

UNIVERSIDAD DE GRANADA

Programa Oficial de Posgrado en Lenguas, Textos y Contextos

Facultad de Traducción e Interpretación
Departamento de Traducción e Interpretación



**UNIVERSIDAD
DE GRANADA**

**EL CURRÍCULUM EN TRADUCCIÓN E INTERPRETACIÓN:
ANÁLISIS COMPARATIVO ENTRE LOS CURRÍCULA
DE LOS PROGRAMAS DE GRADO EN TRADUCCIÓN E
INTERPRETACIÓN ENTRE CHINA Y ESPAÑA
VOL. I**

TESIS DOCTORAL

LUCÍA VILLALTA MUÑOZ

Dirigida por:
DRA. CATHERINE WAY

Granada, 2017

Editor: Universidad de Granada. Tesis Doctorales

Autora: María Lucía Villalta Muñoz

ISBN: 978-84-9163-342-6

URI: <http://hdl.handle.net/10481/47573>

A mis padres y a mi hermano

“And once the storm is over, you won’t remember how you made it through, how you managed to survive. You won’t even be sure, whether the storm is really over. But one thing is certain. When you come out of the storm, you won’t be the same person who walked in. That’s what this storm’s all about.”

(Murakami, 2002: 4)

COMPROMISO DE RESPECTO DE DERECHOS DE AUTOR

La doctoranda / *The doctoral candidate* M^a Lucía Villalta Muñoz y la directora de la tesis / *and the thesis supervisor* Dra. Catherine Way,

Garantizamos, al firmar esta tesis doctoral, que el trabajo ha sido realizado por el doctorando bajo la dirección de los directores de la tesis y hasta donde nuestro conocimiento alcanza, en la realización del trabajo, se han respetado los derechos de otros autores a ser citados, cuando se han utilizado sus resultados o publicaciones.

/

Guarantee, by signing this doctoral thesis, that the work has been done by the doctoral candidate under the direction of the thesis supervisor and, as far as our knowledge reaches, in the performance of the work, the rights of the other authors to be cited (when their results or publications have been used) have been respected.

Lugar y fecha / Place and date:

En Granada, a 29 de mayo de 2017.

Directora de la tesis:

Doctoranda:

Fdo.: Dra. Catherine Way

Fdo.: M^a Lucía Villalta Muñoz

AGRADECIMIENTOS

Esta tesis doctoral, por su envergadura y complejidad, no hubiese sido posible sin la ayuda, confianza y apoyo de numerosas personas que han colaboraron y participado, de alguna u otra manera en la misma. Personas que fueron imprescindibles desde el comienzo, en el avance, y en sus últimos retoques y, por ello, consideramos que deberían estar incluidas en estas líneas.

En primer lugar, queremos agradecer la colaboración y guía de la Sede Central del Instituto Confucio (Beijing), que me ha apoyado tanto académica, profesional, económica y personalmente y, sin la que, probablemente, mi formación no hubiese sido posible. Ellos me dieron la oportunidad de estudiar, hace más de 13 años, el que dicen ser el idioma más difícil del mundo. Sin ir más lejos, una de esas oportunidades ha culminado en esta tesis doctoral gracias a una beca para realizar una estancia de dos años en Beijing y poder investigar el tema aquí abordado. Es casi imposible enumerar a cada una de las personas que en China me han facilitado su ayuda, compartido sus conocimientos o que me han brindado numerosas oportunidades para seguir formándome. A todos esos directores, tutores, profesores y amigos chinos, he de deciros que sois el corazón de esta tesis doctoral, al igual que China es gran parte del mío.

A Chen Guohua (mi supervisor de estancia en Beijing), por asesorarme, por facilitarme contactos, información y ayuda durante mis dos años de estancia y, sin el cual no hubiese sido posible acceder a muchos de los valiosos datos e información que esta tesis doctoral recoge. Por hacerme el camino más fácil –y difícil– proporcionándome numerosas lecturas, arduas pero magníficas, y que en esta tesis han visto la luz (por fin) en español.

A Ma Huijuan y a Wu Qing, por brindarme sus conocimientos y su apoyo en todo momento haciéndome partícipe de cada seminario, congreso y clases de las que sabían que podría sacar algún beneficio académico. A Li. Defeng, por la fuerza con la que me impulsa a seguir con sus consejos y porque sus conocimientos, tanto personales como profesionales, son dignos de admirar.

A Juanjo Ciruela, por enseñarme parte de la lengua china que hoy se. A Alicia Relinque, porque ella me incitó a conocer más, a querer saber más y a investigar más, en definitiva, a aprender más chino. A (我爸) Wang Zhiwei, porque él, a pesar de la distancia, nunca ha dejado de apoyarme y ayudarme desde mi comienzo con el chino en 2004.

A Lola Sánchez, por sus consejos y apoyo.

A mis amigos, que siempre me han empujado para seguir con esto recordándome lo importante que esta investigación era para mí.

Pero, sobre todo, la primera y última palabra de esta tesis doctoral está dedicada:

A MI FAMILIA, porque no se merecen menos...

A mi padre por ser mi amor incondicional y mi guía,

A mi madre por ser mi luz y mi alegría,

A mi hermano por ser mi música cada día.

A Yanci, por su fuerza, valor y coraje.

Pero, nada de esto hubiese tenido sentido sin ELLA. La que ha sido mi profesora y referente principal desde los comienzos de mi formación en la licenciatura hace ya 13 años. Nunca he conocido a nadie con su afán y dedicación por la formación de traductores e intérpretes. Ella, ha sido mi “maestra”, mi profesora, mi guía, mi amiga y mi confidente. En definitiva, Catherine Way, esta investigación es, en gran parte, gracias a ti. En este caso, precisamente, los agradecimientos están sobrevalorados.

致谢

这篇博士论文的篇幅漫长而内容复杂，如果没有众多人的帮助、信任和支持，是不可能完成的，是他们合作并参与了这一过程。这些人，从论文的起始，过程到最后的润色，对我而言都是必不可少的存在，因此，我对他们怀有深切的感激。

首先，我要感谢孔子学院北京总部的合作和指导，无论是在学术上、职业上、经济上或者是个人上，他们都给予了我很大的支持。如果没有他们，我的学业可能就无法完成。是他们，让我能够有机会学习 13 年的汉语——这门世界上最难的语言。近一点说，所有它给我的机会中，最珍贵的莫过于在博士之际，我获得了一个在北京学习两年的机会来进行我的研究。我很难列数在中国帮助过我的每一个人，每一个和我分享过知识的人，或者给我机会让我不断学习的人。对于我所有的中国导师、辅导员、老师和朋友，我想说，你们就是这篇博士论文的心脏，正如同中国是我身心的一部分一样。

感谢陈国华老师（我在北京的导师），在北京的两年时间，是他给我建议，帮我联系并给我提供信息和帮助。如果没有他，我很难获取到与本篇博士论文相关的许多珍贵的资料和信息。为了让我的研究道路更加容易——同时也更加困难——他给我提供了大量的阅读资料，这些资料虽然难读但无疑让人受益匪浅，最终这些资料在这篇论文中（终于）以西班牙语的形式体现出来。

感谢马会娟和吴青，感谢她们给我的知识和不断的支持，让我能够参加不同的研讨会、会议和课程，在其中我得到了很多学术上的滋养。感谢李德峰，是他给我力量，让我根据他的建议不断前进，同时，他的个人素养与专业学识也值得景仰。

感谢 Juanjo Ciruela，是他教会我今日所能掌握的汉语。感谢 Alicia Relinque，因为她鼓励我认识更多人，渴望知道更多，以及研究更多，当然了，还有学习更多的汉语。感谢王

志伟，因为他虽然距离遥远，但从未间断过对我的支持，他从 2004 年开始就一直帮助我的汉语学习。

感谢 Lola Sánchez 的建议和支持。

感谢我的朋友，是他们一直推动着我不断前进，是他们一直不断地提醒我这个研究对我来说有多么重要。

但是，最重要的是，这篇论文的第一句与最后一句，都要献给我的：

我的家人，

我的爸爸，他给予我的无条件的爱；

我的妈妈，她是我的光，我的欢乐；

我的弟弟，他是日夜伴我的音乐。

Yanci，他的力量，勇敢与勇气。

但是，所有的一切如果没有她，都将没有任何意义。她就是我的导师，是我从读本科开始持续 13 年的榜样。我从未见过谁比她有更大的热情来投入到笔译和口译的教育。她是我的“师父”，我的老师，我的引路人，我的朋友和我的信赖所在。毋庸置疑，Catherine Way，这个研究，绝大部分都归功于你。寥寥几笔，难以尽述我的感谢。

ÍNDICE DE CONTENIDOS I	xi
ÍNDICE DE TABLAS I	xvii
ÍNDICE DE FIGURAS I	xix
ÍNDICE DE GRÁFICOS I	xxi
ÍNDICE DE ABREVIATURAS	xxiii
RESUMEN	1
INTRODUCCIÓN	3
MOTIVACIÓN PERSONAL	4
ANTECEDENTES Y OBJETO DE ESTUDIO	5
PRESUPUESTOS DE PARTIDA Y OBJETIVOS	10
MARCO METODOLÓGICO	12
ESTRUCTURA DE LA TESIS	15
ASPECTOS FORMALES	20
PARTE I. MARCO TEÓRICO DE REFERENCIA	
CAPÍTULO 1. ANÁLISIS DEL SISTEMA EDUCATIVO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN CHINA Y EN ESPAÑA	25
1. Introducción	25
1.1 El sistema educativo en la educación superior en China	25
1.1.1 Formación de las primeras instituciones de educación superior	28
1.1.2 Evolución histórica de la educación superior en China (1949-1977)	29
1.1.2.1 Principales reformas educativas (hasta 1977)	31
1.1.3 La educación superior en la China contemporánea (1978-2003)	34
1.1.3.1 Principales reformas educativas (hasta 2003)	39
1.1.4 Panorama actual de la educación superior en China (2004-2020)	43
• Principales leyes, normativas y reformas	44
• Tasas universitarias y financiación	46
• Sistema de acceso a la universidad (<i>Gaokao</i> – 高考)	47
1.1.5 Internacionalización y cambio de paradigma en educación superior (2010-2020)	51

1.1.6 Estructura actual de la educación superior en China	54
• La educación superior privada (<i>minban</i>)	56
1.1.7 Aspectos generales sobre los estudios oficiales de grado	56
1.2 El sistema educativo en la educación superior en España	60
1.2.1 Formación de las primeras instituciones universitarias	61
1.2.2 Evolución histórica de la educación superior en España (1957-1983)	65
1.2.2.1 Principales reformas educativas universitarias (hasta 1983)	69
1.2.3 La educación superior en la España contemporánea (1984-1999)	73
1.2.3.1 Principales reformas educativas (hasta 1999)	77
1.2.4 Panorama actual de la educación superior en España (1999-2020)	81
1.2.4.1 La adaptación de España al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)	82
1.2.4.2 Ley Orgánica de Universidades (2001) y posteriores reformas	87
1.2.4.3 Estructura actual de la educación superior española.	91
1.2.4.4 Nuevo paradigma educativo: enseñanza-aprendizaje-evaluación	95
• Marco Europeo de Cualificaciones (EQF-EHEA- <i>European Qualifications Framework - European Higher Education Area</i>)	96
• El Proyecto <i>Tuning</i> (2000-2004)	96
• La función del ECTS (<i>European Credit Transfer System</i>) como sistema de acumulación y transferencia de créditos	100
• Los Descriptores de Dublín (2002)	101
1.2.5 El EEES: 2010-2020. Principales objetivos y desafíos	102
• La educación superior española ante el nuevo reto del EEES: 2010-2020	104
• La importancia de la internacionalización para la mejora de la educación española	107
1.2.6 Aspectos generales sobre los estudios oficiales de grado	109
1.3 Recapitulación	111
CAPÍTULO 2. EVOLUCIÓN HISTÓRICA DE LOS ESTUDIOS DE TRADUCCIÓN E INTERPRETACIÓN EN CHINA Y EN OCCIDENTE	115
2.1 Introducción	115
2.2 Breve recorrido a través del origen y evolución de los ET en China (hasta	116

1919)	
2.2.1 Principales teorías y enfoques traductológicos tradicionales chinos (hasta 1919)	123
2.3 Historia de los ET en China desde su reforma y apertura a Occidente (1919-1980)	129
2.3.1 Principales teorías y enfoques traductológicos contemporáneos chinos	134
2.4 Primeras academias y escuelas de traductores e intérpretes en China	137
2.4.1 Si Fang Guan (四方馆) y Si Yi Guan (四夷馆)	137
2.4.2 Tongwenguan (同文馆)	138
2.4.3 Universidad de Lenguas Extranjeras de Beijing (北京外国语大学)	138
2.5 Breve recorrido a través del origen y evolución de los ET en Occidente (Europa).	140
2.5.1 Desde la antigüedad hasta las teorías contemporáneas de traducción. Principales enfoques traductológicos.	140
2.5.2 Teorías contemporáneas de traducción. Principales enfoques traductológicos.	147
2.6 La influencia de Occidente en la tradición traductológica china. Principales reacciones y repercusiones (1980-2000)	161
2.6.1 Principales reacciones contra la occidentalización de los ET en China	163
2.6.2 La occidentalización de los ET en China	164
2.7 ¿Han influenciado las teorías traductológicas chinas a la traductología occidental?	166
2.8 <i>Translation Universals</i> – ¿Internacionalización de los ET?	167
2.9 Recapitulación	171
CAPÍTULO 3. LA TRADUCCIÓN E INTERPRETACIÓN COMO DISCIPLINA ACADÉMICA EN CHINA Y ESPAÑA	173
3.1 Introducción	173
3.2 La TI como disciplina académica en China	173
3.2.1 ¿Disciplina dependiente o independiente?	176
3.2.2 Primeros pasos hasta la configuración de los programas de grado en TI	178

3.2.3 Aspectos generales del grado en TI en China	180
• Principales aspectos de sus planes de estudios	185
3.2.4 Acreditación gubernamental como traductor e intérprete en China	188
• <i>China Accreditation Test for Translators and Interpreters (CATTI)</i>	189
3.3 La TI como disciplina académica en España	191
3.3.1 ¿Disciplina dependiente o independiente?	192
3.3.1.1 Configuración de los primeros programas en TI	193
3.3.2 La licenciatura: aspectos generales	195
3.3.2.1 Acreditación gubernamental como traductor e intérprete en España	200
3.3.3 La TI tras la adaptación al EEES	205
3.3.3.1 Aspectos generales del grado en TI en España	206
• Principales cambios en los planes de estudios	210
3.4 Recapitulación	211
CAPÍTULO 4. ESTADO DE LA CUESTIÓN SOBRE LA EDUCACIÓN COMPARADA Y SU INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN	213
4.1 Introducción	213
4.2 La investigación en educación comparada	213
4.2.1 Origen y evolución	216
4.2.2 Fundamentos de la investigación en educación comparada	221
• Objeto de la educación comparada	223
• Finalidad de la educación comparada	224
4.3 Teoría sobre el método comparativo	226
4.3.1 Descripción	227
4.3.2 Interpretación	228
4.3.3 Yuxtaposición	228
4.3.4 Comparación	228
4.3.5 Prospección	230
4.4 Ventajas e inconvenientes de la metodología comparativa	230
4.5 Recapitulación	233

CAPÍTULO 5. EL CURRÍCULUM EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN CHINA Y EN ESPAÑA	235
5.1 Introducción	235
5.2 Conceptualización del currículum	236
5.2.1 Principales teorías curriculares y su clasificación por enfoques	239
• Enfoque técnico o tecnológico	240
• Enfoque práctico o deliberativo	241
• Enfoque crítico o social	243
5.2.2 El currículum universitario como <i>proyecto (político) formativo</i>	245
• Reflexiones generales sobre las dimensiones del currículum	247
• Aspectos generales del currículum universitario	249
5.2.2.1 Bases para el diseño curricular universitario	254
• Contextualización: el perfil profesional	258
• Selección de contenidos formativos (<i>inputs and outputs</i>)	261
• Marco organizativo del contenido curricular: el plan de estudios	263
• Consideraciones pragmáticas para el desarrollo del plan de estudios	267
• Evaluación del plan de estudios	269
5.3 Evolución curricular en educación superior en China (desde 1978)	271
5.3.1 Cambios y principales reformas curriculares (2000-2012)	281
5.3.1.1 Plan de internacionalización. Reforma curricular y planes de actuación (2010-2020)	287
5.3.2 Estructura básica y organización del currículum universitario chino	290
5.3.2.1 La calidad en educación superior en China	294
5.4 Evolución curricular en educación superior en España (desde 1975)	299
5.4.1 El cambio de paradigma en el diseño curricular a raíz del EEES (1999)	302
5.4.1.1 Adaptación curricular al modelo europeo. Principales cambios	305
5.4.1.2 El currículum basado en competencias	309
5.4.2 Estructura básica y organización del currículum universitario español	314
5.4.2.1 La calidad en educación superior en España	318
5.5 Recapitulación	323

CAPÍTULO 6. EL CURRÍCULUM EN TRADUCCIÓN E INTERPRETACIÓN	327
6.1 Introducción	327
6.2 Evolución histórica del diseño curricular en TI	328
6.2.1 Revisión de las principales propuestas y enfoques curriculares en TI	333
6.2.2 La competencia traductora y la importancia de su inclusión en el currículum	347
6.2.3 Principales factores que influyen en el diseño curricular en TI	385
6.2.3.1 Contextos sociales	385
6.2.3.2 Contextos institucionales y políticas educativas	388
6.2.3.3 ¿Grado o posgrado?	391
6.2.3.4 Perfiles profesionales y necesidades de mercado	392
6.2.3.5 Perfil de estudiantado	397
6.2.3.6 Perfil del profesorado	400
6.2.3.7 La movilidad como parte de la formación en TI	403
6.3 Recapitulación	405

ÍNDICE DE TABLAS I

Tabla 1. Principales cambios y reformas educativas en el sistema educativo chino (1949-1977).	33
Tabla 2. Principales cambios y reformas educativas en el sistema educativo chino (1976-2003)	42
Tabla 3. Principales cambios y reformas en el sistema educativo español (1853-1983)	73
Tabla 4. Principales cambios y reformas en el sistema educativo español (1983-1999)	80
Tabla 5. Sistema de calificaciones español	89
Tabla 6. Competencias genéricas (instrumentales, interpersonales y sistémicas)	98
Tabla 7. Principales analogías y diferencias en los sistemas de educación superior chino y español	113
Tabla 8. Principales enfoques de traducción chinos hasta 1919	127
Tabla 9. Teorías, enfoques traductológicos y estrategias desde 1919 hasta 1980	136
Tabla 10. Teorías y enfoques traductológicos hasta mediados del s. XX	146
Tabla 11. Teorías y enfoques de traducción contemporáneos	159
Tabla 12. Instituciones y universidades chinas que ofertan el grado en TI	181
Tabla 13. Propuesta de plan de estudios	186
Tabla 14. Propuesta de contenidos básicos divididos por módulos	186
Tabla 15. Propuesta de asignaturas obligatorias y distribución en el plan de estudios	187
Tabla 16. Universidades, centros y año de aprobación de la LTI	195
Tabla 17. Materias troncales y carga lectiva de la LTI	196
Tabla 18. Competencias genéricas del grado en TI	207
Tabla 19. Competencias específicas del grado en TI	207
Tabla 20. Grados en TI	208
Tabla 21. Materias comunes del grado en TI	210
Tabla 22. Elementos que influyen en el diseño curricular	256
Tabla 23. Créditos fijados por el MOE y créditos fijados por cada universidad	292
Tabla 24. Comparación de los principales aspectos educativos y curriculares entre China y España.	324

ÍNDICE DE FIGURAS Y GRÁFICOS I

Lista de Figuras

Figura 1. Metamétodo	14
Figura 2. Diagrama de la estructura y secuenciación de la tesis doctoral y relación con las fases metodológicas	16
Figura 3. Instituciones de educación superior en China en 1974	29
Figura 4. Número de estudiantes en relación a la realización de los exámenes de acceso a la universidad y a las plazas obtenidas.	51
Figura 5. Número de estudiantes universitarios chinos en el extranjero	52
Figura 6. Número de estudiantes internacionales en China y predicción para el 2020	53
Figura 7. Sistema actual de educación en China	54
Figura 8. Escala utilizada para el establecimiento de resultados y calificaciones	58
Figura 9. Número de matriculaciones en España entre 1960 y 1986	72
Figura 10. Cronología del Proceso Bolonia	86
Figura 11. Estructura del sistema de educación superior español	93
Figura 12. Competencias específicas por áreas temáticas	99
Figura 13. Ámbitos y líneas de actuación. <i>Estrategia Universidad 2015</i> .	106
Figura 14. Precios medios en la universidad pública para los programas de grado en Europa	108
Figura 15. Número de grados verificados en España y proporción de estudiantes por áreas de conocimiento	111
Figura 16. Educación comparada como ciencia: objeto, método y finalidad	223
Figura 17. Estructura del método comparado	229
Figura 18. Modelo curricular como proceso y como producto	243
Figura 19. Teorías curriculares y sus sistemas de desarrollo	245
Figura 20. Selección de contenidos formativos de un plan de estudios	263
Figura 21. Principales cambios en educación superior (1949-2000)	280
Figura 22. Ejemplo del bloque de formación básica (MOE y libre elección)	292
Figura 23. Aprendizaje tradicional frente a aprendizaje autónomo	307
Figura 24. Modelo curricular de Garb	337
Figura 25. Proceso de diseño curricular propuesto por Kelly	342

Figura 26. Currículum teórico o práctico de Calvo	344
Figura 27. Enfoque socioconstructivista de Kiraly	346
Figura 28. CT según el modelo holístico de PACTE	351
Figura 29. Ejemplos de tareas para la evaluación de las competencias	352
Figura 30. Modelo de CT de PACTE	355
Figura 31. Adquisición de la CT según PACTE	356
Figura 32. Nuevo modelo de CT de PACTE	357
Figura 33. Modelo de CT de Kelly	359
Figura 34. Modelo competencial de CT de Kiraly	362
Figura 35. Propuesta de un modelo inicial tridimensional de CT –interrelación de competencias– de Kiraly	363
Figura 36. Competencia instantánea en un momento determinado de traducción en un traductor experto	364
Figura 37. Propuesta de un modelo cuatridimensional de adquisición de la CT (<i>emergence of translator competence</i>)	365
Figura 38. CT vista como un fenómeno <i>emergente</i> a través de un proyecto en el aula	367
Figura 39. Andamiaje emergente en el proceso de enseñanza-aprendizaje y emergencia [adquisición] de la CT	368
Figura 40. Sistema de procesos emergentes anidados en el universo múltiple del traductor	369
Figura 41. Ampliando el vórtice del aprendizaje: emergencia en el mundo laboral	372
Figura 42. Modelo de CT de Mu Ju	375
Figura 43. Modelo de CT de Wen y Li	376
Figura 44. Modelo de CT de Feng	378
Figura 45. Modelo de CT de Tan	381
Figura 46. Salidas profesionales	396

Lista de gráficos

Gráfico 1. Número de matriculaciones entre 1998 y 2001	38
Gráfico 2. Número de publicaciones traducidas al chino entre 1919 y 1978	132
Gráfico 3. Porcentaje del alumnado en relación con el nivel de estudios que se ha presentado al examen (2015)	190

ÍNDICE DE ABREVIATURAS

AAHE	<i>American Association of Higher Education</i> (Asociación Americana para la Educación Superior)
ABP	Aprendizaje Basado en Problemas
a.C.	antes de Cristo
ACT	Adquisición de la Competencia Traductora
AIIC	<i>International Association of Conference Interpreters</i> (Asociación Internacional de Intérpretes de Conferencias)
ANECA	Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación
AOP	Aprendizaje Orientado a Proyectos
AVANTI	Avances en Traducción e Interpretación
BA	<i>Bachelor of Arts</i> (correspondiente al grado en España)
BFSU	<i>Beijing Foreign Studies University</i> (Universidad de Lenguas Extranjeras de Beijing)
BOE	Boletín Oficial del Estado
BOUC	Boletín Oficial de la Universidad Complutense [de Madrid]
C. A.	Comunidad Autónoma
CAC	Comunidad Autónoma de Cataluña
CATTI	<i>China Aptitude Test for Translators and Interpreters</i> (Prueba de Acreditación Nacional de Traductores e Intérpretes)
CAU	Comunidad Andaluza Universitaria
C.A.	Comunidad Autónoma
CC.AA	Comunidades Autónomas
CCP/CCCPC	<i>Chinese Communist Party/Central Committee of the Communist Party of China</i> (Comité Central del Partido Comunista de China)
CEAIE	<i>China Education Association for International Exchange</i> (Asociación China de Educación para la Cooperación Internacional)
CEE	Comunidad Económica Europea
CEPES	Centro Europeo para la Enseñanza Superior
CC. OO	Comisiones Obreras
CIUTI	<i>Conférence Internationale Permanente d'Instituts Universitaires de Traducteurs et Interprètes</i> (Conferencia Internacional de Centros

	Universitarios de Traducción e Interpretación)
CRUE	Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas
CSBTS	<i>Chinese State Bureau of Technical Supervision</i> (Oficina Estatal China de Supervisión Técnica)
CT	Competencia Traductora
CTA	<i>Chinese Translators Association</i> (Asociación de Traductores de China)
E. C.	Era Cristiana
ECTS	<i>European Credit Transfer and Accumulation System</i> (Sistema Europeo de Transferencia y Acumulación de Créditos)
ECVET	<i>European Credit System for Vocational Education and Training</i> (Sistema Europeo de Créditos para la Educación y la Formación Profesionales)
EEES	Espacio Europeo de Educación Superior
EFP (FP)	Formación Profesional
EHEA	<i>European Higher Education Area</i> (Espacio Europeo de Educación Superior)
EMT	<i>European Master of Translation</i> (Grupo Experto del Máster de Traducción Europeo)
ENQA	<i>European Association for Quality Assurance in Higher Education</i> (Red Europea para la Garantía de la Calidad en Educación Superior)
EQAR	<i>European Quality Assurance Register</i> (Registro Europeo de Agencias de Calidad)
EQAVET	<i>European Quality Assurance in Vocational Education and Training</i> (Asociación Europea de Calidad en la Educación y su Red de Formación)
EQ-EHEA	<i>Education Quality – European High Education Area</i> (Calidad en la Educación – Espacio Europeo de Educación Superior)
EQF-EHEA	<i>European Qualifications Framework-European Higher Education Area</i> (Marco Europeo de Cualificaciones para el Aprendizaje Permanente)
ESCO	<i>European Skills, Competences, Qualifications and Occupations</i> (Clasificación Europea de Capacidades, Competencias,

	Cualificaciones y Ocupaciones)
ESO	Educación Secundaria Obligatoria
EST	<i>European Society of Translation Studies</i> (Asociación Europea de Estudios de Traducción)
ET	Estudios de Traducción
ETTBL	<i>English Translation Test of Business Language</i> (Examen de traducción de inglés para los negocios)
EUA	<i>European Universities' Association</i> (Asociación Europea de Universidades)
EURASHE	Asociación Europea de Instituciones de la Educación Superior
EUTI	Escuela Universitaria de Traductores e Intérpretes
FAO	<i>Food and Agriculture Organization of the United Nation</i> (Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura)
FTI	Facultad de Traducción e Interpretación
GCSL	<i>General-Commercial Student Loans Scheme</i> (Régimen general de préstamos para estudiantes)
GDFSU	<i>Guangdong Foreign Studies University</i> (Universidad de Estudios Extranjeros de Guangdong)
GSSL	<i>Government-Subsidized Student Loans Scheme</i> (Subvención para préstamos del Gobierno para estudiantes)
HEI(s)	<i>Higher Education Institution(s)</i> (Instituciones de Educación Superior)
IC	Instituto(s) Confucio
ICED	<i>The International Council for Educational Development</i> (Comité Internacional para el Desarrollo de la Educación)
IEE	Instituto de Estudios Económicos
IIJJ	Intérpretes Jurados
ISCED	<i>International Standard Classification of Education</i> (Clasificación Internacional Normalizada de la Educación)
JIQ	<i>Joint Quality Initiative</i> (Iniciativa Conjunta para la Calidad)
LGE	Ley General de Educación
LM	Lengua meta
LO	Lengua origen

LOGSE	Ley Orgánica General del Sistema Educativo
LOU	Ley Orgánica de Universidades
LTI	Licenciatura en Traducción e Interpretación
MAE	Ministerio de Asuntos Exteriores
MCER	Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas
MEC/MECD	Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (España)
MECES	Marco Europeo de Calificaciones para la Educación Superior
MOE	<i>Ministry of Education</i> (Ministerio de Educación) (China)
MOFA	<i>Ministry of Foreign Affairs</i> (Ministerio de Asuntos Exteriores) (China)
MOHRSS	<i>Ministry of China of Human Resources and Social Security</i> (Ministerio de Recursos Humanos y para la Seguridad Social de China)
MTI	<i>Master in Translation and Interpreting</i> (Máster en Traducción e Interpretación)
NAETI	<i>National Accreditation Examinations for Translators and Interpreters</i> (Prueba Acreditación Nacional de Traductores e Intérpretes)
NPC	<i>National People's Congress</i> (Congreso Nacional de China)
NU	Naciones Unidas
OECD/OCDE	<i>Organisation for Economic Co-operation and Development</i> (Organización Económica de Cooperación y Desarrollo)
OIE	Oficina Internacional de Educación
OMC	Organización Mundial de Comercio
ONU	Organización de las Naciones Unidas
PACTE	Proceso de Adquisición de la Competencia Traductora
PAU	Prueba de Acceso a la Universidad
PAP	Prueba de Aptitud Personal
PCCh	Partido Comunista Chino
PDI	Personal Docente e Investigador
PEP	Programa de Evaluación del Profesorado
PISA	Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes
PP	Partido Popular
QF – EHEA	<i>Qualifications Framework – European Higher Education Area</i> (Marco Integrador de Cualificaciones para el EEES)
RAE	Real Academia Española

RD	Real Decreto
RPC	República Popular de China
RUCT	Registro de Universidades, Centros y Títulos
s.	Siglo
SEDC	<i>State Education Commission</i> (Comisión de Educación del Estado)
SET	Suplemento Europeo al Título
SEU	Servicio Español del Profesorado Universitario
SGIC	Sistemas de Garantía Interna de Calidad
SIA	<i>Shanghai Interpreters Accreditation</i> (Acreditación de Interpretes de Shanghai)
SISU	<i>Shanghai International Studies University</i> (Universidad de Estudios Internacionales de Shanghai)
SISU-Sichuan	<i>Sichuan International Studies University</i> (Universidad de Estudios Internacionales de Sichuan)
ss.	siguientes
SRL	<i>Government-subsidized Student Resident Loan</i> (Subvención para préstamos del Gobierno para residencias estudiantiles)
TAC	<i>Translators Association of China</i> (Asociación de Traductores de China)
TC	<i>Translation Competence</i> (Competencia traductora)
TEM	<i>Test for English Majors</i>
TFG	Trabajo Fin de Grado
TFM	Trabajo Fin de Máster
TI	Traducción e Interpretación
TIC(s)	Tecnologías de la Información y de la Comunicación
TIJ	Traductor e Interprete Jurado
TS	<i>Translation Studies</i> (Estudios de Traducción)
UAB	Universidad Autónoma de Barcelona
UCLM	Universidad de Castilla-La Mancha
UCM	Universidad Complutense de Madrid
UE	Unión Europea
UEEGD	Universidad de Estudios Extranjeros de Guangdong
UEIS	Universidad de Estudios Internacionales de Shanghai

UEISC	Universidad de Estudios Internacionales de Sichuan
UGR	Universidad de Granada
ULEB	Universidad de Lenguas Extranjeras de Beijing
UNESCO	<i>United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization</i> (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura)
URSS	Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas

RESUMEN

La presente tesis doctoral, enmarcada en el ámbito de la formación de traductores e intérpretes, constituye una investigación sobre los estudios de traducción e interpretación (TI) en China y en España, y, de un modo más específico, se trata de la comparación de una muestra curricular de los programas de formación conducentes al título de grado en TI entre China y España.

Nos encontramos inmersos en una etapa de reciente cambio en el sistema de educación superior debido, tanto a la internacionalización en el caso de China, como por la política establecida desde el proceso de convergencia del EEES en España. Estos procesos no son más que una serie de medidas para poder hacer frente a la vertiginosa transformación de la constantemente cambiante sociedad del conocimiento, la cual va en consonancia con el desarrollo tecnológico, la globalización y la internacionalización. Los sistemas educativos –sobre todo los de educación superior– se han visto directamente involucrados en este proceso y se pretende que puedan proporcionar las respuestas oportunas y convenientes para hacer frente, en los diferentes contextos, a estos cambios. En este sentido, el diseño y la construcción curricular cobran una especial importancia en las instituciones de educación superior, las cuales deben organizar sus currícula adaptándose a dichas exigencias pero, a su vez, de un modo más innovador, flexible y orientado al desarrollo y dominio de determinadas habilidades y competencias con el objetivo de formar al estudiante para que *sea capaz* de enfrentarse a situaciones que pueda encontrarse, tanto en el mercado laboral actual como a las que puedan sobrevenir en un futuro próximo, no sólo a nivel nacional, sino también a nivel internacional. De este modo, se observa un cambio de paradigma en el proceso educativo, dónde el estudiante es el centro del proceso enseñanza-aprendizaje, así como han ido surgiendo nuevos conceptos en torno a la educación y el proceso educativo, tales como los de “competencias”, “empleabilidad” o “aprendizaje a lo largo de la vida”.

En este sentido, los programas de formación de grado conducentes al título de TI no se han visto al margen de los mismos ni de la transformación educativa, en un momento en el que la formación de traductores e intérpretes ha cobrado una especial importancia debido a la globalización e internacionalización y en el que la demanda de profesionales en TI se ha visto incrementada de un modo exacerbado en ambos países. Sin embargo,

aunque la literatura revela que los programas de grado en TI han aumentado en número considerablemente en la última década en ambos países –tanto de titulaciones como de centros debido a la gran demanda por parte del estudiantado–, se ha detectado un déficit de personal cualificado para cubrir las demandas del mercado actual, por lo que se intuye un sesgo entre la formación que reciben los estudiantes en TI y el mercado laboral (*empleabilidad*) que nos lleva a plantearnos numerosos interrogantes.

Con esta preocupación en mente, se ha realizado una comparación de una muestra de currícula en TI, pero desde un nuevo enfoque. La formación de la doctoranda en TI con lengua C Chino, ampliaba la perspectiva para, no sólo preocuparse desde el punto de vista nacional (España), sino también para dirigir la mirada a China y sus programas de formación conducentes al título de grado en TI. Se ha desarrollado, por lo tanto, un estudio comparativo de los actuales programas de grado en TI entre China y España, con el objetivo de vislumbrar las principales analogías y diferencias en ambos países.

Para responder al objetivo que en esta investigación se plantea, el marco metodológico se basa en el método comparativo –propio de la educación comparada–, por lo que basándonos en las propuestas de Hilker (1964), Bereday (1964/1968) y Caballero *et al.* (2016), realizamos un minucioso y concienciado estudio sobre los sistemas educativos de educación superior, así como de la evolución de los estudios de TI y de los orígenes y evolución de sus programas de grado en TI en ambos países con el objetivo de recabar toda la información que nos sea útil y necesaria. A continuación, se desarrolla un estudio sobre el currículum y el diseño curricular universitario incluyendo la evolución del mismo hasta la actualidad, así como un estudio sobre los principales factores que influyen en el diseño curricular de TI. El siguiente paso, que constituye nuestro estudio empírico, nos ha llevado a realizar un minucioso y exhaustivo análisis y comparación de los planes de estudios de la muestra seleccionada de cada país (China y España). Tras la comparación de ambas muestras respectivamente, finalmente hemos realizado la yuxtaposición y posterior comparación de los planes de estudios en TI entre China y España.

INTRODUCCIÓN

Como prólogo de esta tesis doctoral, el apartado que aquí nos ocupa tiene el objetivo de describir y mostrar una visión general de nuestra tesis doctoral. Se pretende con ello, presentar la naturaleza y el contenido de cada uno de los capítulos que la conforman.

Con este propósito, comenzaremos exponiendo las motivaciones que nos han llevado a la ejecución de esta investigación. A continuación, se presentan los antecedentes y se delimita el objeto de estudio, así como los presupuestos de partida y los objetivos – generales y específicos—. Además, se exponen los principios epistemológicos en los que esta investigación se fundamenta y se introduce el marco metodológico que la configura y, por consiguiente, su diseño. Por último, se incorpora en esta primera sección, una descripción pormenorizada de las distintas partes y capítulos que conforman esta investigación, así como una breve nota sobre los aspectos formales del trabajo presentado.

MOTIVACIÓN PERSONAL

Esta tesis doctoral constituye una investigación sobre los estudios de traducción e interpretación (TI)¹ en China, y, de un modo más específico, se trata de la comparación de una muestra curricular del grado de TI entre China y España. La decisión de realizar un estudio en este ámbito se debe a dos motivos fundamentales. Por un lado, surge de nuestra preocupación por la formación de traductores² a raíz del cambio de paradigma en educación superior derivado de la adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) en el que priman: 1) el estudiante como centro del proceso educativo y; 2) el currículum basado en competencias, y, por otro lado, debido a mi relación con la lengua china y su cultura desde el comienzo de mi formación universitaria como traductora e intérprete. Con este trasfondo, nace un interés específico por la evolución y desarrollo de los estudios de TI y el currículum en los programas actuales de grado³ en el país asiático, pero sin olvidar, ni dejar de lado, lo que ocurre en nuestro propio país. De este modo, nos proponemos realizar una investigación que aporte datos documentados sobre la situación actual en cuanto a la formación de traductores e intérpretes a nivel universitario en dos países tan heterogéneos y distantes como China y España con la finalidad de ofrecer una visión general de las principales diferencias y analogías entre sus currícula, atendiendo a las distintas realidades políticas y necesidades sociales y económicas de cada país respectivamente, considerando que influyen en el diseño curricular de los mismos y en la estructura de sus respectivos planes de estudios.

Desde el punto de vista académico, creemos que se trata de una investigación novedosa ya que podría aportar nuevos datos sobre la formación en TI, así como ayudar a subsanar la “laguna” de información que existe actualmente en España sobre el país asiático y en China sobre los ET y la TI en España dada la escasez de trabajos sobre la comparación de estos dos países en nuestro campo y, más aún, en cuanto a su diseño curricular⁴. Es por ello que esperamos que esta investigación pueda contribuir a ofrecer

¹ Se hablará de TI (traducción e interpretación) cuando nos refiramos a estos estudios de forma académica y formativa, diferenciando este concepto de: *Estudios de Traducción* (ET) –TS (*Translation Studies*)– como ciencia o disciplina. Asimismo, queremos dejar patente que los campos de la ciencia y el saber se escriben con minúscula, por lo que traducción y la interpretación no será una excepción.

² Para una explicación más amplia sobre la definición del término y las diferencias epistemológicas con otras denominaciones como “didáctica de la traducción” y “enseñanza de la traducción” véase Huertas (2013: 23 y ss.).

³ Esta investigación se centra exclusivamente –por motivos espacio-temporales– en los estudios conducentes al título de grado.

⁴ Hacemos esta afirmación a partir de una exhaustiva búsqueda bibliográfica. Ahora bien, tenemos que decir, que sí que existen estudios comparados en el campo de la educación entre China y otros países, pero no se han encontrado indicios de estudios sobre la comparación de los sistemas de educación superior entre el país asiático y España. En cuanto a la comparación curricular en TI,

datos novedosos en aras de dar a conocer en nuestro país qué tipo de formación reciben los estudiantes de TI en China y en China qué tipo de formación reciben los estudiantes de TI españoles, así como en aras de mejorar, si los datos lo pertinen, los diseños curriculares a nivel general y, por tanto, la calidad en la formación de futuros traductores e intérpretes en ambos países.

Creemos conveniente manifestar que, el abordar un estudio de este tipo supone una complicada tarea investigadora por varias razones. Primero, porque, además del complejo entramado que suponen las leyes educativas de cada país, éstas conllevan factores inherentes como la cultura e historia, factores sociales y económicos, así como políticos. Por otro lado, realizar una revisión histórica de los ET, en general, y de los currícula –planes de estudios– de grado en TI y su evolución, en particular, en ambos países, supone un estudio de campo exhaustivo y preciso. Esta revisión y análisis se complica, además, si el país a comparar –China– presenta una legislación, estructura y organización educativa, cuanto menos, compleja y totalmente distinta a la de cualquier país europeo y, en nuestro caso, a la de España, hecho que ha requerido una estancia por parte de la doctoranda en China durante dos años para llevar a cabo una investigación *in situ* de la que se pretendía obtener datos fidedignos para la ejecución de la misma.

ANTECEDENTES Y OBJETO DE ESTUDIO

Tras la fundación de la República Popular de China (RPC)⁵ en 1949, se produjo un gran e importante cambio, no sólo en la estructura social, económica y política del país asiático, sino también en la de su sistema educativo. Previamente, el campo de la educación se encontraba desprovisto de leyes que lo regulasen, sin embargo, a partir de los 80, se comenzaron a crear e implantar leyes y el sistema educativo comenzó a estar fuertemente controlado por el Gobierno central. A partir de 1990, y como parte de esta reforma educativa y estrategia de apertura al resto del mundo y desarrollo del país, el Gobierno chino dio prioridad a la educación, a la ciencia y a la tecnología. En la

tenemos constancia de un estudio realizado por Zhuang (2007) en el que se analizan los programas en TI en Francia, Canadá, China, Hong Kong y Taiwán pero de un modo general, así como el de Xiao (2012) en el que se hace una introducción a *grosso modo* sobre el plan de estudios de la Licenciatura en Traducción e Interpretación (LTI) española y se analizan tres planes de estudios de universidades chinas. Desafortunadamente, aquellos que no manejen la lengua china, no tendrán acceso a los mismos, aunque nosotros sí que hemos recogido en esta investigación varios aspectos interesantes que se atisban de ambos estudios.

⁵ Hablamos de *República Popular de China* o *RPC* cuando se mencionan leyes, estatutos y, en general, cuando se tratan temas gubernamentales. Para mencionar al país asiático, se tratará de *China*. Ha de mencionarse que China se refiere al país *per se*, sin tener en cuenta las provincias administrativas de Hong Kong o Macao ni Taiwán.

actualidad, el sistema educativo chino sigue estando centralizado y, aunque ahora esta centralización ha dejado más libertad a las universidades estatales para decidir o tomar parte en el diseño curricular y su propio plan de estudios, éstas han regirse por una serie de leyes y órdenes establecidas por el Gobierno central y la actual Ley de Educación de la República Popular de China – 《中华人民共和国教育法律集》 – (apartado 5.3).

En el ámbito de los ET, éstos han estado restringidos, hasta finales de la década de los 80, a la *inclusión* de algunas asignaturas propias del campo de la traducción en carreras de lenguas extranjeras⁶, a cursos de formación profesional, a estudios de posgrado (máster y doctorado) o a algunos “institutos” específicos de lenguas extranjeras oficiales que formaban a estudiantes para trabajar estrechamente con el Gobierno en cuestiones políticas (capítulo 3).

For a long time translation study had been confined to a rather narrow field owing to people’s improper understanding of the concept, consequently leading to improper disciplinary location and curriculum arrangement in higher learning, which was harmful to translator training. [...] The improper understanding was reflected in the curriculum arrangement in that translation curricula were mixed with foreign language learning curricula with vague goals of translation teaching.

(Sun, 2011: 154)

Sin embargo, debido a la globalización, internacionalización⁷ y la apertura de China al resto del mundo, estos estudios fueron cobrando una mayor importancia como vehículo de comunicación e intercambio, no sólo científico y literario, sino también económico y comercial. Tal y como Xu (2008: 93) apunta: “*Translation Studies has finally gained recognition and is turning into a dynamic discipline, with numerous translation events being organized [...]*”. Como resultado, el Ministerio de Educación (MOE)⁸ de la RPC accedió a la implantación de un grado específico en TI en 2006 en tres universidades

⁶ Decimos *inclusión* porque hasta 2006 no existía ningún programa de grado en traducción e interpretación como tal.

⁷ No entraremos en cuestiones sobre globalización o internacionalización en educación de un modo exhaustivo en esta tesis doctoral. Para un estudio más preciso sobre ambas y su influencia en educación y en las políticas educativas puede consultarse la obra: *Internacionalización. Políticas Educativas y Reflexión Pedagógica en un Medio Global* (Caruso y Tenorth, 2011).

⁸ Se usarán las siglas MOE (*Ministry of Education*) cuando nos refiramos al Ministerio de Educación de China por reconocerse y utilizarse estas siglas de un modo generalizado a nivel internacional. Sin embargo, se usarán las siglas MEC (Ministerio de Educación y Cultura) o MECD (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte) para referirnos al organismo español dependiendo de la fecha de la existencia de los mismos a la que nos estemos refiriendo en ese momento.

chinas⁹ (Ding, 2008: en línea). El rápido y constante desarrollo, así como la aceptación e interés por la disciplina, queda patente en el siguiente dato: en 2011, tan sólo cinco años después de la implantación de los tres primeros grados en TI, más de 42 universidades chinas ofrecían ya esta modalidad de estudios¹⁰.

En lo que concierne a los ET en Europa, los recientes y constantes cambios derivados del Proceso Europeo de Convergencia Educativa (1999) y la creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) han propiciado una reconceptualización de la metodología y la aparición de nuevos enfoques didácticos, es decir, *qué se enseña y cómo se enseña*. Así, este estudio surge en un momento en el que numerosos traductólogos y expertos en el campo de la formación de traductores están uniendo sus esfuerzos apostando por el desarrollo e innovación de la disciplina y, en concreto, por la reforma o reformulación de sus currícula en TI.

We shall investigate the potential of curriculum studies to bring to light fundamental ideological contradictions in the design of translator training initiatives, and the further potential to inform what appear to be increasingly common tendencies to formulate translation and interpreting curricula at an international level.

(Kearns, 2012: 13)

Por otro lado, la latente preocupación por la formación de traductores ha desencadenado la aparición de nuevas y variadas propuestas curriculares y didácticas durante las últimas décadas destacando las de Gile (1995/2009), Hurtado (1995, 1996, 1999/2003, 2001/2004, 2015), Kiraly (1995, 2000, 2003, 2012, 2013, 2016), Kelly (2002a, 2005a, 2007, 2008b), Li (2000, 2001, 2003, 2006, 2007, 2011, 2012); Colina (2003/2009, 2015), Sawyer (2004), González-Davies (2004), Kearns (2006, 2012), La Rocca (2007, 2008, 2012), Calvo (2009, 2011, 2012), Cerezo (2012) y Huertas (2012) y Presas (2008, 2012) entre otros. Según muchos traductólogos, entre ellos Kiraly (2000, 2012, 2013, 2016), hay una necesidad de una nueva perspectiva y reorientación de los objetivos y del programa educativo. Es decir, un giro en la enseñanza donde el profesorado se convierta en el facilitador del estudiante dejando a éste desarrollarse con autonomía –una de las fórmulas perseguidas por el EEES.

⁹ Universidad de Fudan, Universidad de Lenguas Extranjeras de Guangdong y en la Universidad de Hebei. Disponible en: http://www.tac-online.org.cn/en/tran/2011-06/13/content_4264201.htm [Último acceso: 13.01.2017].

¹⁰Disponible en: http://www.tac-online.org.cn/en/tran/2011-06/13/content_4264201.htm [Último acceso: 23.01.2017].

The growing academisation of the field is coupled with a search for effective ways of teaching translation and interpreting. In order to achieve progress in the long term, it is necessary to train highly qualified professional translators and interpreters [...] and also the next generation of qualified researchers.

(Schäffner, 2004: 7)

En cuanto a estudios previos sobre el diseño curricular en TI, encontramos varias investigaciones, pero todas ellas comportan una visión local o están basadas en un contexto o sistema educativo en concreto (Kearns, 2006; Arjona-Tseng, 1990; Li, 2001 o Calvo, 2009). Sin embargo, sólo tenemos constancia de los estudios llevados a cabo por Zhuang (2007) en cuanto a la comparación de los programas de grado en TI en China y otras universidades extranjeras, así como el de Xiao (2012) sobre la comparación –y no específica– del plan de estudios de la Licenciatura en Traducción e Interpretación (LTI) española y tres planes de estudios de universidades chinas.

Desde el punto de vista metodológico, aunque son numerosos los antecedentes que estudian aspectos educativos y de educación de un modo comparado, estos estudios se centran, generalmente, en la educación obligatoria atendiendo a distintos y variados aspectos (nivel de lectura o escritura, formación del profesorado, políticas educativas, organización educativa, administración, etc.). Un claro ejemplo son los informes del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA)¹¹, así como los estudios llevados a cabo, desde los años 80, relativos a la educación obligatoria entre distintos países y en diversas áreas educativas (Lleixà, 1998; Akkari y Ferrer, 2000; Fernández García, 2006; Monbaliu, 2008; Ancheta, 2013, entre otros).

Centrándonos en la educación superior, existe, asimismo, una extensa literatura sobre estudios comparados relativos a los distintos sistemas educativos, organización de la educación superior, la financiación, etc., entre dos o varios países como son las investigaciones llevadas a cabo por Clark (1983), Windolf, (1997), Docampo (2007) o Alcouffe y Miller (2010) . Sin embargo, y en lo que respecta a nuestra investigación, aunque existen algunos estudios comparativos en cuanto al diseño curricular, tanto en educación obligatoria como en educación superior, atendiendo a diversos factores (número de alumnos, calidad, formación del profesorado, etc.), y en variadas áreas

¹¹ Para más información sobre la labor de PISA durante los últimos años y los resultados de estos informes véase: <http://www.oecd.org/pisa/pisaenespaol.htm> [Último acceso: 27.02.2017].

como las de educación física, medicina, etc., (Lleixà, 1998; Schmidt *et al.*, 2001; IDEA League¹², 2001; Lebrero, 2007; Bray, 2013; etc.), en la literatura revisada, hemos percibido una falta significativa de antecedentes en cuanto a investigaciones sobre el diseño curricular y su comparación en relación con los programas de grado de TI.

All this alongside the more traditional country or course profiles, which continue to be produced and indeed to be necessary, particularly if we are to know and understand how training is organized and implemented beyond the confines of the Western world. This wide range of research takes place against the complex backdrop of deep changes not only in the translating and interpreting professions, but also in the increasingly internationalized higher education sector of the 21st century.

(Kelly y Way, 2007: 5 y ss.)

De este modo, y por las razones expuestas, la investigación que aquí se plantea es un estudio histórico, documental, analítico, transversal y comparativo del diseño curricular entre una muestra de programas de grado en TI en dos países con dos sistemas – políticos, económicos, sociales y educativos– totalmente distintos como son los de España y China.

El abordar una perspectiva internacional comparada permite superar las estrecheces de un análisis localista que busca explicar los procesos y tendencias en términos de las especificidades nacionales o el carácter ideográfico de los eventos estudiados. El carácter internacional de la comparación permite encontrar una nueva óptica de análisis.

(Rojas, 2007 en Prieto, 2012: 66)

Así pues, este estudio se apoya en una serie de asunciones basadas en hechos y problemas reales: los últimos y significativos cambios y reformas en los sistemas de educación superior y la formación de traductores e intérpretes. Conscientes de que se trataban de problemas actuales y reales que se han estudiado –en diferentes ámbitos– por numerosos investigadores, pusimos en marcha esta investigación.

¹² Alianza estratégica de las cinco mejores universidades europeas de tecnología y ciencia. El término IDEA proviene de las iniciales de las cuatro instituciones que la fundaron: Imperial College London, Delft University of Technology, ETH Zürich, RWTH Aachen University, aunque ahora los miembros oficiales son: TU Delft, ETH Zürich, RWTH Aachen, Chalmers y Politecnico di Milano.

PRESUPUESTOS DE PARTIDA Y OBJETIVOS

Debido a los antecedentes y motivos expuestos, y a partir del problema planteado, surgieron una serie de interrogantes –presupuestos de partida– de los que creemos que las respuestas obtenidas podrían resultar de gran interés para la comunidad académica, en concreto, para los agentes curriculares en TI y el personal docente. Así, y partiendo de los problemas anteriormente planteados, surgen varias preguntas específicas apoyando la justificación de la investigación y que se han visto traducidas en:

- ¿Cómo han evolucionado y cómo son los actuales sistemas de educación superior en China y en España?
- ¿Cómo han evolucionado los ET en ambos países?
- ¿Cómo han surgido y se han ido desarrollando sus currícula y, en concreto, sus planes de estudios de grado en TI?
- ¿Cómo se encuentran estructurados actualmente sus currícula (planes de estudios) en TI?
- ¿Qué diferencias y semejanzas encontramos entre los currícula (planes de estudios) coexistentes en cada país? ¿Y entre ambos países?

Tomando como punto de inflexión el objetivo principal de nuestra investigación: **describir, analizar y comparar una muestra curricular de los programas conducentes al título de Grado de Traducción e Interpretación entre China y España**, las respuestas a estos interrogantes marcarían nuestros objetivos específicos, quedando formulados del siguiente modo:

PARTE I:

- Describir y analizar los sistemas de educación superior (universitaria) en China y España y su evolución.
- Describir y analizar la evolución de los ET en ambos países.
- Describir y analizar el origen y evolución de los programas de grado en TI en China y en España.
- Establecer un marco teórico con respecto a la educación comparada.

- Establecer una conceptualización del currículum, identificar las principales teorías curriculares y las bases del diseño curricular, así como describir y analizar la evolución curricular en China y en España¹³.
- Analizar la evolución del diseño curricular en TI, así como los factores que pueden influir en el mismo.

PARTE II:

- Establecer un marco metodológico para el estudio empírico.
- Describir y analizar los actuales currícula (planes de estudios) de grado en TI de la muestra.
- Diagnosticar las principales semejanzas y diferencias entre dichos planes de estudios.
- Comprender y analizar la realidad educativa en cuanto a la formación de traductores e intérpretes en ambos países.

En este sentido, consideramos esta investigación de carácter innovador y útil debido, no sólo al desconocimiento de las teorías y enfoques traductológicos chinos en nuestro país, sino también, debido a la comparación entre una muestra curricular de los planes de estudios en TI de ambos países. Como Sun (2011: 307) afirma: *“The historical facts of Chinese translation are not yet clearly known to the Western scholars of translation. They are quite different from those of Western translation”*.

Mucho se ha hablado acerca de que las comparaciones que se realizan tienen una finalidad normativa, esto es, la de identificar los estándares que se deben alcanzar y de los cuales todos los países podrían servirse para evaluar sus sistemas educativos (Stake, 1995; Coraggio y Torres, 1999; Caballero *et al.*, 2016).

Nuestros problemas no son únicos, aspecto de enorme utilidad, ya que nos incita a buscar y a comprender fuerzas y factores fuera de las fronteras de nuestra sociedad [...] no sólo es provechoso conocer los fenómenos que tienen lugar en otros países sino los intentos de solución en curso y las dificultades que éstos deben superar.

Noah (1990: 179)

¹³ Esta descripción y análisis de la evolución curricular se lleva a cabo sólo en el contexto universitario y enfocado a los programas conducentes a los títulos de grado.

Pues bien, creemos que a partir de la descripción, análisis y comparación de una muestra de currícula de ambos países –siendo éste, precisamente, el objetivo principal de nuestro estudio–, podríamos detectar cuáles son las diferencias y semejanzas entre ambos, es decir, qué se estudia en cada uno de ellos y qué no. Por ello, hemos considerado que el criterio de comparabilidad resulta ser uno de los más necesarios en el terreno educativo, así como el método comparativo es el que mejor se ajusta a nuestro propósito. Eso sí, siendo prudentes y sin olvidar que, con esta investigación, no se pretende proporcionar un modelo concreto de un sistema educativo en particular, aunque sí que nos parecía conveniente e interesante ayudarnos de esta comparación para aunar la mayor información posible sobre qué se está realizando y llevando a cabo en otros países no europeos, en nuestro caso, China.

MARCO METODOLÓGICO

La tesis que aquí se presenta se enmarca en el campo de la lingüística –traducción e interpretación–, y de la pedagogía –diseño curricular y de la educación comparada en la parte empírica debido a su aplicación metodológica–¹⁴. En lo que a la metodología se refiere, esta investigación se valdrá de la educación comparada, a la que se ha dedicado un capítulo teórico de esta tesis (capítulo 4), así como nos hemos servido de su método como técnica de investigación, al que también hemos dedicado un capítulo metodológico (capítulo 7). Por ello, no nos detendremos en este apartado a la descripción detallada de la metodología empleada, sino que simplemente nos limitaremos a proporcionar una serie de consideraciones y notas metodológicas que ubiquen al lector y faciliten la comprensión del estudio realizado.

Antes de adentrarnos en el marco metodológico que configurará nuestro estudio, hemos de incidir en que la investigación en educación, según Postlethwaite (2005: 1), se corresponde asimismo con la planificación educativa –la estructura del sistema, el currículum, los libros de texto, la metodología de enseñanza, etc.– y la cual se encuentra en constante cambio. Debe ser una práctica constante dirigida, esencialmente, a dar respuesta a los problemas que surgen, a la vez que nos puede ayudar a establecer

¹⁴ Campos y disciplinas basados en la clasificación UNESCO (Nomenclatura Internacional de la Unesco para los campos de Ciencia y Tecnología). Disponible en: <http://www.idi.mineco.gob.es/portal/site/MICINN/menuitem.8ce192e94ba842bea3bc811001432ea0/?vgnextoid=363ac9487fb02210VgnVCM1000001d04140aRCRD&vgnextchannel=28fb282978ea0210VgnVCM1000001034e20aRCRD> [Último acceso: 02.03.2017].

determinados cambios si tenemos en cuenta que el desarrollo y la revisión regular de los currícula, así como su renovación constituyen uno de los mayores desafíos de las políticas educativas para afrontar esos cambios con los niveles de calidad que actualmente se exigen.

Asumiendo que toda investigación sobre el currículum conlleva, de algún modo, alguna comparación, ya se explícita o implícita (Adamson y Morris, 2007: 263) y, como afirman los autores “*comparing curricula is an ongoing investigation of a complex, dynamic entity, and these insights continue to challenge beliefs and understandings that shape and are shaped by curricula.*” (ibíd.: 264), esta investigación estará fundamentada en el campo de la pedagogía y, en concreto, en la educación comparada, bajo un paradigma descriptivo incluyendo un estudio histórico y documental, así como analítico-comparativo de corte transversal. El diseño, por tanto, no es experimental, ya que “no existe un grupo del control, n[i] se ejerce manipulación empírica controlada” (Calvo, 2009: 329), aunque sí sigue una aproximación cualitativa. Debemos puntualizar que no por seguir una aproximación cualitativa consideramos que se trate de una investigación menos válida o falta de rigor ya que “cualquier tipo de metodología que sea capaz de generar nuevos conocimientos sobre traducción es beneficiosa” (Robinson, 1998: 93).

Pero, eso sí, para poder llevar a cabo una investigación, el primer paso para dotarla de rigurosidad científica es definir y justificar con qué metodología se va a trabajar a lo largo de la misma. Así, nos hemos propuesto trabajar con varios niveles y paradigmas de investigación, un reto nada fácil pero que consideramos que dará sus frutos. De este modo, en primera instancia, podríamos clasificar nuestra investigación dentro del paradigma 1 (puro) de Grotjahn (1987: 59 y ss.), es decir, aquel paradigma exploratorio/interpretativo, el cual tiene un diseño no experimental y que se basa en datos cualitativos realizando un análisis interpretativo de los mismos (capítulo 7). Pero, sin embargo, aunque se encuentre dentro de esta clasificación como paradigma exploratorio/interpretativo, nuestra investigación va un paso más allá debido a la pretensión explicativa que subyace en la investigación comparada, ya que sólo mediante el análisis comparativo es posible *explicar* –y no meramente describir– la génesis y transformación de los sistemas educativos (Schriewer, 1989: 80). Cabe destacar que, tal y como afirma Garrido (1991: 92 y ss.), la educación comparada

dispone de una metodología que, si bien comparte con otras ciencias sociales, aplicada al campo de la educación adquiere un tinte especial y que, en cualquier caso, supone mucho más que la aplicación de un método, esto es, necesita superar la mera descripción proporcionando datos fundamentados que muestren las distintas realidades educativas desde un punto de vista multinivel (capítulo 4). De este modo, como metamétodo, y en relación con nuestros paradigmas exploratorio/interpretativo y complejo, nos hemos basado en el propuesto por Lor (2011: en línea)¹⁵.

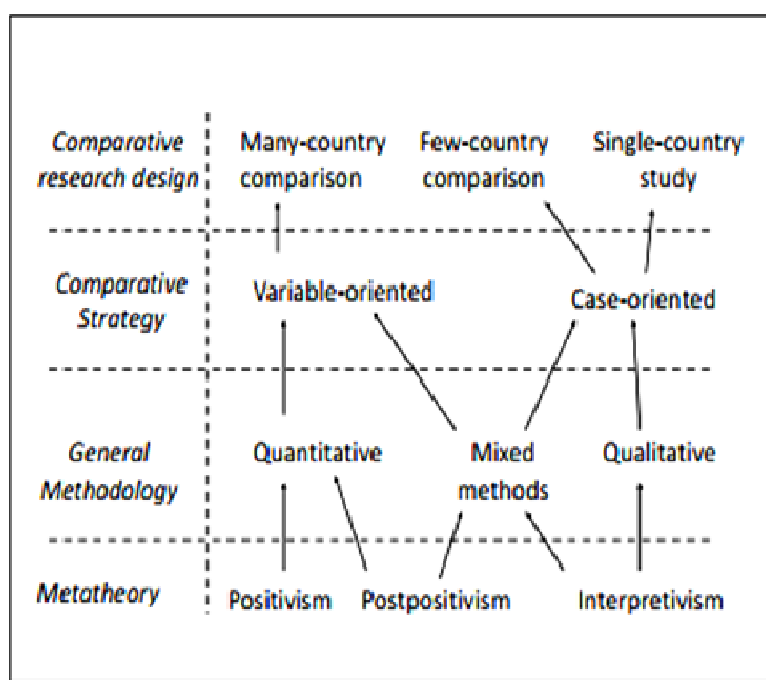


Figura 1. Metamétodo (Lor, 2001: íbid.)

Podemos decir entonces, apoyándonos en este esquema (figura 1), que nuestra investigación resulta ser un estudio exploratorio e interpretativo (*interpretivism*) – histórico y documental– y analítico –explicativo– en el que emplearemos una metodología cualitativa (*qualitative*) con una estrategia de estudio de casos (*case-oriented*) y en la que el diseño comparativo utiliza dos unidades: China y España (*few-country comparison*). Así, siguiendo el esquema, hemos tomado una muestra de

¹⁵ Disponible en: <https://pjlfor.files.wordpress.com/2010/06/chapter-4-draft-2011-04-20.pdf> [Último acceso: 19.02.2017].

facultades y sus currícula de TI como objeto de estudio resultando ser un diseño de corte comparativo y transversal, ya que la recolección y obtención de dichos datos se realizó durante el periodo comprendido entre 2013 y 2016.

ESTRUCTURA DE LA TESIS

Como decíamos, en esta investigación se llevará a cabo un estudio sobre la evolución de ambos sistemas de educación superior. Asimismo, se pretende proporcionar un conocimiento documentado en cuanto a los ET en China y su evolución, así como en Occidente –concretamente en Europa–, pero haciendo especial hincapié en las últimas décadas en el país asiático, en las que las teorías occidentales¹⁶ propiciaron, como veremos, un cambio de rumbo en cuanto a estos estudios (apartado 2.6), que derivará en el estudio del currículum y su diseño, en general, y, en el campo de la TI, en particular. El resultado, por lo tanto, responde al objetivo principal de esta tesis doctoral, es decir, **describir, analizar y comparar una muestra curricular de los programas conducentes al título de Grado en TI entre China y en España**. Nuestra investigación quedaría, a modo de resumen, estructurada de la siguiente forma (figura 2):

¹⁶ Hemos decidido utilizar “Occidente” para referirnos a los hechos históricos en Europa y Norteamérica. Sin embargo, no se empleará el término “Oriente”, sino China o República Popular de China (RPC), ya que el ejercicio de la traducción y la interpretación en Oriente e incluso en el este asiático, no se ha desarrollado del mismo modo, así como tampoco comparten actualmente la misma visión de estos estudios.

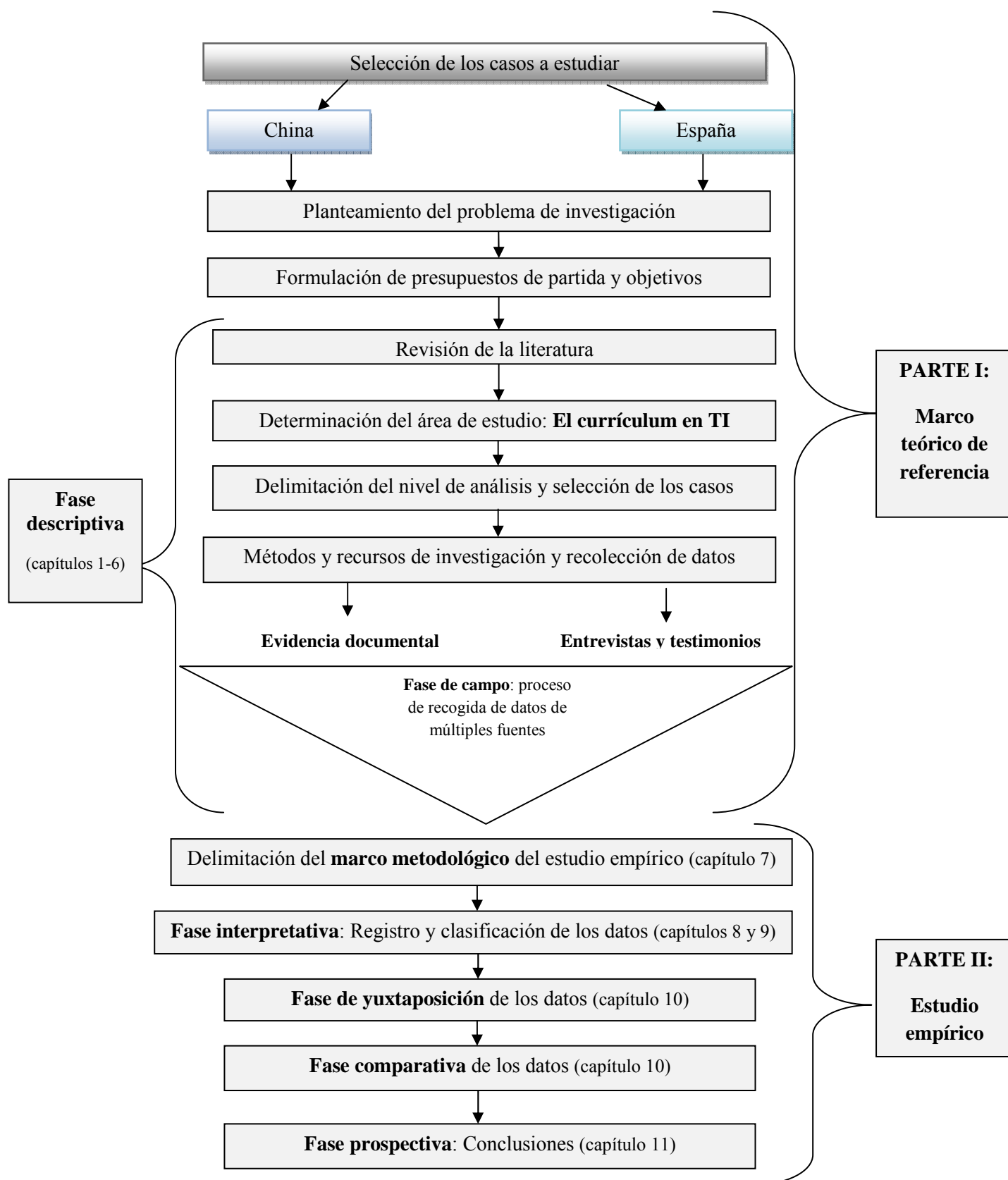


Figura 2. Diagrama de la estructura y secuenciación de la tesis doctoral y relación con las fases metodológicas

(adaptada del modelo de Yin, 1987/1989/1994/2003/2009/2013).

Partiendo de nuestro objetivo –tanto el principal como los específicos derivados de éste–, y de acuerdo con el anterior diagrama, la presente tesis doctoral se estructura en dos partes divididas en: **Parte I: Marco teórico de referencia** y, **Parte II: Estudio Empírico**.

Así, la primera parte (Parte I), que se corresponde con nuestro marco teórico de referencia, pretende establecer la realidad a comparar –sirviéndonos de la documentación y la descripción– del sistema y el hecho educativo a comparar. Ésta se encuentra dividida en seis capítulos, conformando el marco teórico de referencia y, en la cual, se presentan y describen los antecedentes y se realiza una contextualización de la investigación. El **capítulo 1** está dedicado a un análisis de los sistemas de educación superior en China y España. En éste se presenta una visión general sobre la evolución y desarrollo, no sólo en cuanto a términos históricos sino también en cuanto a los factores políticos, sociales y económicos, que han influido en el progreso de sus respectivas políticas educativas a nivel universitario. Se incluyen en este capítulo, las leyes y reformas educativas contemporáneas universitarias que han dado lugar a los últimos cambios en educación (EEES e internacionalización) y que afectan directamente al diseño curricular de los programas de grado en China y España respectivamente. En el **capítulo 2** se analiza la evolución histórica de los ET en China y en Occidente –concretamente en Europa–, y se describen los principales enfoques traductológicos en ambos. Asimismo, se lleva a cabo un análisis de la influencia, tanto de las teorías traductológicas occidentales en China, como de las teorías chinas en Occidente. Además, se ha dedicado el último apartado a los debates actuales sobre la occidentalización de los ET y la *internacionalización* de los mismos –*Translation Universals* (Baker, 1993, 2001; Chesterman, 2001, 2013, 2016; Halverson, 2003; Mauranen y Kujamäki, 2004; Bernardini y Zanettin, 2004; House, 2008; entre otros)– (apartado 1.8). En el **capítulo 3** nos centramos en el desarrollo de los estudios de TI como disciplina académica –propriadamente dicha– mostrando un recorrido a través de los primeros pasos de éstos como disciplina académica independiente en ambos países, así como un recorrido a través de la configuración de sus primeros programas de grado respectivamente. Se incluyen, además, en este capítulo, cuestiones como las de la obtención del título en TI y la acreditación gubernamental como traductor e intérprete

oficial en China (*China Accreditation Test for Translators and Interpreters –CATTI–*)¹⁷ y en España para la figura del Traductor e Intérprete Jurado (TIJ)¹⁸.

Tomando como punto de partida esta contextualización general sobre sus sistemas de educación superior y sobre los ET –en general– y los aspectos de los programas de grado en TI en ambos países, **el capítulo 4** presenta el estado de la cuestión sobre la educación comparada como ciencia y su método como técnica de investigación que guiará nuestro estudio comparativo. Se presenta, de este modo el marco teórico del estudio comparativo. Es decir, se delimita el tipo de investigación analizando su origen y evolución, su método y fases, así como las ventajas e inconvenientes de su uso. En **el capítulo 5** se aborda el análisis del currículum (conceptualización), se analizan las principales teorías curriculares y su clasificación, así como las características generales del currículum universitario (estructura básica y organización curricular –planes de estudio–). Consideramos que es de indudable importancia el valor de una buena conceptualización ya que “de la riqueza conceptual del tertium comparationis depende, en buena medida, la riqueza de la investigación comparativa” (Garrido, 1991: 164). Por último, se presentan los cambios surgidos a raíz de las reformas educativas (EEES, en el caso europeo, y la Ley de Educación Superior de 1999, así como los proyectos 985 y 211, en el caso chino) (capítulo 5), es decir, el cambio de paradigma en la enseñanza-aprendizaje y el currículum basado en competencias, así como el nuevo –aunque aún tradicional– enfoque pedagógico chino. Con este trasfondo, **el capítulo 6** corresponde al estudio teórico del currículum en la formación de traductores e intérpretes. Así, se expone la evolución histórica del diseño curricular en TI y se revisitan las principales propuestas y enfoques curriculares. Además, se incluye un apartado específico dedicado a la competencia traductora en el cual repasamos los modelos más característicos, tanto occidentales como chinos, en las dos últimas décadas hasta llegar a los más actuales (2016). Asimismo, se analizan, aunque brevemente, los principales factores que influyen en el diseño curricular de los programas de formación en TI de grado.

¹⁷ 全国翻译专业资格. Disponible en: <http://www.catti.net.cn/> [Último acceso: 24.04.2017].

¹⁸ Cuerpo de Traductores e Intérpretes Jurados de España. Disponible en: <http://www.exteriores.gob.es/portal/es/serviciosalciudadano/oportunidadesprofesionalesformacion/oportunidadesprofesionales/traduccioneinterpretacion/paginas/inicio.aspx> [Último acceso: 13.01.2017].

La segunda parte (Parte II) se corresponde con la parte empírica de nuestra investigación y comprende desde el capítulo 7 al 11. De este modo, en el **capítulo 7** se introducen las prescripciones metodológicas en las que está basada la comparación curricular como técnica de investigación en educación. Se expone el tipo de investigación, se justifica la selección de la muestra comparativa y sus unidades de análisis. Además, se aborda detalladamente cómo se ha ido y se seguirá desarrollando la misma en sus distintas fases –descriptiva, interpretativa, de yuxtaposición, comparación y prospección– y se argumenta la validez y fiabilidad de este tipo de investigación. En el **capítulo 8** se lleva a cabo un análisis de la muestra curricular de los grados de TI en China. De este modo, se presenta una introducción sobre los grados de TI en la actualidad y sobre el diseño curricular en TI en el país asiático a raíz de los datos obtenidos a lo largo de la primera parte de este estudio, para después realizar un examen exhaustivo sobre el diseño curricular en las universidades de nuestra muestra analizando cada una de las variables seleccionadas: objetivo(s) y competencias específicas de los programas de grado en TI, así como los contenidos del currículum –planes de estudios–. Tras el análisis de cada universidad, se realiza una comparación entre todas las universidades chinas con el objetivo de cotejar los datos y facilitar la posterior comparación con la muestra española. Por su parte, el **capítulo 9**, presenta el mismo análisis llevado a cabo con los currícula de TI en China (capítulo 8) pero, en este caso, aplicado a la muestra española seleccionada. De este modo, se proporciona una introducción sobre el grado en TI y su diseño curricular en España, así como un análisis exhaustivo sobre los planes de estudios de la muestra, examinando las mismas variables propuestas que en el caso chino. Estos dos últimos capítulos se corresponden, precisamente, con la **FASE INTERPRETATIVA** –metodológica– en la que se pretende profundizar en la información recabada en capítulos anteriores –**FASE DESCRIPTIVA** (capítulos 1 al 6) –, mediante una decodificación de los datos recabados de un modo preciso y riguroso.

Si hasta este punto habremos llevado a cabo las fases preliminares del análisis comparativo –fases descriptiva e interpretativa–, la siguiente, se correspondería con la **FASE DE YUXTAPOSICIÓN** del estudio y en la que confrontaremos los planes de estudios de TI con los que trabajamos en esta investigación. De este modo, el **capítulo 10**, trata la comparación curricular *per se* entre los currícula en TI descritos, analizados e interpretados previamente. En este sentido, debe considerarse que la etapa de la

yuxtaposición es de por sí una etapa de comparación, sino que la confrontación de los *conjuntos paralelos* nos lleva inevitablemente a una situación del problema propiamente **comparativa** (Raventós, 1983: 70). Esta etapa, inevitablemente, nos lleva a la **FASE COMPARATIVA** –propiamente dicha–, en la que se realizará un estudio analítico de los datos recopilados, clasificados y, previamente yuxtapuestos, de los cuales se pretende obtener aquella información que los datos por sí solos no desvelan. Así, se presentan el informe e interpretación de los resultados de la comparación curricular con el objetivo de valorar y extraer las conclusiones que de los mismos se deriven. Se trata de un capítulo de valoración crítica en el que se pretende vislumbrar tanto las diferencias como las semejanzas entre los currícula de la muestra de los distintos programas de grado en TI entre China y España.

Por último, y como atisbábamos, en el **capítulo 11** nos hemos centrado, según el modelo de Caballero *et al.* (2016), en la **FASE PROSPECTIVA**, en la que se mostrarán los resultados de la investigación. Así, incluimos en este capítulo el apartado de las **CONCLUSIONES** en el que verificaremos la consecución y cumplimiento de los objetivos planteados extrayendo los resultados que superarán la simple descripción y exposición de los datos y, siendo capaces de mostrar la previsión de las tendencias que se dilucidan del estudio. Se pretende, por tanto, mostrar una visión de la realidad actual en China y en España de una manera analítica, transversal y comparativa de la información, estableciendo relaciones o interrelaciones entre los currícula analizados con la finalidad de que los datos extraídos puedan servir tanto a los agentes curriculares para el diseño de futuros programas de formación en TI, así como para la realización de futuras investigaciones en el campo o posible líneas de investigación que puedan derivar del mismo.

ASPECTOS FORMALES

En este apartado, hemos querido incorporar algunas consideraciones en cuanto a los aspectos formales de esta investigación. En primer lugar, realizar una serie de apuntes en cuanto a la forma para referirnos al “currículum”. Siguiendo los pasos de Calvo (2009), mantendremos la nomenclatura currículum y currícula, descartando tanto la utilización de la forma acuñada en el *Diccionario Panhispánico de Dudas*, el cual establece como forma correcta *currículo/s*, así como la utilización del original en latín

(*currículum/currícula*) por la obligatoriedad de la cursiva. Por otro lado, los términos “diseño curricular” y “currículum/currícula” se emplearán indistintamente en esta investigación ya que “*diseño curricular* ha sido empleado habitualmente durante un determinado periodo de tiempo hasta que su uso ha disminuido en favor de *currículum*” (Lleixà 1998: 32).

Asimismo, tal y como se recomienda para la redacción en el ámbito educativo, se utilizará la minúscula para las denominaciones genéricas de las etapas educativas, aunque se empleará la mayúscula cuando se trate de nombre oficial. Del mismo modo, las disciplinas científicas y ramas del conocimiento se escriben con iniciales minúsculas, salvo cuando hagamos referencia a las asignaturas en el entorno académico¹⁹.

Siguiendo el *Diccionario Panhispánico de Dudas*, para los nombres de los documentos oficiales, como leyes o decretos, aparecerán en mayúscula cuando se cite el documento completo, pero para posteriores referencias se utilizará la minúscula. En el caso de instituciones oficiales o entidades se usará la mayúscula con función diacrítica o cuando se nombre a la institución en concreto, es decir, a su nombre oficial, sin embargo, emplearemos la minúscula para el resto de los casos y cuando se trate del término que designa a estas instituciones o entidades de un modo general. En todo caso, y tal y como recomienda la RAE, hemos preferido conservar la minúscula en todo el texto, siempre que nos ha sido posible.

En cuanto a los nombres propios de autores chinos, cuando aparezcan por primera vez en el texto se escribirán tanto sus nombres en la lengua original (caracteres chinos) y su nombre en pinyin, manteniendo su forma en pinyin en las citas intratextuales. En la bibliografía, se mantendrá del mismo modo su forma en inglés, siempre y cuando la referencia esté publicada en lengua inglesa. En caso de que se trate de una obra publicada en su lengua original (chino), se mantendrá la referencia en chino (pinyin) a la que le acompañará la traducción al inglés entre corchetes, tal y como la norma APA especifica. Las citas que no aparezcan en inglés o español (lenguas oficiales de la tesis), aparecerán traducidas en el cuerpo de la tesis y se mantendrá la original (chino) a pie de página.

¹⁹ Disponible en: <http://www.fundeu.es/recomendacion/ambito-educativo-claves-de-redaccion/> [Último acceso: 22.05.2017].

Los pies de página estarán situados antes del signo de puntuación –estilo francés– tal y como se ha venido usando en España, aunque somos conscientes de que actualmente también se presentan después del signo de puntuación –estilo inglés–.

PARTE I

MARCO TEÓRICO DE REFERENCIA

CAPÍTULO 1. ANÁLISIS DEL SISTEMA EDUCATIVO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN CHINA Y EN ESPAÑA

*Education is the most powerful weapon
to change the world
(Mandela, 2003)*

1. Introducción

En este primer capítulo analizaremos los sistemas educativos y los principales aspectos sobre la educación superior en China y en España haciendo especial hincapié en la evolución histórica de sus sistemas de educación superior y sus principales reformas educativas, para llegar al análisis de la estructura actual sus respectivos estudios oficiales de grado. De este modo, y con el objetivo de facilitar la comprensión sobre la configuración de sus programas de grado en TI, nos centraremos en este primer capítulo en la contextualización de ambos sistemas de educación superior.

Si tenemos en cuenta que la educación superior es parte del sistema educativo de cada país, y que cada país tiene su propia historia, cultura y aspectos socioeconómicos, a partir de los cuales se ha ido desarrollado dicho sistema de educación, es de esperar que existan ciertas diferencias entre los sistemas chino y español, así como en sus sistemas de educación superior respectivamente. No obstante, cabe señalar que, el objetivo de este capítulo no es el hacer un recorrido exhaustivo a través de la historia de ambos sistemas de educación superior –chino y español–, sino el proporcionar una visión general de aquellos aspectos relevantes en cuanto su formación y evolución, realizando asimismo un repaso a través de las leyes y reformas que han ido condicionándolos. Sólo así, podríamos establecer un contexto de inflexión mediante el cual se pretende hacer una comparación con el objetivo de aprehender y comprender cuáles son las principales diferencias y analogías entre sus programas de grado (como comparación inicial general) y entre sus currícula en TI (como comparación específica).

