciado en Traducción del Idioma Inglés*. Ambas carreras de traducción dependen del mismo coordinador, quien presenta la propuesta de planta docente a la subdirección de la facultad y atiende a profesores y alumnos de ambos planes.

Las Licenciaturas en Traducción del Idioma Inglés y en Traducción se imparten en las instalaciones de la Facultad de Idiomas, en el campus Mexicali II. Los dos edificios que albergan la facultad se encuentran interconectados por la segunda planta con un puente y por la planta baja a través de una plazoleta. Las oficinas administrativas se encuentran en planta baja y en ellas atienden el director, el subdirector, la administradora y ocho asistentes administrativos. Los profesores tienen sus cubículos en el segundo y tercer piso del edificio más grande. Actualmente se cuenta con 31 cubículos (despachos), la mayoría individuales pues son de tamaño reducido, pero algunos más amplios los utilizan dos o más profesores. Tres son lo bastante amplios como para que los usen grupos de trabajo, como los profesores de francés, los de japonés y los del centro de auto-acceso. Estos espacios son suficientes para atender todos los grupos de licenciatura en el turno matutino, el cual presenta la mayor demanda.

Los alumnos toman sus clases en aulas amplias que cuentan con aire acondicionado y mobiliario ergonómico para comodidad de los alumnos. En total, hay 40 aulas de aforos variables, con un promedio de capacidad para 25 alumnos. También hay un aula magna para 65 personas, un centro de auto-acceso de idiomas con capacidad para 120 usuarios simultáneos y un centro de evaluación con computadoras para los exámenes institucionales de ingreso, egreso y exámenes comerciales como el TOEFEL, First Certificate (FC), KET, PET, etc. Dos aulas adicionales disponen de equipo de cómputo: uno es el laboratorio de cómputo y el otro, el laboratorio de traducción. Su uso previsto alcanzaba también la interpretación, pero no se ha adquirido el equipo para ello. El laboratorio de cómputo cuenta con 35 ordenadores y el laboratorio de traducción e interpretación, con 15. Sin embargo, en la práctica ambos son laboratorios de cómputo donde los alumnos utilizan las computadoras para realizar trabajos y navegar por Internet.

En la planta baja del edificio principal se encuentra la biblioteca, que abrió sus puertas en 1998, con un espacio reducido pero bien organizado que cuenta con sala de lectura y zona de consulta por Internet. Los servicios que ofrece son los siguientes:

Servicios	Capacidad
Búsqueda de información	4 estaciones
Catálogo	2 estaciones
Correo electrónico	4 estaciones
Sala de lectura	35 personas
fotocopiado	35¢ por hoja

**Tabla 9.** Servicios de la Biblioteca de Facultad de Idiomas

El acervo bibliográfico se comparte con la Licenciatura en Docencia. Los alumnos de esa carrera son mayoría, pues se imparte en las modalidades escolarizada (presencial) y semiescolarizada. El mayor número de alumnos y la formación en enseñanza de idiomas de la mayoría de los docentes, tiene como resultado una tendencia a solicitar más títulos y volúmenes de enseñanza del inglés que de traducción, como se puede comprobar en la tabla 10.

Tipo de material	Títulos	Volúmenes
Casetes	10	17
CD	8	12
DVD	10	11
Videos	79	153
Libros	2.356	4.026
Revistas	2	1
Diarios regionales	2	2
Diarios nacionales	2	2
Diarios internacionales	1	1
<b>Total</b>	<b>2.448</b>	<b>4.224</b>
Material de Traducción	79	94

**Tabla 10. Fondos de la biblioteca en 2008**  
(fuentes: Biblioteca y Depto. de Inform. Acad. UABC)

Como se puede observar, de 2.336 títulos, sólo 79 atañen específicamente al área de traducción. Desde luego, los alumnos y profesores de traducción usan muchos otros títulos, como pueden ser los de idiomas, histórico-culturales, literaturas, cómputo, etc., pero es evidente que el área de traducción sigue estando en clara desventaja.

También en la planta baja, los alumnos que conforman el Comité Directivo de la Sociedad de Alumnos, cuentan con un espacio para reunirse. Hay servicio de fotocopia en biblioteca y una pequeña tienda que hace las veces de cafetería.

Existe un servicio de cafetería más completo aproximadamente a 100 metros de distancia, en un área común que se comparte con otras unidades académicas colindantes.

## **6.2. Alumnado**

El alumnado que ha pasado por las aulas de los diferentes programas de traducción que ha ofrecido la UABC, ha presentado diferencias importantes. Quizá la misma madurez, que con el tiempo ha ido adquiriendo la facultad, sus programas y el profesorado, van de la mano de la «madurez» del comportamiento del ingreso estudiantil. A continuación, daremos una visión de las características generales del alumnado que ha cursado los programas.

### **6.2.1. Técnico en Traducción**

En lo que respecta a los estudiantes del programa técnico, en su mayoría eran adultos. La gran mayoría había cursado la preparatoria. El conocimiento del inglés era variable. Algunos alumnos tenían un manejo excelente del inglés y del español, pero no se podía generalizar. Otros alumnos tuvieron más dificultades, ya que su nivel era bajo y, algunos tenían una profesión, por lo que veían a la traducción como una actividad de apoyo a su actividad profesional principal. Este fue el caso de abogados que se han dedicado a la traducción jurídica y de un dentista que trabaja la traducción científica. La mayoría de los egresados se dedican a la enseñanza de idiomas, donde muchos han hecho una segunda carrera. Precisamente por su edad y actividad profesional, los alumnos no eran de tiempo completo, dado que disponían de tiempo limitado para sus estudios, aunque por esas mismas características, el nivel de responsabilidad, disciplina y compromiso eran altos. Eso se hizo evidente en que los alumnos cumplían con sus responsabilidades de forma más que aceptable.

### **6.2.2. Licenciado en Traducción del Idioma Inglés**

La primera generación de licenciados en traducción del idioma inglés se caracterizó por la variedad de edades de los alumnos. Había algunas personas mayores con carreras previas, uno era técnico en traducción y algunos jóvenes eran recién egresados de preparatoria. Las siguientes generaciones han sido predominantemente de jóvenes, pero en casi todos los grupos se ha tenido la presencia de por lo menos un adulto (el término *adulto* se utiliza aquí para describir a estudiantes que no están en los rangos de edad habituales en recientes egresados de preparatoria, que comúnmente se encuentran entre los 17 y 20 años de edad). Algunos alumnos de las primeras generaciones lo habían sido de la carrera técnica que, al contar con los requisitos de escolaridad para ingresar a un programa de licenciatura, decidieron cambiarse. En algunos casos, ya habían concluido el programa técnico y de cualquier forma se interesaron en continuar con la licenciatura.

La mayoría son alumnos de tiempo completo que trabaja por las tardes. Esto no ocasiona conflicto, ya que las asignaturas se imparten tradicionalmente en turno matutino. La mayor parte de los alumnos que trabajan no lo hacen en el área de traducción, sino que imparten clases de idiomas, predominantemente inglés. No es de extrañar que busquen empleo utilizando sus habilidades lingüísticas, pues en general el nivel de inglés de los alumnos de traducción es muy bueno, como se puede comprobar en el examen de ingreso. Durante la carrera siguen desarrollando sus destrezas del idioma, dado que un número importante de materias se imparte en inglés. No obstante, se considera importante que no intenten incursionar en la disciplina en su etapa de estudiantes. En general, el alumnado muestra una actitud responsable, puesto que cumplen con las tareas escolares asignadas.

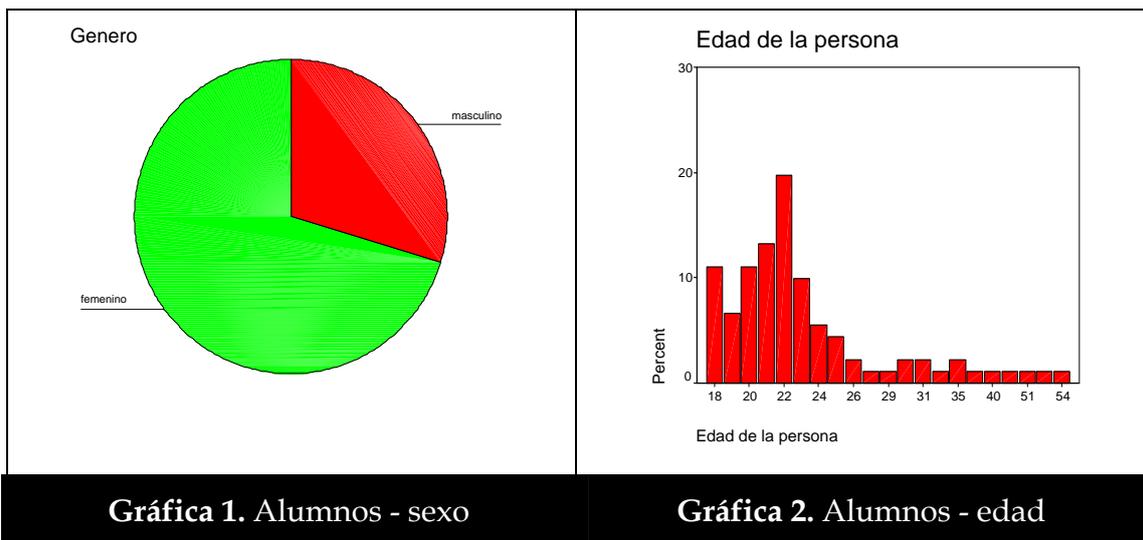
### **6.2.3. Licenciado en Traducción**

Los alumnos que estudian el nuevo programa de traducción son, en su mayoría, jóvenes egresados de preparatoria que optan por la traducción como primera carrera. La mayor parte de los alumnos reside de manera permanente en Baja California, particularmente en Mexicali, aunque hay alumnado de diversas regiones del país que viene a estudiar la carrera: del vecino estado de Sonora y también de regiones alejadas como Chiapas, Jalisco y Puebla. En menor medida, hay alumnos de origen mexicano residentes en los Estados Unidos, con un buen nivel de español y de inglés. De manera esporádica se reciben alumnos de otros países, como Francia o Canadá. La UABC ha impulsado recientemente las oportunidades de intercambio estudiantil, tanto con universidades mexicanas como extranjeras. Esto ha incrementado la riqueza cultural, al tener alumnos que vienen de otros lugares por uno o más semestres a cursar parte de su carrera. También enriquece que los propios alumnos de la UABC tengan la posibilidad de estudiar en otras instituciones.

Se considera de gran relevancia que el alumnado desarrolle habilidades de aprendizaje autónomo que le permitan seguir aprendiendo y actualizándose, ya sea en el cambiante ámbito de la traducción como en el de la interpretación tanto durante su preparación universitaria como al formar parte del mercado laboral. Potenciar esta habilidad en el alumnado es una prioridad del programa de licenciatura, y afecta a la misma preparación del profesorado, pues no se puede esperar que el alumnado desarrolle habilidades de las que carecen sus profesores. El ejemplo es el mayor apoyo que el profesorado puede brindar a los alumnos. Si la expectativa principal del programa es formar a traductores que resuelvan problemas de traducción, sólo se logrará a través de la adquisición de conocimientos que sirvan a los alumnos de sustento teórico y nocional, el desarrollo de habilidades y métodos, y el fortalecimiento de valores que les

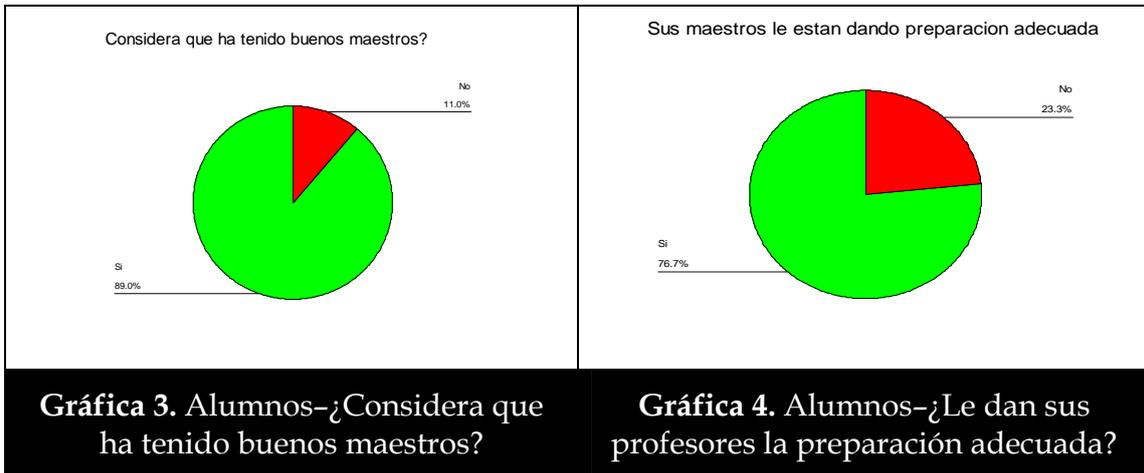
permitan realizar la actividad al máximo de su capacidad y con interés por seguir mejorando en el desempeño de la profesión.

Adicionalmente a los resultados de la apreciación estudiantil que realiza la institución, se aplicó una encuesta al alumnado de traducción (anexos 12 y 13), que aportó datos interesantes que no se habían conjeturado. En cuanto al alumnado, se aprecia que la mayoría de los alumnos son mujeres y, aunque hay alumnos de todos rangos de edad, la mayoría está entre los 18 y los 24 años. Prácticamente todos tienen el español como lengua materna, aun los que radican en EEUU, y hablar un tercer idioma es más común entre los estudiantes que radican del lado mexicano.



Se les preguntó a los alumnos si habían cursado otra carrera profesional y la mayoría contestó de forma negativa. Sin embargo, los alumnos adultos sí tienen otra profesión previa y escogieron traducción como complemento. A los alumnos en general se les preguntó cuándo habían iniciado sus estudios, para analizar si las opiniones sobre los profesores y el plan de estudios variaban dependiendo del nivel del plan de estudios en que se encontraban. Ahí se observa cómo cambia radicalmente la opinión de los estudiantes respecto a sus profesores. En

la etapa inicial de su formación, la opinión tiende a ser mala y, conforme transitan por el plan de estudios, aprecian y reconocen más el trabajo y la preparación de los docentes.



Estas respuestas presentan una serie de posibilidades de estudios a futuro, ya que todo parece indicar que están relacionadas con la forma en que la facultad asigna responsabilidades académicas a los docentes. Una posible explicación sería que los docentes más preparados y experimentados tienden a concentrarse en las etapas más avanzadas del programa profesional. Además, los profesores que no tienen estudios de traducción son asignados a las etapas iniciales del plan de estudios. No obstante los comentarios negativos de alumnos de etapas iniciales, en general más de tres cuartas partes de los alumnos consideran que sus profesores les están dando una preparación profesional adecuada. Otra pregunta fue el motivo por el que ingresaron al programa de traducción. El factor determinante para iniciarlos fue que, al dominar el inglés, vieron la carrera como una oportunidad de aplicarlo.



## 7. El profesorado

### 7.1. Circunstancias laborales

El personal docente que labora en la Facultad de Idiomas es de dos categorías: profesor o técnico académico. Técnicamente, los profesores apoyan los programas de nivel licenciatura y de posgrado y los técnicos académicos, los cursos de lenguas extranjeras. Sin embargo, debido a que la facultad no cuenta con suficientes plazas de profesor, también hay técnicos académicos que apoyan los programas de licenciatura. A continuación, se utilizará el término *profesor* para referirnos al personal docente que atiende cursos de traducción en la UABC, aunque su contratación pueda ser de técnico académico.

La licenciatura en traducción dispone de unos 30 profesores. El número varía ligeramente de semestre en semestre, pues en ocasiones un docente puede atender varios grupos y materias. De ese número, cuatro son profesores de tiempo completo y tres son técnicos académicos de tiempo completo, dando un total de siete, que no están dedicados al programa de traducción en exclusiva. Unos 24 son profesores de asignatura y trabajan algunas horas impartiendo sus clases. El número de profesores de carrera que apoya el programa es demasiado reducido, por lo que se espera que con la creación del programa de *Especialidad en Traducción e Interpretación* se puedan otorgar más plazas de profesor y que éstos, a su vez, apoyen ambos programas de traducción.

Se aplicó una encuesta-entrevista (anexos 10 y 11) a los profesores del programa de traducción con el propósito de obtener no únicamente datos sobre su contratación o cursos que imparten, ya que esta información se podía obtener por medio de la coordinación del programa, sino también su sentir en cuanto a la profesión, su actividad docente, su formación y sus aspiraciones futuras para continuar formándose, o bien su interés de continuar como profesor del programa. También se recabó la opinión que los mismos profesores tienen sobre

el alumnado y la forma en que ellos visualizan el apoyo que se debe brindar a la formación integral del alumno. A continuación, se presentan los datos obtenidos del profesorado, provenientes de la encuesta, así como información brindada en entrevistas estructuradas y libres por los profesores. Adicionalmente se incluyen datos producto de estudio de la normativa y procedimientos de la UABC y de la Facultad de Idiomas.

En relación con los años laborados como docentes, hay mucha variación. Algunos profesores tienen más de 25 años en la docencia, de los cuales 15 son de docencia de traducción, esto es, desde el inicio del programa técnico, y los más recientes cuentan con cuatro años de docencia en el programa de traducción. Por lo regular, los profesores de tiempo completo coordinan alguna otra área o carrera dentro de la Facultad, imparten también clases en los otros programas y algunos participan en proyectos no relacionados con la traducción. Tan sólo el coordinador de la carrera tiene todo su tiempo completo asignado a traducción.

Además de la carga docente asignada, los profesores de tiempo completo tienen responsabilidades adicionales, como brindar tutorías a alumnos, coordinar algún área, elaborar proyectos y otras responsabilidades académicas o administrativas. Estos profesores pueden ser *definitivos* o *interinos*. Los profesores de tiempo completo definitivos han pasado por un proceso competitivo de *exámenes de oposición* y han obtenido su plaza<sup>1</sup>, tienen mayor seguridad laboral y, si cuentan con los méritos, pueden solicitar anualmente una recategorización que incide en su sueldo. También hay profesores de tiempo completo interinos, que aún no se han presentado a un examen de oposición para obtener la definitividad y tienen que esperar una nueva convocatoria para solicitar su ingreso. Estas convocatorias no tienen periodicidad fija y pueden pasar años entre la última y la siguiente.

---

<sup>1</sup> Aunque hay diferencias notorias, es una figura parecida a la de profesor titular de universidad en España.