1.1 El sistema educativo en la educación superior en China

En este apartado se pretende realizar un análisis de los hechos históricos, políticos y socioeconómicos que han dibujado el actual sistema de educación superior chino. Como comentábamos, no se pretende recorrer de manera exhaustiva toda su historia, sino que

nos limitaremos a presentar los hechos y factores más relevantes a nivel educativo con el fin de ofrecer, al final de este apartado, una visión general sobre su sistema educativo en educación superior y, en particular, sobre sus programas conducentes al título grado (sistema de acceso, leyes que los regulan, financiación, estructura, etc.).

La educación superior en China se remonta a tiempo de la dinastía Shang (1523-1027 a.C.), donde ya existía un sistema educativo normalizado. Durante todo este periodo, la educación estaba restringida a privilegiados que pertenecían a las clases altas de la época con el objetivo de que se formasen como oficiales del Gobierno para servir al imperio (Hayhoe, 1989). Así, el currículum estaba centrado en los “Seis Artes”: ritos, música, tiro con arco, carrera de caballos, historia y matemáticas. Sin embargo, durante los años comprendidos entre 770-221 a.C., el currículum fue cambiando paulatinamente debido a la influencia de Confucio (551-479 a.C.) y sus enseñanzas, y pasó a estar compuesto por los *Cuatro Libros* y los *Cinco Clásicos*, los cuales también marcaron los principios sociales y gubernamentales del país²⁰. El lugar de enseñanza eran las academias (书院 *shuyuan*), a las que podríamos comparar con las universidades europeas de la época medieval (ibíd.).

Traditional Chinese higher institutions can be traced back as early as the Eastern Zhou dynasty (771-221 B.C.). By the Tang Dynasty (618-907 A.D.) there was a whole range of higher institutions, headed by the *Guo zixue* (school for the sons of the Emperor) and the *Tai xue* (often translated as university), which took major classical texts of the Confucian school as their curricular content. There were also professional schools for law, medicine, mathematics, literature, calligraphy, and Daoist studies. In the later Song Dynasty (960-1279 A.D), the Confucian Classics were reordered to form a knowledge system that had to be mastered by all aspiring to become scholar officials in the imperial civil service.

(Hayhoe, 1989: 54)

Pero, aunque la educación superior data de épocas tan tempranas como el siglo XVI a.C., no fue hasta el siglo XIX que China diese los primeros pasos hacia la modernización y consecuente masificación de su sistema de educación superior. Así, tras la derrota en la Guerra Sino-Japonesa (1894-1895), China comprendió la

²⁰ Disponible en: http://www.oph.fi/download/47688_chinaedu.pdf [Último acceso: 14.04.2017].

importancia de la educación y la tecnología en la modernización del país. En palabras de Sheng Xuanhuai (Brandenburg y Zhu, 2007: 11): “*To build a strong dynasty, we should give priority to the cultivation of talents; while to cultivate talents, we must first facilitate our education.*” (自强首在储才，储才必先兴学) y “*All the talents in Western countries benefit from university education*” (西国人材之盛皆出于学堂).

Durante el período comprendido entre 1911 y 1949, el Gobierno chino llevó a cabo una serie de medidas para continuar con el desarrollo que venía experimentando y se adoptó un sistema de educación superior parecido al modelo americano²¹. Este periodo podría ser dividido en tres fases de desarrollo: 1) periodo del Gobierno provisional de Nanjing (1912); 2) periodo de los militares del norte (*Beiyang Warlords*) (1912-1928); y 3) periodo del Gobierno nacional (1927-1949) (Gu, Li y Wang, 2009: 9). A pesar de que en cada una de las fases se produjo algún tipo de reforma, la etapa más importante de este desarrollo fue la tercera y última. Durante la misma, el Ministerio de Educación (MOE) dictó varios estatutos, normas y leyes, de entre las que cabe destacar, la del *Estatuto de Calificaciones* (1927), la *Ley de Establecimiento de Universidades* (1929), las *Normas Universitarias* (1929), las *Normas para el establecimiento de Institutos de Investigación en las Universidades* (1934), etc. (ibíd.).

Para hacernos una idea de la rápida evolución y el desarrollo de la educación superior en el país asiático, en 1949 ya existían más de 205 instituciones de educación superior, incluyendo 29 universidades, 28 instituciones dedicadas a la ciencia y la tecnología, 61 instituciones privadas y 21 instituciones de misionarios (Yu, 1994: 3). Aunque, como Brandenburg y Zhu (2007) afirman, si la población en China alcanzaba los 580,5 millones de habitantes en 1952, según datos de la División de Estadísticas de las Naciones Unidas en 2007, podríamos decir que el sistema estaba aún bastante lejos de llegar a una parte considerable de la población. Aún así, la característica principal de todo este periodo fue la lucha entre el “nuevo” sistema de aprendizaje burgués y el “antiguo” sistema feudal de aprendizaje. Ideológicamente, este distintivo se veía reflejado en la combinación de, como los investigadores conciben, “*Western learning*” y el “*practical Chinese learning*” (Guo, 2006: 385).

²¹ La etapa inicial de la inclusión de los modelos universitarios occidentales data de la época en la que los misionarios llegaron a China (Brandenburg y Zhu, 2007), aunque hemos de decir, que éste no era su objetivo, sino el traducir las obras occidentales a la lengua china –sobre todo, las religiosas– (véase apartado 2.2 y ss.).

1.1.1 Formación de las primeras instituciones de educación superior

Como adelantábamos, según datos documentados, la educación superior en China se remonta a la dinastía Shang (1600 a.C.-1046 a.C), sin embargo, no existe un consenso entre los historiadores a la hora de establecer una fecha exacta (Gu, Li y Wang, 2009: 1). También veíamos como, a largo de la historia, han existido diversas instituciones dedicadas a la educación superior (*shuyuan* 书院), las cuales funcionaban como institutos de investigación o academias. De entre todas ellas, destacaban cuatro en cuanto a su prestigio. Conocidas en el país asiático como *sidashuyuan* (四大书院), estas cuatro instituciones –*Yuelu Academy* (fundada en el 976), *Bailudong Academy* (940), *Suiyang Academy* (1009) y *SongYang Academy* (484)–, eran consideradas como las “grandes” instituciones de educación superior (Brandenburg y Zhu, 2007). Pero, no fue hasta la dinastía Zhou del oeste (1046 a.C-771 a.C), que la conocida “*daxue*”²², fuese establecida en la capital de China (Beijing) recibiendo el nombre, durante su época más temprana, de “*piyong*” (Universidad Imperial), pasando, más tarde, a ser denominada *Imperial College* (Gu, Li y Wang, 2009).

El *Tongwenguan* (同文馆), creado en 1862 durante la dinastía Qing, fue una de las primeras instituciones dedicada a la educación superior (apartado 2.4.2). En sus comienzos, esta institución, dedicada a la formación de traductores de inglés, francés, ruso, así como otras lenguas extranjeras, pasó a ser parte del *Imperial College*, convirtiéndose en la primera institución de educación superior gubernamental moderna y marcando una transición gradual de la educación superior tradicional a la contemporánea. A partir de entonces, y bajo el emperador Guangxu (1871-1908) se crearon varias universidades, entre ellas, la Peiyang University en 1895 (actual Universidad de Tianjin), la Zhejiang University en 1897 y la Beijing University en 1898. Según Hayhoe (1989: 65 y ss.), en 1931, ya existían 39 universidades –13 nacionales, 12 provinciales y 14 privadas–, 17 instituciones de educación superior –2 nacionales, 6 provinciales y 9 privadas– y 23 instituciones de formación profesional –3 nacionales, 15 provinciales y 5 privadas–. Para el año 1947, China ya contaba con más de 207 instituciones de educación superior (figura 3). Pero, éste sólo sería el comienzo. El número de instituciones de educación superior siguió creciendo y, entre 1957 y 1960,

²² *Daxue* (大学) “The Great Learning” uno de los “Cuatro Libros” atribuidos a Confucio. Hoy en día, la traducción de la palabra *Daxue* al español es “Universidad” y al inglés “*University*” o “*College*”.

creció de 229 a 1.289 (ibíd.). Una cifra desmesurada para un período de tan sólo tres años. Sin embargo, esta situación cambió en 1966 cuando, debido a la Revolución Cultural, todo tipo de educación formal fue erradicada y todas las universidades cerraron sus puertas como veremos en los próximos apartados.

Types of HEIs	Number of HEIs	Number of faculty	Number of students	Number of graduates
Total	207	20,133	155,036	25,089
National	74	12,775	81,153	14,852
Provincial/City's	54	2,276	15,727	2,708
Private	79	5,102	58,156	7,538
University	55	12,124	93,398	16,656
National	31	9,345	62,257	12,160
Private	24	2,779	31,141	44,496
Independent	75	5,159	42,346	5,134
National	23	2,318	13,576	1,882
Provincial	21	1,206	8,188	977
Private	31	1,635	20,582	2,275
4-year institutions	77	2,850	19,292	3,308
National	20	1,092	5,320	810
Provincial	33	1,070	7,539	1,732
Private	24	688	6,433	767

Figura 3. Instituciones de educación superior en China en 1974 (He, 1999: 288).

Al ser uno de los sistemas de educación superior más antiguos del mundo, ha sufrido numerosos cambios con respecto a la administración, el currículum, los requisitos de acceso a la universidad, etc., aspectos que analizaremos a partir de la configuración del actual sistema político.

1.1.2 Evolución histórica de la educación superior en China (1949-1977)

El año 1949 marcó la historia de China. En ese año, precisamente, fue fundada la República Popular de China (RPC) por Mao Zedong (毛泽东), el cual expresó en la ceremonia de inauguración: “*Chinese people had finally stood up in the world*” (Yang, 2009). Para algunos historiadores (Zhuo, 1994; Yang, 2009) con la llegada de Mao al poder, la política educativa en China entraría en su segunda fase.

Mao Zedong not only produced a prompt definition of a policy to establish and develop mass education, but he also inspected the schools himself, made friends with educators and read and approved important documents on education.

(Zhuo, 1994: 94)

A raíz de la formación de la RPC en 1949, China empezó a construir su propio sistema educativo socialista. Básicamente, este sistema fue una adaptación al sistema económico – siguiendo el modelo soviético– que [el Gobierno de la RPC] había planeado (Yang, 2009: 13). Así, este sistema estaría fuertemente centralizado y dominado por el Gobierno. Según el autor (ibíd.), este tipo de sistema educativo presentaba tres características principales:

- 1) Todos los colegios estaban financiados y administrados por el Gobierno central, así como todas las instituciones de educación superior eran públicas, financiadas y dirigidas por el Gobierno.
- 2) El Gobierno central tenía control absoluto en la administración de la educación. Los Gobiernos locales podían administrar las escuelas con las normas establecidas bajo su jurisdicción pero siempre siguiendo las directivas establecidas por el Gobierno central.
- 3) La estructura del sistema educativo era bastante rígida. La enseñanza estaba basada en el modelo económico socialista.

En los 50, el MOE reestructuró todo el sistema de educación superior y, desde 1949 a 1966, ésta estuvo marcada por dos periodos (Gu, Li y Wang, 2009: 12 y ss.):

- 1) De 1949 a 1957, conocido como el periodo de “reconstrucción del socialismo”. Durante este periodo, el antiguo sistema de educación fue abolido por completo. Aquellas que fuesen instituciones públicas o privadas se convirtieron en públicas. Además, las que recibían financiación extranjera o pertenecían a organizaciones extranjeras fueron prohibidas o reorganizadas. En 1950, el MOE publicó varias normas, siendo una de las más importantes, las “*Provisional Regulations for Higher Education Institutions*”. Estas normas y reformas supusieron el comienzo de una transición formal en la educación superior. En 1952, esta modificación se ajustó al sistema de educación soviético. En realidad, el Gobierno chino copió el sistema soviético bajo el eslogan: “*Follower of the Soviet Union*”, aunque de un modo radical y revolucionario.

2) El periodo de 1957 a 1966 fue conocido como “construcción socialista total”. Durante este periodo, el sistema de educación superior fue desarrollándose progresivamente. Después de 1961, las pautas dictadas de: “ajuste, consolidación, enriquecimiento y mejora” fueron expuestas como modelo en la nueva RPC, las cuales propiciaron la normalización del sistema.

En 1966, con el comienzo de la Revolución Cultural (1966-1976), se diseminó el nihilismo cultural y educativo, se atacó a aquellos intelectuales, profesores e investigadores que no seguían el pensamiento revolucionario, se destruyeron libros, documentos, datos de investigaciones, material científico y se cerraron casi todas las universidades del país. Estos actos, entre otros, tuvieron un efecto catastrófico en la educación superior de la RPC y el sistema de educación superior chino fue completamente destruido. No fue hasta 1977, que las universidades abren sus puertas de nuevo y el examen nacional de entrada a la universidad (*National College Entrance Examination* – 高考 *Gaokao*) fue restaurado (apartado 1.1.4).

1.1.2.1 Principales reformas educativas (hasta 1977)

Como veíamos, poco después del establecimiento de la RPC en 1949, el país instauró un sistema socialista de educación, el cual, adoptado de la antigua URSS, era un ajuste al sistema económico socialista por el que se regía. De esta forma, el sistema educativo estaba caracterizado por la centralización y el liderazgo unitario por parte del Gobierno central.

La mayoría de las reformas educativas entre 1949 y 1976 se realizaron a nivel administrativo. El 2 de agosto de 1950, el Consejo Administrativo dictó la “*Decision on Problems of Administrative Affairs in Higher Education Institutions*”, a través de la cual, el MOE tomaba control de todas las instituciones de educación superior bajo su jurisdicción en todas y cada una de las regiones chinas (Yang, 2009: 27). Días después, el 14 de agosto del mismo año, el MOE lanzó las “*Provisional Regulations for Universities and Colleges as well as Provisional Regulations for Specialized Higher Education Schools*”, que tenían como objetivo dictar una serie de normas tales como: el establecimiento y la disolución de departamentos sería aprobada por el MOE, el establecimiento de colegios adheridos a cualquier universidad sería determinada por el

MOE, la instrucción en universidades tendría una duración de entre tres y cinco años, etc. (ibíd.)

Otro de los cambios de la época fue la creación, en 1952, del Ministerio de Educación Superior. Éste estaría al cargo de los asuntos relacionados con la educación superior, mientras que el MOE se encargaría del resto de asuntos educativos (*China's Education Yearbook*, 1986). Asimismo, China puso en marcha su “*First Five-Year Plan*” en 1953, el cual tenía como objetivo la formación de expertos en ciencia y tecnología para el impulso económico. En 1958, Mao Zedong estableció unas directrices por las que la educación debía estar bajo el mando del Partido y servir a la política proletaria, por lo que en 1958, de acuerdo con la nueva “*Decision on Adjustment of the Institutions Affiliated to the State Council*”, dictada en la 5ª sesión plenaria del Congreso Nacional, los dos ministerios se fusionaron (Tsang, 2000; Yang, 2009).

Desde 1958 a 1960, se llevó a cabo una “revolución educativa”. Esta época estuvo marcada por El Gran Salto Adelante²³ (*The Great Leap Forward* o 大跃进), en la que realizaron importantes reformas en todos los aspectos y niveles, y en el que las instituciones de educación superior experimentaron tanto un crecimiento como un recorte (Tsang, 2000: 587). Según Yang (2009: 112 y ss.), desde 1959 a 1960, el número de instituciones de educación superior aumentó de 229 a 1.289 y las matrículas ascendieron de 440.000 a 960.000 debido a esta “revolución educativa” en la cual el Comité Central del Partido (CCP)²⁴ tenía un objetivo: “*in three to five years, illiteracy must be eliminated and primary education must be generalized [...] Advance education must be generalized in about fifteen years*” (Xu y Mei, 2009: 25).

Fusionados el MOE y el Ministerio de Educación Superior, la política adoptada por el Partido Comunista Chino (PCCh) en 1958 marcaba sus objetivos principales: 1) la educación debía servir al proletariado; 2) la educación debía estar combinada con la mano de obra; 3) El PCCh tendría control absoluto sobre la educación. Según Yang (2009), este gran desarrollo, que se experimentó en tan sólo un año, fue un fenómeno

²³ Campaña de medidas económicas, sociales y políticas implantadas en la RPC por el Partido Comunista Chino con el objetivo de transformar la economía agraria China en una sociedad comunista a través de la rápida industrialización y colectivización. En: *Encyclopaedia Britannica*. <http://www.britannica.com/EBchecked/topic/243427/Great-Leap-Forward> Nuestra traducción. [Última consulta: 21. 01. 2017]

²⁴ Se utilizarán indistintamente CCP y CCPCCh, por tener el mismo significado, refiriéndose la primera al Comité Central del Partido y la segunda al Comité Central del Partido Comunista Chino.

inusual y, realmente, creemos que no debería ser llamado desarrollo como tal, ya que bajo estas circunstancias, las instituciones de educación superior carecían de condiciones materiales, recursos y profesorado cualificado para ello (ibíd).

Ante tal situación, en enero de 1961, se llevó a cabo la primera reunión para el reajuste de estas instituciones que culminó con la ley de “*Readjustment, Consolidation, Enrichment and Improvement*” que, finalmente, la regularizó (Gu, Li y Wang, 2009: 12). Además, en la misma, Deng Xiaoping²⁵ (邓小平, 1904-1997), afirmaba que el nivel de educación y ciencia no dependía de la cantidad sino de la calidad y, que el desarrollo que venían experimentando debía ser frenado (Tsang, 2000). Como consecuencia, se reajustó el número de instituciones de 1.289 en 1959 a 407 en 1963 y las matrículas se vieron recortadas de 0,32 millones en 1960 a 0,1 millones en 1963 (Yang, 2009).

Desde 1949, el Consejo del Estado conjuntamente con el MOE y el Ministerio de Educación Superior publicaron numerosas leyes y normas tachadas, más tarde, por ser repetitivas en su contenido y no formales en cuanto al estilo. Para hacernos una idea de el número de leyes que fueron redactadas en esta época, desde 1949 a 1988, se promulgaron unas 415, de las cuales, más tarde, el Gobierno abolió 68 e invalidó 347 (Xu y Mei, 2009: 29), es decir, la gran mayoría.

En la siguiente tabla (tabla 1) se presentan, a modo de resumen, las principales reformas y cambios en el sistema educativo superior chino con el objetivo de ofrecer una visión más clara de los acontecimientos que las propiciaron.

Periodo	Contexto Político	Principales reformas y leyes
1949 – 1957	<ul style="list-style-type: none"> *Fundación de la RPC en 1949 *Unificación del Partido bajo la dirección de Mao Zedong *Creación de una “nueva” China basada en el modelo soviético (URSS) 	<ul style="list-style-type: none"> *Construcción de un sistema nacional de educación. *Normas Provisionales para las Instituciones de Educación Superior (1950) *Adopción del modelo soviético de educación superior y reorganización de las instituciones (1952) *Centralización de la educación superior. *<i>First Five-Year Plan</i> (1953-1957)

²⁵ “From the mid-1950s Deng was a major policy maker in both foreign and domestic affairs. He became closely allied with such pragmatist leaders and stressed the use of material incentives and the formation of skilled technical and managerial elites in China’s quest for economic development. Deng thus came into increasing conflict with Mao.” En: *Encyclopaedia Britannica*. <http://www.britannica.com/EBchecked/topic/157645/Deng-Xiaoping> [Última consulta: 20.02.2017].

1958 – 1965	*“El Gran Paso Adelante” - <i>Great Leap Forward</i> (1958-1961) * Ajuste económico bajo la dirección de Deng Xiaoping (1961-1965) * 1961 “Ajuste, consolidación, enriquecimiento y mejora”	*Fusión del MOE y el Ministerio de Educación Superior *Política del PCCh de 1958 *Expansión y masificación de la enseñanza. * Reforma y reajuste
1966 – 1976	*Revolución Cultural *Muerte de Mao Zedong (1976)	*Abolición de los exámenes de entrada a la universidad (高考) *Cierre de universidades

Tabla 1. Principales cambios y reformas educativas en el sistema educativo chino (1949-1977)

El sistema y modelo de educación superior chino se formó entre los años 50 y 60 e imitaba al modelo de la antigua URSS. A partir de entonces, el Gobierno del país llevó a cabo varias reformas, sin embargo, éstas no resultaron ser tan efectivas como se esperaba. Según las autoridades del país, antes de los 90 existían serios problemas de estructura y funcionamiento del sistema que afectaba a la calidad de la educación superior (Li, 2004). Además, a pesar de los esfuerzos por parte del Gobierno central por regularizar el sistema educativo, desde 1966 a 1976 y, a consecuencia de la “Revolución Cultural”, el sistema (en general) quedó completamente destruido y abolido (Tsang, 2000; Yang, 2009; Xu y Mei, 2009; Gu, Li y Wang, 2009).

1.1.3 La educación superior en la China contemporánea (1978-2003)

En los 70, las universidades seguían dominadas por la ideología Marxista-Leninista y la ideología de Mao (Ruth, 2008: 42). Sin embargo, tras la muerte de Mao Zedong en 1976, Deng Xiaoping actuó como la principal figura política durante la época post-Mao y, el grupo conocido como “*Gang of Four*” –los asociados y seguidores del pensamiento maoísta– los cuales serían vistos como los culpables de la destrucción y las pérdidas sufridas a causa del Gran Paso Adelante y la Revolución Cultural. Pero, sin lugar a dudas, el gran cambio que marcó el comienzo de la educación superior contemporánea en China fue la reanudación, en 1977, del sistema nacional de exámenes

de acceso a la universidad, tras haber estado suspendido durante 10 años²⁶. Gracias a su reanudación, más de 5,7 millones de jóvenes pudieron acceder a estos exámenes y, más de 270.000 fueron admitidos en instituciones de educación superior²⁷.

En la tercera sesión plenaria del 11º CCPCCh, celebrada en Beijing en diciembre de 1978, se establecieron las leyes de reforma y apertura al resto del mundo (Gu, Li y Wang, 2009: 13). Esta etapa es conocida como la etapa de “*Reform and Opening up*” (改革开放 – *Gaige Kaifang*), caracterizada por una transición del liderazgo de Mao Zedong al de Deng Xiaoping, y por un cambio hacia un enfoque más pragmático que valoraba más el crecimiento económico que la ideología (Ruth, 2008: 35). Pero, como Pepper (1990, en Ruth, 2008: en línea) apunta, “*China’s system was too centralized and its curricula too dated, while courses were too narrowly defined and too rigidly presented*”.

A partir de este momento, el sistema educativo experimentó grandes cambios y se empezó a construir un marco jurídico educativo [como tal] (Xu y Mei, 2009: 26). En 1985, el CCPCCh lanzó la “*Decision on Reform of the Educational System*” (MOE, 1985). Esta ley supuso una descentralización del control sobre la educación concediendo más poder de decisión a las propias instituciones (Mok, 2005: 65). Es decir, el Gobierno, en lugar de ejercer un control directo sobre la educación, lo hacía de un modo indirecto a través de los Gobiernos provinciales y mediante la financiación de las propias instituciones (Min, 1994; Mok, 2005). Además, todo el sistema académico, abolido durante la Revolución Cultural, fue reintroducido: grado, máster y doctorado. Según Ouyang (2004: 143), “*a relatively rational higher education system was set up with different subjects, different aspects and different levels*”. De este modo, se fue formando un sistema educativo consolidado, y el currículum quedó unificado en el sistema de educación superior aunque, al mismo tiempo, las universidades empezaron a gozar de cierta libertad en la determinación del suyo propio. Pepper (1990: 138) afirma que, aunque “supuestamente” se les concedió cierto poder para “*readjust the objectives of various disciplines, formulate teaching plans and programs, and compile teaching materials*”, realmente, el MOE controlaba la mayoría de las decisiones en lo que a educación de país respectaba y tenía control sobre las universidades más importantes

²⁶ Puede consultarse un interesante artículo publicado por el New York Times sobre este hecho en: <http://www.nytimes.com/2008/01/06/world/asia/06china.html> [Último acceso: 17.01.2017].

²⁷ Desde entonces, el MOE lleva a cabo estos exámenes para acceder al sistema universitario en toda China (Sun, 2002).

sobre todo en relación con el diseño curricular, admisión del alumnado, etc. (Mok, 2005: 64). Pero esto no significaba que no hubiese cierta contradicción entre los currícula de cada universidad y los establecidos por el Gobierno central.

In place of the early enthusiasm for kinds of curricular innovation and integration that were based on scholarly considerations, a commercialization of the curriculum was set in, with universities desperately seeking approval for new programs that would be likely to attract large numbers of self-paying students and so enhance university income [...] most universities tried to set up programs in areas such as international trade, management, and foreign languages, which looked economically promising in the short-term.

(Hayhoe, 1989: 126)

Por otro lado, esta descentralización vino acompañada de una llamada a las universidades para que se responsabilizasen en cuanto a su propia financiación. Así, las universidades comenzaron a buscar ingresos proporcionados por compañías privadas o usaban recursos humanos y tecnológicos para generar ingresos –como por ejemplo el alquiler de sus equipos científicos– (Ruth, 2008: 52). Situación que también generó problemas de diversa índole.

A raíz de los *altercados* de Tian'anmen en 1989, el Gobierno chino se sintió amenazado por las universidades y estudiantes universitarios por lo que adoptó un enfoque más conservador. Este conservadurismo dio lugar al “*Eighth Five-Year Plan*” (1991-1995), que anunciaba un límite estricto de matriculaciones permitiendo a muy pocos estudiantes la entrada a estudios de la rama de las ciencias sociales (Ruth, 2008: 53).

En 1993, el PCCh y el Consejo de Estado lanzaron las “*Guidelines for the Reform and Development of Education in China*”, estableciendo las leyes y normativas para el desarrollo de la educación hasta los primeros años del siglo XXI. Esta nueva normativa, cubría todos los niveles del sistema educativo y destacaba dos importantes aspectos. En primer lugar, la búsqueda de la calidad en la formación y, en segundo lugar, una reforma sistemática en profundidad, la cual tenía como objetivo: una mayor autonomía institucional de las universidades para responder a las necesidades sociales (Gu, Li y Wang, 2009: 14 y ss.). En 1995, el Proyecto 211, financiado por la Comisión Educativa

Estatad (SEDC)²⁸, fue puesto en marcha con el objetivo de ayudar y financiar el desarrollo de las 100 mejores universidades del país para poder situarlas dentro del ranking mundial de calidad en educación superior. Unos años más tarde, en 1998, durante la celebración del centenario de la Universidad de Beijing, el Presidente de la RPC de aquel entonces, Jiang Zemin (江泽民), explicaba que “*China needs to build a group of leading universities with world class characteristics in order to realize the modernization of the country*” (ibíd.).

Poco después, se puso en marcha el Proyecto 985 para continuar con el desarrollo de este tipo de universidades. Para llevar a cabo estos proyectos, el MOE firmaría acuerdos de cooperación con algunos Gobiernos provinciales y municipales para favorecer el desarrollo y la expansión a nivel internacional de dichas universidades ofreciéndoles, asimismo, financiación para ello. Entre 1999 y 2006, un total de 34 instituciones se unieron a este grupo de “universidades de élite” bajo el Proyecto 985. En el mismo año, 1998, la primera Ley de Educación Superior de la RPC fue aprobada por el Congreso Nacional²⁹. En 1999, el Consejo de Estado de la RPC aprobó el “*Action Plan for Vitalizing Education for the 21st Century*”. Redactado por el MOE, se esperaba que algunas de las mejores universidades alcanzasen un nivel superior en cuanto a calidad en la educación a nivel internacional (MOE, 1999).

En el siglo XXI, se observa un gran avance y desarrollo en el sistema de educación superior del país, así como un incremento las matrículas en todas las instituciones, que ascendieron de 7,53 millones de estudiantes en 1998 a 9,53 millones en 1999, y de 11,84 millones en el año 2000 a 13 millones en 2001 (Yang, 2009: 283) (gráfico 1). Además, todos los cambios que el sistema educativo superior experimentó durante los 90 estuvieron caracterizados principalmente por un cambio en el enfoque: ya no primaba la “cantidad”, sino la “calidad” educativa. El resultado de estos cambios, llevados a cabo tanto por las instituciones educativas en su conjunto, como gracias a la actuación de los miembros de las facultades y estudiantes, se vio reflejado en el elevado número de artículos de investigación de un modo llamativo, ascendiendo (en materias como ingeniería o ciencia) de un 14,54% en 1998 a un 22,43% en 2003 (Li *et al.*, 2008: 12). Por otro lado, en el año 2001, China pasó a ser parte de la Organización Mundial de

²⁸ Conocida como *State Education Commission* (SEDC). Se trataba del antiguo Ministerio de Educación (MOE) que actuó entre 1985 y 1998. En 1998, esta Comisión a pasar a llamarse, de nuevo, MOE.

²⁹ Conocido como *National People's Congress* (NPC), es el órgano nacional legislativo de la RPC.

Comercio (OMC), y organizaciones e instituciones extranjeras comenzaron a invertir en la educación superior del país asiático. Desde ese momento, se produjo una internacionalización y cambio de paradigma en la educación superior (apartado 1.1.5).

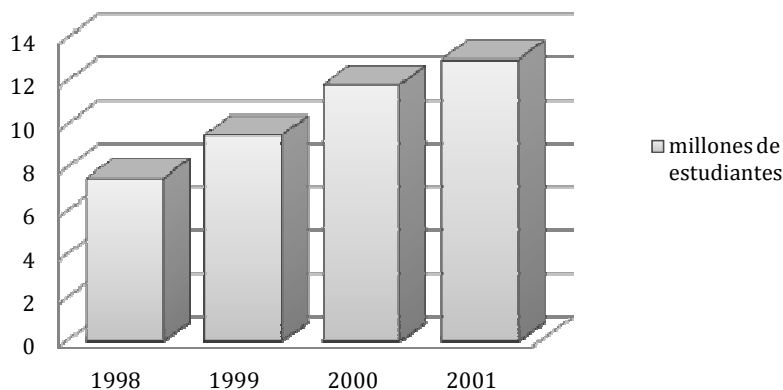


Gráfico 1. Número de matriculaciones entre 1998 y 2001 (basado en Yang, 2009: 283)

Nos gustaría, antes de adentrarnos en las principales reformas educativas universitarias de esta época, hacer mención de la propuesta del MOE (2008) en cuanto al desarrollo en educación superior:

The overall objectives of higher education reform are to smooth the relationship among government, society and HEIs, setting up and perfecting a new system in which the state is responsible for the overall planning and macro management while the HEIs follow the laws and enjoy the autonomy to provide education according to needs of the society. After several years' endeavors, the structural reform of higher education has gained heartening achievements. In the field of education reform, the old system in which the state undertook the establishment of all HEIs has been broken, and a new system in which the government takes main responsibility, along with the active participation of society and individuals has been taking shape. The development of HEIs run by social forces are fully encouraged and supported³⁰.

³⁰ Disponible en: <http://moe.edu.cn/> [Último acceso: 26.03.2017].

1.1.3.1 Principales reformas educativas (hasta 2003)

En los años 80, el sistema educativo chino afrontó cuatro grandes desafíos: 1) aceleramiento del desarrollo de la ciencia y tecnología; 2) reforma social e innovación; 3) reforma del sistema económico y producción; y 4) conflicto entre la cultura china y la occidental (Gu, 2000). Durante esta época, el Estado aceleró la creación del marco jurídico de la educación superior y comenzó a establecer una serie de medidas, leyes y normativas. Así, en 1981, se puso en marcha las “*Regulations of the PRC on Academic Degree*”, que sustituyó a la de 1949 que venía ejerciéndose hasta ese momento. Pero, una de las reformas educativas más importante de esta época fue la llevada a cabo en 1985, cuando el Comité Central del PCCh lanzó la “*Decision on Reform of the Educational System*”, dando lugar al “*Ninth Five-Year Plan*” en 1996 y al primer “*Action Plan for Invigorating Education*” en 1998. Según Ouyang (2004), el nuevo desarrollo que China estaba experimentando tenía cinco características principales: 1) internacionalización; 2) síntesis/uniformidad; 3) modernización; 4) diversificación; y 5) educación holística/autodidacta. El objetivo de la educación superior en China había dado un giro pasando a ser un sistema enfocado a la enseñanza y el aprendizaje en lugar de ser un arma política (ibíd).

Por otro lado, la educación superior privada fue legalizada en el periodo comprendido entre 1978 y 1986. En este último año ya existían más de 370 instituciones de estas características. Durante 1987 y 1991 se regularizó su desarrollo a través de las “*Provisional Regulations on Social Forces’ Engagement in Establishment of Educational Institutions*” dictadas por el SEDC (*State Education Commission of China*). En los años 90, concretamente en el año 1992, el SEDC puso en marcha el “*Eighth Five-Year Plan*” (1991-1995), por el que se establecían las normas en cuanto a la gestión de colegios e instituciones. Un año más tarde, en el 14º Congreso del CCPCCh, el partido puso de manifiesto la importancia de la educación del siguiente modo: “*to materialize the essential and basic projects of modernization, to give education the strategic position of the development priorities, and must strive to raise the moral and intellectual as well as the scientific and cultural level of the whole people.*” (CCPCCh, 1993). Para ello, lanzaron el “*Outline of the Educational Reform and Development in China*” que establecía los principios para crear un sistema educativo socialista con características chinas. Esta ley marcaba los objetivos para el desarrollo en educación

que China debía experimentar para su modernización³¹. Aunque esta ley cubría todo el sistema educativo en cada uno de sus niveles, destacaba dos aspectos importantes en cuanto a la educación superior: 1) el desarrollo de un producto educativo de calidad y, 2) una reforma sistemática más profunda. De este modo, se estableció un sistema en el que el Gobierno supervisaría la actuación de las instituciones de educación superior a nivel macro, mientras que las propias instituciones podían operar con mayor autonomía para responder a las necesidades sociales (Gu, Li y Wang, 2009: 14). En 1996, el PCCh puso en marcha el “*Ninth Five-Year Plan*” (1996-2000), por el que dictaba una serie de normas a la hora de gestionar las instituciones educativas por parte de empresas privadas (ibíd.)

Como exponíamos (apartado 1.1.3), otro de los grandes cambios en los 90, fue la introducción del Proyecto 211 en 1995. Financiado por el MOE, tenía el objetivo de ayudar y financiar el desarrollo educativo en las 100 mejores universidades del país para poder situarlas dentro del ranking mundial de educación superior y calidad. Como el propio proyecto establecía:

Training high-level professional manpower to implement the national strategy for social and economic development, the project has great significance in improving higher education, accelerating the national economic progress, pushing forward the development of science, technology and culture, enhancing China’s overall capacity and international competitiveness, and laying the foundation of training high-level professional manpower mainly within the educational institutions at home.

(CERNET, 2013)³²

El proyecto 211, implantado durante el periodo del *Ninth Five-Year Plan* (1996-2000), tenía tres objetivos fundamentales: 1) la mejora de la capacidad institucional; 2) el desarrollo de áreas y disciplinas clave; y 3) el desarrollo de un sistema de servicio público de educación superior. En 1998, el presidente de la RPC, Jiang Zemin, declaró que necesitaban que el país contase con universidades de primera categoría en el ranking mundial para que pudiesen lograr su principal objetivo: el de la modernización

³¹ Para un estudio más detallado sobre esta Ley también puede consultarse la obra de Xu y Mei (2009) *Educational Policies and Legislation in China*. Hangzhou: Zhenjiang University Press.

³² CERNET (2013). *Chinese Education and Research Network*. Disponible en: <http://www.chinaeducenter.com/en/cedu/ceduproject211.php> [Último acceso: 27.03.2017].

del país, por lo que el Proyecto 985 se puso en marcha. El Estado invirtió más de 1.26 miles de millones de euros en su primera etapa (1999-2003)³³, e incluía a 10 universidades de prestigio de China, de entre ellas, la Universidad de Beijing, Tsinghua, Fudan, Zhengjiang y Nanjing. Asimismo, en 1999, el MOE promulgó la Ley de Educación Superior, que establecía los tipos de educación disponibles (grado y posgrado) y los requisitos para la creación y regulación de instituciones de educación superior, así como los que el profesorado que perteneciese a éstas debía cumplir³⁴. Era patente el gran desarrollo y el deseo de normatización del sistema por parte del Gobierno chino, además de su modernización e internacionalización.

Para continuar con este desarrollo, en 2004, se puso en marcha la segunda fase del Proyecto 985 con el objetivo de financiar a otras universidades del país, llegando a la cifra a 39. En definitiva, estos dos proyectos son considerados como las estrategias más importantes llevadas a cabo por el Gobierno chino en lo referente a la calidad en su sistema educativo universitario (Anexo I)³⁵.

Por otro lado, nos gustaría mencionar los numerosos acuerdos internacionales y la creciente fusión de muchas de las instituciones con el objetivo de la internacionalización. Con la independencia de Hong Kong en 1997 (antigua colonia británica)³⁶, se produjo un importante movimiento de cooperación entre universidades chinas y occidentales – europeas, australianas, americanas, etc.–, así como se realizaron y firmaron acuerdos de reconocimiento de algunos grados con varios países –Alemania, Reino Unido, Francia, Nueva Zelanda, etc.– (Zhu y Brandenburg, 2007).

A comienzos del siglo XXI, China presenció una gran expansión y, en 2006, ya había más de 25 mil millones de estudiantes inscritos en alguna institución de educación superior, por lo que el Gobierno chino comenzó a controlar este excesivo crecimiento con el objetivo de mejorar la calidad con una serie de medidas lanzadas por el MOE entre las que se incluían: 1) un modelo nacional de enseñanza y cursos para ello; 2) la contratación de personal bilingüe extranjero; y 3) promocionar e incentivar a los

³³ En: *People's Daily Online* [人民网] (2008). Disponible en: <http://en.people.cn/90001/6381319.html> [Último acceso: 30.03.2017].

³⁴ Disponible en: http://www.moe.edu.cn/publicfiles/business/htmlfiles/moe/moe_2803/200905/48454.html [Último acceso: 05.01.2017].

³⁵ Lista detallada sobre las universidades financiadas por los Proyectos 985 y 211. Fuente: *Higher Education in China* (Wu, Li y Wang, 2009).

³⁶ Hong Kong se independizó de Gran Bretaña y pasó a ser una Región Administrativa Especial de la República Popular China (中華人民共和國香港特別行政區) el 1 de julio de 1997 bajo el principio “un país, dos sistemas” (一國兩制).

profesores para realizar cursos de enseñanza, entre otras muchas medidas (Gu, Li y Wang, 2009: 16). Esta expansión se debía, en parte, a la adhesión de China a la Organización Mundial del Comercio (OMC) en 2001 y, por la que mediante a los acuerdos establecidos, se comprometía a permitir el establecimiento de *joint-ventures* con la participación mayoritaria de capital extranjero en servicios de educación y en la oferta educativa³⁷. Resumiendo, desde 1990, una reforma en la estructura, así como un giro en el enfoque educativo, se ha ido implementando en las instituciones de educación superior de China a través de una serie de leyes, normas y reformas creadas e implantadas paulatinamente hasta el año 2003, las cuales continuarían hasta la puesta en marcha del Nuevo Plan de Reforma y Desarrollo (2010-2020)³⁸ (apartados 1.1.5 y 5.3.1.1).

Para concluir este apartado, resumiremos las principales reformas y cambios legislativos más relevantes de esta época con el objetivo de ofrecer una visión clara de los mismos y su desarrollo (tabla 2).

Periodo	Contexto Político	Principales reformas y leyes
1976 - 1990	<ul style="list-style-type: none"> *Fin de la Revolución Cultural (1976) *“<i>Reform and Opening up</i>” (1978) bajo la dirección de Deng Xiaoping: <ul style="list-style-type: none"> - Modernización - Más autonomía - Instituciones privadas *Reforma del sistema económico (1984) * Altercados de Tiananmen (1989) 	<ul style="list-style-type: none"> * Reanudación del sistema nacional de exámenes de entrada a la universidad (1977) * 1978 Legalización de instituciones de educación superior privadas. * <i>Regulations of the PRC on Academic Degree</i> (1981) * <i>Decision on Reform of Educational System</i> (1985) * <i>Law of Compulsory Education of the PRC</i> (1986)
1990 - 1998	<ul style="list-style-type: none"> *Vuelta al enfoque conservador * Énfasis en la modernización *Calidad frente a cantidad *Muerte de Deng Xiaoping (1997) 	<ul style="list-style-type: none"> * <i>Eighth Five-Year Plan</i> (1991-1995) * <i>Outline of the Educational Reform and Development in China</i> (1993) * Proyecto 211 (1995) * <i>Education Law</i> (1995) – actualmente vigente.

³⁷ Más información sobre la entrada de China en la OMC, así como de los compromisos establecidos y evolución de los mismos puede ser consultada en: <http://tradeinservices.mofcom.gov.cn/en/e/2007-09-14/6170.shtml> y en http://tradeinservices.mofcom.gov.cn/upload/2010/10/22/1287714159078_155069.pdf [Último acceso: 10.01.2017].

³⁸ Para un estudio detallado del plan también puede visitarse la página oficial del MOE: <http://www.moe.edu.cn/publicfiles/business/htmlfiles/moe/s3501/201010/109031.html> [Último acceso: 14.03.2017].

		<ul style="list-style-type: none"> * <i>Ninth Five-Year</i> (1996-2001) * <i>Higher Education Law</i> (1998) – actualmente vigente. * Proyecto 985 (1998)
1998 - 2003	<ul style="list-style-type: none"> * Continuación de la reforma por Jiang Zemin * Entrada en la OMC (2001) *Principal objetivo: la calidad en educación superior. *Internacionalización de la educación superior. 	<ul style="list-style-type: none"> *<i>Action Plan for Invigorating Education</i> (1998) * <i>Action Plan for Vitalizing Education for the 21st century</i> (1999) * <i>Furthering the Education Reform and Promoting Quality-Oriented Education</i> (1999) *Ley para la promoción de la Educación Privada (2003) * <i>Regulations of the People's Republic of China on Chinese - Foreign Cooperation in Running Schools</i> (2003)

Tabla 2. Principales cambios y reformas educativas en el sistema educativo chino (1976-2003)

1.1.4 Panorama actual de la educación superior en China (2004-2020)

Education should open out towards the world, towards the future and towards modernization.
(Deng Xiaoping, 1993: 35)

Hasta ahora, hemos podido comprobar cómo la educación superior en China ha estado marcada por una larga tradición, no solo cultural y social a través de la diseminación de los ideales de Confucio en sus comienzos, sino también por numerosos factores políticos, sociales y económicos como la Revolución Cultural y el Gran Paso Adelante, por mencionar algunos. Cabe destacar, que la educación superior en China ha estado y está fuertemente centralizada gubernamentalmente –aunque ahora se deja más libertad a las universidades–. Además, podríamos decir que se ha centrado en servir a las necesidades sociales y al desarrollo económico durante todos estos años. Sin embargo, coincidimos con Gu, Li y Wang (2009) cuando afirman: “*While education must have a social dimension, and higher education must keep in mind socio-economic development, these cannot be the sole aims of higher education*”.

Hemos considerado necesario el análisis de varios factores, a saber: las principales leyes, normas y reformas, las tasas universitarias y financiación, los exámenes de acceso a la universidad, la internacionalización de la educación superior y la movilidad de estudiantes en este apartado por considerar que, a través del estudio de estos factores y tendencias, podremos establecer unas determinadas consideraciones en cuanto a su actual sistema.

- Principales leyes, normativas y reformas

Como hemos visto en apartados anteriores, en los 90, se introdujeron varias leyes y normativas que han ido dibujando el panorama actual. De entre las más actuales, y a destacar, podríamos mencionar:

- Ley del Profesorado (1993) y de Normativa sobre las Calificaciones de Profesores (1995)
- Ley de Educación Vocacional (1996)
- Ley de Educación Superior (1998)
- Ley de Promoción de la Educación Privada (2002)
- Normativa de los Grados Académicos (2004)
- Ley de Educación Obligatoria (2006)³⁹

Desde 1998, y con la entrada en vigor de la Ley de Educación Superior, el sistema universitario chino ha sufrido varias e importantes reformas entre las que destacan un sistema nacional unificado y cambios importantes en el currículum (capítulo 5). En el año 2001, el MOE lanzó el “*Tenth Five-Year Plan*” (2001-2005) que ponía de manifiesto los grandes logros conseguidos gracias a la política de reforma y apertura iniciada por Deng Xiaoping llevada a cabo hasta la última década. El *plan* también ponía de manifiesto el desarrollo experimentado en educación, tanto a nivel cualitativo como a nivel científico. Según Yang (2009: 114 y ss.), este plan establecía como objetivos principales para el 2005: 1) consolidar los logros obtenidos a partir de la promulgación de la Ley de Enseñanza Obligatoria y la erradicación del analfabetismo; 2) desarrollar la educación preescolar y secundaria; 3) mejorar la calidad de la enseñanza e

³⁹ Para un estudio más detallado de las mencionadas leyes, véase la legislación consultada para la realización de este estudio en la bibliografía de esta tesis doctoral.

investigación, así como el nivel de innovación en las universidades; 4) formar cuerpos docentes para el desarrollo de una educación de calidad; 5) mejorar de las condiciones administrativas en las escuelas; y 6) reforzar y perfeccionar la legislación del sistema educativo, entre otros. En lo que a nivel universitario se refiere, el Gobierno hizo hincapié en la innovación y modernización en las universidades incluyendo el avance en las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y promoviendo el intercambio internacional de estudiantes y de cooperación entre universidades. Así, en 2003, el número de admisiones en instituciones de educación superior alcanzó los 19 millones, llegando a ser el mayor sistema de educación superior en todo el mundo (Zhou y Zhu, 2007).

En el año 2007, el MOE, conjuntamente con el Ministerio de Economía, llevaron a cabo el proyecto conocido como “*Project of Undergraduate Teaching Quality and Reform*”. Asimismo, ese mismo año, se promulgó el “*Eleventh Five-Year Plan*”⁴⁰. En ambos documentos se promovía el desarrollo, la modernización y la calidad en la enseñanza en todos sus niveles. Además, se perseguía y reforzaba la cooperación y el intercambio internacional y se incentivaba la financiación tanto pública como privada. Pero, sin lugar a dudas, una de las mayores reformas de esta década fue cuando el Consejo de Estado aprobó en 2010 el “*Outline of China’s National Plan for Medium and Long-term Education Reform and Development*” (2010-2020), cuyo objetivo era y es, el de garantizar la igualdad en todo el sistema educativo del país y en el que la calidad es el centro y eje de la misma.

There should be five principles, namely, giving priority to development, taking the cultivation of people as the starting point, carrying out reform and innovation, promoting equity, and improving quality.

(CCPCCh, 2010: 7)

A partir de principios del siglo XXI, el Gobierno chino conjuntamente con el MOE, unieron todos sus esfuerzos en la búsqueda de una educación de calidad. La financiación ya no estaría relacionada con el número de estudiantes matriculados, sino que iría dirigida a aquellas universidades que consiguiesen mejores resultados en los

⁴⁰ Para un estudio más detallado sobre este plan educativo puede consultarse el artículo de Fan (2006). Disponible en: <http://www.sscnet.ucla.edu/geog/downloads/597/300.pdf> [Última consulta: 20.03.2017].

rankings, tanto nacionales como internacionales, los cuales estaban basados en el número de publicaciones internacionales y de impacto, así como en el número de acuerdos de cooperación internacional.

- Tasas universitarias y financiación

Durante años, el Gobierno chino había sido el único canal de financiación para la educación superior. Sin embargo, actualmente, la forma de financiación más empleada es la conocida como *multiple channels*. Ya no es sólo el Gobierno el que apoya a las instituciones, sino que éstas también reciben ayudas de empresas privadas, como pueden ser donaciones, inversiones o préstamos. Conjuntamente con estos nuevos métodos de financiación, los costes de matrícula y las tasas se han visto incrementados de un modo desmesurado durante las últimas décadas.

Las tasas universitarias fueron introducidas en los 80, mientras que hasta entonces, la educación pública había sido gratuita. Generalmente, éstas varían dependiendo de la institución y su localización geográfica, así como del programa a realizar. Según el MOE (2002), las tasas están basadas en el coste operacional de cada estudiante, el desarrollo económico local y el ingreso familiar. Así, incluso dos estudiantes que cursen el mismo programa en la misma institución no tienen porque pagar los mismos precios públicos. Para paliar la creciente subida de las tasas universitarias en los últimos años y hacer más accesible la educación superior, el MOE inició un programa de ayuda y financiación, entre los que se incluyen (Shen y Li, 2003):

- Subvenciones para alumnos excelentes de los programas conducentes al grado (desde 2002).
- Becas basadas en méritos y rendimiento durante sus respectivos programas (desde 1986).
- Financiación y fondos para alumnos sin recursos económicos (desde 1994).
- Exención de pago de tasas (muy pocos alumnos se benefician de esta modalidad).
- Créditos para estudiantes (desde 1986) que se dividen en tres modalidades:

- 1) *General-commercial Student Loans Scheme (GCSL)*.

2) *Government-subsidized Student Loans Scheme* (GSSL).

3) *Government-subsidized Student Resident Loan* (SRL).

Sin embargo, a pesar de todos los cambios realizados por el MOE para asegurar una educación superior de calidad y accesible para todos los estudiantes por igual, autores como Wu (1998) y Yang (2009), afirman que las universidades chinas no han seguido un desarrollo continuo o fructífero y, actualmente, todavía los recursos son limitados y el currículum es, generalmente, el mismo en las instituciones de una misma ciudad o comunidad. Y, aunque aquellas universidades promocionadas por los Proyectos 211 y 985 sí que han contribuido favorablemente al desarrollo del país, todavía hay cientos de instituciones que se enfrentan a este tipo de problemas.

Since the educational reforms, mainland China has undergone major changes in education. China's education system is amazingly uniform when viewed in the context of its vast geographic area and huge population [...] however, on-going reforms and local constrains have engendered considerable variation among localities.

(Cheng, 1991: 3)

- Sistema de acceso a la universidad (*Gaokao* – 高考)

El acceso a la educación superior en China es muy competitivo debido al examen que tienen que realizar los estudiantes para acceder a una plaza –sea cual sea el tipo de la institución–. Aunque este examen data de épocas tan antiguas como la de Confucio, fue en 1950, cuando el MOE promulgó las “*Regulations on Admissions*”, las cuales estipulaban las asignaturas que serían incluidas en el examen de entrada. Este examen, también conocido como *National College Entrance Examination* (NCEE) o *Gaokao* (高考) es similar a la prueba de acceso en España (PAU)⁴¹. Desde el año de su implantación, las asignaturas incluidas en el examen, fueron cambiando a partir de enmiendas o

⁴¹ Este año, 2017, la prueba ha vuelto a cambiar de nombre. Aunque el nombre propuesto por el MECD es “Prueba de Evaluación de Bachillerato para el Acceso a la Universidad”, para las siglas, sin embargo, no hay un consenso común y cada comunidad autónoma le ha adjudicado la que creía más conveniente ya que el MECD no ha establecido ninguna en particular. Por ello, nosotros, le seguiremos llamando PAU, hasta que haya un acuerdo o un pronunciamiento por parte del MECD para las mismas. Se pueden consultar las siguientes entradas en cuanto a la discusión sobre este tema en: <http://www.elmundo.es/sociedad/2017/02/10/589dc99e46163f97408b458f.html> o <http://www.fiquipedia.es/home/evaluaciones-finales/evaluaciones-finales-bachillerato> [Último acceso: 21.05.2017].

circulares que promulgaba el Gobierno. La mayoría de los cambios que se hicieron surgieron a partir de las diferenciaciones en cuanto a la especialización a la que se optaba. En 1966, el CCPCCh y el Consejo de Estado revocaron estos exámenes de entrada a raíz de la Revolución Cultural.

Tras la Revolución Cultural, en 1977, Deng Xiaoping propuso una reforma en cuanto al acceso y matriculación. Así, en 1977 se restauró el sistema de exámenes de acceso a la universidad y, desde 1978, las asignaturas incluidas en éstos estaban divididas en: 1) para estudiantes que quisiesen acceder a la rama de humanidades y ciencias sociales, en los que las asignaturas a examinar eran: ciencias políticas, lengua china, matemáticas, historia, geografía y lengua extranjera; y 2) para estudiantes que optasen por la rama de ciencia y tecnología, en los que se examinaban de: lengua china, matemáticas, física, química y lengua extranjera (Yang, 2009: 244). Sin embargo, los exámenes todavía seguían métodos y contenidos tradicionales, no estaban estandarizados en todas las regiones o ciudades por igual, y existía una gran disparidad entre nuevos estudiantes dependiendo de si provenían de zonas rurales o de las grandes urbes, e incluso, de si provenían de la zona este u oeste de China. Estos fueron algunos de los motivos por los que la Comisión Estatal de Educación decidió lanzar, en 1989, el *“Implementation Plan for Standardization Scheme on National Unitary Examination in Regular Higher Education Institutions”*.

En 1992, consciente de la disparidad entre especializaciones y exámenes en las distintas regiones y provincias, el MOE decidió que el modelo de asignaturas que se incluirían en este examen seguiría el modelo “3+2”, es decir, las 3 asignaturas obligatorias (lengua china, matemáticas y lengua extranjera), más 2, las cuales podrían ser, por ejemplo: política e historia o física y química (dependiendo de la especialización a la que optase el alumnado) (Yang, 2009). Este modelo cambió en 1999, cuando el MOE dio incluso más libertad al número de asignaturas dependiendo de la especialidad a cursar. Así, el modelo sería el de “3+X”. Las tres asignaturas obligatorias seguían siendo las mismas (lengua china, matemáticas y lengua extranjera), mientras que las asignaturas de especialidad (llamadas en la regulación: “X”) podrían ser establecidas por la institución examinadora. De las asignaturas de especialidad, el alumnado podía elegir de entre las siguientes combinaciones: humanidades (3 + arte y humanidades –文科综合–, que

incluía política, historia y geografía), ciencias (3 + ciencias naturales –理科综合–), que incluía física, química y biología), o una tercera opción que consistía en una combinación de ambas. En 2002, la mayoría de las provincias seguía este modelo “3+X” (ibíd.).

En la actualidad, el sistema de exámenes de acceso a la universidad es un sistema nacional abierto e igualitario para todos los estudiantes y basado, exclusivamente, en el de la puntuación alcanzada durante el desarrollo de los mismos. Sin embargo, al mismo tiempo, este sistema cuenta con varios modelos. En algunas provincias, se organizan independientemente, mientras en otras, los exámenes son diseñados por el Centro Nacional de Exámenes acorde con las directrices del MOE⁴².

Nos gustaría destacar la labor que el MOE ha realizado para asegurar un sistema de admisión más abierto, transparente y justo durante los últimos años. Según datos del propio MOE (2008), entre las medidas, cabe señalar:

- Desde 2005 el MOE ha implementado el “*Sunshine Project*” por el que se regulan las admisiones universitarias proporcionando transparencia en la información, una estricta supervisión y un justo proceso durante las mismas.
- Desde ese mismo año, 2005, el MOE regula las tasas universitarias y controla las admisiones. Asimismo, en 2007, lanzó un sistema electrónico para evitar actividades o procesos ilegales de admisión.
- En 2003, por primera vez, el número de admitidos que provenían de áreas rurales igualó al de aquellos que provenían de ciudades o pueblos.

Pese a los continuos esfuerzos del MOE, este sistema aún sigue recibiendo numerosas críticas, de diversa índole, por parte de diferentes grupos educativos –profesores, alumnos, Gobiernos provinciales, entre otros–. Una de las críticas más pronunciadas es la de profesores y analistas chinos que han venido destacando en los últimos años los defectos de un examen destinado a valorar la capacidad de memorización y repetición de los estudiantes sin identificar sus capacidades para aportar soluciones creativas o

⁴² Se puede acceder a los distintos modelos de examen (por ciudades o regiones administrativas) en: <http://www.gaokao.com/baokao/ksj/> (en chino) [Último acceso: 17.03.2017].

novedosas (ICEX, 2013). Se cuestiona, en gran medida, un sistema altamente competitivo, estresante y restrictivo.

In pursuing a high-quality academic college-bound education and higher promotion rates, schools, teacher and students are all under high pressure of respective drills, lesson reviews and memorization of factual knowledge in getting prepared for examinations for higher learning largely in cognitive discipline-based school-subjects, which largely measure measurable learning outcomes, rather than attitudinal/value and behavior changes.

(Zhou y Zhu, 2006)

Otra de las críticas más frecuentes es que este examen se contradice con la reforma del currículum basado en competencias para la calidad en educación que fue puesto en práctica en esta década. Así, actualmente, se encuentra en proceso de reforma (de nuevo) para facilitar el acceso a todos los estudiantes, haciendo la educación más flexible. Asimismo, la presión que reciben los estudiantes para la realización de esta prueba y con el objetivo de poder acceder a una plaza en una universidad es tal que cada vez hay más alumnos en tratamiento psicológico por ansiedad o depresión, así, la reforma pretende, al mismo tiempo, disminuir la gran presión que se ejerce sobre los estudiantes de educación secundaria superior, ya que se someten a una dura prueba donde sólo el 40% consigue una plaza en la universidad (figura 4).

All the problems are on the rise. Suicide among university students has become normal now, according to one instructor at a technical college who declined to be identified [...] The poll also showed more than 16 percent of university students reported having experienced anxiety or panic attacks, depression, and symptoms of paranoia [...] Part of the reason is growing social pressure. That's a major factor⁴³.

A pesar de las duras críticas que aún sigue recibiendo este examen de entrada, podríamos compararlo con la prueba de acceso en España (PAU), en la que, al igual que en China, los alumnos están sometidos a una gran presión y estrés durante la preparación y realización de estos exámenes, los cuales, de algún modo, decidirán parte de su futuro académico.

⁴³ Para hacernos una idea de la presión a la que están sometidos los estudiantes chinos ante esta “competición” por la lucha de una plaza en la universidad véase: http://www.rfa.org/english/news/social/china_youth-20060818.html. [Último acceso: 21.03.2017] o <http://www.theatlantic.com/china/archive/2013/06/chinas-unfair-college-admissions-system/276995/> [Último acceso: 23.03.2017].

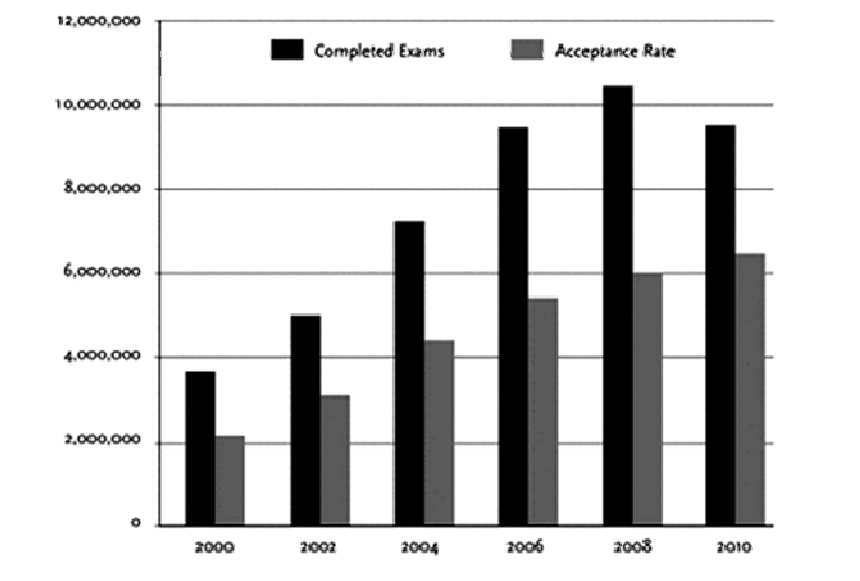


Figura 4. Número de estudiantes en relación a la realización de los exámenes de acceso a la universidad y a las plazas obtenidas (Stanfield y Shimmi, 2014: 78).

Como Morán (2009: en línea) expone, la sociedad china ha cambiado tanto en las últimas décadas que la competitividad y el capitalismo son dos de las características más evidentes de la China del siglo XXI. Con más de 1.300 millones de habitantes, la competitividad es feroz, al ser un país donde prosperar y ganar dinero se ha convertido en la prioridad número uno de los jóvenes. Sólo unos pocos cientos de tantos millones pueden entrar en las universidades de élite. Hay que ser mejor que los demás. Y para eso, hay que estudiar mucho.

1.1.5 Internacionalización y cambio de paradigma en educación superior (2010-2020)

Aunque, hace ya más de 100 años que China enviase a universitarios y a investigadores a otros países extranjeros, la reforma de apertura llevada a cabo por Deng Xiaoping tuvo una gran influencia en la política de internacionalización puesta en marcha por el Gobierno chino. Desde entonces, a principios de los 70, el Gobierno chino ha mantenido esta propuesta y política. Uno de los ejemplos más claros es la fundación de *China Education Association for International Exchange* (CEAIE) en 1981, la cual tenía como objetivos: 1) iniciar y desarrollar intercambios de cooperación entre la

comunidad educativa china y extranjera; 2) promover el avance en educación, cultura, ciencia y tecnología y; 3) reforzar el entendimiento entre todas los países y regiones (OECD, 2009). Además, con la entrada de China en la OMC en 2001, la educación superior se ha enfrentado a grandes desafíos. Entre los más destacados, podríamos señalar los Proyectos 211 y 985 mediante los cuales, China ha creado más acuerdos de cooperación multilateral, culturales e intercambios de estudiantes universitarios –tanto de grado como de posgrado–, así como de investigadores y profesores.

Una de las consecuencias directas fue el incremento de la población universitaria china en el extranjero, la cual alcanzó cifras desmesuradas. En 2006, ya eran más de 130.000 estudiantes (figura 5). Además, en 2008, el número de estudiantes chinos que fueron a estudiar al extranjero alcanzó una cota histórica, llegando a los 179.800 alumnos. Según la previsión de los expertos, esa cifra se incrementará a 300.000 en 2020. Asimismo, un estudio de la Organización Económica de Cooperación y Desarrollo (OCDE), destaca que la mayoría de las multinacionales chinas prefieren contratar a estudiantes que hayan cursado estudios en países extranjeros alegando su nivel de inglés, mejores prácticas, motivación para el trabajo en equipo y creatividad (ICEX, 2013).

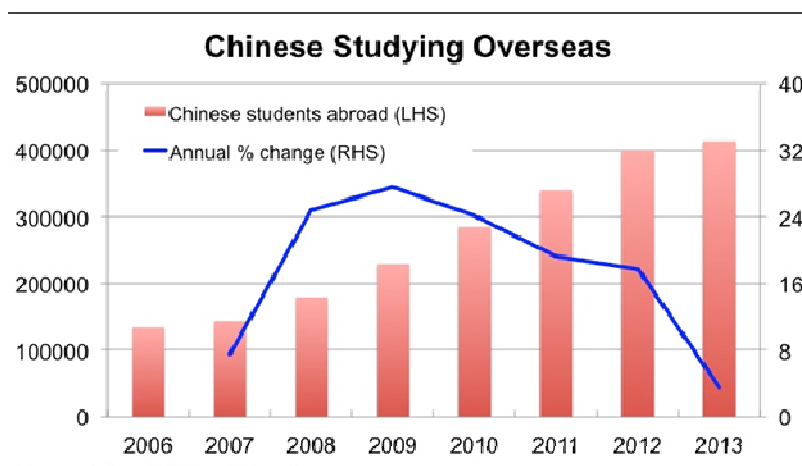


Figura 5.- Número de estudiantes universitarios chinos en el extranjero (MOE, 2013)⁴⁴.

⁴⁴ Se puede consultar el flujo global de los estudiantes chinos que estudian en universidades extranjeras (país de destino, número de estudiantes en cada país, etc.) en la página de la Unesco. Disponible en: <http://www.uis.unesco.org/Education/Pages/international-student-flow-viz.aspx> [Último acceso: 26.03.2017].

Pero, al mismo tiempo, China también se ha convertido en un destino para los estudiantes universitarios occidentales. Según datos del MOE (2003), en 1950, China recibió por primera vez a un grupo de 33 estudiantes que provenían de países de Europa del Este. A finales del año 2000, el número total de estudiantes internacionales en China alcanzaba la cifra de 407.000 y provenían de 160 países (figura 6). Desde 1994, el MOE ha confiado al *Chinese Scholarship Council* (CSC), la admisión y administración de todos los procesos en cuanto a estudiantes internacionales se refiere (Xu y Mei, 2009: 156 y ss.).

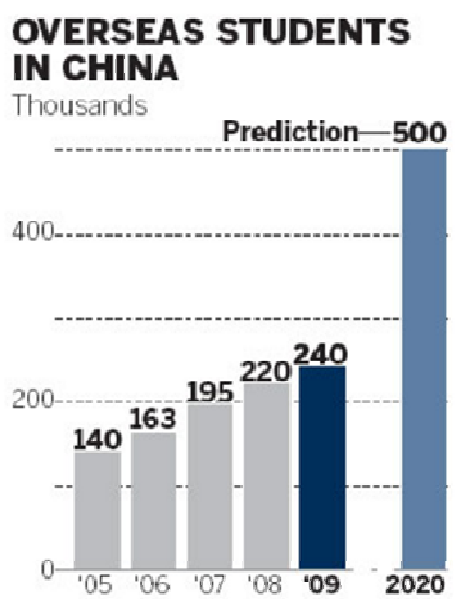


Figura 6.- Número de estudiantes internacionales en China y predicción para el 2020
(*China Daily Online*, 2010)⁴⁵

Con la última reforma propuesta por el Gobierno central y el MOE: “*Outline of National Plan for Medium and Long-term Education Reform and Development (2010-2020)*” y, en lo que a la internacionalización respecta, se pretende la creación de una mayor competitividad internacional, construir universidades o elevarlas a los mejores puestos del ranking mundial, promover y mejorar los intercambios internacionales y de cooperación, expansión de la lengua y cultura china en el extranjero y la creación de una educación conjunta con otras instituciones extranjeras (*sino-foreign joint education*)⁴⁶.

⁴⁵ Disponible en: http://www.chinadaily.com.cn/china/2010-09/28/content_11355912.htm [Último acceso: 05.02.2017].

⁴⁶ Es interesante el artículo publicado en *The Guardian* sobre el proceso de internacionalización llevado a cabo por China, sus efectos y los resultados del mismo: *How China Plans to Become a Global Force in Higher Education*. Disponible en:

1.1.6 Estructura actual de la educación superior en China

Educational enterprise is more controlled than academics like to believe
(Karseth, 2006: 273)

Son varios los tipos de instituciones que forman a los estudiantes en educación superior en China. Así, nos encontramos con diversos tipos: universidades (generales y técnicas), institutos de investigación, instituciones especializadas (medicina, MBAs, etc.), o colegios independientes, también conocidos como *duweixueyuan* (独立学院) (desde 2008), así como instituciones de formación profesional, instituciones militares y escuelas de formación de formadores⁴⁷. El grado, solo puede ser obtenido en universidades o instituciones especializadas, mientras que otras instituciones proporcionan certificados de educación superior o de formación profesional (figura 7).

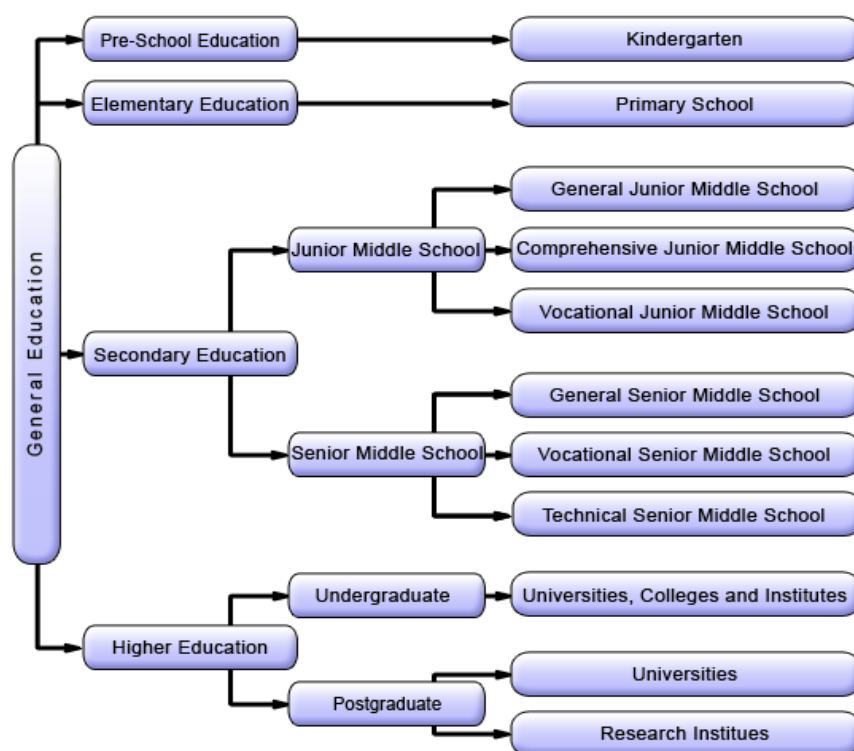


Figura 7. Sistema actual de educación en China (China-UK e-Learning Programme)⁴⁸

<https://www.theguardian.com/higher-education-network/2015/oct/12/how-china-plans-to-become-a-global-force-in-higher-education> [Último acceso: 30.01.2017].

⁴⁷ No nos adentraremos en todas y cada una de las instituciones de educación superior, sino que sólo proporcionaremos, en este apartado, unas nociones básicas sobre su sistema actual.

⁴⁸ Disponible en: <http://www.echinauk.org/cases/overarching/system/map/index.php> [Último acceso: 19.03.2017].

Como establece la Ley de Educación Superior de 1998 (MOE, 1998), la duración de los distintos programas y los estándares académicos varían en cada uno de los tres niveles de educación superior. La educación superior vocacional o de formación profesional dura, normalmente, de dos a tres años, mientras que los programas conducentes al título de grado suelen oscilar entre los cuatro o cinco años. El posgrado suele tener una duración de tres o cuatro años, donde los másteres suelen ser de dos a tres años y los doctorados de tres o cuatro años (MOE, 1998: art. 17).

Además, las universidades u otras instituciones de educación superior también ofertan cursos prácticos, estudios no universitarios (desde los que se podría acceder al programa de grado), estudios de formación vocacional, etc. Actualmente existen: 2246 universidades (incluyendo 444 privadas) y 296 universidades e instituciones para adultos (incluyendo 1 privada)⁴⁹. Las principales características de la educación superior actual –de un modo general– podrían resumirse en:

- La admisión a los distintos centros de educación superior estará basada en los resultados obtenidos en el examen nacional de entrada a la universidad.
- Los estándares curriculares propuestos por el MOE son válidos a nivel nacional y el número de plazas en los distintos programas estará basado en las necesidades económicas, que serán determinadas por el plan del Gobierno central.
- Tras la finalización de los estudios, en algunos casos, el graduado o posgraduado podrá ser asignado por el Gobierno para cubrir un puesto de trabajo.

Aún así, todavía hay algunos asuntos que preocupan al Gobierno chino y al MOE en cuanto a la educación superior. Según Gu, Li y Wang (2009: 22), los principales asuntos serían: 1) continuar con la expansión en los tres niveles de educación superior; 2) reestructurar la relación entre los tres niveles para ajustarse a las necesidades del mercado; y 3) incrementar las especializaciones en Educación Superior e incrementar la calidad de los programas de doctorado.

⁴⁹ La lista de todas las instituciones de educación superior activas en 2014 y ordenadas por regiones y provincias puede consultarse en: http://www.moe.gov.cn/publicfiles/business/htmlfiles/moe/moe_2812/201409/175222.html [Último acceso: 23.03.2017].

- La educación superior privada (*minban*)

Desde los 80 y durante estas últimas décadas, la educación superior privada ha mostrado un desarrollo considerable y, en 1993, el SEDC publicó las “*Provisional Regulations on the Establishment of Private Colleges and Universities*”, lo cual suponía la inclusión de éstas en el sistema educativo chino. Desde entonces, su crecimiento también puede considerarse desorbitado. Estas instituciones llamadas *minban* (civil) están categorizadas como instituciones de educación superior “no estatales”, es decir, privadas. Sin embargo, la financiación que estas instituciones reciben se realiza, por lo general, mediante las tasas y los precios de la matrícula de sus estudiantes y sin percibir financiación o donaciones privadas. En sus comienzos, estas instituciones privadas estaban afiliadas a universidades públicas y satisfacían las necesidades de estudiantes y del mercado, aunque también contaban con unas tasas mucho más altas que las instituciones públicas. De este modo, muchas de estas instituciones han experimentado un exitoso desarrollo, mientras otras han tenido que cerrar debido a las deudas o la bancarrota.

En 2002, se promulgó una ley para promover el desarrollo de estas instituciones privadas (MOE, 2002). En ella se establecía (artículo I)⁵⁰, que éstas tendrían el mismo estatus legal que las universidades públicas y que sus promotores, presidentes, personal y estudiantes estarían protegidos por los mismos derechos legales. Desde ese momento, el desarrollo de este tipo de instituciones parece prosperar y, en 2002, ya había 1.381 universidades privadas con un número de matriculaciones superior a los 1.18 millones de estudiantes (ibíd.) y, en el año 2007, un total de 4.370.300 alumnos se encontraban matriculados en 1.575 instituciones privadas (Gu, Li y Wang, 2009: 19). Sin duda, el mercado de la educación superior privada ha jugado un papel bastante importante en el desarrollo económico, social y educativo en la China actual.

1.1.7 Aspectos generales sobre los estudios oficiales de grado

Durante los años 50, el MOE se había comprometido a establecer instituciones o departamentos, sin embargo, las especialidades y variedad en los programas ofertados

⁵⁰ Disponible en: http://en.moe.gov.cn/Resources/Laws_and_Policies/201506/t20150626_191387.html [Último acceso: 15.03.2017].

era todavía un objetivo a lograr. A raíz de la adaptación del sistema soviético en 1952, el MOE reestructuró la organización interna universidades y empezaría a establecer una oferta de diversos programas y especialidades. Así, entre 1953 y 1962 se crearon más de 627 especialidades y 3.748 programas (Gu, Li y Wang, 2009: 137 y ss.). En 1980, el Consejo de Estado promulgó las “*Regulations on Degree Accreditation in the People’s Republic of China*”, y se restauró el sistema de grado, máster y doctorado en las universidades chinas, así como se reformaron los currícula (He, 1998 en Yang, 2009: 280). Además, en 1989, la SEDC estableció “*The Regulation for the Establishment of Undergraduate Programs in Regular HEIs*”, pero no llegó a ejercerse hasta las revisiones llevadas a cabo en 1993. Esta ley establecía los principios generales, requisitos y procedimientos a llevar a cabo a la hora del establecimiento de un programa de grado (ibíd.), siendo, básicamente, el objetivo de los programas conducentes al título de grado el de educar de modo general al estudiante como individuo, tal y como establecía la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE) de 1997 según las Naciones Unidas, aprobada por la UNESCO en 2011⁵¹. Sin embargo, a partir de 1999, con la promulgación de la Ley de Educación Superior, el sistema sufrió una serie de reformas y, en lugar de ser un sistema centralizado y de poca flexibilidad, se introdujeron varias normas para alcanzar la modernización e internacionalización universitaria.

Por otro lado, todos los estudiantes chinos que deseen acceder a estudios universitarios de grado (本科) deben realizar el examen nacional de acceso a la universidad (高考). Este examen se lleva a cabo cada año y sigue vigente desde su restablecimiento en 1977, aunque con algunas modificaciones (apartado 1.1.4). El año académico está dividido, normalmente, en dos semestres de 18 semanas cada uno. El primero desde septiembre a febrero (fecha del año nuevo chino, por lo general), y el segundo desde marzo a julio. Los programas conducentes al título de grado se imparten en universidades o instituciones especializadas –aunque también puede estar impartido por algunas universidades vocacionales– y su duración suele ser, en la mayoría de los casos, de cuatro años a tiempo completo. Sin embargo, grados como los de medicina, odontología, arquitectura o ingeniería suelen durar unos cinco o seis años dependiendo de la

⁵¹ Para más información sobre esta clasificación véase: <http://www.uis.unesco.org/Education/Pages/international-standard-classification-of-education.aspx> [Último acceso: 25.03.2017].

universidad. Todos los programas conducentes al título de grado están regulados por el Comité de Grados Académicos del Consejo de Estado conjuntamente con el MOE.

Supuestamente, todos los títulos de grado y sus exámenes se corresponden respectivamente en toda la RPC, sin embargo, el concepto y el sistema de créditos no ha sido definido nacionalmente y varían dependiendo de cada institución (Brandenburg y Zhu, 2007). Aunque eso sí, utilizan un porcentaje unánime para las calificaciones, siendo 100 la máxima nota (figura 8). Cuando el estudiante completa el programa de grado se le suelen conceder dos títulos: el certificado de estudio (*yiye zhengshu* – 肄业证书) (Anexo II) y el título o diploma de graduación (*biye zhengshu* – 毕业证书) (Anexo III). Es decir, aquellos estudiantes que no hayan completado todos los requisitos del programa, cuyas calificaciones estén por debajo de la media o no hayan superado el examen nacional de lengua inglesa –obligatorio en todos los programas de grado–, solo podrán obtener el certificado de estudios pero no el título.

Numerical grade	Letter grade	Description	Meaning
85-100	A	优 or 优秀	Excellent
75-84	B	良 or 良好	Very good
60-74	C	及格	Quite satisfactory
59-0	D	不及格	Unsatisfactory

Figura 8. Escala utilizada para el establecimiento de resultados y calificaciones⁵²

Tras la finalización de los estudios de grado, el titulado podrá optar a cursos de posgrado u optar por la inserción laboral. Tal y como el artículo 16 de la Ley de Educación Superior establece, la misión de la Educación Superior a nivel de grado consiste en que:

Students to systematically master the basic theory and basic knowledge necessary for the respective discipline and specialty, master the basic skills, techniques and related know-how necessary for the respective specialty, and acquire initial capability for the practical work and research work of the respective specialty.

(MOE, 1998)

⁵² Disponible en: <https://www.nuffic.nl/en/library/education-system-china.pdf> [Último acceso: 27.04.2017].

Dependiendo de la institución y la rama específica a la que pertenezca el programa de grado, éste podrá incluir en el currículum cursos de introducción, teóricos o prácticos. Asimismo, también podrán ser incluidos en el programa, prácticas de observación, prácticas de laboratorio y prácticas laborales. Sin embargo, el diseño curricular corresponde, exceptuando la formación básica y ciertas actividades paralelas, a la institución en sí, por lo que existe un gran abanico de programas y posibilidades entre las instituciones. A partir de 1985, la mayoría de las instituciones sustituyeron el sistema de horas o semestres por el de créditos con el fin de aumentar la flexibilidad en la enseñanza y aprendizaje, así como facilitar la elección de las distintas asignaturas. Sin embargo, algunas instituciones aún conservan el sistema por semestres o combinan ambos como, por ejemplo, la Universidad de Yanshan⁵³.

Por otro lado, el problema de inserción laboral también está patente en el país asiático. La mayoría de los graduados se enfrentan a una agotadora competitividad por un puesto de trabajo como consecuencia de la rápida expansión y crecimiento de la educación superior, así como la masificación de la misma. Para luchar contra esta situación, cada vez más instituciones están poniendo en marcha proyectos o cursos prácticos y especializados para cubrir la demanda laboral en los distintos sectores. Como podemos comprobar, a pesar de tener un sistema de administración y regulación centralizada, los programas conducentes al título de grado en el país asiático, están evolucionando a programas cada vez más diversos y flexibles para poder responder a las actuales demandas de mercado. La nueva ley, “*Outline of National Plan for Medium and Long-term Education Reform and Development (2010-2020)*” tiene varios objetivos entre los que se contemplan: 1) una educación universal y dinámica; 2) igualdad para todos los estudiantes de todas las regiones; 3) una educación de calidad; y 4) reforzar la interacción entre la educación superior y la industria. Todo ello se traduce en: servir a la actual demanda de mercado. De hecho, el borrador del plan, publicado en 2010, comenzaba del siguiente modo:

This is China’s first national plan for medium and long-term education reform and development since the beginning of the 21st century. It is of decisive significance for our effort to build a learning society, develop human resources, improve people’s

⁵³ Esta universidad emplea el sistema de horas y el de semestres para los estudiantes de primer y segundo año y el de créditos para los estudiantes de tercero y cuarto (Gu, Li y Wang, 2009: 145).

living standard and make China a prosperous, strong, democratic, culturally advanced and harmonious modern socialist country⁵⁴.

Resumiendo, el sistema de educación superior en la RPC está siendo regularizado y está enfocado a la calidad de la enseñanza, aunque proporcionando un mayor apoyo a los estudiantes destacados y jóvenes profesionales. Al mismo tiempo, apuesta por la mejora en investigación y por la reforma de la administración en las universidades, la colaboración académica internacional y la innovación. Como veíamos, el Plan Nacional de Reforma y Desarrollo Educativo (2010-2020) pretende reformar sus bases en el sector educativo para fomentar la innovación y captar a los mejores profesionales. En la actualidad, existen universidades que ya han empezado a implantar un sistema de enseñanza “más abierto” (como por ejemplo, la Universidad de Beijing) y, aunque todavía no se han confirmado oficialmente los medios para llevar a cabo esta reforma, el Gobierno chino ha confirmado un incremento de la inversión en educación: la proporción de gasto público se aumentará hasta que en 2012 suponga alrededor del 4% del PIB (ICEX, 2011: 26). Es importante señalar que las estructuras burocráticas en torno a la educación, donde cada universidad depende del MOE y sus rectores y decanos suelen estar ligados al partido comunista, dificultan la reforma del sistema. Esto hace que la censura a la información que proviene del extranjero y la falta de medios para que los docentes se mantengan actualizados suponga un retraso en el intento por abrirse el paso en el acontecer científico y académico a escala internacional (ibíd.).