Cuatro profesores de tiempo completo participan en el programa de traducción pero sin exclusividad en él, ya que también se les asignan cursos del programa de Licenciatura en Docencia del Idioma Inglés. Como se ha señalado, sólo el coordinador del programa tiene una dedicación completa a la traducción. Se ha pedido a la dirección de la facultad, a través de la subdirección, que asigne a los profesores que realizaron los estudios de Doctorado en Traducción e Interpretación y que actualmente están elaborando su tesis doctoral, para que se dediquen a la docencia en el programa de traducción, pero aún se les asignan algunas materias en el programa de docencia del inglés. Se considera que se debe insistir en esta asignación de tareas para fortalecer el área de traducción a través de la mejora del profesorado.

Los profesores *de asignatura* son contratados para impartir sus clases únicamente. En algunos casos, se les asignan horas adicionales para colaborar con algún proyecto, pero eso no ocurre siempre. Se supone que la figura del profesor de asignatura es la del profesional que recibe la mayor parte de su ingreso de su actividad profesional y que su participación como docente implica un salario complementario a sus ingresos externos. La utilidad de ese tipo de profesor es que trae al aula las innovaciones que se van presentando en el mercado laboral<sup>2</sup>. No obstante, muchos de nuestros profesores de asignatura no tienen un trabajo de tiempo completo fuera de la universidad y varios de ellos esperan que se abran más plazas de profesor para solicitarlas.

Los profesores con actividad profesional en traducción o interpretación comentan que en interpretación las tarifas fluctúan entre 20 y 60 dólares (220 y 660 pesos, 15-45€) por hora. En traducción, el pago *por cuartilla* varía entre 10 y 25 dólares (110-275 pesos, 7,5-18,7€). De acuerdo con el Contrato Colectivo de Trabajo SPSU-UABC 2008-2009<sup>3</sup>, la hora efectiva de clase se paga al profesor de

---

<sup>2</sup> Es, por tanto, una figura similar en España a la del profesor asociado de la LRU.

<sup>3</sup> [http://sriagral.uabc.mx/externos/Abogado\\_General/Legislacion/contratos.htm](http://sriagral.uabc.mx/externos/Abogado_General/Legislacion/contratos.htm)

asignatura según su categoría en la contratación, y fluctúa entre 55 y 91 pesos (3-5€). Como se puede observar, la variación es grande y la hora de interpretación puede llegar a pagarse a seis veces el precio máximo de la hora de clase. Los profesores de tiempo completo perciben una remuneración que fluctúa entre 100 y 120 pesos la hora (5,5-6,6€). A pesar de la notoria diferencia a favor del sector privado, la inconstancia de los ingresos por traducción e interpretación nivelan ambas fuentes de ingresos. Además, los profesores empleados por la universidad gozan de una serie de prestaciones laborales que incrementan las percepciones recibidas.

Prestación	Periodicidad	Cantidad o beneficio
Aguinaldo	semestral	Un mes de salario en cada ocasión
Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS)	continuo	Brinda servicios médicos al asalariado y a sus dependientes
Instituto Nacional de Fomento a la Vivienda de los Trabajadores (INFONAVIT)	continuo	El patrón realiza aportaciones mensuales para apoyos de vivienda
Fondo de ahorro	continuo	La UABC hace aportaciones iguales a las que realiza el empleado y se entrega dos veces al año.
Apoyo a la economía familiar «Canasta básica»	catorcenal	303 pesos a la catorcena
Prima vacacional	tres veces al año	
Beca laboral	continua	Exención de pago de colegiatura para el trabajador, cónyuge o hijos que estudien en la UABC
Programa de apoyo de lentes	una vez al año sin cambio de graduación	Aportación anual para compra de lentes del profesor
Programa de servicio dental	continuo	100% del costo de servicios dentales básicos para el profesor y 75% para cónyuge e hijos estudiantes.
Apoyo para adquisición de aparato auditivos y ortopédicos	continuo	2.500 pesos de apoyo
Reconocimiento a la antigüedad	catorcenal	Pago proporcional al salario base del 2.0% acumulable del primero al vigésimo año y 2.5% del vigésimo primero al trigésimo, inicia a partir del quinto año de servicio cumplido
Reconocimiento a la antigüedad	cada 5 años	Pago proporcional al salario de: 33 días laborables - 20 años de servicio

		51 días laborables - 25 años de servicio 61 días laborables - 30 años de servicio 86 días laborables - 35 años de servicio 106 días laborables - 40 años de servicio
Vacaciones	Tres veces al año	50 días naturales al año
Guardería infantil	Continuo	\$1250.00 de apoyo para pago de guardería
Capacitación	Continua	100% para programas de UABC y apoyo para gestionar becas en otras instituciones.

**Tabla 11. Relación de prestaciones del profesorado de la UABC**  
(fuente: Contrato colectivo de trabajo SPSU-UABC 2008-2009)

La tabla 11 relaciona las prestaciones de los profesores de tiempo completo. En el caso de los profesores por horas, algunas se adecuan al número de horas laboradas.

La UABC ofrece otras acciones de apoyo al profesorado no reglamentadas en los contratos colectivos de trabajo. Algunas de estas acciones atañen a apoyos de capacitación y otras son obsequios que da la institución a través del rector o del sindicato. Los profesores de traducción entrevistados opinan que estos pequeños detalles de la universidad no solamente mejoran su economía, sino que les brindan un sentimiento de pertenencia a un grupo y la satisfacción de ser reconocidos y apreciados.

La mayoría de los profesores de asignatura comentaron que les interesa obtener una plaza de profesor de tiempo completo en la Facultad para dedicarse de lleno a la actividad docente y de investigación. Las plazas de profesor son escasas, así que cuando salen a concurso algunas son muy competidas. Hay profesores de traducción que han participado en concursos de oposición de la facultad recientemente, pero la planta docente es aún básicamente de asignatura. Para sustentar el programa de traducción es importante conferir estabilidad al cuerpo docente, esto es, que la facultad se plantee conseguir un mayor número de plazas como una prioridad.

## **7.2. La formación del profesorado**

La postura institucional de la UABC en torno al desarrollo profesional del profesorado ha ido evolucionando a través de los años. Cada vez se da un mayor impulso a la formación, a la obtención de grados académicos, a las acreditaciones, certificaciones y participación de los profesores en redes intra e interinstitucionales. También se fomenta que los profesores sean miembros de Cuerpos Académicos, del Programa de Mejora del Profesorado (nacional), del Sistema Nacional de Investigadores, del Sistema Nacional de Creadores, etc. La competencia global obliga a la UABC a intentar obtener mejores indicadores en todos los rubros evaluables. Al ser una universidad relativamente joven, de tan sólo cincuenta años, su profesorado en general ha ido madurando paulatinamente. La Facultad de Idiomas también ha despegado en la formación de su profesorado en una etapa reciente. Desde los años 80, se iniciaron los primeros esfuerzos de formación docente para obtener grados de licenciatura y, al iniciar el nuevo milenio, los profesores de tiempo completo obtuvieron grados de maestría.

Se puede afirmar que la actividad investigadora era prácticamente nula hasta que un grupo de profesores de traducción inició sus estudios de doctorado en la Universidad de Granada. A través de este programa de formación se han elaborado trabajos de investigación, los cuales aún no se publican. Se ha iniciado, sin embargo, el desarrollo curricular de un programa de Especialidad en Traducción e Interpretación que se planea implementar a principios del año 2009. El interés del profesorado de traducción por continuar su formación profesional y docente es muy alto. Si más de una decena de ellos están en una etapa final de sus estudios de doctorado en traducción e interpretación, otros participan en cursos de docencia que se ofrecen en la facultad, o bien asisten a eventos académicos de traducción e interpretación. Otra forma en que se apoyan los

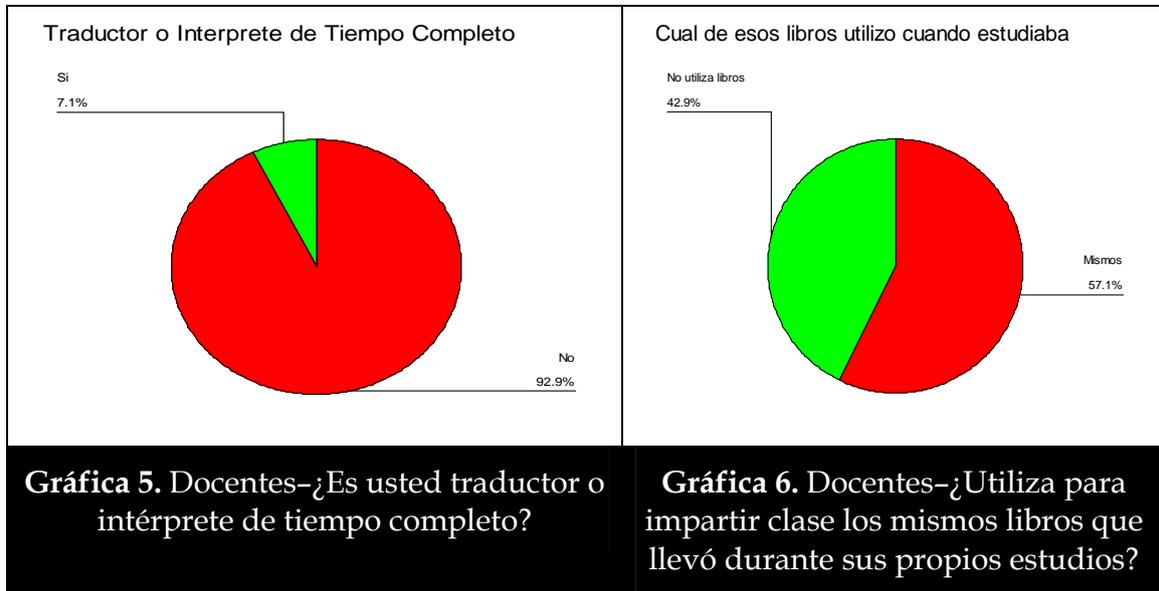
profesores de traducción en su preparación es participar semanalmente en las sesiones de la Academia de Traducción.

Esta Academia de Traducción es un grupo colegiado de profesores de traducción que se reúne con el único propósito de comentar y discutir temas de la traducción e interpretación y sobre el aprendizaje de estas disciplinas. En las sesiones se discuten situaciones sobre el programa académico y se proponen acciones de mejora; también se discuten situaciones que se presentan con el aprendizaje del alumnado y se dan opciones y sugerencias. Como grupo colegiado, también organizan eventos de traducción, como el Congreso Internacional de Traducción e Interpretación (CITI), con una periodicidad de dos años, que ya se ha llevado a cabo en tres ocasiones. Adicionalmente, se comparten lecturas y se comenta sobre los avances de la disciplina. Estos intercambios formativos son una forma de aprendizaje colaborativo que se da de manera muy positiva. De manera general, se puede decir que el profesorado se interesa por su formación y su preparación profesional, como demuestra en sus actividades cotidianas.

El programa de traducción no necesariamente lo atienden traductores, sino profesores de idiomas y otros profesionales con nivel licenciatura. Solamente un profesor de asignatura cuenta con grado de doctor y no es en traducción. Los que tienen maestría son un número muy reducido y las maestrías son en docencia, no en traducción. Recientemente, 12 profesores del programa obtuvieron su Diploma de Estudios Avanzados en Traducción e Interpretación, lo cual se traduce en un avance significativo dentro de los niveles de formación del profesorado en el área disciplinaria. En las gráficas 11 y 12 podemos apreciar que son pocos los profesores con estudios formales específicamente de traducción. Casi la mitad de los profesores no tiene formación de posgrado y únicamente cuentan, con nivel licenciatura.

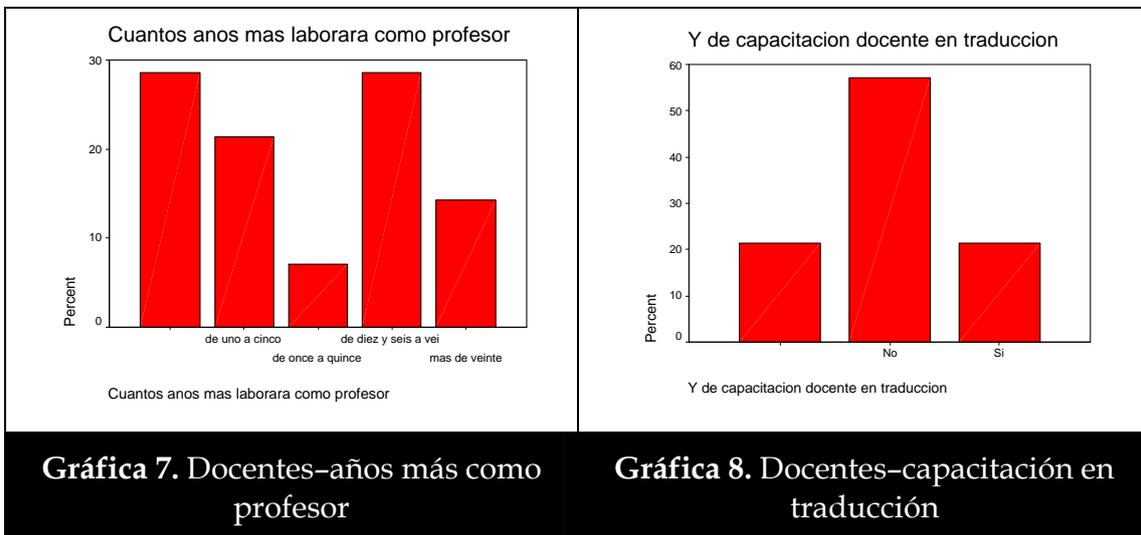
La investigación unida a la docencia es muy reducida y tiende a constituir esfuerzos individuales sin definiciones precisas. Otra situación significativa es

que, aún los profesores que se consideran traductores *de profesión*, no necesariamente se dedican a su ejercicio ni realizan traducciones.



Sólo ocho profesores de la carrera traducen profesionalmente y cuentan con un reconocimiento regional, ya que realizan trabajos de alta calidad. Tres de ellos son intérpretes y prestan sus servicios en eventos locales, nacionales e internacionales, ya sean académicos, gubernamentales, de la empresa privada o del sector social. La actividad profesional de algunos docentes ha fomentado el programa de traducción, pues tienen un reconocimiento social. De los profesores de tiempo completo, sólo dos realizan actividad profesional adicional a la docencia. Uno se dedica a la traducción y la interpretación jurídicas, con una carga semanal de cerca de 10 horas en promedio. La otra profesora es intérprete simultánea en televisoras norteamericanas de forma regular, con un promedio de 15 horas semanales y esporádicamente realiza actividades de interpretación consecutiva o simultánea en juzgados y tribunales del estado de Arizona. Cinco de los 24 profesores de asignatura trabajan en despachos de traducción, con una carga de más de 40 horas por semana.

Se puede concluir que la actualización de la mayor parte de la planta docente es teórica y no práctica, aunque en lo teórico tampoco se había observado un alto grado de actualización en años anteriores hasta que iniciaron los estudios de doctorado (cf. §7.2). Un poco más de la mitad de los profesores respondieron que para sus clases utilizan los mismos textos que utilizaron durante su propia formación profesional, lo que significa que quizá recurren a los textos que cuentan con 20 o más años de antigüedad. El resto responde que no utilizan textos en sus clases, lo que parece un poco extraño, mas tampoco indica un apego a las teorías de la traducción.

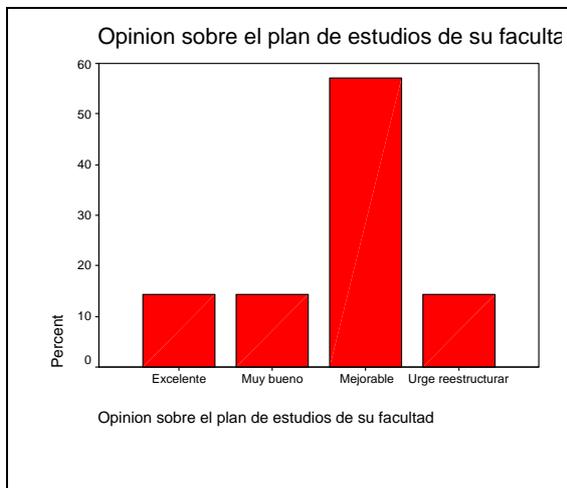


En general, los encuestados esperan seguir laborando tanto como traductores como profesores por más de una década, aunque prefieren que sea como traductor, más que como docente. En cuanto a su preparación profesional y docente, menos de la mitad se están preparando, aunque otros dicen tener el deseo de seguir estudiando, no necesariamente en el área de traducción.

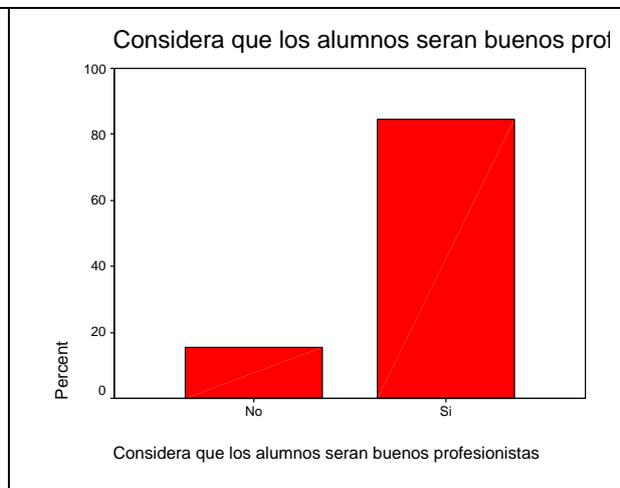
Una de las preguntas sobre la intención de continuar laborando como profesor de traducción se orientaba a la reflexión a futuro del propio profesor. El objetivo no solamente era saber si continuaría como profesor, sino cuántos años

consideraba que estaría en la docencia de la traducción. Esto se presentó como una oportunidad de reflexión que permitiera poder preguntar sobre intenciones de formación y capacitación a futuro. Curiosamente, algunos se evadieron de la pregunta, quizás porque la respuesta requería mayor tiempo de reflexión. Sin embargo, dicha pregunta presenta una oportunidad para analizar el hecho de que continuar con la misma actividad por años o décadas representa una validación de preparación profesional y docente adicional. En cuanto a la pregunta sobre capacitación en traducción, la respuesta mayoritaria fue negativa pero se prestó a confusión, ya que no se consideraron cursos aislados de capacitación y la mayoría pensó que se referían únicamente a programas formales de traducción.

En cuanto al plan de estudios, la mayoría está de acuerdo en que, aunque necesita actualización, es bueno, y expresaron sus opiniones sobre las fortalezas del plan y algunos aspectos puntuales de mejora.