1.2 El sistema educativo en la educación superior en España

En este apartado analizamos el sistema de educación superior español. Si bien, no tenemos como objetivo realizar un repaso exhaustivo de toda su historia, desde la antigüedad hasta la época actual, sí que pretendemos destacar aquellos hechos históricos que han marcado la creación y el desarrollo de la educación superior y que han ido configurándolo hasta la actualidad, analizando las principales leyes, normas y posteriores reformas pero haciendo, no obstante, un mayor énfasis en los hechos más significativos a partir de la creación del Espacio Europeo de Educación Superior

⁵⁴ Disponible en: https://internationaleducation.gov.au/International-network/china/publications/Documents/China_Education_Reform_pdf.pdf [Última consulta: 27.01.2017].

(EEES). Así, la finalidad de este apartado, no es otra que la de realizar un análisis y proporcionar una visión actual de la estructura del sistema de educación superior en España, en general, y de los aspectos generales de los actuales programas conducentes a los títulos de grado, en particular. Este estudio nos permitirá conocer el sistema de acceso, leyes y normas, financiación, estructura, así como otros aspectos de interés, que nos permita realizar, en capítulos posteriores, una comparación, entre ambos sistemas – chino y español– para detectar sus diferencias y analogías.

1.2.1 Formación de las primeras instituciones universitarias

En español, tal como define la RAE, el término “universidad” proviene del latín “*universitas, -atis*” y se trata de “aquella institución de enseñanza superior que comprende diversas facultades, y que confiere los grados académicos correspondientes. Dependiendo de la época y el país puede comprender colegios, institutos, departamentos, centros de investigación, escuelas profesionales, etc.”⁵⁵. Ahora bien, para realizar un breve recorrido sobre la formación de las primeras universidades en España como el que en este apartado proponemos, hemos de remontarnos, al menos, a la Edad Media en Europa.

Aunque ya existiesen centros de estudios, academias y escuelas de enseñanza superior en la antigüedad⁵⁶, no fue hasta la Edad Media, en el siglo IX, que empezasen a surgir centros de estudios de educación superior o avanzados gracias a la creación de centros de enseñanza musulmana (con el florecimiento de la cultura árabe en Córdoba, Toledo y Sevilla) y centros de enseñanza de corriente teocrática con escuelas abaciales monásticas y catedralicias que recibieron el nombre de *studium generale*. Sin embargo, el siglo XIV, marcaría un antes y un después al verse reemplazado el término “*studium generale*” por el de “*universitas*”. Estas escuelas empezaron educando a clérigos y monjes, pero acabaron atrayendo a estudiantes de toda Europa [...] y necesitaban del permiso de un obispo para su creación (Way, 2003/2005a: 45).

⁵⁵ Hemos recogido y plasmado sólo la primera definición (de las siete) que proporciona el DRAE, ya que no consideramos pertinentes las otras definiciones propuestas para el propósito del estudio.

⁵⁶ Las academias de Platón o Aristóteles en el s. IV a.C. o las academias judías en Palestina y Babilonia en el s. XIII (Way, 2003: 44).

El primer centro considerado como *universidad*, propiamente dicha, fue la Escuela de Medicina establecida en Salerno, alrededor del año 900 en Italia, seguidamente, en 1106, de la Facultad de Derecho, dando así origen a la Universidad de Bolonia (Molins, 1998: 64). En 1150, se fundó la Universidad de París, la cual, a diferencia de la de Bolonia, nació como un gremio de maestros y no de estudiantes. Ésta, básicamente, surgió para la formación de sus teólogos y, así, a la Facultad de Teólogos, se agregaron las Facultades de Artistas o Filósofos, la de Decretistas o Juristas, y la de Médicos (ibíd.). Y, aunque ambas tenían las mismas funciones, el Gobierno de la Universidad de París se encontraba en manos de docentes y no de los alumnos. Así, estos modelos organizativos se convirtieron en los paradigmas de las universidades europeas, aunque la mayoría de las universidades del norte de Europa tomarían el modelo magisterial y estarían bajo directrices papales, permiso del rey o del emperador. Los papas y los monarcas tomaron el control de las universidades y patrocinaron su creación. De este modo, tras la fundación de estas dos universidades, siguieron las de Oxford en 1168, la de Salamanca en 1215, y en 1224 la de Cambridge. Tras estas universidades se fundaron más en Alemania, Escocia, Francia y el Reino Unido. En España, tras la fundación de la Universidad de Salamanca, la cual serviría como modelo para las universidades de Centroamérica y Sudamérica, se fundó la Universidad de Valladolid en 1346. Ambas universidades contaban con el derecho a otorgar títulos académicos que autorizaban a sus estudiantes a enseñar en cualquier país cristiano (Way, 2003/2005a: 46). Pero la Universidad salmantina, la primera gran universidad hispánica cristiana tiene, desde sus orígenes, una clara finalidad: ser asesora del poder político-eclesiástico produciendo así una relación entre sociedad, Iglesia y monarquía a través de la Universidad (Gómez, 1986: 18)⁵⁷. Así, hay, pues, una cierta diferencia entre las universidades de París, Bolonia y Oxford y la Universidad de Salamanca del siglo XII, aunque en todas ellas el saber y el estudio sean el cometido común (ibíd.). Según Mollis (1994: 184), una simple mirada retrospectiva permite rastrear al menos tres estilos institucionales universitarios caracterizados por saberes diferentes: los *saberes medievales* del siglo XIII, el *saber investigador* a comienzos del siglo XIX y el *saber profesional* hacia fines del siglo XIX. Pero, si tuviésemos que enumerar algunas de las universidades españolas más antiguas, destacaríamos las de Sevilla (1254), Lérica

⁵⁷ No nos adentraremos en el origen de las universidades españolas, su desarrollo, sus modelos (eclesiástico o real) y demás cuestiones por no ser pertinente en esta investigación. Para ello, pueden consultarse las obras de Barcala Muñoz (1985), Gómez García (1986), Mollis (1994), Sánchez Ferrer (1996), Henández (2009), entre otras.

(1300), Huesca (1354), Valencia (1441), Barcelona (1450), Zaragoza (1478) y Alcalá de Henares (1508), las cuales nacen íntimamente unidas a la monarquía y más adelante a la Iglesia formando parte de la ortodoxia cristiana aunque siempre con un amplio margen de libertad⁵⁸.

Las raíces de la centralización del sistema español de enseñanza superior se encuentran en las reformas ilustradas y liberales de los siglos XVIII y XIX (Sánchez, 1996). Así, Carlos III intentó reformar las enseñanzas universitarias y propuso una intervención activa del Gobierno en su organización, política que continuó durante el reinado de Carlos IV. Sin embargo, la suspensión de la Constitución de 1812 y la implantación de un régimen absolutista por parte de Fernando VII impidieron la puesta en práctica del primer proyecto educativo liberal (Way, 2003/2005a: 47 y ss.). No sería hasta la llegada de la Ley de Instrucción Pública de 9 de septiembre de 1857 o “Ley Moyano”, y las reformas administrativas de la Constitución de 1978 que se estableciesen los principios del sistema universitario español actual, la cual “transforman la lógica de los intercambios entre las instituciones universitarias y la administración educativa, convertida en una pluralidad territorial de administraciones autónomas.” (Luxán, 1998: 13). De este modo, el sistema universitario pasaría a configurarse sobre la base de 12 distritos cada uno de los cuales dependía de una de las universidades: Barcelona, Granada, La Laguna, Madrid, Murcia, Oviedo, Salamanca, Santiago de Compostela, Sevilla, Valencia, Valladolid y Zaragoza. Una reforma introducida en 1965 creó los departamentos dentro de las facultades que vendrían a encargarse de coordinar la docencia y la investigación (Salaburu, 2003: 69). Así, entre 1987 y 1998 se crearon 32 universidades, de las que 20 eran públicas y 12 privadas (ibíd.: 70).

Las instituciones educativas que hoy conocemos como “universidades” emergieron como tales a finales del siglo XII y principios del siglo XIII y tenían unas determinadas funciones, a destacar: la formación del estudiante en conocimientos científicos o humanísticos. De este modo, nos encontrábamos con las Facultades Menores o de Artes en las que se enseñaba lógica, matemáticas, gramática y música, y las Facultades Mayores en las que se enseñaba medicina, teología, derecho canónico y civil.

⁵⁸ Estamos de acuerdo con Mollis (1994) en que, aunque la universidad española nació como sociedad autónoma, económica, jurídica y administrativa, así como se gobernaba por autoridades nombradas por ella misma y administraba sus fondos, seguía estando bajo el poder de la monarquía.

Como en el resto de Europa, las instituciones de educación superior en España empezaron a crearse, como tales, en la Edad Media, sin embargo, fue en el Renacimiento cuando se percibió un aumento considerable en el número de universidades. A pesar de los grandes avances que experimentaron, la investigación y la financiación se concentró en las academias de las ciencias y no en este tipo de instituciones (Way, 2003/2005a: 47). En España, las reformas ilustradas del siglo XVIII (planes de estudios universitarios establecidos entre 1769 y 1786) culminaron con el llamado *Plan Caballero* (1807), que pretendía aplicar un modelo uniforme a todas las universidades de la monarquía de aquel entonces y, mediante el cual, además del control estatal, quedaba reforzada la figura del rector. Mientras tanto, surgieron reformas liberales y se empieza a desmoronar, progresivamente, las bases estructurales de las universidades, hasta entonces, tradicionales. De este modo, la Universidad pasó a ser liberal, centralizada, uniforme y jerarquizada, financiada y controlada por el Estado (Rodríguez, 2006: en línea).

No fue hasta el siglo XIX que se constituyese un sistema universitario español. Fue la Ley de Instrucción Pública de 1857, también conocida como “Ley Moyano”, la encargada de configurar una estructura universitaria estable y que duraría hasta las últimas décadas del siglo XX, prácticamente, sin grandes variaciones (Montero, 2009). Inspirada en el modelo francés, esta ley era rígida, burocrática y centralizada. El Gobierno nombraba a los rectores, establecía los planes de estudio, los programas, e incluso, los libros de texto (Salaburu, 2003: 69). Es decir, la autonomía de la que gozaban las universidades en el Renacimiento había desaparecido. Sin embargo, con la Guerra Civil Española (1936-1939) y la toma de poder por parte de Francisco Franco (1892-1975) la Universidad pasó a estar de nuevo controlada absolutamente por el Estado. Los principios que inspiraron a la política educativa de la época franquista, según García Garrido (1991, en Delgado, 1994), fueron el centralismo administrativo, el talante nacionalista, el uniformismo, la influencia eclesiástica y la libertad para la iniciativa privada. Además, en 1953, se firmó un Concordato con la Santa Sede por el que se reconocieron los títulos concedidos por varias universidades eclesiásticas. De este modo, poco a poco, la enseñanza impartida por órdenes religiosas (jesuitas, escolapios, teresianas, Opus Dei, etc.) gozaron de un estatus superior con respecto a otros centros educativos. Otro hecho a destacar de la época franquista fue la creación las

universidades laborales que, alentadas por las familias falangistas del poder, dieron lugar a que éstas se inclinasen más por la política que por la ciencia. Además, las autoridades académicas eran designadas en función de su fidelidad al Gobierno. Así, la Universidad pasó de ser una institución con pocos profesores, pocos alumnos y escasos medios económicos a acelerar vertiginosamente su ritmo. De este modo, en los años 50, y gracias a la recuperación económica, la llegada masiva de jóvenes estudiantes propició la creación de nuevas universidades y escuelas técnicas superiores en todo el país (ibíd.).

Así, y como veremos a lo largo de todo este apartado, a partir de los años 50, el sistema de educación superior español, al igual que el chino, ha sufrido bastantes cambios propiciados por la situación política y los cambios de régimen que el país experimentó. A través del análisis de las etapas históricas y políticas más características que han influido en el sistema educativo, en concreto, en el de educación superior, se estudiarán aquellos cambios, leyes y normas que han ido configurando los actuales programas conducentes al título de grado. Asimismo, también se analizará uno de los últimos cambios en el sistema educativo debido a la adaptación al EEES.

1.2.2 Evolución histórica de la educación superior en España (1957-1983)

Como decíamos, durante el primer tercio del siglo XX se produjeron diferentes reformas, pero hasta la época republicana no se dio un verdadero impulso a la Universidad. En 1943, con la promulgación de la Ley de Ordenación Universitaria (LOU), las universidades ya se definían como “corporaciones de maestros y escolares”, dotadas de personalidad jurídica y administradas de manera que su Gobierno se centrara en la “justa línea media que excluye el intervencionismo rígido y la autonomía abusiva”⁵⁹. Además, la ley establecía los órganos para el ejercicio de las funciones y normas y su funcionamiento (capítulo IV), las obligaciones y derechos del profesorado (capítulo VIII), así como de los estudiantes (capítulo IX) y los medios económicos o el presupuesto general de las universidades (capítulo XII), respectivamente. Dicha ley estuvo vigente hasta 1970 y marcó las coordenadas de la Universidad franquista, caracterizada por la centralización bajo las directrices del Gobierno. Así, no sólo la

⁵⁹ Arts. 1 y 5 de la LOU (1943). Disponible en: <http://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1943-7181> [Última consulta: 02.02.2017].

Iglesia estaba involucrada en la labor universitaria, sino también el Ejército –encargado de la educación física– y la Falange, que se encargaría de reclutar a profesores y alumnos para el SEU (Servicio Español del Profesorado Universitario). Debido a la rígida tutela académica, con la celebración de un Congreso Universitario de Escritores Jóvenes, que tuvo lugar en 1956, se planteó la ruptura con el SEU, hecho que dio lugar a una manifestación por parte de los estudiantes. Los enfrentamientos se saldaron con el cierre de las universidades y Franco destituyó al ministro de educación, Joaquín Ruíz-Giménez. En 1957, se promulgó la Ley sobre Enseñanzas Técnicas, que incorporaría a la Universidad las Escuelas Superiores de Ingenieros y de Arquitectos. Pero, aún así, la Universidad seguía sometida a un duro control político. El rector debía ser catedrático y miembro de la Falange y concentraba todo el poder. Además, el acceso estaba restringido a las élites y el sistema universitario se configuraba sobre la base de 12 distritos cada uno de los cuales dependía de una de las universidades (apartado 3.1.1.1).

En 1970, se promulgó la Ley 14/1970, de 4 agosto, General de Educación (LGE), la cual, también introdujo cambios significativos en la Universidad española. Esta ley, también conocida como “Ley Villar”, se idearía “en sustitución de aquella otra, LOU (Ley de Ordenación Universitaria), que a su vez era una recortada adaptación de los preceptos básicos de Moyano a mediados del siglo XIX” (Hernández, 2008: 103). Este hecho, probablemente, provenga de la tensión política y represión a la que la Universidad española se enfrentaba en la época Franquista.

Cuando grupos pequeños, inspirados y radicalizados por el *sesenta y ocho*, apelaron a la violencia revolucionaria y el movimiento estudiantil confluyó decididamente con el movimiento obrero, la contestación juvenil antifranquista sería duramente castigada bajo los dos estados de excepción decretados (enero de 1969 y diciembre de 1970).

(Hernández, 2008: 102 y ss.)

Con la LGE, se concedió cierta autonomía a las universidades, se flexibilizaron los currícula y se estructuraron las carreras en tres ciclos, además de introducirse las escuelas universitarias. Los tres principios de esta reforma universitaria fueron: 1) mayor diversidad de las enseñanzas y titulaciones, y como consecuencia, la creación de nuevos centros; 2) transformación sustancial de la estructura de las titulaciones,

permitiendo el cambio del estudiante de un centro a otro para continuar sus estudios; y 3) la modernización de los métodos pedagógicos (Way, 2003/2005a: 50). Tal y como la autora apunta, ésta fue el motor de un desarrollo rápido en el número de universidades, el cual supuso un desarrollo de las disciplinas técnicas y científicas, demandadas por sociedad, y un descenso de las carreras de humanidades, con la excepción de la carrera de Traducción e Interpretación (ibíd.). Desde nuestro punto de vista, la LGE supuso un paso hacia la modernización de la Universidad y permitió una ampliación de la oferta académica y de los programas de formación.

Asimismo, esta la ley (LGE) proponía, a nivel universitario, estudios en tres ciclos: tres años de estudios básicos (diplomatura); un segundo ciclo de dos años (el cual conduciría al título de licenciado, arquitecto o ingeniero); y un tercero para aquellos que habiendo superado el segundo ciclo desearan continuar una especialidad “concreta y preparación para la investigación y la docencia” (art. 31). Como Way (2005b: 50) apunta, El Libro Blanco y la LGE proponían una reforma de los planes de estudios para facilitar una mayor flexibilidad en las carreras universitarias. Cada carrera contaría con un tronco o “esqueleto” común de estudios que completaría cada universidad y facultad, que además ofrecerían una amplia gama de enseñanzas optativas que permitirían al estudiante formar su propio currículum, sistema que se repite, posteriormente, con la Ley de Reforma Universitaria (LRU) y la Ley Orgánica Universitaria (LOU) (ibíd.). De este modo, en los setenta, se reclamaba una “universidad de masas” como factor de redistribución del crecimiento económico [...] y la LGE justificaba esa oportunidad para abrir la Universidad a hijos de obreros. Además, la reforma coincidió con la masificación de la misma y “los planes de estudio se convirtieron en un instrumento para administrar puestos docentes” (De Miguel, 1982 en Infante, 2010: 263).

A partir de la promulgación de la Constitución de 1978 (en adelante CE), el sistema de educación superior sufrió diversos y profundos cambios, no sólo por los principios constitucionales que incidirían en la organización universitaria (art. 27.10), sino también por la atribución al Estado de la competencia exclusiva sobre la regulación de los títulos oficiales en cuanto a la obtención, expedición y homologación (art. 149.1.30). Es decir, a partir de la CE, las universidades obtendrían el principio de autonomía que rompería con el régimen centralista tradicional y daría pie a la formulación de distintas leyes y

normas⁶⁰. Además, se presentó el Proyecto de Ley de Autonomía Universitaria el 30 de diciembre de 1978 (LAU), el cual definía a las universidades como “entidades con personalidad jurídica”, así como proclamaba las libertades académicas, entre ellas la elección de órganos de Gobierno (Claustro y Consejo Académico), elaboración de presupuestos, aprobación de plantillas de personal, y la confección de planes de estudios –aunque debían ser aprobados por el ministerio–. Así cada universidad establecería su propio “tronco o esqueleto común” con asignaturas obligatorias y optativas que deberían capacitar “a los titulados para el ejercicio de una actividad profesional al servicio de la sociedad concreta en que han de desarrollarla” (art. 43.3). Asimismo, esta ley proclamaba cierta libertad de investigación y establecía la creación de universidades privadas. La prioridad por una reforma universitaria era más que evidente y, en marzo de 1979, se creó el Ministerio de Universidades e Investigación, además de un Ministerio de Educación (MEC) (Way, 2003/2005a: 52), así como se llevaron a cabo varias reformas y se presentaron varios proyectos como el de la posibilidad de que cada comunidad autónoma pudiese asumir la titularidad de las universidades de su territorio (art. 11-12)⁶¹.

Sin embargo, con la dimisión del presidente del Gobierno, Adolfo Suárez en 1981, y el nuevo Gobierno de José Calvo Sotelo, se suprimió el Ministerio de Universidades e Investigación y se integró el departamento como una Secretaría de Estado en el renovado Ministerio de Educación y Ciencia (Way, 2003/2005a: 53). Pero, aunque el nuevo ministerio siguiese adelante con el proyecto de la LAU, las circunstancias políticas de 1982 y las duras críticas de algunos partidos de la oposición impidieron que este proyecto de ley llegara a aprobarse. Todo el esfuerzo para sacar una norma que regulara la Universidad de la España democrática se truncó, a pesar de varios años de debate y de que varios equipos ministeriales lo intentasen, de entre ellos: González Seara, Antonio Ortena y Díaz de Ambrona y Federico Mayor Zaragoza (Infante, 2010: 266). Y, en ese mismo año, 1982, el PSOE comenzó a liderar el país, lo que permitió llevar a cabo una nueva reforma del sistema universitario y se proclamó la Ley de Reforma Universitaria en 1983 (LRU), que culminaría con la transformación iniciada con la CE.

⁶⁰ Se puede consultar este proceso de un modo más detallado en: Way (2005: 51 y ss.).

⁶¹ Informe de la Ponencia, *Boletín Oficial de las Cortes*, 1980, nº 58 (arts. 11 y 12).

1.2.2.1 Principales reformas educativas universitarias (hasta 1983)

Como veíamos, la Constitución Española de 1812 incorporaría la idea de *educación* como una organización en la que el Estado debía intervenir y, con ella, se asientan las bases para el establecimiento del sistema educativo español. En 1814, Quintana elaboraría un informe en el que se exponían los principios básicos de dicho sistema y donde se defendía una instrucción igualitaria, universal, uniforme, pública y libre. Más tarde, en 1845, se aprueba el Plan General de Estudios Pidal o Plan Pidal⁶², el cual introducía un nuevo plan de enseñanza por el que el proceso centralizador y uniformista liberal quedaba cerrado, ya que los rectores de cada universidad y los decanos de las facultades serían nombrados exclusivamente por la Corona, el claustro de profesores de las facultades formarían el de esa universidad y la única que podría conferir el título de doctor, sería la Universidad de Madrid.

No fue hasta la promulgación de la Ley de Instrucción Pública de 1857, conocida como la “Ley Moyano”, que se configurase la actual estructura de nuestro sistema de educación superior como tal. Fruto del consenso entre progresistas y moderados, ésta ley consolidaba definitivamente el sistema educativo español. La Ley Moyano constaba de 4 secciones a destacar: 1) de los estudios; 2) de los establecimientos de enseñanza; 3) del profesorado público; y 4) del Gobierno y la administración de la instrucción pública⁶³, y mantenía los tres grados académicos: bachiller, licenciado y doctor, pero considerando al primero como parte de la enseñanza secundaria. Asimismo, fijaba el número de Facultades en seis: Derecho, Ciencias, Filosofía y Letras, Medicina, Farmacia y Teología –esta última suprimida en 1868–. Durante esta época, el Estado ejercía el casi absoluto monopolio sobre la enseñanza superior y los centros estaban bajo el control de la Iglesia católica y órdenes religiosas (Way, 2003/2005a: 48). Asimismo, las universidades dependían del Ministerio de Fomento y, dentro de éste, de la Dirección General de Instrucción Pública (ibíd.). Pero, en 1868 estallaría la revolución conocida como “La Gloriosa” que dio lugar a la I República española (1873-1874) y durante la que surgiría el “Sexenio Revolucionario”. En este período, se impulsaría la libertad de enseñanza y reestructurarían los planes de la Facultad de Filosofía y de la Facultad de Ciencias y se eliminarían los exámenes de reválida. Este

⁶² Plan General de Estudios, aprobado por Real Decreto de 17 de septiembre de 1845. (MEC,1979)

⁶³ Disponible en: <http://www.filosofia.org/mfa/e1857ley.htm><http://www.filosofia.org/mfa/e1857ley.htm> [Último acceso: 19.01.2017]

ideal de libertad educativa promovido por la Revolución y la República se mantendría durante la Restauración, durante la cual se aprobarían numerosas medidas administrativas que controlarían la enseñanza superior⁶⁴. Entre las leyes y decretos derivados de este liberalismo educativo, debemos mencionar el Reglamento de Exámenes y Grados en las Universidades⁶⁵, la incorporación, de nuevo, de los exámenes de reválida. Poco después, durante el Gobierno de Maura, se aprobó, en 1919, un decreto para autonomía universitaria, el cual establecía que: “Declarando que todas las universidades españolas serán autónomas en su doble carácter de escuelas profesionales y de centros pedagógicos de alta cultura nacional, y cada una organizará su nuevo régimen con arreglo a las bases que se publican”⁶⁶. Sin embargo, la Guerra Civil (1936-1939) puso fin a esta autonomía.

A principios del siglo XX se produjeron importantes reformas en educación debido a los cambios políticos de entonces, pero no se dio un verdadero impulso a la misma y a la Universidad, en general hasta la República. De este modo, entró en vigor de la Ley de Ordenación Universitaria (LOU) en 1943, la cual estuvo vigente hasta 1970 y, en 1957, se promulgó la Ley sobre Enseñanzas Técnicas que reservaba a favor de las escuelas técnicas de grado medio y superior la impartición de la enseñanza técnica civil de carácter oficial. Pero, la Universidad seguía aún vinculada a las ideologías dominantes de la Falange, el catolicismo tradicional y los principios del movimiento (Salaburu, 2003: 69).

En 1969, se publicaba el libro *La educación en España: bases para una política educativa*, elaborado por la Secretaría General Técnica del MEC. El también conocido como *El Libro Blanco*, dedicaba la primera parte a “la situación educativa actual”, ponderándola con un sentido crítico, y la segunda parte a las “bases para una política educativa” (UNESCO, 1977). Aunque, sin duda, los cambios significativos en el sistema universitario vinieron en 1970 con la Ley de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (LGE) de 1970, a partir de su promulgación, diversos estudios, hasta entonces ajenos al ámbito universitario, se integraron con celeridad y se fijó la división de estudios en tres ciclos educativos: diplomado, licenciado y doctor.

⁶⁴ Para más información sobre las medidas llevadas a cabo durante esta época, puede consultarse la obra de Valle López, A. (1990).

⁶⁵ R.D. de 10 de mayo de 1901.

⁶⁶ Real Decreto de 21 de mayo de 1919.

Con la muerte de Franco en 1975 y la transición democrática (1975-1978), asume la jefatura del Estado Don Juan Carlos I y Adolfo Suárez fue nombrado presidente del Gobierno. De este modo, se proclama una nueva Constitución de carácter democrático a la que, varios días después, le siguió la aprobación del Proyecto de Autonomía Universitaria (LAU) que “reconoce la autonomía de las universidades, en los términos que la ley establezca” (art. 27.10). En 1981, con la dimisión de Adolfo Suárez y la entrada al Gobierno de José Calvo Sotelo, se renovó el Ministerio de Educación y Ciencia (MEC), pero tras arduas negociaciones con los diversos partidos políticos debido a las críticas de algunos sectores universitarios, la LAU fue definitivamente abolida.

Sin embargo, en 1983, se promulgó la Ley Orgánica 11/1983, de 25 de agosto, de Reforma Universitaria (LRU), la cual estuvo en vigor hasta diciembre de 2001, y que dotaba a las universidades de personalidad jurídica propia, aunque siempre dentro de los términos que establecía la propia ley. De este modo, la LRU, manifestaba –en su preámbulo– la autonomía académica o planes de estudios⁶⁷, la autonomía financiera o de gestión y administración de sus recursos y, la capacidad de seleccionar y promocionar al profesorado de las universidades.

La aportación más significativa se encuentra en el nuevo esquema de títulos y planes de estudios [...] clarificando las diferentes enseñanzas a impartir por las universidades distinguiendo con toda nitidez entre las conducentes a la obtención de títulos oficiales con valor en todo el territorio nacional, de aquellas otras impartidas en uso de su autonomía y que conducen a la obtención de los denominados títulos propias.

(Haering, 2008: 8)

Además, es destacable el aumento del alumnado español en estos últimos años. En 1970, con la entrada en vigor la LRU, había en España 30 universidades públicas con 329.149 estudiantes matriculados (figura 9). Tal y como Pérez-Díaz (2003: 11) advierte, “como resultado, una universidad de élites se ha convertido en una de masas, y estamos en el camino hacia una generalización de la educación superior [...] Cuesta poco entrar en la universidad y lo que cuesta poco se valora poco, y se le exige poco”.

⁶⁷ Para más información sobre la reforma de los planes de estudio universitarios en esta época, puede consultarse la obra de Infante (2010).

Crecimiento del número de alumnos matriculados en las Universidades		
	Número	Índice
1960-61:	166.797	100
1970-71:	329.149	197
1980-81:	649.098	385
1985-86:	855.123	513

Figura 9. Número de matriculaciones en España entre 1960 y 1986 (ICED, 1987: 29).

En la siguiente tabla (tabla 3) se presentan, a modo de resumen, los principales cambios y reformas en el sistema educativo superior español (1853-1983), con el objetivo de ofrecer una visión más clara de los acontecimientos que las propiciaron.

Periodo	Contexto Político	Principales reformas y leyes
1812-1857	*Constitución de 1812 * Informe Quintana (1814) 1843-1854: Reinado de Isabel II	*Asentamiento de las bases del sistema educativo español. *Instrucción por igual, universal, uniforme, pública y libre. *Promulgación del Plan de Estudios Pidal (Plan Pidal)
1857-1874	*1857 – Ley de Instrucción Pública (Ley Moyano) *1868 “La Gloriosa” * I República española (1873-1874)	*Consolidación del sistema educativo español. * Grados académicos: bachiller (enseñanza secundaria), licenciado y doctor. *Monopolio absoluto de la educación superior por parte del Estado *Libertad de la enseñanza * “Sexenio Revolucionario”
1874- 1936	*Constitución de 1876 * Guerra Civil (1936) * Dictadura Franquista (1936-1975) *Muerte de Franco (1975)	* Reglamento de Exámenes y Grados en las Universidades (1901) * Autonomía de las Universidades 1919-1922 *1943- Ley de Ordenación Universitaria (LOU) *1957- Ley sobre Enseñanzas Técnicas que reservaba a favor de las Escuelas Técnicas de grado medio y superior. *1969- <i>Libro Blanco</i> *1970- Ley de Educación y Financiación de la Reforma Educativa (LGE).

1975 - 1983	<p>*Transición democrática (1975 – 1978)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Juan Carlos I (Jefe de Estado) -Adolfo Suárez (Presidente del Gobierno) <p>* Constitución de 1978</p>	<p>*1978- Ley de Autonomía Universitaria (LAU)</p> <p>*1983- Ley de Reforma Universitaria (LRU)</p>
--------------------	---	---

Tabla 3. Principales cambios y reformas en el sistema educativo español (1853-1983) (elaboración propia a partir de las fuentes consultadas en este apartado).

En resumen, el sistema educativo superior español, debido a los cambios políticos e históricos, sufrió bastantes y diversas modificaciones. Pero, como decíamos, a partir de la LGE (1970) y la LRU (1983), se configuraría el que ha estado vigente hasta la última década. Sin embargo, a partir del año 2001 con la entrada en vigor de la LOU y la adaptación de España al nuevo Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) todo el modelo, como veremos, cambiaría de nuevo.

1.2.3 La educación superior en la España contemporánea (1984-1999)

Adelantábamos, que el proceso de transformación que había sido iniciado por la Constitución, culminaría con la promulgación de la Ley de Reforma Universitaria (LRU) en 1983. Esta ley concedía autonomía a las universidades (art. 2) y las dotaba de personalidad jurídica propia (art. 3). Pero, sin duda, una de las aportaciones más significativa fue el nuevo modelo de títulos y planes de estudios (Título IV), por el cual se distinguían aquellos conducentes a títulos oficiales o conducentes a títulos propios y la regulación de las condiciones de obtención, homologación y expedición de títulos académicos y profesionales por el Estado (arts. 149.1.30 y 58.4).

Además, se llevó a cabo una descentralización por la que cada una de las comunidades autónomas (CC. AA.) podrían establecer sus propios estatutos y a la que se aferraron las comunidades de Cataluña, País Vasco, Comunidad Valenciana, Andalucía, Canarias, Galicia y Navarra. El resto, siguieron siendo gestionadas durante años por el Ministerio de Educación y Ciencia (MEC) –ahora Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD)–, constituyendo el denominado “territorio MEC” (Way, 2003/2005a: 55). Sin embargo, el Gobierno, con la ayuda del Consejo de Universidades, sería el que

estableciese el catálogo de títulos universitarios oficiales con valor en todo el territorio nacional y elaboraría una serie de directrices generales a partir de las cuales cada una de las universidades establecería su plan de estudios. De este modo, todas las universidades debían cumplir con la inserción de unos contenidos generales establecidos por el MEC en el plan de estudios, pudiendo las mismas elaborar el resto de los contenidos de dicho plan. Así, la reforma de los planes de estudios se inició en el curso académico de 1986-87 y, durante el cual, el ICED⁶⁸ elaboró el informe, remontándose al Libro Blanco de 1969 y la LGE de 1970, sobre la reforma universitaria a instancias del Consejo de Universidades, el cual proponía:

- La posibilidad, a largo plazo, de reducir la duración de los estudios, tras una reforma de los planes de estudios. Primero hay que hacer la reforma y luego la reducción.
- Por el alto número de suspensos, modificación de los actuales sistemas de acceso, evaluación y permanencia de los estudiantes en la universidad.
- Para equilibrar el número de alumnos entre carreras largas y cortas, reformar las salidas profesionales de las Escuelas Universitarias, reajustando su capacidad.

(ICED, 1987: 116)

Otra de las propuestas sería la implantación de un sistema de créditos. Cada plan de estudios debería determinar el número de créditos necesarios y se distinguía entre materias troncales –que debían ser las mismas en todos los planes de estudios conducentes a un mismo título–; materias obligatorias –las cuales serían las mismas para la obtención de dicho título en una universidad concreta; materias optativas– establecidas libremente por las universidades; y materias de libre elección –para la formación libre del alumnado⁶⁹. De este modo, se da flexibilidad curricular y se fija la duración de los estudios en un mínimo de 180 créditos y máximo de 275 para las diplomaturas, y de entre 300 y 450 para las licenciaturas. Por otro lado, tras la aprobación de la LRU, se crearon 18 nuevas universidades privadas, aunque alguna de ellas tenía su origen en centros adscritos a algunas universidades públicas. Asimismo,

⁶⁸ *The International Council for Educational Development* (ICED) fue creado en 1970. Se trata de una organización no lucrativa que lleva a cabo estudios comparativos en numerosos países y que cuenta con miembros especialistas en temas de educación y desarrollo.

⁶⁹ Para más información sobre la implantación del sistema de créditos, así como las directrices generales comunes de los planes de estudios, puede consultarse el Real Decreto 1497/1987, de 27 de noviembre.

en marzo de 1987, el Consejo de Universidades redactó un documento que tenía cuatro objetivos principales: 1) la actualización de las enseñanzas y conocimientos, incluyendo materias como lenguas modernas e informática; 2) flexibilización de los estudios; 3) vinculación de la universidad a la demanda social y; 4) adopción de los requerimientos derivados de las diversas directivas de la Comunidad Económica Europea (CEE) (Consejo de Universidades, 1985b: 105 y ss.). Además, la Universidad española desarrolló notablemente su capacidad investigadora. En 1986, se invirtió en I+D el 0,55% del PIB español, mientras cinco años después, en 1991, el porcentaje se elevaba al 0,87%, y la participación española en la producción científica mundial, que era del 0.9% en 1984, pasó al 1.7% en 1991 (Ballart y Subirats, 1997 en Mora, 1999).

Aún así, la LRU optó por un modelo único y apenas se introdujeron elementos que promovieran la diversidad y la competencia entre instituciones y dentro de las instituciones. Según Mora (1999: 45), el poder del Estado sobre las universidades, ejercido a través de la normativa común generada desde el MEC o mediante los mecanismos de coordinación del Consejo de Universidades, creó una situación en la que las universidades, aunque legalmente autónomas, tenían demasiados frenos para ejercer la autonomía, la diversificación y competencia entre ellas.

Como vemos, es indiscutible el avance y desarrollo de la Universidad española, sin embargo, aún seguían existiendo bastantes deficiencias como la de la financiación, ya que, aunque se habían aumentado los recursos financieros, aún seguían siendo escasos. Otra de las consecuencias, es que el sistema universitario, en muchos casos, masificado y con poca atención individual, produce titulados con carencias importantes (Mora, 1999: 44). Probablemente, este hecho deriva del sistema de enseñanza, es decir, debido a la preponderancia de los conocimientos teóricos y academistas –posiblemente los más baratos de ofrecer–, los cuales no eran, ni son, los más idóneos para el mercado laboral (ibíd.).

En 1990, se promulgó la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), por la que quedó derogada la LGE de 1970. Además, se fueron aprobando gradualmente los nuevos títulos universitarios con sus directrices propias. De esta manera, los problemas derivados de la configuración de los planes de estudios y sus respectivas asignaturas se trasladarían a las universidades. Entre 1992 y 1996, se

actualizaron los planes de estudios, los cuales intentaban aumentar el grado de profesionalización y mejorar el grado de optatividad y de flexibilidad curricular. Como deja patente el texto del Consejo de Universidades (1993: 21 y ss.), en los resultados de la primera evaluación de los planes de estudios, en ningún momento se habla del contenido de la reforma. La consecuencia fue una contrarreforma encubierta con nuevos decretos, en los años 1994, 1996, 1997 y 1998, que enmendaron el de 1987 (Infante, 2010: 272). Puede ser que éste fuese también el motivo por el cual el ministerio decidiese transferir las universidades a las CC. AA. en el curso académico de 1995/96. La Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE) encargó un informe, a finales de los noventa, sobre la Universidad española llamado *Universidad 2000*⁷⁰. Conocido como el Informe Bricall⁷¹, se proponían varios cambios, entre los que se destacan: la formación continua y de mayor diversidad, diversificación de las modalidades de estudio y mayor financiación sobre todo para investigación. En 1995, el Programa Sócrates europeo, incluyó el Sistema Europeo de Transferencia y Acumulación de Créditos (*European Credit Transfer and Accumulation System (ECTS)* –por sus siglas en inglés–), el cual se empezó a aplicar en todas las instituciones de educación superior europeas⁷². Asimismo, tres años más tarde, el 18 de septiembre de 1998, fue celebrado el IX Centenario de la Universidad, donde se firmó la Carta Magna, por parte de todos los Rectores asistentes. Tan solo un año después, en 1999, se firmó en Bolonia el acuerdo de construcción del EEES, con la intención de establecer y ofrecer total transparencia en los respectivos sistemas de educación superior, y por el cual se definió un modelo educativo superior europeo.

Era de esperar que, ante estos cambios y debido a la situación en la que se encontraba la Universidad española, el Partido Popular (PP), que gobernaba en aquel momento, propusiese una reforma universitaria, la cual se vio materializada con el Proyecto de Ley Orgánica de Universidades (LOU), aprobada finalmente el 21 de diciembre de 2001.

⁷⁰ Se puede consultar el informe completo en: <http://www.oei.es/oeivirt/bricall.htm> [Último acceso: 21.03.2017].

⁷¹ Resulta interesante el artículo publicado, el 12 de febrero de 2001, en el periódico *El País* sobre este informe por la enumeración de los principales objetivos del mismo. Disponible en: http://elpais.com/diario/2001/02/12/educacion/981932401_850215.html [Último acceso: 21.03.2017].

⁷² El ECTS se adoptó en 1989, en el marco del programa Erasmus, integrado ahora en el programa Sócrates. Más información en: https://www.uaoceu.es/sites/default/files/calidad/normativa-universitaria/europa/ue_sistema_europeo_transferencia_acumulacion_creditos.pdf [Último acceso: 24.04.2017].

1.2.3.1 Principales reformas educativas (hasta 1999)

Durante los años ochenta y la década de los noventa, uno de los cambios más relevantes en el sistema de educación superior fue, sin duda, el de los planes de estudios, así como la creación de numerosas titulaciones nuevas. Probablemente, el objetivo de estos cambios era el de atender a las demandas sociales de la época. En 1982, tras las elecciones de octubre, el panorama político cambió y, en 1983, entró en el parlamento el proyecto de Ley Orgánica de Reforma Universitaria. El nuevo ministerio criticaba la rigidez de los planes de estudios de entonces y la LRU reflejó el cambio de modelo organizativo. De este modo, en 1983 había en España 30 universidades públicas con 759.426 estudiantes y diez años después, al comenzar a implantarse los nuevos planes de estudios, casi el doble: 1.389.754 (Infante, 2010: 261). Se constata, que cada vez tiene más importancia la educación y formación durante las últimas décadas, convirtiéndose en un elemento clave del sistema social transnacional (Meyer, Ramírez y Soysal, 1992; Meyer y Ramírez, 2002).

La reforma de los planes de estudios, iniciada durante el curso 1986/87, proponía equiparar la duración éstos con los de otros países europeos, mejorar el rendimiento escolar y reequilibrar el número de estudiantes entre los tres ciclos universitarios, manteniendo una estructura piramidal de las titulaciones (Infante, 2010: 268). Este hecho se vio materializado con el R.D. 1497/87, de 27 de noviembre, por el que se establecen las directrices generales comunes a los planes de estudios de los títulos universitarios con carácter oficial y validez en todo el territorio nacional, aunque también se establecerían los títulos propios de las universidades. Así, los primeros estarían regulados por el Gobierno central, el cual establecería las directrices generales, y las universidades elaborarían sus planes de estudios a partir de ellas. Sin embargo, los planes de estudios establecidos por las universidades deberían ser enviados al ministerio para su posterior verificación y homologación. Para promover estas reformas, el Consejo de Universidades aprobó en 1985 el Documento sobre la Reforma de las Enseñanzas Universitarias (Way, 2003/2005a: 55). Además, también se propuso la implantación de un sistema de créditos que determinaba el número de créditos necesario para la obtención del título, pero se concedía autonomía a las instituciones para desarrollar sus propios planes de estudios y a los estudiantes la posibilidad de configurar, en cierto modo, sus currícula (Consejo de Universidades, 1987).

Por otra parte, la LRU estableció una serie de normas en cuanto a la administración y el Gobierno de los centros universitarios. Así, los estatutos de cada universidad debían establecer, como mínimo, los siguientes órganos:

- a) Colegiados: Consejo Social, Claustro Universitarios, Junta de Gobierno, Junta de Facultad, de Escuela Técnica Superior o de Escuela Universitaria, y Consejos de Departamento y de Institutos universitarios.
- b) Unipersonales: rector, vicerrectores, secretario general, gerente, decanos de Facultades y directores de Escuelas Técnicas Superiores, de Escuelas Universitarias, de Departamentos y de Institutos Universitarios⁷³.

Además, entre mayo y julio de 1986, se crearon 16 grupos de trabajo compuestos por estudiantes universitarios, profesorado y representantes de la administración patronal.

Finalmente, en 1990, el Consejo de Ministros fue aprobando los nuevos títulos universitarios con sus directrices comunes, y se empezaron a publicar en el BOE los primeros títulos y sus directrices propias para después trasladarse el debate a las universidades. Según Infante (2010: 271), la configuración de las asignaturas de los planes fue compleja y no exenta de tensión en los claustros. Completar las lagunas existentes en las materias troncales con asignaturas obligatorias y optativas fue clave para el diseño curricular de los planes. Y así, el primer bloque de 55 títulos oficiales con validez en todo el territorio nacional vio la luz en noviembre de 1990, y a los que le siguieron nuevas directrices durante los dos años siguientes hasta llegar a las 120 titulaciones que configuró el catálogo de títulos. Sin embargo, esta reforma tuvo numerosas críticas, centrándose la principal, en la elaboración y aprobación de los planes de estudios por las universidades. Este problema es diagnosticado tanto por De Miguel (1998: 120) y Calvo (2010: 138) cuando apuntan que la mayoría de los planes de estudios se implementaron sin un estudio previo de la realidad social que existía en la época, sin realizar un debate previo sobre metas y objetivos de las respectivas titulaciones para orientar la construcción de los currícula y si establecer un sistema de evaluación para la mejora de la puesta en marcha de los mismos⁷⁴. Como consecuencia,

⁷³ Para más información sobre las funciones de cada uno de estos órganos puede consultarse la obra de Salaburu (2003).

⁷⁴ La introducción de tendencias de mercado ha sido defendida por expertos y organismos internacionales como la mejor manera de asignar recursos a un sistema universitario de masas, crecientemente enfocado a una gran variedad de servicios y a la enseñanza de la población adulta a lo largo de toda la vida (UNESCO, 1995; Banco Mundial, 2003).

se llevó a cabo una contrarreforma encubierta con nuevos decretos, en los años 1994, 1996, 1997 y 1998, que enmendaron el de 1987 (Infante, 2010: 272), y que pretendía actualizar los planes de estudios con dos objetivos prioritarios: aumentar el grado de profesionalización, introduciendo prácticas, y mejorar el grado de optatividad y de flexibilidad curricular, adoptando el modelo de créditos.

Como veíamos en el anterior apartado, a partir de la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE) a finales de los 90, se redactó el Informe Bricall (CRUE, 1999), el cual proponía los cambios que debían introducirse en el sistema universitario y, ante la tal situación, el Gobierno del PP propuso una reforma universitaria aprobada el 20 de diciembre de 2001, conocida como Proyecto de Ley Orgánica de Universidades (LOU). Así, la LOU insistía en la elaboración de los planes de estudios, estableció una legislación más detallada para regular el funcionamiento de las universidades privadas (Capítulo II), se reforman las normas para la formación de los órganos de las universidades y su respectiva elección y se empezó a desarrollar los mecanismos para la certificación y acreditación de centros de estudios universitarios para la evaluación de la calidad de la enseñanza (Título V), mediante la creación de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (art. 32), la cual formuló el Primer Plan de Evaluación de la Calidad en 1998⁷⁵. Por otra parte, y gracias a la firma de la Carta Magna en 1998, entró en vigor, un año después, en 1999, el Tratado de Bolonia que daba paso a la construcción del EEES, el cual abordaremos en el siguiente apartado (apartado 1.2.4).

Como Calvo explica (2010: 141), la LOU generó fuertes críticas, de entre las que destacan: 1) el paso atrás en la descentralización de la formación; 2) el paso atrás en la autonomía de las universidades, centralizando la selección de personal docente; y 3) el paso atrás en la posibilidad de mejora de las condiciones laborales del PDI (personal docente e investigador) contratado. Pero, asimismo, la autora también deja patente los puntos fuertes de la ley, identificándolos como: 1) el paso adelante en cuanto a asentar las bases formales del proceso de convergencia del EEES; 2) la mejora en la estructuración y facilitación para la creación de universidades privadas; y 3) el fomento de una cultura de calidad universitaria, con la creación, en 2002, de la ANECA

⁷⁵ Para información más detallada sobre las diferencias entre la LRU y la LOU en cuanto a la autonomía, la creación y reconocimiento de universidades, estructura de gobierno de universidades y coordinación y evaluación de las mismas, puede consultarse la obra de Way (2005).

(Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación). Como podemos comprobar, la LOU supuso uno de los pasos más importantes hacia el proceso de Bolonia y la adaptación de España al EEES, el cual abordaremos en el siguiente apartado (apartado 2.5.4.). Para concluir el actual apartado sobre las reformas más importantes en la educación superior española hasta 1999, se presentan, en la siguiente tabla (tabla 4), a modo de resumen, los principales cambios y reformas en el sistema educativo superior español (1983-1999), con el objetivo de ofrecer una visión más clara de los acontecimientos que las propiciaron.

Periodo	Contexto Político	Principales reformas y leyes
1983-1987	<ul style="list-style-type: none"> *Ley de Reforma Universitaria (1983) *Reforma de los planes de estudio (1986/7) 	<ul style="list-style-type: none"> *1985 el Documento sobre la reforma de las enseñanzas universitarias * R.D. 1497/87 de 27 de noviembre (directrices generales para los planes de estudio con carácter oficial y validez en todo el territorio nacional). * Informe ICED (1987). Consejo de Universidades
1990-1995	<ul style="list-style-type: none"> *La LOGSE deroga la LGE (1990) * Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE) *1992-1996: Actualización de los planes de estudios. * 1994 – Comienzo de la contrarreforma 	<ul style="list-style-type: none"> *Informe Bricall * BOE - los primeros títulos y sus directrices propias. Primer bloque: 55 títulos oficiales (1990). Segundo bloque: hasta 120 títulos oficiales (1992). *Nuevos decretos: 1994, 1996, 1997, 1998. *1995/96: Transferencia de las competencias a las universidades de las CC. AA.
1995-1999	<ul style="list-style-type: none"> *1996 – Elecciones Generales: victoria del Gobierno del PP 	<ul style="list-style-type: none"> * Primer Plan de Evaluación de Calidad (1999) * Firma de la Carta Magna (1999)

Tabla 4. Principales cambios y reformas en el sistema educativo español (1983-1999)
(elaboración propia a partir de las fuentes de este apartado).

1.2.4 Panorama actual de la educación superior en España (1999-2020)

En los últimos años, como observamos, la educación superior española ha estado marcada por diversos regímenes políticos y sus desencadenantes factores sociales y económicos, a destacar, la República, la dictadura franquista y la llegada de la democracia respectivamente. Durante esos años y, sobre todo, a partir del siglo XIX es cuando se produce el gran cambio de la Universidad medieval a la moderna, ésta última caracterizándose por un nuevo modelo de organización, como veíamos en el apartado anterior. Sin embargo, y a pesar de la autonomía universitaria a raíz de la entrada de la LOU en 2001, las universidades siguieron siendo instituciones con un gobierno burocrático, aunque la apuesta por la profesionalización de sus estudiantes para dar respuesta al mercado laboral fue uno de los grandes pasos de la época. Así, la Universidad y el profesorado eran garantes de que los graduados tuviesen la competencia profesional necesaria para adentrarse en el mercado laboral. Las universidades no sólo daban la habilitación académica necesaria, sino también la profesional, al contrario de lo que sucedía en el mundo [académico] anglosajón (Ginés, 2004: 17). En cambio, a partir del proceso de Bolonia (1998) y la entrada de España en el EEES (1999), se empieza a observar un nuevo modelo educativo, el cual lleva intrínseco la aparición de un nuevo enfoque pedagógico que deja de considerar al profesor como núcleo principal de la enseñanza y que deja paso al estudiante como protagonista del mismo. No nos cabe duda que el proceso del aprendizaje, o al menos como nosotros lo concebimos, es un proceso constructivo en el que el papel del profesor es el de guiar y orientar al estudiante, así como acompañarlo en el proceso del aprendizaje y potenciar sus habilidades.

Desde este mismo punto de vista, la formación universitaria introduce importantes cambios en los modelos formativos –como veremos en los siguientes apartados–. La introducción del ECTS y su impacto en la reestructuración curricular, así como la adopción e integración de nuevos métodos pedagógicos que sean innovadores y a su vez propicien el acercamiento del estudiante a la realidad profesional fueron las máximas de los objetivos del EEES, además de fomentar la inclusión de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), la importancia de la evaluación de resultados, la profesionalización y reciclaje del profesorado universitario y la internacionalización tanto del estudiante como del profesorado.

1.2.4.1 La adaptación de España al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)

El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), que comenzó con el *Plan Bolonia*, ha inducido e implicado nuevos planteamientos en cuanto a la educación, investigación y docencia. Así, el Proceso Bolonia, supuso una nueva estructuración de las claves de la política europea en educación superior en 29 países de la UE, con el objetivo principal de iniciar la construcción del EEES. Con la Declaración de la Sorbona (1998), que se consolida y amplía con la Declaración de Bolonia (1999), se establecieron una serie de objetivos con la intención de armonizar los sistemas educativos universitarios de los países de la UE facilitando así la compatibilidad y una total transparencia de sus sistemas de educación superior. Además, este proyecto surgía con la intención de fomentar la movilidad de estudiantado y profesorado entre sus países miembros. De este modo, y con el objetivo de crear un Marco Común de Enseñanza Superior en Europa, para el 2010, la Declaración de Bolonia establecía una serie de objetivos reflejados en actuaciones a implantar en todos los países miembros. Las principales actuaciones a llevar a cabo eran las siguientes⁷⁶:

1. Adoptar un sistema de titulaciones comprensible y comparable para promover las oportunidades de trabajo y la competitividad internacional de los sistemas educativos superiores europeos mediante, entre otros mecanismos, de la introducción de un Suplemento Europeo al Título (SET).
2. Establecer un sistema de titulaciones basado en dos niveles principales. La titulación del primer nivel será pertinente para el mercado de trabajo europeo, ofreciendo un nivel de cualificación apropiado. El segundo nivel, que requerirá haber superado el primero, ha de conducir a titulaciones de posgrado, tipo máster o doctorado.
3. Establecer un sistema común de créditos para fomentar la comparabilidad de los estudios y promover la movilidad de los estudiantes y titulados.
4. Fomentar la movilidad con especial atención al acceso a los estudios de otras universidades europeas y a las diferentes oportunidades de formación y servicios relacionados.

⁷⁶ Disponible en: http://www.uhu.es/convergencia_europea/documentos/documentos-2007/docmarco_MEC_feb2003.pdf [Última consulta: 10.03.2017].

5. Impulsar la cooperación europea para garantizar la calidad y para desarrollar unos criterios y unas metodologías educativas comparables.
6. Promover la dimensión europea de la educación superior y en particular, el desarrollo curricular, la cooperación institucional, esquemas de movilidad y programas integrados de estudios, de formación y de investigación.

Con posterioridad, en el Comunicado de Praga (2001), además de reforzar los objetivos generales establecidos en la Declaración de Bolonia, se añadieron tres líneas de actuación:

1. El aprendizaje a lo largo de la vida (*lifelong learning*), que tiene como objetivo el alcanzar una mayor competitividad europea, mejorar la cohesión social, la igualdad de oportunidades y la calidad de vida.
2. El rol activo de las universidades, con un modelo de calidad participativo de las instituciones de educación superior y de los estudiantes en el desarrollo del proceso de convergencia.
3. Promoción del atractivo del EEES, a través del desarrollo de programas de excelencia y garantía de calidad para destacar en el panorama de investigación y formación internacionales⁷⁷.

A la Declaración de Praga (2001), le siguieron diversas reuniones –conferencias de ministros de los países miembros– que concluyeron en una serie de declaraciones o comunicados:

2003 – Declaración de Berlín: Se unieron más países elevando el número a 40. Asimismo, se hacía balance de lo acordado en anteriores conferencias y se establecía *la estructura de dos ciclos* para el 2005 con un *sistema de créditos ECTS*.

2005 – Declaración de Bergen: En la que destaca la investigación –“Espacio de Investigación Europeo”– considerándola como base fundamental. Además, se profundiza en la acreditación de la calidad a través de la Agencia de Calidad Europea

⁷⁷ Para una consulta más exhaustiva de las distintas fases del EEES, de los programas de aplicación e implementación, véanse las siguientes fuentes: <http://www.ehea.info/article-details.aspx?ArticleId=5> [Último acceso: 06.03.2017]. También en: Calvo (2010) y Crisol (2012).

(ENQA)⁷⁸ y se adopta un marco comprensivo de cualificaciones para el EEES, construido sobre los denominados “Descriptor de Dublín”. El Marco Europeo de Cualificaciones (*European Qualifications Framework* –EQF, por sus siglas en inglés–) es un marco común de referencia, puesto en marcha en 2008, que relaciona entre sí los sistemas de cualificaciones de los países y sirve para mejorar la interpretación y comprensión de las cualificaciones de diferentes países y sistemas de Europa. Sus objetivos principales son: fomentar la movilidad y facilitar a los ciudadanos el acceso al aprendizaje permanente (apartado 2.5.4.3).

2007 – Comunicado de Londres: Se pretende seguir avanzando en los objetivos propuestos pero haciendo hincapié en la movilidad, la estructura de los estudios (basados en un sistema de tres ciclos)⁷⁹, el reconocimiento de las cualificaciones, el aprendizaje permanente y la certificación de la calidad con la Red Europea de Agencias de Calidad.

2009 – Comunicado de Lovaina: A los 40 países miembros del EEES, se unen países no inmersos en el proceso (EEUU, México, Brasil, Japón, India y Canadá). El objetivo principal de este encuentro fue hacer balance de todo lo conseguido y establecer, a partir de éste, un nuevo plan de trabajo. Así, y como se titula el comunicado –“El Proceso Bolonia 2020 en el Espacio Europeo de Educación Superior”– se examinaron y redibujaron diversos objetivos clave para el proceso, de entre los que destacan:

- Dimensión social;
- Aprendizaje permanente;
- Empleabilidad;
- El proceso enseñanza-aprendizaje centrado en el alumno;
- Educación, investigación e innovación;
- Internacionalización;
- Movilidad.

⁷⁸ Para una consulta más detallada, puede visitarse la página oficial de la ENQA: <http://www.enqa.eu/> [Último acceso: 06.03.2017].

⁷⁹ Aunque en la Declaración de Bolonia (1999) se habló de un sistema de dos ciclos (grado y posgrado), a partir de la Declaración de Bergen (2005) se hace referencia, en cambio a tres ciclos, distribuidos en dos niveles (Cerezo, 2012: 13).

2010 – Declaración sobre el EEES. Budapest-Viena: Se caracterizó por centrarse en el estudiante, tanto por la necesaria movilidad por parte de éstos, así como por la importancia que se le dio al estudiante como protagonista del aprendizaje.

2012 – Consolidando el EEES. Comunicado de Bucarest: Esta reunión se centró en una llamada a todos los países para la inversión en educación a raíz de la crisis financiera. Además se volvía a hacer hincapié en el estudiante como centro del proceso de enseñanza-aprendizaje y la calidad en la enseñanza a través de los organismos creados; entre los que destacan, la Red Europea para la Garantía de la Calidad (*European Network for Quality Assurance* –ENQA por sus siglas en inglés–), Asociación Europea de Universidades (*European Universities' Association* –EUA por sus siglas en inglés–), Asociación Europea de Instituciones de la Educación Superior (*European Association of Institutions in Higher Education* –EURASHE por sus siglas en inglés–) y el Marco Integrador de Cualificaciones para el EEES (QF-EHEA). Asimismo, se seguía incentivando los proyectos relacionados con la empleabilidad y la movilidad, en este caso, apoyando al desarrollo de programas de grados y posgrados conjuntos y la proyección internacional. Por último, se dibujaban las bases y los objetivos a conseguir para el 2015.

2015 – Comunicado de Ereván: Observando los retos y objetivos conseguidos pero, al mismo tiempo, reconociendo las dificultades y los retos a los que aún se tienen que enfrentar, los ministros proponen en este comunicado una renovada visión del EEES para el 2020⁸⁰. Para ello, proponen una serie de objetivos a alcanzar e implementar y, en los que el desarrollo de las competencias, la empleabilidad y la movilidad (no solo europea, sino internacional), son unos de sus principales compromisos.

España, por su parte, y a través del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD)⁸¹, asumía la responsabilidad de realizar las modificaciones necesarias en la estructura de los estudios universitarios para alcanzar la plena integración del sistema español en el EEES, así como para alcanzar los niveles de calidad y la competitividad internacional, la cual se vio reflejada en una previsión del Título XIII de la Ley

⁸⁰ La siguiente conferencia ministerial tendrán lugar en Francia en 2018.

⁸¹ El antiguo MEC pasaba a denominarse MECD en 2011 a través del R.D. 1823/2011, de 21 de diciembre, por el que se reestructuraban los departamentos ministeriales. Disponible en: <http://www.boe.es/boe/dias/2011/12/22/pdfs/BOE-A-2011-19939.pdf> [Último acceso: 26.04.2017].

Orgánica de 6/2001, de 21 de diciembre de Universidades, en la que nos detendremos más adelante (apartado 2.5.4.2). A raíz de esta ley, el Estado español puso en marcha una serie de cambios dentro de las acciones y los objetivos establecidos para el EEES, como son: la incorporación de los créditos ECTS y el Suplemento Europeo al Título (septiembre 2003), la homologación y acreditación de programas de estudio y títulos oficiales (enero 2004) y, posteriormente, la nueva estructura de las enseñanzas en tres ciclos –grado, máster y doctorado (2005)–.

Movilidad de estudiantes y docentes	Movilidad de estudiantes, docentes, investigadores y personal administrativo	Dimensión social de la movilidad	Portabilidad de préstamos y becas Mejora de los datos sobre movilidad	Atención a los visados y permisos de trabajo	Afrontar el reto de los visados y permisos de trabajo, y del sistema de pensiones y los reconocimientos	Objetivo para 2020: 20% de movilidad estudiantil
Sistema común de titulaciones en dos ciclos	Titulaciones fácilmente comprensibles y comparables	Reconocimiento equiparable Desarrollo de títulos comunes reconocidos	Inclusión del nivel de doctorado como tercer ciclo Reconocimiento de títulos y periodos de estudio Titulaciones comunes	Adopción del MEC-EEES Puesta en marcha de los Marcos Nacionales de Cualificaciones	Marcos Nacionales de Cualificaciones para 2010	Marcos Nacionales de Cualificaciones para 2012
		Dimensión Social	Igualdad de acceso	Refuerzo de la dimensión social	Compromiso de elaborar planes nacionales de acción con un seguimiento eficaz	Objetivos nacionales de la dimensión social medidos antes de 2020
		Aprendizaje permanente (AP)	Conjunción de las políticas nacionales de AP Reconocimiento del aprendizaje previo	Itinerarios formativos flexibles en la educación superior	Trabajar para una comprensión común del papel de la educación superior en el Aprendizaje Permanente, Colaboraciones para mejorar la empleabilidad	El aprendizaje permanente como responsabilidad pública que exige una red potente de colaboraciones Llamada a trabajar sobre la empleabilidad
Utilización de créditos	Sistema de créditos (ECTS)	ECTS y Suplemento Europeo al Título (SET)	ECTS con fines de acumulación de créditos		Necesidad de un uso coherente de las herramientas y prácticas de reconocimiento	Continuar con la implementación de las herramientas de Bolonia
	Cooperación europea en la garantía de calidad	Cooperación entre los profesionales de la garantía de calidad y el reconocimiento	Garantía de calidad en los niveles institucional, nacional y europeo.	Adopción de estándares y directrices europeos de garantía de calidad	Creación del Registro Europeo de Garantía de Calidad (EQAR)	La calidad como principio vertebrador del EEES
La Europa del Conocimiento	Dimensión europea de la educación superior	El Espacio Europeo de Educación Superior como un espacio atractivo	Vínculos entre educación superior e investigación	Cooperación internacional basada en valores y en el desarrollo sostenible	Adopción de una estrategia para mejorar la dimensión global del proceso de Bolonia	Fomentar el diálogo sobre la política global a través de los Foros sobre la Política de Bolonia
1998	1999	2001	2003	2005	2007	2009
Declaración de La Sorbona	Declaración de Bolonia	Comunicado de Praga	Comunicado de Berlín	Comunicado de Bergen	Comunicado de Londres	Comunicado de Nueva Lovaina

Figura 10. Cronología del Proceso Bolonia. Eurydice (2010: en línea)⁸²

⁸² Disponible en: http://eacea.ec.europa.eu/education/Eurydice/documents/thematic_reports/122ES.pdf [Último acceso: 08.03.2017].

1.2.4.2 Ley Orgánica de Universidades (2001) y posteriores reformas

- **LOU (Ley Organica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades)**

Las principales líneas de esta ley, para la adaptación del sistema de educación universitario español al EEES son: la transparencia de contenidos y nivel en los títulos, la implantación del sistema de ciclos acordado por el EEES, la introducción del Suplemento Europeo al Título (SET) y la promoción para la movilidad y la financiación. Tal y como se recoge en una previsión (art. 87) del Título XIII de la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre de Universidades:

En el ámbito de sus respectivas competencias el Gobierno, las Comunidades Autónomas y las universidades adoptarán las medidas necesarias para la plena integración del sistema español en el Espacio Europeo de Educación Superior.

Se recoge en esta ley (art. 88) que:

- Los títulos oficiales se acompañarán de aquellos elementos que garanticen la transparencia acerca del nivel y contenidos (art. 88-1).
- Se establecerán, reformarán o adaptarán las modalidades cíclicas de cada enseñanza y los títulos de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional (art. 88-2).
- Se establecerán las medidas necesarias para adoptar el sistema europeo de créditos (art. 88-3).
- Se reconoce que las becas, ayudas y créditos fomentarán la movilidad de los estudiantes (art. 88-4).

Asimismo, se establecen una serie de objetivos:

1. El sistema universitario español debe integrarse competitivamente junto a los mejores centros de enseñanza superior en el nuevo espacio universitario europeo.
2. La sociedad española necesita que su sistema universitario se encuentre en las mejores condiciones posibles de cara a su integración en el EEES.
3. Impulsar la movilidad, tanto de estudiantes como de profesores e investigadores dentro del sistema español europeo e internacional.

4. Promover la integración de las universidades en el EEES (ibíd.).

- **Documento Marco para la Integración del Sistema Universitario Español en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior (2003)**

Se trata de un documento elaborado en 2003 que, además de hacer un balance de la LOU y sus principales objetivos, establece unas de propuestas para la adopción de un sistema de créditos ECTS (establecida posteriormente en el R.D. 1125/2003):

1. La implantación del Sistema de Crédito Europeo (ECTS)
2. Adaptación de las enseñanzas y títulos oficiales universitarios (grado y posgrado)
3. Suplemento Europeo al Título (SET) como elemento de transparencia
4. Acreditación académica y de calidad

- **Real Decreto 1125/2003, de 5 de septiembre por el que se establece el Sistema Europeo de Créditos y el Sistema de Calificaciones en las titulaciones universitarias**

Este R.D. reconoce el sistema de créditos ECTS como:

Un sistema de transferencia y acumulación de créditos que ofrece los instrumentos necesarios para comprender y comparar fácilmente los distintos sistemas educativos, facilitar el reconocimiento de las cualificaciones profesionales y la movilidad nacional e internacional, con reconocimiento completo de los estudios cursados, incrementar la colaboración entre universidades y la convergencia de las estructuras educativas.

Así, éste deberá estar implantado en todas las enseñanzas universitarias conducentes al título oficial universitario con anterioridad a octubre de 2010. Además establece el volumen de trabajo del alumnado a tiempo completo en un curso académico (de 36 a 40 semanas) que equivaldría a 60 ECTS. Cada crédito ECTS equivaldría, al mismo tiempo, a un mínimo de 25 horas de trabajo y un máximo de 30. Aunque también da cierta

libertad a que cada institución pueda fijar el número mínimo de créditos a ser asignados a determinadas materias en sus planes de estudios. Asimismo, este R.D. establece el sistema de calificaciones, la cual se realizará en función de una escala numérica de 0 a 10 a utilizar del siguiente modo⁸³:

0-4,9:	Suspenso	(SS)
5,0-6,9:	Aprobado	(AP)
7,0-8,9:	Notable	(NT)
9,0-10	Sobresaliente	(SB)

Tabla 5. Sistema de calificaciones español (R.D. 1125/2003).

- **Real Decreto 1044/2003, de 1 de agosto, sobre el procedimiento de expedición por parte de las universidades del Suplemento Europeo al Título**

Asociado al sistema ECTS, este SET surge en los años 70 auspiciado por la UNESCO y el Consejo Europeo. Se trata de un modelo que contiene información unificada y personalizada para el titulado universitario, en el que se incluyen los estudios cursados y las competencias y capacidades adquiridas. Además de resaltar su objetivo: “incrementar la transparencia de las diversas titulaciones de educación superior impartidas en los países europeos y facilitar su reconocimiento académico y profesional por las instituciones.”, este R.D. establece los contenidos a incluir en el SET y el método de expedición a llevar a cabo por todas las instituciones. Tal y como expone Crisol (2012: 48), en España se establecieron dos etapas a la hora de adoptar la expedición del SET. Por un lado, la fase experimental, hasta la implantación de los créditos europeos; y por otro, una fase definitiva, cuando se hayan establecido los créditos europeos. El formato normalizado aprobado por este R.D. se ajusta al modelo elaborado por la Comisión Europea, el Consejo de Europa y la UNESCO/CEPES (Centro Europeo para la Enseñanza Superior). Actualmente, todas las universidades españolas expiden el SET (Anexo IV).

⁸³ Este sistema de calificaciones todavía no estaría totalmente adecuado al EEES. El Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior (MECES) vería la luz en 2011 en el Real Decreto 1027/2011, de 15 de julio (apartado 2.6.4.3).

- **Real Decreto 55/2005, de 21 de enero, por el que se establece la estructura de las enseñanzas universitarias y se regulan los estudios oficiales de grado**

Tanto en el R.D 55/2005 como las modificaciones establecidas en el R.D 1509/2005 se establecen las normas para la nueva estructura de las enseñanzas universitarias en sus tres ciclos: grados, máster y doctorado. De este modo, se reconocen como estudios de primer ciclo aquellos que comprendan las enseñanzas básicas y de formación general junto a otras orientadas a la preparación para el ejercicio de actividades de carácter profesional (art. 7). Además, se indica que el número total de créditos estará comprendido entre 180 y 240 (art. 10) y se detallan los aspectos básicos que debe establecerse en cada uno de los títulos de grado. Este R.D. quedó derogado, en primera instancia, por el Real Decreto 1509/2005, de 16 de diciembre, y más tarde, éste a su vez por el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre por el que se estableció la Ordenación de Enseñanzas Universitarias Oficiales –y en el que nos detendremos a continuación–.

- **Real Decreto 5189/2007, de 9 de febrero por el que se modifican determinadas disposiciones del R.D 56/2005, de 21 de enero, por el que se regulan las estructuras de las enseñanzas y los Estudios de Postgrado (LOMLU)⁸⁴**
- **Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales**

Este R.D. introduce un aspecto innovador por el cual las propias universidades crearán y propondrán – siempre de acuerdo con las leyes y normas establecidas – las enseñanzas y títulos que impartirán y expedirán, sin sujeción a un catálogo establecido por el Gobierno. De este modo, esta flexibilidad concedida a la Universidad, permite una mayor diversidad y desarrollo en innovación curricular, así como heterogeneidad en los currícula.

Se destacan el estímulo al cambio en la metodología docente, en el que el estudiante es el centro del proceso de aprendizaje, y la adquisición de competencias por parte de éstos para el incremento de la tasa de empleabilidad de los egresados. En este sentido, el

⁸⁴ No nos detendremos en los estudios universitarios de posgrado al no ser relevantes en esta investigación.

Proyecto Tuning, que concibe “los resultados de aprendizaje como el conjunto de competencias que incluyen conocimientos, comprensión y habilidades que se espera que el estudiante domine, comprenda y demuestre tras completar un proceso de aprendizaje” (González y Wagenaar, 2003: 28) aspiraba, teniendo en cuenta estos “resultados de aprendizaje” a través de la adquisición de una serie de competencias, la compatibilidad y comparabilidad de los currícula de los distintos planes de estudios europeos (apartado 1.2.4.4). Se trazan, asimismo, los procedimientos de evaluación de la adquisición de dichas competencias, de los cuales serán responsables los nuevos sistemas de Garantía de la Calidad.

Este R.D. de 2007 fue modificado, por primera vez, con el R.D. 861/2010, de 2 de julio, más tarde por el R.D. 543/2013, de 12 de julio, siendo recientemente modificado por el R.D 43/2015, de 2 de febrero.

1.2.4.3 Estructura actual de la educación superior española

Son varios los tipos de instituciones de educación superior –de carácter universitario o no universitario– por lo que podríamos hablar de universidades y otros centros⁸⁵. Dentro de las universidades, la clasificación viene establecida por la propia LOU (art. 3 y ss.). En este sentido podríamos enumerar varios tipos:

- Universidades públicas: establecidas y creadas por poderes públicos (CC. AA. o Ley de las Cortes Generales).
- Universidades privadas: reconocidas por los poderes públicos pero sin ser públicas.
- Universidades de la Iglesia Católica: Se rigen por el acuerdo entre el Estado español y la Santa Sede sobre Enseñanzas y Asuntos Culturales de 1979. “*Universidades, Colegios Universitarios y otros centros universitarios que se establezcan por la Iglesia Católica*” (art. 10.1).
- Centros universitarios privados: son centros en los que se imparten enseñanzas universitarias y están integrados en una universidad privada o adscritos a una universidad pública (art. 5.4).

⁸⁵ No nos detendremos en todas y cada una de las instituciones de educación superior actuales por no tener relevancia en esta investigación; solo nos centraremos en la educación superior en las instituciones universitarias.

- Universidad con enseñanza no presencial: se caracterizan por su modo de impartir la enseñanza (no presencial).

Además, debemos mencionar entre los centros de enseñanza superior –como consecuencia de su reconocimiento en la LOGSE de “otra” enseñanza superior– a los Conservatorios, Escuelas de Arte Dramático, Escuelas Superiores de Restauración y Conservación y Escuelas Superiores de Danza o Cerámica. Hemos de decir, que en la mayoría de los casos estos centros también son de enseñanza media o inferior. El carácter oficial o no de las titulaciones quedó establecido en la LOU (arts. 7 y 8), aunque, en esta investigación, sólo nos centraremos en las enseñanzas universitarias conducentes a la obtención de títulos de grado y de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional.

En un intento de armonizar los sistemas de enseñanza superior en Europa, en España, se comienza a implantar la nueva estructura para su adaptación al EEES establecida por el R.D. 55/2005 de las enseñanzas universitarias de los títulos oficiales de grado y, siguiéndose lo previsto en el art. 37 de la LOU con respecto a la estructuración de las enseñanzas universitarias en ciclos –grado, máster y doctorado–, iniciándose así un proceso de transformación e integración –a desarrollar de manera progresiva– con fecha límite 2010. De este modo, la educación superior española, quedaba finalmente estructurada tal y como aparece en la figura 11. La nueva estructura de las enseñanzas universitarias oficiales quedaba establecida por la LOU y los Reales Decretos 55/2005, 56/2005 y, más tarde, por el Real Decreto 1393/2007. Así, el primer ciclo de enseñanzas universitarias –enseñanzas de grado– tiene como objetivo proporcionar al estudiante una formación básica orientada a la preparación para el ejercicio de actividades profesionales. Estas enseñanzas tienen una duración de 240 créditos incluyendo: materias de formación básica, materias obligatorias y optativas, prácticas externas y trabajo fin de grado (TFG) –ahora obligatorio– y otras actividades formativas. Este ciclo tiene una duración de 4 años y es obligatorio que, 60 de esos créditos, sean de materias de formación básica, y de ellos 36, como mínimo, de la misma rama a la que el programa esté adscrito. El TFG, por otro lado, debe tener entre 6 y 30 créditos.

Estructura de la educación superior – 2010

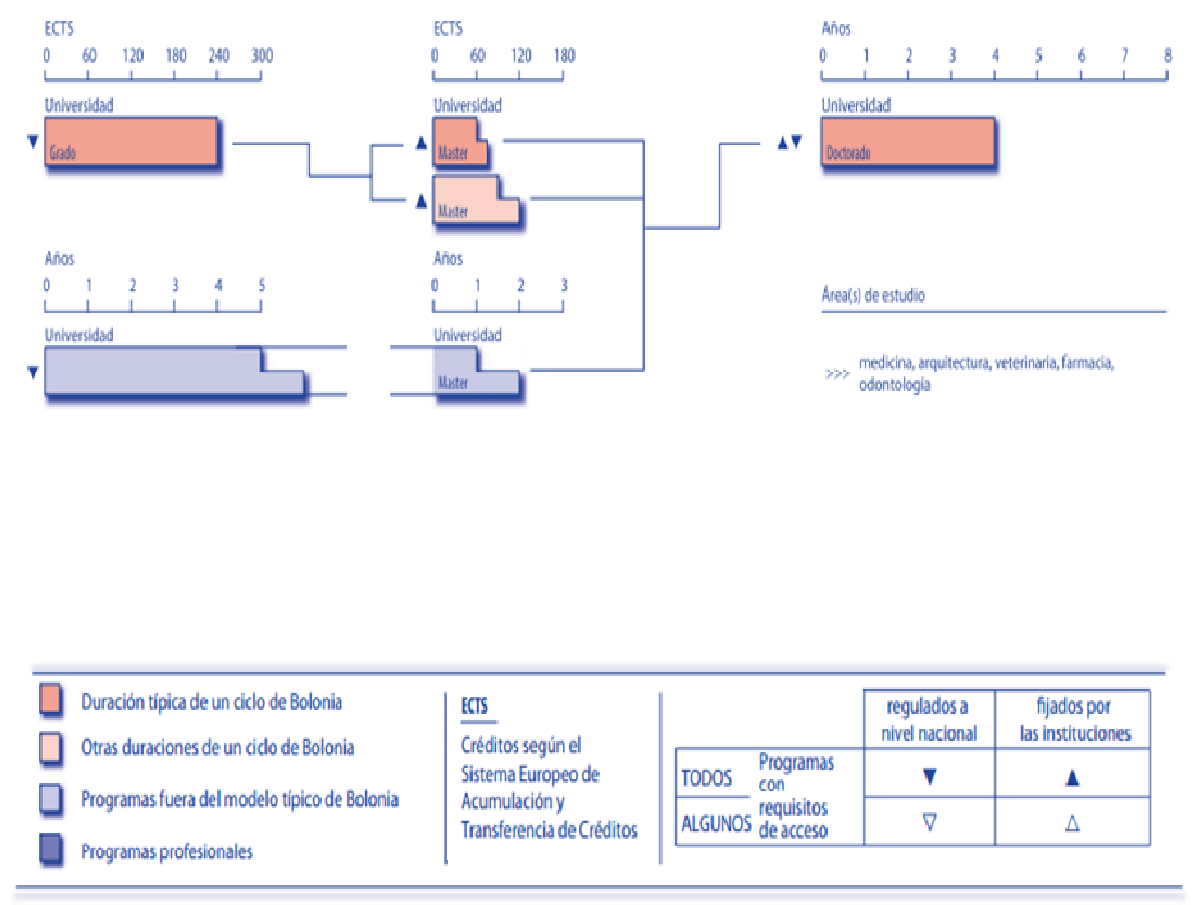


Figura 11. Estructura del sistema de educación superior español. *Proyecto Tuning* (2010).

En cuanto a las enseñanzas oficiales, las enseñanzas de máster tienen como finalidad la adquisición de una formación avanzada y de carácter especializado ya sea académicamente, de un modo profesional o de formación en investigación. Las enseñanzas de máster tienen una duración de entre 60 y 120 créditos incluyendo todas las materias y trabajo fin de máster (TFM) –también de carácter obligatorio–. Para acceder a un programa de posgrado de máster es necesario estar en posesión de un título universitario oficial español o de otro país del EEES.

Por su parte, las enseñanzas de doctorado tienen como finalidad la formación avanzada del estudiante en técnicas de investigación y están regulados por el R. D 99/2011, de 28 de enero. Cada universidad establecerá los procedimientos y requisitos de admisión a cada uno de los programas de doctorado y su acceso, aunque puede hacerse por varias vías, el más común es con título de máster (en el que el alumno obtiene los 60 ECTS) para después realizar la investigación que culminara con la defensa pública de un trabajo de investigación “original”, Tesis Doctoral. Además, es posible obtener la “Mención Internacional”, con la que el doctorando deberá haber realizado una estancia mínima de tres meses fuera de España cursando o realizando trabajos de investigación; parte de su tesis tendrá que estar redactada y ser presentada en una lengua distinta a las oficiales de España; y que sea informada por un mínimo de dos expertos doctores pertenecientes a alguna institución de educación superior no español.

Es importante señalar, que las universidades también cuentan con sus propias normas de autogobierno –para el que se aplican previsiones de tipo genérico– y son las mismas instituciones las que, siguiendo las directrices establecidas por el MECD, elaboran la propuesta del plan de estudios y título conforme a su propia normativa, los cuales suelen surgir de los departamentos y deberán ser aprobados por la Junta de Gobierno. Además, el R.D. 1393/2007 también establece que estas propuestas de enseñanzas y títulos de cualquier ciclo que sean elaborados por las propias universidades deberán ser sometidos a una fase de verificación y acreditación. Para ello, la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) –organismo público de evaluación de la calidad puesto en marcha en 2003⁸⁶– es la encargada de elaborar los protocolos, reglas y procedimientos pertinentes, así como tiene un papel clave en la aprobación de nuevas propuestas de títulos. La acreditación, por su parte, se trata de un procedimiento que se encuentra regulado en el R.D. 1393/2007, y que culmina con la inscripción de un título en el Registro de Universidades, Centros y Títulos (RUCT). Además, se crearon y pusieron en marcha diferentes Agencias Autonómicas y se llevaron a cabo varias experiencias con el Plan Nacional de Evaluación de la Calidad y la evaluación del profesorado desde el Consejo de Universidades.

⁸⁶ ANECA. Se puede acceder a todas las agencias de calidad establecidas por las CC. AA., así como a los informes de calidad elaborados a lo largo de estos años desde su creación en: www.aneca.es [Último acceso: 11.03.2017].

El diseño del nuevo modelo de las enseñanzas y títulos fue ratificado el 28 de octubre de 2009 y entró en vigor el 1 de diciembre de 2009. Es, en ese curso académico, que se autorizan, de acuerdo con las directrices que marca el EEES, 163 nuevos grados universitarios, 2.021 másteres oficiales y 989 programas de doctorado, lo que dio lugar a que en las universidades españolas coexistiesen diferentes niveles formativos: estudios de primer y segundo ciclo (diplomaturas y licenciaturas), estudios de grado –que comienzan a impartirse ese mismo año–, másteres oficiales –que comenzaron en 2006/07–, y programas de doctorado –tanto los regulados por el R.D 778/1998 como los nuevos doctorados regulados por los R.D. 56/2005, 1393/2007 y 99/2011⁸⁷–. Ese mismo año, el número de instituciones de educación superior reconocidas eran 77 universidades y 123 escuelas superiores.