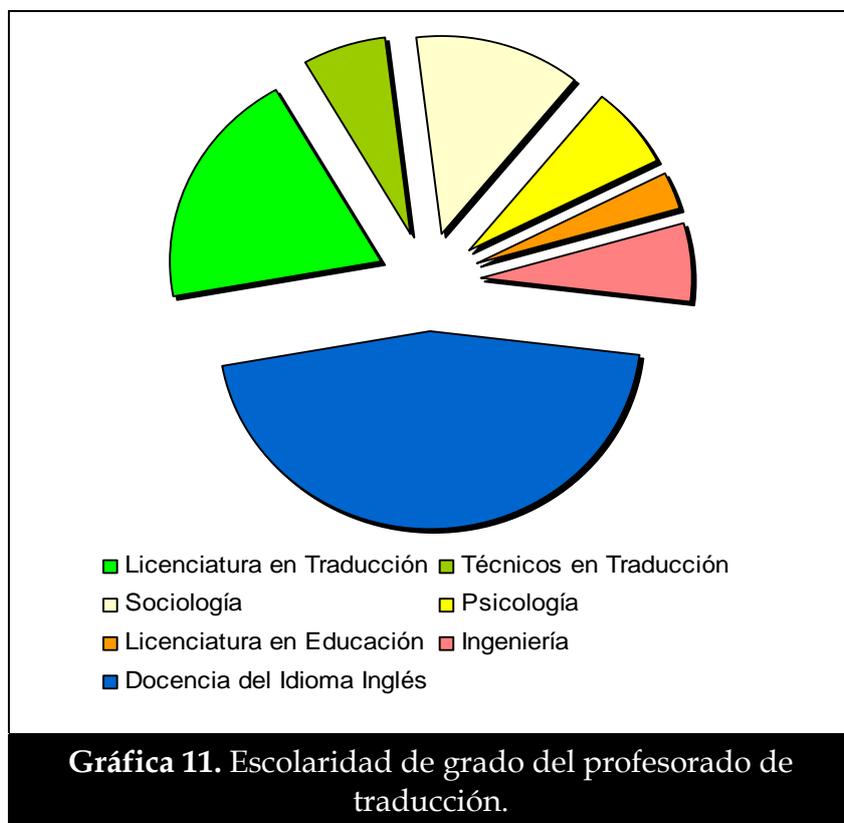
**Gráfica 9.** Docentes–opinión del plan de estudios



**Gráfica 10.** Docentes–¿Considera que los alumnos serán buenos profesionales de la traducción?

Se presentaron otras preguntas orientadas a que reflexionaran sobre su práctica docente y el impacto que tienen en el alumnado. Ésta área se estima preocupante, dado que algunos profesores, aunque sean una minoría, opinan que la preparación de sus alumnos no es buena y no parecen considerar a sus alumnos inteligentes, estudiosos ni competentes. Además, parecen creer que quizá no lleguen a ser buenos traductores. Estas creencias sobre el alumnado impactan en la forma en que el profesor lleva a cabo su actividad docente y las expectativas que tiene sobre los resultados de su clase. Ésta es un área en la que claramente se detecta una necesidad de atención para trabajar con algunos profesores.

La gráfica 7 detalla la escolaridad de grado del profesorado en los programas de traducción. Como se puede comprobar, poco más de un cuarto del profesorado cuenta con formación específica en traducción y casi la mitad con la Licenciatura en Docencia del Idioma Inglés.

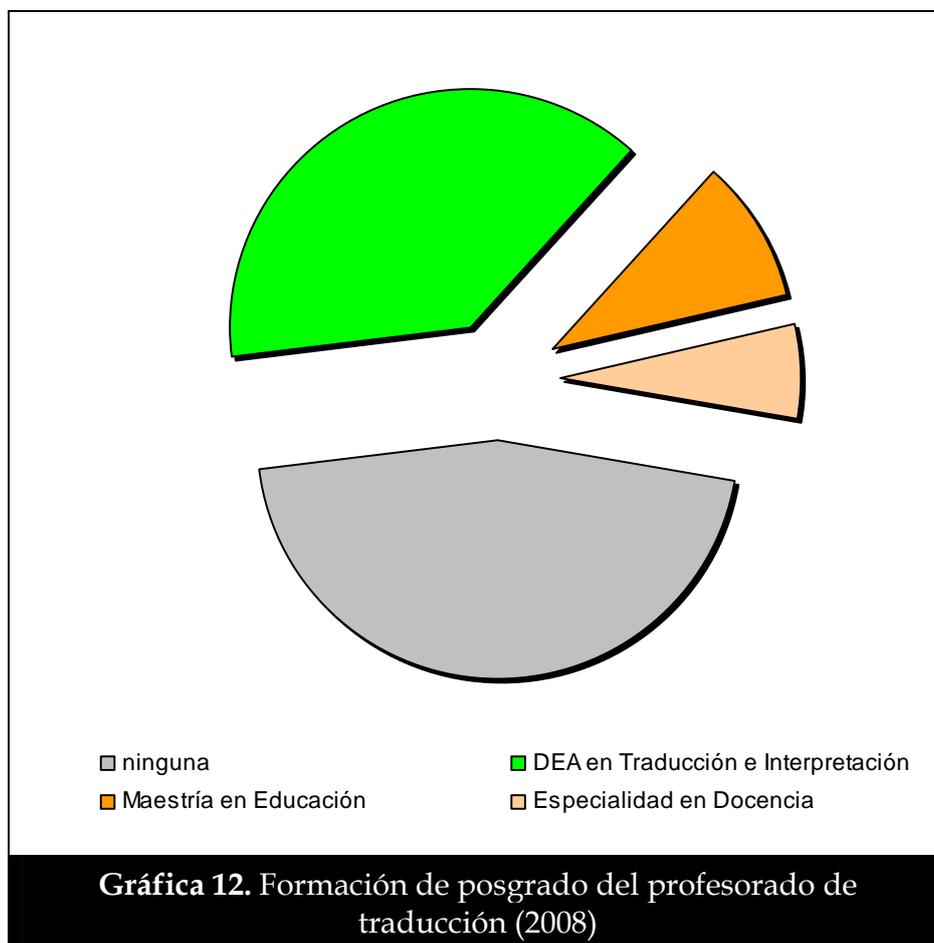


Los profesores que tienen como su primera carrera la Licenciatura en Docencia del Idioma Inglés cuentan con una formación sólida en enseñanza. De los que estudiaron la Licenciatura en Traducción, sólo una tiene un posgrado en docencia. Los demás fueron adquiriendo habilidades docentes en cursos aislados ofrecidos por la facultad, o bien, de forma autodidacta. El doctorado en Estudios Avanzados en Traducción e Interpretación que la Universidad de Granada impartió en la UABC fue el parteaguas que permitió una formación homogénea a los profesores que lo cursaron. Aunque ningún docente ostenta aún el título de doctor, un poco más de un tercio (12 de los 31) ya cuenta con el Diploma de Estudios Avanzados<sup>4</sup> (gráfica 8).

Actualmente, hay un gran interés por formarse en programas doctorales. Hay unos seis profesores interesados en cursar el Doctorado en Traducción e Interpretación y esperan la oportunidad de que la Universidad de Granada lo ofrezca de nuevo en modalidad semiescolarizada, bajo el convenio celebrado con la UABC. La mayoría de los profesores que tuvieron la oportunidad de estudiar los programas mencionados, lo pudieron hacer con apoyos de variada índole. Algunos obtuvieron becas del gobierno federal, de embajadas de otros países en México, o bien, de la propia universidad, que proveía fondos de formación a profesores interesados en continuar con sus estudios y obtener grados académicos. En este momento, la normativa ha cambiado, y ahora los apoyos deben concursarse de bolsas nacionales e internacionales. Aunque los recursos quizás sean mayores, la competencia pudiera rebasar las posibilidades locales. Los profesores esperan que se les siga apoyando, ya que consideran que estos apoyos, al elevar su nivel académico, les permitirán tener un mejor desempeño como profesores de traducción y podrán así contribuir al acelerado desarrollo universitario.

---

<sup>4</sup> Que se corresponde a grandes rasgos con el estatus anglosajón de ABD (*all but dissertation*).



### 7.3. La docencia de la traducción

Todos los profesores comentaron que la docencia de la traducción es una actividad que realmente disfrutaban y desean continuar en ella. También expresaron que trabajar con alumnos y sentirse parte de su desarrollo profesional, y por qué no, también de su desarrollo como seres humanos, es un gran privilegio y los hace sentirse orgullosos. Consideran que su labor docente es la forma en que ellos contribuyen al desarrollo social y no únicamente económico de la región.

En cuanto a las asignaturas que imparten, comentan que cada semestre esperan recibir por parte de la subdirección de la Facultad el «horario semestral», que es el documento donde se les indica qué asignaturas van a impartir, a qué

grupos, los días de la semana y el horario de clase. La incertidumbre de que les sea asignada una asignatura que no han impartido anteriormente y que el aviso de asignación llegue apenas unos días antes de iniciar el curso es general. Los profesores preferirían tener ciertas asignaturas asignadas para, de esa forma, realizar investigación en el tema, diseñar clases, prácticas y evaluaciones en las mismas asignaturas y tener la oportunidad de ir mejorándolas cada período lectivo y ellos, a su vez, ir perfeccionándose, no solamente en el tema, sino en la impartición de la asignatura. Esta ha sido una dificultad recurrente en la Facultad y se considera un área prioritaria.

En cuanto a los enfoques y métodos para la enseñanza de la traducción que prefieren y utilizan, todavía existe una variedad de usos y designaciones. Por una parte, existe un desconocimiento por algunos profesores, los menos, que no contestaron la pregunta. Otros, la mayoría, consideran que el constructivismo y el socioconstructivismo, particularmente de Kiraly, es la mejor opción para la enseñanza de la traducción.

Los profesores de traducción preferirían que la totalidad de sus clases se pudiera impartir en un aula electrónica, pero la facultad no cuenta con las instalaciones suficientes, por lo que solamente un día a la semana tienen un espacio asignado en los laboratorios por cada grupo de alumnos. Los profesores consideran que el desempeño del alumnado pudiera ser mucho mejor y más acelerado si tuvieran las condiciones adecuadas.

En cuanto a la evaluación del aprendizaje, la mayoría considera que es un área difícil y que hay que sistematizar la evaluación. Para ese efecto, se tiene contemplado trabajar de forma colegiada en reuniones de la Academia de Traducción, para obtener un sistema elaborado y consensuado por todos los profesores. Cuando esto se logre, sin duda será un gran apoyo para el profesorado y brindará una mayor certidumbre a los alumnos.

## **7.4. Indicios de calidad del profesorado**

Un modo de medir la calidad de la enseñanza de manera general en la universidad es a través de algunos sistemas de evaluación establecidos. La UABC tiene un sistema que recopila la apreciación estudiantil del profesorado y también un programa de becas al personal académico que evalúa el desempeño del profesorado y lo incentiva con apoyos económicos adicionales a su salario. Se presentan estos dos ejemplos para mostrar cómo se mide la calidad de la enseñanza y sopesar la veracidad y fiabilidad de sus resultados.

### **7.4.1. Resultados de apreciación estudiantil**

La UABC implementa, de forma semestral, una encuesta a todo el alumnado para que exprese su opinión sobre el profesorado que le imparte curso en el periodo evaluado. Los alumnos opinan sobre los conocimientos y la actualización del profesor en la materia que imparte y sobre sus habilidades docentes, en dicha encuesta también dan su opinión sobre la organización de la clase, el material utilizado, la habilidad para facilitar el aprendizaje y la forma en que los evalúan. Cabe mencionar que, además, expresan su opinión en cuanto a asistencia y puntualidad y empatía con el alumnado. Los resultados de la opinión estudiantil cumplen tres objetivos:

- Informa al profesor de la apreciación de los alumnos sobre su trabajo docente, para que actúe en consecuencia, tratando de mejorar continuamente.
- Ofrece información directa del alumnado sobre el desempeño del profesorado a la unidad académica, que así tiene elementos de juicio para ampliar o disminuir la asignación de cursos o, llegado el caso, finalizar la relación laboral.
- Funciona como indicador de evaluación para el programa de becas al personal académico de la UABC.

En realidad, estos datos no siempre pueden utilizarse para esos fines, pues los resultados de la encuesta de apreciación estudiantil se presentan a destiempo. En

ocasiones, los resultados se han llegado a presentar con más de un año de retraso, por lo que los datos ya no son vigentes. El objetivo formativo, que los profesores estén conscientes de su desempeño docente y mejoren como reacción a la opinión de sus alumnos, no suele tener un resultado positivo. El diseño mismo de la encuesta, su aplicación y el manejo que algunos profesores tienen con sus grupos resta credibilidad a los resultados y da la impresión de que se quiere afectar al profesor con ella.

En primer lugar, la encuesta no ha sido reestructurada en más de diez años, a pesar de múltiples sugerencias de mejora. Las preguntas no se adecuan a la organización de cursos, de tal modo que inducen una parte de errores involuntarios en las respuestas, pues los alumnos en ocasiones confunden los cursos y profesores que deben evaluar. Por otra parte, los encuestadores no deben ser profesores de los encuestados y deben pedirle al profesor, si está presente, que se retire. A veces esto no ocurre, por lo que los alumnos se sienten presionados a dar respuestas favorables al profesor. También hay profesores que comentan al alumnado que las respuestas de la encuesta afectan a su salario y piden ser bien evaluados.

El segundo objetivo, que permite a la unidad académica tener información directa sobre el desempeño del profesorado, funcionaría bien si se tuvieran los resultados antes de iniciar el siguiente periodo lectivo, pero no siempre es así. De cualquier forma, la dudosa validez y la fiabilidad de la encuesta no permiten a las autoridades de la unidad académica obrar plenamente en consecuencia.

El tercer objetivo, que se refiere a incorporar los datos para el programa de becas al personal académico, tampoco es factible, a menudo por el retraso de los resultados. De hecho, el programa contempla la posibilidad de no incluir los datos del alumnado, si éstos no están disponibles. No obstante lo anterior, en general, los resultados de la apreciación estudiantil para los profesores de traducción son variables pero muy favorables. Cabe aclarar que los alumnos

poseen una gran capacidad analítica y una elevada conciencia crítica, y gustan de expresar su opinión.

### **7.3.2. Resultados en el otorgamiento de becas al personal académico de la UABC**

En general, los profesores de tiempo completo son mejor evaluados que los profesores de asignatura, contratados por horas, posiblemente porque los de tiempo completo cubren más actividades que los de asignatura, que básicamente imparten clase. Sin embargo, la mayoría de los profesores de traducción que solicitan ingreso en el programa han recibido respuesta favorable debido a las múltiples actividades que realizan, además de la actividad docente. Ingresar en el programa puede significar un incremento del salario tabular, que puede ser hasta el 100%, por lo que los profesores se esfuerzan en realizar una gran cantidad de actividades adicionales a la docencia para acumular méritos. Esta diversificación de actividades propicia que el profesor obtenga mayores ingresos, pero no implica ni conduce necesariamente a un mejor desempeño. Estos programas de evaluación docente miden, en muchos casos, cantidad y variedad, que muchas veces se consigue en detrimento de la calidad. Resulta obvio que estos mecanismos de evaluación necesitan una reestructuración profunda.



## **8. El mercado laboral del traductor**

Este epígrafe aborda la demanda de traducción en la zona noroeste de México y, de manera específica, en el estado de Baja California, incorporando los resultados de un estudio realizado a empleadores efectivos y potenciales de la región en ambos lados de la frontera México-Estados Unidos. Este estudio se realizó para obtener datos actualizados de primera mano que orienten la formación de traductores en la zona fronteriza, esto en respuesta a los requerimientos actuales del mercado laboral de la región.

### **8.1. Demanda social y económica**

La educación contemporánea, particularmente la educación superior, no puede concebirse desvinculada de los sucesos, acontecimientos, estructuras y fenómenos mundiales. Según el Plan de Desarrollo Institucional de la UABC (PDI 2003-2006:9), «El entorno mundial en el que se desenvuelve la educación superior está marcado por tres rasgos característicos: por una parte, el fenómeno de la globalización; por otra, la creciente utilización de las tecnologías de la información y comunicación; y, finalmente, por la renovada valoración del conocimiento como elemento de productividad». Por lo tanto, si en el pasado las instituciones de educación superior atendían únicamente las necesidades de sus entornos inmediatos, hoy tienen que buscar necesariamente una proyección mayor. La educación superior ocupa un lugar importante entre los motores del desarrollo de países y regiones y hoy, quizás especialmente las disciplinas de la traducción e interpretación, experimentan, de manera significativa, el impacto de los rasgos característicos mencionados.

La globalización hace que el desarrollo económico regional de Baja California deba estar a la vanguardia de las acciones internacionales y, por tanto, necesita adecuar sus actividades productivas de acuerdo con tal situación. Según Piñera (2006:33), algunos fenómenos de actividades en centros urbanos de la

región bajacaliforniana definen Ensenada como la ciudad de la ciencia. En ella se encuentran no sólo facultades e institutos de la UABC dedicados a la investigación científica y formación de recursos humanos para esas actividades, sino centros de investigación científica como CICESE, el Observatorio Astronómico y el Centro de Ciencias de la Materia Condensada de la UNAM. En estos centros se mantiene una intensa actividad de generación de conocimiento y se publican libros, artículos y textos de divulgación científica, no sólo en español, lo que abre un mercado laboral para los traductores científicos y técnicos.

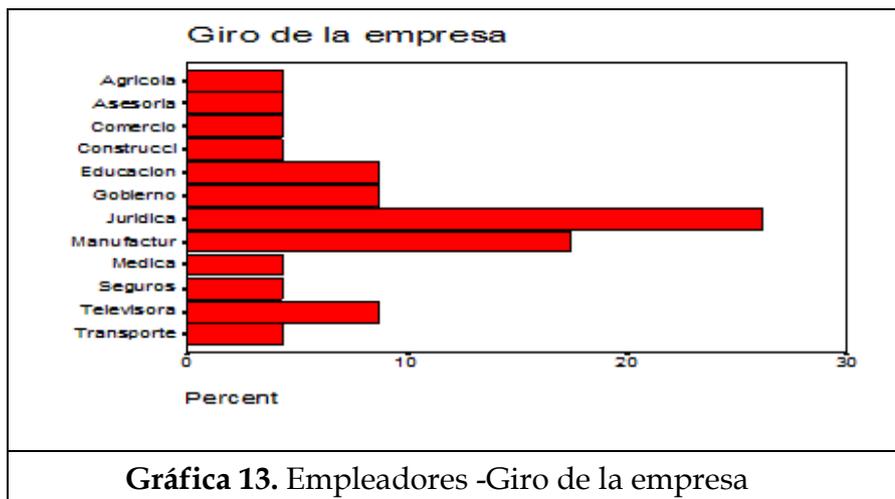
Por su parte, en el valle de Mexicali se está desarrollando el parque tecnológico «Frontera del Silicio» (*Silicon Border*), «[...] un proyecto que se inició en el siglo XXI y que viene a revolucionar el desarrollo tecnológico de Baja California. Se sigue el modelo del Silicon Valley, ubicado en California, y [...] constituye una de las zonas de manufactura tecnológica más importantes del mundo» (Piñera 2006:108). Este proyecto, de colosales proporciones, brinda la posibilidad de actividades traductoras importantes, lo que exige una formación de traductores acorde con sus requerimientos. La ventajosa situación fronteriza y la activa economía que distingue a la región exigen cada vez con mayor frecuencia al profesional de la traducción. Hoy, se observa una demanda importante de traducciones jurídicas, técnicas y comerciales, las cuales requieren de una mayor preparación por parte del traductor en activo. Los traductores e intérpretes que aspiren a permanecer en el mercado laboral deben despuntar por su dominio y actualización de métodos y técnicas, por lo que la formación profesional durante toda la vida es herramienta indispensable para los comunicadores contemporáneos.