1.2.4.4 Nuevo paradigma educativo: enseñanza-aprendizaje-evaluación

Como planteábamos al comienzo de este apartado, el EEES ha inducido e implicado nuevos planteamientos en cuanto a la educación, investigación y docencia en el que los principios fundamentales se basan en la formación a lo largo de la vida, la proyección profesional de los futuros egresados y la movilidad, entre otros. Ante la globalización, el carácter cambiante del mercado, el dinamismo social, la necesidad continua de formación de los ciudadanos y la calidad supusieron un replanteamiento del sistema educativo. Quedaba bastante claro que la vinculación entre la educación y el futuro profesional era una de las líneas prioritarias, marcando así un sistema basado en los resultados de aprendizaje y las competencias a adquirir durante el proceso educativo para responder a las demandas actuales y cambiantes del mercado. Ahora el nuevo paradigma educativo suponía la reconsideración del diseño y estructuración de los planes de estudios para adaptarse a la estructura impuesta por el EEES, así como al replanteamiento de los objetivos formativos, los contenidos y el enfoque metodológico y de evaluación. Para llevar a cabo este cambio socioeducativo, el EEES ofrecía una serie de instrumentos para su aplicación en este proceso de integración que analizaremos brevemente a continuación.

⁸⁷ MEC (2008). Disponible en: <http://www.mecd.gob.es/dms-static/62800ec2-4a61-46e1-aab1-5bb56b1e43df/datos20y20cifras20del20sistema20universitario20espanol20curso202008-09-pdf.pdf> [Última acceso: 11.03.2017].

- Marco Europeo de Cualificaciones (EQF-EHEA-*European Qualifications Framework - European Higher Education Area*)

La iniciativa por parte del Parlamento Europeo y el Consejo de la UE para que existiese un Marco Europeo de Cualificaciones (*European Qualifications Framework-European Higher Education Area* –EQF-EHEA, por sus siglas en inglés–) fue puesta en marcha en 2008 con el objetivo de crear un marco común de referencia que sirviese como mecanismo de conversión para los diferentes sistemas y niveles de cualificación, tanto para la educación general y universitaria como para la educación y formación de profesionales para lograr una mayor transparencia, comparabilidad y transferibilidad de las cualificaciones de los ciudadanos de los estados miembro⁸⁸. Asimismo, favorecería la interrelación entre la educación, la formación y el empleo y la movilidad de los ciudadanos.

Con 2010 como fecha límite recomendada, se insta a los países miembros del EEES que adopten dicha Recomendación y utilicen el Marco Europeo de Cualificaciones como instrumento de referencia para que alineen los niveles de cualificación con los de su propio sistema de cualificación nacional y así promover el aprendizaje permanente y la igualdad de oportunidades⁸⁹. Teniendo en cuenta la recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo, España creó, aunque un poco tarde, el Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior (MECES) por el Real Decreto 1027/2011, de 15 de julio, con el fin de informar a la sociedad, favorecer la movilidad internacional y el reconocimiento en todo el EEES de la formación general. Sin embargo, como veremos en el siguiente apartado, este R.D., se ha visto modificado parcialmente, hasta la fecha, dos veces –en 2014 y 2015, respectivamente–.

- El Proyecto Tuning (2000-2004)

El Proyecto Tuning (*Tuning Educational Structures in Europe*) es uno de los más ambiciosos llevados a cabo en Europa entre 2000 y 2004. Se trata de una plataforma

⁸⁸ Recomendación 2008/C111/01/CE del Parlamento Europeo y del Consejo de la UE, de 23 de abril de 2008. Disponible en: <https://www.mecd.gob.es/dctm/ministerio/educacion/mecu/mecu-europa/eqf-recom-20080423.pdf?documentId=0901e72b806a600e> [Último acceso: 22.01.2017]

⁸⁹ Se puede consultar todo el documento en: https://ec.europa.eu/ploteus/sites/eac-efq/files/broch_es.pdf [Último acceso: 12.04.2017] o los descriptores para el definir los niveles en el Anexo V.

para el desarrollo de los puntos de referencia a la hora de elaborar programas de estudios que sean comparables, compatibles y transparentes, es decir, se ha diseñado una metodología para comprender el currículum y hacerlo comparable (González y Wagenaar, 2003: 28). Estos puntos de referencia se expresan en términos de resultados de aprendizaje y competencias. Por resultados del aprendizaje se refieren al conjunto de competencias (conocimientos, comprensión y habilidades) que se espera que el estudiante domine, comprenda y demuestre después de completar un proceso corto o largo de aprendizaje. Por su parte, las competencias se describen como puntos de referencia para la elaboración y evaluación de los planes de estudios, al mismo tiempo que sirven como lenguaje común para describir los objetivos de dichos planes. Éstas se pueden dividir en dos tipos: genéricas –independientes del área de estudio– y específicas –para cada área–. De este modo, las competencias y resultados de aprendizaje permitirían flexibilidad y autonomía en la construcción del currículum. Así, el Proyecto Tuning, dentro del nuevo paradigma educativo centrado en el estudiante y los resultados de aprendizaje del mismo, acepta las competencias como núcleo del desarrollo de este nuevo sistema. En el marco del proyecto se establecieron cuatro líneas principales de acción que facilitasen la comprensión de los planes de estudio y su mutua comparación:

- 1) Competencias genéricas
- 2) Competencias específicas
- 3) Nuevas perspectivas sobre el ECTS (como sistema de transferencia y acumulación de créditos)
- 4) Enfoques de enseñanza-aprendizaje-evaluación y rendimiento⁹⁰.

- Competencias genéricas

Tras una serie de cuestionarios, en diferentes áreas temáticas, aplicados para identificar las competencias genéricas, se elaboró una lista inicial de 85 competencias –las cuales se redujeron finalmente a 30– y se clasificaron en tres grupos: competencias instrumentales, competencias interpersonales y competencias sistémicas.

⁹⁰ Puede consultarse el informe final (de la fase uno) del Proyecto *Tuning*, así como el resultado de los cuestionarios llevados a cabo en: <http://www.escuelasdearte.es/recursos/tuning.pdf> [Último acceso: 17.03.2017].

COMPETENCIAS INSTRUMENTALES
• Capacidad de análisis y síntesis
• Capacidad de organizar y planificar
• Conocimientos generales básicos
• Conocimientos básicos de la profesión
• Comunicación oral y escrita en la propia lengua
• Habilidades básicas de manejo del ordenador
• Habilidades de gestión de la información
• Resolución de problemas
• Toma de decisiones
COMPETENCIAS INTERPERSONALES
• Capacidad crítica y autocrítica
• Trabajo en equipo
• Capacidad crítica y autocrítica
• Habilidades interpersonales
• Capacidad de trabajar en un equipo interdisciplinar
• Capacidad para comunicarse con expertos de otras áreas
• Apreciación de la diversidad y multiculturalidad
• Habilidad de trabajar en un contexto internacional
• Compromiso ético
COMPETENCIAS SISTÉMICAS
• Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica
• Habilidades de investigación
• Capacidad de aprender
• Capacidad para adaptarse a nuevas situaciones
• Capacidad para generar nuevas ideas (creatividad)
• Liderazgo
• Conocimiento de culturas y costumbres de otros países
• Diseño y gestión de proyectos
• Habilidad para trabajar de forma autónoma
• Iniciativa y espíritu emprendedor
• Preocupación por la calidad
• Motivación de logro

Tabla 6. Competencias genéricas (instrumentales, interpersonales y sistémicas)

(González y Wagenaar, 2003: 83-84).

- Competencias específicas

A través de una investigación en empresas y universidades, se identificaron áreas o módulos temáticos similares en las distintas universidades de todos los estados miembros, aunque éstas podían estar representadas en mayor o menor medida. Los

grupos “más amplios” de temas que se pueden encontrar según González y Wagenaar (2003: 116) son:

1. Módulos troncales
2. Módulos de apoyo
3. Módulos de organización y habilidades de comunicación
4. Módulos de especialidad/Optativas/Opcionales
5. Módulos de habilidades transferibles

Así, estas áreas temáticas fueron agrupadas del siguiente modo:

Adquisición y ampliación de conocimientos	Adquisición y profundización de conocimientos	Metodología: Habilidades / Competencias para aprender y transferir
<p>Módulos troncales</p> <p>¿Qué cursos representan las características esenciales de esta titulación?</p> <p>Sin qué cursos nadie consideraría éste como el programa de la titulación considerada</p>	<p>Módulos de especialidad / Optativas / Opcionales</p> <p>¿Qué áreas podrían ser identificadas —vertical, horizontal o lateralmente— para posteriores estudios de interés?</p> <p>(vertical: especialización en un sentido estricto = profundización; horizontal: interdisciplinario = ampliación; lateral = áreas temáticas no relacionadas, añadiendo áreas adicionales, diversificación)</p>	<p>Módulos de soporte</p> <p>¿Qué más es necesario para comprender los problemas, identificar y expresarlos de diversas maneras?</p> <p>¿Hasta qué punto puede una aproximación cuantitativa ayudarnos a explicar las cosas?</p>
		<p>Módulos de organización y comunicación</p> <p>¿Puedo aprender y organizarme por mí mismo?</p> <p>¿Cómo puedo presentar/ expresar de la mejor manera lo que quiero decir?</p>
		<p>Módulos de transferencia</p> <p>¿Cómo se relaciona la teoría con la práctica?</p> <p>¿Cómo puedo relacionar yo la teoría con la práctica?</p> <p>¿Cuáles son los métodos?</p>

Figura 12. Competencias específicas por áreas temáticas. (González y Wagenaar, 2003: 117).

Como decíamos, cada institución es libre de incorporar, o no, ciertos módulos dependiendo de sus planes de estudio y, asimismo el grupo de expertos encargado de diseñar el plan de estudios podrá hacer énfasis en ciertos módulos para expresar un determinado perfil y, así, distribuirá las áreas temáticas en mayor o menor grado entre los niveles de primer y segundo ciclo (ibíd.).

- La función del ECTS (*European Credit Transfer System*) como sistema de acumulación y transferencia de créditos

Por otro lado, el Proyecto Tuning también ha prestado atención al sistema europeo de acumulación y transferencia de créditos (ECTS), ya que no lo concibe sólo como un sistema para que los alumnos puedan desplazarse fácilmente por Europa, sino también por el hecho de simplificar el diseño y el desarrollo de programas de estudio. De esta manera, el Proyecto Tuning determina el marco para las diversas áreas temáticas para que luego las propias instituciones distribuyan la carga de créditos (ibíd.). Así, el ECTS se basa en el volumen total de trabajo que el estudiante debe realizar para alcanzar cierto nivel de formación –conocimientos y competencias–. Cuando cada institución, para el concreto plan de estudios, haya identificado los porcentajes específicos para cada uno de los módulos, se establecen automáticamente el límite de los créditos disponibles para cada uno de ellos. Es decir, los expertos a nivel “local” son los que establecen la distribución dependiendo de la preferencia de cursos para determinada titulación y perfil profesional.

Desde la Declaración de la Sorbona (1998) se ha consensuado en Europa la siguiente estructura general:

- Primer ciclo o grado: 180-240 ECTS (60 ECTS miden el trabajo de un estudiante medio durante un año académico)
- Segundo ciclo o posgrado: 60-90-120 ECTS
- Tercer ciclo o doctorado: 120-180-240 ECTS⁹¹

⁹¹ Si, en su primera fase, la distribución de créditos y el volumen de trabajo en los diferentes ciclos no estaba definitivamente consensuada, en la segunda fase del Proyecto *Tuning* (2002-2004), esta estructura general quedó consolidada, la cual puede ser consultada en: <http://www.deusto-publicaciones.es/deusto/pdfs/tuning/tuning04.pdf> [Último acceso: 07.01.2017].

Como decíamos, España ha estado trabajando junto con los otros países miembros del EEES desde 1999 en la construcción de un contexto europeo de educación superior, a través de las distintas iniciativas oficiales: LOU (2001), Documento Marco (2003), y varios reales decretos –R.D. 1025/2003, R.D. 1044/2003, etc.–, que serán expuestos con más detalle a continuación.

- Los Descriptores de Dublín (2002)

Los Descriptores de Dublín fueron desarrollados por un grupo de expertos bajo la Inicitativa Conjunta para la Calidad (*Joint Quality Initiative*, JQI –por sus siglas en inglés–) y pretenden establecer unos requisitos básicos comunes a todos los sistemas educativos del EEES. Los ciclos son las unidades a las que se asocian las cualificaciones en el marco del EQ-EHEA y se corresponden con las estructuras establecidas para el ciclo corto (dentro de o vinculado al primer ciclo–120 ECTS), primer ciclo (grado), segundo ciclo (máster) y tercer ciclo (doctorado). Además, están articulados en torno a cinco áreas:

- Conocimiento y comprensión
- Aplicación de conocimientos y comprensión
- Capacidad de elaboración y emisión de juicios
- Capacidad de comunicación
- Habilidades de aprendizaje

No son exhaustivos y no representan el umbral de requisitos mínimos por lo que pueden ser ampliados o verse sujetos a sustituciones o cambios con características similares. Tampoco son específicos ni se limitan a una determinada área –académica, profesional o vocacional–. Sin embargo, éstos debían verse integrados en las titulaciones. En el Anexo VI se muestran estos descriptores con sus cinco áreas por ciclos de aprendizaje y la progresión de adquisición de los mismos, lo cual contribuye al aprendizaje continuo.

Como observamos, la implicación de este nuevo enfoque en educación superior suponía la adopción de un enfoque centrado en el desarrollo de competencias frente al “tradicional” basado en la transmisión de conocimiento y contenidos. Además, ahora el estudiante sería el núcleo central de este proceso de enseñanza-aprendizaje-evaluación.

Siendo este cambio de paradigma y el nuevo enfoque metodológico uno de los temas a desarrollar en esta investigación por su repercusión en el diseño curricular en TI, se abordará un estudio, en profundidad, en los próximos capítulos de esta investigación (capítulos 5 y 6).

Para cerrar este apartado, nos gustaría destacar cómo la adaptación del sistema educativo español a todo este proceso supuso que España afrontase los nuevos retos exigidos por la Unión Europea (UE). Esta adaptación ha tenido una gran repercusión en su educación superior, sobre todo en lo que respecta a las universidades, al tener éstas que enfrentarse, no solo a una reforma administrativa, sino también a una reforma académica: reestructuración de títulos, curricular y planes de estudios, que debían adoptar e integrar nuevos métodos pedagógicos que fuesen innovadores y a su vez propiciasen el acercamiento del estudiante a la realidad profesional.

1.2.5 El EEES: 2010-2020. Principales objetivos y desafíos

En el Consejo de 12 de mayo de 2009 se constituyó el *Marco Estratégico para la Cooperación Europea en el Ámbito de la Educación y la Formación* hasta 2020 (ET 20). Este documento reconocía que las iniciativas emprendidas en el contexto del proceso de Bolonia habían permitido realizar notables avances tales como: la reforma del aprendizaje permanente a nivel nacional, la modernización de la enseñanza superior y la creación de instrumentos europeos comunes destinados a promover la calidad, la transparencia y la movilidad⁹². Este plan tiene cuatro objetivos estratégicos a ser llevados a cabo hasta 2020:

1. La cooperación europea seguirá apoyando el desarrollo de los sistemas de educación y formación en los Estados miembros.
2. Estos objetivos han de enmarcarse en una óptica mundial. Se reconoce, de este modo, la importancia de la internacionalización para el desarrollo y la prosperidad mundiales. Así, ofreciendo posibilidades de educación, formación e investigación marcadas por la excelencia y que resulten atractivas, la Unión Europea podrá

⁹² Se puede consultar el documento completo en: [http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=celex:52009XG0528\(01\)](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=celex:52009XG0528(01)) [Último acceso: 11.03.2017].

alcanzar su objetivo de convertirse en una de las principales economías mundiales del conocimiento.

3. La cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación hasta 2020 deberá situarse en el contexto de un marco estratégico dentro de una perspectiva de aprendizaje permanente. En concreto, el marco debería contemplar los siguientes cuatro objetivos estratégicos:

- Hacer realidad el aprendizaje permanente y la movilidad.
- Mejorar la calidad y la eficacia de la educación y la formación
- Promover la equidad, la cohesión social y la ciudadanía activa
- Incrementar la creatividad y la innovación en todos los niveles de la educación y formación.

4. Estos tres objetivos deberán ir acompañados durante el período 2010-2020 de indicadores y niveles de referencia, basados en los ya existentes, los cuales ayudarán a calibrar el progreso realizado y mostrar los logros obtenidos (Anexo VII). Para ello, la Comisión Europea realizaría, junto con las autoridades nacionales, supervisiones periódicas.

Este plan estratégico, se dividió en una serie de ciclos: 2009/11; 2012/15; 2016/2020. En el informe conjunto de 2012 del Consejo y de la Comisión sobre la aplicación del marco estratégico⁹³ se hacía patente la lentitud del avance hacia el objetivo principal en materia de educación y se instaba a invertir de manera efectiva en una educación y una formación reformada. Se hizo, asimismo, un balance de cada uno de los países, en el que España destacaba por el abandono escolar. De este modo, aunque se conserven los cuatro objetivos propuestos, la lista de ámbitos prioritarios acordada en 2009, se vio sustituida por una nueva lista orientada a movilizar a la educación y la formación (Anexo VII).

En 2014, con el objetivo de evaluar los avances desde el informe de 2012, la Comisión y los países de la UE iniciaron un ejercicio de inventario para asimismo preparar las próximas prioridades de la cooperación europea en educación. A partir de las

⁹³ Informe conjunto de 2012 del Consejo y de la Comisión sobre la aplicación del marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación (ET 2020). Disponible en: [http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=celex:52012XG0308\(01\)](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=celex:52012XG0308(01)) [Último acceso: 11.03.2017].

conclusiones, la Comisión propuso seis nuevas prioridades en el Informe conjunto de 2015⁹⁴:

1. Conocimientos, capacidades y competencias pertinentes y de alta calidad, obtenidas mediante el aprendizaje permanente, centradas en los resultados del aprendizaje a favor de la empleabilidad, la innovación, la ciudadanía activa y el bienestar.
2. Educación inclusiva, igualdad, equidad, no discriminación y promoción de las competencias cívicas.
3. Una educación y una formación abiertas e innovadoras, con una plena incorporación a la era digital.
4. Un fuerte apoyo para los profesores, formadores, directores de centros de enseñanza y demás personal educativo.
5. Transparencia y reconocimiento de las capacidades y cualificaciones para facilitar el aprendizaje y la movilidad laboral.
6. Inversión sostenible, calidad y eficiencia de los sistemas de educación y formación.

En el anexo incluso a este informe, la Comisión propone a su vez –dentro de estas prioridades– una serie de cuestiones concretas, y da libertad a los Estados miembros para que seleccionen, en función de sus prioridades nacionales, las áreas de trabajo y cooperación en las que quieran participar (Anexo VIII).

- La educación superior española ante el nuevo reto del EEES: 2010-2020

El sistema universitario español no se ha quedado al margen del proceso de globalización y se ha esforzado durante los últimos años en impulsar a sus universidades para destacar su presencia y proyección europea e internacional. Por ello, desde 2008, y con un comunicado del presidente del Gobierno, se propuso e impulsó un proyecto dirigido a situar a las universidades españolas entre las más activas y competitivas de Europa bajo el nombre *Estrategia Universidad 2015*⁹⁵. Esta estrategia, coordinada entre el Gobierno de España, las CC. AA. y las propias universidades, tenía

⁹⁴ Informe conjunto de 2015 del Consejo y de la Comisión sobre la aplicación del marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación (ET 2020). *Nuevas prioridades para la cooperación europea en educación y formación*. Disponible en: [http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52015XG1215\(02\)&from=ES](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52015XG1215(02)&from=ES) [Último acceso: 12.03.2017].

⁹⁵ Disponible en: https://www.ehu.es/documents/2458096/2699121/VIII_estrategiauniversidad2015.pdf [Último acceso: 12.03.2017].

como punto de partida el pleno desarrollo del EEES en España a partir del R.D. 1393/2007, y su principal objetivo era lograr mejores universidades, con un sistema formativo y unas actividades de investigación y transferencia de conocimientos de calidad y competitivas en el panorama europeo e internacional. Buscaba, al mismo tiempo, situar las mejores universidades entre las 100 primeras de Europa y promocionar los campus universitarios más competitivos entre los de más prestigio y referencia internacional. De este modo, y de forma novedosa, se introduce el concepto de Campus de Excelencia Internacional, por el que se pretende la cooperación y una mayor visibilidad internacional de los campus universitarios españoles. Así, los principales objetivos de esta estrategia son:

- Determinar la misión y las funciones básicas de las universidades españolas.
- Desarrollar plenamente la formación universitaria, atendiendo los criterios de calidad y adecuación social, en el contexto del marco europeo y la nueva sociedad del conocimiento.
- Incrementar la capacidad investigadora y el impacto de la misma en el progreso.
- Mejorar las capacidades de las universidades para que sirvan a las necesidades sociales y económicas del país.
- Mejorar la competitividad de las universidades españolas en Europa e incrementar su visibilidad y proyección internacional.
- Incrementar la financiación de las universidades en bases a objetivos y proyectos, y mejorar la política de becas, ayudas y préstamos a los estudiantes.
- Aumentar la autonomía y la especialización de las universidades.
- Apoyar el desarrollo profesional y la valoración social del personal universitario.

Este proyecto se estructura en cuatro ámbitos de actuación con sus correspondientes líneas de actuación (figura 13), las cuales se irán desarrollando conjuntamente con las propias universidades, administraciones educativas de las CC. AA., pertinentes ministerios del Gobierno de España y los agentes y económicos.

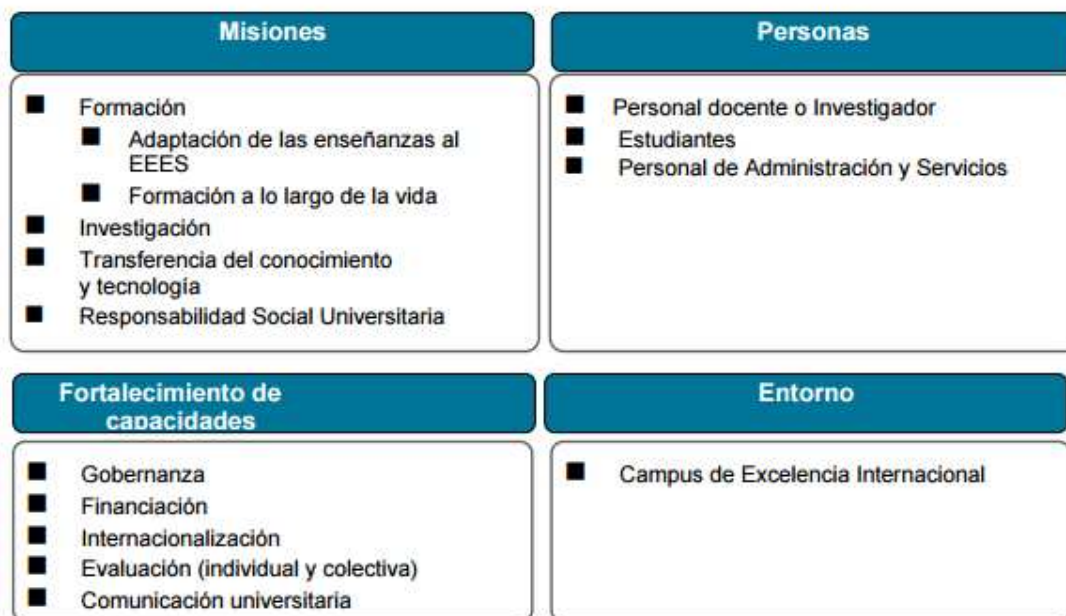


Figura 13. Ámbitos y líneas de actuación. *Estrategia Universidad 2015*.

Tras esta propuesta, como decíamos puesta en marcha en 2008, la Comisión de Expertos para la Reforma del Sistema Universitario Español, hizo entrega al ministro de Educación, Cultura y Deporte, José Ignacio Wert de un documento de “Propuestas para la reforma y mejora de la calidad y eficiencia del sistema universitario español”⁹⁶, el cual analiza las debilidades del 1) PDI; 2) evaluación de la calidad; 3) el Gobierno de las universidades; 4) financiación; y 5) estudios y títulos universitarios, para los que propone una serie de reformas al reconocerse la insuficiencia de la Universidad española, sobretudo, en temas de calidad, excelencia y movilidad. Asimismo, se destaca en el documento, el exceso de oferta académica y se pone sobre la mesa los diversos problemas que ha generado el “error” de elegir el modelo 4+1 en lugar del 3+2, como habían adoptado otros países –como, por ejemplo, en Francia e Italia– ya que implicaba el alejamiento de los países europeos y no contribuía a favorecer la movilidad internacional.

⁹⁶ Informe entregado al Ministro Wert el 12 de febrero de 2013. Disponible en: <http://www.mecd.gob.es/prensa-mecd/dms/mecd/servicios-al-ciudadano-mecd/participacion-publica/sistemauniversitario/propuestas-reforma.pdf> [Último acceso: 12.01.2017].

- La importancia de la internacionalización para la mejora de la educación española

En este entorno de globalización, la Universidad española se enfrenta con un nuevo reto: la internacionalización de las universidades. Para ello, se plantea una triple misión de docencia, investigación y transferencia de conocimientos ya que cada vez se demanda un personal más cualificado y con capacidad de innovar, al mismo tiempo que por promocionar programas, proyectos y redes de cooperación internacional en educación para atraer talento estudiantil, profesorado e investigadores. La internacionalización no se trata simplemente de la mera movilidad de estudiantes, sino como un “proceso de integrar una dimensión internacional, intercultural y/o global en los objetivos, funciones (enseñanza/aprendizaje, investigación, y servicios) y suministro de la educación superior” (de Wit, 1995). De este modo, y en un intento por posicionar a la Universidad española de manera destacada en la escena internacional, el MECD planteó, en octubre de 2014, una Estrategia de Internacionalización: “Estrategia para la Internacionalización de las Universidades Españolas”, la cual va de la mano de la reforma del sistema educativo y la anunciada reforma del sistema universitario. El documento recoge los distintos factores de internacionalización, los objetivos y ejes de actuación, así como una propuesta de actuaciones e indicadores –para su evaluación– y la cual tiene como plazo el año 2020⁹⁷.

Sin embargo, tras las continuas modificaciones por parte del Gobierno español para hacer de la Universidad española una universidad más transparente y de calidad, parece ser que los datos no son muy favorables. Según un estudio del Instituto de Estudios Económicos (IEE) con datos de la OCDE, España ha dado la vuelta a sus datos y el porcentaje de españoles en educación superior era de un 41,1% en 2013 en comparación con el 26% del año 2000. Además, según un estudio del sindicato Comisiones Obreras (CCOO), publicado en abril de 2016, y elaborado con datos de Eurodyce y el MECD, de los países del EEES, España es el noveno país con las tasas universitarias más altas para los estudios de grado –es 20 veces más caro estudiar en España que en Alemania– y el octavo en estudios de máster (figura 14).

⁹⁷ Disponible en: <http://www.mecd.gob.es/educacion-mecd/dms/mecd/educacion-mecd/areas-educacion/universidades/politica-internacional/estrategia-internacionalizacion/EstrategiaInternacionalizaci-n-Final.pdf> [Último acceso: 12.04.2017].

En una entrevista para el periódico *El Mundo* (2016), Serrano, responsable de universidades del sindicato de CCOO, advierte “es por el precio de nuestras tasas académicas que tengamos tan pocos estudiantes internacionales” y afirma que “un país no puede salir de la crisis si no apuesta por una educación universitaria pública de calidad y accesible para toda la población independientemente de su nivel económico”⁹⁸. Además, y según el mismo estudio del sindicato, la implantación de un sistema 3 + 2 supondría elevar el precio del grado en un 15%.

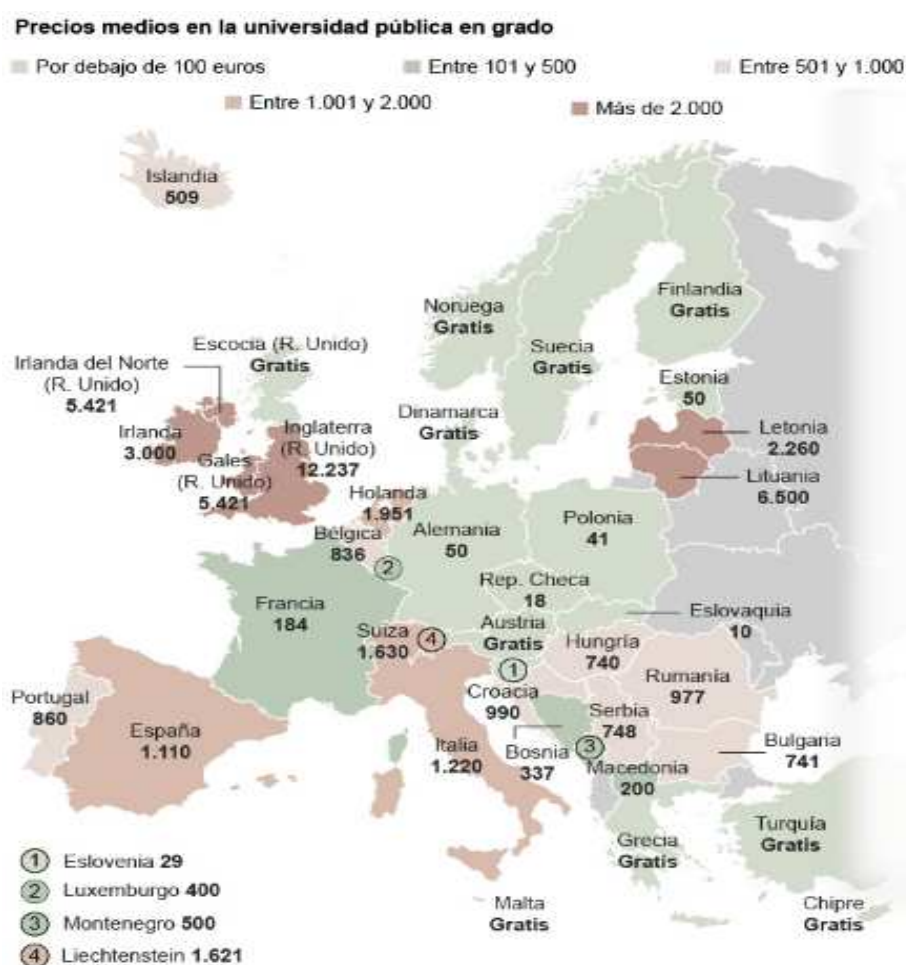


Figura 14. Precios medios en la universidad pública para los programas de grado en Europa (Eurydice en *El Mundo*, 2016: en línea)⁹⁹.

⁹⁸ Entrevista realizada por Sanmartín para *El Mundo*. Disponible en: <http://www.elmundo.es/sociedad/2016/04/15/570f9b3ce5fdea6d578b45cd.html> [Último acceso: 14.04.2017].

⁹⁹ Disponible en: <http://www.elmundo.es/sociedad/2016/04/15/570f9b3ce5fdea6d578b45cd.html> [Último acceso: 15.04.2017].

1.2.6 Aspectos generales sobre los estudios oficiales de grado

Los estudios conducentes a los títulos de grado en España establecidos por el R.D. 55/2005, de 21 de enero, vienen determinados por las directrices generales comunes – legislación– (art. 10), las directrices generales propias –Gobierno central– (por ejemplo, número de créditos y contenidos formativos específicos) y los planes de estudios (establecidos por cada universidad) con respecto al resto de los contenidos formativos (de un 50 a un 75%).

Como veíamos en anteriores apartados, a partir de la LOU y las pertinentes modificaciones recogidas en el R.D 1393/2007, las nuevas estructuras de los estudios conducentes al título de grado se han ido desarrollando desde el año 2003 –en la mayoría de los casos, a través de proyectos piloto–. Aunque España decidió seguir el modelo 4+1 (240+60 ECTS) en primera instancia, debido a la globalización y la imperiosa necesidad por la mejora de la educación, a partir de 2014, y con una serie de acciones llevadas a cabo por el MECD –Estrategia Universidad 2015, Estrategia de Internacionalización 2015-2020, etc –, España lleva a cabo una serie de modificaciones en cuanto a las enseñanzas universitarias, las cuales se detallan a continuación:

- **Real Decreto 22/2015, de 23 de enero, por el que se establecen los requisitos de expedición del Suplemento Europeo a los títulos regulados en el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales y se modifica el Real Decreto 1027/2011, de 15 de julio, por el que se establece el Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior.**

En este R.D. quedan establecidos tanto el contenido que el SET debe incluir para los títulos de grado y máster, así como se modifica el R.D. 1027/2011 en cuanto al Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior, mediante el que se rectifica el art. 4 con respecto a la equivalencia de los niveles con respecto al Marco Europeo, quedando este último redactado del siguiente modo: “el Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior se estructura en cuatro niveles con la siguiente denominación para cada uno de ellos: 1) Nivel 1: Técnico Superior; 2) Nivel 2: Grado; 3) Nivel 3: Máster; 4) Nivel 4: Doctor”.

Los cuatros niveles del Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior (MECES) se corresponden con los siguientes niveles del Marco Europeo de Cualificaciones:

1. El nivel 1 (Técnico Superior) del Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior se corresponde con el nivel 5 del Marco Europeo de Cualificaciones.
 2. El nivel 2 (Grado) del Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior se corresponde con el nivel 6 del Marco Europeo de Cualificaciones.
 3. El nivel 3 (Máster) del Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior se corresponde con el nivel 7 del Marco Europeo de Cualificaciones.
 4. El nivel 4 (Doctor) del Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior se corresponde con el nivel 8 del Marco Europeo de Cualificaciones.
- **Real Decreto 43/2015, de 2 de febrero, por el que se modifica el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, y el Real Decreto 99/2011, de 28 de enero, por el que se regulan las enseñanzas oficiales de doctorado.**

Con este R.D. España intenta abandonar el sistema rígido que había adoptado, según el cual, los grados tienen 240 créditos y el máster 60, es decir, un sistema de 4+1. De este modo, ahora se ofertan grados de 180 y 240 créditos y másteres de 60 y 120 con el que pretende flexibilizar la oferta universitaria, la movilidad y la internacionalización. Aunque da flexibilidad a las universidades para adoptar este nuevo sistema, la CRUE hizo pública su intención de demorar esta flexibilización de los títulos de grado hasta 2017 para realizar antes un análisis de la situación actual¹⁰⁰.

En la actualidad, todo estudiante que desee acceder a uno de los programas de grado ofertados por cualquier universidad española, debe realizar una prueba de acceso conocida como Prueba de acceso a la Universidad (PAU), la cual es organizada por las administraciones educativas y las universidades públicas atendiendo a la regulación del

¹⁰⁰ “El proyecto de grados de tres años complica la ordenación universitaria” En *El País* (15/07/2014) Disponible en: http://sociedad.elpais.com/sociedad/2014/07/15/actualidad/1405452070_131123.html [Último acceso: 18.03.2017].

MECD, que establece las condiciones generales en el R.D. 412/2014, de 6 de junio, por el que se establecen los procedimientos de admisión a las enseñanzas universitarias oficiales de grado. Las universidades seguirán gozando de autonomía para realizar el diseño del currículum de sus propias enseñanzas y títulos, aunque han de ser autorizados por su correspondiente CC. AA. tras haber obtenido un informe de la ANECA y verificados por el Consejo de Universidades. Tras este proceso y con su correspondiente verificación y acreditación, este plan de estudios debe ser inscrito en el RUCT para que adquiera carácter oficial y con validez en todo el territorio nacional. En 2015, ya había 2.637 grados verificados y que se impartían en las distintas universidades del territorio español (figura 15).

Oferta de Grados y de plazas. Grados verificados e impartidos

Número de Grados impartidos y estudiantes matriculados en Grado por rama de enseñanza. Curso 2014-2015⁽¹⁾⁽²⁾

	Total		U. Públicas			U. Privadas		
	Nº Grados	Estudiantes	Nº Grados	Estudiantes		Nº Grados	Estudiantes	
				Total	%		Total	%
Total	2.637	1.260.526	2.028	1.099.821	87,3	610	160.705	12,7
Rama de enseñanza								
Ciencias Sociales y Jurídicas	927	594.331	642	505.509	85,1	285	88.822	14,9
Ingeniería y Arquitectura	724	231.530	595	214.330	92,6	129	17.200	7,4
Artes y Humanidades	408	129.258	342	122.674	94,9	67	6.584	5,1
Ciencias de la Salud	346	228.819	237	182.679	79,8	109	46.140	20,2
Ciencias	232	76.588	212	74.629	97,4	20	1.959	2,6

Figura 15. Número de grados verificados en España y proporción de estudiantes por áreas de conocimiento (MECD, 2015)¹⁰¹

1.3 Recapitulación

De todo el estudio descriptivo que aquí ha sido abordado, podemos destacar los siguientes acontecimientos:

¹⁰¹ Disponible en: <http://www.mecd.gob.es/dms/mecd/educacion-mecd/areas-educacion/universidades/estadisticas-informes/datos-cifras/Datos-y-Cifras-del-SUE-Curso-2014-2015.pdf> [Último acceso: 18.03.2017].

CHINA:

- El actual sistema de educación superior chino se creó durante los años 50 y 60 imitando al modelo socialista de la antigua URSS pero conservando los valores e ideales de Confucio.
- Con la finalización de la Revolución Cultural en 1977 y hasta la actualidad, se han llevado a cabo numerosas reformas –algunas con más éxito que otras–. Sin embargo, sería a partir de 1998, y con la promulgación de la Ley de Educación Superior, que China llevase a cabo un cambio radical en su sistema, sobre todo universitario, implantando reformas en la administración y un aumento significativo de la inversión en educación superior por parte del MOE.
- La globalización y la internacionalización dejaría paso a la competición mundial entre universidades para lo que el MOE puso en marcha varios proyectos. Con los proyectos 985 y 211, el Gobierno trataría de impulsar las mejores universidades chinas hacia la élite educativa mundial a través de la inversión por parte del estado en centros de investigación, medidas de internacionalización, así como promoviendo la movilidad.
- Con el Plan (2010-2020), que contempla objetivos tales como, una educación universal y dinámica, una educación de calidad, la promoción de los intercambios internacionales y reforzar la interacción entre la educación superior y la industria, entre otros, China pretende acelerar el proceso en su lucha por conseguir ser un país innovador que genere estudios e investigaciones relevantes y de gran calidad, en definitiva, ponerse a la cabeza, mundialmente, en educación e investigación.

ESPAÑA:

- Tras la Guerra Civil española (1936-1939) se promulga la LOU en 1943, por la que se establecieron los órganos para el ejercicio de las funciones, las obligaciones y derechos del profesorado y los estudiantes, etc., marcando las coordenadas de la Universidad franquista caracterizada por la centralización bajo las directrices del Gobierno de Franco.
- A partir de 1970, la nueva LGE concedía cierta autonomía a las universidades, se flexibilizaron los currícula, se modernizaron los métodos pedagógicos y se

estructuraron las carreras en tres ciclos. Tras la promulgación de la Constitución Española (1978), se publicó la LRU en 1983, la cual estaría en vigor hasta 2001.

- Desde su entrada en el EEES, España se ha tenido que enfrentar, mediante el proceso de convergencia europea, a la adaptación y armonización de su sistema de educación superior. La nueva estructura de títulos y planes de estudios comprendían cambios estructurales y metodológicos: transición del enfoque tradicional de enseñanza al de un paradigma de enseñanza-aprendizaje en el que el individuo y la adquisición de competencias son las máximas de todo el proceso educativo, así como la adaptación a los nuevos conceptos de “aprendizaje a lo largo de la vida”, “empleabilidad”, “perfil profesional” los cuales suponían un nuevo paradigma educativo que España debía asumir y adoptar.
- Además de las medidas que provenían de Europa, España, por su parte, también ha llevado a cabo paralelamente otras acciones educativas para impulsar su sistema de educación superior como: *Estrategia Universidad 2015* o *Estrategia de Internacionalización 2010-2020*, con el objetivo de aumentar y reforzar sus acuerdos internacionales y promover la movilidad, apostando por la calidad de la enseñanza y la innovación con el fin de que sus universidades y estudiantes, profesores e investigadores destaquen en la escena internacional.

PRINCIPALES ANALOGÍAS Y DIFERENCIAS	CHINA	ESPAÑA
Sistema de acceso	Gaokao (obligatorio y determinante)	PAU (40%)
Ciclos y duración	Sistema de 3 o 4 años (grado) + 1 o 2 años (máster) + 3 o 4 años (doctorado),	4 años (grado) + 1 año (máster) + 3 o 4 años (doctorado)
Otras titulaciones	Se conceden títulos de <i>associate degree</i> (nivel por debajo del grado).	No existe esta práctica
Créditos	El sistema de créditos es bastante ambiguo. Mientras algunas instituciones utilizan el sistema de créditos, otras se rigen por el de horas o semestres e, incluso algunas, combinan ambos sistemas.	Se rige al 100% por el sistema de créditos ECTS establecido por el EEES.
Currícula	Los currícula de los estudios de grado en China se rigen por los principios y requisitos marcados por la ley de 1999 y, todavía, siguen estando bastante centralizados en los que se refiere a la formación básica. Se concede autonomía a las universidades para crear e implantar	A excepción de la formación básica, la cual tiene que regirse por las directrices establecidas por el MECD, las universidades tienen cierta autonomía (dependiendo de su C. A.) para formular sus planes de estudios, que deberán ser aprobados por la ANECA e inscritos en

	sus planes de estudios	el RUCT.
--	------------------------	----------

Tabla 7. Principales analogías y diferencias en los sistemas de educación superior.

Para concluir este capítulo, queremos destacar cómo en ambos países se hace patente la preocupación e interés por la internacionalización. Ya sea por motivos económicos, sociales o políticos, las universidades, a nivel mundial, persiguen hacerse un hueco en los ranking y buscan que sus estudiantes, profesores y personal investigador destaquen en cuanto formación e investigación a nivel internacional.

CAPÍTULO 2. EVOLUCIÓN HISTÓRICA DE LOS ESTUDIOS DE TRADUCCIÓN E INTERPRETACIÓN EN CHINA Y EN OCCIDENTE

*Every language is a world. Without translation
We would inhabit parishes bordering on silence.*
(Steiner, 1998)

En este segundo capítulo realizaremos un breve recorrido de la historia de los ET en China detallando aquellos momentos clave que han influido en la configuración de los ET en la actualidad en el país asiático. Nos detendremos en una de las etapas clave de su evolución –a partir de 1980–, centrándonos en la influencia ejercida por los países occidentales a raíz de la apertura de China al resto del mundo. Asimismo, dedicaremos un apartado al origen y evolución de los ET en Occidente –sobre todo en Europa–, pero de un modo más conciso debido a la existencia de numerosos estudios y literatura que ya existen sobre su historia y evolución (Holmes, 1972; Steiner, 1975/1998; Baker, 1992/2009, 2011; Pym, 1995, 1998, 2014; Venuti, 2000, 2008; Gentzler, 2001; Hurtado, 2001/2004; Lefevere, 2002; Delisle y Woodsworth, 2012 o Bassnett, 2013, por nombrar algunos). Por último y, para cerrar este capítulo, dedicaremos un apartado al debate surgido a nivel internacional sobre la internacionalización de los ET –*Translation Universals*– por tratarse de un tema actual y en el punto de mira de muchos investigadores (Baker, 1992, 2001; Chesterman, 2001, 2007, 2010; Susam-Sarajeva, 2002; Halverson, 2003; Mauranen y Kujamäki, 2004; Bernardini y Zanettin, 2004; Tymozcko, 2006, 2007, 2009; House, 2008, 2016; Tan, 2009).

2.1 Introducción

La traducción en China, al igual que en Occidente, cuenta con una trayectoria de miles de años. Según Xu (2005: 232), la traducción como oficio fue establecida durante la dinastía Zhou (1100-770 a.C.)¹⁰². Desde épocas anteriores a la Era Cristiana, los budistas ya traducían sus escrituras a la lengua china tradicional para promulgar sus ideales religiosos. Sin embargo, a lo largo de toda la historia, aunque ha habido traductores y traductólogos chinos, no fue hasta bien entrado el siglo XX y, a consecuencia de la importación de las teorías traductológicas occidentales, que los

¹⁰² En cuanto a las fechas, se aclarará si pertenecen a la época antes de Cristo con su acrónimo “a.C.” Sin embargo, cuando pertenezca a la época después de Cristo, no se explicitará con el acrónimo “d.C.” ya que lo damos por supuesto.

expertos e investigadores chinos empezaran a unir sus esfuerzos para estudiar las antiguas teorías chinas y las nuevas occidentales que iban poco a poco siendo importadas. En estas últimas décadas, los ET se han ido asentando y, tras grandes esfuerzos, la disciplina ha sido considerada, aunque algo más tarde que en Occidente, como una disciplina independiente entre la comunidad académica. Además, desde 2006, con la aprobación del Ministerio de Educación de China (MOE) del grado de TI, el número de universidades y departamentos que ofertan este título ha crecido de un modo desorbitado (apartado 3.2).

2.2 Breve recorrido a través del origen y evolución de los ET en China (hasta 1919)

Podríamos decir que la traducción ha existido desde que la humanidad comenzó a usar distintas lenguas para comunicarse. Desde este punto de vista, la traducción como práctica tiene miles de años. De hecho, durante el reinado del Rey Hammurabi (alrededor del siglo XVIII a.C.), la antigua Babilonia era una ciudad multilingüe por lo que muchos de los asuntos políticos que concernían al reinado necesitaban de la asistencia de un gran número de intérpretes que traducían las leyes y decretos que establecía el rey a un vasto número de lenguas y textos para la población (Sun, 2011: 160). Pero, aunque la actividad traductológica haya existido desde hace miles de años, la mayoría de los investigadores coinciden en señalar que los primeros debates sobre traducción en Occidente¹⁰³ datan del año 46 a.C. viniendo de la mano de Cicerón, cuando señalaba que no había que traducir *verbum pro verbo* en su obra *De optimo genere oratorum* (Hurtado, 2004: 104). En esta pronta etapa de debates traductológicos, se unieron a Cicerón otros autores como Horacio, San Jerónimo y San Agustín, destacando éstos dos últimos por sus traducciones de textos bíblicos. Sin embargo, la información y bibliografía sobre la actividad traductológica e historia de la traducción en China dista de ser abundante, rescindiéndose a varias obras publicadas por Cheung (1996, 2003a, 2003b, 2005, 2006, 2009, 2011), Zhong (2003), Sun (2011), Ma (2012), Xiao (2012) o Xie (2014).

Aunque los primeros trabajos como 《册府元龟》 (*Ce Fu Yuan Gui*) contenían referencias sobre las traducciones que se realizaban en las dinastías Xia (2070-1600 a.C.)

¹⁰³ La Historia de la Traducción en Occidente –concretamente en Europa– y su desarrollo se abordará en el apartado 2.5 de este capítulo aunque de un modo bastante conciso. Para un estudio más extenso sobre ella se pueden consultar obras como las de Hurtado (2004) o la de Sun (2011), entre otras, las cuales realizan un amplio estudio sobre la misma.

y Shang (1600-1046 a.C.)¹⁰⁴, destinadas a aspectos diplomáticos y comerciales (Sun, 2011: 1), según la historia y los Ritos de Zhou (周礼), no fue hasta la dinastía Zhou (1046-221 a.C.) que se estableciese de un modo formal una institución similar a un Ministerio de Asuntos Exteriores (*Ministry of Foreign Affairs*, MOFA –por sus siglas en inglés–) en el que trabajaban traductores e intérpretes considerándola como la primera cuna de traductores y de actividad traductológica de la historia de China (Cheung, 2003a, 2003b, 2005, 2006, 2009, 2011). Tras la dinastía Zhou, la organización de traductores e intérpretes perteneciente al MOFA se mantuvo durante las siguientes dinastías, aunque ya de un modo oficial y reconocido, formando diferentes órganos destinados a las distintas actividades traslativas y de interpretación. Tal y como Dollerup (2005: 277) apunta: “*the Chinese translation of the Buddhist sutras, which as mentioned began around AD 150, is among the first known instances of institutionalized translation.*”

Durante la época Han (25-220), y con la introducción del budismo en China, los misionarios se enfrentaban a la ardua tarea de la traducción de todos los conceptos y teorías budistas desde lenguas tan desconocidas como el sánscrito y el pali¹⁰⁵. Este periodo supuso uno de los primeros y mayores movimientos traductológicos en China. Para Sun (2011: 3 y ss.), este periodo, en el que se traducían los sutras budistas del sánscrito a la lengua china, puede ser dividido en tres fases: 1) periodo de la dinastía Han del Este y el periodo de los Tres Reinos; 2) periodo de la dinastía Jin y las dinastías del Norte y del Sur; y 3) periodo de las dinastías Sui, Tang y Song del norte¹⁰⁶. A lo largo de estos tres periodos se tradujeron miles de obras budistas a la lengua china con ayuda de monjes que conocían esta lengua y se crearon foros de traductores (*yichang*) bajo el auspicio de los monjes budistas a los que solían llamar *Translators in Chief* (*yizhu*). Así, el monje explicaba con detalles el significado de los textos mientras uno o más intérpretes (*dayu* o *chuanyu*) se encargaban de explicar su interpretación en lengua china. La traducción al chino resultante era recogida por el “secretario” (*bishou*) que era el responsable de poner por escrito las palabras del intérprete (ibíd.). Al tratarse de textos religiosos, la mayoría de las obras eran transliteraciones de los originales para

¹⁰⁴ Véase Anexo IX para una cronología de las dinastías chinas.

¹⁰⁵ Del sánscrito: páli. Dicese de la lengua, derivada de la sánscrita, en que están redactadas las escrituras sagradas del budismo hinayana. Se cultiva todavía como lengua ritual en los centros religiosos cingaleses y birmanos. En: *Gran Enciclopedia Salvat*. [Consultado: 10.10.2016].

¹⁰⁶ Para un estudio exhaustivo sobre las traducciones budistas de esta época se pueden consultar las obras: *A Guide to the Earliest Chinese Buddhist Translations* (Natter, 2008) o *An Anthology of Chinese Discourse on Translation: Volume I* (Cheung, 2006), entre otras.

reflejar su similitud con el original. Según Ma (1998) y Sun (2011), para los traductores de la época, traducir significaba retransmitir lo que había sido escrito o dicho en la lengua original¹⁰⁷. Esta situación cambió en el siglo III, cuando Zhi Qian (支谦) sustituyó la transliteración de los textos por una interpretación en la que la elegancia y la brevedad eran sus primas. Su concepto “*following the original meaning*” reclamaba por sí sola la necesidad de establecer una teoría y método traslativo (Pan, 2011: 9). A pesar de ser muy criticado, Zhi Qian fundó lo que hoy en día se conoce en la traductología china como la “traducción comparativa”¹⁰⁸. Ya, en la dinastía Jin y las posteriores del Norte y del Sur (265-589), Dao An (道安, 314-385) reclamaba una “traducción acorde con el estilo original” (案本而传 – *an ben er zhuan*) lo que le situó en la escuela de la traducción literaria¹⁰⁹ y, asimismo, marcó otro momento crucial cuando estableció una nueva teoría traductológica denominada: “*five losses and three difficulties*” (五失本, 三不易) (Cheng, 1992; Ma, 1998; Kefei y Fan, 1999; Tong, 2011). Sin embargo, como Cheng (1992: 21) afirmaba, el traductólogo no fue capaz de aportar una visión comprensiva de su teoría traductológica ni de exponerla de un modo claro (apartado 1.2.1).

En la actualidad, el término chino para designar el concepto de “traducción”, así como el acto traductor es: *fanyi* (翻译) pero, si nos remontamos al comienzo de la actividad traductora en China *per se*, observamos cómo este término podría considerarse relativamente nuevo en la lengua oriental. Su origen proviene de los primeros “intérpretes” de China que, como adelantábamos, solían ser funcionarios del Gobierno chino, cuya responsabilidad era la de comunicarse con los distintos pueblos y minorías étnicas del país. En el norte de China, dónde el Gobierno ejercía sus funciones, estos intérpretes eran llamados *yi* (译) (traductor/intérprete).

The people living in different regions of the country could not understand one another's languages. Their likings, needs and desires were all different. There were officers whose duties were to understand these people's minds and ideas,

¹⁰⁷ Nos referimos al modo que en esta época la mayoría de los traductores chinos tenían de traducir. Puesto que la mayoría eran monolingües y no tenían conocimiento de otras lenguas, escuchaban lo que un intérprete les leía y explicaba párrafo por párrafo para luego poder trasladarlo a la lengua china clásica. Se trataba más bien de un trabajo en grupo que les servía para poder transmitir aquellas escrituras (en su mayoría budistas) al pueblo chino. Un ejemplo en la época actual es el “*co-drafting*” (véase Šarčević, 2000: 284). Uno de los mejores ejemplos de esta técnica fue la utilizada por LinShu (林纾, 1852-1924), el cual, sin conocimientos de otras lenguas excepto chino, se convirtió en uno de los traductores de literatura Occidental más influyentes en la historia de los ET en China.

¹⁰⁸ Retraducía el texto tomando como base la comparación de dos versiones del mismo añadiendo notas (Sun, 2011).

¹⁰⁹ “*Translation was carried out without any amplification or omission [...]. Zhi Qian version, with the defect of being too brief and elegant to be complete and exact, helped to spread the Buddhist doctrines among the masses*” (Sun, 2011).

and communicate their likings and needs. These officers held the post of *ji* in the east, *xiang* in the south, *didi* in the west, and *yi* in the north¹¹⁰.

(*The Book of Rites* en Cheung, 2003a: 12)

Junto con esta designación de “traductor” coexistían otras denominaciones para el mismo cargo como eran las de *didi* (狄鞮), *xiang* (象), dependiendo de la etnia a la que el traductor perteneciese y al lugar geográfico donde estuviese ubicado (ibíd.). *Yi* (译), sin embargo, fue la denominación adoptada por los integrantes de la dinastía Han (25-220), que destacaban por sus conocimientos en lenguas extranjeras (Cheung, 2003, 2006, 2009, 2011)¹¹¹. No es de extrañar entonces, que fuese ése el término acuñado y que haya perdurado hasta la actualidad para designar tanto al acto traductor como a los traductores e intérpretes. Otro de los factores que hicieron que el término *yi* (译) prevaleciese frente a otros, fue la ideología china sobre el término en sí y sobre la definición de “traductor”, la cual deja entrever una perspectiva histórica sobre el desarrollo de la disciplina (Anexo X). Como se puede observar, este anexo aporta una visión clara sobre el origen y la evolución documentada del término *fanyi* (翻译) para designar tanto al traductor como al proceso, así como del modo de pensar y actuar chino con respecto al acto traslativo.

Más tarde, durante la dinastía Yuan (1271-1368), el guerrero y conquistador Tie Mu Zhen (铁木真, 1162-117) unificó varias tribus mongolas creando así el primer imperio mongol. Del mismo modo, Hu Bie Lie (忽必烈, 1215-1294) unió China y fundó la dinastía Yuan (1279-1368) (Sun, 2011: 24). Era de imaginar que en un país tal inmenso, en el cual la etnia Han era la predominante, que la traducción llegase a ser una práctica diaria. Así, cada uno de los documentos tenía que ser traducido y el intérprete (*tongshi* 通事) tenía que participar en cada uno de los encuentros en los que se hablase una lengua diferente a la mongola. Por su parte, el traductor era llamado (“*yishi*” 译史), pero en esta época, el *tongshi* cobraría más importancia ya que era el que acompañaba a los diversos oficiales en todo momento para realizar las interpretaciones (Cheung, 2003a, 2003b, 2005, 2006, 2009). Podemos ver, ya en época temprana, cómo se hacía una clara distinción entre la figura y funciones de los traductores y de los intérpretes.

¹¹⁰ “五方之民，言語不通，嗜欲不同。達其志，通其欲，東方曰寄，南方曰象，西方曰狄鞮，北方曰譯”《禮記·王制》。

¹¹¹ La causa de la existencia de distintas acepciones, dependiendo de la etnia a la que perteneciesen, proviene de la diferencia entre los distintos dialectos. No era común que la población de una etnia conociese los dialectos de las demás.

La segunda gran oleada traductológica llegó a finales de la dinastía Ming (1368-1644) y principios de la dinastía Qing (1644-1911). Esta segunda etapa (siglo XVI) coincide con la llegada de misionarios cristianos a China, encargados de difundir el catolicismo. Estos misionarios junto con los funcionarios y otros escritores chinos se dedicaron a la traducción de obras occidentales, en su mayoría, sobre ciencia y tecnología. A esta época pertenecen el jesuita italiano Matteo Ricci (1552-1610), el portugués Franciscus Furtado (1587-1652) y el alemán Ignatius Kogler (1680-1740) (Kefei y Fan, 1999; Ma, 2001; Zhong, 2003). Como estrategia misionaria, se esforzaron en aprender la lengua y la cultura chinas para intentar atraer al mayor número de fieles posible y propagar el catolicismo, *“but it turned out that they unexpectedly became intermediaries and laborers in the communication between the Chinese and Western civilizations”* (Sun, 2011: 38). Debido a la perspicacia de los misionarios, así como al interés del emperador de la dinastía por la ciencia y tecnología occidental para el desarrollo militar y la formación de un gran ejército armado, estos misionarios junto con traductores chinos, entre ellos Li Zhizao (李之藻, 1565-1630), tradujeron miles de obras para estudiar y conocer los “puntos fuertes” de los países occidentales y adaptarlos a su propia cultura y conocimiento (ibíd.)

Durante la dinastía Qing (1636-1911), dos destacados acontecimientos son dignos de mención. De un lado, el establecimiento de escuelas oficiales donde se enseñaban las distintas lenguas de las diversas etnias: Man, Meng y Han, y la inclusión de una nueva asignatura en el sistema de exámenes imperiales: la traducción (Sun, 2011: 39). Y, por otro lado, la expulsión de China, en 1723, de los misionarios por orden del emperador de la dinastía Qing, Yongzheng (雍正), hecho que puso fin a la traducción de obras científicas y supuso la pérdida del contacto con el pensamiento occidental (Zhong, 2003). Durante este periodo, la traducción de obras occidentales quedó relegada a un segundo plano. No sería hasta el final de las Guerras del Opio (1840) y la Guerra Sino-Japonesa (1894) que los traductores y las teorías occidentales de traducción comenzaran a cobrar de nuevo importancia en China como veremos a continuación (ibíd.).

Lin Zexu (林則徐, 1785-1850), fue uno de los primeros traductores que abogó y promovió la traducción de material y obras occidentales durante las Guerras del Opio (1840-1842) (Zhong, 2003). Sus traducciones eran principalmente muestras de la

oposición al régimen británico en China y se publicaron en los principales medios de comunicación. Su eslogan era: “*the use of foreign superior techniques to control the foreigners*” (Ma, 2001: 380) o, como Xu Guangqi (徐光啟, 1562-1633) apuntaba, “*If we wish to surpass other countries, we must learn from others; to learn from others, translations are needed*” (Chen, 1996: 64). Como vemos, las traducciones estaban prácticamente relegadas a la apropiación de conocimientos occidentales para poder desarrollar las mismas o mejores técnicas y armas en aquella época de guerra. Durante este período, finales de la dinastía Qing, la mayoría de las traducciones se realizaban como en épocas antiguas, es decir, a través de un intérprete debido al desconocimiento de lenguas extranjeras por parte de los traductores chinos. Para aclarar esta situación, citaremos las palabras de Lin Shu (林纾, 1852-1924):

I do not speak any Western languages, yet somehow or other, I found myself laboring hard as a translator, working with two or three gentlemen who gave me verbal renditions of the works for translation; I tried to capture the story so related and put it down on paper; when my collaborator stopped, I also stopped writing. Thus, working within the short space of four hours a day, we could manage to produce a six-thousand character long translation. Inevitably a hundred and one errors must have occurred in my translation. However, many generous readers, not showing any contempt for my careless work, bought the books and read them. That is my luck.

(Lin Shu, 1907 en Shouyi, 1999: 31)

Después de la Guerra Sino-Japonesa, en 1894, el pueblo chino, humillado tras la derrota en las Guerras del Opio, puso en marcha una serie de movimientos que buscaban la modernización de China (Ma, 2001: 381). La única preocupación de los principales reformistas era la del cambio que China necesitaba para la modernización del país (ibíd.). Líderes del movimiento reformista como Liang Qichao (梁啟超, 1873-1929), hacían hincapié en la importancia de la traducción de los conocimientos occidentales, sobre todo en materias como derecho, política, filosofía y economía (Ma, 2001; Pan, 2011). Teniendo en cuenta que muchos de los términos occidentales como los de *igualdad, libertad, democracia, autonomía o individualismo* entre otros, no tenían equivalentes en la lengua china, era de especial importancia la “creación” de éstos mediante equivalentes que tuviesen el mismo sentido que tenían en las lenguas occidentales (Pan, 2011: 10). Para los chinos eran conceptos extraños que no existían

ni en su lengua ni su cultura, entrando incluso algunas de estas ideas en conflicto con el pensamiento social e individualista de su sistema. Fue entonces cuando Yan Fu (严复, 1853-1921), uno de los expertos más prominentes en la traductología china, introdujo el pensamiento occidental de un modo sistemático en el país asiático (Zhong, 2003).

En 1877, Yan Fu fue enviado al Reino Unido para estudiar y allí se interesó por las ciencias sociales: política, economía y sociología (Guo, 2005: 4). A su regreso a China en 1895, después de la derrota de China ante Japón, Yan tradujo *Evolution and Ethics and Other Essays* de Thomas Huxley, una de las obras con más transcendencia en aquella época (ibíd.). Yan Fu, partía de la base de tres principios clásicos chinos: *xin* (信 *faithfulness*), *da* (达 *readability*) y *ya* (雅 *elegance*). Según Yan, estos tres principios deben prevalecer en cualquier decodificación de un mensaje y en la práctica traductológica (Ramírez, 1998; Zhong, 2003; Chang, 2009). Ésta sería la aportación más valiosa del traductor, al introducir una de las teorías más importantes en los ET en China, la cual asentó los principios y estándares de la actividad translativa del país. Tras la Guerra Sino-Japonesa, y hasta 1900, se tradujeron numerosos libros y se llegó a contar con hasta más de 30 instituciones que traducían periódicos o libros, tanto de lenguas occidentales como orientales (Pan y Ming, 2011). Como vemos, Yan Fu, Ma Jiangzhong, Liang Qichao, Lin Shu y Lu Xun, entre otros, fueron, indudablemente, los traductólogos que más contribuyeron al desarrollo de la actividad traductora y la teorización de la traducción en esta época (Xu, 1999; Ma, 2001; Chang, 2009; Sun, 2011; Pan, 2011).

Si para Sun (2011) la historia de los ET cuenta con dos grandes etapas: la etapa de la historia de los estudios tradicionales de traducción, que abarcaba desde las traducciones de textos budistas hasta finales de 1970, y la etapa de la historia de los ET modernos, a partir de 1980 hasta la actualidad; para Xun Jun (1999: 44), la historia de los ET en China cuenta con cuatro bloques claramente diferenciados –como veremos a continuación–. En esta investigación, seguiremos la línea de Xun Jun por considerarla más apropiada si queremos aportar una visión lo más completa posible, más aún, si tenemos en cuenta la escasa literatura de la misma en otras lenguas y la importancia de su conocimiento para sentar las bases de nuestro objeto de estudio.

2.2.1 Principales teorías y enfoques traductológicos tradicionales chinos (hasta 1919)

Aunque hay muy pocos datos documentados sobre teorías traductológicas antes de la última dinastía –Qing–, sí que tenemos constancia de unos enfoques que merecen especial atención. Si nos remontamos a la época de la traducción de los sutras budistas, hemos de destacar el modo de traducir empleado por los monjes con la ayuda de traductores chinos (Cheng, 2003a, 2003b; Pan y Ming, 2011, Sun, 2011). La mayoría de las traducciones eran, como mencionábamos en el apartado anterior, transliteraciones del original. Más tarde, Zhi Qian (支谦, s.III), optó por sustituir la transliteración de los textos por una interpretación de los mismos, es decir, retraducía el texto realizando una comparación de dos versiones del mismo (Sun, 2011). Asimismo, Zhi Qian, considerado uno de los primeros traductólogos de China, describía su idea de traducción como “*to be faithful to the original sense without literal gloss*” (因循本旨，不加文饰) (Luo, 1984 en Tong, 2011: 14; Pan y Ming, 2011: 9). A este traductor se le atribuía una interesante reflexión sobre la idea de fidelidad en la traducción: “las palabras bellas son poco creíbles, y las creíbles no son bellas” (美言不信，信言不美) (Chang, 2008: 57 en Ciruela Alférez, 2014: 90). Poco después, Dao An (道安, 314-385), introdujo un nuevo enfoque traductológico: “*five losses, three difficulties*” (五失本，三不易), es decir, para este traductor, había cinco casos en los que se podía perder el sentido del original del texto y tres dificultades a la hora de traducir.

The five cases of loss of the original colors, mainly related to the difference of the two languages in word order, syntax structure, chapter structure, style and stylistic construction of meaning, and other issues. The “three difficulties” refers to three difficult aspects to handle in translation such as the difference of era, culture, and understanding.

(Cao, 2013: 110)

Como decíamos, Yan Fu basaba su teoría en los tres principios clásicos chinos: xin (信 *faithfulness*), da (达 *readability*) y ya (雅 *elegance*). Según Yan, estos tres principios debían prevalecer en cualquier decodificación de un mensaje y en la práctica traductológica¹¹²:

¹¹² Ramírez (1998: 117) traduce e interpreta estos tres términos como: fidelidad al texto original, comprensibilidad del lector y utilización de aquellos recursos retóricos de la lengua de llegada que transmitan mejor el mensaje y sean más acordes con la mentalidad del receptor.

Translating is difficult in three aspects, namely: xin 信, da 达, ya 雅. To aspire to perfection in faithfulness is rather difficult. However, to make the translation faithful without being readable is equal to having no translation at all. Hence the relative importance of readability.

(Yan, 1984 en Shouyi, 1999: 33)

Yan Fu intentaba encontrar tanto equivalentes lingüísticos como culturales, es decir, lo que realmente le importaba no era la traducción literal de aquellas nuevas palabras que se iban introduciendo en el país asiático, sino encontrar un equivalente en la lengua meta (LM) para que, de ese modo, el pueblo chino pudiese comprender, de acuerdo con su lengua y cultura, los conocimientos e ideas de los países occidentales. Para argumentar su teoría traductológica Yan Fu lo explicaba de este modo:

The I Ching (Book of Changes) says: “Fidelity is the basis of writing.” Confucius said: “Writing should be comprehensible.” He also said, “where language has no refinement, its effects will not extend far.” These three dicta set the right course for literature and are the guidelines for translation.

(Yan, 1873 en Chan, 2002: 64)

Yan sugería que China debía reformarse en tres aspectos simultáneamente: 1) aumentar la fuerza física de la sociedad china, 2) ilustrar el poder intelectual de la nación y, 3) renovar las virtudes civiles de la sociedad china (Guo, 2005: 4).

Wright (2001: 239) advierte que Yan manipulaba el contexto con bastante frecuencia – advirtiendo o no al lector– para poder explicar el significado, intentando aportar tanto referencias culturales occidentales así como el sentido que podía tener en la cultura china, interpolando comentarios e incluso a veces reescribiendo completamente algunos párrafos. Desde nuestro punto de vista, estos cambios tenían la intención de llegar al lector meta y la función de hacer comprensible el texto a los lectores chinos en su propio contexto y cultura. Podríamos incluso, atrevernos a comparar la teoría propuesta por Yan con las teorías funcionalistas occidentales, de algún modo. Asimismo, estamos de acuerdo con Guo (2005: 8) en que los discursos sobre cultura en la China moderna no hubiesen sido posibles sin las traducciones y las interpretaciones de los clásicos occidentales que hizo el traductólogo. Por su interés en la renovación del pensamiento

chino con las nuevas ideas occidentales, Yan, fue y sigue siendo, considerado como uno de los grandes protagonistas de la traductología china, hecho que se corrobora con la afirmación de Luo (1984: 593): “[...] *the theory was soon revered as the only guide for translators and the only yardstick for translation critics*”. Asimismo, Liu (2001: 1031) también expresa que, a pesar de la ambigüedad y las limitaciones de la teoría propuesta por Yan, sus tres principios han sido considerados como una de las proposiciones más convincentes en las que la traducción en China interconectaba la teoría clásica con la práctica traductora¹¹³.

Otro de los grandes traductólogos y primer lingüista en redactar una gramática de la lengua china (*Mashi Wentong*, 馬氏文通), siguiendo los cánones de la gramática latina (Ciruela Alférez, 2014: 87), que también contribuyó a la teorización de la traducción en China fue Ma Jianzhong (馬建忠, 1845-1900). Ma promovió la creación de “Institutos de Traducción” donde se formarían los futuros traductores y se desarrollaría la profesión. Además, contribuyó junto a Yan Fu al establecimiento de una serie de principios y estrategias para la actividad traductora. En su obra *On Establishing a Translation Institution* (1894), Ma¹¹⁴ estableció los siguientes criterios (Zhong, 2003):

- Un traductor debe tener un excelente dominio de las dos lenguas de trabajo. Debe conocer asimismo las diferencias y similitudes de las dos lenguas.
- Un traductor debe comprender el significado, el estilo y la intención del texto original y transmitirlos de un modo exacto en el texto meta.
- No debe haber discrepancias entre el texto original y el texto meta. El texto meta deberá ser idéntico al texto original.

Estos principios y estrategias de Ma no tuvieron tanto impacto como los de Yan Fu. Desde nuestro punto de vista, puede que no tuviese el mismo reconocimiento ya que contradecía muchos de los principios y estrategias que se habían venido utilizando desde tiempos remotos. Como comentábamos, muchos de estos traductores no conocían la lengua original, sino que necesitaban de un intérprete que le transmitiese lo que decía el original, así como la idea y el sentido del mismo, para que el traductor pudiese reflejarlo en la lengua china, lo cual, contradecía, en su totalidad, a su primer principio o estrategia.

¹¹³ Para un estudio exhaustivo sobre la teoría traductológica de Yan Fu puede consultarse el artículo de Ramírez (1998). Disponible en: <http://www.raco.cat/index.php/quadernstraduccio/article/viewFile/25147/24982> [Último acceso: 02.03.2017].

¹¹⁴ Para un estudio en profundidad sobre Ma Jianzhong, su propuesta traductológica y su interés por impulsar un “Instituto de Traducción” véase Ciruela Alférez (2012, 2014).

Este hecho podría causar confusión ya que se les llamaba traductores cuando lo que realmente hacían era redactar o editar el texto.

Lin Shu (林纾, 1895-1924), por su parte, explica la distinción entre ambos traductólogos –Yan Fu y Ma– en su obra *Prefacio a Robinson Crusoe*:

Translating is unlike writing. The writer can write about what he has seen or heard, either in vague expressions or in detailed descriptions, that is to say, he can write about whatever subject and in whatever manner he likes. However, when it comes to translating, the translator is confined to relating what has already been written about, how is it, then, possible for him to adulterate the translation with his own views? When religious inculcations are found in the original text, he must translate them; how can he purge his translation of that discourse just for taboo's sake? Hence, translation must be done exactly like what has been written in the original.

(Lin Shu, 1905 en Shouyi, 1999: 32)

Parece ser que la traducción estaba completamente enfocada al lector, es decir, intentaban asegurar la transmisión del original, pero siempre adaptándolo a la cultura del pueblo chino. En este sentido, nos atrevemos de nuevo a comparar a estos traductores chinos y a su modo de llevar a cabo la actividad traductora, al enfoque funcionalista y al concepto de “equivalencia dinámica” propuesto por Eugene Nida, es decir, intentaban lograr ese equilibrio que Nida buscaba entre la comprensión del contexto del original y su correlación o paralelismo en la lengua meta teniendo en cuenta los parámetros culturales del futuro lector.

Es curioso el hecho de que, aunque Ma fuese un gran experto en gramática y propusiese varias estrategias traductológicas, nunca tuvo éxito como traductor en aquella época, puede que, en parte, por los motivos expuestos y porque contradecía a las teorías propuestas hasta el momento. Sin embargo, a partir de la década de 1980, algunos traductólogos (Luo, 1984; Liu, 2005 o Ciruela Alférez, 2012, 2014) recuperaron la figura de Ma como traductólogo y consiguieron que sus ideas recibieran la atención y estudios merecidos.

La sistematización teórica es la base de cualquier disciplina, y también una garantía científica. Desde que Yan Fu (1853-1921) y Ma Jianzhong (1840-1900) plantearan cuestiones teóricas pertenecientes ya al pensamiento traductológico moderno, el mundo de la traducción en China se ha dedicado, con gran empeño y dedicación, a sentar las bases científicas que sustentan la traducción como disciplina.

(Liu, 2005 en Ciruela Alférez, 2014)¹¹⁵

Creemos que Lin Shu, contemporáneo de Yan Fu, compartía con éste la misma teoría traductológica en cierto sentido, ya que aunque Lin no conocía otra lengua que no fuese el chino, sus traducciones de obras occidentales sobre cultura, sociedad y literatura también tuvieron un gran impacto en la China de la época (Yang, 2013: 27 y ss.) . Como Yan, Lin se esforzaba en mediar entre la lengua china clásica, la gramática occidental y la nueva e innovadora terminología que se estaba introduciendo en el país asiático (ibíd.). En la siguiente tabla se muestra, a modo de resumen, una compilación de los principales enfoques traductológicos hasta 1919.

PERÍODO	CARACTERÍSTICAS	AUTORES Y TEXTOS RELEVANTES
La Antigüedad – Época Budista	Transliteración – Escuchaban lo que un intérprete les leía y explicaba, párrafo por párrafo, para luego poder trasladarlo a la lengua china clásica. Se trataba más bien de un trabajo en grupo que les servía para poder transmitir aquellas escrituras (en su mayoría budistas) al pueblo chino.	Monjes budistas y primeros traductores chinos.
S. III	Interpretación del texto – retraducción a partir de la comparación de dos versiones. <i>“to be faithful to the original sense without literal gloss”</i>	Zhi Qian
S. IV	Traducción literaria – “traducción acorde al original” <i>“five losses, three difficulties”</i>	Dao An

¹¹⁵ “理论的系统化是学科的基础，也是科学的保证。从严复（1853 - 1921）与马建忠（1840 - 1900）提出具有近代翻译思想的理论主张以还的近一百余年中，中国翻译界所做的，正是齐心协力打造翻译学有科学保证的学科基础”。

<p>Traducción de ciencia y tecnología y otras obras de Occidente (hasta 1919)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Traducción de ciencia y tecnología. Traducción de nuevos términos y conceptos. - xin (信 faithfulness), da (达 readability) y ya (雅 elegance) - “Criterios de traducción” - Creación de los primeros Institutos de Traducción 	<p>Misionarios occidentales (Matteo Ricci, Ignatius Kogler, Francis Furtado, etc.) y traductores chinos: Liang Qichao, Lin Shu, Lin Zexu.</p> <p>Yan Fu</p> <p>Ma Jianzhong</p>
--	--	---

Tabla 8. Principales enfoques chinos de traducción hasta 1919 (a partir de las fuentes anteriormente citadas).

A través de la trayectoria brevemente presentada en este capítulo, podemos observar como la traducción en China estaba, en la mayoría de los casos, relegada a la traducción de obras, trabajos y documentos de carácter puramente científico y tecnológico (Pan, 2011; Sun, 2011). Sin embargo, durante el último período de la dinastía Qing, la teoría y la práctica traductológica estuvieron marcadas por la literatura (Zhong, 2003). Si tenemos en cuenta la gran necesidad por parte del pueblo chino de la adquisición de nuevas ideas y conocimientos, al quedar el país totalmente debilitado después de la Guerra Sino-Japonesa (1894-1895), no es de extrañar que la mayoría de los grandes traductores se dedicasen a la traducción de ensayos políticos, novelas y obras de pensamiento occidental (Zhong, 2003; Guo, 2005). Hemos de mencionar que el trabajo de Yan Fu contribuyó potencialmente al derrocamiento de la monarquía en 1911 y fue uno de los puntos clave en el estallido del Movimiento Nacionalista del 4 de mayo de 1919 (Pan, 2011: 10). Este movimiento arrancó con una manifestación de los estudiantes que tuvo lugar en Beijing, los cuales protestaban contra la transferencia a Japón de los derechos que Alemania poseía antes de la I Guerra Mundial y que supuso una reacción del nacionalismo chino (Moreno, 1992: 25). Así, la manifestación supuso la desvinculación con las antiguas instituciones y con la literatura y cultura de la época (Chan, 2002: 73).

El Movimiento Nacionalista supuso, además, una revolución intelectual que abogaba por un nuevo movimiento cultural con unos objetivos claves delimitados: la renovación del pensamiento tradicional chino, la inclusión de nuevas ideas y la absorción de

conocimientos occidentales en todas las materias. Solo así se podría renovar la situación del país. A partir de este periodo y debido a la introducción del pensamiento occidental en China, el país ya no sería el mismo ni cultural, ni social, ni políticamente. Además, la actividad traductora cambiaría completamente de dirección, siendo el siglo XX una época clave para la historia traductológica del país como veremos en el siguiente apartado.

Si hasta ahora, hemos abarcado los dos primeros bloques, la tercera ola traductológica, según Xun (1999), comenzaría a finales del XIX y principios del XX, la cual perduraría hasta 1949, año de la fundación de la actual República Popular de China (RPC) (apartado 2.3). Ahora bien, para entender los avances en esta época y la absorción de teorías y conceptos occidentales de un modo más claro, debemos mencionar la “debilidad” que sufría el pueblo chino durante esta época tras las sucesivas derrotas en Guerras del Opio y su fracaso y pérdida ante el pueblo japonés.

2.3 Historia de los ET en China desde su reforma y apertura a Occidente (1919-1980)

La derrota en las Guerras del Opio¹¹⁶ y la invasión japonesa (1894) propiciaron la pérdida de autoestima del pueblo chino creando un gran complejo de inferioridad y debilidad con respecto al resto del mundo (Fong, 2001: 580). Además, el Movimiento del 4 de mayo de 1919, la posterior Revolución Cultural (1966-1976) y finalmente el altercado de Tian’anmen (1989) fueron los principales motivos que llevaron a que China dirigiese la mirada a Occidente para poder absorber y adquirir aquello que los occidentales poseían. De hecho, el eslogan propagandista promovido en aquella época fue: “*Chinese learning as essence, Western learning for practical use*” (中学为体, 西学为用) (ibíd.). Este periodo tiene una gran importancia en la traductología China, sobre todo a principios del siglo XX, estando el pueblo chino bastante receptivo a la absorción de ideas occidentales y siendo las materias más traducidas las de derecho, historia y filosofía.

A finales de la dinastía Qing en 1911 y con el posterior Movimiento del 4 de mayo, los traductores se habían convertido en una comunidad esencial para China y un valioso

¹¹⁶ Primera Guerra del Opio (1839-1842) y segunda Guerra del Opio (1856-1860).

instrumento para el Gobierno, en parte debido al deseo del pueblo chino por la modernización del país y, en parte por el ambiente de revolución y cambio que se vivía en la época (Guo, 2005; Xia, 2009). En lo que a la actividad traductora se refiere, hemos de mencionar tres importantes cambios a partir del 4 de mayo de 1919 (Xia, 2009: 13):

- China decidió usar **una escritura simplificada más comprensible**: el *baihua* (白话) que fácilmente llegase a la mayoría de la población dejando a un lado la escritura china clásica. Este hecho supuso un gran avance, tanto en la literatura en sí, como en los ET. Con una nueva y simplificada escritura se pretendía que todos esos novedosos conocimientos occidentales llegaran a la mayor parte de la población, derivando en lo que actualmente se conoce como: chino mandarín simplificado (*putonghua* – 普通话).
- El segundo gran cambio fue la **aceptación de la traducción literaria** como una corriente legítima y como una actividad en el campo de la literatura.
- El último gran cambio fue el creciente interés por **la traducción de la literatura occidental** debido a la popularidad de ésta por su pensamiento moderno e innovador.

Era palpable el deseo de cambio y la modernización del país. Así, muchos de los traductores de los años 20 y 30 participaron en esta revolución lingüística, viendo cómo la traducción podía ayudar a la modernización tanto del país como de la lengua, enriqueciéndola a través de la importación de términos, estructuras y expresiones occidentales (Chan, 2004: 24),

Creemos que Lu Xun (鲁迅, 1881-1936) también contribuyó a esta etapa traductológica (Pan, 2011: 10). Sus ideas, contrarias a las de Yan Fu, fueron muy bien recibidas entre los traductólogos para llevar a cabo este cambio hacia la modernización.

Lu Xun, the leading revolutionary writer *cum* translator of the time, advocated “faithfulness rather than smoothness” in translation as a means to import not only new ideas but also new ways of expression in order to cure the “impreciseness” of the Chinese language.

(Chang, 2011: 416)

Su traducción de la obra *Stories from Foreign Lands* 《城外的大老虎》 fue considerada como la primera traducción al chino de una obra literaria (Fong, 2001: 588). Para Lu Xun, el valor de una traducción radicaba en su fidelidad al original e insistía en que la principal meta de sus traducciones era la de presentar la cultura y la vida social de los países extranjeros a la sociedad china (Zhong, 2003). Todo tipo de teorías occidentales fueron introducidas en el país después de la Revolución Cultural (1966-1976), desde el formalismo, el estructuralismo, teorías hermenéuticas hasta la teoría de la deconstrucción, el marxismo occidental, las teorías postcoloniales o las teorías feministas (Longxi, 1992: 108 y ss.). Esto propició entusiasmo entre los investigadores y estudiantes chinos por los novedosos avances que se empezaron a introducir y mostraba el deseo de cambio y desarrollo que China experimentaba en aquella época. Como Xie y Cha (2004 en Tai, 2012) afirman, “la literatura puede estimular la personalidad y cambiar la sociedad. Por ello, es lógico que se tenga la intención de introducir la literatura extranjera en China”¹¹⁷.