### **8.1.1. Empleadores**

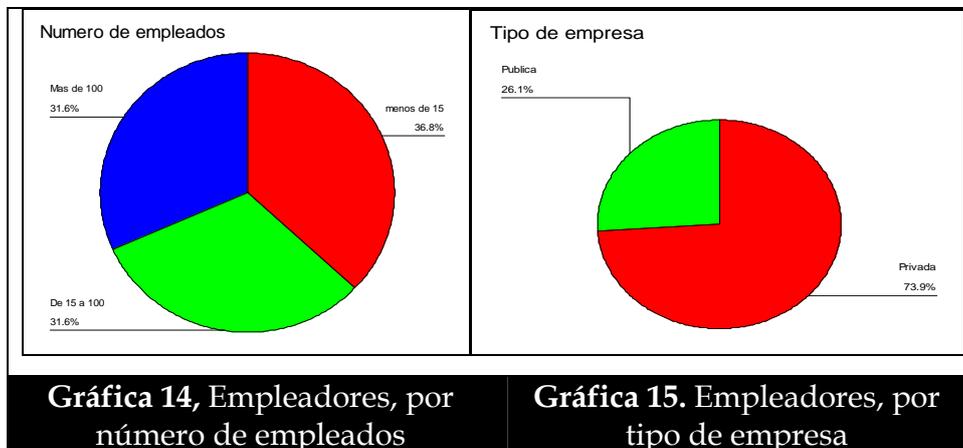
En este estudio se consideró necesario conocer la opinión de los empleadores respecto a la traducción como opción profesional necesaria; la importancia de la

traducción y la interpretación para su empresa; la importancia de una remuneración específica por ese trabajo; y sus necesidades actuales y potenciales de mayor contratación. El tipo de traducción que requieren y el perfil del profesional que contratarían es un dato fundamental para que los docentes de traducción encaucen la formación que dan a sus alumnos. Nótese que se incluyen empleadores de traductores de tiempo completo, tiempo parcial o esporádico en ambos lados de la frontera, para contrastar similitudes y diferencias en las necesidades de traducción. Para recabar la información, se diseñó una encuesta que se aplicó como entrevista a los directores, gerentes o bien directores de recursos humanos (anexos 14 y 15). No se optó por enviar la encuesta, ya que por experiencia previa las respuestas no llegan o las responden empleados de niveles inferiores que no tienen la visión o la información que puede proveer una persona de alto nivel.

El ámbito geográfico contempla ambos lados de la frontera oeste México-Estados Unidos, esto es el área de California y Arizona del lado estadounidense, y de Baja California del lado mexicano. Se encuestó a 23 empresas del sector público y privado (gráfica 15). Aunque se intentó obtener un mismo número de respuestas de ambos sectores, el sector privado estuvo más dispuesto a colaborar con el estudio. Se trató de obtener información de diversas actividades productivas, para que la reducida muestra sea cuando menos ilustrativa. Así, en la gráfica 13 se puede apreciar la variedad de empresas que participaron en el estudio.

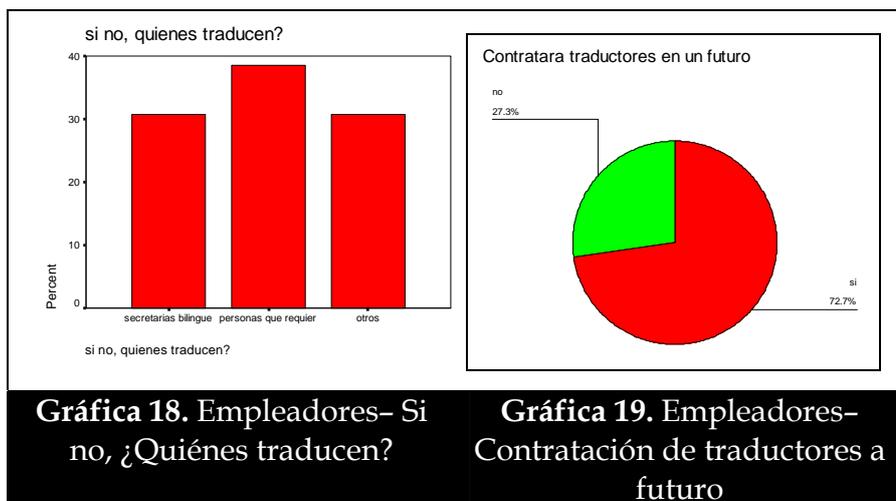
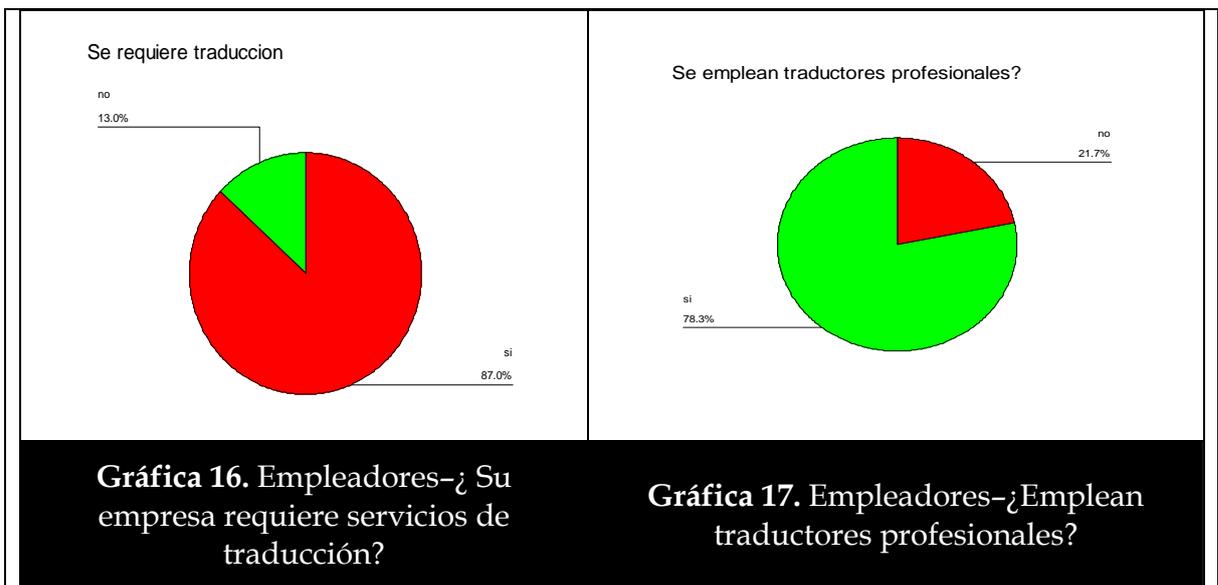


También se trató de obtener un equilibrio en el tamaño de las empresas encuestadas. La gráfica 14 separa las empresas por número de empleados y muestra el equilibrio entre la empresa pequeña (menos de quince empleados), la mediana (entre 15 y 100) y la grande (más de 100).

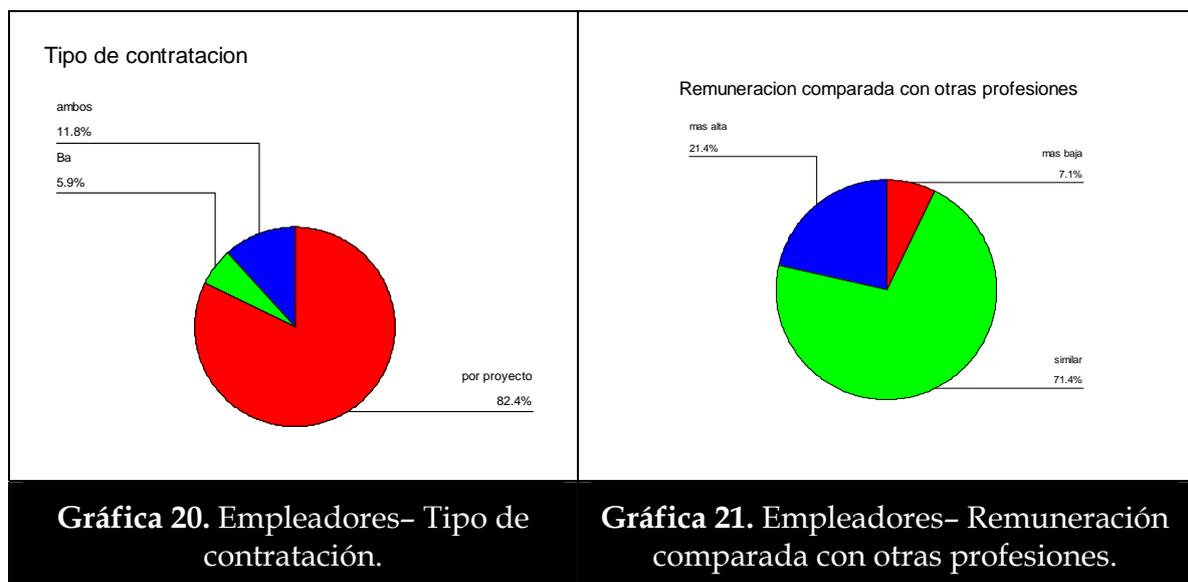


Aunque el 87% de las empresas indicaron que requieren de la traducción, el tipo de traducción, la extensión y la frecuencia son variables. Por otra parte, no todas las empresas contratan a traductores profesionales, pues indican que las secretarías bilingües y otros empleados de diversos niveles realizan las traducciones. Con frecuencia, son los mismos empleados que requieren docu-

mentos traducidos para sus departamentos los que realizan la traducción. También se pudo observar que la concepción que tienen los empleadores de lo que es un *traductor profesional* es variable. Algunos consideran que una persona que se dedica a esa profesión es un profesional independientemente de que tenga o no estudios universitarios. No obstante, otros indicaron que el título universitario sí es un parámetro para considerarlos profesionales.

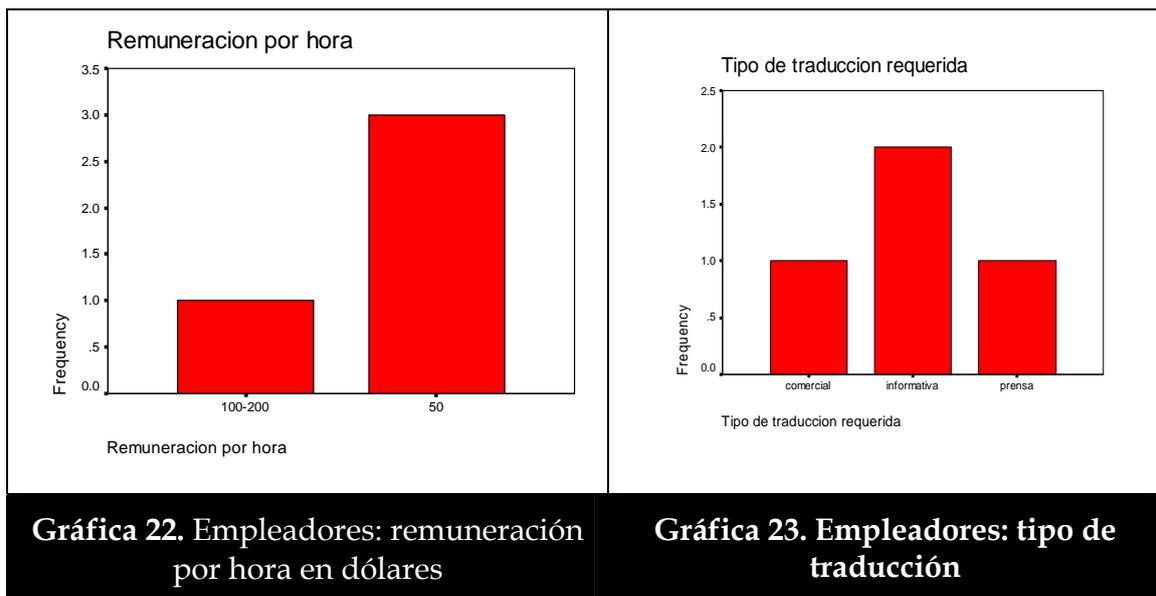


El 72,7% afirma que contratará traductores profesionales en el futuro, lo cual parece promisorio. A pesar de ello, el tipo de contratación más común es por proyecto, esto es, demandan los servicios profesionales de traductores que no pasan a ser empleados de la empresa. Esto es una clara ventaja para las empresas, que así no tienen que enfrentarse a los gastos generados por impuestos, seguridad social y otras prestaciones laborales. De esta forma, los traductores deben asumir que el tipo de contratación ha cambiado y que no pueden esperar a ser contratados por una empresa y pasar la mayor parte de su vida productiva en la misma. En consecuencia, es imperativo preparar a traductores que sepan trabajar como profesionales independientes, que conozcan rudimentos de mercadotecnia y adecuen su práctica al trabajo simultáneo con diversos clientes.



Los empleadores opinan que la remuneración de los traductores es comparable a la que reciben los profesionales de otras disciplinas; sin embargo, pocos estuvieron dispuestos a dar cifras exactas de percepciones mensuales o anuales. De lo que sí informaron fue de las tarifas de remuneración por hora, en el caso de

interpretación, y de cuartilla, en el caso de traducción. En cuanto a la remuneración por servicios de interpretación, los empleadores tienen tarifas variadas que van desde \$50,00, que es lo que paga la gran mayoría, hasta cuatro veces más, llegando a los \$200,00 dólares por hora. Es curioso observar que, independientemente del tipo de empresa de que se trate, van a requerir traducciones jurídicas, técnicas y comerciales. Esas son, definitivamente, las áreas que más se solicitan en el campo laboral y es evidente que los empleadores lo saben. Es preciso, por lo tanto, que las universidades orienten los planes de estudios y las prácticas profesionales hacia las áreas donde el egresado tendrá más oportunidad de trabajar y, consecuentemente, contribuir al desarrollo económico regional.



### 8.1.2. Egresados

La Facultad de Idiomas no cuenta con un padrón actualizado para contactar egresados, aunque los mismos indicadores que debe presentar la Facultad para comprobar calidad exigen tener datos actualizados del posicionamiento de los traductores en el ámbito laboral. Como resultado, se dificultó encontrar a un alto

porcentaje de egresados, pero se logró obtener información de una docena de egresados, esto es, un 10% del egreso total. Se realizaron entrevistas individuales (anexo 16) que brindaron información valiosa para este estudio. Quizá la aportación más significativa está relacionada con las pocas o nulas experiencias que tuvieron en la traducción utilizando medios electrónicos. Los egresados que estudiaron hace más de cinco años, tuvieron formación básicamente a través de lápiz y papel, aunado al uso del laboratorio de cómputo por un promedio de 3 horas a la semana. Ellos sugieren que los alumnos se formen en aulas electrónicas para acercarse más a las condiciones del campo laboral. Aunque la mayoría reconoce que sus profesores en general están bien preparados en la disciplina y como docentes, expresaron quejas sobre algunos profesores que no son traductores profesionales, que no practican la traducción y que, no obstante, su clase era una de las básicas de traducción. Proponen que el profesorado de traducción tenga formación en el área. Consideran que los profesores de traducción deben tener conocimientos y experiencia para apoyar de manera eficiente a los futuros traductores. Opinan también que la facultad debe animar a los alumnos a tener un contacto más cercano y permanente con el medio laboral por medio de prácticas profesionales y visitas a centros de trabajo en la región. Los egresados se interesan por continuar con su formación en el área de traducción y solicitan cursos de actualización y posgrados en traducción para mantenerse al día con los métodos, técnicas y tecnologías que surgen en el medio.

## **8.2. Perfiles profesionales**

El traductor que visualizan los empleadores debe tener una amplia gama de conocimientos, habilidades y actitudes que les permita solucionar una variedad de situaciones relacionadas con su profesión. Consideran que los traductores deben trabajar la traducción con calidad y en el menor tiempo posible, o sea que

quieren a un profesional eficiente y eficaz. Los empleadores expresaron que requieren de un profesional que tenga los siguientes atributos:

- Una completa competencia lingüística en español e inglés.
- Una competencia cultural de México, EUA y la franja fronteriza, pero con visión global.
- Un conocimiento de los procesos generales dentro del medio laboral.
- Cualidades de responsabilidad, profesionalismo y dedicación.
- Un manejo de equipo y software moderno que agilice el trabajo.
- En la mayoría de los casos, la posibilidad de trabajar en su propio espacio y con sus propios recursos.

Como puede verse, los empleadores esperan que el traductor sea competente en una amplia gama de actividades, y no únicamente en las habilidades traductológicas. El empleador ve al traductor como un profesional que soluciona problemas, desde la interacción cultural hasta la administrativa, a la vez que facilita la comunicación. El traductor, desde el punto de vista del empleador, debe ser un verdadero mediador lingüístico y cultural.

### **7.3. Impacto de las nuevas tecnologías**

El mundo actual se ha instalado en el cambio y transformación constantes de la tecnología. Los equipos y los programas informáticos cambian de manera prácticamente diaria. Los diversos sistemas de telecomunicación ofrecen oportunidades de interconexión inmediata con prácticamente cualquier parte del mundo. Los avances en computación permiten elaborar, transformar y enviar (o publicar) documentos impresos, gráficos y sonoros de forma precisa y expedita. Las nuevas tecnologías son hoy una herramienta, no sólo útil, sino indispensable para el traductor contemporáneo que aspira a abrirse paso en el mundo de la traducción actual. El traductor-intérprete debe manejar el ordenador, cámara de video, equipo de sonido, fax, telefonía compleja, videoconferencia, teleconferencia y estar en disposición de aprender las nuevas tecnologías que,

con certeza, seguirán surgiendo como apoyo al campo laboral. El antiguo traductor que podía salir adelante con lápiz y papel está tan anticuado como el copista medieval de cálamo y candil o los secretarios babilonios que, con buriles, grababan tablillas de arcilla.

### **7.3.1. El ordenador y la traducción contemporánea**

La traducción ha cambiado considerablemente desde la llegada del ordenador personal (PC), hoy una herramienta imprescindible, prácticamente en todas las profesiones. Desde mediados de los años 80 y principios de los 90, su uso se ha generalizado con inusitada velocidad, particularmente entre los traductores, quienes vieron su trabajo aligerado en cuanto a tiempos de entrega, formato, correcciones, adiciones, duplicaciones, etc. El profesionista debe estar capacitado para desempeñar su profesión con el apoyo de un ordenador, por lo menos para algunas tareas. Para el caso del traductor, es desde luego imprescindible. En el ámbito laboral ya no existen oficinas, despachos, consultorios, hospitales u otro tipo de empresas que no cuenten con ordenadores para realizar los trabajos administrativos y de toda índole, prueba de esto, es que en el estudio del mercado laboral que se llevó a cabo, el 100% de los empleadores indicó que requieren que el traductor maneje con eficiencia diversos programas computacionales, donde destacan Word, Excell y Power Point.