Las teorías traductológicas de los años 20 y 30 marcaron el período de la “nueva” China. Las traducciones en torno al pensamiento leninista y marxista supusieron el comienzo de la cuarta oleada traductológica en China. Ya en 1920, obras como las de Marx, Stalin y Engels habían sido introducidas en el país asiático (Zhong, 2003). Como ejemplo podemos mencionar la versión en lengua china del *Manifiesto Comunista* (Marx y Engels, 1848) traducida por Chen Wangdao (陈望道, 1890-1977) y publicada en 1919 con el título: 《共产党宣言》. A esta traducción le siguió un gran número de obras basadas en las teorías comunistas y socialistas que jugaron un papel muy importante en el desarrollo de la Revolución Cultural, llegando incluso a crear un Departamento de Traducción por parte del Partido Comunista, asegurándose que la traducción de todas esas obras serviría como guía en la nueva revolución democrática antes de la instauración de la República Popular de China en 1949 (Zhong, 2003; Sun, 2011). En 1953, “*The Central Compilation and Translation Bureau*” bajo la supervisión directa del Comité Central del Partido Comunista Chino (CCPCh) fue fundada con el objetivo de traducir todas las obras de Marx, Engels, Lenin y Stalin (Zhong, 2003).

¹¹⁷ “[...] 以為文藝可以轉移性情，改造社會的。因為這意見，便自然而然的想到介紹外國新文學這一件事情。” (謝天振 和 查明建, 2004 en 芬, 2012) Nuestra traducción.

El periodo que abarca desde el Movimiento del 4 de mayo de 1919 hasta el final de la Revolución Cultural en 1976, fue un periodo decisivo en el establecimiento y desarrollo de una teorización tradicional china de la traducción. Según Chan (2004: 16), los principales temas de discusión giraban en torno a la “extranjerización”, el uso de las estructuras gramaticales europeas, las expresiones en las traducciones y el principio de “fidelidad”. Comprobamos así como a partir de 1900 la traducción literaria cobró una gran importancia frente a la traducción de obras religiosas o científicas como se venía dando hasta la época. Datos documentados corroboran este hecho: desde 1919 a 1949 se tradujeron y publicaron unas 1.700 obras extranjeras (Ma, 2001: 386). A partir de 1949, fecha del establecimiento de la RPC y con la instauración del nuevo régimen comunista liderado por Mao Zedong (毛泽东, 1945-1976), se implementó un “control” sobre la traducción y el estudio de las lenguas extranjeras, el cual duró aproximadamente unos 20 años. Sin embargo, no por ello se disminuyó el volumen de publicaciones de obras extranjeras, al contrario, entre 1949 y 1978 las obras extranjeras traducidas y publicadas alcanzó la cifra de 5.677 (ibid.) (gráfico 2).

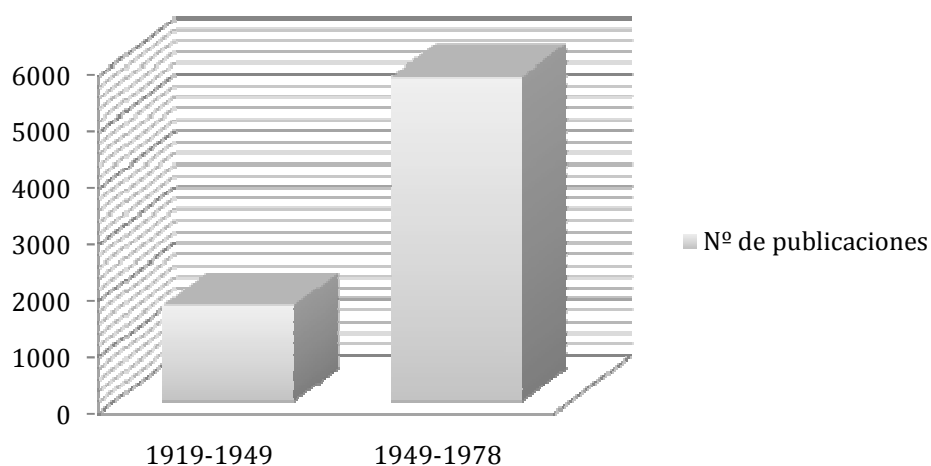


Gráfico 2. Número de publicaciones traducidas al chino entre 1919 y 1978 (basado en los datos de Ma, 2001: 386).

Durante los primeros años del siglo XX destacaron grandes traductores como Fu Lei (傅雷, 1908-1966), quien tradujo literatura francesa y, en concreto, a Balzac; Zhu Shenghao (朱生豪, 1912-1944) que se dedicó a la traducción de las obras de Shakespeare o Yang Jiang (杨绛, 1911-2016), especialista en la traducción del escritor

español Cervantes (Xia, 2009: 34). Era más que patente el interés del pueblo chino por importar tanto las ideas occidentales como su literatura. Tras el establecimiento de la “nueva” China gobernada por Mao (1893-1976), Dong Qiusi (董秋斯, 1899-1969) publicó su famoso artículo (en chino), “*On Building Our Translation Theories*” 《论翻译理论的建设》, traducido más tarde por Chan, en el que el autor, tras hacer un breve repaso por la historia de los ET en China, **aboga por el reconocimiento de la traducción e interpretación como una disciplina académica independiente.**

Algunos años más tarde, Luo Xizhang (羅新璋), especialista en la traducción de literatura francesa, se encargó de lanzar, en 1980, la primera publicación periódica en la RPC dedicada exclusivamente a la traducción. La publicación fue llamada *Translator's Notes* 《翻译通讯》 que derivó más tarde en la que actualmente se conoce como *Chinese Translators Journal* 《中国翻译》 (Tan, 2009; Villalta, 2012, 2013). Esta publicación supuso el comienzo de **los primeros debates y discusiones sobre traducción de un modo oficial**, así como uno de los grandes avances en esta segunda mitad del siglo XX. A este hito, le seguirían otros como el de la introducción de las teorías traductológicas occidentales, que empezarían a dibujar lo que actualmente son los ET en la RPC y favorecería su posicionamiento en la academia como una disciplina independiente. Cuatro años más tarde, en 1984, Luo dio a conocer otra de sus grandes obras: *An Anthology of Essays on Translation* 《翻译论集》, siendo ésta una colección muy valiosa sobre ensayos de traducción en aquella época (Cheung, 2003a: 156). Otra de las obras que más impactaron entre los traductores de aquel momento fue *Our Country's Translation Theory: A System on its Own* 《我国自成体系的翻译理论》. Publicada en el mismo año, Luo presentaba en ella su pensamiento en torno a la traducción y su descontento con la influencia occidental (Tan, 2009: 285). Además, destacaba como pioneros y grandes teóricos chinos a Yan Fu, Fu Lei y Qian Zhongshu (Chan, 2004: 223).

In recent years, translation journals in our country have introduced a great variety of foreign translation theories and approaches, so much so that one is under the impression that by comparison there is much that is lacking in our own translation theory. But is this really so? Having researched the various discourses on translation produced down the centuries, I am deeply convinced that our country's

translation theory has its own characteristics and occupies a unique position in the world arena of translation. Therefore, there is no reason to belittle ourselves.

(Luo, 1984 en Tan, 2009: 285)

Pero, sin lugar a dudas, y de acuerdo con muchos investigadores (Zhong, 2003; Chang, 2009; Tan, 2009; Pan y Ming, 2011; Sun, 2011, Ma, 2012), la época más importante de esta evolución fue a partir de 1980 (apartado 2.6). Esta época estuvo marcada por el fin de la Revolución Cultural (1976) y la nueva política de apertura instaurada en el país asiático.

2.3.1 Principales teorías y enfoques traductológicos contemporáneos chinos

Adelantábamos que las teorías traductológicas de los años 20 y 30 marcaron el período de la “nueva” China y el periodo que abarca desde el Movimiento del 4 de mayo de 1919 hasta el final de la Revolución Cultural en 1976, siendo éste un periodo decisivo en el establecimiento y desarrollo de una teoría tradicional China de traducción.

Desde que Yan Fu estableciese su teoría o enfoques de traducción: xin (信 *faithfulness*), da (达 *readability*) y ya (雅 *elegance*) a finales del s. XIX, sus ideas sirvieron como marco en la construcción del pensamiento chino en cuanto a la traducción durante todo el siglo XX. Sus tres principios fueron aceptados como los pilares fundamentales en la búsqueda o formación de las teorías traductológicas en China (Chang, 2011). Así, durante todo el siglo XX, los traductólogos se esforzaron por adoptar esta teoría pero haciendo distintas interpretaciones y adaptaciones. Los grandes debates de esta época giraron en torno a los siguientes aspectos (Sun, 2011: 92):

- Prioridad de la fidelidad sobre la fluidez.
- Traducción literal frente a traducción libre.
- Extranjerización frente a domesticación.
- Retraducción.

Por su lado, Dong Qiusi en su obra “*On Building Our Translation Theories*” 《论翻译理论的建设》 propuso crear un “programa común” para guiar a los traductores sobre

cómo editar una traducción, establecer criterios para su evaluación, así como establecer diferencias entre los enfoques traductológicos (Chan, 2004: 27). Otra de sus propuestas fue la implementación de proyectos de traducción que fuesen coordinados por el Gobierno central de China para:

- Escribir una “historia de la traducción de China”.
- Investigar la literatura existente sobre las teorías de traducción tanto en China como en Occidente.
- Llevar a cabo estudios comparativos entre la lengua china y las lenguas extranjeras.
- Escribir sobre las distintas experiencias como traductor para poder intercambiarlas con las de otros traductores.
- Crear una buena publicación periódica dedicada a la traducción donde todos los traductores del país pudiesen expresar y compartir conocimientos (ibíd.)

Fu Lei (傅雷), otro de los grandes traductólogos de la época, difundió en su traducción de la obra francesa *Père Goriot* 《高老头》, otra importante teoría de traducción: “*spiritual similarity*” (神韵), la cual defendía que una traducción debía transmitir el “carácter espiritual” del texto original. Como Luo (1984: 558 en Tian, 2011: 179) expone, “*in terms of effect, translating is supposed to be like painting. What is sought for is not formal resemblance but spiritual resemblance.*” Poco más tarde, Luo Xizhang, en su obra: *An Anthology of Essays on Translation* 《翻译论集》 propuso un “sistema chino” de traducción. Con su expresión “*a system on its own*”, y basándonos en Cheung (2002: 156 y ss.) y en Tan (2009: 286 y ss.), Luo reclamaba un sistema basado en:

- “Transmitir la idea del original”, establecida por los traductores budistas, por lo que debía formar parte de las teorías traductológicas de China.
- “Fidelidad al original”, establecida por Yan Fu, siendo uno de los principales conceptos que dibujaría muchas de las teorías traductológicas posteriores. Aunque también hubo muchos intentos por redefinir estas teorías de Yan, así como intentos de cuestionar su validez, no ha habido aún ningún paradigma alternativo lo suficientemente fuerte como para rebatir esta teoría. Por ello, es

una teoría traductológica a integrar en la historia de traducción china¹¹⁸.

- “Equivalencia del espíritu” concepto que Fu Lei había importado a la traductología. Para Luo, la teoría de Fu Lei era otra de las principales teorías chinas contemporáneas, ya que abogaba por la “equivalencia” en espíritu (sentido) dejando a un lado la “equivalencia formal” del texto.
- “Transformación del texto” promovida por Zhongshu en 1964, también es considerada por Luo como una gran teoría traductológica, ya que animaba al traductor a conseguir la perfección en la traducción.

Durante toda esta época (1949-1980), las teorías de traducción, experimentaron un importante desarrollo gracias a la traducción de diversas obras literarias. Además, surgieron numerosos temas en torno a la traducción: necesidad traslativa, traducibilidad e intraducibilidad, relación entre traducción y creación literaria, mejora de la calidad traductora, etc. Sin embargo, los temas en torno a los criterios de traducción y la dicotomía entre traducción literal o libre, seguían siendo los de mayor importancia (Sun, 2011: 112 y ss., Chang, 2011: 418 y ss.). En la siguiente tabla se plasma una compilación de los principales enfoques traductológicos y los autores más relevantes en cuanto a la práctica traductora desde 1919 hasta 1980.

PERIODO	CARACTERÍSTICAS	AUTORES RELEVANTES
Siglo XX (1919- 1949)	<ul style="list-style-type: none"> - Interpretaciones y adaptaciones de xin (信 <i>faithfulness</i>), da (达 <i>readability</i>) y ya (雅 <i>elegance</i>). - Los debates en ésta época giraron en torno a los siguientes aspectos: <ul style="list-style-type: none"> • Prioridad a la fidelidad sobre la fluidez. • Traducción literal frente a traducción libre. • Occidentalización frente a domesticación. • Retraducción. 	<p>Dong Qiusi</p> <p>Fu Lei: <i>Père Goriot</i> 《高老头》</p>
	<ul style="list-style-type: none"> - <i>On building our translation theory</i> • Propuesta de un “programa común” para traductores, revisores y editores. • Primera publicación periódica: <i>Chinese Translators Journal</i> 《中国翻译》 	Luo Xizhang

¹¹⁸ Desde nuestro punto de vista, al ser la teoría de Yan Fu una teoría traductológica de gran calado en China, creemos que debería darse a conocer en la traductología en general.

Siglo XX (1949- 1980)	<ul style="list-style-type: none"> - “<i>spiritual similarity</i>” - <i>Anthology of Essays on Translation</i> <ul style="list-style-type: none"> • Transmisión de la idea del original • Fidelidad al TO • Equivalencia al “espíritu” • Transformación del texto (para conseguir la perfección) 	
--	---	--

Tabla 9. Teorías, enfoques traductológicos y estrategias desde 1919 hasta 1980 (a partir de las fuentes mencionadas anteriormente).

2.4 Primeras academias y escuelas de traductores e intérpretes en China

A lo largo de toda la historia de la traducción en China, han existido escuelas, institutos y asociaciones de traductores que servían a los emperadores de las distintas dinastías y etnias a comunicarse entre ellas y, aunque en estos institutos fue donde se comenzó a traducir las obras extranjeras más importantes de política, economía, tecnología, así como de poesía y literatura, ya en épocas anteriores a la era cristiana, se habían traducido miles de obras de gran valor. La obra “*Gujin Tushu Jicheng*” 《古今图书集成》, por ejemplo, aporta una visión ordenada cronológicamente de las actividades traductológicas que se desarrollaron en los departamentos gubernamentales en China durante varias dinastías (Cheung 2003a: 9).

2.4.1 Si Fang Guan (四方馆) y Si Yi Guan (四夷馆)

Las primeras escuelas e institutos para la enseñanza de lenguas y la formación de traductores datan de la época de la dinastía Sui (581-618), cuando la traducción pasó a ser una práctica común. Un órgano especial similar a un ministerio de asuntos exteriores llamado *Sifang Guan* (四方馆) fue creado en la monarquía de esta dinastía y se fue manteniendo y adaptando a las posteriores dinastías como la dinastía Tang (618-907) y la dinastía Song (906-1120) (Ma, 2001: 374). Más tarde, en la dinastía Yuan (1271-1368), la *Mongolian Imperial Academy* (蒙古翰林院) se encargaba de la redacción de todos los escritos y las traducciones de los mandatos del emperador. Con la nueva dinastía Ming (1368-1644), se creó, en 1407, el primer Instituto de Lenguas Extranjeras

para la formación de los traductores e intérpretes de lenguas asiáticas llamado *Siyi Guan* (四夷館), en el que se formaba a los futuros traductores e intérpretes que servirían como “puentes de comunicación” entre los oficiales chinos y los extranjeros (Xu, 2005: 233). A este instituto le prosiguió un segundo llamado *Huitong Guan* (會同館). En la siguiente y última dinastía, la dinastía Qing (1644-1911), se establecieron todo tipo de escuelas oficiales de las cuales saldrían los futuros traductores o intérpretes oficiales. En el año 1644, se creó el *Guozijian* (国子監), siendo esta escuela “*the highest school of the nation at that time*” (Sun, 2011: 39).

2.4.2 Tongwenguan (同文館)

En 1864, y también bajo la dinastía Qing, se creó uno de los institutos más importantes para aprender idiomas extranjeros y para la formación de traductores e intérpretes conocido como *Tongwenguan* (同文館) o *School of Combined Learning*, también conocido en China como *The Imperial Translation Training Agency of Universal Languages*. En este instituto se podía estudiar no sólo lenguas orientales como el mongol, el tibetano o el hindú, sino también lenguas occidentales (Ma, 2001: 373). El instituto se dedicaba a la enseñanza de idiomas como el inglés, francés, ruso, alemán y japonés, además de materias como química, medicina, ingeniería, astronomía, matemáticas, geografía y derecho internacional (Kefei y Fan, 1999: 19). Además, también publicó varias obras de gran valor en lo que a la introducción del pensamiento occidental se refiere, así como se hicieron compilaciones de términos y diccionarios (ibíd.). Más tarde, en 1902, el *Tongwenguan* (同文館) se convirtió en *Yixueguan* (译学館) que significaba “*House of Translation Studies*” y fue incorporado a *Jingshi Daxuetang* (京师大学堂), es decir, a la Universidad de la Ciudad Imperial, hoy conocida como la Universidad de Beijing (北京大学) (Mu, 2004; Ping, 2009).

2.4.3 Universidad de Lenguas Extranjeras de Beijing (北京外国语大学)¹¹⁹

Con la fundación de la República Popular de China en 1949, la traducción y su práctica entraron en una nueva etapa. La traducción pasó a tener un valor cultural y educativo y

¹¹⁹ Conocida internacionalmente como *Beijing Foreign Studies University* (BFSU), en este estudio se la llamará por su nombre español: Universidad de Lenguas Extranjeras de Beijing (ULEB).

se establecieron organizaciones nacionales de traductores para proteger los intereses y beneficios de los mismos (Zhong, 2003). En los años 70, la mayoría de los traductores estaban involucrados en actividades de las Naciones Unidas y, en 1978, dos años después de la Revolución Cultural, China adoptó la política de apertura y reforma. Así, los traductores cobraron gran importancia en las actividades políticas, el desarrollo del comercio exterior, el desarrollo de la economía y en las relaciones diplomáticas (ibíd.). Aún así, la demanda de traductores e intérpretes cualificados seguía siendo un problema por lo que las autoridades de Beijing conjuntamente con las Naciones Unidas (ONU o NU) crearon un acuerdo en 1979 por el que se estableció en Beijing un Centro de Traductores e Intérpretes al servicio de la ONU. Este centro se incorporó a la Universidad de Lenguas Extranjeras de Beijing (北京外国语大学), la primera en toda China en ofrecer un posgrado en TI (Baigorri-Jalón, 2004: 125 y ss.). El programa de formación, que duraba dos años, tenía como objetivo principal la formación de traductores cualificados e intérpretes simultáneos especialmente. De hecho, y tal como Baigorri-Jalón (2004: 125) apunta, se hacía un claro énfasis en la interpretación simultánea (1.440 horas) frente a la consecutiva (360 horas). De 1986 a 1992, más de 200 alumnos obtuvieron en esta Universidad su título como traductores e intérpretes (ibíd.).

Translation study in China has a long history of over 2000 years, but it hadn't enjoyed its rapid development until it came into contemporary times. The history of over 60 years has witnessed the gradual growth of the translation discipline as an independent discipline since the foundation of the People's Republic of China in 1949. Great success has been achieved during this period in the related aspects such as theoretical research and translation teaching.

(Xu Jun, 1999)

En 1994, este centro pasó a ser la Escuela de Posgrado de Traducción e Interpretación (*The Graduate School of Translation and Interpreting*) y, actualmente, oferta cursos de interpretación de conferencias, traducción especializada y formación de traductores con una duración de 5 años: 2 años de máster y 3 años de doctorado.

Además, gracias a todos los traductólogos mencionados, se formó la primera Asociación de Traductores en China (1982) con el visto bueno y el apoyo del Consejo de Estado

y se incorporó como miembro de la Federación Internacional de Traductores (FIT) (Xu, 2005: 1019). Esta asociación relanzó la publicación periódica que Luo había iniciado, el *Chinese Translators Journal* 《中国翻译》, en el que se empezó a promover la investigación y el intercambio de ideas en traductología (Villalta, 2012/2013) y en 1987 tuvo lugar el primer seminario de teoría de la traducción (Pan, 2011: 12) "[which] opened the door for rationally exploring translation studies, meanwhile, focusing Chinese translation studies from microscopic explorations to macroscopic theories" (ibíd.: 13).

2.5 Breve recorrido a través del origen y evolución de los ET en Occidente (Europa)

Para poder establecer una relación entre la historia de los ET entre China y Occidente, consideramos necesaria la realización de un recorrido, aunque breve, a través del origen y evolución de éstos en Occidente –aunque haremos especial hincapié en Europa–. No nos excederemos ni profundizaremos como hemos hecho en China ya que consideramos que los traductólogos y expertos en Europa y, en concreto, en España, están al tanto de la misma. Por ello, en este apartado y el siguiente (2.5.2) sólo nos ceñiremos a exponer, de un modo conciso, aquellas etapas y enfoques teóricos más destacados y que consideramos que fueron de mayor influencia en el trascurso de los ET en Occidente.

2.5.1 Desde la antigüedad hasta las teorías contemporáneas de traducción. Principales enfoques traductológicos.

La mayoría de los investigadores (García Yebra, 1979; Delisle, 1981, 1990; Lafarga, 1997; Pegenaute, 1996; Vega, 1996; Pym, 1998; Navarro, 2000; Sánchez Trigo, 2002; Hurtado, 2004, entre otros) coinciden en señalar que los debates sobre traducción en Occidente vinieron de la mano de Cicerón cuando señalaba que no había que traducir *verbum pro verbo* en su obra *De optimo genere oratorum* (46 a.C.). Este debate, iniciado hace ya más de dos mil años, supuso el comienzo del debate general en torno a la oposición por excelencia de la “traducción literal” frente a “traducción libre” (Hurtado, 2004: 104). Más tarde, Horacio, en su obra *Epistola ad Pisones* (13 a.C.) siguió la línea de Cicerón pero añadiendo el término “fiel” (ibíd.). Estos retóricos, los cuales tenían como principal objetivo enriquecer su propia lengua y literatura mediante

la traducción, no le prestaron tanta importancia a la “fidelidad” al original en lengua griega.

Sin embargo, debido a la diseminación del cristianismo, la traducción cobró otro papel. La traducción pasó entonces a tener como objetivo principal el de difundir la “palabra de Dios” (Bassnett, 1991: 45). Así, esa *libertad* de la que hacían uso Cicerón u Horacio pronto desapareció en la traducción de los textos bíblicos. Esto pudo ocurrir en parte debido a que la traducción libre podría ser interpretada de distinto modo en la lengua meta y podría dar lugar a la blasfemia. Durante esta época, trabajos como los realizados por San Agustín y, en especial, por San Jerónimo cobraron especial importancia al defender, éste último, la traducción del sentido del texto original (Bassnett, 1991; Hurtado, 2004). En el siglo VII, la traducción de los textos bíblicos seguía ocupando una posición central. La traducción se convirtió entonces en una herramienta de destrucción tanto en conflictos dogmáticos como políticos cuando las naciones comenzaron a rebelarse y la centralización de la Iglesia empezó a debilitarse (ibíd.).

En la Edad Media, en concreto en el siglo XII, la Escuela de Traductores de Toledo, tal y como la propia Escuela relata (en línea), impulsó la traducción de obras de filosofía y religión del árabe al latín y se tradujeron libros de Aristóteles comentados por filósofos árabes como Avicena y Alfarabi, así como se tradujeron el Corán y los Salmos del Antiguo Testamento. Ya, en el siglo XIII, se dedicó a la traducción de textos hebreos, en su mayoría, al romance castellano y español (Hurtado, 2004: 106). Como la Escuela (en línea) narra, las traducciones ya no se hacen al latín, sino al castellano. Se produjo entonces una distinción entre la traducción literal, empleada a la hora de traducir textos religiosos, y la traducción libre, de la que se hacía uso para traducir textos profanos y en la que la transmisión del sentido era de mayor importancia. Años más tarde, ya en 1307, fue Dante con su obra *Il Convivio* que introdujo otro nuevo término digno de discusión entre los traductores de la época: la “intraducibilidad” (ibíd.). La actividad traslativa y el modo de traducir se fueron convirtiendo, poco a poco, en temas de debate en entornos políticos y religiosos (Vega, 1996). En el siglo XV, y con la invención de la imprenta, el afán por la lectura y el interés tanto por obras literarias como por las no literarias incrementó de un modo exponencial. En este siglo, gracias al francés Dolet y su obra sobre traducción *La manière de bien traduire d'une langue en aultre* en 1540, nos encontramos con uno de los primeros intentos por teorizar los procesos involucrados en

el práctica traductora. Dolet estableció en su obra cinco principios que todo traductor debía seguir (Bassnett 1993: 61):

- a) El traductor debe comprender el sentido y el significado del autor original, aunque es libre para aclarar cualquier tipo de oscuridad que haya en el mensaje.
- b) El traductor debe tener un perfecto conocimiento tanto de la lengua original como de la lengua meta.
- c) El traductor debe evitar la traducción palabra por palabra.
- d) El traductor debe usar expresiones del habla que estén en uso.
- e) El traductor debe reproducir un tono correcto del original siendo cuidadoso en la elección de las palabras y su orden en el texto meta.

Sin lugar a dudas, el Renacimiento fue una época importante para la traducción al empezarse a discutir temas que nosotros y, basándonos en parte en Vega (1996) y Hurtado (2001, 2004), consideramos propiamente de la traductología: la adaptación del texto original a la cultura de llegada por Lutero (1530) o la introducción de las primeras líneas didácticas de la traducción por Vives (1532).

Por su parte, el siglo XVII estuvo marcado, entre otras cosas, por la traducción de los clásicos. Uno de los principales teóricos de esta época es Denham, el cual defendía que el traductor y el escritor del texto original tenían el mismo estatus pero que trabajaban en contextos sociales y temporales claramente diferenciados (Bassnett 1991: 59). Es decir, Denham abogaba por la extracción del sentido y significado del original y la reproducción de lo que él percibe de un modo claro en la lengua meta. Según Venuti (2005: 812), otro importante teórico de la época fue Dryden, quien en el prefacio escrito para las *Epístolas de Ovidio* en 1680 propuso cómo abordar los problemas de traducción de tres maneras básicas:

- a) La traducción palabra por palabra. (*Metaphrase*)
- b) La traducción del sentido del original al texto meta. (*Paraphrase*)
- c) La adaptación, donde el traductor puede abandonar el texto original y recrearlo en la lengua meta libremente. (*Imitation*)

El siglo XVIII estuvo marcado por la dicotomía entre el traductor como “creador” o

traductor como “esclavo del autor” del texto original (TO). Hemos de mencionar que en esta época se produjo un gran intercambio intelectual y un creciente interés por las lenguas extranjeras, lo cual propulsó el auge del papel de la traducción. De esta época destacan traductores como Goethe, que defendía que la literatura debe pasar por tres fases en el proceso del acto traductor (Venuti, 2005: 813). Así, y según Bassnett (1993: 66), el autor proponía:

- a) Familiarizarnos mediante nuestros propios medios con los países extranjeros.
- b) La absorción del sentido de una obra extranjera por parte del traductor y la reproducción del mismo con sus propias palabras.
- c) La identidad perfecta entre el TO y el TM conseguida mediante la creación de un nuevo estilo, logra la singularidad del TO pero con una nueva forma y estructura.

A finales del siglo XVIII, concretamente en 1791, Tytler publicó una obra llamada *The Principles of Translation*, en la cual estableció tres principios (Pegenaute, 1996: 25):

- a) La traducción debe ser una recreación de la idea del original.
- b) La traducción debe tener el mismo estilo y forma que en el original.
- c) La traducción debe conservar el sentido y el ritmo o sonoridad de la lengua original.

La postura de Tytler es la que concebimos como la oposición a las ideas que Dryden venía transmitiendo. Podríamos decir que, a raíz de las propuestas de Dryden y, por otro lado, las de Tytler, se inició en el siglo XVIII y continuó durante varias décadas, esa dicotomía de la que hablábamos: el traductor como “creador” y el traductor como “esclavo” del texto escrito por el autor original. De hecho, Tyler concebía una buena traducción como:

That, in which the merit of the original work is so completely transposed into another language, as to be as distinctly apprehended, and as strongly felt by a native of the country to which that language belongs as it is by those who speak the language of the original work.

(Tyler, 1978: 15 en Pegenaute, 1996: 26)

El siglo XIX, sin embargo, estuvo marcado por las expansiones industriales, comerciales y las relaciones diplomáticas y, con ello, por el intercambio lingüístico. Sobra decir que la traducción supuso una actividad fundamental y necesaria y sería extrapolada a todo tipo de actividades. Fue entonces cuando las discusiones entre los conceptos de traducción fiel frente a literal y los debates en torno a aspectos como el del papel del traductor y la intraducibilidad volverían a estar de moda. En 1813, Schleiermacher destacó en el campo de la traducción por su visión y valoración del texto extranjero, exponiendo además las diferencias entre la traducción y la interpretación y los métodos de traducción que consideraba *adecuados*. Según el autor, el traductor debía transmitir la misma impresión que él había recibido al leer el texto, así como reformularla en la LM:

Y es que, si a cada palabra de una lengua correspondiera exactamente una palabra de la otra, expresando el mismo concepto con el mismo alcance; si las flexiones de ambas lenguas representaran las mismas circunstancias, y sus tipos de construcción coincidieran [...] podría decirse de toda traducción que el lector extranjero estaría frente al autor y su obra en la misma situación que el nativo.

(García Yebra, 2000: 227)

Los principios y reglas propuestos por Scheleiermacher tuvieron gran influencia en teóricos contemporáneos como Reiss y Vermeer (1984), en cuanto a la distinción de varios tipos de textos; Venuti (1995), en cuanto a la “alineación” frente a “naturalización”; o la teoría hermenéutica de Steiner (1975), como veremos en el próximo apartado (apartado 2.5.2).

Uno de los grandes teóricos de la primera mitad del siglo XX fue Walter Benjamin. En su obra *The Task of the Translator* (1923), sostiene que la función del original y la de la traducción son distintas y, por ello, también lo son las funciones del poeta y del traductor.

Although translation, unlike art, cannot claim permanence for its products, its goal is undeniably a final, conclusive, decisive stage of all linguistic creation. In translation the original rises into a higher and purer linguistic air, as it were. It

cannot live there permanently, to be sure; neither can it reach that level in every aspect of the work.

(Benjamin, 1923[2002]: 257)

A partir de Benjamin (1923), y con la aportación de teóricos como Pound (1937) y Borges (1949), los debates teóricos sobre traducción se centraban en la traducción como una interpretación del TO (Hurtado, 2004), es decir, la traducción como recreación. Sin embargo, para Gentzler (2001), las teorías contemporáneas de traducción tienen sus bases en las teorías de la escuela formalista rusa. El formalismo ruso le prestaba más atención a la estructura del texto, es decir, al lenguaje y la gramática utilizada.

Después de la Segunda Guerra Mundial (1939-1945), los imperios coloniales que habían existido hasta entonces quedaron fragmentados en naciones con distintas lenguas y culturas y las estrategias de traducción se centraron principalmente en la lingüística. Uno de los autores que concibió la lengua como un sistema semiótico donde el significado no tenía por qué representar la realidad fue Jakobson. En su obra *On Linguistic Aspects of Translation* (1959: 223), Jakobson distinguió entre tres tipos de traducción¹²⁰:

- a) Traducción intralengual o parafraseo como una interpretación de unidades verbales de otras unidades pero en la misma lengua.
- b) Traducción interlengual o traducción en su sentido propiamente dicho como una interpretación de unidades verbales de una lengua a otra.
- c) Traducción intersemiótica o transmutación como una interpretación de unidades verbales desde un sistema no verbal.

Se podría decir, y basándonos en Newmark (1991), que los debates en torno a la traducción, hasta ese momento, se corresponderían a lo que el autor denomina “Etapa Lingüística”. En la siguiente tabla, mostramos los hechos más relevantes de esta primera parte de la historia de los ET en Occidente a modo de resumen:

¹²⁰ Disponible en: <https://web.stanford.edu/~eckert/PDF/jakobson.pdf> [Último acceso: 16.01.2017].

PERIODO	CARACTERÍSTICAS	AUTORES Y TEXTOS RELEVANTES
La Antigüedad	Traducción fiel frente a traducción literal	Cicerón, <i>De optimo genere oratorum</i> (46 a. C.) Horacio, <i>Epistola ad Pisones</i> (13 a. C.) San Jerónimo; San Agustín
Edad Media	Traducción religiosa frente a traducción profana. La Escuela de Traductores de Toledo	Dante, <i>Il Convivio</i> (1307)
Renacimiento	Traducción religiosa: literalismo frente a no literalismo Traducción profana: <i>multidimensionalidad</i> de la noción de fidelidad	Lutero (1530); Dolet: <i>La manière de bien traduire d'une langue en aultre</i> (1540)
Siglo XVII	El gusto francés: <i>Las belles infidèles</i> . Corriente crítica: Las reglas de traducción. Primeras líneas didácticas	Dryden Epístolas de Ovidio (1680) Vives (1532)
Siglo XVIII	El traductor: “creador” frente a “esclavo” Reflexión sobre la traducción profana	Tyler: <i>Essay on the Principles of Translation</i> (1791)
Siglo XIX	Intraducibilidad El doble movimiento de Schleiermacher.	Schleiermacher (1813); Goethe (1818)
Siglo XX	Auge de los ET Era de la hermenéutica traductológica. Formalismo ruso Interés por la lingüística	Benjamin (1923) Richards (1953) “Traductor como comunicador” Jakobson (1959)

Tabla 10. Teorías y enfoques traductológicos hasta mediados del s. XX (adaptada de Hurtado, 2004: 112-123).

Hemos podido comprobar cómo los ET han estado marcados, desde sus comienzos, tanto en Occidente como en China, por su historia, en general, y por sus crónicas religiosas, en particular. Asimismo, veremos que factores económicos, políticos y sociales marcarán la etapa contemporánea y actual de la misma. Estamos de acuerdo con Long (2008: 63) cuando apunta: “*each culture will have its own particular translation history according to the historical and political events that have shaped it.*”.

Sin embargo, el periodo conocido, según Hurtado (2004: 118), como la *era de la traducción*, tendría lugar en el siglo XX. Éste sería el periodo en el que surgiesen nuevas variedades de traducción, enfoques y escuelas, tal y como veremos en el siguiente apartado.

2.5.2 Teorías contemporáneas de traducción. Principales enfoques traductológicos

Si la primera mitad de los años 50 estuvo marcada por la etapa lingüística donde todavía los debates giraban en torno a la “traducción del sentido” frente a “traducción literal”, ya en su segunda mitad y los años 60, los debates traductológicos tendrían un enfoque más comunicativo (Munday, 2009: 21). Es durante esta década cuando se deja en un segundo plano el estudio específico de la lingüística en las traducciones y pasa a un primer plano el concepto de traducción como un proceso dinámico de comunicación. Además, el concepto de equivalencia volvía a evocar aquellos debates sobre la “traducción literal” frente a “traducción del sentido”. Básicamente, lo que ahora estaba en el punto de mira era el aspecto funcional de la traducción, es decir, si la traducción transmitía el TO al lector del TM. Según Venuti (2000: 121), *“equivalence is submitted to lexical, grammatical, and stylistic analysis; it is established on the basis of text type and social function”*.

Para llevar a cabo un breve recorrido a través de las teorías modernas más importantes, desde el punto de vista de nuestro estudio, clasificaremos los distintos enfoques traductológicos basándonos en la de Hurtado (2001, 2004), y la clasificación propuesta por Way (2005b) del siguiente modo: enfoques lingüísticos, enfoques textuales, enfoques cognitivos y enfoques comunicativos.

- Enfoques lingüísticos

Se denominan enfoques lingüísticos a aquellos que se basan en la aplicación de modelos procedentes de la lingüística y en los que se llevan a cabo comparaciones entre las lenguas de trabajo, el estilo y la gramática. Como adelantábamos (apartado 2.5.1), fue Benjamins (1923) quien defendía la traducción literal de la sintaxis y las palabras frente a la de las frases como tal. Ahora, en las teorías contemporáneas, destacan en este mismo campo autores como Catford (1965) con su comparación de lenguas o, tal y como el autor expone, *“translation may be defined as the replacement of textual material in one language (SL) by*

equivalent textual material in another language (TL)” (ibíd.: 20), Halliday (1978) con su teoría lingüística y gramatical, así como los enfoques traductológicos y lingüísticos propuestos por Nida en 1975. Pero, la aplicación de la lingüística, de un modo más específico, a la traducción vino de manos de autores como Hatim y Mason (1990, 1997) por su enfoque lógico de los problemas de traducción desde un punto de vista pragmático y semiótico, Baker (1992) con su obra: *In Other Words: A Coursebook on Translation*, o Mayoral (1997, 1999), centrándose, tanto en su tesis doctoral, como en posteriores artículos, en la variación lingüística.

Posteriormente tuvo lugar el auge del análisis crítico del discurso (ACD) y su aplicación a la traducción, y en el que destacan autores como Foucault (1971, 1980) desde el punto de vista psicológico ya que tal y como expone el autor (1980: 10), “si [el discurso] consigue algún poder, es de nosotros de quien lo obtiene”, o van Dijk (1992, 2002), quizás de un modo más sociológico, así como Sánchez (2003, 2005) en cuanto al género, o Way (2003/2005a, 2012). En España, por su parte, destaca por su comparación entre lenguas y sus elementos léxicos, morfológicos y sintácticos, García Yebra (1982) con su obra *Teoría y práctica de la traducción*. El autor hace alusiones al contenido y sentido del texto original, así como las expresiones para poder reproducir en la LM el contenido del texto original (ibíd.: 30). La aplicación de la lingüística, de un modo más específico, a la traducción vino de manos de autores como Hatim y Mason (1990, 1997) por su enfoque lógico de los problemas de traducción desde un punto de vista pragmático y semiótico, Baker (1992) con su obra: *In Other Words: A Coursebook on Translation*, o Mayoral (1997, 1999), centrándose, tanto en su tesis doctoral, como en posteriores artículos, en la variación lingüística.

Durante los 70, Holmes publicó *The Name and Nature of Translation Studies* (1972), considerada como uno de los mayores intentos de teorización de estos estudios. Holmes fue uno de los primeros autores en delinear un modelo comprensivo en lo que al estudio de la traducción se refiere. Asimismo, popularizó el nombre de los ET entre la academia y los dividió en tres amplias áreas (Venuti, 2000: 176 y ss.):

1. ET descriptivos, los cuales se mantendrían en contacto con los estudios empíricos y a los que divide en aquellos orientados al producto, orientados a la función y al proceso y que tienen como objetivo describir los tipos de traducción dependiendo del tipo de texto, las lenguas involucradas, el tipo de discurso, su función en la

lengua y el contexto meta, así como la descripción y explicación del proceso que se lleva a cabo durante el acto traductor.

2. ET teóricos, a los que considera como “puros” ya que no se interesan por describir aquello que ya existe o se ha experimentado, sino que, empleando el conocimiento ya adquirido a partir de los estudios descriptivos junto con conocimientos de otras disciplinas, podremos enunciar principios, teorías y modelos que nos sirvan como patrones para explicar y predecir cómo serían o son las traducciones.
3. ET aplicados, los cuales, sirviéndose de los estudios descriptivos y teóricos, nos servirán para mejorar la práctica traductora y la formación de traductores, incluyendo métodos de enseñanza, de evaluación, así como diseños curriculares.

Por otro lado, aunque ya existían algunos centros en Europa como los de Heidelberg (1933), Ginebra (1941) o Viena (1943) (Kelly, 2005: 8), es, a partir de este periodo, cuando los ET se consolidan como disciplina académica propiamente dicha sin seguir unida o subordinada a la lingüística. A partir de ese momento, otros autores, también se esforzaron por aportar nuevas e interesantes propuestas traductológicas. Así, Steiner, por su parte, realizó varios e importantes trabajos sobre los ET. Una de las obras más influyentes fue *After Babel*, publicada en 1975. El autor se oponía a las teorías traductológicas orientadas a la lingüística y volvía al concepto hermenéutico del lenguaje.

- La Escuela de Leipzig

Durante los años 60, y en un intento por definir la traducción como ciencia, se empezaron a agrupar traductólogos, en su mayoría alemanes, (Kade, 1968, 1980; Neubert, 1985, 1999; Jäger, 1975, 1980; Wotjak, 1986, 1999, 2005; Jung, 2000) con el fin de definir la traducción como ciencia, entendiendo ésta como proceso de mediación interlingüística. Wotjak expone (2002: 16), que los traductólogos de Leipzig se han referido siempre a una translación donde se conserva intacta y constante la función del texto origen, produciéndose un texto meta que sea comunicativamente equivalente. Este hecho proviene del interés de estos traductólogos por la traducción como comunicación bilingüe mediada comunicativamente. Según el mismo autor, la noción de equivalencia comunicativa como criterio definitorio de la traducción en la Escuela de Leipzig se basa en que coincidan al máximo los efectos comunicativos del TO y el

TM. Por su lado, Jung (2000) describe cómo esta Escuela tiene una orientación fuertemente marcada por la lingüística respecto a sus reflexiones y ha pasado por varias etapas: la de la equivalencia funcional y comunicativa, la del valor comunicativo, hasta llegar a la equivalencia textual y estudia tanto los diversos aspectos del proceso traslativo a través de un enfoque lingüístico como cuestiones extralingüísticas – referencias culturales, los aspectos ideológicos o los sociológicos–. En definitiva, para esta Escuela, la traducción es una comunicación bilingüe mediada.

- Enfoques textuales

Como decíamos, en los 70 hubo una reivindicación por la traducción como operación textual y el papel de las tipologías textuales en el proceso traslativo (Hurtado, 2004). Una de las autoras más importantes en esta época fue Reiss (1971, 1976), que basándose en las tres reglas de Bühler (1934), para caracterizar las funciones del lenguaje, las relaciona con los tipos de texto y se opone a la traducción realizada unidad por unidad o palabra por palabra, determinando una traducción como un texto en su conjunto. Así, dependiendo del tipo de texto (informativo, explicativo o apelativo), el traductor deberá enfrentarse a ciertas reglas para cumplir con el objetivo del original (Nord, 1991). A partir de los 80, ya nos encontramos con autores que distinguen y se interesan por los aspectos intratextuales y por el análisis de la textología comparada como Neubert (1985), Wilss (1977) o Baker (1992) y, por otro lado, aquellos que se interesan más por los elementos extratextuales que intervienen en la traducción como House (1977), Nord (1988), Reiss y Vermeer (1984) o Hatim y Mason (1990), por mencionar algunos.

- Enfoques cognitivos

Este enfoque surge de los primeros intentos por incluir elementos de la psicología cognitiva, que provenía de la *Escuela del Sentido*, aplicados al estudio de la traducción (García Álvarez, 2003; Way, 2014; Padilla Benítez, Macizo Soria y Bajo Molina, 2007). Estos autores, interesados por el análisis de todos los procesos mentales del traductor cuando lleva a cabo una traducción, basaron sus teorías en la psicolingüística. Así, surgen los análisis de Bell (1991), al que le siguieron los de Kiraly (1995), el cual, en su modelo psicolingüístico, concibe la mente del traductor

como un sistema de procesamiento de la información (consciente e inconsciente) en el que se utiliza información lingüística y extralingüística.

Translation processing is probably a mix of conscious and subconscious processes; a mix that may change as translators proceed through their training and become more professional.

(Kiraly, 1995: 41)

Wilss (1996), por su parte, estudia la traducción como un proceso de toma de decisiones y elección. El autor aboga por la descripción del comportamiento sobre la toma de decisiones en términos de una interacción entre el sistema cognitivo del traductor, sus conocimientos, las especificaciones de la tarea y los problemas puedan surgir de la misma (Kiraly, 1995: 350). Aunque Wilss reconoce la complejidad en el caso de la traducción, defiende la importancia del estudio al jugar estas decisiones un papel decisivo. Pero, sin duda, entre los teóricos de enfoques cognitivos, uno de los que tuvo más repercusión, sobretodo en el campo de la interpretación, fue Gile (1995) y su teoría de los *modelos de esfuerzo*. Desde los 80, grandes avances fueron realizados en el campo cognitivo. Catalogada por Neunzig, en 1999, como “traductología interpretativa”, los estudios cognitivos en traducción fueron cobrando cada vez más importancia y se introdujeron instrumentos para llevar a cabo experimentos como los *Think-Aloud Protocols* (TAP) e instrumentos diseñados específicamente para realizar estudios en traductología destacando, entre otros, *Translog*, *Proxy* e, incluso, métodos cuantitativos y cualitativos como el uso de cuestionarios (Orozco, 2002).

- Enfoques comunicativos y socioculturales

En estos enfoques agrupamos aquellos que le dan importancia a la traducción como una actividad social y que se basan en la función comunicativa de la traducción. Una de las primeras teorías y que más influencia tuvieron fue la de Eugene Nida y su concepto de equivalencia.

Since no two languages are identical, either in the meanings given to corresponding symbols or in the ways in which such symbols are arranged in phrases and sentences, it stands to reason that there can be no absolute correspondence between languages. Hence there can be no fully exact translations.

The total impact of a translation may be reasonably close to the original, but there can be no identity in detail.

(Nida, 2000: 126)

Es así como Nida establece al traductor como un “nuevo autor”, o como bien él mismo llama, *rewriter* del texto original, siendo el papel fundamental de la traducción el llegar al lector meta en su lengua, contexto y cultura. Nida observa tres factores básicos a tener en cuenta a la hora de traducir: 1) la naturaleza del mensaje; 2) el papel y la intención que el autor del TO quiere transmitir y; 3) el perfil del lector en la LM. En su obra *Principles of Correspondence* (1964), el autor distingue entre equivalencia formal y equivalencia dinámica pero también recuerda en su obra que no existe nada parecido a la “equivalencia idéntica” y, por ello, el traductor necesita encontrar el equivalente más cercano en la LM. Para Nida, la equivalencia dinámica sería aquella que le presta atención al mensaje que se quiere transmitir en sí, es decir, a su forma y a su contenido. En palabras del autor: “*a translation of dynamic equivalence aims at complete naturalness of expression, and tries to relate the receptor to modes of behavior relevant within the context of his own culture.*” (Nida, 2000: 129).

En el siguiente apartado (apartado 2.6), veremos cómo la teoría de Nida y sus conceptos de “equivalencia dinámica” y “equivalencia funcional” tuvieron un gran impacto entre los traductólogos chinos cuando estas teorías contemporáneas occidentales llegaron al país asiático en los años 80.

- La teoría de los polisistemas

Uno de los grandes paradigmas fue el introducido por Even-Zohar, quien estableció la teoría de los polisistemas. Fue en su obra *Papers in Historical Poetics* (1978), cuando Even-Zohar introdujo por primera vez el concepto de “polisistema” en el que las normas sociales y las convenciones literarias en la cultura meta son las que están por encima de las presuposiciones estilísticas del traductor y, por ello, influirán en las decisiones al traducir (Genztler, 2001: 108). El término “polisistema” es un término en el que se englobaban todos los sistemas literarios, desde aquellos que se encontraban en un nivel mayor, hasta aquellos de niveles menores y que existían en una misma cultura. Una de las aportaciones más importantes del autor surgió a raíz de la exploración de las

complejas interrelaciones entre varios sistemas. La teoría inicial de los polisistemas de Zohar fue importante para los ET debido a la atención prestada al papel de la traducción en un sistema literario, la cual había sido ignorada por los teóricos literarios. Sin embargo, conforme esta teoría de los polisistemas fue evolucionando, se encuentra ante una nueva fase en la que los factores extraliterarios como la influencia política, las condiciones sociales, la economía y la manipulación institucional se encuentran estrechamente relacionadas con el modo en el que se ha realizado la traducción y la función de ésta en un determinado sistema literario (ibíd.: 2001: 119).

Guideon Toury, no tardó en unirse y apoyar la teoría de los polisistemas introducida por Even-Zohar, formando el grupo conocido como la *Escuela de Tel Aviv* (Hurtado, 2004: 558). Este grupo, junto al grupo europeo y americano en los que se incluye a Holmes, Hermans, Lefevère, Bassnett y Tymoczko entre otros, formaron lo que se conoce como la *Escuela de la Manipulación*. El nombre proviene de la obra publicada por Hermans en 1985, la cual se titulaba *The Manipulation of Literature*. Al compartir ambos grupos las tendencias funcionalistas y descriptivas, estos autores tienen en común la investigación en cuanto a la manipulación, en todos los sentidos, que se produce en la traducción, así como la orientación a la lengua y cultura de llegada (ibíd.). Conforme se iba dibujando esta Escuela, las líneas de investigación aumentaban en distintas direcciones, cambio que se aprecia en la obra *Translation, History and Culture* de Bassnett y Lefevère (1990). Toury, por su parte, con su obra *Descriptive Translation Studies* (1980), introduce una nueva teoría y enfoque, el descriptivo, y propone un marco de análisis de la traducción en el que se concibe la traducción como el producto de una transferencia cultural, y se hace hincapié en su incidencia en la cultura receptora y en la manera en que afecta al desarrollo del polisistema receptor (Hurtado, 2004: 564). En 1995, es cuando Toury establece y adapta una serie de normas a la traductología como la “ley de conversión” o la “ley de interferencia” (Toury, 1995: 268 y ss.).

- La escuela funcionalista

Fue durante los años 70 cuando estas teorías funcionalistas se empezaron a abrir paso en los ET. Christiane Nord (1991/2005, 1997), Mary Snell-Hornby (2006), Katharina Reiss y Hans Vermeer (1996) fueron algunos de los traductólogos funcionalistas más influyentes. Se basaban en la finalidad de la traducción, así como en su

contextualización en la LM. De este modo, teorías como la de los polisistemas o la del *skopos* cobraron una especial importancia. Ahora, los traductores pasaban a ser “agentes sociales”.

Siguiendo la línea de las tipologías textuales de Reiss (1971) y su relación con la traducción, Vermeer fue uno de los primeros exponentes de la teoría del *skopos* en 1984. La traducción del latín de *skopos* significa: intención, propósito. Asimismo, Reiss y Vermeer desarrollaron conjuntamente, en 1984, una teoría sobre este concepto en la obra *Groundwork for a General Theory of Translation*. La teoría del *skopos* se basa en la intención de la traducción ya que ésta determinará los métodos y las estrategias a llevar a cabo por parte del traductor para producir, finalmente, un resultado funcionalmente adecuado (Hatim, 2001: 39). La idea central de esta teoría proviene de conceptos clave de la pragmática como son la intención y la acción. Así, esta teoría estaba sustentada por dos reglas fundamentales: 1) la interacción está determinada por la intención; 2) la intención varía dependiendo del lector meta. Esto determinaría qué estrategia de traducción sería la más adecuada (ibíd.).

What the *skopos* states is that one must translate, consciously and consistently, in accordance with some principle respecting the target text. The theory does not state what the principle is: this must be decided separately in each specific case.

(Vermeer, 2004: 234)

Siguiendo la misma línea funcionalista de Reiss, Christiane Nord (1988) da cierta flexibilidad al acto traductor. Según la autora, la traducción es “la producción de un texto meta funcional” (Nord, 1991: 28), así el TM mantiene una relación con el TO que se especifica dependiendo de la función del texto meta. Además, la autora introduce el concepto de *lealtad* integrándolo a los principios de funcionalidad del texto, esto es, la idoneidad del texto para un determinado fin y el respeto a las intenciones y expectativas de las personas involucradas en el acto traslativo.

De este modo y, desde nuestro punto de vista, tanto los estudios funcionalistas llevados a cabo hasta la época, como la teoría del *skopos* propuesta por Veermer, tienen elementos en común, pero Veermer le da un giro y ahora, ya no es el TO el protagonista sino el TM.

- Enfoques poscoloniales y feministas

Como podemos observar, han sido bastantes los avances en el campo de la traducción durante todo el siglo XX. A partir de 1990, las preocupaciones en torno a los estudios culturales pronto dieron paso a la etapa conocida como “*cultural turn*” en traductología. De este modo, los ET ya no sólo estarían ligados al lenguaje, sino que la actividad traductora también era percibida como un proceso de negociación y comunicación entre dos culturas. Según Snell-Hornby (2006), el concepto de cultura es un concepto básico para el enfoque funcional de la traducción como acción comunicativa. Bassnett y Lefevère fueron los que impulsaron este concepto en su obra *The Cultural Turn in Translation Studies* (1990).

Es así como Bassnett (1990), en un intento por entender el proceso de la globalización y las identidades nacionales, incluye este enfoque “cultural” a los ET. Este hecho, junto con la aparición de los estudios poscoloniales, supuso uno de los primeros pasos hacia unos ET multiculturales e interculturales. A este periodo, se le ha denominado “poscolonialismo en traducción”. En él, los investigadores se percatan de que el lenguaje y la traducción son instrumentos de comunicación pero del mismo modo también son instrumentos de manipulación, y así la traducción se vuelve un nuevo método de transformación del TO con una determinada intención y con unos marcados propósitos, relacionándola estrechamente con las relaciones de poder (escuela de la manipulación, pp. 154). Destacamos relacionados con este enfoque, los trabajos de Zlateva (1993), Tymozcko (2000, 2009), entre otros. Es también durante esta época cuando surgen los movimientos feministas, culturales, sociales, ideológicos y étnicos relacionados con la traducción (Sánchez, 2005), así como los de investigación sobre traducción en acción de Way (2003/2005a).

- Enfoque socioconstructivista y postsocioconstructivista: Kiraly (2000, 2005, 2014, 2016)¹²¹

Aunque en el campo de la educación hay distintos enfoques constructivistas (radical, social, cognitivo y sociocultural), todos comparten la idea general de que el

¹²¹ Aunque somos conscientes de que estos enfoques pertenecen a la didáctica de la TI, hemos considerado necesario el hacer mención al enfoque en este apartado por su relación con la evolución de los ET y su carácter epistemológico.

conocimiento es un proceso de construcción genuina del sujeto y no un despliegue de conocimientos innatos ni una copia de conocimientos existentes en el mundo externo (Serrano y Pons, 2011). Probablemente, y en lo que nuestro objeto de estudio se refiere, el enfoque socioconstructivista comenzó a tener importancia a raíz del programa de convergencia al EEES al promover un cambio de modelo educativo universitario donde lo importante no es tanto el enseñar como el aprender (Agost, 2008: 141) y, el cual está basado en un sistema de adquisición de competencias –genéricas y específicas– (apartado 1.2.4.4). Podríamos decir que las contribuciones de Kiraly (2000, 2005, 2013, 2014, 2016), para la didáctica de la traducción y formación de traductores, ha sido de las más innovadoras e importantes recientemente, defendiendo el autor (2000: 49) este enfoque como “*well-suited to the training of translators since translator competence can be seen as a creative, largely intuitive, socially-constructed, and multi-faceted complex of skills and abilities*”. Es decir, Kiraly concibe al estudiante como elemento central de la enseñanza-aprendizaje y al profesor como orientador del mismo en dicho proceso. Así, el enfoque socioconstructivista pasa a ser el nuevo modelo a seguir en la didáctica de la traducción¹²², ya que permite, en el ámbito traductológico, que el estudiante sea el centro del proceso de formación actuando de forma colaborativa con el profesor y el resto de sus compañeros, concibiendo todo el proceso como un sistema de aprendizaje dinámico e interactivo (2000: 17). En los últimos años, varias propuestas han apostado por la adopción de este enfoque socioconstructivista a distintos ámbitos y en diversos estudios, aunque eso sí, todos ellos relacionados, de algún modo, con la formación de traductores e intérpretes (La Rocca, 2007; Calvo, 2009, 2010; 2011; Way, 2014, 2016; Rodríguez, 2011; Huertas, 2013).

- Enfoque sociológico

Uno de los últimos movimientos sobre el que se está hablando en traducción es el enfoque sociológico, también llamado *sociological turn*. Tal y como Wolf (2014: 11) apunta, “*the milestones which marked the development of a ‘sociology of translation’ are characterized by the insight that translation is an activity deeply affected by social configurations*”. La globalización y la internacionalización, tan presente en la actualidad, determinaron nuestro interés por incluir este enfoque que presta atención a todos

¹²² No nos detendremos demasiado en este apartado en este enfoque ya que le dedicaremos un estudio más exhaustivo en el capítulo que corresponde con la formación de traductores (capítulo 6). También pueden consultarse las obras de Kelly, 2005; Calvo, 2009 o Huertas, 2013.

aquellos factores sociales, políticos y económicos que pueden condicionar el campo de la traducción y la traducción *per se*.

The process of translation seems, to different degrees, to be conditioned by two levels: the “cultural” and the “social”. The first level, a structural one, encompasses influential factors such as power, dominance, national interests, religion or economics. The second level concerns the agents involved in the translation process, who continuously internalize the aforementioned structures and act in correspondence with their culturally connotated value systems and ideologies.

(Wolf, 2007: 4)

Sin embargo, aunque este enfoque pueda parecer relativamente nuevo, ya se vislumbraba la importancia de los factores sociales en nuestro campo. Autores como Even-Zohar (1990), Nord (1991), Venuti (1995), Toury (1995, 1999), entre otros, ya discutían sobre las características de la práctica traductológica con argumentos que iban directamente relacionados con dichos factores sociológicos y que iban directa o indirectamente enfocados a la traducción como práctica social. Puede ser que a raíz del “*cultural turn*” este enfoque fuese tomando más fuerza y los traductólogos enfatizaran en su importancia en nuestro campo. Así, Wolf (2007: 27) asume que aunque existan varias perspectivas con diversos métodos para intentar asentar unas bases para dar relevancia a la traducción como práctica social, uno de los principales objetivos debería ser el tomar prestadas metodologías de las ciencias sociales e integrarlas en la nuestras. En relación con la afirmación de Wolf, y debido al éste enfoque, Angelelli (2014: 2) afirma, que ahora más que nunca, podríamos decir que la disciplina tiene un carácter claramente interdisciplinar y afirma (ibid.: 11) que este enfoque y su metodología nos ayuda a identificar aquellas relaciones que interaccionan entre las condiciones externas, la creación del texto meta y la adopción de las estrategias de traducción a lo largo del proceso traslativo.

- Enfoque tecnológico

Uno de los últimos enfoques que ha surgido en nuestro campo es el llamado “enfoque tecnológico”. No es de extrañar, que debido a la globalización y la sociedad de la

información, este enfoque haya cobrado una importancia especial. Ya, en 2006, Snell-Hornby, identificaba como el rápido desarrollo de la tecnología en los 90 había cambiado radicalmente la vida de los traductores e intérpretes (ibíd.: 56). De acuerdo con la afirmación de la autora, es destacable el giro que nuestra profesión ha sufrido.

Antes, la figura del traductor se asociaba directamente a la de un (re)escritor, sin embargo, actualmente, la forma y naturaleza de nuestro campo se ve intrínsecamente relacionada con la rapidez, eficacia y profesionalidad, en la mayoría de los casos. Asimismo, nuestras herramientas y métodos también han cambiado de forma exponencial. Internet, los nuevos software y los programas de traducción asistida permiten que el mercado de la traducción esté más globalizado e integrado. De hecho, los números asombran, según Chan (2012 en Zhang y Cai, 2015: 431) expone que, mientras en los 80 muy pocos usaban programas de traducción asistida, actualmente hay más de 200.000 traductores que utilizan este tipo de programas, y más de 6.000 de las grandes empresas de traducción requieren el uso de estos programas y herramientas.

It is suggested that translation technology-related courses should be provided, such as application of CAT tools, terminology, translation project management, and etc., so as to meet the objectives of MTI program.

(Miao y Shaoshuang, 2010: 66)

Por ello, no es de extrañar que estos programas hayan evolucionado a un ritmo acelerado. Programas como Trados, Deja Vu, SDLX, MemQ o Transit son actualizados o renovados en nuevas versiones casi anualmente. Además, no podemos obviar que este cambio también ha repercutido en los currícula de TI, en los que en la actualidad sería inviable que no se incluyese una asignatura o materia relacionada con la informática aplicada a la traducción.

En la siguiente tabla, mostramos los hechos más relevantes de los principales enfoques y teorías en los ET contemporáneos a modo de resumen.

<p>Enfoques lingüísticos</p>	<p>Lingüística y estilística comparada (Vinay y Darbelnet, 1958)</p> <p>Niveles de traducción (Catford, 1965)</p> <p>Aplicaciones de la lingüística a la traducción (Halliday, 1978)</p> <p>Análisis crítico del discurso (Foucault 1971, 1982; van Dijk 1985, 1992)</p> <p>García Yebra (1982)</p> <p>La Escuela de Leipzig (Kade, 1968, 1980; Neubert, 1985, 1999; Jäger, 1975, 1980; Wotjak, 1986, 1999.2005; Jung, 2000)</p>
<p>Enfoques textuales</p>	<p>Enfoque tipológico (Reiss 1971, 1976)</p> <p>Textología comparada:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Intratextual (Neubert, 1985; Wilss, 1977; Baker, 1992) - Extratextual (House, 1977; Nord, 1988; Reiss y Vermeer, 1984; Hatim y Mason, 1990)
<p>Enfoque cognitivos</p>	<p>Psicolingüística de Bell (1991)</p> <p>Modelo psicolingüístico de Kiraly (1995)</p> <p>Modelo de esfuerzos de Gile (1995)</p> <p>Psicología cognitiva de Wilss (1996)</p> <p>Teoría cognitiva de la terminología de Faber (1999)</p>
<p>Enfoques comunicativos y socioculturales</p>	<p>Nida (1964) <i>Principles of Correspondence</i>.</p> <p>Teoría de los polisistemas (Even-Zohar, 1978; Toury, 1980)</p> <p><i>Escuela de la manipulación</i> (Zohar, Toury, Hermans, Lefevère, Tymozcko, Bassnett)</p> <p>Escuela funcionalista</p> <ul style="list-style-type: none"> * Teoría del <i>skopos</i> (Reiss y Vermeer, 1984) * Nida (1964) * Nord (1988)
<p>Enfoques poscoloniales y feministas</p>	<p>Cultural turn (Bassnett y Lefevère 1990)</p> <p>Estudios poscoloniales (Robinson, 1997; Snell-Hornby 1997, 2006; Tymozcko, 1999, 2000; Sánchez, 2005)</p> <p>Estudios feministas (Von Flotow, 1994, 1997; Godayol, 1997, 2000; Sánchez, 2005)</p>

<p>Enfoque socioconstructivista</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Kiraly (2000, 2005, 2014, 2016) - Kelly (2005) - Way (2007, 2009, 2014, 2016) <p>estudios relacionados con la implementación del enfoque socioconstructivista para la formación de traductores:</p> <ul style="list-style-type: none"> - La Rocca (2007) - Calvo (2009/2010/2011) - Rodríguez (2011) - Huertas Barros (2013)
<p>Enfoque sociológico</p>	<p><i>Sociological Turn</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Wolf (2007, 2010, 2014) - Angelelli (2011, 2014)
<p>Enfoque tecnológico</p>	<ul style="list-style-type: none"> - He (2009) - Miao y Shaoshuang (2010) - Chang (2012) - Zhang y Cui (2015)

Tabla 11. Teorías y enfoques de traducción contemporáneos (a partir de las referencias anteriormente mencionadas).

Estas teorías desarrolladas en Occidente fueron introduciéndose en China a partir de 1980, algunas de ellas, con mayor calado que otras. Esto supuso un auge en los ET en el país asiático, suponiendo, el consiguiente establecimiento de la disciplina académica independiente. Sin embargo, muchos de los investigadores chinos serían algo más escépticos a estas teorías, oponiéndose a ellas. Los traductólogos chinos más conservadores defendían una historia y teoría de la traducción china con sus propias características, otros, en cambio, apostarían por la inclusión de las teorías y enfoques traductológicos occidentales que pudiesen aportar una nueva visión a la traductología china. Sin lugar a dudas, nos encontramos en una fase en la que, en los inicios de la globalización y el intercambio entre culturas, supusieron una oportunidad para aprehender, innovar y renovar antiguas teorías, así como conformar lo que muchos ya empiezan a llamar los “ET internacionales”.

2.6 La influencia de Occidente en la tradición traductológica china. Principales reacciones y repercusiones (1980-2000)

Una de las consecuencias de la reforma de apertura iniciada durante la segunda mitad del siglo XX, fue la llegada masiva de literatura occidental. Las teorías sobre traducción importadas desde los 80 tuvieron un gran impacto tanto en las teorías traductológicas tradicionales chinas, así como en otras disciplinas, destacando de entre ellas, la literatura, la política o la sociología. Con la llegada de las teorías occidentales, las teorías tradicionales chinas que habían sido seguidas en la práctica durante años por sus traductólogos, quedaron relegadas a un segundo plano (Zhong, 2003; Pan, 2011).

La más polémica de las teorías de traducción de Occidente que llegó al país asiático fue la teoría de la equivalencia de Eugene Nida. Lin Shu fue el encargado de introducir esta teoría en 1981 y, con su obra *Brief Introduction to Nida's Translation Theory*, marcó el comienzo de lo que después algunos llamarían “la occidentalización de las teorías de traducción chinas” (Tan, 2009). Unos años más tarde, el primer y mayor volumen sobre las teorías occidentales de traducción se tituló *Selected Papers on Foreign Translation Theory*, editado y publicado por la *China Translation and Publishing Corporation* en 1983. Este volumen, que incluía unos 14 discursos sobre traducción y que ya habían sido publicados originalmente como artículos, introdujo en el país las teorías de Nida, Catford, Newmark o Jakobson entre otros (ibíd.: 283). Aunque, en China, ya se conocían algunas teorías debido a las primeras publicaciones de los 80, esta publicación tuvo un gran impacto y fue seguida por la traducción y publicación de obras como las de Nida: *On Translation* (Tan, 1989), Steiner: *After Babel* (Zhuang, 1987) o la obra de Delisle: *Translation: An Interpretative Approach* (Sun Huishuan, 1988) (ibíd.)

Las teorías occidentales introducidas jugaron un papel fundamental convirtiéndose en teorías primarias o modelos de gran innovación en la RPC, dejando en un segundo plano a las teorías promovidas hasta entonces en el país asiático como las de Zhi Qian, Dao An, Yan Fu, Luo Xizhang o Fu Lei (apartados 2.2 y 2.3). Como ya defendía Even-Zohar (1990: 92), “*the conversion of secondary –or conservative– models into primary ones after crossing cultural borders is not rare*”. Y, precisamente esto fue lo que sucedió en esta época, lo cual derivó en una serie de consecuencias que veremos en este apartado. Como última puntualización a esta introducción de teorías occidentales, nos gustaría dejar

constancia de que, los ET en China están actualmente dominados por modelos y enfoques occidentales. Un ejemplo claro son las publicaciones en el propio *Chinese Translators Journal* (la publicación periódica sobre estudios de Traducción más importante de China), que en 2005 mostraba cómo el 65,16 % de sus publicaciones estaban relacionadas con los estudios de Traducción en Occidente o con traductólogos occidentales (Chang, 2009: 312).

Chinese scholars have tried to put Western theories of translation to the test and, depending on the outcome of the test, proceeded to verify these theories, or to refute, modify or improve upon them.

(Susam-Sarajeva, 2002: 195)

Desde el punto de vista de nuestro estudio y, como hemos ido viendo a lo largo de los anteriores apartados, la evolución histórica de un país condiciona el modo de pensar de sus habitantes. En el caso de los ET, a partir de 1980, la traducción jugó un papel fundamental en la estrategia política y cultural de globalización de China. Pero esta inclusión de teorías occidentales, como todo lo nuevo y “extranjero” que se enfrenta con otra cultura y sistema, supuso la confrontación de varias posturas entre los traductores, traductólogos y expertos, las cuales siguen latentes.

En primer lugar, hemos de mencionar la postura de aquellos que se encontraban a favor de, como veremos, la adopción de teorías traductológicas occidentales, sobre todo las de Nida, Newmark o Lefevère, ya que según los traductólogos que defendían la adopción de las teorías occidentales, éstas les ayudaban a avanzar en la búsqueda de la teorización de los ET en China. Por otro lado, se encontraban los que se oponían y rechazaban la inclusión de estas teorías considerando que se trataba de un intento de occidentalización y defendían sus propias teorías como únicas y válidas en su cultura (apartado 2.6.1). Nos gustaría destacar la postura que, desde nuestro punto de vista, podría ser la más conveniente y acertada, la cual postulan aquellos expertos que ni abogan por la adopción ni por el rechazo, sino por la adaptación de las teorías occidentales a la traductología china, pero teniendo en cuenta el contexto y cultura meta en el que serán adaptadas e involucradas en el acto traslativo.

It is true that Chinese Translation Studies are different from Translation Studies elsewhere as Chinese culture is different from the Western Culture. But many of the Western translation theories have been well “localized” in the Chinese context

through a sort of “cultural translation”.

(Wang y Sun, 2008: 7)

Debido a la importancia de esta última postura, ni de rechazo ni de absorción u occidentalización, sino como un intento de teorización de los estudios desde un punto de vista internacional y contextualizado y, puesto que pretendemos establecer varias aproximaciones a la historia, tradición traductológica, comparación entre las teorías occidentales y tradición traductológica china, creemos que es importante destacar la nueva ola de pensamiento a la que se le ha denominado los “ET internacionales” o *Translation Universals* (apartado 2.8).

2.6.1 Principales reacciones contra la occidentalización de los ET en China

Grandes traductólogos como Luo (1984), Xiu (2003) o Zhang (2006) rechazaban la inclusión de las teorías occidentales y promovían la investigación a partir de las propias teorías tradicionales. Centrarón sus esfuerzos en seguir avanzando sus propios enfoques traductológicos –a raíz de los tres criterios de Yan Fu–, así como en el desarrollo de sus propios métodos de traducción pero con nuevas interpretaciones (Zhong, 2003). Estos tradicionalistas reivindicaban que la importación de las teorías occidentales había sido excesiva y, como resultado, la traductología china se había visto sobrecogida, hecho que consideraban como una invasión cultural, en cierto modo (Zhang, 2006 en Tan, 2009: 284).

Otra de las posturas que este colectivo mantenía es que la teoría traductológica china y sus “propias características” (*Zhongguo tese* –中国特色) deberían mantenerse y evitar la influencia de las teorías extranjeras. Como veíamos (apartado 2.2), Luo resumía estas características como propiamente chinas y como normas de traducción a seguir, defendiéndolas ante la proliferación de teorías occidentales que el país estaba sufriendo.

In recent years, translation journals in our country have introduced a great variety of foreign translation theories and approaches, so much so that one is under the impression that by comparison there is much that is lacking in our own translation theory. But is this really so? Having researched the various discourses on translation produced down the centuries, I am deeply convinced that our country’s translation theory has its own characteristics and occupies a unique position in the

world area of translation. Therefore, there is no reason to belittle ourselves.

(Luo, 1984 en Tan, 2009: 286)

[...] what Nida means by “dynamic equivalence” was already said by Ma Jianzhong at the turn of the twentieth century although in different wording: “a good translation is that from which readers may draw the same benefits as from the original”; Venuti’s “foreignization” versus “domestication” are not substantially different from “literal translation” versus “free translation.

(Zhang, 2006 en Chang, 2011: 423)

The theories we now need are those that can guide translation practice. Since in today’s China there are too many things waiting to be translated and translation expertise is too much in demand, pure theoretical translation studies is not urgent for us. That is what Western translation theorists are interested in because the aim of their research is hardly to guide practice.

(Liu, 2001: 44)

Según Tan (2009), esta actitud sinocéntrica fue desarrollada más tarde por otros investigadores que apoyaban la misma postura (Gui, 1986; Fang, 1988; Liu, 1989, 1993; Zhang y Jiang, 1997), así como reclamaban que la traductología china debía tener “características chinas” (Fang, 1988; Liu, 1989, 2005; Sun y Zhang, 2002). Sin embargo, no podemos obviar que en Occidente, concretamente en Europa, también se ha dado, de algún modo, un cierto grado de concienciación eurocéntrica en cuanto a las teorías de traducción. Así, André Lefèvere (1977) hablaba sobre una tradición alemana caracterizada por cuatro tipos de contribuidores –precursores, pioneros, másteres y discípulos– o Flora Amos (1920/1973) y Lieven D’hulst (1990) sobre la teoría y la práctica de las tradiciones anglosajonas y francesas respectivamente (Tan, 2009).

2.6.2 La occidentalización de los ET en China

Jin Di fue uno de los primeros expertos que hizo un estudio sobre la aplicabilidad de las teorías de Nida en China teniendo en cuenta la tradición traductológica de su país (Zhong, 2003). Como él, han sido muchos los que han importado estas teorías occidentales absorbiendo la esencia de éstas y combinándolas con sus propias

investigaciones para crear nuevas teorías. Según Sun (2004: 240) existe cierta tendencia a tomar y absorber directamente las teorías occidentales: uno de los mejores ejemplos es la “teoría de la equivalencia”. La autora coincide con Nida en que la completa correspondencia o, lo que es lo mismo la “equivalencia total” no existe. Otro de los ejemplos más actuales es el de Yang, quien apoya en su obra: *Excerpts from Translation Studies in the West* (2009) la inclusión y accesibilidad a las teorías de traducción occidentales ya que según la autora, debido a las grandes diferencias entre la cultura occidental y la china, entender esas diferencias puede ser de gran ayuda para avanzar en la búsqueda de nuevas teorías, es más, incluso propone esta idea como un nuevo punto de partida en la historia de los ET siendo su máxima: *transplantating contextual systems across cultures* (Wang, 2009: 452).

There is no doubt that Chinese modernity began and developed with translating the modern West. But there is no reason to take Chinese modernity as a replica of its Western forerunner.

(Xia, 2009: 145)

Siguiendo la línea de Nida, pero al mismo tiempo reconociendo la falta de teorización e investigación en China, otros autores lo perciben del siguiente modo:

The main concerns of most translation scholars in China were still practical matters such as translating, translation criticism and translator training, as the distinction between applied and pure research was not yet made. Attaching importance to reader response, Nida’s theory is more egalitarian than the Chinese socio-cultural norm of “loyalty” of the inferior to the superior, and therefore it served as a mild antidote to the predominant concept of primacy of the original.

(Chang, 2011: 418)

Como la de Nida, muchas otras teorías occidentales fueron cobrando importancia generando polémica en el país asiático. ¿Podríamos decir entonces que se trata de occidentalización como tal? o ¿una adaptación de las teorías occidentales a las propias chinas? Muchos traductólogos chinos como Xia (2009) o Zhu (2000) defienden una apertura cultural y académica al “gran mundo” y, tal y como lo describen, así y sólo así, los ET podrán experimentar una transformación académica para encontrar su propio

sitio entre las investigaciones internacionales sobre traducción (Xia, 2009: 36)

2.7 ¿Han influido las teorías traductológicas chinas en la traductología occidental?

Como veíamos al comienzo de este capítulo, Occidente, interesado en la diseminación de la religión católica, envió a misionarios a China –durante la dinastía Ming– en busca de nuevos fieles. Ésa fue, inicialmente, la misión de Francis Xavier (1506–1552) y de Matteo Ricci (1552–1610), entre otros (Guo, 2009: 251). Sin embargo, al tomar contacto con la cultura china y viéndose inmersos en la traducción tanto de obras religiosas como de política, filosofía, ciencia, tecnología, etc., fue prácticamente imposible para ellos el hacer una distinción clara entre la difusión de la religión –la cual tenían como objetivo– y la difusión de los avances científicos y tecnológicos a través de la traducción de obras occidentales (Sun, 2011: 35 y ss.). Además, tanto se involucraron estos misioneros en la práctica traductora que, en 1954, Giulio Aleni y Matteo Ricci tradujeron al latín *The Four Books: The Great Learning* 《大学》, *The Doctrine of the Mean* 《中庸》, *The Analects of Confucius* 《论语》, y *Mencius* 《孟子》 (ibíd.). Estas traducciones fueron enviadas a Europa, resultando ser el primer contacto documentado de los europeos con los clásicos chinos. En cuanto a lo que a literatura respecta, son dignas de mención la primera versión en latín y francés del clásico taoísta *Laozi* 《老子》 llevada a cabo por Fouquet, así como la de Voltaire (1694-1778), que reescribió en francés la obra china *Orphelin de Chine* 《中国孤儿》. En cualquier caso, temas de traducción como podían ser el de tratamiento manipulativo de la palabra “Dios” o la decisión de incluir la traducción de las obras de Aristóteles en el *Siku quanshu*¹²³, representaban un compromiso entre los misionarios y los traductores chinos, el cual permitió que ambas partes consiguiesen sus objetivos respectivamente (Guo, 2009).

A pesar de todo ello, y siendo conscientes de que el pensamiento chino y su cultura han influido, de alguna manera, en la traducción de obras occidentales y en el modo de traducir de los misionarios europeos, no se han encontrado datos documentados que demuestren que haya habido una influencia, como tal, de las teorías chinas de traducción, directa o indirectamente, en las teorías traductológicas occidentales o en la práctica traductora en Occidente.

¹²³ 四库全書 - *Siku quanshu* (Catálogo Imperial, completado en 1782). Se trata de la serie de libros más extensa del mundo, la cual contiene 3.503 títulos en más de 36.000 libros sumando un total de 853.456 páginas (Guo, 2009).

2.8 *Translation Universals* – ¿Internacionalización de los ET?

En la actualidad, debido a la globalización y a raíz de las teorías poscolonialistas y culturales, ha surgido una nueva llamada por la búsqueda de una visión y teorización desde un punto de vista no eurocéntrico. Desde el punto de vista de nuestro estudio, consideramos que esta nueva visión podría suponer un gran avance para que los ET no sólo abarquen teorías occidentales u orientales, es decir, que dejando atrás el eurocentrismo o el sinocentrismo, los investigadores seamos capaces de avanzar en traductología siguiendo la línea de “internacionalización” de estos estudios para que no sólo las lenguas mayoritarias sean las dominantes, sino que todas las teorías y enfoques puedan entrar en el terreno de la investigación, debate y discusión de todos los expertos a nivel internacional y de un modo global. Según Tan (2001, 2009), existe cierta clase de “universalidad”, en el sentido en que existen una serie de principios y criterios comunes a la hora de llevar a cabo el proceso traslativo. El autor argumenta su afirmación con la comparación de ambas tradiciones traductológicas y afirma que, aunque sean diferentes, ambas comportan enfoques, conceptos y estrategias similares sobre la traducción y el proceso traslativo¹²⁴. Es por ello, que coincidimos con el autor cuando manifiesta su inclinación por el intercambio de ideas.

Siguiendo esta línea, y partiendo de la premisa de que conceptos como los de: traducción libre, traducción literal, equivalencia, comprensibilidad, aceptabilidad, entre otros, son conceptos “universales” y, por ello, los podemos encontrar tanto en teorías occidentales como en las teorías chinas de traducción, estamos de acuerdo con Baker (1993: 243) cuando propone unos ciertos “universales de traducción” y los define como *“features which typically occur in translated text rather than original utterances and which are not the result of interference from specific linguistic systems”*. Estos “universales” son concebidos como aspectos generales en traductología, aunque también debemos tener en cuenta los aspectos lingüísticos y culturales de cada par de lenguas con las que se trabaje. Coincidimos con Tan (2009: 299) en que, la resistencia a la introducción y estudio de las teorías occidentales de traducción en China en el mundo globalizado en el que vivimos significaría para China el retroceso hacia la ideología existente durante la Revolución Cultural con su “antiextranjero” modo de pensar.

¹²⁴ Tan (2001, 2009), Hung, E. y Wakabayashi, J. (2005), Wang, N. y Sun Y. (2008) son algunos de los autores que han realizado diversos estudios sobre la comparación de los estudios de Traducción entre China y Occidente.

De hecho, según el autor, la influencia extranjera es la que ha dado pie a lo que se ha denominado como *etnoconvergencia*¹²⁵ en los ET.

Durante los últimos años, esta *etnoconvergencia*, así como la *desoccidentalización* de los ET ha sido uno de los temas más candentes entre los investigadores del círculo postmodernista y del “giro cultural”. Expertos como Baker (1998, 2006, 2011), Susam-Sarajeva (2002), Tymozcko (2006, 2007, 2009), Bassnett (1990, 1991) y Dollerup (1993, 2005, 2008); Robinson (2016, 2017) entre otros, han percibido como ahora, no solo las teorías europeas funcionan como únicas y exclusivas en todos los rincones del mundo y hacen un llamamiento a la comunidad académica para que investiguen y avancen en la búsqueda de teorías y enfoques “internacionales” y “multilingües”.

One might instinctively feel that globalization would imply that texts for translation and all texts translated are ‘internationalized’ or ‘globalised’. One might also believe that such internationalized texts would tend to be translated ‘freely’. But even though the following discussion is far from exhaustive, it illustrates that globalization merely adds to the parameters that we must take into account in translation studies.

(Dollerup, 2008: 35 y ss.)

Consideramos, que la globalización es un hecho inevitable y que nos afecta a todos. Por lo tanto, los ET también deberían ser adaptados a la época actual. Hay intentos por teorizar los ET de manera internacional como los promovidos por Bassnett (1991), Susam-Sarajeva (2002) o Tymozcko (2006, 2007, 2009), aunque por otro lado, estamos de acuerdo con Cheung (2005: 39 y ss.) cuando advierte que en el proceso de esta “internacionalización”, si fuese posible, debemos ser cautos a la hora de llegar a conclusiones, incluyendo en éstas, la teorización sobre traducción de otras tradiciones. Es decir, tal y como proponía Baker (2006), la inclusión de teorías “minoritarias”. Es por lo que Cheung (2006: 40) más que una “internacionalización” lo concibe como una “integración”. Desde nuestro punto de vista, esta integración es más factible, ya que teorías pertenecientes a distintas culturas, ya sean occidentales u orientales, podrían ser localizadas” o “integradas” en otras culturas para determinados fines traductológicos.

¹²⁵ Término propuesto por Tan (2009) a partir de las ideas de Even-Zohar (2009).

Por su parte y, en un intento por “globalizar” las investigaciones realizadas por los expertos chinos en un contexto occidental, Wang Ning y Sun Yifeng recogieron en su obra (2008) los resultados de estas investigaciones para poder “localizarlas” en el propio contexto chino.

Scholars in Hong Kong are in far better position to communicate with the rest of the world, and Hong Kong's tradition of translation studies is also radically different from the mainland.

(Wang y Sun, 2008: 2)

Puede ser que la afirmación de los autores sea correcta, hasta cierto punto, ya que desde la derrota de la dinastía Qing en la Primera Guerra del Opio, Hong Kong pasó a ser colonia Británica (1842), para más tarde, volver a ser una región administrativa especial de la RPC en 1997. De este modo, el sistema académico de educación superior dista de ser similar al de China, así como el establecimiento de la TI como disciplina académica tuvo lugar con anterioridad (1971).

Sin embargo, aunque sí es verdad que, a partir del siglo XX, los ET evolucionaron de forma distinta –estando a la cabeza Hong Kong–, ambos seguían compartiendo las teorías y enfoques traductológicos chinos. Por ello, sí que estamos de acuerdo con los autores en que, desde 1990 los ET en Hong Kong han evolucionado de forma exponencial y, desde hace al menos dos décadas, los expertos no sólo se basan en teorías relacionadas con en el modo de traducir sino que ya incorporan investigaciones sobre distintos aspectos de traductología, didáctica de la traducción o desarrollo de la competencia traductora. Además, la disciplina cuenta con cierto estatus, estando considerada como académicamente independiente desde mediados de los 70 al instaurarse en 1974 el primer título de grado en TI en la Universidad de Hong Kong (Hung y Pollard, 2009: 378).

En China, la situación resulta ser más complicada y, aunque desde la segunda mitad de 1980 ha habido un interés considerable con respecto a estos estudios, además de por establecer unos principios traductológicos consolidados, todavía queda un largo camino por recorrer. Sin embargo, Sun y Mu (2008: 55) aprecian cómo, en la última década, hay un cierto interés en integrar estos diálogos transculturales entre China y Occidente

en la práctica y apuestan por un entendimiento y respeto entre todas las teorías de la traducción que han ido surgiendo a lo largo de la historia sin límites fronterizos. Por otro lado, a raíz de otro estudio llevado a cabo por Wang y Sun, Genzler (2008: 111 y ss.), los autores animan a los investigadores a mirar los ET desde una perspectiva global, abogando que éstos nacieron con el propósito de la colaboración internacional e interdisciplinar. Lo que el autor propone es que los investigadores indaguen en las teorías, historia y la práctica traductológica de su propio país pero con referencia a otras culturas.

Numerosas han sido las llamadas de atención en la última década para el desarrollo de unos ET verdaderamente internacionales y multilingües (Susam-Sarajeva, 2002: 203). Es decir, no con una visión eurocéntrica ni sinocéntrica, sino en los que todas las teorías sirvan para avanzar, formar y mejorar en el desarrollo de la disciplina. Como la autora afirma (ibíd.: 195): “*The center could be anywhere that produces interesting and useful hypotheses, models and theories*”. En la misma línea, Sean Golden (Cheung, 2009: 234), propone otro ejemplo de *etnoconvergencia*. Según el autor (ibíd.), mediante un pensamiento dicotómico, los modelos teóricos europeos y la tradición cultural china pueden ser combinados para producir un modelo dinámico que podría ser usado para analizar y explicar las complejidades de la transferencia cultural. Otra de las grandes promotoras de este movimiento o “nueva línea” es Tymozcko. En varios artículos como *Reconceptualizing Translation Theory* (2006), *Enlarging Western Translation, Empowering Translators* (2007) o *Why Translators Should Want to Internationalize Translation Studies* (2009), la autora aboga por conceptos de traducción no europeos y defiende la conceptualización de la traducción de un modo internacional proponiendo un nuevo concepto de traducción:

I believe that broader and more general theories of translation will illuminate all specific phenomena related to translation everywhere, if only in virtue of the increased awareness of difference.

(Tymozcko, 2006: 15)

Para la autora, las traducciones deben ser identificadas y analizadas con respecto al pensamiento y el criterio local y no con respecto a un criterio cultural impuesto por un observador externo u otra cultura externa y dominante (ibíd.: 90). Por ello, Tymozcko

(2006: 13) justifica unos ET con perspectivas más flexibles y que tengan en cuenta que, el conocimiento de aquellos no europeos, es esencial para poder desarrollar teorías traductológicas más tolerantes y con mayor aplicabilidad.

Basándonos en esta línea, coincidimos con la autora en que al estudiar y analizar teorías e ideas sobre traducción de cualquier parte del mundo, podríamos obtener y desarrollar nuevos conocimientos sobre enfoques, prácticas o abordar problemas de traducción con nuevos procedimientos, en definitiva, innovar y avanzar tanto en los ET, como en la formación de traductores e intérpretes.

2.9 Recapitulación

Sintetizando todo lo expuesto en este capítulo, queremos destacar los siguientes puntos:

- La traducción en China, al igual que en Occidente, tiene una trayectoria de miles de años.
- Aunque la figura del traductor y traductólogo ha estado presente, desde la antigüedad, tanto en China como en Occidente –Europa–, no fue hasta 1950 que los ET empezasen a asentarse como disciplina académica independiente en Occidente, mientras que en China, no sería hasta 1980, y a raíz de la importación de teorías y enfoques traductológicos occidentales, que los traductores y traductólogos empezasen a unir sus esfuerzos en la lucha por esa independencia académica.
- Tanto la historia como la situación social, política, económica y cultural, se encuentran estrechamente ligadas a la práctica traductora de cada país o región. Como hemos comprobado los ET han ido configurándose y evolucionando debido a determinados hechos históricos por lo que las teorías traductológicas difieren en forma y número.
- Actualmente, nos encontramos con uno de los últimos debates: la “internacionalización” de los mismos –*Translation Universals*–, los cuales proponen mirar desde una perspectiva global, defendiendo que estos estudios nacieron con el propósito de la colaboración internacional, multidisciplinar e interdisciplinar. Además, están surgiendo nuevos enfoques en torno a estas mismas discusiones como el propuesto por Robinson (2016) denominado

“Intercivilizational Turn”.

- A pesar de las diferencias que existen entre ambas tradiciones históricas y traductológicas, la colaboración internacional y el entendimiento mutuo, podrían beneficiar a los ET, en general, y a la formación de traductores e intérpretes, en particular.
- Considerada la disciplina, finalmente, como independiente entre la comunidad académica china a partir del siglo XXI y en Europa en el siglo XX, como veremos en el siguiente capítulo, la TI experimentó un acelerado auge, el cual, ha tenido, tiene y tendrá una serie de repercusiones a nivel educativo y profesional (de mercado).

CAPÍTULO 3. LA TRADUCCIÓN E INTERPRETACIÓN COMO DISCIPLINA ACADÉMICA EN CHINA Y ESPAÑA

*Translation is both a process and a product.
Translation is both a subject for research
and an aid to research.
Translation is both data on creativity
and a creative work
(Rose, 1977 en Llácer, 1997)*

3.1 Introducción

La formación de traductores e intérpretes se remonta, tanto en China como en Europa, a tiempos remotos (capítulo 2). Sin embargo, la formación reglada no vería la luz hasta el siglo XX. En China, a lo largo de la historia, han existido escuelas e institutos de traductores que servían a los emperadores (apartado 2.4), pero no sería hasta la formación de la actual República Popular de China (RPC) en 1949 que el Gobierno chino estableciese centros, institutos o escuelas de lenguas extranjeras, que tenían encomendados la enseñanza de dichas lenguas y de la traducción con fines políticos. Aún así, la formación de traductores no existía como tal (Xu, 2005: 234) y, aunque durante los 80 y a lo largo de los 90, por diversas razones sociales y políticas –que expondremos en este capítulo– surgieron varias escuelas o centros de posgrado en TI, no sería hasta el año 2006, que el MOE aprobase los programas conducentes al título de grado en TI. Por otro lado, en Europa, las primeras instituciones de educación superior con formación específica en TI tampoco las encontraríamos hasta el siglo XX, siendo las primeras las de Heidelberg (1933), Ginebra (1941) y Viena (1943) (Kelly, 2005: 8). En España, la formación específica en TI vería la luz algo más tarde que en otros países europeos y, no sería hasta los 70 que surgiesen las primeras escuelas de TI (Escuelas Universitarias de Traducción e Interpretación –EUTI–) y, con ellas, las primeras diplomaturas.

3.2 La TI como disciplina académica en China

La enseñanza de lenguas extranjeras en la RPC comenzó oficialmente en 1862. Desde ese momento, la traducción se utilizaba como un medio para la enseñanza de lenguas extranjeras (Mu, 1999: 198). Como adelantábamos (capítulo 2), se instauraron varias

escuelas e institutos de traductores e intérpretes que servían al Gobierno chino –ya sea para temas políticos, militares o para asuntos internacionales–. De este modo, tanto la traducción como la interpretación, en lugar de ser vistas como disciplinas académicas independientes, se impartían en algunos cursos o en las carreras de los departamentos de enseñanzas de lenguas extranjeras, es decir, como práctica para el aprendizaje de las mismas (ibíd.). En 1902, el *Imperial College* de Beijing fundó el Departamento de Traducción en el que se formaba a los estudiantes, durante los ocho años que duraba el “curso”, a la práctica de la traducción, comenzando en sus inicios con la traducción de textos simples, pasando por documentos oficiales hasta que, en su fase avanzada, se dedicaban a la traducción de obras literarias¹²⁶. Tras la Guerra Civil –conocida también como Guerra Sino-Japonesa (1937-1945)– se fundó la Escuela de Lenguas Extranjeras de Yan’an en 1944, la cual integraba en su currículum asignaturas como: comprensión lectora, gramática, expresión oral y cuatro asignaturas que integraban tanto prácticas de traducción y de interpretación–, siendo las más importantes las de traducción directa e inversa del ruso¹²⁷. Esta Escuela fue, probablemente, la primera en ofertar cursos oficiales y específicos en TI (Mu, 1999: 198). No es de extrañar que el Departamento de Ruso fuese el más importante si tenemos en cuenta que esta Escuela se fundó con fines políticos y en torno a la Facultad Militar de Lengua Rusa y Política Anti-japonesa. De este modo, se encargó durante varios años de la formación de numerosos traductores y oficiales diplomáticos (Xu, 2005: 234).

A partir de 1950, las escuelas de lenguas extranjeras fueron expandiéndose por todo el país y, en la gran mayoría de éstas, la asignatura de traducción era una asignatura obligatoria e independiente del aprendizaje de la lengua como tal (ibíd.). En 1964, el MOE publicó “*The Seven-year Plan for Foreign Language Education*”, en el que se incluían las medidas para el desarrollo de la educación de lenguas extranjeras (Liu, 2015: 71). Pero aún así, la traducción seguía siendo un simple ejercicio como práctica para el aprendizaje de las mismas. Y, aunque en la nueva normativa que el MOE había establecido que la traducción se convertiría en una asignatura a incluir en las titulaciones de lenguas extranjeras, cada universidad o facultad podría hacerlo o no. Como Mu Lei (1999: 199) apunta: “*The translation course was mainly targeted to*

¹²⁶ “1902 年京师 大学堂设立译学馆，要求学生 ‘注重翻译实践，八年内均有翻译联系，从翻译便条、公文入手，进而转入书籍翻译’。这大约可以说是我国高等学校翻译教育的起点” (Mu Lei, 1999: 6 en Xiao, 2012: 1 y ss.). Nuestra traducción.

¹²⁷ “为了培养翻译人才，延安外国语学校英文系成立，当时的课程设计包括进读、语法、会话和翻译四门课程，其中翻译课包括口译和笔译，主要是中译俄和俄译中”(Xiong, 2011: 1 en Xiao, 2012: 2). Nuestra traducción.

undergraduates specializing in foreign languages, and there were no special departments or programs for training translators or interpreters.”

La Revolución Cultural (1966-1976) tuvo terribles consecuencias para el sistema educativo del país (apartado 1.1.2.). Sin embargo, en la tercera sesión plenaria del 11º CCPCCh, llevada a cabo en Beijing en diciembre de 1978, se establecieron las leyes de reforma y apertura al resto del mundo (*Reform and Opening Up*), y la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras era uno de los principales objetivos del MOE. Así, la asignatura de traducción cobró importancia y entró en una nueva etapa al ser reconocida por el ministerio como una asignatura *obligatoria* que debía estar contemplada en todos los grados de lenguas extranjeras oficiales ofertados a nivel nacional. A partir de 1978, decenas de institutos y departamentos de lenguas extranjeras fueron fundados en todo el país. Un año más tarde, en 1979, se fundó en Beijing, un centro para la formación de traductores e intérpretes al servicio de la ONU que fue incorporado a la Universidad de Lenguas Extranjeras de Beijing (ULEB) el cual, en 1994, pasó a ser la actual Escuela de Posgrado de Traducción e Interpretación (*The Graduate School of Translation and Interpreting*) en esta misma Universidad (apartado 2.4.3).

La Asociación de Traductores de China (*Translators Association of China –TAC*, por sus siglas en inglés) creada en 1982, supuso otro de los grandes avances para la traducción en el país. Esta asociación puso en marcha varias publicaciones periódicas, a destacar: *Chinese Translators Journal*, *Chinese Science & Technology Translators Journal* y *Shanghai Journal of Translators for Science and Technology*, y además realizaba cursos de formación para traductores. Pero, la traducción como disciplina académica todavía era una nueva asignatura en China y los formadores utilizaban diferentes métodos e instrumentos de enseñanza dependiendo de cómo hubiesen sido formados y de su percepción de la traducción (Xu, 2005: 236). Por otro lado, y como veíamos, a partir de los 80 la influencia de las teorías de traducción occidentales tuvieron una gran acogida en China (apartado 1.6). Varios factores como los que mencionamos hicieron inevitable la independencia de la disciplina.

A través de los esfuerzos realizados durante todo este tiempo... Debemos alcanzar dos objetivos específicos, esto es, conseguir escribir dos importantes libros: 1) *Historia de la traducción en China*; 2) *La traductología en China*. El

surgimiento de estos dos grandes libros ayudaría a que nuestra visión sobre la traducción evolucionase de la etapa del conocimiento sistemático al conocimiento racional, viendo así realizada la premisa: ‘La Traducción es una Ciencia’

(Dong, 1984: 543)¹²⁸

3.2.1 ¿Disciplina dependiente o independiente?

Desde el punto de vista profesional, a partir de la reforma de apertura llevada a cabo por la RPC en 1978, la demanda de traductores e intérpretes creció de un modo desorbitado y la preocupación por parte del Gobierno chino por contar con profesionales cualificados en el campo era más que evidente. Por otro lado, si nos centramos en el plano académico, con la llegada masiva de la literatura y las teorías de traducción occidentales al país asiático, los traductólogos se embarcaron en el estudio y aplicabilidad de las mismas. Era indiscutible el interés que se le empezó a prestar a la TI tanto como actividad profesional como académica, ya fuese para el progreso económico de la nación o para la formación de profesionales cualificados.

En la introducción de este capítulo comentábamos que, menos el departamento afiliado a la ULEB, encargado de formar a traductores e intérpretes para la ONU, la enseñanza de la traducción en la RPC era una disciplina dependiente de los departamentos y cursos de lenguas extranjeras y que su instrucción se limitaba a servir como herramienta para la enseñanza de la lengua extranjera pertinente, mientras que en Occidente –Europa– o, incluso en Hong Kong, a partir de los 70 los estudiantes ya podían matricularse en programas de grado, máster y doctorado específicos en TI (Yang, 1998; Ke y Bao; 2002). Ésto hizo que, durante muchos años, los “profesionales” de la TI en la China continental fuesen los egresados de los grados de lenguas extranjeras, los cuales no estaban cualificados como profesionales en el campo de la TI al terminar su programa de formación, al centrarse éstos en la trasmisión de conocimientos lingüísticos y comunicativos mientras que dejaban de lado la formación basada en las habilidades y competencias específicas de la actividad traslativa. En 1984, la *Academic Degree Commission of the State Council*, anunció la puesta en marcha del primer programa de Máster en Teoría y Práctica de la Traducción –al que le siguieron varios más– pero

¹²⁸ “经过一定时期的努力……我们要完成两件具体的工作, 写成这样两部大书: 一、中国翻译史; 二、中国翻译学。这两部大书的出现表明我们的翻译工作已经由感性认识的阶段, 达到了理性认识的阶段, 实践了‘翻译是一种科学’这一个命题”(董秋斯, 1984). Nuestra traducción.

siempre ligados a departamentos como los de Lengua y Literatura Inglesas, Lengua y Literatura Alemana o Lingüística (Wang, 2012: 13).

There were calls in 1987 for the establishment of translation studies (or translatology) as a discipline, especially by Tan Zaixi, one of the importers of Nida's theory. The ways to achieve this goal were discussed, and what most people had in mind was an applied discipline based on some linguistic theories, such as Nida's socio-semiotics.

(Chang, 2011: 421)

Sin embargo, en 1992, la Oficina Estatal China de Supervisión Técnica (*Chinese State Bureau of Technical Supervision* –CSBTS por sus siglas en inglés–), subordinó la traducción como una disciplina anexa a las lenguas aplicadas, la cual era análoga a disciplinas como enseñanza de lenguas, lingüística, etc. (ibíd.: 14). Y, como consecuencia, los traductólogos chinos, conscientes de este hecho, comenzaron a instar, tanto al Gobierno chino como a las universidades y facultades, al establecimiento de un programa específico de grado o posgrado en traducción e interpretación independiente de los departamentos de lenguas extranjeras (Xu, 2001; Li, 2007; Zhong, 2007; Zhuang, 2007).

Estos esfuerzos vieron su recompensa en el Primer Foro Asiático de Traductores que tuvo lugar en Beijing en 1995 y que concentró a más de 200 expertos en traducción de 16 países asiáticos distintos. Este Foro, finalmente, derivó en la creación de un Comité de Investigación y Formación en Traducción por la Asociación de Traductores de China. Un año más tarde, en 1996, tuvo lugar el Primer Congreso Nacional de Formación de Traductores en Nanjing y, en 1997, el primer Departamento de Traducción fue fundado en la Universidad de Lenguas Extranjeras de Guangzhou¹²⁹ (Mu, 1999; Tan; 2008). Sin embargo, la TI como disciplina académica independiente aún no tenía cabida en las universidades de la RPC, sino que eran vistos como una capacitación a adquirir ante la demanda laboral y de mercado que en esos momentos se requería.

Varios son los expertos que señalan que las razones por el tardío reconocimiento y establecimiento de un título conducente al grado en TI fueron: 1) que no era esencial el

¹²⁹ Se trata de la actual Universidad de Estudios Extranjeros de Guangdong (Guangdong Foreign Studies University), a la que nos referiremos, en adelante, como UEEGD.

establecimiento de un grado en TI ya que los estudiantes de grado de lenguas extranjeras podían traducir; y 2) que la traducción requería que los estudiantes tuviesen ya unas buenas bases en varios aspectos (como la lengua extranjera) y dominaran competencias específicas de la TI, lo cual era apropiado para los estudiantes de posgrado y no de grado (Yang, 2008).

3.2.2 Primeros pasos hasta la configuración de los programas de grado en TI

En los 70, China ya se había hecho un hueco en el panorama internacional que culminó con su entrada en la ONU en 1971, por la que sus relaciones internacionales comenzaban a crecer a un ritmo acelerado. El rápido desarrollo económico y la globalización, hizo que la demanda de profesionales de la traducción y la interpretación fuese más que necesaria y urgente y, no sólo para temas gubernamentales precisamente. Las empresas también se empezaron a ver obligadas a contratar a traductores e intérpretes de manera urgente. El problema, como estaba claro, radicaba en que la formación que los traductores habían recibido –cursos de lenguas extranjeras, cursos de traducción como asignatura optativa o de libre elección o cursos proporcionados directamente por las empresas– o simplemente el hecho de que fuesen bilingües, hacía que entrase en el mercado de la traducción personal no cualificado o sin las competencias específicas, pertinentes y necesarias¹³⁰. Como consecuencia, se empezaron a ver errores de traducción en publicaciones, informes, productos, o incluso en tablones publicitarios, lo cual tuvo nefastas consecuencias y generó pérdidas al Gobierno de la RPC y a las empresas, así como un impacto bastante negativo para los traductores chinos. De ahí el hecho de que en 1979, se fundase un centro para la formación de traductores e intérpretes al servicio de la ONU. Además, el Gobierno municipal de Shanghái creó un examen que acreditase la capacitación de intérpretes en 1995. Este examen era y sigue siendo conocido como Acreditación de Intérpretes de Shanghai (*Shanghai Interpreters Accreditation* –SIA, por sus siglas en inglés–), reconocido asimismo por las empresas a la hora de contratar personal (Wang y Mu, 2009: 276).

¹³⁰ 目前，虽然有这么多院校都成为了翻译院系，但很多翻译院系脱胎于传统的外语专业，大多数教师原本是外 a 语专业的翻译教师，相当比例的教师没有接受过专门的翻译专业教学理念和方法的培顺（郑，2011：44）。

Pero éste no fue el único examen que se había creado para evaluar la cualificación de los profesionales. Exámenes como los desarrollados por la ULEB: Prueba de Acreditación Nacional de Traductores e Intérpretes (*National Accreditation Examinations for Translators and Interpreters* –NAETI, por sus siglas en inglés–), o el examen de la Universidad de Xiamen: Certificado de Interpretación de Inglés (*English Interpreting Certificate*) eran muestras de la necesidad que China tenía de contar con traductores e intérpretes con unos estándares y unos niveles de profesionalidad básicos. Más tarde, y ante la gran demanda, el Ministerio de Recursos Humanos y Personal del Gobierno de la RPC (*–The Ministry of China of Human Resources and Social Security, MOHRSS, por sus siglas en inglés–*)¹³¹ aprobó, 2003, un sistema nacional de acreditación conocido como Prueba de Capacitación y Acreditación de Traductores e Intérpretes (*Chinese Aptitude Test for Translators and Interpreters* –CATTI, por sus siglas en inglés–) (apartado 3.2.3).

Como vemos, la necesidad de traductores e intérpretes era una realidad y urgía contar con personas cualificadas para ello. El MOE, consciente de esta necesidad decidió tomar medidas en cuanto a los programas de formación de traductores. Así, en el año 2000, los cursos de interpretación también fueron incluidos en la Guía Nacional de Planes de Estudio (*National Syllabus Guidelines*) como una asignatura obligatoria en los programas de grado de Lengua Inglesa y, en la actualidad, se trata de curso anual obligatorio impartido en el tercer o cuarto curso (Wang y Mu, 2009: 268).

Entre los años 2000 y 2005, fueron varios los departamentos y escuelas de traducción que se formaron y que ofertaban programas de especialización y cursos de posgrado en TI. En el año 2004, el MOE aprobó el primer programa de posgrado de ET (*Fanyixue – Translation Studies*) como tal, el cual se impartía en la Universidad de Estudios Internacionales de Shanghai (UEIS)¹³². Poco a poco, la traducción se iba abriendo paso en la escena académica, y el gobierno, los profesores, investigadores y profesionales, comenzaban a tener consciencia de la importancia de la formación de profesionales, hecho que materializaron en la reivindicación por una formación específica e independiente. A finales de 2004 había más de 110 doctores en TI, de los cuales, 67 se

¹³¹ Antiguo Ministerio de Personal Laboral. Este ministerio fue creado en 2008 cuando se fusionaron los Ministerios de Personal Laboral y el de Trabajo y Seguridad Social.

¹³² Esta Universidad es conocida como *Shanghai International Studies University* (SISU), pero nosotros utilizaremos la abreviatura acorde a su nombre en español UEIS.

especializaron en teoría de la traducción y traducción literaria, 42 en traducción automática y asistida, y 1 en traducción científico-técnica (Tan, 2008: 591).

Pero, el verdadero hito se produjo el 10 de marzo de 2006, cuando la Comisión para la Acreditación de Programas de Grado del Consejo de Estado publicó un documento aprobado en 2005 por el MOE por el cual se reconocía y establecía, el grado en TI –de cuatro años de duración– (*BA in Translation and Interpreting*) en tres universidades del país: la Universidad de Fudan, la Universidad de Hebei y la Universidad de Guangzhou, marcando así el comienzo de los ET como disciplina independiente en China. En 2009, ya había más de 19 universidades que habían sido autorizadas por el MOE para incorporar el grado en TI. Diez años más tarde, en 2015, China contaba con más de 196 facultades o departamentos de TI que ofertaban el grado y 206 que ofertaban cursos de posgrado (máster y doctorado). El rápido desarrollo que ha tenido la disciplina, y a tan gran escala, ha generado en China un interés y preocupación por la formación de sus estudiantes y por la investigación en el campo.

This rapid development of translation and interpreting programs has generated a rising interest in relevant pedagogy and research, especially among university teachers, who are now grappling with such challenges as the design and development of syllabi and curricula, modes of training and teaching methods.

(Wang y Mu, 2011: 268).

3.2.3 Aspectos generales del grado en TI en China

Como veíamos, desde la aprobación por parte del MOE del grado en TI en 2006, las primeras universidades en implantarlo fueron: la Universidad de Fudan, la Universidad de Hebei y la Universidad de Guangzhou. A partir de entonces, la oferta de estos estudios experimentó un crecimiento desmesurado en el país asiático y, en 2011, ya eran más de 42 las universidades que ofertaban el grado en TI. En 2015 el número se disparaba a 196.

A continuación se ofrece una relación de las universidades que ofrecen el Grado en TI ordenadas por año de establecimiento.

EL CURRÍCULUM EN TRADUCCIÓN E INTERPRETACIÓN: ANÁLISIS COMPARATIVO ENTRE LOS CURRÍCULA DE LOS PROGRAMAS DE GRADO EN TI DE CHINA Y ESPAÑA

UNIVERSIDAD	Año de establecimiento
Fudan University	2006
Guangzhou University of Foreign Studies	2006
Hebei Normal University	2006
Beijing Foreign Studies University	2007
Shanghai International Studies University	2007
Xi'an Foreign Studies University	2007
Zhejiang Normal University	2007
Beijing International Studies University	2008
Beijing Language and Culture University	2008
University of International Business and Economics	2008
East Normal University	2008
Shandong University	2008
Sichuan International Studies University	2008
Henan Normal University	2009
Hubei University	2009
Huazhong University of Science and Technology	2009
Shenyang Normal University	2009
Tianjin Foreign Studies University	2009
China Foreign Affairs University	2009
Beijing University of Aeronautics and Astronautics	2010
Dalian Foreign Studies University	2010
Henan University	2010
Heilongjiang University	2010
Huazhong Normal University	2010
Huanqiao Foreign Languages University	2010
Jinan University	2010
Nankai University	2010
Qufu Normal University	2010
Wuhan University	2010
Northwest Normal University	2010
Southwest Jiaotong University	2010
Dalian University	2011
Guizhou University	2011
Hunan University of Technology	2011
East China University of Political Science and Law	2011
Huanggang Normal University	2011
Jiangxi Science and Technology Normal University	2011
Nanjing University of Information Science and Technology	2011
Shaanxi Normal University	2011
Xi'an University of Translation	2011
Xiangtan University	2011
Zhejiang University	2011
Dalian University of Technology	2012
Fujian Normal University	2012
Fuzhou University of International Studies and Trade	2012
Hengyang Normal University	2012
Hubei University of Economics	2012
East China Jiaotong University	2012
Leshan Normal University	2012
University of South China	2012

Ningbo University - College of Science and Technology	2012
Shanxi University	2012
Sichuan Foreign Studies University - Chengdu Institute	2012
Yunnan Nationalities University	2012
Minnan Normal University	2012
Zhejiang University of Technology	2012
Sun Yat-Sen University	2012
University of Science and Technology of Anhui	2013
Beihua University	2013
Guangdong University of Foreign Studies	2013
Guangxi University	2013
Guangxi Normal University – Lijiang College	2013
Hebei Normal University of Nationalities	2013
Heilongjiang International University	2013
Hubei University of Economics	2013
Hubei University of Science and Technology	2013
Hubei Institute for Nationalities	2013
Hunan College of Finance and Economics	2013
Hunan University of Science and Technology	2013
South China Normal University	2013
Huaibei Normal University	2013
Huanghuai University	2013
City College of Jilin Architecture University	2013
Polytechnic Institute of Jiangxi Science & Technology University	2013
Jiangxi Normal University	2013
Eastern Liaoning University	2013
Liaoning University of International Business and Economics	2013
Mudanjiang Normal University	2013
Neijiang Normal University College	2013
Nanchang Institute of Technology	2013
Nanjing Normal University	2013
Nanjing University of Post and Telecommunications	2013
Nantong University	2013
Shandong Institute of Business and Economics	2013
Chongqing Nanfang Translators College of Sichuan International Studies University	2013
Sichuan University of Arts and Science	2013
Suzhou University	2013
Taiyuan Normal University	2013
Tianjin Chengjian University	2013
Wuchang Institute of Technology	2013
Wuhan Polytechnic University	2013
Wuhan University of Science and Technology	2013
Zhixing College of Northwest Normal University	2013
Southwest University of Science and Technology	2013
Xiangnan University	2013
Xinxiang Medical University	2013
Xinyang Normal University	2013
Yangzhou University	2013
Yichun University	2013
Zhanjiang Normal University	2013
Zhejiang International Studies University	2013
Zhejiang Yuexiu University of Foreign Languages	2013
Minzu University of China	2013
Chongqing Jiaotong University	2013
Chongqing Normal University	2013

EL CURRÍCULUM EN TRADUCCIÓN E INTERPRETACIÓN: ANÁLISIS COMPARATIVO ENTRE LOS CURRÍCULA DE LOS PROGRAMAS DE GRADO EN TI DE CHINA Y ESPAÑA

Chongqing University for Posts and Telecommunications	2013
Anqing Teachers College	2014
Changchun University of Science and Technology	2014
Changsha University of Science and Technology	2014
Changsha University	2014
Chengdu University of Science and Technology	2014
Dali University	2014
University of Electronic Science and Technology of China	2014
Chengdu College of the University of Electronic Science and Technology of China	2014
Fuyang Teachers College	2014
Cunjin College of Guangdong Ocean University	2014
Guangxi Normal University	2014
Guangxi Teachers Education University	2014
Guiyang Medical University	2014
Guizhou Normal University	2014
Hebei University of Science and Technology	2014
Polytechnic College of Hebei University of Science and Technology	2014
Henan University of Urban Construction	2014
Henan Agricultural University	2014
Hengshui University	2014
Science and Technology College of Hubei University of Arts and Science	2014
Hunan First Normal University	2014
Huaiying Normal University	2014
Huanghe Science and Technology College	2014
Jishou University	2014
Jiangnan University	2014
College of Arts and Science of Jiangnan University	2014
Kunming University of Science and Technology	2014
Liaoning Normal University	2014
Luoyang Normal University	2014
Nanchang University	2014
Nanjing Normal University – Dongbei College	2014
Shangrao Normal University	2014
Tianjin University of Science and Technology	2014
Binhai School of Foreign Affairs of Tianjin Foreign Studies University	2014
Wuhan Donghu University	2014
Xi'an International University	2014
China West Normal University	2014
City College of Southwest University of Science and Technology	2014
Huarui Institute of Xinyang Normal University	2014
Yulin University	2014
Zhengzhou Chenggong University of Finance and Economics	2014
Zhengzhou University of Aeronautics	2014
Great Wall College of China University of Geosciences	2014
South-central University for Nationalities	2014
Zunyi Medical College	2014
Communication University of China	2015
Central University of Finance and Economics	2015
China University of Political Science and Law	2015
North China Power Electric University	2015
Xidian University	2015
Huaqiao University	2015
North China University of Science and Technology	2015
North University of China	2015
Xizhou Teachers University	2015

Inner Mongolia University of Science and Technology	2015
Hohhot Minzu College	2015
Liaoning University	2015
Harbin Normal University	2015
Daqing Normal University	2015
Sanda University	2015
Jiangsu University of Science and Technology	2015
Jiangsu Normal University	2015
Huaiyin Institute of Technology	2015
Nanjing Xiaozhuang University	2015
Jincheng College of Nanjing University of Aeronautics and Astronautics	2015
Tianping College of Suzhou University of Science and Technology	2015
Shaoxing University Yuanpei College	2015
Fujian University of Technology	2015
Jimei University	2015
Qilu University of Technology	2015
Weifang University	2015
Xuchang University	2015
Shangqiu Normal University	2015
Pingdingshan University	2015
Luoyang Institute of Science and Technology	2015
Xinxiang University	2015
Wenhua University	2015
Hunan Institute of Technology	2015
Guangdong University of Business Studies	2015
Guangdong University of Technology	2015
Guangdong Peizheng College	2015
Zhujiang College of South China Agricultural University	2015
Guangdong Institute of Education	2015
Wuzhou University	2015
Xichang College	2015
Zunyi Normal University	2015
Xingyi Normal University for Nationalities	2015
Dianchi College of Yunnan University	2015
Baoji University of Arts and Sciences	2015

Tabla 12.- Instituciones y universidades chinas que ofertan el grado en TI (TAC, 2015: en línea)¹³³.

El hecho de que todavía no exista un marco general común en cuanto al plan de estudios, podría deberse a la breve trayectoria de los estudios. Así, cada facultad es la que diseña su propio currículum y establece e imparte su propio plan de estudios (Xiao, 2012: 97). Sin embargo, Wu Qing (2010: en línea) entonces la decana del Departamento de (grado) TI de la ULEB, expone cómo este hecho no debe ser visto ni interpretado como un factor negativo ya que, según Wu, la situación podría ser positiva al implicar una mayor diversificación en cuanto a las distintas universidades y facultades del país. Asimismo, explica que, al tener cada facultad su propio currículum, se evita caer en la formación

¹³³ Datos oficiales proporcionados por la *Translation Association of China*. La última actualización data de 2015. Disponible en: http://tac-online.org.cn/ch/tran/2010-10/12/content_3765916.htm [Último acceso: 26.01.2017].

homogénea de los egresados. Es decir, cada facultad, al evaluar sus recursos y dependiendo de la demanda y las necesidades de cada región o ciudad de China, así como dependiendo de la formación de sus profesores y el nivel de su alumnado, elabora e implanta su propio currículo y plan de estudios¹³⁴.

Si tenemos en cuenta los aspectos y factores más importantes a analizar a la hora de diseñar un plan de estudios (Kelly, 2005), puede que el plan adoptado por las universidades sea bastante apropiado al tener en cuenta factores como: la región o ciudad, el perfil del estudiantado y profesorado, los recursos para la formación, etc. Aspectos que asimismo también consideramos indispensables a tener en cuenta en la elaboración de los currícula en TI (apartado 6.2.3).

- Principales aspectos de sus planes de estudios

Como decíamos, debido a que el grado en TI es aún relativamente nuevo en China, no hay un sistema establecido e integrado. Sin embargo, sí que existe un “esqueleto” común que *suele* ser seguido por las universidades o facultades a la hora de elaborar el plan de estudios en TI. Según Zhong (2011: 21), el grado en TI debería, preferiblemente, tener una duración de 4 años y estar dividido en dos etapas: la primera (1º y 2º curso) de “introducción” para sentar las bases y conocimientos lingüísticos y una segunda (3º y 4º curso) de “especialización o adquisición de competencias específicas de traducción”. El grado, en su totalidad, debería llegar a la suma de entre 2800 a 3000 horas, con un mínimo de 155 créditos y un máximo de 170¹³⁵. Del total de horas de clases exigidas, las asignaturas de especialización en traducción e interpretación no deberían sumar menos de 1.800 horas y, como mínimo, deberían representar 100 créditos del total exigido. Así, podríamos decir que un esquema general de la distribución de créditos en el grado de TI sería como se muestra a continuación:

¹³⁴ Wu Qing [12.07.2010] 《本科英语翻译专业的机遇与挑战》 [Oportunidades y retos profesionales en el grado de traducción e interpretación de inglés]. Disponible en: <http://www.24en.com/e/DoPrint/?classid=20&id=118370> (en chino). [Último acceso: 26.01.2017].

¹³⁵ Es difícil establecer un número concreto de créditos, ya que, al no estar regulados gubernamentalmente, cada universidad estipula el número de créditos exigidos y su distribución en el plan de estudios. Por ejemplo: en la Universidad de Wuhan, el grado en TI supone 140 créditos, mientras en la Universidad de Fudan la cifra asciende a 157 y 166 en la Universidad Normal de Zhenjiang, como veremos más adelante.

Tipo de curso	Créditos	Porcentaje
Asignaturas de formación básica	32	20,65%
Asignaturas obligatorias	81 (traducción)	52,25%
	82 (interpretación)	52,9%
Asignaturas optativas	34 (traducción)	21,94%
	33 (interpretación)	21,29%
Actividades paralelas	8	5,16%
Totalidad	155	100%

Tabla 13. Propuesta de plan de estudios (traducida y adaptada de Zhong, 2011: 21).

En China, y según el mismo autor (2011: 21-22), el currículum de grado en TI debería estar elaborado en torno a unos contenidos básicos y estar divididos en tres módulos principales (sin contar con las establecidas por el MOE):

Materias		
<i>Language Knowledge and Ability</i> (语言知识与能力) *Se refiere a las materias que integran el conocimiento y dominio de la lengua materna y la lengua B.	Lengua Extranjera	Comprensión Auditiva
		Habilidades Comunicativas
		Comprensión Lectora
		Capacidad de Redacción
	Lengua China Contemporánea	
	Lengua China Clásica	
Redacción en Lengua China (Nivel Avanzado)		
<i>Translation Knowledge and Skills</i> (翻译知识与技能) *Se refiere a las materias de carácter especializado en traducción y el desarrollo de la competencia traductora.	Introducción a la Traducción y la Interpretación	
	Traducción Chino – Lengua B	
	Traducción Lengua B – Chino	
	Traducción Especializada	
	Traducción Literaria	
	Interpretación Consecutiva	
	Interpretación de Enlace	
Interpretación Especializada		
<i>General Knowledge</i> (通识教育) *Se refiere a las asignaturas de conocimiento básicos que el alumno debe adquirir.	Cultura de la Lengua China	
	Cultura de la Lengua B	
	Introducción a la Lingüística	
	Literatura de la Lengua B	
	Comunicación Intercultural	
	Informática Aplicada a la Traducción	

Tabla 14. Propuesta de contenidos básicos divididos por módulos (traducida y adaptada de Zhong, 2011: 22-23).

Como exponíamos, aunque no existe un consenso generalizado sobre la estructura de sus planes de estudio, como tampoco lo existe en cuanto al número total de créditos ni

su distribución, sí que se siguen ciertos parámetros para su elaboración, con el objetivo de formar a los estudiantes dotándolos de unas bases comunes que podríamos calificar – si lo comparamos con la distribución por competencias del EEES– como “competencias genéricas”, así como con unas “competencias específicas” en cuanto a lengua y cultura (Lengua A y B) y adquisición de la competencia traductora (CT). En cada facultad de TI, dependiendo de su situación geográfica de China (por las necesidades de mercado y sociales)¹³⁶, la preparación del profesorado, los conocimientos previos del alumnado y los currícula varían no sólo en número de créditos y materias, sino también en la oferta de lenguas extranjeras –siendo el inglés común como lengua B en los grados en TI–. Asimismo, las asignaturas de especialización en traducción también muestran variaciones dependiendo del centro: traducción económica, comercial, audiovisual, técnica, etc. Sin embargo, esta especialización es *superficial*. En China, generalmente, la especialización se lleva a cabo en cursos de máster y doctorado (Zhuang, 2007).

Para ofrecer una visión clara sobre cómo sería un plan de estudios del grado en TI en China –a modo de ejemplo– hemos adoptado y traducido la propuesta por Zhong (2011: 21 y ss.):

Módulo	Materia	1º		2º		3º		4º	
		1	2	3	4	5	6	7	8
<i>Language Knowledge and Ability</i> (Competencia lingüística)	Obligatorias								
	Lengua B	√	√	√	√				
	Comprensión Auditiva - Lengua B		√	√	√				
	Expresión Oral - Lengua B		√	√	√				
	Comprensión Lectora - Lengua B			√	√				
	Expresión Escrita - Lengua B			√	√				
	Lengua China Contemporánea		√						
	Lengua China Clásica			√	√				
Redacción en Lengua China									

Módulo	Materia	1º		2º		3º		4º	
		1	2	3	4	5	6	7	8
<i>Translation Knowledge and Skills</i> (Competencia Traductora (CT))	Obligatorias								
	Introducción a la Traducción				√				
	Traducción Chino – Lengua B				√				
	Traducción Lengua B – Chino					√			
	Traducción General						√		
	Interpretación Consecutiva				√				
	Interpretación de Enlace					√			
Interpretación (especialización)						√			

¹³⁶ Hemos de ser conscientes de la extensión del país, que es tan grande como casi toda Europa. De este modo, es comprensible que no existan las mismas necesidades de mercado en el norte, sur o centro del país. Asimismo, los recursos para la formación, la preparación del profesorado y capacitación del alumnado también son variables importantes a tener en cuenta a la hora de la elaboración de los currícula, las cuales no son equitativas en el país.

Módulo	Materia	1º		2º		3º		4º	
		1	2	3	4	5	6	7	8
General knowledge (TI) Conocimientos generales	Obligatorias			√					
		Cultura China			√				
		Cultura de la Lengua B				√			
		Introducción a la Lingüística					√		
		Literatura de la Lengua B						√	
Comunicación Intercultural							√		

Tabla 15. Propuesta de asignaturas obligatorias y distribución en el plan de estudios
(Zhong, 2011: 22)¹³⁷.

Zhong (ibíd.) cree que estas 20 asignaturas deberían ser de carácter obligatorio y sumarían unos 50 o 56 créditos del total del currículum donde los módulos o bloques: “*Language Knowledge and Ability*” y “*Translation Knowledge and Skills*” ocuparían el 80% de la carga curricular, mientras el de “*General Knowledge*” solo ocuparía un 20% del total del currículum. El autor explica (ibíd.) que, a partir de las directrices generales del MOE y esta guía que él propone, cada universidad puede formular su propio plan de estudios. Asimismo, sugiere integrar en la optatividad de cada bloque diversas asignaturas que proporcionen al estudiante tanto conocimientos generales básicos como competencias específicas para la práctica traductora. Sin embargo, como veremos más adelante, esta propuesta de bloques, módulos y asignaturas, así como la carga lectiva – número de créditos y horas– es una propuesta bastante utópica. Pero, no entraremos, por ahora, en el análisis curricular del grado en TI en China porque lo abordaremos en profundidad en próximos capítulos (capítulo 8).

3.2.4 Acreditación gubernamental como traductor e intérprete en China

En China, cuando el alumnado finaliza los estudios del grado en TI y defiende su correspondiente TFG, según la Ley de Educación y las Normas de los Grados y Posgrados de la República Popular de China del 28 de agosto de 2004, se le confiere el título de graduado en traducción e interpretación¹³⁸. Es de suponer pues, que los futuros egresados tendrán la capacidad para incorporarse al mundo laboral. Sin embargo,

¹³⁷ Sólo se muestran la propuesta de asignaturas obligatorias. Véase Anexo XI para su versión original.

¹³⁸ Disponible en: http://www.moe.edu.cn/publicfiles/business/htmlfiles/moe/moe_2803/200907/49967.html [Último acceso: 29.01.2017].

debido a la masificación de universidades que actualmente ofertan el grado en TI y el número de egresados que salen anualmente, la inserción laboral es cada vez más complicada. Además, el número de alumnos que optan por el acceso a cursos de posgrado, hace que se haga extensiva esta *fiebre* por la especialización.

Son numerosos los cursos de máster y doctorado en TI en todo el país. En 2010, ya eran 158 los másteres que se ofertaban en las universidades o instituciones de educación superior en China¹³⁹. Sin embargo, estos cursos de posgrado no acreditan al estudiantado como profesional en TI desde 2003. Desde ese año, el MOE estableció que para obtener dicha “acreditación” como traductor y/o intérprete profesional, se habría de realizar un examen a nivel nacional: el *China Accreditation Test for Translators and Interpreters* (CATTI), el cual sería la credencial con más autoridad y con más peso del país. Tanto es así, que en muchos de los programas de máster del país es obligatorio, durante la duración de éste, participar en este examen nacional –y obtener cierto nivel– para poder graduarse. Por ello, la gran mayoría de estos cursos de máster ya cuentan con cursos de preparación del estudiantado para el mismo.

- *China Accreditation Test for Translators and Interpreters* (CATTI)

Este examen para la acreditación de la cualificación de los traductores e intérpretes del país, fue puesto en marcha en 2003 por el MOHRSS. En el momento de su creación, se pretendía implementar unos estándares oficiales que se complementasen con el sistema nacional de cualificación y certificación profesional. Así, este examen está diseñado para evaluar las capacidades y las competencias profesionales de los traductores e intérpretes. Los estudiantes y/o profesionales pueden examinarse de siete lenguas distintas (inglés, francés, japonés, árabe, ruso, alemán y español) y, se incluyen en este examen tanto pruebas de traducción como de interpretación (consecutiva y simultánea). Asimismo, está dividido en 4 niveles, por lo que dependiendo de la puntuación obtenida en el examen, se acreditará al examinado con uno u otro nivel:

- Level 1 Translator and Interpreter
- Level 2 Translator and Interpreter

¹³⁹ Listado completo de universidades que ofertan el máster en TI por año de implantación. Disponible en: http://tac-online.org.cn/en/tran/2011-06/13/content_4264230.htm [Último acceso: 29.01.2017].

- Level 3 Translator and Interpreter
- Senior Translator and Interpreter

Al ser el examen de mayor validez en China en cuanto a la acreditación como traductor e intérprete profesional, no es de extrañar que, entre el año 2003 y 2008, más de 80.299 estudiantes se hubiesen inscrito en el mismo. Según, datos oficiales del CATTI, sólo 12.702 aprobaron el examen, de los cuales 5.410 obtuvieron el nivel 2 y 7.292 el nivel 3¹³⁷. En 2010, esta cifra se disparó aún más. Sólo en la segunda mitad del año se matricularon unos 20.000 estudiantes en las combinaciones: chino - inglés/ruso/alemán/español (Anexo XII).

Además, dependiendo, de la universidad o facultad, así como del curso de grado o posgrado que se vaya a cursar, los alumnos tienen que alcanzar, generalmente, un Nivel 2 para poder graduarse. Para proporcionar una idea más clara sobre los estudiantes y profesionales, así como el nivel de estudios que tienen cuando se presentan a este examen, se muestra, a continuación un gráfico – con datos recogidos de la página oficial del CATTI en 2015–, en el que se muestra el porcentaje de los mismos (gráfico 3).

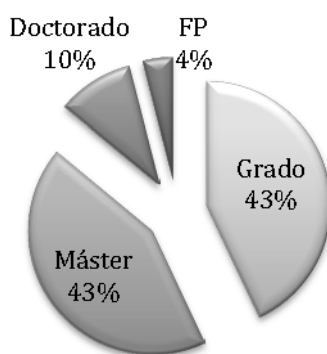


Gráfico 3. Porcentaje del alumnado en relación con el nivel de estudios que se ha presentado al exámen (basado en datos extraídos del CATTI, 2015: en línea)

¹³⁷ Disponible en: http://catti.net.cn/node_74539.htm [Último acceso: 29.01.2017].

3.3 La TI como disciplina académica en España

Una vez realizado un recorrido desde el nacimiento de la TI como disciplina académica en China, seguimos orientando este capítulo hacia uno de nuestros objetivos, estudiando, en este apartado, el origen y evolución de la TI como disciplina académica en España. De este modo, describiremos y expondremos, brevemente, los principales hechos que dieron lugar a que la TI, finalmente, tuviese presencia en la academia como disciplina independiente en España, así como su evolución hasta la actualidad.

Aunque la práctica de la traducción en los países occidentales –concretamente en Europa– se remonte a tiempos antes de Cristo (apartado 2.5.1), tal y como ocurrió en China, la formación de traductores e intérpretes en Europa comenzó con el método ensayo-error, en el que la formación no estaba estructurada y, en la mayoría de los casos, ésta acompañaba al aprendizaje de lenguas extranjeras (Caminade y Pym, 1998: 280). De este modo, la traducción como disciplina académica no vería la luz hasta mediados del siglo XX. Hasta entonces los traductores eran lingüistas o bilingües, traductores autodidactas o personas que habían sido formadas – de alguna manera – por otros compañeros que tenían más experiencia (Kelly, 2005: 8).

Según la Asociación Europea de Estudios de Traducción (*European Society of Translation Studies*, EST, –por sus siglas en inglés–) había más de 250 centros alrededor de todo el mundo en los que se ofertaban cursos de TI en 1994 (Caminade y Pym, 1998: 283). Debemos decir que, además de no estar actualizado tal y como se advierte en su página web¹⁴¹, este listado está bastante obsoleto¹⁴².

The demand for translation, together with the increasing professionalization of translation, explains the appearance of institutes for translator training. As far I can see it is in the context of these institutes that teachers and researchers first began to pay systematic attention to translation as an object of study.

(Hermans, 1995 en Muñoz, 2004: 14)

¹⁴¹ Disponible en: <http://isg.urv.es/ti/tti.htm> [Último acceso: 29.03.2017].

¹⁴² Hemos comprobado que las universidades, centros y programas de traducción que aparecen en el listado de China lleva sin actualizarse bastante tiempo y, aunque aparece 2011 como última la fecha, la actualización no se ha realizado al completo.

En España, los primeros estudios que dieron paso a profesiones relativas a las lenguas y comunicación fueron las Licenciaturas en Filosofía y Letras (Muñoz, 2004: 13) y, posteriormente, la Universidad sólo contemplaba la formación de idiomas con las filologías, disciplinas con una gran solera académica y estructuras organizativas fuertes y consolidadas (Calvo, 2010: 198). A finales de los 70, estas estructuras generales se dividieron en las primeras licenciaturas especializadas (Germánica –inglés, alemán–, Clásica, etc.). Es, a partir de esa década, cuando aumentó en España el interés por el estudio de las lenguas y se produjo una multiplicidad de titulaciones de filología (ibíd.).

3.3.1 ¿Disciplina dependiente o independiente?

La traducción cuenta con una larga historia como técnica interlingüística en la enseñanza de lenguas extranjeras. Según Llácer (1997: 100), durante la Edad Media, las técnicas de enseñanza de gramática eran complementadas con ejercicios de traducción y, en el Renacimiento, la traducción inversa se realizaba con el propósito de desarrollar el sentido del estilo en la lengua extranjera. Como Tricás (1999: 99) explica, la presencia de la actividad traductora, considerada como mero recurso didáctico al servicio del aprendizaje de lenguas, ha sido utilizada desde siempre en el marco de las filologías clásicas, como instrumento para la enseñanza de lenguas muertas y también en las filologías modernas como recurso didáctico para la comprensión y producción de textos. De esto modo, la formación específica en traducción no veía la luz en nuestro país hasta los años 70, así como distó de tener comienzo simple sino, como Mata (2002 en Calvo, 2009: 201) lo define: *fue un parto difícil*.

El inicio, como decíamos, se remonta a las asignaturas o actividades de traducción que se ofertaban en carreras de las distintas filologías. Fue entonces cuando se empieza a considerar que la traducción no es simplemente un medio de aprendizaje de una lengua extranjera, sino que requiere de la adquisición de unas técnicas y competencias (Tricás, 1999: 100). A partir de ese momento, sería cuando los profesionales y traductólogos observarían que la enseñanza de la traducción requería de una mayor autonomía y no era una “simple” materia dependiente de la enseñanza de una lengua extranjera o un simple método o herramienta de enseñanza de ésta. Es decir, la formación de traductores necesitaba un plan de estudios con unos objetivos claros, propios y bien

establecidos en los que se integrasen materias para su adquisición, no sólo de otra lengua, sino también de instrumentos, herramientas y competencias para llevar a cabo el proceso traslativo. Pero claro, este proceso no sería fácil. La creación de un plan de estudios supondría un gran reto. Mayoral (1992: 27) enumera varios de ellos, entre los que destaca la inversión en espacios, recursos y personal que, asimismo, debido al carácter tan profesional de los estudios, además exigía poder contar con un profesorado muy especializado en el campo.

La configuración de los primeros programas de TI, como vemos, no fue tarea fácil, sino más bien un largo, escabroso y frenético camino de propuestas, creación, negociaciones, reformas y un largo etcétera del que mostraremos una visión –a modo de resumen– en el siguiente apartado.

3.3.1.1 Configuración de los primeros programas en TI

Muchos fueron los cambios políticos y sociales que agitaron a España en las décadas de los 70 y los 80. La promulgación de la LGE, en 1970, concedió cierta autonomía a las universidades y se flexibilizaron los currícula (apartado 2.6.2). Esta ley fue el motor de un desarrollo rápido en el número de universidades y de las disciplinas técnicas y científicas, demandadas por la sociedad y un descenso en las carreras de humanidades, con la excepción de la carrera de traducción e interpretación (Way, 2003/2005a: 50). En cuanto a los antecedentes de la formación de traductores, la única institución pública que ofertaba estos estudios era el Instituto Universitario de Lenguas Modernas y Traductores de la Universidad Complutense de Madrid (1974) (Muñoz, 2004: 14), aunque el antecedente universitario más antiguo lo encontramos en la formación ofrecida por el centro privado universitario de currículum francés Cluny-ISEIT (1959) (Calvo, 2010: 198).

Sin embargo, el gran paso hacia la enseñanza de la traducción de manera oficial en los centros universitarios españoles se constituyó, en 1972, con las Escuelas Universitarias de Traductores e Intérpretes (EUTI) de la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB) en 1972 y la Universidad de Granada (UGR) en 1979, seguidas por la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (ULPGC) en 1988. Calvo (2010: 199) sostiene que hay cierta confusión en lo que se refiere a las fechas y a cuál fue el primer centro ya que

aunque la Complutense ofertaba ya la carrera, éste era un título propio. Y, por otro lado, aunque la UGR fue la primera en ver aprobado y publicado su plan de estudios, la UAB ya llevaba tiempo impartiendo el suyo. De este modo, el primer plan de estudios de la Diplomatura en TI vio la luz en 1980 y tanto éste como el nombre de EUTI se hizo oficial en 1984. Cuando el alumnado terminaba sus tres años de estudio, obtenía la Diplomatura en Traducción e Interpretación, aún cuando, según Pym (2000: 5), la formación en interpretación era bastante escasa. Aunque, si bien es verdad, la especialización en una u otra dependía de que itinerario escogiese el estudiante. Por ejemplo, la UAB implantó una Diplomatura en TI, sin embargo, como Kelly (2000: 5) afirma, estaba especializada en traducción y no en interpretación aunque se incluyeran ambas menciones. La UGR, por su parte, sí que incluyó la interpretación también como especialización (ibíd.), de hecho, se podían realizar ambas diplomaturas en cuatro o cinco años.

Sin embargo, tanto Mayoral (1992: 189), como Kelly (1995: 84), Muñoz (2004: 14 y ss.) y Calvo (2009: 201) explican que la proyección profesional de los egresados era muy limitada ya que los diplomados tenían menos opciones que los licenciados ya que no podían optar a acceder a instituciones europeas u oposiciones españolas para licenciados. Además, la formación en la segunda lengua extranjera (Lengua C) era muy deficitaria debido a la corta duración de los estudios. Quizás todos estos motivos fueron los que dieron lugar al emprendimiento por parte de las EUTI y sus docentes para convertir la diplomatura en licenciatura. Como Kelly (2000: 6) explica: “ser diplomatura restaba valor académico a unos estudios que se consideraban de segundo rango, de alguna manera inferiores [...]”. Así, cuando las EUTI de Barcelona y Granada comenzaron a celebrar sus primeras reuniones a principios de los ochenta, se plantearon y expresaron su deseo de reforma. Este fue un proceso largo y de arduas negociaciones con el Ministerio de Educación para transformar la diplomatura en licenciatura que no vería la luz hasta 1991 (Beeby, 1996: 119)¹⁴³.

¹⁴³ No nos detendremos en el proceso de reforma ni en las primeras propuestas por no ser pertinentes en esta investigación. Para un estudio más exhaustivo sobre las mismas véase Consejo de Universidades, 1988; Kelly, 1996; y Calvo, 2010.

3.3.2 La licenciatura: aspectos generales

Fueron numerosos los factores que intervendrían a favor de la aprobación de la Licenciatura en TI (LTI). Debido al interés, tanto del profesorado como de los estudiantes, la repercusión que tuvo la entrada de España en la CEE y por ello el reconocimiento, por parte de las autoridades, de la necesidad de diversificar los títulos de componente lingüístico para integrar una perspectiva de mayor aplicación profesional (Cerezo, 2012: 18), así como, podríamos destacar: la puesta en marcha del programa ERASMUS en 1987, y el desarrollo de asociaciones profesionales en los 80 que hacían visible la figura del traductor e intérprete y buscaban su reconocimiento profesional, se aprobó la Licenciatura de Traducción e Interpretación en el BOE de 30 de septiembre de 1991.

Así, a partir de 1991, fue implantada en la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (ULPGC), en la UAB, en la Universidad de Málaga, y en la de Vigo en 1992, seguida de la Universidad de Granada en 1993 y en más de una decena de universidades en los sucesivos años. Como expone Muñoz (2004: 15), desde la aprobación del plan de estudios cuatrienal la oferta se cuadruplicó siendo significativa la rapidez con la que proliferaron.

UNIVERSIDAD	CENTRO	AÑO
Universidad de Las Palmas de Gran Canaria	Facultad de Traducción e Interpretación	1991
Universidad Autónoma de Barcelona	Facultad de Traducción e Interpretación	1992
Universidad de Málaga	Facultad de Filosofía y Letras	1992
Universidad de Vigo	Facultad de Filología y Traducción	1992
Universidad Pompeu Fabra (Barcelona)	Facultad de Traducción e Interpretación	1992
Universidad de Salamanca	Facultad de Traducción y Documentación	1993
Universidad de Vic - Universidad Central de Catalunya	Facultad de Educación, Traducción y Ciencias Humanas	1993
Universidad Pontificia Comillas (Madrid)	Facultad de Ciencias Humanas y Sociales	1993
Universidad Alfonso X El Sabio (Madrid)	Facultad de Lenguas Aplicadas	1994
Universidad de Alicante	Facultad de Filosofía y Letras	1994
Universidad de Granada	Facultad de Traducción e Interpretación	1994
Universidad Jaume I de Castellón	Facultad de Ciencias Humanas y Sociales	1994
Universidad de Valladolid	Facultad de Traducción e Interpretación	1995
Universidad Europea de Madrid	Facultad de Ciencias Sociales y Comunicación	1996
Universidad Complutense de Madrid	Centro de estudios Superiores Felipe II	2000
Universidad del País Vasco	Facultad de Letras	2000
Universidad Autónoma de Madrid	Facultad de Filosofía y Letras	2002
Universidad Antonio de Nebrija (Madrid)	Facultad de las Artes y las Letras	2003
Universidad de Córdoba	Facultad de Filosofía y Letras	2004
Universidad de Murcia	Facultad de Letras	2004
Universidad Pablo de Olavide (Sevilla)	Facultad de Humanidades	2004

Como se aprecia a través de las materias troncales y como expone Calvo (2010: 205), el fin de los estudios no era la formación en idiomas en sí misma, sino la especialización y la aplicación profesional de las lenguas extranjeras. Puede ser que por ello se estableciese la posibilidad de realizar un examen de acceso para garantizar el nivel de la lengua principal (Lengua B). La mayoría de los centros, aunque no todos, contaba con esta prueba específica¹⁴⁷. En algunos, la selección se producía con una combinación de la nota de selectividad y prueba de acceso. En otros, tan solo la prueba de selectividad bastaba para poderse matricular, lo cual provocaba que la adjudicación de plazas fuese a partir de una nota *de corte* que podía llegar a ser muy alta en algunos centros y titulaciones (Muñoz, 2004: 49).

En general, la Lengua A era el español, excepto en algunas comunidades con lenguas cooficiales (catalán, euskera y gallego), en las que se podía optar por estas lenguas como Lengua A. Como Lengua B, en todas las licenciaturas se ofertaba inglés, así como se podía optar por francés, alemán y árabe¹⁴⁸. Dependiendo del centro se ofertaba japonés (UPCO y UAB), chino (UGR y UAB), ruso (UGR, UPGC, UAB), entre otras lenguas, pero no siempre tenían un itinerario completo por no tratarse de lenguas C como tales, sino terceras lenguas u optativas (Calvo, 2010: 234).

En cuanto a la obligatoriedad, la optatividad y la libre configuración, cada centro establecía las materias y marcaba la carga lectiva de cada una de ellas, así como elegía sus líneas de especialización dependiendo de su visión en cuanto a la LTI y los recursos del centro, entre otros factores¹⁴⁹. De este modo, las materias troncales las establecía el MEC, las obligatorias y optativas estarían establecidas por cada universidad, y las de libre elección las podría elegir el estudiante teniendo la obligación de cursar un 15% del total de sus créditos en un centro diferente al suyo (Mayoral, 1999a: 41). Esto suponía que cada universidad elegía la línea de especialización y su propio enfoque, que propiciaba la diversidad dentro de la cierta homogeneidad marcada por la troncalidad establecida por el MEC. Así, el tan reiterado carácter interdisciplinar de los estudios de

¹⁴⁷ Regulada por el R.D. 1060/92, de 22 de septiembre. Disponible en: <http://sid.usal.es/idsoc/F3/sis98/000467.html> [Último acceso: 19.04.2017].

¹⁴⁸ La especialidad de árabe como lengua B sólo se oferta en la UGR y, aunque se incluyó en el plan de estudios desde la puesta en marcha de la LTI, se comenzó a ofertar en el curso académico 2002/2003. Además de la UGR, no se ha dedicado otra institución a formar a traductores de árabe en España, exceptuando a la Escuela de Traductores de Toledo de la UCLM (Ilhami, 2015: 59)

¹⁴⁹ No nos detendremos en el análisis curricular de la LTI por no ser objeto de nuestra investigación. Para un estudio más exhaustivo sobre el diseño curricular de la LTI en las distintas universidad españolas véase Calvo (2010: 222 y ss.).

TI obligaba a combinar elementos de formación muy diversos y otorgaba a estos centros una especificidad característica (Tricás, 1999: 100)¹⁵⁰.

Sin embargo, la profesión del traductor e intérprete no era ni es estática y, debido a la globalización se apreció un gran aumento de esta actividad. Además, si el mercado lo exigía, ya no se trataría de la operación de transferencia lingüística de un texto a otro, sino que también comportaría actividades de mediación lingüística como pueden ser la corrección y edición de textos, la redacción de informes en diversas lenguas y otras operaciones de procesamiento interlingüístico, la formación de este tipo de profesionales se hacía más compleja (ibíd.).

Dicha complejidad quedó latente en el informe técnico del grupo de trabajo nº13 publicado en 1988:

La formación de profesionales que puedan desarrollar su trabajo en organismos, empresas y entidades, para lo que es imprescindible poseer conocimientos generales de Derecho, Economía, Sociología, Política, Ciencia y Tecnología, así como una cultura general de grado universitario (...) El ámbito de trabajo de los licenciados en Traducción incluirá asimismo organismos internacionales (Comisión de las Comunidades Europeas, Parlamento Europeo, FAO, Naciones Unidas, etc.) que exigen este tipo de preparación y titulación equivalente.

(Consejo de Universidades, 1988)¹⁵¹

Como comprobamos, la titulación en sí ya buscaba un carácter práctico y profesionalizante, pero el proceso que conllevaba el hacer cambios en los currícula para adaptarse a las nuevas demandas sociales y económicas distaba de ser ágil y flexible. De este modo, la licenciatura supuso un cambio en la formación de los traductores e intérpretes en la que ya no se hablaba preferentemente de traductor semiespecializado (...) sino del traductor capaz de adaptarse a cualquier tema y situación –“traductor versátil”– (Mayoral, 2001: 314).

¹⁵⁰ Para una visión general de cómo se fueron formando los planes de estudios de la LTI y su evolución son esclarecedoras las obras de Mayoral (1992, 1994, 1998, 2001, 2007) y Kelly (1996, 2000).

¹⁵¹ *Reforma de las Enseñanzas Universitarias. Título: Licenciado en Traducción e Interpretación. Propuestas alternativas, observaciones y sugerencias formuladas al informe técnico durante el periodo de información y debate públicos.* Madrid: Consejo de Universidades, Secretaría General, 1988.

Students should be trained in a special subject area, terminology and specialized translation, whereby the three should be seen as interdependent.

(Snell-Hornby, 1992: 434)

Students with a translation degree have received training in knowledge management of different disciplines and in problem spotting and problem-solving skills which they can apply to most text types and disciplines, an advantage in a professional world where translation is considered more as a business than an art and where multidisciplinary translators are in high demand.

(Davies, 2004: 71)

Ahora bien, si la licenciatura había conseguido que la TI tuviese un estatus académico independiente, también comenzó a recibir numerosas críticas, no sólo por la desmesurada apertura de centros (Pym, 2000: 230; Zabalbeascoa, 2000: en línea), sino también por la proliferación y demanda por parte del estudiantado al empezar a considerarse una carrera que estaba *de moda* (Kelly, 2005: 50; Arrés y Calvo, 2009: 617), la limitación con la que se encontraban los centros para imprimir su carácter individual al plan de estudios (Kelly, 2005: 50), la coexistencia conflictiva de conceptos teóricos obsoletos y de criterios profesionales [...] que supuso un fuerte solapamiento y repetición de contenidos entre diferentes unidades curriculares (Mayoral, 2001: 311), la falta de investigación en cuanto a diseño curricular (Hurtado, 1999: 10) o, incluso, la falta de consenso en cuanto a la especialización –uno de los aspectos más discutidos– (Mayoral, 1998: 118, 2007: 81). No pretendemos, con esta enunciación, criticar ni degradar el currículum de la LTI en España, al revés, ya que a pesar de las críticas que se han ido recibiendo a lo largo de los años que duró la licenciatura, cabe destacar la efectividad del mismo en cuanto a sus objetivos iniciales: ser interdisciplinar, práctico y, probablemente derivado de éstos dos con un método de enseñanza que tenía como finalidad la adquisición de competencias.

Por otro lado, fueron surgiendo, paralelamente a la licenciatura, estudios de máster y posgrado, aunque muchos de éstos no se encontraban oficialmente regulados¹⁵². Como apunta Davies (2004: 77), en España había dos tipos:

- 1) Posgrados de un año (200 horas lectivas presenciales)
- 2) Cursos de máster de dos años (300 horas lectivas presenciales de las que al menos 100 estarían dedicadas a la escritura de trabajo fin de máster o destinadas a unas prácticas externas)

El doctorado, en cambio, sí que se encontraba estrictamente regulado por el R.D. 778/1998 y tenía un objetivo claro: el de formar a los nuevos investigadores y formar al nuevo cuerpo de profesores. No es de extrañar si tenemos en cuenta el *boom*, la demanda de la TI y la escasez de profesorado cualificado en aquella época. De ahí, el interés por formar a los nuevos docentes y dotarlos con el título de doctor, ya que sin éste no se podía, ni se puede, acceder como profesor a las universidades españolas. Debido al auge de los programas de doctorado en TI, se convocó la convocatoria para la obtención de la Mención de Calidad en los Programas de Doctorado y en la que siete programas de TI obtuvieron la mención de calidad (Cerezo, 2012: 22). En 2005, el número total de programas de doctorado en TI ascendía a 17 ofertados por diez universidades¹⁵³.

3.3.2.1 Acreditación gubernamental como traductor e intérprete en España

En España, a diferencia de China, no existe una acreditación oficial como traductor e intérprete, sin embargo, sí que nos encontramos con la figura del traductor e intérprete jurado (TIJ), la cual cuenta con una gran tradición. Quizás podríamos establecer como fecha de partida el año 1527, cuando se funda la Secretaría de Interpretación de Lenguas (actual Oficina de Interpretación de Lenguas –OIL– del Ministerio de Asuntos Exteriores y Cooperación). Aunque la figura del intérprete jurado (IJ)¹⁵⁴ no se vería

¹⁵² Art. 17 del R.D. 778/1998, de 30 de abril, por el que se regula el tercer ciclo de estudios universitarios, la obtención y expedición del título de Doctor y otros estudios de posgrado. Disponible en: https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-1998-10207 [Último acceso: 20.01.2017].

¹⁵³ Para una lista detallada de los programas de doctorado y las universidades que los ofertaban véase Monteagudo y Vigier, 2005; Cerezo, 2012.

¹⁵⁴ Hasta la publicación del RD 2002/2009, de 23 de diciembre, la denominación oficial era *intérprete jurado* (IJ). El mencionado RD la cambió por la *traductor e intérprete jurado* (TIJ).

reconocida hasta 1843 por la Real Orden de 8 de marzo de ese mismo año. Pero no nos centraremos aquí en la historia y evolución del TIJ, sino que simplemente nos remontaremos, y brevemente, a la fecha más cercana a la situación actual¹⁵⁵.

Podríamos decir que 1977 fue una fecha clave para el TIJ, cuando se publica el R.D. 2555/1977¹⁵⁶ (con modificaciones en 1987 y 1992) y vigente hasta 1996, por el cual la OIL organizaba los exámenes de TIJ, celebrándose éstos dos veces al año y al que podían acceder todos los ciudadanos españoles que hubiesen obtenido el título de Bachiller Superior. De este modo, las traducciones se realizarían a cargo de los TTIJJ que fijarían sus propias tarifas por los servicios ofrecidos. Con la entrada de España en la CEE en 1986 y la libre circulación de trabajadores, se publica el R.D. 889/1987, que modificaba al R.D. del año anterior, y por el que se permitía a los ciudadanos de los países miembros participar en estos exámenes. Sin embargo, según Vigier (2010a: 22) el texto normativo aprobado en 1996 sería el que tendría indudables repercusiones en lo que respecta a las competencias profesionales y a la habilitación de los profesionales de este ámbito. El R.D. 79/1996, de 26 de enero, reconocía, por primera vez, el carácter oficial tanto de las interpretaciones como de las traducciones realizadas por un TIJ, incluyendo también a la lengua de habilitación, y por el que además se introducía una reforma en cuanto a los exámenes, disponiendo la exención de los mismos para los licenciados en TI¹⁵⁷. Tal y como queda recogido en la normativa:

La creación del título universitario de la Licenciatura en Traducción e Interpretación ha aconsejado abrir la posibilidad de que los titulares de la citada Licenciatura puedan solicitar a la Oficina de Interpretación de Lenguas del Ministerio de Asuntos Exteriores el nombramiento de Intérprete Jurado, sin realización de exámenes.

(R.D. 76/1996)¹⁵⁸

Esta excepción para el acceso a la profesión no quedó libre de críticas, no solo por la disparidad existente entre la formación que reciben los licenciados en función del centro

¹⁵⁵ Se pueden consultar las obras de Peñarroja (2001, 2004), Cáceres y Pérez (2003) y Vigier (2009, 2010a).

¹⁵⁶ RD 2555/1977 de 27 de agosto. Disponible en: <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-1977-24564&b=1&tn=1&p=19771008#preamble> [Último acceso: 20.04.2017].

¹⁵⁷ Con la implantación del grado ha desaparecido esta posibilidad, y los licenciados de TI que solicitasen el título mediante la vía académica, deberían hacerlo antes del 30 de septiembre de 2015, cuando este procedimiento dejaría de aplicarse (disposición transitoria segunda del RD 2002/2009).

¹⁵⁸ R.D. 79/1996, de 26 de enero. Disponible en: http://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-1996-4122 [Último acceso: 25.03.2017].

o el grado de satisfacción con la formación recibida por parte de los egresados de cara al ejercicio profesional en los ámbitos de la traducción y la interpretación juradas (Vigier, 2010b: 42), sino también por la situación que se generó con respecto al acceso a este título profesional y las necesidades sociales y de mercado. Como Peñarroja (2004) apunta que, la saturación del mercado, la bajada de tarifas y la popularización de la traducción jurada, podrían convertir el trabajo del TIJ en una actividad meramente complementaria. Sin embargo, ¿no es eso lo que también podría ocurrir en el mercado de la traducción en general? Creemos que se trata de otro tipo de especialización y que, como todas las especializaciones y áreas, dependiendo de los cambios en las demandas del mercado se verán más necesitadas de profesionales o saturadas de los mismos. Pero, no parece haberse convertido en una *actividad meramente complementaria*. De hecho, los egresados que cuentan con esta especialización trabajan en diversos campos.

Por otro lado, las “normas” referentes a la actividad de los TIJ –recogidas en el capítulo II del reglamento de la OIL– eran escasas y dudosas y, no solo no habían sido refrendadas por el MAEC (Pérez, 2010: 56), sino que la lista oficial de los IJ, que debía ser publicada anualmente, brillaba por su ausencia y fiabilidad¹⁵⁹. Además, la Orden del 18 de febrero del mismo año incluso contradice algunas de estas normas referentes al sello y la certificación prevista, ya que no era utilizada del mismo modo por todos los profesionales.

Años más tarde, en 2009, se publicó el R.D. 2002/2009¹⁶⁰, de 23 de diciembre, por el que se vio modificada nuevamente la profesión y las vías de acceso a la misma. Conforme a la nueva normativa, buena parte de las “normas” fueron abolidas –por sus disposiciones derogatorias–. No obstante, continúa vigente la Orden de 1996 sobre los exámenes para acceder al título, con la excepción de la obtención del título de IJ mediante la vía académica. Como expone Vigier (2010b: 37), el principal motivo de la modificación radicaría en la adaptación de la normativa a las directivas de la UE relativas al reconocimiento de cualificaciones profesionales y a la nueva configuración de los estudios universitarios a raíz del EEES. Aunque también debemos destacar la publicación de una orden que regulaba la fórmula de certificación de la fidelidad del TIJ y el establecimiento de una forma y contenido del sello de los mismos dictada por la

¹⁵⁹ Véase Way (2005) en referencia a la fiabilidad de dicho listado.

¹⁶⁰ RD 2002/2009. Disponible en: https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2009-20767 [Último acceso: 20.01.2017].

OIL (art. 6). Además, se implantó un Registro Único de Traductores e Intérpretes Jurados para todo el territorio español y se eliminaron los de las subdelegaciones provinciales (art. 10) y, por consiguiente, se estableció un listado con carácter de actualización anual de traductores e intérpretes jurados habilitados (art. 11).

Para obtener el título de TIJ y acceder a la profesión existirían tres vías (hasta 2015) – aunque se hace patente como principal vía de acceso el examen–. Así, se podría acceder mediante: 1) la realización de un examen que consta de cuatro pruebas –todas ellas eliminatorias– (art. 4 del R.D. 2002/2009); 2) mediante acreditación académica –hasta el 30 de septiembre de 2015–, para la que se exigía a los licenciados de TI haber obtenido una formación específica superando 24 créditos en asignaturas de Traducción Jurídica y Económica y 16 créditos en Interpretación (Orden AEX/1971/2002)¹⁶¹; y vía reconocimiento de una cualificación europea equivalente, en conformidad con el R.D. 1837/2006, de 8 de noviembre, que incorpora al ordenamiento jurídico español la Directiva 2005/36/CE relativa al reconocimiento de cualificaciones profesionales.

Aunque, es evidente el reconocimiento por parte del MEC de la profesión por el cambio de la denominación de IJ a TIJ¹⁶² en esta orden, según Vigier (2010b: 40), la normativa no logra subsanar las carencias detectadas con anterioridad en cuanto a la capacidad de los exámenes para seleccionar profesionales que reúnan las destrezas y habilidades requeridas a un TIJ.

Con la exención de examen para los licenciados en TI, **se ha perdido la oportunidad brindada por los nuevos títulos de posgrado de ofrecer programas de formación específicamente diseñados para capacitar a futuros profesionales para el ejercicio de la traducción y la interpretación juradas, con una mayor oferta de combinaciones lingüísticas¹⁶³**, que sirvieran para dar respuesta a la demanda de estos servicios, que, lejos de disminuir, continuará en expansión en años venideros.

(ibíd.: 47)

¹⁶¹ Disponible en: <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2002-15637> [Último acceso: 20.01.2017].

¹⁶² Aunque hasta 2006 se les denominaba IJ en lugar de TIJ, nosotros hemos preferido utilizar su acepción actual.

¹⁶³ Nuestro énfasis.

En 2014, se deroga definitivamente la Orden de 8 de febrero de 1996, siendo sustituida por la Orden AEC/2125/2014¹⁶⁴. Esta orden dictaba las nuevas normas sobre los exámenes para el nombramiento de los nuevos TIJ – modificadas “parcialmente” –. De este modo, se establecía una fórmula única acreditativa y se expedía el nuevo carné profesional como TIJ. Podríamos decir que el cambio más sustancial en las actuales pruebas es la establecida como “primer ejercicio”, consistiendo éste en un examen tipo test, de carácter gramatical y terminológico e inexistente hasta la fecha (art. 4). Otra de las novedades, como señalábamos, es la modificación del carné acreditativo como TIJ expedido y remitido por la OIL con los datos del interesado. Asimismo, se establece obligatoriamente la forma del sello, en el que **sólo deberá aparecer** el nombre y apellidos del TIJ, el idioma para el que ha sido habilitado y el número de TIJ, así como también **se impone como fórmula única de certificación** (art. 8) la siguiente¹⁶⁵:

«Don/Doña.....(nombre y apellidos), Traductor/a-Intérprete Jurado/a de
(idioma) nombrado/a por el Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación,
certifica que la que antecede es traducción fiel y completa al (lengua de destino)
de un documento redactado en (lengua de origen).
En (lugar), a (fecha)»
Firma

Parecía ser que el MAEC y la OIL se empezaban a preocupar por la figura del TIJ, y lo dotaban con cierto estatus profesional. Sin embargo, hace unos meses se hizo público el nuevo Reglamento publicado por el Parlamento Europeo en Bruselas el 9 de junio de 2016¹⁶⁶. Con el nuevo reglamento, *con el fin de evitar una serie de procedimientos burocráticos*, se aprueban las nuevas normas para reducir las formalidades de documentos públicos de los ciudadanos.

Es indudable que la función y profesión del TIJ se verá afectada, si no extinguida, ante esta nueva normativa, al poder prescindir, cualquier ciudadano de la UE, de la obligación de “facilitar una copia compulsada o traducción jurada de los documentos

¹⁶⁴ Orden AEC/2125/2014. Disponible en: <https://www.boe.es/boe/dias/2014/11/15/pdfs/BOE-A-2014-11801.pdf> [Último acceso: 21.01.2017].

¹⁶⁵ En la misma normativa se da la posibilidad de incluir la traducción de dicha fórmula al idioma de que se trate, siempre y cuando se ajuste literalmente a la original en español.

¹⁶⁶ Comunicado de prensa de la Comisión Europea (9.06.2016). Disponible en: http://europa.eu/rapid/press-release_IP-16-2092_es.htm [Último acceso: 21.01.2017].

públicos”. Este Reglamento tendrá que ser puesto en vigor por todos los países miembros en el plazo de dos años y medio desde su entrada en vigor.

3.3.3 La TI tras la adaptación al EEES

Como ya veíamos en el capítulo 1 (apartado 1.2.4), el EEES introducía nuevos planteamientos y cambios en cuanto a la educación, investigación y docencia. Uno de sus principales objetivos era la armonización de los sistemas educativos de educación superior de todos los países miembros para facilitar la compatibilidad y total transparencia de los mismos, fomentar la movilidad del estudiantado, profesorado e investigadores y crear un marco común de enseñanza superior. Así, en España el MECD llevó a cabo las modificaciones necesarias en las estructuras de los estudios universitarios para alcanzar la total integración del sistema español al EEES.

Las primeras reformas se produjeron con respecto a la puesta en marcha de los créditos ECTS y el SET (2003), la homologación y acreditación de programas de estudio y títulos oficiales (2004) y la implementación de la nueva estructura de las enseñanzas en tres ciclos: grado, máster y doctorado (2005). Todo este proceso se regía por las directrices comunes que habían quedado fijadas por el EEES, pero como ya veíamos en el capítulo anterior, cada país era responsable de establecer sus propias directrices para cada título oficial. Entre las directrices que España estableció, se encontraba la creación y publicación de los Libros Blancos que servían de orientación y guía para la elaboración de los nuevos títulos de grado y sus planes de estudio.

Pero el EEES suponía un cambio en la visión y concepto de Universidad para España, que consideraba esta institución como un organismo *tradicional* transmisor de conocimientos y depositaria de cultura. El EEES implicaba que la Universidad fuese un organismo profesionalizante, relacionada directa o indirectamente con la economía y la sociedad, y que debía proveer a sus estudiantes de las competencias necesarias para ser capaces, al finalizar sus estudios de grado, de responder a sus respectivas actividades y situaciones profesionales. Sin embargo, para llevar a cabo este proceso de armonización y ponerlo en marcha, se crearon unas directrices generales comunes para toda Europa, aunque también se daba a cada país libertad para establecer las suyas propias.