En cuanto a la formación de traductores, estos requerimientos se han ido incorporando paulatinamente en el plan de estudios. Cabe mencionar que, en 1991, la Facultad de Idiomas de la UABC contaba con sólo un ordenador para uso de algunos profesores, que debían compartirlo. Actualmente, todos los docentes de tiempo completo cuentan con ordenadores en sus despachos y los alumnos de traducción tienen acceso a laboratorios con cerca de 40 ordenadores para clases de traducción o consulta. Esto representa una muestra del seguimiento del mercado laboral, que hoy exige la competencia tecnológica como

parte de las destrezas del traductor. Es preciso, sin embargo, mayor conocimiento e interés por parte de la Facultad y del profesorado para que todas las materias de traducción se impartan en aulas electrónicas, algo que hasta el momento no ocurre.

### **7.3.2. Internet**

Con la llegada del Internet, se agilizó el acceso a la información, así como la comunicación en general. Hoy los diccionarios impresos están casi obsoletos y el problema principal en la información no es tanto hallarla, sino determinar su calidad. Posiblemente, siempre será necesario tener diccionarios en papel, sobre todo los diccionarios especializados. Es de utilidad conservar acervos, particularmente de consulta en papel, en bibliotecas tanto públicas (como la de la Facultad) como privadas (como las individuales de los propios traductores), aunque en general mucha información se puede obtener con mayor rapidez y eficiencia a través de las búsquedas electrónicas. La información que aparece en Internet ha sido un gran apoyo para el traductor, pero también se tienen que valorar las fuentes, y ésta es otra destreza que se debe adquirir. Internet permite, además, el acceso a grupos de estudios y de discusión que dan oportunidad tanto a profesores como a alumnos de intercambiar experiencias e impresiones con colegas en cualquier parte del mundo. Un ejemplo de este tipo de grupos es Doctotrad<sup>1</sup>, un grupo donde profesores y alumnos de programas de doctorado en traducción participan y expresan su opinión. Otra ventaja es la oportunidad de participar en cursos a distancia o en línea, que ofrecen formación o actualización sin que el alumno deba desplazarse físicamente al lugar donde se imparte el curso. También permite tener contacto con personas que, a pesar de que se encuentren en diversas partes del orbe, pueden tener comunicación directa por medio de la red. Éstas son algunas de las muchas posibilidades que ofrecen las tecnologías de la información, particularmente Internet.

---

<sup>1</sup> Doctotrad@l1istes.uji.es

### **7.3.3. Nuevas formas de trabajo y servicio al cliente**

Actualmente, el traductor y su cliente pueden no conocerse en persona, ya que el contacto directo se realiza con frecuencia por Internet, o bien por teléfono. El proceso de solicitud de servicios, revisión y cotización del documento, contratación, intercambio de documentos parciales y finales, consultas y pago se realiza ahora en diversas formas, casi todas electrónicas o telefónicas. En general, los intercambios electrónicos permiten llegar al acuerdo de precio y tiempos de entrega. El traductor envía traducciones parciales, o bien, entrega el producto terminado al cliente, según haya sido el acuerdo; posteriormente, el cliente deposita el pago correspondiente en la cuenta bancaria del traductor. La interacción traductor-cliente no se ve limitada por la ubicación geográfica, tiempo, transporte, equipamiento o limitación de tiempo de trabajo. En España, por ejemplo, se vive una bonanza sin precedentes en el mercado de la traducción al español, precisamente por la deslocalización de traducciones de otros países con precios más elevados, como es el caso de los Estados Unidos. Habida cuenta de la especial coyuntura económica bajacaliforniana, el traductor universitario debe aspirar a acceder a ese mercado.

### **7.3.4. La interpretación**

También la interpretación se empieza a llevar a cabo sin importar distancias. Las nuevas variedades de telefonía, que permiten conferencias tripartitas o múltiples, hacen posible que la interpretación vía telefónica sea cada vez más usual. Son muchas las empresas que requieren servicios de interpretación y optan por contratar intérpretes vía telefónica. Las videoconferencias y teleconferencias son otras formas en que se presenta la interpretación sin necesidad de que el intérprete se encuentre en el mismo sitio que el orador o el destinatario. En cuanto a la televisión, el uso del SAP (*secondary audio programming*) es usual en

Europa y en los Estados Unidos, esto en comunidades de donde existen grandes números de población que no hablan la lengua mayoritaria y que desean tener acceso a la programación que hasta ahora sólo se transmitía en esa lengua. En los Estados Unidos, el segundo idioma es el español y es, por tanto, el idioma más común en el SAP en televisión, algo que en noticieros y telediarios se realiza como interpretación simultánea. Como ejemplo, algunas televisoras que trabajan SAP en español son KTLA<sup>2</sup>, en el estado de California; WRAL, en Alabama<sup>3</sup>, y KYMA<sup>4</sup>, en Arizona. Estas televisoras transmiten sus programas en zonas donde existe una población hispanófono importante. Por ejemplo, en el condado de Yuma (Arizona), donde tiene cobertura KYMA, el censo del año 2000 indica que el 50,5% de la población<sup>5</sup> es de origen hispano y habla español. Por tanto, transmitir en español es indispensable para acceder a la mitad de la población regional.

Estos son algunos ejemplos que ilustran el modo en que la actividad de la interpretación ha ido aumentando su rango de acción para devenir un vínculo de comunicación masiva, no sólo oficial y formal, sino también cotidiana y comunitaria.

La traducción y la interpretación son actividades útiles y necesarias en la zona de impacto de la UABC, según se pudo constatar en el estudio del mercado laboral, pero es preciso adecuar la formación del traductor para que esté preparado a hacer frente a las demandas actuales del mercado. Para ello, es imprescindible la participación del profesorado, actualizando no solo los contenidos teórico-prácticos, sino también los medios, para que las TIC tengan intrínseca participación en la formación de los estudiantes de traducción.

---

<sup>2</sup> <http://www.workingworld.com/magazine/viewarticle.asp?articulo=46>

<sup>3</sup> [http://capitolnet.com/capcom/news/2001/wraltv\\_01/larc\\_reception/larc\\_reception.htm](http://capitolnet.com/capcom/news/2001/wraltv_01/larc_reception/larc_reception.htm)

<sup>4</sup> <http://www.kyma.com/index.htm>

<sup>5</sup> [http://www.ympo.org/population\\_race.htm](http://www.ympo.org/population_race.htm)



# III. Hacia un modelo propio de profesorado

## 9. Proyecto para un profesorado de calidad

A través del estudio realizado se ha podido observar cuál ha sido el desarrollo de la traducción como disciplina y como programa universitario; los cambios para la educación en el siglo XXI; la educación universitaria en México, particularmente en el área de traducción; la UABC y sus programas de traducción; así como las demandas del mercado laboral regional.

Este estudio tiene como objetivo obtener una visión global de la educación superior en nuestros días, así como los requerimientos para mejorar la forma en que se prepara a los futuros traductores. Así mismo, una vez obtenida esa panorámica, se presenta una propuesta de mejora del profesorado de traducción de la UABC para que incrementen las posibilidades de éxito de los egresados de traducción. Esta propuesta tiene en cuenta al profesor de forma individual y grupal, pero también a la institución educativa, que puede implementar políticas beneficiosas para los profesores y la formación del alumnado. Se pretende que dicha propuesta sea adecuada, ambiciosa y viable, aun considerando que todo cambio produce una resistencia que se debe reconocer y atender. La propuesta se basa en el principio de «*Think globally but act locally*».

### 9.1. Consideraciones preliminares

A lo largo de este trabajo hemos podido observar varios hechos:

En el ámbito global,

- La traducción como disciplina ha ido evolucionando y, por tanto, los programas académicos y los profesores que los atienden deben responder a tales cambios.
- Estos cambios ya se han implementado en programas académicos de traducción de universidades reconocidas y de alta calidad; su profesorado comparte características tales como colaboración, publicación, publicación conjunta, trabajo

colegiado, actualización en métodos traductológicos y uso de programas electrónicos variados; sus egresados se encuentran laborando en sitios privilegiados de alta calidad.

- La educación superior también ha desarrollado cambios a través del trabajo internacional e interdisciplinario, que se aboca a la docencia de alta calidad con resultados correspondientes, Además, genera conocimiento por medio de rigurosa investigación y un impacto favorable en las comunidades a las que se debe.

En el ámbito regional,

- El mercado laboral exige traductores preparados en su disciplina y en uso de tecnologías, así como una serie de actitudes que le permita ser un exitoso profesional de la traducción.
- El profesorado que atiende al estudiantado de traducción requiere de apoyo para lograr un desempeño de mayor calidad a través de la docencia, la investigación y la práctica profesional.
- Los egresados y el alumnado están ávidos y dispuestos a continuar sus estudios y desean un mayor desarrollo y actualización disciplinaria.

Verdegal (1998) indica que las instituciones de educación superior «[...] se ven envueltas en un reto al que deben hacer frente con la dotación humana de que disponen – los docentes – y los movimientos estratégico-didácticos pertinentes». Tomando esto en consideración, se realizarán unas propuestas, basadas en el capital humano con que cuenta la Facultad de Idiomas y su misma cultura organizacional, enfocada particularmente al profesorado de traducción que labora en la UABC. Lo anterior tiene la intención de que impacte de manera positiva en la formación de sus alumnos, para que éstos logren ser traductores preparados, conscientes, críticos y competitivos con conocimientos, habilidades y valores para desempeñarse bien.

## **9.2. El perfil ideal de profesorado de traducción e interpretación**

La educación superior se ha ido transformando para estar en la misma tesitura del cambiante mundo actual, que requiere de un esfuerzo colectivo que no únicamente apoye el desarrollo económico, sino que forme individuos críticos y

conscientes de la situaciones globales que vivimos y que aporten su esfuerzo y preparación profesional para crear un mundo mejor. Todos los esfuerzos que organizaciones como la ONU, UE, OEA y otras, no serán nunca suficientes si los centros superiores no aportan egresados que vivan sus conocimientos y valores a favor de una mejora de vida para todos.

Antes de considerar el perfil del profesorado, conviene definir el perfil del traductor en formación, para así poder establecer cuáles son las características que requerirá el mismo formador. Para este efecto, se ha tomado como referencia el «Libros Blanco» de Traducción e Interpretación (2004), que edita la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación de España. En él se establece el perfil que deben cumplir las titulaciones. En el caso del *Libro Blanco de Traducción e Interpretación* (ANECA 2004:103), las características que el traductor y el intérprete deben tener para desempeñarse en la disciplina actualmente son:

#### Comunes

- Sensibilidad hacia otras culturas
- La apertura mental
- La capacidad de adaptación
- El rigor y precisión
- La capacidad de trabajo en equipo
- La capacidad de trabajo en tensión

#### Específicas de los intérpretes

- La excelente expresión oral
- La intuición
- La rapidez de reacción

#### Específicas de los traductores

- La capacidad de redacción
- El espíritu crítico
- La capacidad de organización

Cuando analizamos el perfil ideal del profesorado de traducción, nos enfrentamos a áreas generales que sugieren no únicamente conocimientos y habilidades

disciplinarias y docentes, sino el hecho de que el desempeño del profesor está basado en su propios *Valores, Actitudes y Creencias* (VABs, por sus siglas en inglés; Bolitho 2001). Estas condiciones están, en la mayoría de los casos, arraigadas en el profesor durante años y quizá, en algunos casos, por toda su vida.

### **9.3. Participación del profesorado – compromiso personal**

Si se desea que el profesorado mejore su desempeño como formador de traductores, es preciso que el mismo profesor, de manera individual, sea consciente de que debe haber un cambio y que esté dispuesto a trabajar para mejorar. Nadie puede realizar cambios en otras personas si éstas no están dispuestas a cambiar y, para cambiar, es necesario tener, por una parte, una plena convicción de que ese cambio es necesario y le va a favorecer y, por otra parte, debe tener la verdadera intención y compromiso de llevarlo a cabo. De otra forma, ninguna presión externa será suficiente para que se realice. Las personas actuamos y reaccionamos de acuerdo con nuestro bagaje cultural, experiencias vitales y creencias propias. Por lo tanto, sí existen «presiones» externas que influyen en el proceder de los profesores, ya que éstos actúan de acuerdo con sus creencias.

Dichas creencias surgen a partir de experiencias tales como las recibidas en su etapa de formación, las que se van acumulando durante la vida profesional, las generadas en la docencia, aunadas a las experiencias de vida en general. Así, podemos observar que existen profesores que imparten su cátedra sin considerar las individualidades de los alumnos con los que trabaja, aun cuando cada uno tiene características y requerimientos distintos. Sus creencias acerca de la docencia pueden incluir el que el profesor prepare su clase, marque objetivos y prácticas y defina un sistema de evaluación que deba adaptarse a cualquier condición que se presente. Esto indica un enfoque en los contenidos y no en el alumno y su aprendizaje. Por esto, se estima de vital importancia que el profesor

esté informado y comprometido con la mejora de su desempeño como profesor de traducción, pues así puede obtener resultados excelentes con su alumnado.

### **9.3.1. El profesor como parte de la institución educativa**

Las instituciones educativas tienen planes de desarrollo, indicadores y metas que deben cumplir y muchas de ellas involucran al profesorado. Si, como establecimos anteriormente, el profesor no cambia si él no lo desea, entonces ¿cuál es la responsabilidad y las acciones que debe tomar la institución educativa para implementar un proyecto de mejora? Si bien las instituciones educativas planifican e implementan acciones para mejorar esta situación, éste sigue siendo un reto permanente, por múltiples razones. Primero, el personal docente no es fijo sino que cambia constantemente, y esos cambios pueden favorecer u obstaculizar los objetivos institucionales. La rotación de personal tiene como resultado el ingreso de nuevo profesorado, el cual requiere de tiempo para adaptarse a la institución, así como conocer la institución y sus métodos y procedimientos.

Segundo, el mismo profesor puede cambiar de intereses, compromiso y tener un desempeño variable. Tercero, las instituciones no necesariamente incluyen al profesorado en su planificación y desarrollo de políticas institucionales. Por otra parte, incorporar a la planta docente en el proceso de planeación generaría un mayor compromiso por cumplir con los objetivos institucionales, ya que el mismo profesor se torna parte de la toma de decisiones.

### **9.3.2. El profesor, parte activa del plan de estudios y su implementación**

Es necesario que el profesor conozca el plan de estudios en su totalidad antes de integrarse a la planta docente, para que comprenda el modo en que su materia apoya al cumplimiento del perfil de egreso. También es de vital importancia y beneficio que la misma planta docente participe en la elaboración de los

programas de estudio. Su preparación como traductores y como docentes debe tenerse en cuenta para proponer y elaborar el plan de estudios. Lamentablemente, se ha tenido la experiencia reciente de la reestructuración del plan de estudios de la titulación en traducción, cuyo líder de proyecto no cumplía con el perfil deseable, ya que no cuenta con estudios ni experiencia en traducción. Un reducido grupo de profesores de la titulación participaron en el proceso, pero sus opiniones no siempre fueron tenidas en cuenta. Este tipo de decisiones llevan al profesorado a trabajar con un proyecto curricular en el cual no creen completamente, puesto que no han sido parte de él, ni pueden confiar en el criterio con que se elaboró. Este tipo de decisiones deben evitarse, permitiendo que sea el propio profesorado de la titulación quien diseñe el plan de estudios que finalmente se implementará.

### **9.3.3. La formación disciplinaria – sobre traducción**

El profesorado requiere una formación continua, ya que la traducción se ve directamente afectada por los cambios tecnológicos, lingüísticos, culturales y científicos que se presentan en el mundo de hoy. Se puede argumentar que todas las disciplinas se ven afectadas, y seguramente es correcto. Sin embargo, la traducción, siendo una actividad en la que se trabaja con una variedad de disciplinas, requiere de mayor manera la formación continua de su profesorado. Éste debe mantenerse al tanto de las nuevas metodologías de traducción, de las nuevas tecnologías que apoyan la actividad traductológica y de los sucesos mundiales. El traductor no puede limitarse a la actualización disciplinaria, dado que se alimenta de todas las disciplinas para tener un desempeño de calidad. Para lograr esto, debe estar consciente y dispuesto a trabajar en el aprendizaje para toda la vida y poner tiempo y esfuerzo personal para su preparación. Por otra parte, el profesorado debe habilitarse en la solicitud de fondos nacionales e

internacionales que le permitan continuar con estudios de posgrado, los cuales apoyen su desempeño profesional como traductor, docente e investigador.

#### **9.3.4. La formación pedagógica - sobre aprendizaje de traducción**

El profesorado de traducción no puede limitarse a ser buen traductor. Debe prepararse como profesor en las ciencias de la docencia y en la pedagogía, pues así logrará el aprendizaje significativo del alumnado a su cargo. La UABC ofrece cursos de preparación docente en periodos intersemestrales donde los profesores pueden actualizarse en la práctica docente.

#### **9.3.5. Priorizar el aprendizaje sobre la enseñanza**

Uno de los cambios de paradigma más trascendentes en la educación fue el dar prioridad al aprendizaje sobre la enseñanza. Los profesores de la «vieja escuela» se consideraban buenos en cuanto a la calidad de sus presentaciones y conferencias. El aprendizaje centrado en el profesor y sus habilidades discursivas ha dado paso al aprendizaje centrado en el alumno. En él se tienen en cuenta las necesidades del alumnado, sus habilidades y estrategias de aprendizaje, la adecuación de contenidos por temas relevantes y de actualidad, así como el uso de métodos docentes que promuevan el aprendizaje significativo.

#### **9.4. Participación institucional - Modificación de criterios**

Para que el cambio sea verdadero, debe venir del propio profesor, pero la institución educativa debe presentar las condiciones favorables para que la mejora se lleve a cabo, así como ofrecer los incentivos necesarios para iniciar las acciones de cambio.

#### **9.4.1. Selección y contratación de personal**

En relación con los criterios de selección, contratación, asignación de tareas y despido, es preciso definir o actualizar criterios que sean del conocimiento de la planta docente. Los profesores de primer ingreso en los programas de traducción deben tener una escolaridad de nivel y disciplina acordes con el programa. En cuanto a la experiencia docente, debe estar acreditada por alguna institución de educación superior que le haya expedido una recomendación; es recomendable que tenga experiencia profesional en traducción aunque, en profesores de tiempo completo, no siempre es posible. No es conveniente que la entrevista inicial de contratación esté en manos de un administrador ya que no cuenta con el perfil adecuado para valorar las creencias que de ese profesor tiene sobre el aprendizaje, los alumnos y la profesión. El administrador debe limitarse a verificar documentos de escolaridad y la entrevista inicial debe efectuarla el coordinador del programa académico. El director y el subdirector, junto con el coordinador del programa académico deben entonces decidir sobre el caso.