En España, este proceso de transformación y adaptación para la creación y diseño de los nuevos títulos y planes de estudio fue, como poco, complejo, sobre todo teniendo en cuenta el gran cambio que suponía tanto administrativa como pedagógicamente. Además, se le sumaba el factor tiempo, al tener que estar completamente instaurado el nuevo sistema para el año 2010, cuando los programas de todas las universidades Europas tendrían que compartir una estructura común.

Para llevar a cabo todo este proceso de reestructuración exigido, teniendo en cuenta el cambio de paradigma enseñanza-aprendizaje-evaluación y la planificación de la educación superior por competencias, fue fundamental el empleo de una metodología común para la reestructuración de las titulaciones. Para ello, se puso en marcha el proyecto Tuning (apartado 1.2.4.4), el cual presentaba puntos comunes de referencia para facilitar el reconocimiento y homologación de las titulaciones y dibujaba un marco común de competencias y destrezas que debían ser adquiridas para obtener el respectivo perfil profesional y académico de los egresados.

En nuestro país, esta adaptación al EEES y la creación de los nuevos planes de estudios para los programas de grado se vio materializada con la publicación de los Libros Blancos, que tenían como finalidad servir como guía en la elaboración de los nuevos títulos. Para la creación de éstos, el proyecto Tuning resultó ser una herramienta imprescindible de referencia para la delimitación, estructuración y desarrollo a lo largo de los planes de estudio de esas competencias genéricas y específicas a incluir en las titulaciones y las cuales aparecerían clasificadas en el R.D. 1393/2007.

3.3.3.1 Aspectos generales del grado en TI en España

En lo que respecta al grado de TI, se publicó, en 2004, el *Libro Blanco del Título de Grado en Traducción e Interpretación* (Muñoz, 2004). Este proyecto, coordinado por la UGR, contaba con participantes de otros 19 centros que impartían la LTI, es decir, todos en aquel momento –públicos y privados–. Después de realizar un profundo estudio sobre la titulación basado en encuestas a empresarios, titulados y docentes sobre cuestiones como carga lectiva, inclusión de la interpretación, la direccionalidad en traducción, contenido curricular, inserción laboral, competencias transversales y

específicas, indicadores de calidad, etc., el Libro Blanco planificaba la titulación proponiendo las competencias genéricas y específicas a desarrollar durante la misma. Además, describía los distintos perfiles profesionales y mostraba los objetivos formativos del título. Así, se optó por un título de grado de 240 ECTS (cuatro años) – aunque también se propone el de 180 ECTS (tres años)– y se presentaba un título, completado y publicado por la ANECA, en torno a seis perfiles profesionales dependiendo de sus competencias lingüísticas e interculturales (Muñoz, 2004: 73 y ss.):

- 1) Traductor profesional “generalista”
- 2) Mediador lingüístico
- 3) Intérprete de enlace
- 4) Lector editorial, redactor, corrector, revisor
- 5) Lexicógrafo, terminólogo y gestor de proyectos lingüísticos
- 6) Docente de lenguas

Del mismo modo, el Libro Blanco delimitaba y definía las competencias genéricas y específicas para los grados de TI a partir de los resultados que se desprendían de las encuestas realizadas a los egresados, profesores y empresarios.

COMPETENCIAS GENÉRICAS (TRANSVERSALES)
1. Comunicación oral y escrita en la propia lengua
2. Conocimiento de una segunda lengua extranjera
3. Resolución de problemas
4. Capacidad de análisis y de síntesis
5. Conocimientos de informática relativos al ámbito de estudio
6. Capacidad de gestión de la información
7. Toma de decisiones

Tabla 18. Competencias genéricas del grado en TI (Muñoz, 2004: 81).

No entraremos en el estudio de las competencias transversales, personales y las sistémicas por ser prácticamente idénticas a las del proyecto Tuning. Pero sí nos detendremos en la enumeración las competencias específicas que se establecieron para la titulación, las cuales son las que siguen:

COMPETENCIAS ESPECÍFICAS
1. Dominio de las lenguas
2. Conocimiento de culturas y civilizaciones extranjeras
3. Dominio de la lengua propia, escrita y oral
4. Dominio de técnicas y terminología de la traducción especializada
5. Manejo de herramientas informáticas

6. Dominio de técnicas de traducción asistida/localización
7. Destreza para la búsqueda de información/documentación
8. Conocimiento de los aspectos económicos y profesionales
9. Capacidad de trabajar en equipo
10. Capacidad de diseñar y gestionar proyectos
11. Poseer una amplia cultura

Tabla 19. Competencias específicas del grado en TI (Muñoz, 2004: 87 y ss.)

Creemos que las competencias específicas formuladas son demasiado generales para el grado en TI por lo que en esta investigación, se presentará otra perspectiva para la enumeración y categorización de las competencias específicas (apartado 6.2.2) ya que como Cerezo (2012: 44) afirma, es necesaria una mayor labor de reflexión a la hora de elaborar listados de competencias específicas para los grados, ya que éstas pueden variar según el periodo temporal y el contexto social y educativo en el que se formulen.

Desde la publicación del Libro Blanco en 2004 y durante el proceso de adaptación de España al EEES, el grado de TI comenzó a establecerse en 2008 y, en 2009 las universidades adaptaron sus antiguas LTI, así como otros centros pusieron en marcha esta nueva titulación en varias universidades¹⁶⁷. Según el MECD, existen en la actualidad (2016) 25 títulos oficiales relacionados con la TI:

Universidad	Título
Universidad Alfonso X El Sabio (Madrid)	Grado en TI
Universidad Antonio de Nebrija (Madrid)	Grado en Traducción
Universidad Autónoma de Madrid	Grado en TI
Universidad Complutense de Madrid	Grado en TI
Universidad de Alcalá	Grado en Lenguas Modernas y Traducción
Universidad de Córdoba	Grado en TI
Universidad de Granada	Grado en TI
Universidad de Las Palmas de Gran Canaria	Grado en TI. Inglés-Alemán
Universidad de Las Palmas de Gran Canaria	Grado en TI. Inglés-Francés
Universidad de Málaga	Grado de TI
Universidad de Murcia	Grado en TI
Universidad de Salamanca	Grado en TI
Universidad de Valladolid	Grado en TI
Universidad del País Vasco	Grado en TI
Universidad Europea de Madrid	Grado en Traducción y Comunicación Intercultural
Universidad Pablo de Olavide (Sevilla)	Grado en TI
Universidad Pontificia Comillas (Madrid)	Grado en TI
Universidad San Jorge (Zaragoza)	Grado en Traducción y

¹⁶⁷ Universitat Pompeu Fabra, Universitat de Vic, Universidad Europea de Madrid, Universidad Antonia de Nebrija y Universidad San Jorge.

	Comunicación Intercultural
Universidad de Alcalá de Henares	Grado en Lenguas Modernas y Traducción
Universidad de Vigo	Grado en TI
Universitat Autònoma de Barcelona	Grado en TI
Universitat d'Alacant	Grado en TI
Universitat de Valencia	Grado en Traducción y Mediación Interlingüística
Universitat de Vic	Grado en TI
Universitat Jaume I (Castellón)	Grado en TI
Universitat Pompeu Fabra (Barcelona)	Grado en TI
Universidad Rey Juan Carlos	Grado en TI
Universitat Europea Valenciana	Grado en TI
Universidad Europea del Atlántico	Grado en TI
Universitat Oberta de Catalunya (UOC-Vic) Interuniversitario	Grado en Traducción, Interpretación y Lenguas Aplicadas

Tabla 20. Grados en TI (MECD)¹⁶⁸.

Hemos de apuntar que, a pesar de las recomendaciones del Libro Blanco (puesto que nunca se pretendió que fuese de obligatorio cumplimiento), en muchas universidades o departamentos, finalmente no se han tenido en cuenta las indicaciones del propio Libro. En lugar de suponer ser un modelo, resultó ser una *excusa* utilizada para cuando las universidades o los departamentos lo necesitasen para justificar los aspectos de cada VERIFICA¹⁶⁹, apoyándose las justificaciones en ese texto. Sin embargo, excepto por ésto, en el resto de los aspectos cada universidad ha establecido lo que consideró más oportuno en cuanto al grado en TI. Por otro lado, también debemos apuntar, que además de la influencia que ha podido ejercer el Libro Blanco, existen otros aspectos que también están estrechamente relacionados con la creación de los nuevos grados de TI, como por ejemplo, las decisiones de las CC. AA. o la duplicidad de las titulaciones en varios centros de la misma ciudad –teniendo que pactar los contenidos– (capítulo 6).

Teniendo en cuenta la extensión de nuestro país, se vislumbra el auge y expansión de estos estudios, hecho que podría causar un colapso de la disciplina. Por un lado, se plantea (Kelly, 2005: 5a) como un *arma de doble filo* por el elevado número de estudiantes y la demanda de profesores. Y por otro lado, como la *muerte por éxito* de esta disciplina, por aspectos como la empleabilidad y la relación entre la oferta-demanda (Calvo, 2009: 315). Desde nuestro punto de vista, esta situación podría verse materializada si sus planes de estudio y currícula fuesen homogéneos y los egresados

¹⁶⁸ Disponible en: <https://www.educacion.gob.es/ruct/consultaestudios.action?actual=estudios> [Último acceso: 14.01.2017].

¹⁶⁹ Los VERIFICA evalúan las propuestas de los planes de estudios de los títulos diseñados en consonancia con el EEES.

contasen con un perfil profesional equivalente ya que el mercado laboral podría verse sobrecogido. Ante ello, estamos de acuerdo con Calvo (ibíd.) que el interés general por las lenguas con carácter aplicado no debería materializarse en la única opción curricular como el grado en TI, optando por una diversificación del mismo.

- Principales cambios en los planes de estudios

Con respecto a sus planes de estudios, cada universidad tiene cierta libertad para su diseño. De este modo, las materias de formación básica estarían impuestas por el MECD y serían comunes a todos ellos mientras que las asignaturas obligatorias y optativas dependerían de cada centro, siempre y cuando se adaptasen y siguiesen la línea de los parámetros establecidos por el Libro Blanco. Quedaba articulado pues, un esqueleto común para todos los grados en TI los cuales cuentan actualmente con 240 ECTS, de los cuales 60 corresponden a materias básicas comunes, como indica la legislación –generalmente concentradas en los dos primeros años–, y entre las que se amalgaman las materias de idiomas, lingüística e informática. Sin embargo, todavía había cuestiones que podrían ser discutidas de la nueva distribución.

Como Calvo (2009: 308) y Cerezo (2012: 47) afirman que, el hecho de que las asignaturas de idiomas estuviesen concentradas sólo en los dos primeros años suponía que en los dos siguientes no quedasen créditos a completar en los siguientes dos años. Con respecto a la informática, las autoras explican cómo su impartición antes de las asignaturas de traducción especializada podría resultar de poca utilidad ya que los alumnos estarían utilizando programas avanzados de traducción antes de empezar a traducir. Además en los 60 créditos comunes, se incluían los 6 ECTS del trabajo fin de grado (TFG). Así, el Libro Blanco realiza una propuesta del número de créditos y las horas de las materias comunes como se muestra a continuación:

MATERIAS COMUNES	ECTS	Horas
Lengua A	11,5	288
Lenguas B y C	38,8	972
Traducción B y C	57,6	1,440
Contenidos teóricos	7,2	180
Contenidos transversales	7,2	180
Contenidos instrumentales	14,4	360

Introducción a la Interpretación	7,2	180
TOTAL	144	3,600

Tabla 21. Materias comunes del grado en TI (Muñoz, 2004: 129)

La distribución horaria, como se señala en el Libro Blanco, debería comportar un 40% mínimo de horas para clases presenciales en las que se incluyen clases teóricas, prácticas y clases de laboratorio. Y, aunque ahora la formación está más orientada al aprendizaje autónomo del estudiante en el que el profesor realiza la labor de tutor y guía, se contradice este aspecto por el necesario contacto entre ambos al exigirse un alto porcentaje de clases presenciales (Aka, 2015: 53). De todos modos, y como exponíamos, esta resulta ser una recomendación, y ni mucho menos, se ha llevado a cabo de un modo estricto. Un claro ejemplo es cómo en Andalucía, Valencia o Cataluña –centros con más de una titulación en TI– se han seguido las recomendaciones del Libro Blanco casi un 75% en cuanto a los contenidos, mientras que en Murcia o Galicia este porcentaje resulta ser bastante inferior.

3.4 Recapitulación

Como hemos visto a lo largo de este capítulo, el establecimiento de una titulación de grado en TI no fue, ni mucho menos, un proceso fácil en ninguno de los dos países. Aquí sintetizamos todo lo expuesto:

- Tanto en China como en España, la traducción estaba limitada a ser meramente un medio para la enseñanza de lenguas extranjeras y por tanto, los profesionales encargados de las tareas de traducción e interpretación eran egresados de titulaciones de lenguas extranjeras o profesionales autodidactas.
- En la Universidad española, se fundaron las primeras EUTI a finales de los 70 y mediados de los 80, seguidas por las FTI –con los nuevos títulos de licenciatura– en 1991 y, finalmente, con la entrada de España en el EEES, se reestructuró la titulación, implantándose, en 2009, el actual título conducente al grado en TI.
- China, por su parte, vio más tardía la implantación de su titulación de grado. Y, aunque sí que se fundaron varios cursos de posgrado en los 80, el grado en TI no fue oficialmente reconocido hasta 2006, tras grandes esfuerzos por parte de los profesionales y traductólogos del momento.

- En ambos países, el auge de la disciplina vio un rápido crecimiento provocando una proliferación de centros que ofertaban la titulación.
- En China, cada universidad o facultad elabora e implanta su propio plan de estudios, aunque siguiendo las directrices del MOE, en cuanto a sus asignaturas de formación básica y del bloque de actividades paralelas –obligatorio– que cuenta con actividades determinadas tanto por el MOE como por las propias universidades. En cuanto a la obligatoriedad, depende de la normativa de las propias universidades o facultades. La optatividad, por su parte, también depende del centro y del catálogo que oferte.
- En España, la legislación vigente, establece un determinado número de ECTS para las asignaturas comunes –formación básica– en todos los grados del país. Las asignaturas obligatorias están relacionadas con la titulación en sí y es competencia de las universidades aunque, ahora bien, en cierta medida, se guían por la propuesta del Libro Blanco –aunque cada universidad tiene cierta autonomía para la elección de las suyas para su titulación–. Sin embargo, esta autonomía ha generado debates por el miedo a la homogeneización de los grados en la misma disciplina¹⁷⁰. La optatividad la establecen las propias universidades basándose en el perfil del grado que haya implantado.
- Ambos países tienen un “esqueleto” común, es decir, se encuentran estructurados en torno a 4 años divididos en dos semestres por año. Además, en ambos países, normalmente, los dos primeros años están enfocados a la formación básica tanto del estudiante –como individuo–, como a la introducción de materias básicas relativas a la rama de conocimiento, mientras que los dos últimos están destinados a la adquisición de conocimientos relativos a la titulación en sí y la adquisición de las competencias específicas.
- Mientras en España, tanto la normativa comunitaria como la estatal, ponen notables trabas a la hora de diseñar los currícula debido a la obligación de seguir la normativa europea en cuanto a los créditos y a las competencias, en China, los grados en TI podrían ser calificados como más heterogéneos al ser las universidades o facultades las que –excepto para las asignaturas de formación básica y ciertas actividades del bloque de actividades paralelas– diseñen por completo sus currícula.

¹⁷⁰ “La autonomía universitaria real para el diseño que establece el reciente RD parece verse amenazada en algunos contextos por los deseos de las CCAA de implantar titulaciones homogéneas en todas las universidades de su ámbito.” (Calvo *et al.*, 2008: 146).

CAPÍTULO 4. ESTADO DE LA CUESTIÓN SOBRE LA EDUCACIÓN COMPARADA Y SU INVESTIGACIÓN

*It is only in comparison with others
that it is possible to understand itself*
(Tedesco, 1994)

4.1 Introducción

En este capítulo se pretende proporcionar una visión general sobre los antecedentes de la educación comparada, no sólo como ciencia, sino también como método de investigación¹⁷¹ para llevar a cabo cualquier tipo de estudio en el campo de las ciencias sociales y humanidades, en concreto, en educación. Siendo el objetivo principal de esta investigación la comparación de los currícula en TI entre China y España, consideramos que la educación comparada y su método¹⁷² es el más adecuado para llevarla a cabo –por los motivos que se exponen a lo largo de este capítulo y en capítulos posteriores (capítulo 7)– Por ello, en este capítulo pretendemos presentar los principales aspectos y características de la misma para aportar luz sobre la naturaleza de la metodología comparativa y su uso en las investigaciones educativas en las que suele tener cabida para, en capítulos posteriores (capítulo 7), basar nuestro estudio en este método. Queremos destacar que la revisión de la vasta literatura en torno a este campo nos ha concienciado de la importancia que esta metodología comporta, ya sea como realidad empírica o como disciplina científica.

4.2 La investigación en educación comparada

¿Alguna vez nos hemos cuestionado qué es la comparación? Según la RAE, “comparar” es: “fijar la atención en dos o más objetos para descubrir sus relaciones o estimar sus diferencias o sus semejanzas”. Partiendo de esta definición, podríamos establecer dos finalidades del hecho comparativo: 1) la de usarlo como forma de razonamiento intelectual, o 2) de forma más sistematizada, otorgándole un carácter científico (Martínez, 2003). Pero, ¿por qué comparamos en el campo de la educación? Pues bien,

¹⁷¹ En el siguiente apartado (apartado 4.2), explicaremos el antagonismo existente en cuanto a la epistemología de la educación comparada como ciencia o como método, así como de la pluralidad de acepciones que ha adquirido a lo largo de su existencia.

¹⁷² Se usarán en esta investigación indistintamente los vocablos *método* y *metodología* ya que, según la RAE, el primero responde al “procedimiento que se sigue en las ciencias para hallar la verdad y enseñarla”, y el segundo responde, a “la ciencia del método o conjunto de métodos que se siguen en una investigación científica.”

la lógica común nos lleva a retomar la acepción anterior y situar a la educación comparada como una ciencia que tiene un método concreto –el comparativo–, el cual nos ayuda a establecer relaciones entre dos o más sistemas educativos o, dentro incluso del mismo, establecer relaciones de diferencia y semejanza entre los distintos objetos o fenómenos que se estudien¹⁷³. Pero el término no está ausente de polémica. Mientras que en inglés es reconocido y usado unánimemente como “*comparative education*”, en español no existe este consenso a la hora de definir este campo¹⁷⁴.

Del mismo modo, tampoco existe un consenso en cuanto a su naturaleza científica, siendo numerosas las concepciones que hay en relación con la misma. Para algunos comparativistas como Villalpando (1961), la educación comparada no existe como ciencia, sino como una metodología aplicada a la educación; para otros como Tusquest (1969) es una ciencia porque existe un método comparativo; otros como Hans (1959, 1980) aseguran que se trata sustancialmente de una “historia comparada de la educación contemporánea” y, para otros, entre los que nos incluimos, la educación comparada es el estudio comparado de los sistemas educativos operantes en el mundo de hoy¹⁷⁵.

Así, y tras revisar gran parte de la literatura existente sobre la misma y sus autores e investigadores más destacados, nos encontramos con múltiples definiciones:

- Se trata de la técnica de la comparación al estudio de determinados aspectos de los problemas educativos. (Roselló, 1960: 17).
- La pedagogía comparada se propone examinar la significación de las semejanzas y diferencias que existen entre los diversos sistemas educativos. (Bereday, 1968: 31).

¹⁷³ Algunos autores sostienen que la educación comparada es una ciencia autónoma porque posee un objeto propio y concreto que es el estudio comparativo que contribuye a la comprensión de las principales tendencias de la educación mundial. Por lo tanto es una ciencia que se justifica por su metodología –Schneider (1966), Noah y Esckstein (1969, 1970), Tusquets (1969), Le Than Koi (1981), Benavent (1968), Bereday (1966, 1968)–. Otros, sin embargo, afirman que no es una disciplina científica porque los métodos los toma de otras disciplinas y, por lo tanto, no puede constituirse como ciencia. Para éstos, la educación comparada es una disciplina con un método diverso al científico, siendo éste un método comparativo aplicable a cuestiones pedagógicas –García Hoz (1968), Villalpando (1961), Roselló (1960)–. Desde nuestro punto de vista, como apuntábamos, sí que se trata de una ciencia ya que su objeto de estudio son los hechos y situaciones educativas, además de tener un método propio que es la comparación, y del que de los análisis realizados pueden derivarse nuevos conocimientos.

¹⁷⁴ Educación comparada, pedagogía comparada o educación comparativa, son términos que aún no siendo sinónimos se usan muy frecuentemente de forma indistinta. Aunque no entraremos en la discusión sobre qué término nos parece el más correcto por no considerarlo pertinente en esta investigación, nosotros nos hemos inclinado, siguiendo a Garrido (1991), por el término *educación comparada* porque, al igual que el autor, consideramos que es el más utilizado internacionalmente, así como el de más tradición. Además, desde el punto de vista semántico, hace tanto referencia al objeto como al método que utiliza.

¹⁷⁵ Para un estudio exhaustivo sobre las distintas posturas y concepciones véase Garrido (2012).

- La pedagogía comparada es la ciencia que plantea e intenta resolver los problemas educativos valiéndose del método comparativo, aplicado científicamente y acomodado a la naturaleza de dichos problemas en general y cada uno de ellos en particular. (Tusquest, 1969: 18).
- Para King (1973), la educación comparada es el estudio comparativo de una de las formas más complejas de la conducta humana: el proceso educativo. No está confinada al estudio de los sistemas escolares, o de cualquier otro tipo de “factores” singulares, ni es una descripción inerte de prácticas e instituciones educativas extranjeras.
- Para Le Than Koi (1981) se trata de la ciencia que tiene por objeto extraer, analizar y explicar las semblanzas y diferencias entre los hechos educativos y sus relaciones con el entorno político, económico, social y cultural.
- Noah (1984) defiende que la educación comparada se caracteriza por el estudio de los problemas educativos con un enfoque multi- y transdisciplinario, que sigue una vocación internacional y multicultural.
- Es la ciencia que estudia los sistemas educativos mediante el método comparativo, con el fin de contribuir a su mejora (Velloso y Pedró, 1991: 98).
- La educación comparada es el estudio de los sistemas educativos contemporáneos con vistas a examinar las soluciones aportadas por ellos a problemas compartidos, para diseñar así aquella estrategia que mejor pueda contribuir a la resolución del propio problema habida cuenta de sus particulares características (Pedró, 1993)¹⁷⁶.

Sin embargo, tras el estudio de todas estas propuestas, entre otras, la definición que consideramos más acertada y válida para nuestra investigación sería la propuesta por Olivera (2008: 34):

La educación comparada es la disciplina que, mediante el enfoque comparativo, investiga los fenómenos educativos globales o particulares que se dan en dos o más sociedades o grupos humanos, en cuanto a las relaciones de semejanza y diferencia que existen entre ellos, y entre las formas de interacción que mantienen con sus respectivos entornos sociales, a fin de contribuir al conocimiento y la comprensión

¹⁷⁶ La enumeración de definiciones que aquí se recogen son producto de la elaboración propia basándonos parcialmente en el listado propuesto por Olivera (2008).

de dichos fenómenos educativos, propios y ajenos y de enriquecer los procesos de toma de decisiones, para su mejoramiento.

4.2.1 Origen y evolución

La comparación educativa era utilizada en las antiguas civilizaciones para comparar lo que observaban en otras instituciones educativas. Ya, en el siglo V a. C., Tucídides describe y compara las costumbres educativas de Atenas y Esparta y, no mucho después Cicerón también lo haría con respecto a la educación en Grecia y Roma (Olivera, 2008: 3). Según el autor, en la Europa de la Edad Media ya no se encuentra nada similar, sin embargo, sí que hemos encontrado casos en China¹⁷⁷. Pero, lamentablemente, no hay ninguna información documentada en cuanto a la educación comparada como disciplina.

Son muchos los acontecimientos que contribuyen a dimensionar científicamente este campo, tantos que, en ocasiones, es difícil establecer un hilo conductor. Holmes (1979: 6), asegura que no es fácil determinar la fecha en la que aparece como tal y expone que no hay un consenso en cuanto a quién fue el precursor de la disciplina, habiendo un desfase de fechas, obras y opiniones.

La época de los grandes viajeros educativos, hombres que deliberadamente emprendían viaje con el propósito de estudiar lo que ocurría en las escuelas y universidades del extranjero y regresar con nuevas ideas (Halls, 1990), fue considerada de gran importancia como fecha inicial como veremos en la siguiente clasificación, pero aún así, se suele considerar a Jullien de Paris (1817) como iniciador de la observación sistemática de su aplicación en distintos sistemas educativos ofreciendo una definición de sus métodos y fines.

Para Jullien de París, la educación comparada era un buen instrumento para la mejora de la educación, y por ello consideraba necesario que ésta se convirtiese en una ciencia positivista (García Garrido, 1996). A partir de entonces, el “método comparativo” empezó a desarrollarse como tal, pero el término pareció desaparecer hasta 1870 en Europa y 1890 en EEUU, aunque hemos de señalar la continuidad en lo que se refiere a

¹⁷⁷ Véase Le Than Khoi (1981).

la elaboración de informes sobre las escuelas de otros países (Koehl, 1979: 88), hasta que en el siglo XX la educación comparada surgiese como disciplina académica.

Tras la Segunda Guerra Mundial, la importancia de los intercambios educativos a escala mundial y la fundación de organismos y asociaciones internacionales durante los años 20 tuvo un gran impacto en la reinstauración de las ideas internacionalistas en la educación (ibíd.: 95). Fue entonces cuando empezaron a aparecer obras sobre educación y pedagogía comparadas como las Kandel (1933) Schneider (1947) y Hans (1949), así como se fundaron institutos de investigación para la educación comparada en 1954 en Ottawa (Canadá) y Kyushu (Japón). Además también empezaron a surgir fundaciones y asociaciones, presentándose, en 1957, la primera publicación periódica: *Comparative Education Review*¹⁷⁸ (ibíd.: 97).

Tampoco existe consenso sobre cuantas son las fases históricas por las que se ha ido formando esta ciencia. Algunos autores indican tres fases históricas (Bereday, 1964), cuatro (Nóvoa y Yariv-Mashal, 2003), y otros, incluso cinco (Noah y Eckstein, 1969: 3 y ss.) o seis (Garrido, 1991: 26 y ss.). Así, hemos recopilado y aunado estas fases de acuerdo con la literatura revisada y hemos optado por la siguiente clasificación basándonos, principalmente, en Garrido (1991/1996):

1) Etapa precientífica: los relatos de viaje

Esta etapa se considera como precientífica ya que, como apuntábamos, se configuró gracias a los viajeros educativos, es decir, hombres que deliberadamente emprendían viaje con el propósito de estudiar lo que ocurría en las escuelas y universidades del extranjero y regresar con nuevas ideas. Éstos acostumbraban a llevar anotaciones de comparación con las características educativas de su propio país. Bereday (1968: 29) relacionaba esta práctica con el surgimiento de la Reforma y el nacionalismo.

Los relatos de cosas vistas en el extranjero por viajeros, mercaderes, políticos y mendigos son tan antiguos como la raza humana (...). Pero el interés por los pueblos extranjeros y sus sistemas educativos adquirió especial importancia en la era del

¹⁷⁸ Fundada en 1957 en Estados Unidos, se trata de una publicación periódica que investiga temas relacionados con la educación en todo el mundo y la relación de estos temas educativos con los hechos sociales, económicos y políticos que los configuran.

nacionalismo preludiada por la Reforma (...). El nacionalismo ha contribuido a articular las diferencias regionales en el pensamiento y, como consecuencia, en la manera de educar a los niños y jóvenes.

(Bereday, 1968: 29)

2) Toma de conciencia (s. XVIII)

A partir de este momento la introducción del método comparativo en la Ciencia constituyó una innovación de finales del siglo XVIII y principios del XIX. En esta etapa fue decisiva la figura de Jullien de Paris (1817) como iniciador de la observación sistemática de su aplicación en distintos sistemas educativos. Para Jullien, la educación comparada era un buen camino para la mejora de la educación y, por ello, considera necesario que ésta se convirtiese en una ciencia positivista (Garrido, 1996). Además también se interesó principalmente por los problemas y perspectivas educativos en un mundo que cambiaba con rapidez (Olivera, 2008: 6). Para Jullien, el objeto de la educación comparada era “el acto de contrastar las características y métodos educativos de diferentes países”¹⁷⁹. Bereday (1964: 7 y ss.) clasifica esta etapa como “etapa del empréstito” ya que, según el autor, se analizaban los sistemas educativos de otros países para adaptar sus mejores prácticas en otros sistemas educativos.

3) Etapa de enseñanza en el extranjero (s. XIX-XX)

Esta podría clasificarse como la gran época de la educación comparada. Se caracteriza por el asentamiento de los nacionalismos y el afán de instaurar una instrucción pública. En esta etapa destacan autores como Sadler (1900), que realizó un escrito (ensayo) consecuencia de una conferencia pronunciada en 1900 en Guildford con el título *¿Hasta qué punto podemos aprender algo de valor práctico con el estudio de los sistemas extranjeros de educación?*, con la que hacía hincapié a que los sistemas educativos están intrínsecamente vinculados a su sociedad y defendía la educación comparada como ciencia propiamente dicha. Además, se le atribuye al autor la elaboración sistemática de lo que ya era una nueva ciencia (Benavent, 1968; Martínez, 2004).

¹⁷⁹ Para un estudio exhaustivo sobre esta etapa y su desarrollo véase Holmes (1979).

4) Sistematización metodológica (s. XX).

Tras los inicios propuestos por Sadler (1900), esta sistematización metodológica sería seguida por Kandel (1933), que expresa la necesidad de un método histórico y el estudio de factores determinantes, confiriendo a la educación comparada un carácter “interdisciplinario” (Benavent, 1968: 313). Su método se basaba en dos etapas: a) un conocimiento propiamente informativo (recopilación de datos) y, b) un conocimiento en profundidad (interpretación de datos) (ibíd.). Hans (1953), por su parte, se encuentra en la misma línea de Kandel pero añade su interés por incluir metodologías de otras ciencias como el método de investigación histórica. Además, este autor (ibíd: 24) establece una *primera fase* inductiva del método con la elaboración de una serie de factores: a) factores naturales (raza, idioma, medio ambiente); b) factores religiosos (catolicismo, anglicanismo, puritanismo) y c) factores laicos (humanismo, socialismo, nacionalismo). Su *segunda fase* era puramente deductiva o interpretativa que realizaba aplicando los datos recopilados. Schneider (1964: 28), por otro lado, propone una sistematización metodológica en la que distingue también dos fases: a) preparación de material a comparar y, b) su posterior comparación. Sin embargo, también establece una serie de factores a tener en cuenta (ibíd.: 34): 1) exógenos (carácter del pueblo, marco geográfico, cultura, civilización, política, etc.) y 2) endógenos (cambio de método en la docencia, correlación de la teoría y práctica pedagógica, etc.).

Numerosos son los comparativistas que han seguido las líneas de estos autores, aunque también hemos de mencionar la metodología propuesta por Bereday (1964). Sin embargo, nos referiremos a él y a su propuesta en nuestro estudio metodológico propiamente dicho (apartado 4.3 y capítulo 7).

5) Etapa contributiva de organismos internacionales (XX-XXI)

Esta etapa destaca por desarrollarse en un momento histórico en el que se consolidan los organismos internacionales y se llevan a cabo estudios comparativos entre sus sistemas educativos (como por ejemplo, los estudios en educativos llevados a cabo por la UNESCO o aquellos pertenecientes a los informes PISA). Además, también se consolidó el método comparativo con la elaboración de metodologías científicas propias y consolidadas como las

propuestas por Bereday (1964) (puramente comparativa), aquellas que valoraban el método científico de la comparación de Noah y Eckstein (1969), u otras propuestas como las de Holmes (1965) y King (1968). Además, a partir de los años 70 surgió una literatura totalmente nueva y crítica con la educación comparada en particular, y con el papel de la educación en el desarrollo socioeconómico en general (Altbach, 1990: 307). Destacan en esta etapa los análisis económicos de Bowles y Gintis (1976), los relacionados con el análisis del currículum de Apple (1979, 1986), o las nuevas propuestas para el análisis dentro de la disciplina de Altbach y Kelly (1978).

6) **Etapa postmoderna (XXI) o educación “postcomparada”**

Ésta, precisamente, responde a nuestro tiempo, a la actualidad, en la que el neologismo “postcomparada” emerge acorde con el término de “globalización”. Así, Luzón y Torres (2013: 55) argumentan que “los estudios comparados han puesto de manifiesto tendencias globalizadoras en el ámbito educativo como consecuencia de los procesos de migración, de difusión y de contacto cultural entre diferentes contextos económicos, geográficos o culturales”. Según Nóvoa y Yariv-Mashal (2003: 424), esta etapa estaría orientada a la creación de herramientas internacionales y búsqueda de indicadores comparativos para medir la “eficiencia” y la “calidad” de la educación. El rol del estado se diversifica y complejiza más, el proyecto de educación se mercantiliza, los contenidos y las estructuras educativas sufren una creciente diversificación, el ámbito internacional resulta reconceptualizado y reconfigurado a merced de la globalización, etc., y la educación comparada ha de poder gestionar, con firmeza, algunos de estos retos (Martínez, 2006: 85). Para ello, autores como Dale (2000) o Garrido (2013) reivindican que la globalización requiere y exige una revalorización de las formas de análisis que se han revelado como más útiles en el pasado para hacer que la comparación sea más exacta. Es decir, realizar una elaboración más exacta de los factores externos y de los distintos efectos que cabría esperar que tuviesen en distintos Estados nación.

While we must preserve the differences of structure and system, which reflect the identities of the countries and regions of Europe, we must also recognize that our main objectives, and the results we all seek, are strikingly similar. We

should build on those similarities to learn from each other, to share our successes and failures, and to use education together to advance European citizens and European society into the new millennium.

(EUR-Lex, 2001: 37)¹⁸⁰

Podemos comprobar como, en esta situación de cambio, existe cierta preocupación por la necesidad de comprender el modo de vivir y actuar de diferentes culturas en diferentes contextos. Se destaca la vocación multidisciplinaria e incluso transdisciplinaria de la educación comparada por la fuerte presencia de la relación entre la cultura local y la cultura global en todos los niveles educativos y, especialmente en la educación superior (Watson, 2001; Hargreaves, 2003; López, 2008). Esta situación implica intrínsecamente el paso hacia la internacionalización, la cual, como Vega (2011: 86) afirma, conlleva a la supresión del Estado nación y a la homogeneización mundial. En definitiva, se ha llegado a la conclusión de que cualquier comparación entre sistemas y las funciones específicas de esos sistemas es una *comparación intercultural*.

Intercultural comparison contributes to the transparency of the national education system and helps to challenge the principles and structures of the national system. The comparison also yields valid information and knowledge on foreign education systems, thus contributing to understanding of those systems and to international understanding in general.

(Robinson, 1969 en Lauterbach y Mitter, 1998: 239)

4.2.2 Fundamentos de la investigación en educación comparada

Todo conjunto de aspectos o características nos conducen a fundamentar la comparación. Y este conjunto constituye un amplio sistema de relaciones e interrelaciones que definen la metodología comparativa (Raventós, 1983: 63). Somos conscientes de que hay un gran debate en cuanto a su conceptualización y su método. Pero, conviene señalar que, la utilidad de la educación comparada vendrá justificada también por el estudio de algunos aspectos de estas diversas variables interrelacionadas, que analizan por analogía aquellas cuestiones que alteran o subyacen en el proceso

¹⁸⁰ Disponible en: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/RO/TEXT/?uri=uriserv:c11049> [Último acceso: 20.01.2017].

educativo (ibíd.). De este modo, Raventós (1983) enumera las características que fundamentan la comparación educativa y su método. Siguiendo esta enumeración, nos gustaría destacar algunas de las características que consideramos que son de importancia y valor para justificar su uso y el uso de su método en nuestra investigación:

- Toda comparación presupone una concepción apriorística de desigualdad o diferencia. Sin embargo, una de las finalidades reside en aunar, agrupar o englobar estas diferencias.
- Cualquier comparación debe contar de forma indispensable con unos criterios, ya sean cualitativos o cuantitativos o ambos, para ordenar y relacionar las diferentes variable objeto de estudio.
- La comparación, después de aseverar la existencia de los sujetos de la comparación tiene por finalidad el descubrimiento de las semejanzas, diferencias y las diversas *relaciones* que pueden establecerse.
- La comparación es una acción de *pensar relacionando*. Aplicar la comparación a unos datos o hechos concretos sólo puede tener sentido auténtico si el objeto se considera en *relación con* unos parámetros o valores de carácter superior.
- La educación comparada es, por un lado, una metodología de trabajo de la pedagogía, a partir de la comparación de fuentes, situaciones, instituciones, etc. Y por otro lado, el estudio de los diferentes sistemas educativos en el mundo –teórica y prácticamente– o parcelas o aspectos de los mismos.

Algunos años más tarde, el autor (1990: 49), fundamenta su análisis y afirma que debe ser “entendida en un sentido amplio como relación de semejanza o correspondencia, y sus posibilidades como procedimiento y razonamiento científico, fundamentan y dan sentido al examen comparativo propio de nuestra disciplina”.

Por otro lado, mucho se ha discutido sobre el objeto de estudio, el método y la finalidad de la educación comparada. Para dar un carácter científico a la disciplina, Garrido (1996: 91) explica que la educación comparada en cuanto a ciencia y en cuanto a saber sistematizado y coherente, deber responder a tres elementos: objeto, método y finalidad. Para interpretar esta afirmación de un modo conciso, hemos recuperado el resumen, a modo de figura, de Caballero, A., Manso, J., Matarráz, M. y Valle, J. (2016: 44).

EDUCACIÓN COMPARADA COMO CIENCIA		
¿Qué estudia?	¿Cómo se acerca al conocimiento?	¿Para qué?
↓	↓	↓
OBJETO	MÉTODO	FINALIDAD
Educación. Sistemas Educativos Formales: Regionales / Intranacionales, Nacionales, Internacionales, y Supranacionales.	Método comparado. Busca semejanzas y diferencias para encontrar las tendencias.	Planificación de reformas. Mejora. Cambio político.

Figura 16. Educación comparada como ciencia: objeto, método y finalidad (Caballero, A. *et al.*, 2016: 44).

- Objeto de la educación comparada

Su objeto de estudio es descubrir, estudiar y comparar el complejo entramado que representa el proceso educativo en cada pueblo (Garrido, 1991/1996). El mismo autor (1996: 113) afirma que se trata de “la parcela de realidades, hechos y fenómenos que nuestra ciencia encara”. Por su parte, Le Than Khoi (1981) manifiesta que la educación comparada tiene por objeto el extraer, analizar y explicar las semblanzas y diferencias entre los hechos educativos y sus relaciones con el entorno político, económico, social y cultural. Pero, ¿qué se compara en educación? Nos queda claro que su principal de objeto de estudio son los sistemas educativos, sin embargo, nos encontramos con una amalgama de unidades de comparación. García (1968, en Diego, 1972: 16) señala que la educación comparada no tiene un área determinada dentro del campo de la educación en sí, sino que se extiende a todas las manifestaciones del proceso educativo. Esta afirmación, nos llevaría a rescatar las *unidades de comparación* que Bray, Adamson y Mason (2010: 117) enumeran:

- Los espacios: entidades geográficas
- Los sistemas: sistemas educativos
- Los tiempos
- Las culturas

- e) Los valores
- f) Los rendimientos educativos
- g) Las políticas
- h) Los currícula
- i) Las organizaciones educativas
- j) Las maneras de aprender
- k) Las innovaciones pedagógicas

De este modo, sería el investigador el que delimite su área de estudio, esto es, el punto de referencia y el criterio de la comparación que deriva del intento de comparar aspectos cualitativos, superando la mera distinción de las semejanzas y diferencias (Raventós, 1983: 71). Así, la elección del investigador dependería de los interrogantes que se plantee y el nivel de generalidad/especificidad que las conclusiones anticipen (Eckstein, 1979: 74)¹⁸¹. Debemos añadir que, para superar esta “mera distinción” el *tertium comparationis* es de máxima importancia a tener en cuenta como criterio. Es decir, se trata del tercer elemento que incluye el comparativista cuando desea extraer el máximo fruto de su estudio (Velloso y Pedró, 1991: 137). Siguiendo la línea metodológica de Bereday, este elemento trataría de validar la comparación tras haber llevado a cabo la yuxtaposición y así poder verificar la hipótesis inicial para, finalmente, realizar la comparación final junto con el análisis e interpretación de los resultados.

- Finalidad de la educación comparada

La finalidad de la educación comparada tampoco ha estado exenta de críticas y posturas. Generalmente, las posturas principales se ha diversificado en dos: las de los teóricos y las de los practicistas, es decir, los que ven esta ciencia como saber teórico o como saber práctico.

La principal justificación de la educación comparada es de índole intelectual. Estudiamos los sistemas educativos extranjeros simplemente porque queremos adquirir conocimientos, porque el hombre aspira siempre a saber... La adquisición de conocimientos es la única motivación que necesita aducir la educación

¹⁸¹ Se puede consultar nuestra selección de unidades de análisis y objeto de estudio en el apartado 7.3.3.

comparada para afirmar su derecho a figurar entre las restantes disciplinas académicas.

(Bereday, 1964: 5)

Kandel (1933) y Schneider (1930), subrayan que el conocimiento comparado permitiría conocer mejor al propio sistema o situación con el fin de actuar. Asimismo, Rosselló (1968) insistía en el valor de este tipo de conocimientos para favorecer la comprensión internacional y destacaba la posibilidad de identificar tendencias para poder orientar las propias del país. Sin embargo, estas posturas dejan de ser excluyentes, es decir, no podemos propiciar una acción sobre un sistema educativo si no nos apoyamos en unos conocimientos previos y un análisis crítico del mismo. Noah (1985), establecía cuatro objetivos/finalidades de la misma: 1) describir los sistemas educativos, sus procesos y resultados; 2) ayudar al desarrollo de las instituciones educativas; 3) estudiar la importancia de la relación entre la educación y la sociedad; y 4) establecer declaraciones generales sobre la educación que sean válidas en más de un país. King (1968: 33), sería el que, quizás, pertenecía a la corriente más práctica. El autor defendía que esta ciencia debía servir para mejorar los sistemas escolares, y por lo tanto, para la transformación de la sociedad humana del siguiente modo: *“One of the main purposes of comparative education has always been that of reform, learning from other situations with the express intention of borrowing ideas that might enable reform in one’s own country context”* (Hans, 1964; King, 1968 en Watson, 2001: 11).

En lo que a nosotros concierne, tras la revisión de la vasta literatura y las numerosas posturas creemos que la finalidad principal de la educación comparada es la adquisición de conocimientos para poder descubrir las normas y patrones de determinados sistemas de educativos y, a partir de ellos, poder elaborar teorías, pero siempre con el fin de aplicarlos a la acción de mejora en el campo de la educación. Es decir, “conocer lo que se propone y se intenta desarrollar en situaciones afines a las que vivimos es indispensable para elaborar un juicio razonable sobre lo que debemos hacer en nuestro país” (Noah, 1990: 180).

Por otro lado, Garrido (1991/1996) enumera las máximas de la finalidad de la educación comparada:

- Conocer y comprender la actuación educativa en diversos países, pueblos, regiones.
- Gracias al conocimiento de otros sistemas educativos, puede llegarse a una más profunda visión y a una mejor comprensión del propio sistema.
- Los conocimientos sobre los sistemas educativos ajenos y propios pueden favorecer la comprensión de las principales tendencias de la educación mundial y la elección de futuros educativos mejores.
- Puede ser un instrumento para la elaboración y ejecución de innovaciones educativas y ser por tanto un valioso instrumento para la política educativa de los gobiernos.
- Permite alcanzar una comprensión internacional sobre el fenómeno educativo, puede contribuir a la paz en el mundo y a la eliminación de sentimientos etnocéntricos, nacionalistas e imperialistas, a la vez que puede servir de instrumento de asistencia técnica educativa a nivel mundial.

Observamos, que la educación comparada resulta ser de indudable valor a la hora de conocer, no sólo otros sistemas educativos, sino también el propio. A través de los estudios que se realicen, podremos observar, analizar y extraer conclusiones sobre el comportamiento de éstos en sus propios contextos que podría derivar en el análisis de los propios. Todo ello, asimismo, podría propiciar la propuesta de mejoras en una época en la que se están experimentando numerosos cambios en los sistemas educativos de educación superior a nivel mundial.

4.3 Teoría sobre el método comparativo

Tras una breve reseña sobre el origen, evolución y fundamentación científica de la educación comparada, este apartado está dedicado al análisis de la metodología comparativa para, posteriormente (capítulo 7), ahondar en su aplicación y extrapolarla a la comparación curricular.

No han quedado exentos de debate los distintos enfoques propuestos para la comparación en torno a asuntos educativos. Aunque no entraremos en la descripción de éstos, por no considerarlo pertinente en esta investigación¹⁸². Además, existe una cierta controversia en torno a su metodología. Como expone White (1979: 21), si la educación

¹⁸²Para un estudio exhaustivo sobre éstos, puede consultarse la obra de Olivera (2008).

comparada no fuera a tener consecuencias, no importaría si se desarrolla o no una metodología sofisticada. Pero el trabajo de educadores comparativos tendrá algún efecto o consecuencia fuera de los círculos académicos. De este modo, numerosos autores han realizado propuestas metodológicas, sin embargo, desde nuestro punto de vista, no todas se merecen un examen exhaustivo. Por ello, solo daremos cabida a las propuestas que consideramos más importantes, esto es, la de Bereday (1964/1968), que siguiendo a Hilker (1964), completó su propuesta y la modernizó y la propuesta metodológica de Caballero *et al.* (2016: 48) por considerar que, siguiendo la línea de Hilker y Bereday, presenta una estructura actualizada (2016) en la que incorpora una serie de nuevas fases dotando al estudio comparativo de una estructura más técnica y compleja. Es por ello, que esta última será la metodología que aquí describiremos con detalle y que seguiremos para la realización de nuestra investigación (capítulo 7).

Podríamos decir que Hilker (1964) y su propuesta metodológica marcaron un hito en la evolución de la educación comparada. El autor proponía cuatro pasos a seguir para que un estudio comparativo en educación tuviese validez. Sin embargo, fue Bereday (1964) el que completó esta propuesta de Hilker y desarrolló, como veremos a continuación, las cuatro fases que la componen: descripción; interpretación; yuxtaposición; y comparación.

4.3.1 Descripción

El objeto de esta fase es la de reunir la máxima información sobre el tema a comparar. En palabras de Benavent (1968: 199), recoger, clasificar y presentar los datos del área objeto de estudio en las mejores condiciones posibles para emprender la interpretación. Según Bereday (1968: 42 y ss.), esta información puede ser recogida de fuentes primarias (leyes, informes oficiales y documentos que den información directa), fuentes secundarias (libros, artículos científicos, etc.) y fuentes auxiliares (publicaciones que no tratan directamente el tema educativo pero comportar información sobre él). Para Garrido (1991/1996), se trata de una fase analítica y la considera la fase más larga, dado que es la que más tiempo ocupa al investigador. Así, el investigador se sitúa en la realidad que va a comparar, la observa, extrae la información que le interesa y la ordena según diversos criterios (Velloso y Pedró, 1991).

4.3.2 Interpretación

Una vez que hayamos obtenido y clasificado los datos, esta fase requiere por parte del comparativista un conocimiento profundo del contexto y de una o más ciencias sociales y humanísticas, ya que se trata de un estudio superior al meramente descriptivo. Se necesita realizar un análisis de la información recopilada que permita su comprensión hasta encontrar los factores explicativos de la misma. Raventós (1983: 64) afirma que resulta de capital importancia el conocimiento exhaustivo de la realidad social y cultural. Además, según Bereday (1964: 10) se requiere al menos de:

- a) Conocimiento del idioma del área de estudio
- b) Residencia en el área de objeto de estudio
- c) Control de los prejuicios culturales y personales.

No es de extrañar que, para una posterior comparación, sea fundamental la realización de una interpretación profunda y exhaustiva de los datos recopilados en el contexto que la propia investigación determine.

4.3.3 Yuxtaposición

El estudio comparativo empieza con la yuxtaposición. Así es como Bereday (1968: 54) definía esta fase. Esto nos deja ver como las dos etapas anteriores son las que prepararían al investigador para llevar a cabo la comparación propiamente dicha. Se trata de la etapa en la que investigador coloca ordenadamente en paralelo, dos a dos, los elementos de los sistemas educativos sobre los que desea trabajar (Velloso y Pedró, 1991: 137). Es cuando se empiezan a vislumbrar similitudes y diferencias entre los datos recopilados, sin embargo, no se hará ningún juicio ni se extraerán conclusiones. Esta etapa concluye con la hipótesis de la comparación, es decir, su objeto es señalar la idea guía que deberá demostrarse en la última fase (Benavent, 1968: 55).

4.3.4 Comparación

Se refiere a la etapa del estudio y, la cual resulta ser crucial. En ella, se analizan las semejanzas y diferencias extraídas de la fase anterior –yuxtaposición– y se realiza la

valoración de las mismas extrayendo las conclusiones pertinentes. Aquí, precisamente, es donde entra en juego la capacidad del investigador para que los datos e información recabados, analizados, explicados y clasificados desvelen lo que por sí solos no desvelan (Velloso y Pedró, 1991: 143). Es en esta etapa donde aparece el *tertium comparationis*, es decir, se trata del intento de comparar aspectos cualitativos, superando la mera distinción de las semejanzas y diferencias (Raventós, 1990: 116). De este modo, daremos origen al conocimiento nuevo surgido de la comparación (Velloso y Pedró, 1991: 123).

Como comentábamos, aunque este método (Beredey, 1964) –con sus cuatro fases–, es considerado por excelencia como el “tradicional” y el cual ha sido y sigue siendo utilizado en numerosos estudios, consideramos que el desarrollado por Caballero *et al.* (2013) comporta una estructura más técnica y completa al incorporar, al inicio del estudio, tres nuevas fases: I, II y III (selección y definición del problema, formulación de hipótesis y elección de la unidad de análisis), además de incluir, asimismo, una nueva última fase: la fase VIII (de prospección) por lo que la estructura propuesta quedaría esquematizada de la siguiente forma (figura 17):

ESTRUCTURA DEL MÉTODO COMPARADO	
Definición del diseño metodológico	I. Selección y definición del problema II. Formulación de hipótesis / presupuestos de partida III. Elección de la unidad de análisis <ul style="list-style-type: none"> - ¿Dónde comparo?: Ámbito de comparación. Países. - ¿Cuándo comparo?: Temporización - ¿Qué comparo?: Selección de las unidades de comparación. <ul style="list-style-type: none"> o Objeto de estudio <ul style="list-style-type: none"> ▪ Dimensión ▪ Parámetro ▪ Indicador
Desarrollo de la investigación	IV. Fase descriptiva V. Fase interpretativa VI. Fase de yuxtaposición VII. Fase comparativa o explicativa VIII. Fase prospectiva

Figura 17. Estructura del método comparado (Caballero *et al.*, 2013: 48).

Por considerarla la estructura más completa, actualizada e, incluso, acorde y adaptada a hechos y acontecimientos internacionales, creemos que abordar nuevas unidades de

análisis más amplias podría resultar de gran interés en esta investigación a la hora de estudiar políticas y fenómenos educativos a nivel internacional y en países tan distantes como es el caso de España y China. Así, la selección y definición del problema, la formulación de la hipótesis y la elección de la unidad de análisis son tres fases que consideramos imprescindibles para el desarrollo de la investigación en sí y que incluiremos en nuestro estudio empírico (capítulo 7).

4.3.5 Prospección

La fase prospectiva, si seguimos la idea de Steiner-Khamsi (2010: 323) para el que “los que hacemos educación comparada nos interesa conocer qué ocurre en los sistemas educativos que operan más allá de los límites geográficos de los territorios nacionales o qué utilizaremos una óptica transnacional de dicho análisis”, es de gran importancia.

Como expresan los autores de dicho modelo (Caballero *et al.*, 2013: 53), esta fase prospectiva trata de extraer una serie de conclusiones del estudio realizado para proponer mejoras a nivel nacional o a nivel del ámbito de estudio seleccionado, es decir, de puesta en marcha y realización de reformas e innovación en educación, así como de planificación y reformas en los aspectos que consideremos necesarios. De este modo, y por los motivos expuestos, éste será el modelo que sigamos en esta investigación (figura 17).

4.4 Ventajas e inconvenientes de la metodología comparativa

Son muchas las dificultades a las que nos enfrentamos al realizar una comparación.

Una condición implícita del método comparativo es la de una cuidadosa preparación (...) que implica tres aspectos fundamentales: conocer la lengua usada en el área estudiada, residir en ella el tiempo suficiente, vigilarse cuidadosamente y persistentemente a sí mismo, para evitar las deformaciones que podrían resultar de los módulos culturales y personales propios.

(Bereday, 1968: 40)

Esto nos lleva a pensar, como apuntan Muñoz-Repiso y Valle (1997: 247 y ss.), que en un estudio de educación comparada, los idiomas, los medios económicos para viajar y residir en el país o países objeto de investigación y una visión pluricultural y pluridisciplinar sobre las realidades que se analizan son de máxima importancia. Todo ello, para un investigador resulta, en principio, si no imposible, muy difícil y, la cual, creemos haberla superado en esta investigación en concreto.

Ya, Garrido (1991: 134 y ss.) presentaba tres problemas principales que limitaban la comparación: 1) el problema de la objetividad; 2) el de la eficacia nomotética y; 3) el de la normatividad. Pero si a éstos les sumamos la complejidad de la internacionalización y la globalización, estas dificultades se ven aumentadas a la hora de aplicar el método comparativo. Además, Muñoz-Repiso y Valle (1997: 248) añaden la extrema dificultad que hay para encontrar datos fiables, completos y homogéneos que puedan servir a los objetivos de la comparación. Este problema de homogeneidad también lo señalaba Garrido (1991: 193) cuando explicaba que la falta de homogeneidad, no sólo de los datos que cada país pone a disposición, sino incluso de la terminología con que cada grupo lingüístico designa y conceptualiza los hechos, suponía un problema fundamental y frecuente para el comparativista.

International comparative research faces many problems [...] Costly and time-consuming comparative research seems to be granted sufficient funds most likely if it addresses issues of current political concern [...] Language barriers and limits of field knowledge often lead to a poorer provision of information than in projects focusing on a single country.

(Teichler, 1996: 451 y ss)

Como vemos, son un cúmulo y una maratón de verdaderos obstáculos con los que nos encontramos a la hora de realizar una investigación en educación comparada. Pero, no nos olvidemos que, como decían Theisen y Adams (1990: 277), hacemos comparaciones a diario. La comparación es parte de la naturaleza humana. Comparamos cómo nos vestimos, qué consumimos, comparamos para tomar decisiones, entablar debates y comparamos todo lo que hay en el entorno en el que vivimos. La comparación nos ayuda a razonar, a expandir nuestro conocimiento y a precisar nuestras ideas y perspectivas. Más aún, otros autores reafirman esta sentencia y postulan que “pensar sin

comparar es impensable” (Swanson, 1971: 145) o, Levy (1970, en Theisen y Adams, 1990: 277) asegura, todo análisis científico es una versión de conocimiento general entendido como análisis comparado.

Esto nos lleva a reflexionar sobre cómo y de qué modo se adaptan estos estudios en educación comparada a la globalización dado los importantes cambios que se están llevando a cabo, no solo de identidades culturales, sino también de las relaciones entre países, ideologías e incluso políticas educativas. En palabras de Fernández (2004: 62), la comunidad internacional ha manifestado la urgencia de poner en marcha un “diálogo político” en educación convencida de que las políticas educativas sólo podrán ser eficaces si implican de manera activa en una negociación política a los actores (*stakeholders*): profesores, padres, sociedad civil, sector privado y autoridades públicas. Vemos como el interés por estos estudios y la necesidad de su mejora con respecto a su actualización y adaptación a la internacionalización implica que pasemos de un pensamiento Estado-nación a una visión global.

At a time such as the present, when profound changes are occurring in the whole structure of global economic, social and cultural relations, and the role of education in these changes is coming to be recognized as fundamental, all countries can only benefit from knowing more about the cultural premises of each other's education.

(UNESCO, 1993: 89)

Las mediciones internacionales de resultados de aprendizaje como por ejemplo los resultantes de los estudios de los organismos internacionales para establecer los rankings mundiales, son algunos de los factores que explican este renovado interés por un enfoque que permite captar una de las características más importantes de la dinámica moderna: la creciente y compleja interdependencia entre los países. De ahí el creciente interés por la educación comparada y la publicación de numerosas obras que han intentado dilucidar sus múltiples finalidades. Algunas de ellas son de orden teórico y buscan un avance del conocimiento científico existente acerca del fenómeno educativo; otros, en cambio, poseen una orientación más práctica e intentan servir de ayuda para la toma de decisiones o la planificación educativa. Estas líneas de trabajo guardan una estrecha relación con algunas de las prioridades que han sido marcadas a partir del EEES (Fernández García, 2006b: 395).

Nuestro problemas no son únicos, aspecto de enorme utilidad, ya que nos incita a buscar y a comprender fuerzas y factores fuera de las fronteras de nuestra sociedad (...) En tales casos no sólo es provechoso conocer los fenómenos que tienen lugar en otros países sino los intentos de solución en curso y las dificultades que éstos deben superar.

(Noah, 1990: 179)

4.5 Recapitulación

A continuación, mostraremos los aspectos más relevantes abordados en este capítulo:

- La educación comparada tiene por objeto el extraer, analizar y explicar las semblanzas y diferencias entre los hechos educativos y sus relaciones con el entorno político, económico, social y cultural y su finalidad principal es la adquisición de conocimientos para poder descubrir las normas y patrones de determinados sistemas de educativos y, a partir de ellos, poder elaborar teorías, pero siempre con el fin de aplicarlos a la acción de mejora en el campo de la Educación.
- Se reafirma el gran valor de esta ciencia y su método con gran vocación multidisciplinar debido a la fuerte y actual presencia de la relación de la cultura local y la global en la educación superior.
- La metodología comparativa tradicional está compuesta por cuatro fases: descripción, interpretación, yuxtaposición y comparación. Pero nosotros siguiendo uno de los modelos más actualizados (Caballero *et al.*, 2016), hemos integrado en estas fases tanto el ámbito de estudios, la temporización y el objeto de estudio, así como hemos incluido la última fase: la prospectiva.
- No es nuestra intención con este estudio comparado imponer o transferir un modelo para imitar o rechazar al otro, sobre todo porque sería imposible debido a las diferencias culturales, políticas y sociales que distan de ser parecidas.
- Se pretende, sin embargo, conocer y estudiar las propias características de los sistemas educativos en sus correspondientes enclaves nacionales, analizando los posibles problemas con el objetivo de vislumbrar sus principales diferencias y analogías.

Para concluir, tal y como Garrido (1996: 109) se pregunta, “¿podrá una ciencia de raíz nacionalista contribuir al derribamiento de las inútiles barreras, de los prejuicios, de las incomprensiones que existen entre unos países y otros?”. Aunque aún no hay respuesta precisa para esta pregunta, seguimos, de acuerdo con el autor (1997: 65), en que el objetivo que quizá debería prevalecer en cualquiera de nuestras investigaciones es el de conseguir, contrario al adagio popular, en España y en otros países, que *las comparaciones educacionales no resulten odiosas para ninguna sociedad humana*.

CAPÍTULO 5. EL CURRÍCULUM EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN CHINA Y ESPAÑA

*Fellow educators—are we not lost?
Do we know where we are,
remember where we have been,
or foresee where we are going?*
(Dwayne, 1999: 231)

5.1 Introducción

Son muchas las definiciones que nos encontramos en torno a la idea de currículum (apartado 5.2). Dada la enormidad de acepciones y matices que existen en cuanto al término, en este capítulo intentaremos realizar una conceptualización del mismo abordando las principales teorías y enfoques curriculares más característicos y su relación con el proceso de su diseño e implantación en el sistema educativo universitario. Hemos de puntualizar, que no es nuestra intención ofrecer una evolución histórica ni realizar una clasificación exhaustiva, pero sí que se pretende esbozar y presentar los principales enfoques curriculares y las tendencias actuales más representativas en cuanto al diseño curricular en las instituciones de educación superior, en concreto, en las universidades al considerar que este paso previo será clave para nuestro posterior análisis de los currícula en TI de China y España.

Entendemos que, si efectuamos una revisión sobre las diversas perspectivas del diseño curricular a nivel general y global, podríamos descubrir cómo se han ido dibujando los sistemas educativos de educación superior hasta la fecha. Así, se ofrece una visión sobre los principales modelos curriculares y sus características a nivel universitario –de un modo general–, así como se presentan los principales cambios que ha sufrido el currículum a raíz del nuevo paradigma en educación superior en Europa (EEES) y la internacionalización de la educación debido a la globalización tanto en China como en España. Este proceso nos llevará a desentrañar las dificultades existentes involucradas en el proceso del diseño curricular. De este modo, en este capítulo se pretende:

- Analizar el currículum (concepto, teorías curriculares, enfoques y dimensiones) y las decisiones que subyacen en cuanto a su diseño y puesta en marcha en educación superior a nivel universitario.
- Analizar el currículum real, es decir, el planeado e implementado –plan de estudios–, así como las distintas fases de su diseño, pero sin olvidarnos de la realidad curricular –currículum implícito o nulo–.
- Describir y analizar la evolución curricular y sus principales aspectos en nuestros dos países objeto (China y España) con el objetivo de conocer cómo se ha configurado la realidad curricular de ambos países a nivel universitario.

5.2 Conceptualización del currículum

*Nuestro defecto es aprender más
por la escuela que por la vida
(Séneca, s.f.)*

El término *currículum* es un concepto complejo y cuanto menos equívoco. Podría ser por tratarse de un término polisémico por las distintas perspectivas del mismo dependiendo del contexto cultural, social y educativo en el que se estudie, pero aún así, nos sigue sorprendiendo cómo el término, sobre todo en su significado pedagógico, se intercambie frecuentemente con otros como: plan de estudios¹⁸³, programa de estudios, enseñanza, diseño de metas educativas, etc., relacionándolo, en otras ocasiones, con la implementación didáctica o acontecimientos educativos de ese determinado sistema. Podríamos decir, por la literatura revisada, que hay tantas conceptualizaciones del currículum como autores expertos hay en torno al mismo (Bobbitt, 1918; Dewey, 1909, 1916; Caswell y Campbell, 1935; Johnson, 1967; Tyler, 1973, 1998; Taba, 1962, 1976, 1991; Stenhouse, 1981, 1991; Zabalza, 1987, 1998, 2003, 2007, 2009; Grundy, 1987, 1998; Gimeno, 1988, 1991; Kemmis, 1988; Ornstein y Hunkins, 1989, 2008; Doyle, 1992; Roldán, 1993; Díaz Barriga, 1999, 2003; Gimeno y Pérez, 1994, Fernández, 1994; de Alba, 1995; Bolívar, 1999, 2003; García, 2004), por mencionar algunos.

¹⁸³ Hemos de destacar que para algunos autores hablar del plan de estudios es equivalente a hablar del currículum y, en algunos casos, lo toman como el instrumento mediador para la selección y organización de todos los aspectos para los fines de la enseñanza. Sin embargo, nosotros consideramos el currículum como algo más complejo que un plan de estudios, incluyéndose en él una serie de elementos que contribuyen a fundamentar la estructura del plan de estudios como veremos a lo largo de este capítulo.

Pero si realmente queremos reconceptualizar la idea de currículum dentro del marco de las reformas educativas y académicas acontecidas en los últimos años en educación superior, nos centraremos en la idea del currículum como un proceso de construcción, innovación y cambio permanente desde un punto multidisciplinar, interdisciplinar y transdisciplinar¹⁸⁴ que se propone formar a profesionales que cubran las demandas sociales y económicas actuales pero, asimismo, sujeto a determinados contextos culturales, educativos y sociales específicos. Es decir, “como proceso de permanente adaptación e innovación [...] proceso caracterizado por ser abierto, flexible, participativo, teórico-práctico y centrado en el sujeto” (Roldán, 1993: 22). Asimismo, no debemos olvidar que, para el desarrollo y análisis de la teoría curricular es necesario vincularla a varios aspectos de la realidad como lo son: la realidad educativa, social y económica y, por ello, en esta investigación, se han analizado previamente los sistemas de educación superior en los países objeto de nuestro estudio y las situaciones económicas y sociales que han influido en la formación y desarrollo de los mismos (capítulo 2). Además, si queremos acercarnos, aún más, a nuestro objetivo investigativo, hemos de decir que, la mayor parte de los estudios en torno al currículum se han referido a la etapa inicial de la educación y tendremos que tener en cuenta este hecho a la hora de evaluar los distintos enfoques curriculares, ya que los contenidos y procesos a incluir no pueden extrapolarse de forma automática al contexto universitario (Calvo, 2010: 13).

Escapa a las posibilidades, tanto de esta investigación como de la extensión, así como al objetivo de este capítulo, entrar en el análisis detallado de la historia evolutiva y en las distintas clasificaciones del currículum, por lo que nos remitiremos a su conceptualización desde el punto de vista de nuestro objeto de estudio. En este sentido, según Miñana (2001), el que no haya una definición ampliamente aceptada de currículo muestra la complejidad del campo, la confrontación ideológica, política y de enfoques, la historicidad del concepto y su carácter cultural e incluso local. En este mismo sentido, no debemos olvidar, en este intento de conceptualización, que el currículum se

¹⁸⁴ Basándonos en Piaget (1979 en Posada (2004), concebimos la multidisciplinariedad como “la primera fase de la constitución de equipos de trabajo. Se busca información en otras disciplinas pero sin que dicha interacción contribuya a modificarlas”. La interdisciplinariedad sería “el segundo nivel de integración disciplinar, en el cual la cooperación entre disciplinas conlleva interacciones reales, es decir, una verdadera reciprocidad en los intercambios y, por consiguiente, un enriquecimiento mutuo”, y la transdisciplinariedad correspondería con “la etapa superior de integración disciplinar, en donde se llega a la construcción de sistemas teóricos totales (macrodisciplinas), sin fronteras sólidas entre las disciplinas, fundamentadas en objetivos comunes y en la unificación epistemológica y culturas. Aunque son términos que a menudo se intercambian y confunden, creemos que cada uno responde a un comportamiento específico dónde la diferencia principal entre ambos radica en el nivel de integración y cooperación que se dé en el proceso.

encuentra interrelacionado con la tradición educativa de cada país y parece haberse visto generalizado por parte de los distintos sistemas educativos con el objetivo de desarrollar una formación integral debido a la internacionalización de la educación superior, derivando así en una internacionalización del currículum. Esto es, en el caso de Europa, con el nuevo paradigma en educación que comporta el EEES y, en el caso de China, con el proyecto de internacionalización de su educación superior. De este modo, estamos observando cómo ambos procesos de transformación obligan a que las instituciones universitarias se adapten a las nuevas exigencias sociales, de mercado y profesionales y es, en este proceso de adaptación, dónde el currículum adquiere un papel de indudable importancia al deber contribuir a la formación de los egresados para cubrir estas exigencias.

Adicionalmente, queremos destacar la dicotomía entre las teorías curriculares, considerándose el currículum por algunos autores como un *producto* y por otros como un *proceso* (apartado 5.2.1). A pesar de la dicotomía entre ambos, parece indudable que la decisión a la hora de optar por un determinado modelo estará condicionada por el país y su cultura educativa, tema que también abordaremos a lo largo de este capítulo (apartado 5.2.2 y ss.). Como Guzmán (2012: 25) apunta, es recomendable no iniciar el proceso de diseño curricular si no se ha clarificado y establecido algún sistema para señalar prioridades entre las necesidades que un programa educativo intentará satisfacer.

En vista de la vasta literatura revisada y todo lo expuesto anteriormente, así como en un intento de conceptualizar el término, queremos cerrar este primer apartado precisamente no conceptualizándolo de un modo cerrado y poco flexible, sino que nos quedaremos, por ahora, con la siguiente definición para más tarde contemplar qué entendemos por currículum en la Universidad, qué clase de parámetros inciden e intervienen en el proceso del diseño curricular y cómo son aplicados al caso de la traducción e interpretación (apartado 5.2.2 y ss.).

El currículum no es un concepto, sino una construcción cultural. No se trata de un concepto abstracto que tenga algún tipo de existencia fuera y previamente a la experiencia humana, más bien es un modo de organizar una serie de prácticas educativas.

(Grundy, 1998: 14)

En relación con el objetivo de nuestra investigación, contemplamos el currículum, a priori, como un *proyecto formativo integrado* que pretende llevar a cabo una institución educativa, en nuestro caso, la Universidad. Es decir, el currículum aplicado a la educación superior desde la elaboración del plan de estudios (como marco curricular institucional) (Zabalza, 2003: 21 y ss.), el cual abordaremos e intentaremos dilucidar en este capítulo (apartado 5.2.2).

5.2.1 Principales teorías curriculares y su clasificación por enfoques

Podríamos decir que la obra de Bobbit (1918) *The Curriculum* supuso el punto de partida de estos estudios como especialidad que pretende darle un tratamiento fundamentado a las decisiones de una sociedad específica sobre *qué enseñar y cómo enseñar*. A partir de entonces, muchos autores se han sumergido en la investigación en el campo del currículum y su relación con la educación.

Algunos expertos (Lundgren, 1983, Stenhouse, 1984, Kemmis, 1988) coinciden en la diferenciación de tres grandes bloques teóricos en torno al currículum, los cuales difieren dependiendo de factores culturales, sociales y de escolarización. Estos tres grandes bloques teóricos son: teoría técnica, teoría práctica y teoría crítica del currículum. Ornstein y Hunkins (2008: 2) afirman que, cada enfoque curricular expresa el punto de vista del diseño curricular y su desarrollo, el papel del alumno, el profesor y del especialista que diseña el currículum, así como los objetivos del mismo y aquellos aspectos que deben ser examinados en el proceso. Veremos en este apartado, que, aunque estos enfoques sí que se diferencian en su modo de ver y de proceder con respecto al diseño curricular, hay ciertos factores que coinciden y se interrelacionan.

El pedir una teoría estructurada del currículum, que es, a su vez, integradora de otras subteorías, capaz de guiar la práctica, es tan utópico como pedir una conjunción de los saberes pedagógicos sobre la educación que sean capaces de explicar la acción y de guiarla cuando la escuela desarrolla un proyecto cultural con los alumnos.

Gimeno (1991: 34)

- Enfoque técnico o tecnológico

Según Kemmis (1988), esta teoría considera que el currículum se da en un contexto caracterizado por las necesidades y los objetivos sociales deseados a los que la educación debe responder. Probablemente fue con la obra *Basic Principles of Curriculum and Instruction* de Tyler (1949) que este paradigma técnico –también llamado tecnológico– cobrase más fuerza, aunque en nuestro país se enfatizaría a partir de 1970 con la LGE. Esta teoría considera al currículum como un *producto* basado en objetivos de enseñanza (Álvarez, 1987: 33). Es decir, el currículum pierde de vista la dimensión histórica, social y cultural para convertirse en un objeto gestionable (Gimeno, 1988: 54). García (2004: 82) afirma que la peculiaridad de este enfoque es que utiliza dichos objetivos como enunciados teóricos que dirigen la acción para así poder racionalizarla. Es decir, se considera al currículum como el producto final de una toma de decisiones en cuanto a la concreción de objetivos y contenidos.

Los modelos que responden a este tipo de currículum se asientan en la racionalidad, eficacia y eficiencia, y describe el trabajo del profesorado como el ejercicio de la razón práctica y deliberada estableciendo una relación entre la teoría y la práctica. De este modo, el currículum prescrito respondería a una rigidez en la formulación de objetivos y contenidos y una organización racional de los mismos, mientras el currículum presentado podríamos describirlo como una “dictadura” del libro de texto al que se atiene el profesorado. Así, el profesor se limita a transmitir el conocimiento previamente establecido y acordado y el aprendizaje por parte del alumno se realiza a través de la recepción de este conocimiento transmitido, el cual se verá evaluado finalmente de un modo burocrático a través del rendimiento académico.

Este enfoque tiene, como todos, una serie de ventajas e inconvenientes dependiendo del contexto cultural en el que se dé. Como Calvo (2010: 24) expone, es frecuente que se dé en contextos educativos que intentan imponer unos estándares para lograr la mejora de la calidad de la enseñanza y aprendizaje. Además, este tipo de filosofía curricular –prescriptiva, que controla y universaliza los contenidos– es típica de sistemas con recortes liberales –de corte dictatorial o afán de censura– (ibíd.). Lo que realmente importa es que se considera al currículum como un contexto caracterizado por las “necesidades” y los objetivos deseados a los que la educación debe responder,

descubriendo estas necesidades y desarrollando programas con el fin de avanzar los propósitos y objetivos de la sociedad (Kemmis, 1988: 112). El diseño, por tanto, es instruccional y se espera que los educandos logren como resultado del proceso educativo, conductas observables. Precursores de esta teoría curricular fueron Bobbit (1918) y Tyler (1949), seguidos por Bloom (1956), Taba (1962), Gagne y Briggs (1979), Rodríguez Diéguez (1985, 2005) o Medina Rivilla (2002).

Todos los currículos, no importa cuáles fueren sus estructuras particulares, se componen de ciertos elementos. Generalmente se parte de una determinación de metas y objetivos específicos, lo que indica algún tipo de selección y organización del contenido y destaca ciertos modelos de aprendizaje y enseñanza, sea por exigencia de los objetivos o de la organización del contenidos. Finalmente, incluye un programa de evaluación de los resultados. Los currículos difieren entre sí de acuerdo con la intención que se imprime a cada uno de estos elementos; esto depende de la manera en ellos se relacionan mutuamente y de la base sobre la cual se toman las decisiones con respecto a cada uno.

(Taba, 1974: 24)

Sin embargo, este enfoque no ha quedado exento de críticas. Autores como Gimeno Sacristán (1991: 25) argumentan que una visión tecnicista del currículum nunca podrá explicar la realidad de los fenómenos curriculares y difícilmente puede contribuir a cambiarlos, porque ignora que el valor real del mismo depende de los contextos en los que se desarrolla y cobra significado.

- Enfoque práctico o deliberativo

La teoría práctica del currículum, al contrario que la tecnológica, se distingue, fundamentalmente, por asumir tres características esenciales de la realidad educativa: la incertidumbre de la acción, el sentido interpretativo de la comunicación entre los participantes, y la determinación ético y política de la acción educativa misma (Angulo, 1990: 39). También llamado enfoque deliberativo, defiende que los problemas curriculares no son teóricos, sino *prácticos* y defiende la concreción de objetivos de una manera que pueda ser revisada y, por lo tanto, sea flexible y pueda estar sujeta a cambios. Es decir, el currículum no debería estar predefinido ya que no hay una ley de

validez universal que lo concrete (Walker, 1971, Schwab, 1969, 1971). Calvo (2010: 26) defiende esta postura explicando que, al tratarse el currículum de una experiencia humana, diseñada o desarrollada entre personas, en contextos culturales, con individuos que aportan sus propias peculiaridades al contexto curricular, es prácticamente imposible encontrar teorías irrefutables en torno al currículum y que sean universalmente aplicables. Así, Schwab (1971: 592 y ss.) encuentra la solución en un marco curricular ecléctico, en el que sean los educadores los que utilicen los distintos modelos, teorías y recursos y analicen su utilidad en cada caso para compensar las carencias de unos puntos de vista con otros.

Podríamos decir que Schwab indica un movimiento curricular alternativo en los 70 y al que se unió Stenhouse (1987: 29) cuando asumía que “un currículum es una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierta a la discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica”. Así, este enfoque sugiere una renovación pedagógica, diseñando el currículum a partir de procesos de evaluación correspondientes y con la toma de decisiones para la reorientación del mismo. Esta teoría se basa en la psicología cognitivista y opta por una visión “constructiva”.

Se establecen modelos cíclicos de diseño curricular, evaluables, que se centran en la práctica, que son revisables y actualizables, que contemplan condicionantes implícitos en la situación educativa y confieren mayor importancia a los agentes activos en el proceso: profesorado y alumnado. Todo el proceso curricular carece de sentido si el currículum no se puede mejorar progresivamente.

(Calvo, 2010: 29)

Así, el diseño curricular práctico, a diferencia del técnico, se interesa por el *proceso* de enseñanza-aprendizaje y no por el producto; el aprendizaje es el fruto de la interacción entre los diferentes participantes (Luna y López, 2011: 68). El papel del docente es la búsqueda del aprendizaje teniendo como núcleo principal la construcción del significado del estudiante como sujeto activo de dicho proceso; las relaciones profesor-estudiante se generan en un clima de igualdad y comprensión afectiva, buscando el valor de lo enseñado (ibíd.). En la figura 18, se muestra la diferencia entre el currículum como *producto* y el currículum como *proceso* a lo largo de su desarrollo.

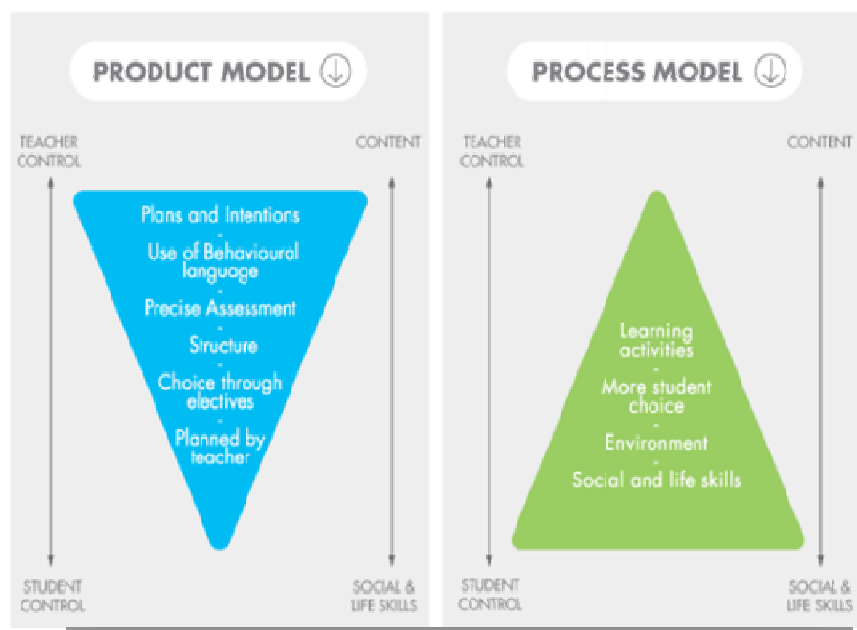


Figura 18. Modelo curricular como proceso y como producto (O’Neill, 2015: 27).

- Enfoque crítico o social

Esta teoría parte de la premisa de que las estructuras sociales no son tan “racionales” y “justas” como pensamos. Gran parte de esta teoría consiste en analizar los procesos mediante los que nuestra sociedad y nuestros puntos de vista sobre ella, se han formado. Pretende una transformación social basándose en el discurso dialéctico y la participación comunitaria a partir del conflicto generado e intenta construir una teoría de currículum desde aspectos sociales e históricos, es decir, interpretando el pasado para así moldear una acción futura. En definitiva, modificar la perspectiva curricular a través de la acción.

Al contrario que el investigador interpretativo cuyo fin es la comprensión del significado del pasado para el presente, el investigador en la acción pretende transformar el presente para producir un futuro diferente [...] la investigación acción es deliberadamente activista.

(Carr y Kemmis, 1986: 183)

Es por ello, que este enfoque está relacionado con el enfoque práctico, ya que también considera al profesor como investigador de su propia práctica y, además, va unido y se basa en la premisa de "reflexión sobre la acción". Así lo expresan (Luna y López, 2011: 70) afirmando que "este enfoque sería totalmente incompatible con el enfoque técnico pero es compatible con el práctico ya que en cierta medida es un desarrollo del mismo, donde profesores y estudiantes aprenden su propia realidad".

Se persigue el trabajo cooperativo, colaborativo y comunitario para analizar, organizar y mejorar el currículum desde esta perspectiva *problematizadora* en la que se ubica y el profesor adquiere una relevancia primordial ya que interviene directamente en el proceso. El proceso de investigación-acción es por lo tanto un proceso en espiral de reflexión, en el que se pretende relacionar dialécticamente la comprensión retrospectiva y la acción prospectiva (Carr y Kemmis, 1986: 185 y ss.). La educación debe encaminarse a la reforma del contexto en el que se encuadra, alejándose de los aspectos técnicos predominantes contemplados hasta entonces (Calvo, 2010: 30). De este modo, el currículum no consiste en un conjunto de planes a desarrollar, sino como aquel proceso de interacciones donde la planificación, la acción y la evaluación están relacionadas e integradas en un proceso de investigación-acción, siendo ésta la oportunidad de avanzar hacia la transformación del proceso de enseñanza-aprendizaje, mediante la crítica que permite el modelo dialéctico (Luna y López, 2011: 71).

Este enfoque ha llegado a tener un gran alcance debido a que da mayor importancia a la última finalidad curricular (lo que se enseña) y no a los objetivos o contenidos. Además, es el que se preocupa por analizar los procesos de diseño del currículum: currículum explícito, currículum implícito (oculto) y currículum ausente (nulo) (García Pascual, 2004: 91) que analizaremos en este capítulo (apartado 5.2.2.1).