#### **9.4.2. Distribución de tareas y obligaciones**

Las coordinaciones de los programas académicos son las que conocen el perfil del profesorado que requieren y cómo distribuyen los cursos y las obligaciones. Es incongruente que haya profesores a los que se asigna nuevos cursos en cada periodo, a pesar de haber tenido un buen desempeño en el mismo curso anterior. Es difícil desarrollar titularidades de asignaturas si se cambia al profesorado con frecuencia. El profesor de tener asignaturas de su especialidad, las cuales deben ir mejorando a través de los diversos cursos. La contratación arbitraria de profesores sin perfil de traductor y sin conocimiento del plan de estudios, de los alumnos y del campo laboral, daña el programa. Además, incita resentimientos de otros profesores que se ven aislados por dar lugar a contrataciones basadas en criterios no necesariamente académicos.

Otra situación que se debe considerar es el equilibrio en la asignación de actividades de apoyo. En ocasiones las responsabilidades se cargan a las personas que son más eficientes en el trabajo. Otros profesores que no trabajan con rapidez o calidad se ven favorecidos, ya que no se les asignan tareas, o bien se les asignan sin darles seguimiento. Esta forma de asignación de tareas promueve que algunos profesores no realicen sus tareas con eficiencia, con el propósito de que no se les asignen más.

#### **9.4.3. Formación del profesorado**

Los indicadores que rigen actualmente a las instituciones de educación superior a nivel mundial, incluyendo México, exigen niveles mínimos de escolaridad para el profesorado universitario. Por este motivo, las instituciones de formación superior se preocupan por dar facilidades de estudio al profesorado que no cuenta con el perfil mínimo o que desea obtener el perfil deseable. Para la Secretaría de Educación Pública en México (SEP), en su programa de Mejora del Profesorado (PROMEP), indica que el perfil mínimo es el de Maestría y el perfil deseable es el de Doctorado. Por esto, las unidades académicas de instituciones como la UABC se preocupan, por una parte, de dar facilidades de obtención de becas y, por otra, por dar tiempos de formación docente al profesorado para que logre obtener el grado. En este sentido, la Facultad de Idiomas debe adecuar sus criterios de apoyo a la formación del profesorado pues, aunque tienen profesores en programas de formación, a éstos únicamente se les otorgan 5 horas de descarga a la semana para que realicen sus estudios de posgrado, lo cual es obviamente insuficiente.

#### **9.4.4. Evaluación de desempeño**

Siguiendo los criterios nacionales, las universidades que implementan programas de apoyo al profesorado, como lo es el Programa de Premios al Reconocimiento

al Desempeño del Personal Académico (PPREDEPA), el cual, cada dos años, evalúa el desempeño general del personal académico que solicite ingreso al programa. Los académicos aceptados en el programa obtienen una subvención por un periodo de dos años. Adicionalmente a ese programa institucional, la misma unidad académica debe realizar su propia evaluación del desempeño basándose en las actividades docentes, de generación de conocimiento, gestión, tutorías y seguimiento para mejora. Supuestamente, esa evaluación del desempeño debe transformarse en apoyos de formación docente y asignación de actividades semestrales. Sin embargo, no existen criterios objetivos que permitan una evaluación seria y profesional con indicadores públicos y transparentes. Es preciso que la Facultad, por medio de trabajo colegiado, establezca dichos criterios para que la asignación de apoyos y asignaciones de tareas se basen en méritos comprobables.

#### **9.4.5. Seguridad en el empleo**

Para crear compromiso en el profesorado, éste tiene que saber que sus necesidades primarias serán satisfechas por su trabajo. Es difícil laborar, en cualquier tipo de trabajo, cuando no se tiene la certeza de que se va tener empleo por un tiempo determinado. Si el personal teme constantemente perder su trabajo, éste va a dedicar parte de su tiempo del empleo actual a la búsqueda de otra opción que le solucione su problemática económica y, por lo tanto, reduce su productividad. Esta acción no se justifica, aunque no se puede negar que las necesidades económicas son reales. En algunos casos, los profesores pierden el empleo, si bien no de forma total, sí en una disminución de las horas contratadas por semana, lo cual también impacta en la economía familiar del profesor y su propia necesidad de buscar otras opciones laborales.

En este aspecto, la Facultad de Idiomas necesita trabajar más por la seguridad de empleo de su profesorado. La mayoría no cuenta con una plaza de

tiempo completo y, de más de 400 profesores (de todos los programas), sólo una decena o poco más cuenta con plaza de profesor de tiempo completo. Existen otras plazas, más de una docena, de técnico académico de tiempo completo, que no tienen el mismo nivel que las plazas de profesor. Estas plazas no ofrecen las mismas las prestaciones laborales, ya que no tendrán la oportunidad de solicitar un año sabático y, por otra parte, tampoco apoyan a la Facultad en aumentar sus indicadores de profesores de tiempo completo (PTC). La inseguridad laboral hace que buena parte del profesorado busque empleo en otros lugares que le ofrezcan mayor certidumbre. Para los profesores de traducción, el no tener seguridad laboral los tiene siempre en la búsqueda de otros empleos, aunque sean de tiempo parcial o esporádico.

#### **9.4.6. Ambiente de trabajo**

Otro factor es el ambiente de trabajo. La relación entre compañeros facilita la actividad académica y la competitividad es positiva, pues favorece que las labores académicas se realicen de forma positiva y productiva. La institución debe animar a los académicos a crecer, ya que una organización de aprendizaje (Senge 1995) se basa en el crecimiento individual, que se refleja en el crecimiento del grupo. Una organización sólo va a poder avanzar apoyándose en el crecimiento de sus miembros. En el caso de la universidad, esa visión debe ir desde la organización general (rector), a la de la unidad académica (director), y de ahí a la del programa (coordinador de carrera). Si alguno de esos peldaños entorpece el crecimiento individual, será difícil que la mejora llegue a permear a nivel del aula y en beneficio del estudiantado. El ambiente de trabajo es un factor determinante para promover la vida colegiada, mejorar la calidad de la enseñanza y para formar grupos consolidados de docencia e investigación. Desafortunadamente, en ocasiones se presenta un ambiente de trabajo donde no necesariamente se privilegia al que más y mejor trabaja. Es necesario que la

Facultad implemente cambios en su organización, toma de decisiones y asignación de tareas, que brinden la certeza de reconocimiento al buen desempeño, con el propósito de mejorar el ambiente de trabajo.

#### **9.4.7. Vinculación con el mercado laboral**

La UABC estipula, en su Plan de Desarrollo Institucional 2007-2010, la importancia de la vinculación universitaria, como se plantea en la política institucional que se presenta a continuación:

##### **6. MEJORAMIENTO DE LA VINCULACIÓN CON LA COMUNIDAD**

Es política de la Universidad intensificar las relaciones con la sociedad a la que sirve. Para ello, es necesario que la institución esté en contacto permanente con su entorno para apoyar a los sectores que así lo requieran, ya sea productivo, gubernamental o social. En este sentido, esta política busca mantener y consolidar los vínculos de la UABC con la comunidad –egresados, benefactores o la sociedad en general–, a través de acciones de educación continua, prestación de servicios, convenios de colaboración, así como también mediante aquellas actividades con las cuales la Universidad manifiesta reciprocidad y solidaridad social con su entorno, o bien por conducto de aquellas que constituyen un medio para interactuar con la sociedad y para diversificar la gestión de fondos extraordinarios en apoyo a las tareas universitarias, como las que lleva a cabo el Patronato Universitario y la Fundación UABC.

UABC PDI (2007-2010:114)

Por lo tanto, es necesario que la Facultad de Idiomas retome convenios de vinculación que ha abandonado y que, cuando estuvieron vigentes, brindaban oportunidades a profesores y alumnos de tener nexos con sectores externos. También es preciso intensificar las acciones de vinculación que ofrezcan mayores espacios para la comunidad de la Facultad, incluyendo al alumnado, al profesorado y a los egresados, a la vez de que apoyen el posicionamiento de la disciplina de la traducción en el mercado laboral.

#### **9.4.8. Estrategias para vencer la resistencia al cambio**

Todo cambio está expuesto a tener, como respuesta inicial, una resistencia. Sabemos que existe una comodidad por permanecer en situaciones conocidas y el cambio, en ocasiones, provoca temor o desconcierto. Es imprescindible que la institución presente iniciativas de cambio al profesorado, para que éste trabaje y se involucre, en participación conjunta, en dichos cambios. Al implementarse un plan elaborado por el mismo profesorado, la resistencia al cambio tiende a ser menor. El proceso de planeación conjunta quita el desconcierto inicial y va adaptando al profesorado al cambio, del cual ya es parte. Para que eso ocurra, debe corresponsabilizarse (*empowerment*) al profesorado, para que tome decisiones y defina acciones a seguir, situación que pudiera no llevarse a cabo si se tienen autoridades que temen perder poder.

#### **9.5. El juego de ganar-ganar: Implementación conjunta**

Es imposible lograr un trabajo conjunto si una de las partes sabe que no tiene buenas posibilidades de verse favorecido. Ya hemos mencionado las situaciones en las que se encuentra la mayoría del profesorado y, de forma general, cómo se lleva a cabo la formación de traductores en la UABC.

Ahora bien, si el objetivo de este estudio es proporcionar una propuesta de mejora del profesorado, que a la vez incida en un mejor traductor universitario, es indispensable buscar formas de trabajo que propicien una situación ventajosa para todas las partes, por lo que se propone implementar una política de ganar-ganar. Una política donde las autoridades de la Facultad de Idiomas vean al profesorado como su mejor carta para lograr los objetivos y demandas nacionales, institucionales y las propias de la Facultad. Se requiere apoyar el desarrollo profesional del profesorado para mejorar a la misma unidad académica. Es también fundamental escuchar y, en su caso, soportar las opiniones críticas, ya que es como se llega al verdadero crecimiento.

Por otra parte, el profesorado debe ver la Facultad y sus autoridades como instancias de apoyo y gestión que lleven a la misma –ellos incluidos– a la mejora continua y a recibir las becas y subvenciones oficiales, las cuales se otorgan en base a un desempeño profesional de excelencia. Se considera de vital importancia que el cambio de cultura de trabajo impacte en los ámbitos de corresponsabilización del profesorado, redundando en:

- Participación y toma de decisiones incluyente, donde se tome la opinión y las percepciones del profesorado en cuestiones académicas que impacten el diseño e implementación de programas académicos, así como asignación de obligaciones académicas y apoyos de formación y desarrollo profesional al profesorado.
- Incentivos como resultado de participación responsable, donde se apoye a los profesores con desempeño de calidad, para asistir a eventos académicos e ingresar a programas de formación.
- Responsabilidades y rangos de acción, donde el profesorado capacitado y con resultados de desempeño de calidad se les asigne a la impartición de cursos que correspondan a su área disciplinaria específica y donde tengan mayor conocimiento y experiencia.

Se han propuesto cambios que la institución debe llevar a cabo para lograr una modificación de cultura que impacte en la mejora de la formación de traductores. Sin embargo, es necesario que el profesorado asuma la responsabilidad de su propio desarrollo profesional, de sus habilidades y desempeño docente y, por ende, de una mejor preparación del estudiantado. A tal efecto, se propone que se implemente un *proyecto docente personal*, como lo tienen un importante número de instituciones de educación superior de primer nivel.

## 9.6. Implementación del «*proyecto docente personal*»<sup>1</sup>

En la UABC se elaboran cartas descriptivas para las asignaturas que conforman los planes de estudios. Dichas cartas descriptivas pretenden ser una guía detallada de cómo se debe impartir cada asignatura. Pero el profesor que elabora la carta no es necesariamente el que imparte la asignatura. Existen casos como el de la asignatura de *metodología de la investigación*, que se imparte a varios grupos a la vez, dentro de un plan de estudios, y sólo utiliza una carta descriptiva. Esa carta define la competencia general de la asignatura, incluyendo conocimientos, habilidades, destrezas y valores. Incluye también un breve listado de contenidos, actividades y materiales que deben utilizarse, sin explicación ni justificación alguna, para terminar con la bibliografía básica y complementaria.

De manera general, se puede decir que estas cartas descriptivas cumplen con un requisito institucional, y quizá lo más útil es que son una guía de los contenidos que se deben cubrir en la asignatura. No obstante, no son necesariamente producto de una verdadera acción de investigación. Estas cartas satisfacen meramente un requisito y, al presentarlas, son «autorizadas» por el director de la unidad académica, que no es necesariamente un experto en todas las asignaturas que se imparten en un plan de estudios. Por tanto, la autorización es un mero trámite administrativo para remitir el documento a la instancia institucional que lo registra. Por ejemplo, si el procedimiento incluyera el visto bueno de la Academia de Traducción, la firma del director estaría avalada por el cuerpo colegiado.

Lo que se propone con el *proyecto docente personal* es mucho más que eso. Es una verdadera propuesta de cómo un profesor en particular concibe la asignatura. En él debe demostrar que domina el tema en cuestión, elaborando un

---

<sup>1</sup> El nombre de *proyecto docente personal* puede cambiarse si la facultad así lo decide. Este nombre se tomó del modelo español *proyecto docente* que emana del Real Decreto 338/2005, de 1 de abril (BOE no. 86, de 11 de abril) que se utiliza para regular los concursos de la asignación de plazas de docentes universitarios. Los requisitos mínimos para estos documentos son: fundamentos teóricos, marco de actuación, programación e investigación.

sustento teórico del mismo y analizar la asignatura como parte de una materia que lleva al alumno a adquirir el perfil de egreso que se estipula en el plan de estudios. De esa manera confirma que conoce a profundidad el plan de estudios y que está preparado para diseñar un proyecto que permita al alumnado adquirir los conocimientos y desarrollar las habilidades para ejercer su profesión con calidad. El *proyecto docente personal* debe desarrollar en detalle la propuesta didáctica que indica cómo llevar a cabo el curso, incluyendo la forma en que se adquieren los conocimientos y se desarrollan las habilidades, proponiendo estrategias de aprendizaje y presentando la periodización del programa. Este documento no debe ser un mero requisito adicional, sino que debe convertirse en el documento base donde el profesor que pretende impartir una asignatura muestra que es la persona idónea para hacerlo, ya que prueba su preparación y compromiso para impartirla.

Esta propuesta tiene similitudes con el Proyecto Docente habitual en España pero pretende algo distinto. La idea es que el profesor demuestre ante un órgano colegiado de la disciplina dentro de su misma facultad que está preparado y calificado para impartir la asignatura en cuestión. Al calificarse como profesor conocedor de la materia, tendría prioridad para impartir dicha asignatura. No es intención de esta propuesta imponer este *proyecto docente personal* como requisito para un examen de oposición a una plaza de profesor, lo cual compete a la institución regular. Tampoco se sugiere regresar al antiguo sistema de «definitividad por materias» que se practicó en la UABC hasta los años 80, donde el docente obtenía la titularidad de una asignatura. Lo que aquí se propone es que el profesor que aspire a impartir una asignatura pruebe su competencia disciplinaria y docente y, una vez logrado, tenga prioridad cuando se asigne la impartición de dicha asignatura. Esta podría ser una excelente forma de valorar al profesorado para asignar su carga docente y para asegurarse de que cada uno

de los profesores que forman traductores cumple con los requisitos docentes e investigativos para ocupar el cargo.

Si bien este proyecto significa un arduo trabajo para el profesorado, es una manera sistemática, equitativa y transparente para otorgar asignaturas a los profesores. Así, el profesor que obtiene la asignatura ha demostrado que domina el tema, que está preparado para impartir la materia y que se interesa en continuar avanzando en la temática de la misma, ya que desarrolla investigación en el área. En este proyecto, sin duda, se establecen compromisos entre la institución y el profesor que, indudablemente, se verán reflejados en una mejor preparación del alumnado.

Elaborar un proyecto de esta naturaleza demanda una actividad de estudio e investigación por parte del profesorado, tanto en el área disciplinaria propia de la materia como en el análisis de los métodos y técnicas para impartir la asignatura, las cuales incluirán una descripción detallada de los materiales y actividades que deben implementarse. La elaboración de este proyecto obliga al profesorado a involucrarse en la actividad investigadora para la generación de conocimiento, lo que tendrá como resultado una gama de posibilidades de publicar sus resultados. Esta situación prevé un impacto positivo en la formación y desarrollo del profesorado como investigador que publica y como docente que prepara a su alumnado para hacer frente a los requerimientos de la traducción actual.

#### **9.6.1. Descripción de un proyecto modelo**

Para que el *proyecto docente personal* constituya una sólida respuesta del profesorado relativa a su concepción de la asignatura, la disciplina que la conforma y el enfoque docente que pretende aplicar, requiere una serie de pasos y requisitos. Deber ser un documento que refleje la forma de trabajo del profesor,

lo que significa que cada *proyecto docente personal* tendrá características propias, ya que cada individuo desarrolla su creatividad docente fundamentada en sus conocimientos docentes y disciplinarios. De todos modos, se considera prudente tener en cuenta ciertos conceptos básicos que fundamenten el documento, como modelo.

Para la Facultad de Idiomas, los objetivos de establecer un *proyecto docente personal* deben quedar claros, para que no se convierta en un requisito más que luego se archiva sin más. Hay que analizar la forma en que este proyecto apoya a la institución y, de manera particular, al alumnado para que se convierta en sustento de la toma de decisiones académicas para otorgar asignaturas a profesores y dar más objetividad y transparencia al proceso.

A continuación, se presenta una sugerencia de objetivos generales para el *proyecto docente personal*.

<p><b>Objetivos generales del <i>proyecto docente personal</i></b></p> <ol style="list-style-type: none"><li>1. Favorecer el aprendizaje y el desarrollo de habilidades del Alumnado.</li><li>2. Permitir el crecimiento del profesor como docente.</li><li>3. Permitir el crecimiento del profesor como investigador.</li><li>4. Favorecer el trabajo colegiado.</li><li>5. Fortalecer los planes de estudios de traducción.</li><li>6. Fortalecer la Facultad de Idiomas a través del fortalecimiento del programa de traducción, su profesorado y su alumnado.</li></ol>
<p><b>Tabla 13.</b> Objetivos generales del <i>proyecto docente personal</i></p>

**Justificación de los objetivos generales del *proyecto docente personal*:**

*Objetivo 1. Favorecer el aprendizaje y el desarrollo de habilidades del alumnado*

Que el profesorado se encuentre en una mejor situación académica en relación a la transmisión del conocimiento; que tenga una mayor experiencia disciplinaria y que se interese por el desarrollo académico y personal de sus alumnos, permitirá que se establezcan mejores métodos, técnicas y enfoques para lograr un resultado

óptimo en la formación del alumnado. Esto, sumado a una conciencia de las autoridades de la Facultad para facilitar el acondicionamiento de espacios, equipos, materiales, transporte y apoyo en general, para favorecer el aprendizaje, tendrá como resultado una mayor posibilidad de calidad en el alumnado.

*Objetivo 2. Permitir el crecimiento del profesorado como docente*

Se espera que la mejora del personal docente se realice de forma equilibrada con el crecimiento disciplinario, para que se demuestre un mayor conocimiento de las metodologías, enfoques y técnicas de la traducción y, a la vez, demuestre la habilitación práctica que le permita realizar la actividad traductora. Por otra parte, la mejora debe comprender el conocimiento de las teorías y metodologías de enseñanza de traducción para apoyar el desarrollo profesional del futuro traductor. Por último, más no por eso menos importante, debe incluir el crecimiento individual desde el punto de vista personal. En este punto nos referimos a fomento de actitudes que promuevan que el individuo logre comportarse con responsabilidad, sentido ético y compromiso para con el alumnado, la profesión y la misma institución donde labora.

*Objetivo 3. Permitir el crecimiento del profesorado como investigador*

Presentar un *proyecto docente personal* fundamentado, actualizado y útil, obliga al profesorado a incursionar en la actividad de investigación sobre la materia de estudio y la asignatura que en particular desea impartir. Esto tendrá como resultado secundario, pero no menos importante, la publicación de trabajos de investigación del profesorado.

*Objetivo 4. Favorecer el trabajo colegiado*

Independientemente que el *proyecto docente personal* se propone como actividad individual de cada profesor, se desea enfatizar la importancia del trabajo en

conjunto. Se considera fundamental el trabajo colegiado de profesores que trabajan dentro de la misma materia pero con distintas asignaturas, o aun con diferentes materias para que, a través del trabajo conjunto, lleguen a acuerdos sobre metodologías, técnicas, enfoques, contenidos, secuencia y métodos de evaluación que se vayan a implementar. La Academia de Traducción se presenta como un foro natural para el trabajo colegiado del profesorado.

*Objetivo 5. Fortalecer los planes de estudios de traducción*

Contar con proyectos docentes para cada una de las materias que conforman el plan de estudios permite que la unidad académica cuente con un documento base que fundamenta cada una de las diversas asignaturas que conforman el plan de estudios. En dicho documento, no únicamente se incluye un objetivo o competencia general y objetivos o competencias específicas desglosados, sino que se incluye también un listado de contenidos con sus experiencias de aprendizaje y bibliografía, como se presenta en nuestras actuales cartas descriptivas. De forma adicional, este documento permite justificar cada asignatura desde el punto de vista teórico, incluyendo las fases prácticas actualizadas para la aplicación de la materia.

*Objetivo 6. Fortalecer la Facultad de Idiomas a través del fortalecimiento del programa de traducción*

La implementación del *proyecto docente personal* para la licenciatura en traducción sería un modelo único dentro de la UABC, que puede proyectar a la Facultad de Idiomas como unidad académica de vanguardia que se aboca a elevar el nivel académico de los profesores, así como los resultados que obtienen los alumnos en su formación.

Si la Facultad de Idiomas decide adoptar el *proyecto docente personal* como una forma de fortalecer el área de traducción para beneficio directo de los alumnos,

es conveniente presentarle al docente algunos lineamientos básicos para su elaboración. Cada profesor desarrollará su proyecto de acuerdo a su preparación, creatividad, intereses particulares en el tema y forma de establecer unidades de aprendizaje para los alumnos. A continuación, se detalla lo que se considera debe ser un esquema de *proyecto docente personal* que le apoye al profesor a desarrollar su propio proyecto individual, tomando en cuenta que, si bien se pretende que sea enunciativo, no debe considerarse limitativo:

1. *Fundamentos teóricos*
  - 1.1. Disciplinarios
  - 1.2. Didácticos
2. *Marco de actuación*
  - 2.1. La Universidad Autónoma de Baja California
  - 2.2. La Facultad de Idiomas
  - 2.3. La Licenciatura en Traducción
  - 2.4. El mercado laboral
  - 2.5. El estudiantado
  - 2.6. Equipo y condiciones de aprendizaje
3. *La materia*
  - 3.1. Encaje en el plan de estudios
  - 3.2. Etapas de aprendizaje en la misma, divididos en asignaturas
4. *La asignatura*
  - 4.1. Requisitos previos satisfechos
  - 4.2. Objetivos de aprendizaje generales y particulares
  - 4.3. Progresión
  - 4.4. Materiales
  - 4.5. Tareas y carga de trabajo
  - 4.6. Evaluación
  - 4.7. Bibliografía para el alumnado
5. *Investigación*
  - 5.1. Proyectos elaborados
  - 5.2. Publicaciones sobre el tema
6. *Bibliografía*

Presentar un esquema de requisitos mínimos del proyecto puede ser una forma útil para el profesor que desea participar, aunque también puede resultar un apoyo para el comité evaluador del proyecto, ya que se incluyen referentes descriptivos para cada apartado. De esa forma se indica cuál es el tema que se

considera se debe incluir, independientemente que el profesor decida ampliarlo, o bien, realizar modificaciones. A continuación, se presenta una propuesta de la descripción del contenido básico para cada apartado.

## **1. Fundamentos teóricos**

### 1.1. Disciplinarios

El profesor debe detallar el marco conceptual que sustenta la disciplina y cómo se aplica a la asignatura en particular, para mostrar su visión de la forma en que esta asignatura y la materia a la que pertenece, sustentan la formación de traductores.

### 1.2. Didácticos

Detallar el enfoque didáctico propuesto para la asignatura en cuestión brinda una clara idea de la preparación y actualización del profesor en los métodos y enfoques más adecuados para impartir la asignatura.

## **2. Marco de actuación**

### 2.1. La Universidad Autónoma de Baja California

Es preciso que el profesor conozca la institución educativa donde labora o aspira a laborar, por lo que debe presentar una semblanza general de la UABC. De esta forma, demuestra que conoce la institución, incluyendo sus principios filosóficos, académicos, didácticos, organizacionales, entre otros.

### 2.2. La Facultad de Idiomas

Demostrar que se conoce y se tiene en cuenta la organización en todo el estado y en el campus en particular, los programas académicos, características de las instalaciones y equipos de apoyo, los planes de estudio de traducción que se ofrecen, entre otros detalles, lo que permite tener una visión más amplia de lo que es la unidad académica.

### 2.3. La Licenciatura en Traducción

Demostrar que se conoce y se tiene en cuenta el plan de estudios, cómo está estructurado y cómo participa la materia y la asignatura en la conformación del perfil de egreso, además de la relación con otras asignaturas y la forma en que se complementan. También es útil conocer cómo se coordina el programa y los apoyos que pueden tener el profesor y los alumnos.

#### 2.4. El mercado laboral

El profesor debe tener una idea clara sobre el mercado laboral, las posibilidades, tanto a nivel regional como mundial, que podrá tener el egresado del programa. Su conocimiento del mismo le permitirá adecuar los contenidos y las visiones hacia un «mundo exterior» de forma realista y preparar a los alumnos para su inserción en el mercado laboral.

#### 2.5. El estudiantado

Demostrar que se conocen y se tienen en cuenta las características del alumnado con el que va a trabajar. Datos como las edades, antecedentes académicos, intereses, habilidades de aprendizaje, entre otros, pueden ser valiosos elementos para diseñar un proyecto que los estudiantes perciban útil e interesante. Conociendo sus habilidades de aprendizaje, se les puede apoyar a desarrollar estrategias que les permitan ser más eficientes en el aprendizaje de contenidos y en el desarrollo de habilidades. Este apartado en particular, no podrá ser elaborado a detalle hasta que el profesor conozca el grupo en particular con el que va a trabajar, peor se puede aventurar un perfil basándose en los grupos de años anteriores. De todos modos, sí debe conocer las particularidades de los alumnos de traducción de la Facultad.

#### 2.6. Equipo y condiciones de aprendizaje

El conocimiento del profesor sobre el equipo con el que cuenta la Facultad y las condiciones que se presentan dentro de la misma es de vital importancia, ya que así podrá planear sus clases tomando en cuenta todos los elementos necesarios para tener un mejor resultado con el alumnado.

### 3. La materia

La materia es al conjunto de asignaturas que atienden una misma temática general, como puede ser traducción, interpretación, lingüística, tecnología, entre otras. Contemplar la materia de forma global, y no únicamente la asignatura de forma particular, permite una visión más completa de su inserción en el plan de estudios y la forma en que la materia, en particular, colabora para obtener las competencias terminales del programa. Analizar el posicionamiento de la materia en el plan de estudios, así como las etapas donde aparece y el número de asignaturas que la conforman será de gran ayuda para el profesor.

### 4. La asignatura

Este apartado es, finalmente, el centro del proyecto, ya que contiene la descripción del modo en que el profesor impartirá el curso. Es de suma importancia para este *proyecto docente personal* que queden claramente especificados temas como los objetivos generales de aprendizaje de la asignatura, los objetivos particulares de aprendizaje de cada unidad, bloque o tema, la definición de los contenidos, el orden en que se presentan, cómo se plantea la

progresión, las tareas asignadas, los tipos de materiales que se utilizarán, el equipo que requerirá para su impartición y la forma en que valorará el profesor el aprendizaje del alumno.

4.1. Requisitos previos satisfechos. Toda buena planificación debe contar con un punto de partida y un objetivo. El punto de partida es el aprendizaje desarrollado y acumulado por los estudiantes son sólo en asignaturas anteriores de la misma materia, sino en otras asignaturas. Para ello, el profesor puede fundamentarse precisamente en los proyectos docentes personales y las cartas de asignatura de las cursadas por los estudiantes antes de comenzar la suya.

4.2. Objetivos generales y particulares de aprendizaje. Todo proyecto docente persona debe plantearse unos objetivos generales de asignatura, desglosados en objetivos particulares y concretos para cada tema, unidad o bloque, los cuales, a su vez, deben motivar la elección de materiales y orientar la progresión.

4.3. Progresión. Dosificación de contenidos, materiales, tareas para la adquisición de conocimiento y desarrollo de habilidades. Ésta se puede presentar delimitando unidades por temas y delimitando tiempos en que se espera cumplir con esos temas. Cabe subrayar que los proyectos docentes son documentos realistas, pues constituyen una suerte de contrato entra la institución y el docente, así como entre el docente y el estudiantado. Por ello, deben ser realistas.

#### 4.4. Materiales

Los tipos de materiales que apoyen el aprendizaje en los alumnos deben ser cuidadosamente seleccionados por el profesor. El objetivo del uso de los materiales debe ser claro y describir cómo se seleccionan y cuándo pierden validez y se hace necesario renovarlos. Es también necesario usar material auténtico para las tareas que se asignan y que éste se mantenga actualizado para que no pierda vigencia. Y también reflexionar sobre la variedad de material, la cantidad y la frecuencia con que se utiliza, incluyendo cómo se valora su utilidad para que éste apoye para cumplir con el perfil de egreso.

#### 4.5. Tareas y carga de trabajo

La consideración de la carga de trabajo y el diseño de las tareas que los alumnos deben realizar, debe contar con una fundamentación basada en una noción académica de cómo se adquieren los conocimientos, cómo se desarrollan las habilidades y cómo se presentan, dosifican y refuerzan.

#### 4.6. Evaluación del aprendizaje

Es de vital importancia que el profesor también sepa valorar si el alumno ha alcanzado los mínimos reglamentarios para acreditar el curso. De ahí la importancia de que el profesor defina los métodos de evaluación, así como la frecuencia en que realizará dichas evaluaciones. La relación entre el establecimiento de metas cortas y medibles con su evaluación son importantes. Pero también las formas variadas de evaluación y sus tiempos resultan útiles. Por lo

tanto, se espera que el profesor detalle la manera en que implementará la evaluación, así como la periodicidad y la participación que el alumnado tendrá en ese proceso de evaluación.

#### 4.7. Bibliografía para el alumnado

El profesor debe ofrecer al alumnado una bibliografía básica, que debe constar en la biblioteca de la Facultad, así como una bibliografía de ampliación, ambas coherentes con las ofrecidas en asignaturas similares en otras instituciones.

### 4. Investigación

5.1. Este apartado debe dar cuenta de los proyectos docentes y cartas de asignatura consultados para elaborar el que se presenta, con una toma de postura crítica motivada frente a ellos.

5.2. Así mismo, el proyecto debe dar cuenta de las publicaciones recientes que resulten pertinentes para la materia y la asignatura, con un breve resumen crítico y motivado.

## 9.7. Administración de los proyectos

Establecer el *proyecto docente personal* como parte del funcionamiento académico de la facultad es competencia de la administración de la unidad académica. Sin embargo, como ya se estableció, es básico para el buen funcionamiento de este proyecto que la propuesta se presente al cuerpo de profesores del programa académico, a través de la Academia de Traducción. Otra acción que la Facultad puede considerar es llevar estos proyectos ante el mismo Consejo Técnico de la Facultad de Idiomas, no sólo para su conocimiento sino, en su caso, para su formalización.

### 9.7.1. Autoevaluación y seguimiento propio del proyecto

El mismo profesor debe valorar, con cierta periodicidad, el *proyecto docente personal* que presentó. Establecer parámetros de medición por secciones y realizar su autoevaluación sobre el desarrollo del proyecto y su implementación. No se pretende que esto constituya en un requisito administrativo adicional donde el profesor entregue un documento cada determinado tiempo, como respuesta a

una solicitud de la Facultad. Más bien se plantea un proceso de autocrítica, presentado en una reunión de la Academia de Traducción, con la presencia de las autoridades educativas de la facultad, para valorar cómo avanzan los proyectos y recibir sugerencias e ideas que se puedan presentar y que enriquezcan el *proyecto docente personal* de cada profesor.

### **9.7.2. Evaluación de pares – Comité evaluador**

La aceptación y participación del profesorado en un proyecto de esta naturaleza sólo será posible si éstos confían en que la evaluación no será una decisión política sino académica, tomada por un grupo de pares. Se recomienda que se conforme un comité evaluador, integrado por pares con el perfil deseable. Parte importante de este perfil es que estos pares deben ser profesores del programa, con formación en traducción, que cuenten con el reconocimiento y aceptación por parte de la planta docente de traducción como expertos disciplinarios y docentes. Esto es, satisfechos unos requisitos de perfil, es preciso que sean los propios profesores del área los que voten a los pares que valorarán los proyectos docentes. De esta manera, se podrá obtener la confianza del profesorado en las decisiones tomadas por estos profesores, quienes van a responder a la búsqueda de la calidad educativa.

### **9.7.3. Valoración periódica**

Con el paso del tiempo, todo proyecto puede perder validez, ya que las situaciones y características presentes cuando se elaboró pueden haber cambiado. Por tanto, es recomendable establecer una periodicidad para reevaluar los proyectos docentes aceptados y en funcionamiento. El mismo comité de evaluación podrá determinar si un periodo de tres años sería conveniente, o bien, determinar otro plazo que consideren adecuado. Esta valoración deberá tener como objetivo realizar un análisis de cada proyecto presentado por el propio

profesor y que éste haga sus propias propuestas de mejora y adecuación. El comité podrá también comentar y sugerir algunas propuestas, siempre tomando en cuenta la calidad académica de la asignatura, del programa académico y de la Facultad. Esta consideración afecta al proyecto docente personal en su conjunto, aunque hay apartados, como los que se reflejan en la carta de asignatura y, concretamente, los materiales utilizados, que deben renovarse cada año.



## 10. Conclusión

Haber sido parte de la planta docente de la Facultad de Idiomas por casi un cuarto de siglo me permite, por una parte, sentir apego, lealtad y compromiso por la Facultad y, por otra parte, haber trabajado en ella en una variedad de cargos, incluyendo la dirección de la misma por siete años, lo que me ubica en una posición privilegiada, ya que tuve la oportunidad de conocer muy de cerca su funcionamiento y desarrollo desde muy distintos puntos de vista. Es mi interés personal, no únicamente el profesional, poder brindarle a mi facultad una aportación que le sea de utilidad, en particular en el área de traducción, que es una profesión que practico desde hace más de tres décadas.

Mi interés es que la Facultad de Idiomas de la UABC se posicione como una de las mejores instituciones que forman traductores. Esta mejora tan sólo es posible a través de una excelente preparación por parte del alumnado y su posicionamiento en el mercado laboral externo; y ello se consigue con una planta docente preparada, comprometida y dedicada a su profesión. Así mismo, esta mejora debe contar con planes de estudios actualizados, basados en los enfoques, métodos y técnicas idóneas y de vanguardia para la formación de traductores; una infraestructura física y de apoyo adecuada y suficiente para la preparación del alumnado; y una administración académica con iniciativa, preparada y comprometida con la educación, el alumnado y el profesorado. Por todo lo anterior, me he permitido presentar una propuesta de mejora, que no pretende abarcar muchos aspectos que se antojan mejorables, sino que se concentra en una vertiente específica. Se espera que se pueda implementar y, de esa forma, ir mejorando paso a paso un segmento de la facultad de Idiomas que, en mi opinión, requiere de atención inmediata. Esta propuesta es la de una mejora sustancial del profesorado para apoyar la formación de traductores que la región requiere.

La preparación y desempeño del profesorado se ven impactados por la cultura educativa local, nacional e internacional. La competencia y competitividad en que las instituciones de educación superior se ven envueltas ha tenido como consecuencia que el perfil del docente se haya adecuado, aunque no siempre mejorado. El profesor de la actualidad debe dedicarse a un número importante de actividades dentro de la institución educativa y fuera de ella para cumplir con los requerimientos de *calidad y excelencia* que se requiere de ellos y de la misma institución educativa.

Esta nueva cultura educativa exige que el profesorado dedique la mayor parte de su tiempo a la actividad docente. Sin embargo, se espera que también cumpla con sus obligaciones de tutorías de alumnos y que se dedique a la investigación y, desde luego, que esto se traduzca en un cierto número de publicaciones por periodo; y debe continuar preparándose y actualizándose tanto en su campo disciplinario como en el docente; también debe cumplir actividades de gestión; y mantener su vinculación con sectores externos. Toda esta cantidad y variedad de actividades del profesor universitario del siglo XXI requieren una mayor planeación y organización de sus actividades para elevar la calidad en el aula, lo cual tendrá como resultado una mejor preparación del alumno, que le servirá para hacer frente a las exigencias del campo profesional, además de desarrollar una mayor conciencia social que le permita ser un miembro útil de la sociedad.

Por otra parte, es indispensable también que las instituciones de educación superior promuevan acciones que incentiven al profesorado a cumplir con estos cada vez más exigentes requisitos y así alcanzar los indicadores que cada institución educativa debe incrementar para ingresar a la competencia global de educación superior. Algunos de estos incentivos se pueden observar en la UABC, donde en los últimos años ha habido un incremento casi nulo del salario base del profesorado y, en su lugar, se ha implementado una serie de programas que

permiten obtener subvenciones adicionales al salario, que si bien no son altas, sí se consideran un ingreso digno. Mas para lograr esto, es preciso que el profesor cumpla con una serie de actividades, además de impartir clase, publicar, atender alumnos, darles tutorías y realizar actividades de gestión.

Si bien las instituciones educativas implementan estas acciones para obtener altos indicadores que le permitan tener acceso a mayores recursos económicos y reconocimientos, lamentablemente ello no garantiza que se eleve la calidad en aula y que en realidad el alumnado se vea beneficiado con una mejor preparación profesional. Es preciso diseñar alternativas que, sumadas a las políticas educativas ya establecidas, permitan que la labor del profesor se centre en mejorar la calidad educativa en beneficio del alumnado.

Es fundamental que el profesorado se prepare en su disciplina y en la función docente, así como es relevante su desarrollo como docente-investigador. La generación de conocimiento distingue a las instituciones educativas de calidad, pero no hay que perder de vista que el profesor-investigador tiene responsabilidades y compromisos con la formación del alumnado que tiene a su cargo. El profesor que no se limita a impartir su cátedra de forma repetitiva, sino que está inmerso en la generación de conocimiento, es un gran apoyo para el alumnado. Es por esto que es indispensable que el profesor enfoque su actividad docente al beneficio de sus alumnos y que éstos aprendan y aprovechen la generación de conocimiento que desarrolla su profesor.

Por otra parte, el trabajo colegiado enriquece al profesorado y beneficia directamente al alumnado. Es imperativo que el profesorado realice trabajo en academias disciplinarias que le permitan aprender y desarrollar en conjunto con otros profesores.

La institución educativa tiene una gran responsabilidad en este aspecto. Ésta debe considerar al profesor como profesor-investigador y asignarle tareas

como tal. Es necesario tener un equilibrio de tareas donde se asigne tiempo para la docencia, sin perder de vista y dar tiempo a la actividad investigadora. No es posible tener alumnos con resultados extraordinarios si al profesorado no se le brinda las condiciones para realizar un trabajo de calidad. La Facultad debe fortalecer su planta docente, ya que de ella emanan los egresados que le dan prestigio a la institución.

Se considera determinante que las instituciones educativas como organizaciones de aprendizaje (Senge 1994), se preocupen y ocupen del factor humano que les da fuerza para existir, avanzar y ser competitivos. El concepto de «compensación integral», que tiene en cuenta *a)* la seguridad en el empleo, *b)* el ambiente de trabajo y *c)* el desarrollo de cada uno de sus miembros, se debe seguir analizando y mejorando en la universidad para garantizar los niveles de calidad.

Por otro lado, es de suma trascendencia la obligación del profesorado de asumir un verdadero compromiso en relación con la formación de los futuros traductores a su cargo, tomando en cuenta que su propia preparación profesional y docente son su responsabilidad, así como todo el esfuerzo que deben dedicar a la formación profesional y humana de su alumnado.

La propuesta del *proyecto docente personal* es una de muchas acciones que se pueden y deben implementar para mejorar la labor del profesorado a favor del alumnado, tomando en cuenta los principios de colaboración y trabajo en equipo dentro de una organización de aprendizaje. Este trabajo debería ser un primer paso sobre la forma de incidir en la preparación profesional del alumnado para incrementar sus posibilidades de éxito en el ejercicio de su profesión, sumando la mejora del profesorado con la reorientación de algunas políticas institucionales. Si bien la propuesta que se presenta no será la panacea que lleve los niveles de preparación del estudiantado de traducción al máximo, sí se considera que si se

inician estos cambios, en un futuro cercano ya se podrán observar los frutos en el profesorado y, por consiguiente, en el alumnado de esta Facultad. Un aspecto relevante es iniciar este tipo de estudios y continuar realizando propuestas que incidan en la institución, en el profesorado y, en consecuencia, en el alumnado de traducción. De esta forma, se continuará elevando el nivel de conocimientos y desempeño de los traductores universitarios, particularmente los de la Facultad de Idiomas de la Universidad Autónoma de Baja California.

Kora Evangelina Basich Peralta  
Mexicali, B. C. a 5 de enero de 2009.



## 11. Bibliografía

*Actas del coloquio iberoamericano sobre enseñanza de la terminología.* (1991) Granada, España.

Alvar, Manuel (1978) *¿Por qué nace el español?*  
<http://www.vallenajerilla.com/berceo/alvar/porquenaceelespanol.htm>.

Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación, España. UE (ANECA) (2008) Libro Blanco de Lingüística.

Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación, España. UE (ANECA) (2004) Libro Blanco de Traducción e Interpretación.

Baker, Mona (1992) *In Other Words – A coursebook on translation.* New York: Routledge.

Basich, Kora y Ricardo Muñoz (2008) *Las fronteras reales de la traducción.* Comunicación presentada en el congreso ESLETRA, Toledo, España.

Basich Peralta, Kora Evangelina (2001). *Developmental restructuring of the Management of a Language School: A case study in Baja California.* Tesis no publicada, para obtener el grado de Masters in Education. Universidad de Exeter.

Basich Peralta, Kora Evangelina (1994). *Meeting the Development Needs of the Teachers: A case study of the Universidad Autonoma de Baja California Language School.* Tesis no publicada, para obtener el grado de Bachelor of Philosophy in Education English Language Teaching. Universidad de Exeter.

Bolitho, Rod y Tony Wright (2001) *Starting from where they are at. An appropriate methodology in training.* Comunicación presentada en el congreso TESOL 2001 en Francia y publicada en TESOL Vol 8.

Brown, H. Douglas (2001) *Teaching by Principles. An Interactive Approach to Language Pedagogy.* New York: Longman.

Castrejón Diez, Jaime (1979) *La educación superior en México.* México: Editorial Edicol, S.A.

Colegio Mexicano de Interpretes de Conferencias. *Estatutos y ética profesional.*  
<http://www.interpretacion.org/content/view/20/25/lang,en/>.

- Colina, Sonia (2003) *Translation Teaching. From Research to the Classroom. A handbook for teachers*. Boston: McGraw Hill.
- Collados Aís, Ángela, Maria Manuela Fernández Sánchez (Coords). *Manual de Interpretación Bilateral*. Granada: Comares.
- Comités Interinstitucionales de Educación Superior. (1997). *Evaluación de la Escuela de Idiomas de la UABC*. México: CIES.
- Comités Interinstitucionales de Educación Superior. (2005). *Lineamientos de operación*. México: CIES
- Gárate Rivera, Alberto y Raúl Rodríguez González (Coords). (2002). *Centro de Enseñanza Técnica y Superior. 40 años de historia*. México: CETYS.
- García Izquierdo, Isabel y Joan Verdegal (1998) *Los Estudios de Traducción: Un reto didáctico*. Castelló de la Plana: Universitat Jaume I.
- García López, Rosario (2004) *Guía Didáctica de la traducción de textos idiolectales (texto literario y texto de opinión)*. Netbiblo S.L.
- García Nieto, Narciso (director), I. Inmaculada Asensio Muñoz, Rafael Carballo Santaolalla, Mercedes García García y Soledad Guardia González (2004) *Guía para la labor tutorial en la universidad en el Espacio Europeo de Educación Superior*. MECD, Programa de Estudios y Análisis de la Dirección General de Universidades, Enseñanza Superior y de Actividades del Profesorado Universitario. Secretaría de Estado de Educación y Universidades. España.
- García Ramos, Ramón (2007) *El constructivismo educativo de Vigotsky*. La Jornada de Jalisco, miércoles 18 de julio 2007.
- García Yebra, Valentín (1989) *En torno a la Traducción*. Madrid: Editorial Gredos
- Guajardo Martínez Sotomayor, Ana Gabriela (2003) *Semblanza Histórica de la Escuela de Idiomas en su XXX Aniversario*. Discurso.
- Granados, Vicente (1978) *Mil años del español*. Artículo en HISTORIA16 para conmemorar "EL nacimiento del idioma castellano". Año III N° 25, MAYO 1978.

Dollerap, Cay y Vibethe Appel (Eds) (1996) *Teaching Translation and Interpreting 3. Papers from the third language International Conference, Elsinore Denmark.*(2005).

Dollerap, Cay y Anne Loodegaard (Eds) (1992) *Teaching Translation and Interpreting*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.

Estrella Valenzuela, Gabriel (2006) *Propuesta de Desarrollo Institucional 2006-2010 para la UABC*.

Hatim, Basil (2001) *Teaching and Researching Translation*. Essex: Longman

Hurtado Albir, Amparo (2001) *Traducción y Traductología. Introducción a la Traductología*. Madrid: Cátedra.

Hurtado Albir, Amparo (ed.) (1994) *Estudis sobre la Traducció*. Universitat Jaume I:Castellón.

Ibarra Mustelier, Lourdes (2005) *Educación en la escuela, Educación en la familia ¿Realidad o utopía?* La Habana: Editorial Félix Varela.

Kelly, Dorothy (2005) *A Handbook for Translator Trainers*. Manchester: St. Jerome Publishing.

Kiraly, Don (2000) *A Social Constructivist Approach to Translator Education. Empowerment from Theory to Practice*. Manchester: St. Jerome Publishing.

LaCasa, Pilar (1994). *Modelos Pedagógicos Contemporáneos*. Madrid: Visor.

Larrollo, Francisco (1983) *Historia Comparada de la Educación en México*. México: Editorial Porrúa.

Lázaro, Ángel (2003) *Competencias Tutoriales en la Universidad*. En F. Michavila y J. García Delgado (Eds) *La tutoría y los nuevos modos de aprendizaje en la Universidad*. Madrid.  
<http://www.micinn.es/univ/proyectos2005/EA2005-0027.pdf>. pg 54.

*Libro Blanco de Lingüística*. (2008) Madrid: Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación.

*Libro Blanco de Traducción e Interpretación*. (2004) Madrid: Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación

- Lvovskaya, Z. (1997) *Problemas actuales de la traducción*. Granada: Método.
- Maslow, Abraham H. (1954) *Motivation and Personality*. New York: Harper.
- Marín Hernández, Juan José (2007) *Un esbozo de la historia de la interpretación, una perspectiva interesante para desarrollar en el aula*. Boletín Aprovees 2007.  
<http://groups.google.co.cr/group/baproees/msg/0ce28a80c3f0a507>
- Martínez, María del Mar (2002) *Licenciatura en T & I en Suiza*. La Linterna del Traductor, Numero 3, Septiembre 2002 – ISSN 1579-5314.
- Martínez Zarandona, Irene (2005) *El Constructivismo*.  
<http://sepiensa.org.mx/contenidos/2005/constructivismo/constructivismo1.htm>.
- Massó Cantanero, Francisco (2000) *Constructivismo en psicología*. Ponencia presentada en el X Congreso Español de Análisis Transaccional, Barcelona 2000.
- Michel, Guillermo (1974) *Aprende a aprender. Guía de autoeducación*. México: Editorial Trillas.
- Möler Runge, Julia (2001) *Necesidades lingüísticas de un traductor/intérprete*. Editorial Alhulia. Granada
- Montaño Rodríguez, María del Socorro (2006) *Informe de actividades de la dirección*. Facultad de Idiomas UABC.
- Moctezuma Hernández, Patricia (2005) *Diversificación institucional y educación superior en Baja California en 2000 mayo-agosto de 2005*. Colegio de Sonora:.
- Moya Jiménez, Virgilio (2003). *Selva de la Traducción, teorías traductológicas contemporáneas*. Editorial Cátedra: Madrid.
- Munday, Jeremy (2001) *Introducing Translation Studies. Theories and Applications*. Oxford/ New York: Routledge.
- Muñoz Martín, Ricardo (2006) *Proyecto Docente e Investigador* (no publicado).
- Muñoz Martín, Ricardo (1995) *Lingüística para traducir*. Barcelona: Teide.
- Newmark, Peter (1988) *Textbook on Translation*. Longman.

- Pascua Febles, Isabel, Virgilio Moya Jiménez, Sonia Bravo Utrera, Karina Socorro Trujillo, Alicia Bolaños Medina (2003). *Introducción a los estudios de traducción*. Coruña: Netbiblo S. L.
- Piaget, Jean (1934c) *Rapport du directeur: Cinquième réunion du conseil*. Genève: Bureau international d'éducation.
- Piaget, Jean (1948) *Discours du directeur. du Bureau International d'éducation (et autres interventions) Onzième conférence internationale de l'instruction publique: procès-verbaux et recommandations*. Genève: Bureau international d'éducation.
- Piñera Ramírez, David (1997) *Historia de la Universidad Autónoma de Baja California*. Mexicali: UABC.
- Piñera Ramírez, David (2006) *Los Primeros cincuenta años de educación superior en Baja California, 1957-2007*. México: UABC-Purrúa.
- Pozo Municio, Juan Ignacio (2006) *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid: Ediciones Morata.
- Pozo Municio, Juan Ignacio (1999) *Aprendices y maestros. La nueva cultura del aprendizaje*. Madrid: Alianza Editorial.
- Provencio, Herminia y José Joaquín Martínez (2006) *La época alfonsí y los inicios de la prosa castellana*. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes.
- Rangel Guerra, Alfonso (1979) *La Educación Superior en México*. Jornadas 86. México: El Colegio de México.
- Robinson, Douglas (1997) *Becoming a Translator. An Introduction to the Theory and Practice of Translation*. London/New York: Routledge.
- Robinson (2003) *Becoming a Translator. An Introduction to the Theory and Practice of Translation*. second edition. London/New York: Routledge.
- Sanhueza Moraga, Gladys (2006) *El constructivismo*. Monografías.com.
- Sang Ben, Miguel (2008) *Teoría y practica en la implementación del "Constructivismo" en la Republica Dominicana*.
- Senge, Peter (1994) *The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization*. New York: Currency.

- Serrano, Deli (2002) *Un esbozo de la historia de la interpretación. Experiencias de una intérprete.*  
<http://oldwww.upol.cz/res/ssup/ape/boletin2002/boletin2002-serrano.htm>.
- Spiro, Jane y Kora Basich (2000), *Peer tutoring as co-operative learning*, en *The Teacher Trainer* Vol. 14 No.3, Tessa Woodward (Ed), Pilgrims.
- Solana, Fernando, Raúl Cardiel Reyes y Raúl Bolaños (Coord) (1981) *Historia de la educación pública en México.* México: Fondo de Cultura Económica.
- Tennet, Martha (Ed) (2005) *Training for the New Millenium.* Amsterdam/Philadelphia: Benjamins.
- Unión de Universidades de América Latina (2000) *Historia de las universidades de América Latina.* México: UDUAL.
- UABC (2006) *Estatuto Escolar.* Mexicali: UABC.
- UABC (2003) *Plan de Desarrollo Institucional 2003-2006 (PDI 2003-2006).*
- UABC (1992) *Estatuto del Personal Académico de la Universidad Autónoma de Baja California.*
- UABC (1983) *Estatuto General de la Universidad Autónoma de Baja California.* Mexicali: UABC.
- UABC (1982) *Estatuto del personal académico de la Universidad Autónoma de Baja California.*
- UABC – Escuela de Idiomas (1993). *Informes de profesores, alumnos y egresados de la coordinación de programas de Traducción.*
- Vázquez Ayora, Gerardo (1977) *Introducción a la traductología.* Washington:Georgetown University Press.
- Whitehead, Alfred North (1929). *The Aims of Education and Other Essays.* New York: The Free Press.

## Páginas electrónicas:

[http://www.aneca.es/activin/docs/libroblanco\\_traduc\\_def.pdf](http://www.aneca.es/activin/docs/libroblanco_traduc_def.pdf)  
(<http://es.wikipedia.org/wiki/Traducci%C3%B3n>).  
[http://www.unam.mx/acercaunam\\_nvo/unam\\_tiempo/1910.html](http://www.unam.mx/acercaunam_nvo/unam_tiempo/1910.html)  
[http://www.unam.mx/acercaunam\\_nvo/unam\\_tiempo/1940.html](http://www.unam.mx/acercaunam_nvo/unam_tiempo/1940.html)  
[http://www.anuies.mx/la\\_anuies/aportes.php](http://www.anuies.mx/la_anuies/aportes.php)  
[http://es.wikipedia.org/wiki/Portal Wikipedia 2006](http://es.wikipedia.org/wiki/Portal_Wikipedia_2006)  
[www.buap.mx](http://www.buap.mx)  
[www.uag.mx](http://www.uag.mx)  
[http://www.unam.mx/acercaunam\\_nvo/unam\\_tiempo/1910.html](http://www.unam.mx/acercaunam_nvo/unam_tiempo/1910.html)  
[http://www.inegi.gob.mx/est/contenidos/espanol/rutinas/ept.asp?t=medu02  
&c=3269](http://www.inegi.gob.mx/est/contenidos/espanol/rutinas/ept.asp?t=medu02&c=3269)  
<http://www.eluniversal.com.mx/nacion/136292.html>  
[http://www.anuies.mx/la\\_anuies/afiliadas.php](http://www.anuies.mx/la_anuies/afiliadas.php)  
[http://www.anuies.mx/la\\_anuies/normatividad/estatuto.php](http://www.anuies.mx/la_anuies/normatividad/estatuto.php)  
[http://www.anuies.mx/la\\_anuies/diries/](http://www.anuies.mx/la_anuies/diries/)  
[www.isit.edu.mx](http://www.isit.edu.mx)  
<http://www.uaem.mx/facleng/lle.html>  
[www.buap.mx/aspirantes/pdf/lenguas.pdf](http://www.buap.mx/aspirantes/pdf/lenguas.pdf)  
<http://www.uag.mx/201/dimension.htm>  
[http://www.uag.mx/posgrado/prof\\_trad.htm](http://www.uag.mx/posgrado/prof_trad.htm)  
<http://www.isit.edu.mx>  
[http://www.colmex.mx/docencia/detalle\\_grados.jsp?id\\_grado=108id\\_detalle\\_g  
rado=398desc\\_detalle\\_grado=Plan%20de%20estudios\)](http://www.colmex.mx/docencia/detalle_grados.jsp?id_grado=108id_detalle_grado=398desc_detalle_grado=Plan%20de%20estudios)  
<http://www.uabc.mx/planeacion/informe/informe2006/informe2006.pdf>  
[http://www.uabc.mx/planeacion/cuadernos/EldesarrolloyFortInstenlaUABC2  
005.pdf](http://www.uabc.mx/planeacion/cuadernos/EldesarrolloyFortInstenlaUABC2005.pdf)  
[www.uabc.mx](http://www.uabc.mx)  
[www.tesol-france.org/journal.php](http://www.tesol-france.org/journal.php) - 32k  
[www.colson.edu.mx/absolutenm/templates/default.aspx?a=425&template=pri  
nt-article.htm](http://www.colson.edu.mx/absolutenm/templates/default.aspx?a=425&template=pri<br/>nt-article.htm) -



# ANEXOS