Para cerrar este apartado, se muestra un resumen de los enfoques más característicos que versan sobre el currículum y sus principales particularidades en cuanto a sus sistemas y métodos a la hora de desarrollarse.

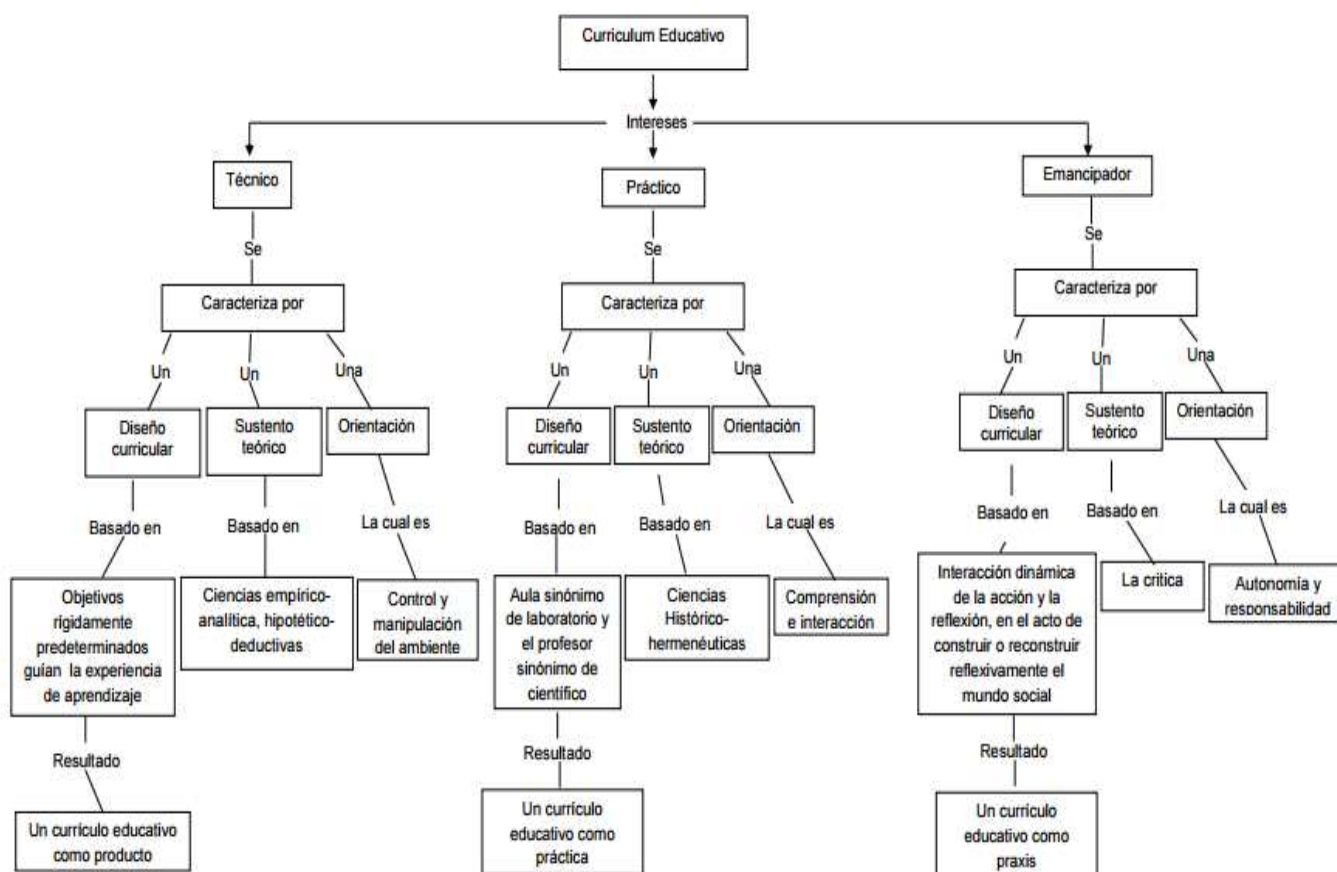


Figura 19. Teorías curriculares y sus sistemas de desarrollo (basado en Grundy, 1998).

5.2.2 El currículum universitario como *proyecto (político) formativo*

*Lo viejo no acaba de morir,
lo nuevo no acaba de nacer*
(Gramsci, A., s.f.)

Antes de adentrarnos en el complejo mundo del currículum y del diseño curricular, consideramos necesario el análisis y la explicación del porqué de la importancia del estudio sobre el currículum en educación superior en la actualidad debido a la globalización e internacionalización de la educación.

Ya apuntábamos, que el término y la definición de “currículum” se ha visto sometida a infinitas concepciones y contradicciones. Una de las principales causas de esta

disimilitud es la diferencia ideológica en torno al mismo debido a hechos históricos y culturales principalmente, pero sin olvidarnos de los factores económicos, políticos y sociales a los que el currículum debe responder en cada cultura educativa. No dudamos que el currículum es un componente esencial en cualquier proceso educativo. En los inicios del siglo XXI, los sistemas educativos deben enfrentarse a los desafíos de la globalización y de una economía creciente basada en el conocimiento y las tecnologías (UNESCO, 2013: 15). Este hecho se ve reflejado directamente en la educación y, por supuesto, en la educación superior. Según el Banco Mundial (2002: 19), la educación terciaria es necesaria para la creación, la difusión y la aplicación efectiva del conocimiento y para desarrollar la capacidad técnica y profesional. Se entiende, pues, que la educación tiene, en este aspecto, un papel cada vez más importante y, por ello, los currícula, especialmente, nos ofrecen una idea de los desafíos a los que se enfrenta la educación superior en un mundo globalizado y los roles emergentes de las instituciones de educación superior como participantes clave en el desarrollo humano y social (Taylor, 2008: 90). De este modo, en la enseñanza universitaria se destaca la adecuación de los currícula con el progreso de la ciencia, de diversos ámbitos del conocimiento y de la cultura, y con las exigencias del mundo profesional (Gimeno, 1991: 43).

Sería una necesidad obviar los efectos que la globalización tiene a la hora de diseñar el currículum universitario. La realidad constantemente cambiante a la que nos enfrentamos es sumamente compleja y abarca múltiples actividades sociales, no sólo en un determinado territorio o país sino a nivel global, hecho que afecta a numerosas dimensiones, entre ellas, a la educación. Así, la reflexión por parte de la UNESCO (1995: 49) de que “el ritmo sin precedentes de expansión de las actividades científicas exige poner al día los planes y los programas educativos, más flexibilidad a las estructuras organizativas y una mejor comprensión de los aspectos económicos y éticos de las actividades científicas”, nos lleva a la determinación de que la adaptación a la realidad y proporcionar una respuesta a las necesidades sociales y económicas es de obligada necesidad.

Si el currículum es algo que se construye, sus contenidos y sus formas no pueden ser indiferentes a los contextos en los que se configura. Como Grundy (1998: 115 y ss.) apunta, concebir el currículum como una praxis significa que muchos tipos de acciones intervienen en su configuración, que el proceso tiene lugar dentro de unas condiciones

concretas, que se configura dentro de un mundo de interacciones culturales, y sociales y que esa construcción no es independiente de quien tiene el poder para constituirlos. De este modo, un diseño adecuado del currículum busca la relación armónica de los elementos constitutivos de una organización educativa, desde el contexto teórico, social, cultural y político, encontrando de esta manera sentido e identidad al proyecto formulado (Luna y López, 2011: 74). Así, las autoridades nacionales de educación se enfrentan al desafío de lograr que los currícula respondan a nuevas y complejas demandas mediante el desarrollo de las habilidades y las competencias relevantes tanto para las necesidades locales como para las globales (UNESCO, 2013: 15).

Por todo lo expuesto, y basándonos en Zabalza (2003), consideramos necesario concretar que, aunque consideremos el currículum universitario como un *proyecto formativo integrado* que pretende llevar a cabo una institución educativa, también se trata de un *proyecto político educativo* en el que se incluyen tanto el plan de estudios (organización y distribución de asignaturas, carga lectiva, etc.), así como las destrezas, estrategias cognitivas, valores y hábitos que se fomentan a través del desarrollo del mismo. No creemos que ambas acepciones se refuten entre sí, ya que el currículum sigue siendo un proyecto formativo pero regulado políticamente –internacional, estatal e institucionalmente– que pretende cumplir con el propósito educativo para el que ha sido elaborado.

- Reflexiones generales sobre las dimensiones del currículum

Creemos necesario aclarar las distintas dimensiones o acepciones que suelen tomar los currícula para, más tarde, relacionarlas con el currículum universitario. Así, podemos distinguir las siguientes dimensiones que el currículum comporta:

Se ha llamado currículum *explícito* o formal (planeado) a aquel que plantea el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es decir, se trata del documento que a través de planes y programas, materiales didácticos y guías registra los objetivos que la institución desea alcanzar para la educación. Suele ser un documento dinámico ya que está sujeto a cambios según lo exija el contexto en el que se desarrolle. El currículum explícito da paso al *currículum real* (implementado) de tal forma que es una traducción práctica del currículum formal, actuando como mediador entre docentes y alumnos. Gimeno (1991:

21) lo define como “la puesta en práctica del currículum formal con las consecuencias que traiga consigo su aplicación y que lógicamente requerirán en su momento una adaptación entre el plan curricular y la realidad en el aula”.

El currículum *implícito* o también llamado *oculto* son los valores o normas institucionales no reconocidas abiertamente, pero desarrolladas de manera implícita por los profesores y/o estudiantes. La visión que cada institución sobre el conocimiento y aprendizaje, así como se debería preparar al estudiante para el ejercicio de una determinada profesión en cada sociedad, etc., son factores que afectan a la propuesta curricular de un modo silencioso. Torres (1991: 76) afirma que debemos dar especial importancia a este tipo de currículum ya que “se planifica, se desarrolla y se evalúa sin llegar a hacerse explícito en ningún momento [...] Funciona de manera implícita a través de los contenidos culturales, las rutinas, interacciones y tareas escolares”. Así, el autor (ibíd.) señala la importancia del mismo al tener como resultado una reproducción de las principales dimensiones y peculiaridades de la esfera económica de la sociedad. Puede considerarse entonces, que un currículo formal es el marco explícito en el que se reproducen las relaciones culturales, económicas y sociales, mientras que el “currículo oculto” (que subyace a todas las experiencias educativas) refuerza y nutre las ideologías dominantes y los sistemas de creencias (Taylor, 2008: 92)

El currículum *nulo*, por su parte, obedece a la ausencia de ciertos contenidos formativos, es decir, forman parte de este tipo de currículum todos aquellos contenidos formativos que están presentes, o podrían estarlo, en otras instituciones y en estudios similares de otros países, pero que no se han incluido por falta de espacio, por razones estratégicas o curriculares de diverso tipo –falta de recursos, de personal preparado, de tradición, de interés institucional–, o porque se ha optado por otras alternativas más convenientes desde nuestro punto de vista (Zabalza, 2003: 36). Este tipo de currículum es de los menos estudiados, por lo general, sin embargo, nosotros en esta investigación le prestaremos bastante atención, ya que como el autor afirma (ibíd.), incluso en el marco de cada carrera universitaria es muy interesante el análisis del mismo, ya que mediante el análisis de las diferencias existentes entre las propuestas de unas universidades y otras, podemos identificar las lagunas formativas que algunos planes de estudios presentan.

Tras esta breve exposición de las distintas dimensiones que puede adquirir el currículum, hemos de puntualizar que el currículum explícito es el que se diseña e implementa, pero dependiendo de cómo las distintas dimensiones vayan adquiriendo forma e importancia el currículum explícito, como veremos, será interpretado e implementado de distinta manera dependiendo del contexto en el que se dé.

- Aspectos generales del currículum universitario

Como apuntábamos, cuando hablamos del currículum universitario nos referimos a los *proyectos (político) formativos integrados* que ofrecen las instituciones universitarias para la acreditación de sus estudiantes como profesionales de las diversas ramas del saber (Zabalza, 2003: 36), y esto supone la adopción de una serie de decisiones básicas sobre la naturaleza y contenidos del proyecto que se pretende poner en marcha.

En la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior (UNESCO, 1998)¹⁸⁵ se planteó la transformación de los modelos tradicionales en los que se ha basado tanto la formación de profesionales universitarios, como la organización curricular: a) las exigencias del mundo del trabajo; b) la consolidación de la sociedad del conocimiento y, c) el impacto de las nuevas tecnologías de la información (Herrera y Didriksson, 1999: 30). Desde este punto de vista, se considera que el currículum de un programa universitario tiene como intencionalidad fundamental dotar al estudiante de las competencias indispensables para el desempeño profesional en un campo determinado, pues pretende responder a lo que un sujeto aspira cuando ingresa en una universidad, así como lo que las necesidades sociales demandan, por lo menos a los de las empresas e instituciones empleadoras (Echeverri y López, 2005: en línea)¹⁸⁶. Sin embargo, elaborar un proyecto curricular es una de las tareas más complicadas e importantes para el centro educativo, ya que el éxito de la enseñanza-aprendizaje dependerá en gran medida de los objetivos y fines que se hayan delimitado previamente para ese programa específico. Además, la forma en la que el plan de acción se lleve a cabo, junto con la metodología y la evaluación son probablemente los elementos de mayor importancia en el diseño del proyecto curricular y, por lo tanto, los más difíciles de plantear y desarrollar para

¹⁸⁵ Disponible en: http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm [Último acceso: 07.02.2017].

¹⁸⁶ Disponible en: <http://www.oei.es/historico/oeivirt/sala001.htm> [Último acceso: 07.02.2017].

alcanzar el fin propuesto. Por ello, creemos que entender el currículum exclusivamente desde el punto de vista del plan de estudios (currículum explícito) sería un error garrafal, ya que como decíamos, concebimos el currículum universitario como un sistema de interacciones múltiples, que obedece a lógicas sociales, culturales, económicas y que se desarrolla en una determinada institución con un objetivo y fin concreto.

Sin embargo, este proceso dista de ser sencillo teniendo que responder a la encrucijada entre el equilibrio entre esa formación *profesional* y el impacto social del conocimiento transmitido a través de las propuestas curriculares. De acuerdo con esta postulación, y según Guzmán (2012: 38), a la hora de abordar el proyecto formativo, debemos determinar la realidad en el macrosistema social, el cual a rasgos generales consta de:

- 1) El sistema político: define todas las relaciones existentes en el macrosistema social por medio de normas y disposiciones.
- 2) El sistema cultural: aporta a los sistemas políticos y económicos las pautas normativas de costumbres, creencias y valores, de entre ellos los de conocimiento científico y tecnológico. En este sistema se ubica la educación superior como uno de los subsistemas más importantes del sistema cultural.
- 3) El sistema económico: produce bienes y servicios. Su principal relación con la educación superior consiste en que demanda de ésta profesionales e investigadores.

Podemos comprobar que en el proceso curricular existe una compleja red de decisiones a tomar, tanto a nivel político como técnico –normas regionales y nacionales, duración y carga lectiva de los programas, objetivos de los mismos, etc.–, del mismo modo que los distintos países y sus sistemas educativos no desarrollan sus currícula del mismo modo. La UNESCO (2013: 25) advierte que:

El desarrollo curricular es un proceso de debate social entre diferentes grupos de interés de la comunidad educativa a niveles locales, regionales y nacionales [...] y el currículum refleja intereses ideológicos, religiosos, profesionales, económicos, corporativos y académicos, entre otros.

En la obra de Hofstede, Hofstede y Minkov (2010), a través de un proyecto en el que se exponen las diferencias culturales entre las distintas naciones, se pone de manifiesto cómo las diferencias culturales juegan un papel muy significativo en nuestra manera de sentir, pensar y actuar. En general, la cultura es adquirida y experimentada por cada uno de los individuos en ámbitos como la familia, la escuela y el trabajo. Asimismo, es de destacar que, en lo relacionado con la educación, el currículum y el diseño curricular, la dimensión establecida por los autores en cuanto a las sociedades individualistas y colectivistas juega un papel muy significativo, sobre todo si se estudia, como es en nuestro caso, los de una sociedad colectivista (España) y los de una sociedad individualista (China).

Individualism pertains to societies in which the ties between individuals are loose: everyone is expected to look after himself or herself and his or her immediate family. Collectivism as its opposite pertains to societies in which people from birth onward are integrated into strong and cohesive in-groups, which throughout people's lifetimes continue to protect them in exchange for unquestioning loyalty.

Hofstede, Hofstede y Minkov (2010: 76)

El proceso del diseño curricular está, pues, influenciado por diversos factores contextuales, culturales, políticos e ideológicos, entre otros. Y, aunque los gobiernos son, en última instancia, los responsables del resultado que consigamos con un determinado proyecto formativo, en el campo institucional, será cada universidad la encargada de determinar todos los factores y orientarlos hacia una formación profesional. La función de la Universidad es, pues, formar integralmente al profesional promoviendo la adquisición de competencias metodológicas en un marco de permanente reflexión humanista con el fin de ampliar su horizonte de comprensión acerca de los acelerados cambios que están reconfigurando las sociedades del fin de siglo (Herrera y Didriksson, 1999: 35 y ss.).

Entendemos que, todas las universidades a nivel mundial pertenecen a un determinado sistema nacional de educación. Sin embargo, las discusiones “nacionales” sobre la finalidad de un determinado currículum y qué habilidades y capacidades deberían alcanzar los futuros egresados del mismo, son generalmente y bastante a menudo, abstractas e idealizadas y están lejos de la realidad institucional. La globalización está

propiciando tanto la convergencia, con prácticas sociales y culturales cada vez más similares, así como propicia la divergencia, con respuestas localizadas a los cambios globales (Kandiko y Blackmore, 2012: 4).

En lo que se refiere a los currícula, se aprecia cómo las universidades de todo el mundo están adoptando fórmulas curriculares similares y, al mismo tiempo, empiezan a surgir propuestas curriculares más diversas al emplearse distintos enfoques en respuesta a las condiciones y necesidades locales (ibíd.). El proceso Bolonia es un claro ejemplo de “un sistema unificado que facilita la movilidad, la transparencia y el reconocimiento de las calificaciones y cualificaciones” (Karseth, 2006: 255). Pero, como decíamos, no se trata de un proceso de corte simplista, ya que bajo esta perspectiva, la organización del currículum debe estructurarse de manera flexible, debido a que tiene que responder a las actuales condiciones y características de la demanda potencial de educación superior (Herrera y Didriksson, 1999: 36). Así, un currículum innovador y flexible se orientará al dominio de competencias que serán evaluadas en función de la capacidad para hacer frente a los imprevistos, controlarlos, anticiparlos y prevenirlos (ibíd.: 37). Es decir, se busca la formación profesional pero desde un currículum que sea flexible y que ofrezca una amplia gama de opciones a través de las cuales el estudiante sea el centro de proceso de un modo activo y pueda participar en el diseño de su programa de formación.

Esta afirmación nos lleva a analizar la dicotomía entre la formación *academicista-profesionalizante* que pueda adquirir el modelo curricular por el que se opte. Si extrapolamos esta dicotomía al campo de la TI, ha existido un gran debate entre el enfoque curricular que se debería adoptar. Evidentemente, nuestra formación tiene matices puramente prácticos pero, tal y como diversos expertos defienden, una propuesta intermedia entre lo académico y ocupacional, que a su vez sea flexible, quizás sería la opción más acertada. Kelly (2000: 3), explica este problema dicotómico del siguiente modo:

Los mundos paralelos de la profesión y la academia se han caracterizado por su falta de entendimiento mutuo. La profesión acusa a la academia de realizar estudios de poca o nula actividad para la vida real, y sectores de la academia se empeñan en hacer caso omiso de la realidad a la que han de incorporarse los graduados, en aras de la trasnochada idea de superioridad de la teoría sobre la práctica.

A raíz de este debate sobre la formación en TI en el contexto universitario¹⁸⁷, nos parece interesante las consideraciones realizadas por Calvo (2010: 76) en las que postula un panorama universitario de formación de traductores en el que convivan programas más marcados por contenidos de descripción teórica e investigación, y programas claramente profesionalizantes, así como una diversificación en grado y posgrado, en la que cada programa desarrolle sus propios puntos fuertes y, por lo tanto, si se optase por un itinerario profesionalizante, que cada centro tenga como referencia una serie de perfiles de egreso diferentes. Es decir, como ya veníamos apuntando, un currículum por competencias, flexible, inter y multidisciplinar de la TI en la que la diversidad de opciones –preferiblemente elegidas por el estudiantado en cada programa (con un determinado perfil) y centro– pueda cubrir la extensa demanda laboral a nivel global en una profesión que abarca un amplio espectro de actividades. Pero de este punto nos ocuparemos en los siguientes capítulos (capítulo 6 y ss.).

Por último, a lo largo de este estudio sobre el currículum y el diseño curricular, nos hemos planteado varias cuestiones sobre el sistema de educación superior actual y sus últimos cambios a nivel global. Como sabemos, han surgido numerosas publicaciones y reflexiones en cuanto al currículum basado en el desarrollo de competencias (UNESCO, 1998; Fisher y McDonald, 2004; Posada, 2004; Tuning, 2005; Bernal, 2006; Yáñez, 2008; Alviárez, Moy Kwan y Carrillo, 2009; Morales y Hurtado, 2014) y, parece ser, que actualmente existe un consenso por parte de las políticas educativas de la mayoría de los países –sobre todo en Europa– en cuanto a la implantación de modelos curriculares en los que las competencias y su desarrollo sea el eje central de todo el proceso. Según el EEES y su política educativa, los distintos tipos de competencias a adquirir deberían estar divididas en dos bloques: competencias genéricas y competencias específicas. Sin embargo, si analizamos este modelo de un modo más profundo, podría también ser visto como la dualidad entre las competencias como capacidades del saber y creativas (genéricas), y las competencias, que aunque sean del saber específicas de cada disciplina, también se encuentran ligadas intrínsecamente a la eficacia y rentabilidad productiva (profesionalizantes) en una rama o saber determinado. ¿Hemos pasado de ser una sociedad del saber a una sociedad en la que el saber-hacer centra todo el proceso

¹⁸⁷ Para un estudio más exhaustivo sobre esta dicotomía entre la formación academicista-profesionalizante en TI, puede consultarse la obra de Calvo (2010: 69 y ss.), en la que recoge y expone las diversas opiniones de expertos al respecto.

educativo? Como apuntaba Mahatmya (2014: 30), “*Metaphors help us understand students' role in education. Are students products, consumers, or clients?*”.

5.2.2.1 Bases para el diseño curricular universitario

Los paradigmas que controlan la ciencia pueden desarrollar ilusiones y ninguna teoría científica está inmunizada para siempre contra el error
(Morín, 2000)

Como se señala en un informe de la UNESCO sobre el desarrollo curricular (2013), a partir de la reflexión académica y de la investigación empírica de los últimos años, se está produciendo un cambio conceptual en la comprensión del conocimiento, en la concepción sobre la enseñanza y los elementos didácticos que la componen, así como también en la conceptualización del aprendizaje. Este cambio conceptual implica la circulación internacional de nuevos discursos que impactan en la forma de diseñar un determinado currículum y que, progresivamente, se asumen en los documentos oficiales, aunque no necesariamente en las prácticas cotidianas de los centros educativos (ibíd.). Estos discursos suelen apoyarse en finalidades amplias, como el valor de la educación para el progreso/desarrollo social, donde el currículum sería la clave que permitiría alcanzar estos fines (ibíd.: 46).

Así, el currículum universitario resulta ser, en su expresión más real y pura, el *plan de estudios* a través del *diseño curricular* del mismo. Pero, el cómo elaborar un plan de estudios, ya sea para el proyecto formativo que sea, no es una tarea fácil. El diseño curricular comporta distintos modelos que, a su vez, tiene distintas estrategias de diseño y desarrollo y de los cuales emanan los diferentes proyectos curriculares. Sin embargo, sea cual sea el enfoque elegido para la formulación o reformulación del currículum, siempre hemos de tener en cuenta el diseño curricular. Gimeno (1998: 340) entiende el diseño curricular como “una metodología que cuenta con una serie de pasos organizados y estructurados, con el fin de conformar el currículum”.

La estructuración y organización de una serie de elementos orientados a la solución de problemas detectados previamente, donde es preciso considerar el conjunto de fases o etapas que se debe integrar en el proceso conducente a la conformación de un proyecto o propuesta curricular particular. El punto central

en la concreción de este proyecto, se vislumbra en su praxis, debiendo ser flexible, adaptable y en gran medida, originada por los principales actores del acto educativo.

(Díaz, 1993: 8)

Este punto central que el autor nos advierte, la *flexibilidad*, hace que, en la medida en que el currículum sea más abierto y no tan centralizado, suponga una ventaja para el docente al poder éste realizar cambios, ajustes, adecuar contenidos y, en algunos casos, permitir su reelaboración acorde con las circunstancias y condiciones sociales y económicas que vayan surgiendo.

Estrechamente relacionadas con la *flexibilidad curricular* se encuentran las actuales reformas curriculares. Mediante estas reformas, los sistemas educativos obedecen pretendidamente a la lógica de que, a través de ellas, se realiza una mejor adecuación entre los currícula y las finalidades de la institución, o a que con ellas se puede dar una respuesta más adecuada a la mejora de las oportunidades de los estudiantes y de los grupos sociales. Asimismo, y como queda patente en el informe “*Estrategia para la Internacionalización de las Universidades Españolas 2015-2020*” (MECD, 2014)¹⁸⁸ debido al carácter de internacionalización de los estudios universitarios y de la formación, por políticas nacionales y extranjeras, las instituciones universitarias promueven activamente el intercambio estudiantil y de profesorado, característica que resulta de relevante importancia a la hora de flexibilizar los currícula.

Sin embargo, este tipo de innovaciones han de ser analizadas dentro de la estructura social y en el contexto histórico que se producen, que proporcionan un marco socialmente definido y totalmente limitado (Papagiannis, 1986 en Gimeno Sacristán, 1991: 19). Por ello, a lo largo de este capítulo, nos adentraremos en el estudio de las actuales reformas curriculares en educación superior que se han llevado a cabo en China debido a su reciente plan de internacionalización (apartado 5.3.1) y en España a raíz de la entrada y adaptación al EEES (apartado 5.4.1). Sólo de este modo, consideramos que podremos presentar la realidad curricular de ambos países y esclarecer qué aportan estas

¹⁸⁸ Disponible en: <http://www.mecd.gob.es/educacion-mecd/dms/mecd/educacion-mecd/areas-educacion/universidades/politica-internacional/estrategia-internacionalizacion/EstrategiaInternacionalizaci-n-Final.pdf> [Último acceso: 07.02.2017].

realidades curriculares al campo de la TI, el cual nos llevará a nuestro objeto de estudio final: el análisis de los currícula de TI en China y España.

Por modelo curricular se entiende una construcción teórica o una forma de representación de algún objeto o proceso (en este caso, en el ámbito del currículo) que describe su funcionamiento y permite explicarlo e intervenir en él. Incluye la selección de los elementos o componentes que se consideran más importantes, así como de sus relaciones y formas de operación.

(Díaz y Lugo, 2003: 64)

A la hora de abordar el tema de los marcos curriculares, la UNESCO (2013: 60) entiende el marco curricular – de un modo general – como: 1) una herramienta técnica que establece los parámetros para el desarrollo de otros documentos curriculares como los programas de las asignaturas, y 2) como un documento social acordado que define y expresa las prioridades nacionales para la educación y las aspiraciones para el futuro de la nación. De esta manera, el marco curricular es un modo de expresar el currículum planeado (explícito) y que, generalmente, comporta elementos comunes que aparecen a lo largo del proceso de diseño e implementación del mismo.

1. Contexto actual	Responde a los factores contextuales actuales, tanto sociales como políticos en los que se desarrolle el programa de formación establecido así como la enseñanza-aprendizaje.
2. Políticas educativas	Regulan y controlan el desarrollo de los programas así como establecen las habilidades y competencias a adquirir durante el proceso de formación.
3. Establecimiento de objetivos y resultados de aprendizaje	Responde al establecimiento de una serie de parámetros en torno a lo que los estudiantes <i>deberían saber</i> en el momento de finalización de la formación. Estos resultados son, generalmente, expresados en conocimientos, habilidades y competencias.
4. Estructura del sistema educativo	Responde al sistema educativo en el cual se aplicará el currículum. Se especifica el número de años que componen el programa formativo, sus etapas/cursos/ciclos y su duración.
5. Estructura del contenido curricular	Describe la organización del contenido del programa formativo: asignaturas por etapas/cursos/ciclos (troncales, obligatorias y optativas), así como una descripción de cada una de ellas en la que se incluye el porqué de la importancia de su inclusión y la carga lectiva de cada una (horas y créditos)
6. Recursos requeridos	Se establecen estándares en cuanto a los docentes (carga de enseñanza); estudiantes (nº máximo por clase); materiales (libros de texto, instalaciones, otros recursos).
7. Metodología	Describe los enfoques pedagógicos que se emplearán en la implementación del currículum y debe responder a la adquisición de las competencias que se hayan establecido.
	Evaluación del resultado de los estudiantes con respecto a los objetivos y

8. Evaluación	finés propuestos para cada asignatura.
----------------------	--

Tabla 22. Elementos que influyen en el diseño curricular¹⁸⁹

En definitiva, y como vemos, el currículum tiene su expresión en el plan de estudios a través de su diseño curricular, que a su vez, supone la adopción de una serie de decisiones sobre el proyecto formativo que se pretende generar. Estas decisiones están indudablemente relacionadas con aspectos de incuestionable importancia a tener en cuenta antes de abordar dicho proceso y concretar el plan de estudios universitario. Según De Miguel (2004), factores como los enumerados a continuación deben ser tenidos en cuenta a la hora de abordar el diseño de un plan de estudios:

1. Delimitación del perfil (de formación y profesional)
 - a) Metas y objetivos de la titulación
 - b) Identificación del perfil académico y profesional
 - c) Referentes internos y externos que avalan el perfil (directrices generales – internacionales y nacionales, estudios de mercado, estándares profesionales, etc.)
 - d) Establecimiento de la cualificación profesional asociada al título (conocimientos y competencias para ejercer la profesión)
 - e) Establecimiento de criterios de garantía de calidad

2. Estructura y contenidos del programa formativo
 - a) Marco estructural del plan de estudios
 - b) Establecer los contenidos del programa
 - c) Determinar la estructura global del plan de estudios

3. Modalidades de enseñanza-aprendizaje
 - a) Distribución de créditos por asignaturas (de profesores y estudiantes)
 - b) Delimitación de competencias, contenidos y modalidades de aprendizaje de cada asignatura
 - c) Determinación de los procesos de evaluación

4. Previsión de recursos humanos y materiales

¹⁸⁹ Elaboración propia adaptada al contexto universitario tomando como referencia la propuesta de la UNESCO (2013: 60).

- a) Profesorado
- b) Instalaciones
- c) Equipamiento material, audiovisual, bibliográfico
- d) Estudio económico

5. Gestión administrativa

- a) Vías de acceso a la titulación
- b) Condiciones para cursar las materias del plan (convocatorias, créditos a matricular, etc.)

Siguiendo, parcialmente, las propuestas de Zabalza (2003), las de De Miguel (2004), así como las de la UNESCO (2013), estimamos oportuno incidir en los siguientes aspectos a la hora de abordar el diseño curricular de un programa formativo universitario:

- Contextualización: el perfil profesional¹⁹⁰

Uno de los primeros aspectos que deberíamos tener en cuenta a la hora de elaborar el plan de estudios es la expresión del perfil profesional al que estará orientado. El perfil profesional será el punto de referencia y guía durante todo el proceso, es decir, los contenidos y su secuencia versarán sobre el tipo de perfil al que esté vinculado. A simple vista, la determinación y concreción de un determinado perfil parece una decisión sencilla, sin embargo, determinadas profesiones como explica Zabalza (2003: 37) poseen un perfil borroso y es frecuente encontrarse con algunas que abarcan un amplio espectro de actividades como, por ejemplo, ocurre en el campo de la TI. Así, el dilema entre la generalidad y la especialización se presenta en toda esta fase del proceso. Por ello, el abanico de opciones que se ofrece suele ser muy amplio: la misma carrera puede tener una orientación u otra según cuál sea el perfil profesional que se haya adoptado como punto de referencia.

Si extrapolamos esta definición de perfil al campo de los programas de formación de traductores e intérpretes, la configuración del plan de estudios se complica aún más. El abanico de opciones que ofrece este tipo de programas es amplio. Probablemente por

¹⁹⁰ Tanto el MECD y autores como Zabalza (2003) lo postula como “el perfil profesional”, sin embargo, nosotros consideramos que “perfil del egresado” comporta en su significado, tanto el perfil del estudiante y su formación como el perfil del futuro profesional.

haber surgido su “nacimiento” en el campo de las lenguas extranjeras, el número infinito de opciones que revela al final de la formación es, en ocasiones, demasiado amplio¹⁹¹.

The language industry has replaced and subsumed the translation profession into many different professional roles often taken on by graduates trained as translators: bilingual editors, multimedia designers, research and information specialists, cultural assessors, multicultural software designers, software localizers, terminologists, and project managers.

(Shreve, 2000: 228)

Ante este caso particular, y dependiendo del contexto y la institución en el que se dé la formación, se deberán ir adoptando decisiones que configurarán el modelo curricular a impartir, el cual derivará en uno u otro plan de estudios dependiendo de nuestra toma de decisiones. Así, a la hora de establecer el perfil profesional deseado, hay números subfactores que influirán en nuestra toma de decisiones (apartado 6.1.3). De este modo, Kelly (2005: 22), establece que, dependiendo en el contexto en el que el currículum vaya a ser aplicado, factores como: las necesidades sociales y económicas, las políticas institucionales y estatales, cuestiones educativas y perfiles –tanto del estudiante como del docente– deben ser tenidos en cuenta a la hora de diseñar el currículum.

Tenemos claro que las necesidades sociales y económicas son las que disponen, en un momento determinado y en un contexto determinado, la elección de un perfil u otro, o incluso, de varios. Sin embargo, hemos de tener en cuenta, al mismo tiempo, que nos encontramos en un momento en el que la globalización ha propiciado la movilidad tanto de estudiantes, egresados y trabajadores, por lo que consideramos que optar por un plan de estudios sumamente rígido sería bastante restrictivo al no poder permitarnos un modelo alternativo que fuese más flexible –que pueda albergar cambios– de acuerdo con los distintos tipos de demandas que puedan surgir en un espacio temporal relativamente corto. Desde el punto de vista de nuestro estudio, estamos de acuerdo con Kiraly:

¹⁹¹ Véase también: Muñoz (2004). *Libro Blanco de la Traducción e Interpretación*.

In our rapidly changing world, the task of the educational institution is not so much to train translation students to merely use particular translation strategies, techniques and tools, but to educate them – to teach them how to learn for a lifetime, to prepare them for a series of positions in a society.

(Kiraly *et al.*, 2015: 75)

Esta postulación está totalmente en consonancia con el punto de vista de Michael y Boalraj (2003: 131):

It is widely believed that today's graduate will change profession many times before their retirement. It is also widely believed that some of these professions have not yet been created. Consequently, higher education leaders have intensified their emphasis on interdisciplinary curricula and their call for joint degrees.

Es decir, se opta por la formación interdisciplinar e intradisciplinar para que los egresados adquieran una serie de competencias en su más amplio sentido y los prepare para el acelerado cambio en el que nos encontramos y no sujetos a una determinada rama del saber. En este sentido, la función de la Universidad es promover la reformulación de los currícula los cuales deben satisfacer esta necesidad social global, teniendo en cuenta que cada institución puede matizar su perfil académico y profesional para cada título en función de su potencial científico y académico aunque siempre deberá identificar ese perfil en función de unas directrices generales y las características del entorno social y académico.

De este modo, no debemos olvidar que todo proceso de diseño curricular se inicia con la elaboración de un perfil profesional que será el resultado de valorar las competencias profesionales que el alumno deberá adquirir a lo largo del curso formativo para que, como egresado, pueda desempeñar su trabajo de un modo eficiente. Así, una vez establecido el perfil profesional, la selección de contenidos formativos –para la adquisición de conocimientos, habilidades y competencias– correspondería al segundo paso en el proceso de diseño curricular.

- Selección de contenidos formativos (*inputs & outputs*)

Aunque, a simple vista, parezca que el plan de estudios es una amalgama de disciplinas que han sido escogidas para la formación de estudiantes en un determinado programa, la selección y determinación de los contenidos formativos del plan de estudios, además de ser de gran importancia, es una de las decisiones con más peso, ya que configurarían el programa formativo conducente a un título profesional y del que el estudiantado debería adquirir una serie de conocimientos, habilidades y competencias que ni mucho menos deberían ser arbitrarias. Cabe decir que los contenidos y sus intenciones educativas variarían notablemente según la época y contexto en el que se configura el modelo curricular. Taba (1974: 257) postula que, “un programa educacional, como cualquier actividad está dirigido por las expectativas de ciertos resultados [...] Los enunciados de estos resultados esperados o deseados se denominan corrientemente metas u objetivos educacionales”. Es decir, los objetivos servirán de guía para las decisiones en cuanto a la determinación de contenidos y su secuencia. Esta misma autora (ibíd.: 232 y ss.) ya adelantaba una categorización de los contenidos en tres bloques: 1) hechos, procesos específicos, ideas básicas, conceptos y sistemas de pensamiento; 2) habilidades y; 3) actitudes, valores y normas. En este sentido, existen ciertos módulos que, según las directrices generales (legislación de cada país), podrían ser útiles a la hora de configurar el esqueleto del plan de estudios, y salvo en ínfimos casos, suelen ser comunes en casi todas las titulaciones (Zabalza, 2003: 40).

Desde nuestro punto de vista, un claro ejemplo sobre cómo deberían estar divididos estos módulos –módulos de formación general y de formación profesional específica– y que se podría ser aplicado a la hora de establecer cualquier plan de estudios es el autor que divide dichos módulos del siguiente modo:

- 1) Contenidos culturales generales: formación básica y desarrollo personal
- 2) Contenidos formativos generales e inespecíficos: Competencias personales, desarrollo de valores y actitudes, conocimiento de la profesión y experiencias prácticas.
- 3) Contenidos formativos disciplinares (A): Contenidos generales
- 4) Contenidos formativos disciplinares (B): Contenidos de especialización

5) Prácticum¹⁹²

Como comprobamos, de nuevo, la cuestión de si los contenidos formativos propuestos deberían estar encaminados de un modo más concreto a la adquisición de competencias generales o a la adquisición de competencias específicas (especialización), y dependiendo de la legislación estatal, el plan de estudios y su diseño se verán afectados de un modo distinto. Aunque sí es verdad que los objetivos formativos y las competencias que se establezcan para cada titulación, contempladas algunas de ellas en las directrices generales –a nivel estatal– deberán estar incluidas en cada plan de estudios, cada universidad también podrá realizar la selección del resto de sus contenidos formativos, priorizando las competencias propias que se le atribuyan al título con el perfil específico que cada universidad haya establecido para esa titulación y, probablemente, en ese momento, sea cuando la selección de contenidos formativos sería algo menos engorrosa si estableciésemos previamente un perfil profesional bien delimitado y concreto. Sin embargo, por otro lado, no existen documentos prescriptivos con las competencias que deberían ser incluidas en cada una de las titulaciones. De hecho, ni siquiera existe ningún catálogo cerrado de titulaciones, hecho que dificulta todo este proceso. De este modo, la selección de contenidos conlleva la realización de una serie de tareas a seguir, tal y como enumera De Miguel (2004: 51 y ss.), expresadas en la siguiente figura 20:

- a) Identificación de materias del plan de estudios
- b) Ponderación de las materias
- c) Desglose de cada materia en asignaturas
- d) Asignación de créditos a las asignaturas
- e) Ordenación temporal

¹⁹² No nos detendremos en este apartado en el desarrollo de cada uno de ellos por estar contemplados aquí de un modo general. Para un estudio de cada uno de los módulos véase: Zabalza, 2013: 40 y ss.). Nosotros, por nuestra parte, realizaremos este desarrollo de un modo más exhaustivo a la hora de aplicarlo al grado de TI (capítulos 8 y 9).

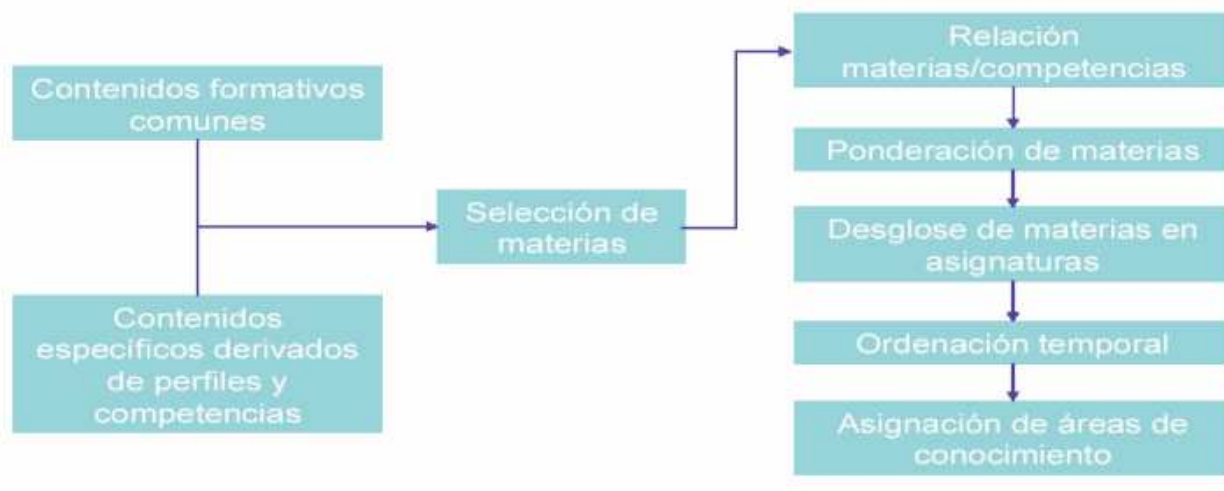


Figura 20. Selección de contenidos formativos de un plan de estudios (De Miguel, 2004: 51).

Sin embargo, no debemos olvidar, que aunque la selección de contenidos formativos propuesta por De Miguel (2004) nos sirva de gran ayuda como guía del proceso, éste debe casarse con la estructura actual de los VERIFICA, que ha sido modificada en varias ocasiones desde su promulgación¹⁹³.

- Marco organizativo del contenido curricular del plan de estudios

Una vez establecido el perfil profesional y escogidos los componentes formativos que el programa formativo comportará, es momento de organizar todos estos componentes de un modo coherente, otro de los procesos que distan de ser sencillos. Como Gardiner (1996 en Diamond: 1998: 85) expone: “*Most curricula are unfocused... There is a notable absence of structure and coherence*”. Probablemente, esta afirmación sea consecuencia de la fórmula tradicional en la que se ha organizado el currículum en España hasta hace pocos años, esta es, la organización por materias, aunque también nos lleva a pensar que quizás se debe a que en el ámbito anglosajón la noción de currículum es más abierta, flexible y dinámica que en España.

¹⁹³ Disponible en: <http://www.aneca.es/Programas-de-evaluacion/VERIFICA/Verificacion-de-Grado-y-Master/Normativa> [Último acceso: 07.02.2017].

Debido a las reformas educativas a las que nos estamos enfrentando creemos de máxima importancia considerar cómo los contenidos del programa estarán organizados y relacionados entre sí, dando lugar a una estructura lo más coherente, transparente y con continuidad posible y que los contenidos estén distribuidos de una forma integrada y relacionada entre sí. Así, y según De Miguel (2004), la concreción de la estructura de un plan de estudios implica tomar decisiones sobre cuestiones como:

1. Volumen total de créditos del plan de estudios.
 - a) Volumen total de créditos del plan formativo.
 - b) Volumen total de trabajo del alumno por curso.
 - c) Distribución horaria del crédito.
 - d) Volumen total de trabajo del alumno por semana.
2. Peso de los contenidos formativos comunes.
3. Contenidos del programa formativo –del que hemos hablado en el punto anterior–.
 - a) Modalidad de enseñanza.
 - b) Distribución de actividades educativas del plan de estudios.
 - c) Distribución de contenidos formativos en función de las competencias.
 - d) Determinación de horas presenciales y de horas de trabajo autónomo por asignatura.
 - e) Distribución horaria según modalidades de trabajo.
4. Delimitación de los contenidos y aprendizajes propios de cada asignatura (guía docente, ficha técnica de la asignatura).
5. Procedimiento de evaluación.

Según Zabalza (2003: 46 y ss.), existen aspectos, dentro de los ya mencionados, que exigen de una mayor cautela a la hora de organizar el plan de estudios. El autor expone que la estructura cíclica del plan de estudios podría flexibilizar los currícula y permitir que los estudiantes puedan ajustar mejor sus preferencias. Volvemos, en este punto, a la realidad del estudiante como centro del proceso de la enseñanza-aprendizaje.

The discourse of *student choice* emphasizes that higher education is increasingly seen as a market, reflected in greater competition within and across departments,

schools, universities and sectors beyond. Certainly the metaphor of the student as customer has gained in strength.

(Blackmore y Kandiko, 2012: 6)

[...] Traditional, discipline-based curricula should be open to contestation and students given the flexibility to construct their own learning experiences. Such opportunities can enable students to meet the challenges of employment and real world problems that do not straightforwardly map against traditional disciplinary knowledge. It also equips them to respond to the reconstituting of their professional and personal identities throughout their working life within a changing employment market.

(Weller, 2012: 22)

El autor defiende que esta estructura –la cíclica– sería la más acertada pero también advierte que, sin embargo, resulta más complicada debido a las tradiciones de planes formativos cerrados como el de España.

Por otro lado, también se preocupa en cuanto a la semestralidad y, en general, a la duración de las disciplinas, ya que las materias semestrales requieren tanto un esfuerzo mayor por parte de la administración, como por parte del profesorado en cuanto a los contenidos de aprendizaje. Para el autor, la semestralidad supone un claro punto a favor para la flexibilización del currículum, aunque lo considera uno de los puntos más complicados a la hora de elaborar el marco –general– de un currículum. Desde el punto de vista de la tarea administrativa y docente, también es uno de los puntos más fuertes para el resultado exitoso del currículum en sí, sobre todo en el campo de la TI, pero asimismo también tiene ciertos inconvenientes, ya que al quedar estos contenidos concentrados en ese cierto espacio temporal, la asimilación de los mismos conlleva un mayor esfuerzo tanto por parte del profesorado como del estudiantado. Cuestiones que trataremos y argumentaremos en capítulos posteriores (capítulo 6 y ss.).

Asimismo, debemos mencionar la cuestión de la secuenciación de las materias o asignaturas. Para Zabalza (2003: 51), si pretendemos construir un itinerario formativo que tenga cierta continuidad interna, es decir, que las materias vayan complementándose unas a otras, el tema de la secuenciación adquiere una especial importancia. Desde el punto de vista de la TI, consideramos que este aspecto necesita de

un mayor protagonismo a la hora de diseñar su currículum ya que, actualmente, con el nuevo sistema por créditos ECTS y el protagonismo del estudiante en cuanto al proceso de enseñanza-aprendizaje, si queremos preservar una continuidad interna curricular deberíamos marcar previamente esta secuenciación. Es decir, tal y como el autor explica (ibíd.: 52) mediante el establecimiento de “llaves” (no se puede elegir una materia sin haber cursado previamente otra u otras), la identificación explícita de la secuencia (Inglés I, II, II), o la simple inclusión de guías de orientación en la que se aclarará al estudiantado qué tipo de secuencia dependiendo de sus necesidades/preferencias podría ser la más acertada o adecuada.

Por supuesto, creemos firmemente que el marco formativo debe desarrollarse a través de una estrategia formativa. Nos referimos a la estrategia básica que el programa de formación vaya a tener y desarrollar a lo largo de su duración. Esta estrategia cobra aún más importancia en aquellos programas formativos diseñados por competencias –como es el caso de la mayoría de los programas en la actualidad debido a las reformas universitarias de los últimos años y, específicamente en el caso de TI al comportar ese carácter aplicado–, ya que, no sólo se prestaría atención a los módulos o asignaturas de un modo aislado, sino también se hace hincapié en la flexibilidad y en el aprendizaje secuenciado sin dejar de lado el ritmo de aprendizaje de cada estudiante. Vuelve aquí a surgir, el interés de una estrategia individualizada y centrada en el estudiante, el cual tiene como misión la búsqueda de conocimientos y la solución de problemas. Así, el docente deja el papel de mero instructor para convertirse en un facilitador del proceso de aprendizaje y administrador de medios para que el alumno solucione los problemas favoreciendo así el desarrollo de determinadas competencias. Esto es, un currículum que favorezca la enseñanza-aprendizaje significativa y no memorística.

En eso andaba yo cavilando, sin conseguir una imagen clara y comprensiva de un currículum para el cambio, de un currículum que fuera más allá de la planificación cíclica de objetivos y contenidos. Y en el kiosco intuí cómo la formación continuada ha de venir de la calle, de la ciudad educativa... en suma, del medio culturalmente enriquecido. Que el modelo que buscaba estaba en el kiosco, ese reducido espacio del que se nutren culturalmente gran parte de los ciudadanos, que sirve de punto de referencia y de autoformación... Todo lo podemos aprender con

intención indagativa... Existe un modelo. El cambio de estrategia consiste en que el punto de partida no es el mensaje, finalidades y objetivos, sino el cliente, el alumno.

(De la Torre, 1999: 51)

En definitiva, el resultado global de todas estas decisiones daría lugar a la estructura global del plan curricular y, en general, a la estructura macro del plan de estudios de un determinado programa formativo.

- Consideraciones pragmáticas para el desarrollo del plan de estudios

Ningún plan formativo debería llevarse a cabo si se desconsideran las necesidades que genera su puesta en práctica. Los modernos planes de estudio exigen una consideración detallada de los recursos necesarios –personal, infraestructura básica, laboratorios, bibliotecas, etc.– para poder operativizarlos en condiciones de calidad (Zabalza, 2003: 52). El autor explica que, aunque estos aspectos sean externos a la propia estructura del plan de estudios son, asimismo, esenciales para la calidad de una propuesta formativa moderna y, distingue dos aspectos de relevancia:

- 1) Disponibilidad de mecanismos para el trabajo autónomo del estudiante con iniciativas como la incorporación de talleres, adiestramiento en nuevas tecnologías, instrucción en soporte multimedia, etc.
- 2) Establecimiento de relaciones inter-institucionales, es decir, la formación fuera del aula (prácticas en empresa, trabajo de campo, intercambio con otros países e instituciones, etc.)

Estos aspectos forman parte de lo que se ha llamado “nuevos criterios y nuevas metodologías” en la enseñanza superior. Si entendemos por “metodología” la forma de proceder que tienen los profesores para desarrollar su actividad docente (De Miguel, 2006: 22), estos aspectos responderían a cómo se enseña y cómo se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje en un determinado programa formativo. No es entonces extraño, que en el nuevo sistema de enseñanza promovido por el EEES se centre en el estudiante e incita al trabajo autónomo por parte de éste, objetivo que se alcanza con un establecimiento de una serie de competencias para un determinado

programa las cuales el estudiante deberá adquirir al final del mismo. Así, la incorporación de estas nuevas metodologías para que el estudiante desarrolle esa serie de competencias es de máxima importancia para que el proceso de aprendizaje se realice de forma activa y se apliquen los conocimientos adquiridos de una manera práctica.

[...] deberá ser posible una cierta flexibilidad que permita a las universidades diversificar su oferta, intensificando o personalizando alguna de las competencias específicas relacionadas con la orientación profesional, así como establecer itinerarios de libre configuración curricular [...].

(MEC, 2003: en línea)¹⁹⁴

Como exponen varios autores (De Miguel, 2006; Yániz, 2008; Vargas, 2013), algunas de estas “nuevas metodologías” que están funcionando de un modo eficaz son las de *aprendizaje colaborativo*, el cual consiste en que el conocimiento se construya conjuntamente entre profesores y equipos de alumnos promoviendo la adquisición de habilidades como las de organización del trabajo, toma de decisiones y comunicación entre los sujetos. En el campo de la TI existen varios autores que apuestan por este tipo de metodología de enseñanza (Kiraly, 2000, 2010, 2016; Kearns, 2006, 2012; Way, 2008; Calvo, 2009, 2010, 2011; Huertas, 2010, 2011, 2013); la del *aprendizaje autónomo*, que implica la propuesta de objetivos de autoaprendizaje y promueve técnicas de lectura, expresión escrita y disciplina de estudio; la del *aprendizaje basado en problemas (ABP)* en el que los estudiantes, guiados por el docente, deben resolver un problema propuesto integrando conocimientos que ya han sido previamente adquiridos; el *método de caso* en el que se trabaja en un caso real y en el que los estudiantes deberán tomar decisiones para dar respuesta a un problema pero enfrentándose a la realidad profesional en un entorno concreto o el del *aprendizaje orientado a proyectos (AOP)* en el que el docente propone un proyecto que se lleva a cabo en un tiempo determinado y que tiene como fin un objetivo específico y, de este modo, mediante la realización del proyecto, los estudiantes desarrollan habilidades y destrezas investigativas (Way, 2009); o las técnicas socioconstructivistas como las del *aprendizaje colaborativo* en el aula de traducción (Kiraly, 2000, 2010, 2016; Calvo, 2011, Way, 2016).

¹⁹⁴ Disponible en: http://www.uhu.es/convergencia_europea/documentos/documentos-2007/docmarco_MEC_feb2003.pdf [Último acceso: 19.02.2017].

Ahora bien, poner en marcha y adaptar estas metodologías de enseñanza en instituciones obsoletas no tendría ningún sentido si no pueden verse desarrolladas en la práctica. De ahí, la importancia de los recursos con los que la institución cuente si se quiere dejar atrás la impartición de clases tradicionales e incorporar unidades formativas diferentes, así como una continua y renovada formación de formadores.

- Evaluación del plan de estudios

El último elemento del diseño curricular se corresponde con la evaluación. Si seguimos la concepción de Zabalza (2003) para el que el plan de estudios es una formalización de las decisiones adoptadas en un momento determinado en función de una serie de criterios que son variables, esto hace que los planes de estudio se conviertan en propuestas cambiantes y destinadas a ser revisadas periódicamente. Como afirman Clarke *et. al.* (2015: en línea) “*academic developers and/or program managers are encouraged to bring teaching and administrative staff together to work collaboratively to identify the strengths and limitations of the curriculum design and delivery*”.

Los instrumentos de evaluación de todos los componentes del proyecto curricular deberían quedar plasmados desde el momento de su diseño, los cuales deberán partir de los objetivos que pretenda alcanzar dicho proyecto. De ese modo, se establecerán, asimismo, instrumentos para su validación. Aunque somos conscientes de que en la evaluación de un proyecto formativo se incluyan diversos niveles a analizar y valorar, consideramos de máxima importancia la opinión de los agentes involucrados en el proceso, esto es, la satisfacción por parte del profesorado y el estudiantado. No hablamos de la evaluación de las determinadas materias, módulos o asignaturas, que consideramos que debería ser sumativa, formativa y acumulativa, sino de la evaluación del proyecto formativo en general, es decir, a través de los resultados que haya generado y que pueden ser medidos por varios criterios: abandonos, calificaciones, colocación, etc.

De lo que se trata es de establecer el valor como recurso de un proceso de enseñanza-aprendizaje y poder determinar su modificación, sustitución o conservación. Por ello, la evaluación deberá ser deliberada, sistemática y permanente desde que se inicia la elaboración del currículum en sí (Arnaz, 1981: 68). De este modo, el autor expone una

serie de normas reconocidas como válidas a la hora de evaluar un currículum de las cuales, nosotros hemos seleccionado las que, a nuestro parecer por todo lo expuesto, podrían ser las más destacables. Ahora bien, tal y como Arnaz (ibíd.) apunta, la lista no comporta la totalidad de normas que pueden aceptarse respecto a cómo debe ser un currículum ni son incluyentes o excluyentes entre sí, sino que lo que se propone son unas normas con las que se pueda juzgar la eficacia del currículum a través de su evaluación acumulativa y congruencia interna. Algunas de estas normas son:

1. El currículum ha de ser útil (como guía central de un proceso concreto de enseñanza-aprendizaje) para satisfacer (o contribuir a ello) una o varias necesidades sociales.
2. Los objetivos curriculares deben ser alcanzables, es decir, realistas.
3. Los objetivos curriculares deben ser evaluables, esto es, deber ser posible determinar de alguna manera si se están logrando o no, si se han logrado o no.
4. El currículum ha de ser coherente con la política y filosofía educativas contenidas en las leyes aplicables al respecto.
5. El currículum ha de ser una guía lo suficientemente concreta como para que el esfuerzo de todos contribuya al logro de las mismas metas, pero ha de ser lo suficientemente general como para permitir la actividad discrecional de profesores y administradores.
6. Debe haber plena congruencia entre todas las partes o componentes de un currículum (coherencia también interna).
7. El logro de los objetivos específicos de cada curso deber ser el medio para que efectivamente se logren los objetivos finales respectivos.
8. Cualquiera de los contenidos debe contribuir a la formación integral del educando.
9. El currículum debe estar adaptado a las características promedio (edad, status socio-económico, cultura, etc.) de los educandos que ingresarán al respectivo proceso de enseñanza-aprendizaje.
10. El currículum debe ser elaborado considerando los recursos realmente disponibles, o con los que es factible contar en un futuro próximo.

Si prestamos de nuevo atención al estudiante, como Martínez (2006: 75) expone: “cada paso de la revisión del currículum debe interactuar explícitamente con el perfil del

egresado que se pretende formar, el cual, a su vez atiende manifiestamente a la misión institucional. Esto hará estratégico a un programa educativo”.

Tras la revisión realizada sobre el currículum universitario, sus dimensiones, así como las bases y fases que comportan el diseño curricular para un proyecto formativo, hemos de apuntar que, una vez examinada la vasta literatura en cuanto al currículum, el modelo para el diseño curricular del que hablamos en este apartado, y da paso al diseño de los planes de estudio, podría ser el más cercano a la realidad actual educativa. Ahora bien, cada institución académica diseñará el suyo propio de acuerdo con su naturaleza, contexto y el propósito para el que el currículum tenga fin. No por ello descartamos otras propuestas en cuanto al diseño curricular, pues cada una tiene sus ventajas y sus limitaciones, pero sí hemos pretendido acercarnos a lo que, a nuestro parecer, es la actual realidad curricular. Esto es, a lo largo de este apartado, se han seleccionado consecuentemente aquellas propuestas curriculares que más se acercan al nuevo modelo curricular por competencias siendo conscientes de que, en la actualidad, se prioriza la adquisición de habilidades y competencias y en la que el socioconstructivismo está cobrando cada vez más importancia en cuanto al proceso de enseñanza-aprendizaje.

Quedando clara nuestra visión sobre las bases para el diseño curricular universitario, creemos necesario el estudio de las realidades educativas de nuestros dos países objeto de estudio: China y España. Así, en los apartados 5.3 y 5.4, nos adentraremos en la evolución curricular que ha experimentado el sistema de educación superior en estos dos países en las últimas décadas. Creemos que, sólo así, podremos acercarnos, de un modo consciente, a sus realidades educativas para, más tarde, asentar las bases para el estudio de sus realidades curriculares en el campo de la TI.

5.3 Evolución curricular en educación superior en China (desde 1978)

Como ya adelantábamos, el sistema de educación superior en China tiene una larga tradición. Sin embargo, podríamos decir que el sistema de educación superior contemporáneo chino es el resultado de las antiguas tradiciones educacionales chinas y las interacciones que en las últimas décadas ha tenido con Occidente. Como las instituciones de educación superior europeas, las chinas también se están enfrentando a numerosos retos y cambios condicionados por la internacionalización o globalización de

la economía mundial, los recientes cambios sociales, así como los avances en ciencia y tecnología. De este modo, son numerosos los cambios que está experimentando su sistema de educación superior y, por ello, en su currículum. Antes de adentrarnos en las reformas curriculares que han tenido lugar durante las últimas décadas, creemos necesaria una breve reseña aclaratoria sobre el por qué de éstas, al igual que hicimos sobre cómo se ha ido forjando su sistema de educación superior (capítulo 1).

Si lo que nos proponemos es describir y analizar el currículum en el sistema de educación superior chino, no podemos olvidar que la educación superior en China ha estado tradicionalmente concebida, a través de los ideales de Confucio, como un instrumento para el desarrollo individual de la persona y el desarrollo económico y social de la nación. Como describe Hu (2002: 96) *“By the term ‘Chinese culture of learning’ is meant a whole set of expectations, attitudes, beliefs, values, perceptions, preferences, experiences, and behaviors that are characteristic of Chinese society with regard to teaching and learning”*.

Como el autor afirma, no podemos generalizar sobre el comportamiento cultural de un determinado grupo social y, menos aún, tratándose de China, tanto por la extensión del país en sí, como por la complejidad que este grupo social entrama. Aún así, sí que podríamos decir, que existen una serie de presunciones establecidas sobre su sistema y su práctica educativa (Cortazzi y Jin, 1996; Scollon, 1999; Hu, 2002). Comentábamos, que el papel de la educación que se transmitió a través de los ideales de Confucio giraba en torno a cultivar la sociedad para reforzar la nación, así como para cultivar al propio individuo, ya que se consideraba que el poder sólo se alcanzaría a través del conocimiento y el desarrollo de cualidades morales del mismo (apartado 1.2 y 2.2). Este énfasis en el desarrollo moral del individuo o, también conocido como “cómo llegar a ser mejor persona”, sigue siendo considerado como la base para el éxito de la educación en la cultura china (Paine, 1992; Cheng, 1994; Scollon, 1999; Hu, 2002). Además, la educación y la enseñanza han girado en torno al proceso de la acumulación de conocimientos en lugar de un proceso práctico para generar y usar el conocimiento con fines inmediatos (Hu, 2002: 97). Por ello, la tradición china sobre la adquisición de conocimientos encuentra sus principios y base en los clásicos y libros de texto –como las Analectas de Confucio–. Según Hu (2002), esta concepción podría explicar la importancia que se le da a los libros de texto en las aulas, es decir, el proceso tradicional

chino está basado en la transmisión de conocimiento por parte del profesor –basándose en los clásicos de Confucio y en los libros de texto– y el alumno adquiere este conocimiento a través de un proceso de imitación y repetición (Paine, 1992; Hu, 2002), método que consideramos totalmente opuesto al actual concepto de enseñanza-aprendizaje tanto en China como en Europa.

Si nos adentramos en el currículum *per se* y su diseño en los programas de grado, China ha sufrido, sobre todo a partir de 1978, grandes e importantes reformas en cuanto a su estructura y secuencia. Para ponernos en situación, y siguiendo la clasificación de Li (2016: 18), podríamos dividir estas reformas de acuerdo con las tres etapas por las que las universidades chinas han ido experimentando importantes cambios junto con la transformación cultural y sociopolítica que ha ido sufriendo el país, a saber: 1) etapa de establecimiento –durante el periodo nacionalista– (1895-1911); 2) etapa experimental –durante la época socialista– (1911-1949); y 3) etapa de institucionalización –durante el periodo de reforma– (1949-1998)¹⁹⁵.

De este modo, nos remontaremos al establecimiento de lo que ahora es la República Popular de China, es decir, a 1949. Fue entonces cuando, tras haber quedado inaugurada la “nueva China”, la preocupación por reformar la educación superior y, especialmente, sobre cómo diseñar una estructura curricular que respondiese a las necesidades a las que la china socialista se enfrentaba era una de las prioridades del nuevo Gobierno de la RPC. De este modo, y como Wang y Huang (1997) exponen, el Gobierno chino barajaba varias posibilidades, entre ellas, 1) adoptar el currículum de la Unión Soviética; 2) conservar la estructura curricular (basada en los ideales de Confucio); 3) reformar completamente la estructura curricular basándose en los modelos americanos de educación superior; o 4) desarrollar una propia estructura curricular a partir de su propia experiencia y de acuerdo con los ideales del Partido Comunista Chino (PCCh). Como veíamos en el capítulo 2, por motivos políticos, sociales y económicos, el punto de mira estaba en la Unión Soviética. Así, el Gobierno chino optó por dirigir la mirada al sistema de educación superior ruso y reestructuró el currículum tomando como base los ideales soviéticos. No es de extrañar pues, que el currículum adoptado estuviese

¹⁹⁵ Sólo haremos referencia, y de un modo breve, a la última etapa ya es la desencadenante de la actual y de los cambios que ha sufrido el currículum en las últimas décadas. Para un estudio más amplio de las dos anteriores pueden consultarse las obras de Li, 1998, 2013, 2016; o Hayhoe, 1996.

enfocado al desarrollo de la industria y la construcción de un sistema socialista de la nación.

Durante la Revolución Cultural (1966-1977), como ya exponíamos en el capítulo 1, la educación superior quedó abolida casi en su totalidad, excepto por los cursos de educación profesional dirigidos al desarrollo de la industria y la agricultura, sufriendo así una crisis educativa sin precedentes. El currículum propuesto en este tipo de *formación profesional* enfatizaba la enseñanza y transmisión de la ideología socialista china y su política. En 1976, Mao Zedong falleció y la banda de los cuatro (*gang of four*) –principales artífices de los excesos de la Revolución Cultural– fueron arrestados. Fue entonces, cuando se empezó a intuir la necesidad de cambios, siendo imprescindible la apertura del país al exterior.

En la tercera sesión plenaria del 11º Comité Central del PCCh (CCPCCh), celebrado en Beijing en diciembre de 1978, se establecieron las leyes de reforma y apertura al resto del mundo, conocida también como “*Reform and Opening Up*” (改革开放 –*Gaige Kaifang*–) (Gu, Li y Wang, 2009: 13). A partir de este momento, se produjo el cambio de una economía centralizada a una economía de mercado, la cual reflejaba una clara tendencia neo-liberalista (Tan y Reyes, 2016: 19), y el sistema educativo empezó a experimentar grandes cambios que dio lugar a la construcción de un sistema educativo con un marco legal como tal (Xu y Mei, 2009: 26) a partir del cual, se realizaron las mayores reformas en lo que la educación superior se refiere, incluidos aquellos que afectaban al currículum. Así, se reformó la estructura administrativa –descentralizándola del Gobierno central–, y se emprendieron prácticas docentes centradas en el alumno, de pensamiento innovador y crítico, y prácticas educativas basadas en la vida real.

Schools designed to be places of learning and formation for young people to become part of civilization have become neo-liberal locations where individuals receive various inputs –under efficient, effective and efficacious conditions– in order to become gainful economic agents in an increasingly market-driven society.

(ibíd.: 20)

Antes de 1978 el currículum de los programas de grado estaba, básicamente, dividido en dos módulos: asignaturas obligatorias –divididas a su vez en comunes y de especialidad– y en optativas. Entre las asignaturas de obligatorias comunes podíamos encontrarnos con las siguientes materias: teoría política, moral y ética, lenguas extranjeras y educación física (Gu, Li y Wang, 2009: 126)¹⁹⁶. Además, debemos puntualizar que las asignaturas optativas eran prácticamente inexistentes y que el sistema estaba basado y dividido en horas de estudio semestrales en lugar de por un sistema de créditos, lo cual hacía que el currículum admitiese pocas variaciones y estuviese fuertemente controlado por el Gobierno central.

En 1978, y continuando con la reforma, el CCPCCh propuso e incitó a las universidades a que adoptasen el sistema de créditos – tal y como se implementaba en Occidente –, así como a incorporar más asignaturas optativas con el objetivo de flexibilizar el currículum (ibíd.). Ha de destacarse que la visión de la educación, a partir de aquel momento, estaba reflejada en la expresión “素质教育” (*quality-oriented education*), la cual había suprimido a la antigua visión de “应试教育” (*exam-oriented education*) (Tan y Reyes, 2016: 23), y que desarrollaremos en este capítulo (apartado 5.3.3). A su vez, en 1979 sugirió un catálogo de materias impuestas por el Gobierno: *Catalogue of Higher Education Subjects* [高等学校本科专业目录 – *Gaodengxuexiao benke zhuanyemulu*]. Éste proponía una serie de materias de las que cada universidad debería incorporar un determinado número de asignaturas a su currículum, el cual ha ido cambiando hasta la actualidad. A estas reformas se le sumaron las de: *Reorganizing the Teaching Body* [敢于高等学校恢复确定和提升教师职务问题的请示报告¹⁹⁷] y *Provisional Regulations on the Duties and Evaluations of Teachers in Higher Education Institutions* [关于高等学校教师职责及考核的暂行规定¹⁹⁸].

Asimismo, en 1980, el MOE lanzó el “*Guiding Educational Plans for the Undergraduate Programs*” para nueve especialidades en el campo de las ciencias y que fue implementado en algunas universidades del país (Gu, Li y Wang, 2009: 126). Se trataba de un proyecto piloto para analizar el currículum propuesto, así como su viabilidad y efectividad. A partir de esta medida, el MOE fue evaluando y ampliando su

¹⁹⁶ Como veremos en el capítulo 6, estas asignaturas siguen siendo parte del currículum nacional.

¹⁹⁷ Disponible en (en chino): <http://fgc.xznu.edu.cn/ff/46/c3204a65350/page.htm#02>. [Último acceso: 27.01.2017].

¹⁹⁸ Disponible en (en chino): <http://www.chinalawedu.com/news/1200/22598/22615/22806/2006/3/ma17401643341523600215548-0.htm>. [Último acceso: 27.01.2017].

radio de implantación de este nuevo modelo curricular expandiendo así la nueva guía para el diseño curricular de los programas de grado. Sin embargo, el propio MOE subrayó que en la mayoría de los currícula “*there were more theoretical courses, less experimental courses; more traditional courses, less new and frontier courses; more courses within the specialty, less courses outside the specialty*” (LBHE Y SNC, 1982: 181, en Gu, Li y Wang, 2009: 127). Es decir, el proyecto revelaba la especialización excesiva y la poca atención prestada a la educación básica general, así como esfuerzos mínimos en el establecimiento de un currículum inter e intradisciplinar por lo que había un énfasis excesivo en conocimientos teóricos y en el que no se promovía la aplicación de la teoría a la práctica o al desarrollo de las habilidades y competencias.

En 1985, el CCPCh lanzó la “*Decision on Reform of the Educational System*” [中国哪个中央关于教育体制改革的决定¹⁹⁹], la cual favorecía la inclusión de materias generales que pudiese proporcionar a los estudiantes, no solo conocimientos específicos de la especialización, sino también conocimientos generales sobre la sociedad, política, economía y el mundo en general para que pudiesen hacer frente a los constantes cambios de la economía y el mercado laboral. Así, la propia ley apuntaba:

While reforming the system of higher education, it is an extremely important and pressing task to reform the curricula, methods, and plans, and raise the quality of teaching [...] It is necessary to actively try out various reforms, such as improving the situation of over-specialization in certain faculties, refining and updating the curricula, intensifying practical training, reducing the number of required subjects, while adding more elective subjects, instituting a credit and double-degree systems, increasing the hours for self- and after-school study, and unfolding of work-study programs in a guided manner.

(CCPCh, 1985)

Se hace patente en esta reforma la intención de acomodar la realidad educativa a las exigencias de la evolución económica y social del país²⁰⁰. Además, esta ley supuso una descentralización del control sobre la educación concediendo más poder de decisión a las propias instituciones (Mok, 2005: 65). De este modo, aunque los alumnos aún tenían

¹⁹⁹ Disponible en (en chino): http://www.edu.cn/da_shi_ji_491/20090904/t20090904_404998.shtml. [Último acceso: 27.01.2017].

²⁰⁰ Se analiza el documento que redactó el Comité Central del Partido Comunista sobre la reforma educativa: “*Decision on Reform of the Educational System*” (CCPCh, 1985).

muy poca flexibilidad para elegir los módulos o asignaturas dentro de la especialidad – ya que el número de créditos concedido a la optatividad era mínimo–, las instituciones de educación superior sí que tenían cierta libertad para crear y reajustar los programas de grado que ofertaban. Asimismo, para finales de 1985, la mayoría de las universidades habían adoptado el sistema de créditos, aunque hemos de apuntar que había y sigue habiendo grandes diferencias entre el número total de créditos entre los diferentes programas o, incluso, tratándose del mismo programa, entre las distintas universidades o facultades. Como afirma Huang (2004: 101) *“However, curriculum is always dynamic, and the reform must be seen as on-going as China seeks to build a new balance between the design of the curriculum and the needs of Chinese society, individuals, cultures, and national development.”*

Por ello, aunque desde los 70 se llevaron a cabo varias reformas en el currículum de los programas de grado, casi todas las reformas se realizaron a nivel institucional, y enfocadas a determinados problemas (Huang, 2006: 20). No es de extrañar si tenemos en cuenta la complejidad social del país. Esta complejidad se ve reflejada en un estudio llevado a cabo por la UNESCO (en línea: 31)²⁰¹ que reza:

Dado el tamaño del sistema educativo chino y del país en general, el concepto de “niveles inferiores” es bastante particular al compararlo con otros sistemas. El nivel superior es el central o nacional. En un segundo nivel de gobierno el territorio se divide en 32 entidades administrativas: 22 provincias (23 si se incluye Taiwán), cinco regiones autónomas (relacionadas con las minorías étnicas más importantes) y cuatro municipalidades bajo administración directa del Gobierno central (Pekín, Tianjin, Shanghái y Chongqing). Estas ciudades, dado su tamaño e importancia, tienen un rango similar a las provincias. Finalmente existen dos regiones administrativas especiales (Hong Kong y Macao), que mantienen un gran margen de autonomía del Gobierno central y en muchos aspectos, entre ellos el control del sistema educativo, tienen características similares a las de un estado independiente. A su vez, el nivel provincial se divide en municipalidades, bajo éstas están las prefecturas y más abajo los condados. Los condados se dividen en distritos y éstos a su vez en pueblos (*townships*). Es decir, que hay 7 niveles de gobierno. Incluso, en algunas áreas poco pobladas se llega a 9 niveles. En la actualidad, la unidad

²⁰¹ Disponible en: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/COPs/Pages_documents/Comparative_Research/AnalisisComparado_ChinaConoSur.pdf [Último acceso: 17.01.2017].

fundamental en la administración de las escuelas son los condados y en algunos casos los distritos. Un condado tiene una población promedio aproximada de medio millón de personas. Hay alrededor de 2000 condados en China.

Volviendo al currículum, concretamente en 1993, el libro de Boyer “*College: The Undergraduate Experience in America*” fue traducido al chino y los expertos en educación de China comenzaron a prestar más atención al modelo americano de educación y a su diseño curricular. La Universidad de Beijing (considerada la más importante de China y una de las mejores del mundo)²⁰² implementó un nuevo modelo de currículum para los programas de grado, el cual se centraba en la educación general durante los dos primeros años para centrarse en la especialización en los dos últimos. Según Chen, Shen y Cai (2012: 184), este modelo se dividía en cinco ramas del saber (áreas de conocimiento) para los cursos de educación general: 1) matemáticas y ciencias naturales, 2) ciencias sociales, 3) filosofía y psicología, 4) historia y lenguas, y 5) literatura y arte, de los cuales cada alumno (fuese de programa de grado que fuese) debía completar 16 créditos. A finales de los 90, la educación superior en China había adoptado casi por completo el modelo americano de educación (ibíd.). Sin embargo, aunque este modelo había sido puesto en marcha y adoptado por la Universidad de Beijing, las reformas sistemáticas del currículum universitario a nivel gubernamental no se iniciaron hasta 1994 cuando el MOE lanzó el “*Reform Plan concerning the Teaching Contents and Curriculum Structure in Higher Education for the 21st Century*” (Huang, 2006: 20 y ss.).

Este plan de reforma puesto en marcha por el Gobierno chino tenía como objetivo renovar tanto la misión de la educación con nuevas ideas, reformar los modelos de enseñanza, modernizar los contenidos educativos, así como la estructura curricular y los medios de instrucción, y establecer un sistema curricular y de contenidos de enseñanza como parte de un sistema socialista de educación superior con características chinas que fuese adecuado para los cambios que sobrevenían en el siglo XXI (ibíd.: 21). Pero, no debemos olvidarnos de que, tal y como Guo (2012: 88) expone “*as China is a geographically large country, the social, cultural, economic, and educational contexts*

²⁰² Según el Ranking Mundial de Webometrics, actualizado el 01.02.2016, la Universidad de Beijing se encuentra en el puesto 2 de Asia y 313 del Ranking Mundial. Disponible en: http://www.webometrics.info/es/Asia_es/China%20?sort=asc&order=Ranking%20Mundial [Último acceso: 17.05.2017].

are tremendously diverse in different regions.”. Este aspecto fue, de hecho, uno de los más criticados y, como ejemplo, podríamos citar a Huang (2006: 21) “*As the vast majority of institutions were set up by different ministries and agencies at central and provincial levels, undergraduate curricula were neither responsive nor adequate to the training needs of a knowledge-based society*”.

Hemos de decir, que los esfuerzos llevados a cabo por el Gobierno chino fueron numerosos. Además de los cambios en cuanto al currículum, también se había preocupado de impulsar cambios a nivel administrativo a través de los cuales las instituciones de educación superior habían adquirido mayor libertad y autonomía. Asimismo, se implementó, en la década de los 90, el concepto de la “educación de calidad” (*suzhi jiaoyu* 素质教育), el cual iba cobrando cada vez más fuerza y se le daba más importancia al concepto de “*the whole student*”, por lo que se veían incluidos conceptos como: enseñanza de ética, moral, conocimientos culturales, inteligencia emocional y actividades extracurriculares en todos los programas de grado. Huang (2006: 22 y ss.) afirma que “*It aims at training students’ minds, shaping their character, equipping them with a capacity for innovating and taking up new challenges, and fostering their cultural literacy with the knowledge of the time-honored Chinese and Western civilizations*”.

Por otro lado, la tasa de estudiantes en las instituciones de educación superior creció de un modo desorbitado. El porcentaje de matriculaciones se disparó y en 2003 los estudiantes matriculados alcanzaba la cifra de más de 19 millones (Nanzhao *et al.*, 2007: 18). Esto suponía una masificación de las instituciones de educación superior y, por consiguiente, los posteriores problemas en cuanto a la demanda laboral y necesidades de mercado.

Como vemos, fueron numerosas las reformas llevadas a cabo en los años 80 y 90, las cuales, finalmente, se vieron materializadas en 1998 en la Ley de Educación Superior *Higher Education Law* [高枓教育法]²⁰³. Lo que el MOE perseguía era convertir la educación en el nuevo motor del crecimiento económico. De este modo, como objetivos, se propuso incrementar las tasas de matriculaciones e intentar que algunas de sus principales universidades entraran en el ranking mundial de universidades. Para ello, y

²⁰³ Disponible en: http://www.npc.gov.cn/wxzl/wxzl/2000-12/05/content_4712.htm. [Último acceso: 27.01.2017].

conjuntamente con los Proyectos 211 y 985 (apartados 1.1.3 y 1.1.5), el MOE puso en marcha, en 1998, el *Revitalization Plan for Education in the 21st Century* [面向 21 世纪教育振兴行动计划²⁰⁴] a través del cual se hacía hincapié en el desarrollo tecnológico, la formación de investigadores, la calidad en educación, y que el currículum estuviese enfocado al conocimiento científico y a la enseñanza centrada en el estudiante. En la figura 21 pueden apreciarse los cambios realizados, a grosso modo, en educación superior desde 1949 hasta el año 2000.

Socialist model 1949–1975	Free market model 1976–2000
Produce “red and expert” individuals	Produce entrepreneurs with advanced knowledge
Emphasis on expanding educational opportunities	Emphasis on raising quality of education
Develop formal and informal education (part-work part-study schools, etc.)	Develop formal education
Focus on primary school expansion	Focus on university expansion
Model after Soviet Union	Model after Western countries
Relatively isolated from foreign countries	Academic exchanges and collaboration with the West
All schools state control	Aside from public schools, private schools allowed
Centralized educational administration	Devolution of authority to provinces and counties
Government controlled finance, teacher appointment, curriculum, student enrolment, graduates’ job allocation	School administration had some autonomy in finance, teacher appointment, enrolment. Graduates looked for their own jobs
Curriculum focussed on practical knowledge	Curriculum focussed on academic and advanced scientific knowledge.
Politics and labour education integral part of curriculum	Less emphasis on political and labour education.
Marxism, Leninism and Mao Tse-tung thoughts taught in political classes	Aside from Marxism, patriotism, citizenship and moral education included in political classes.
Classroom teaching to integrate theory and practice	Classroom teaching to nurture creative thinking and independent learning

Figura 21. Principales cambios en educación superior (1949-2000) (Kwong, 2016: 10).

Hasta finales de los 90, el currículum conducente al título de grado estaba enfocado, principalmente, a profesiones técnicas para responder al rígido y centralizado sistema económico que la China socialista tenía y quería impulsar. Sin embargo, con el cambio de siglo y la reforma de apertura, el país asiático llevó a cabo importantes medidas en lo que a la educación superior respectaba.

²⁰⁴ Disponible (en chino) en: <http://baike.baidu.com/view/486181.htm>. [Último acceso: 27.01.2017].

5.3.1 Cambios y principales reformas curriculares (2000-2012)

Desde 1998 y con la Ley de Educación Superior, los centros en los que se imparten los programas de grado o posgrados se dividen, generalmente en: 1) universidades (públicas y privadas) –*universities*–, 2) institutos Técnicos de Educación Superior (*separately-established colleges or technical institutes*), y 3) instituciones de especialización o escuelas de posgrado (*specialized colleges or graduate schools*) (Gu, Li y Wang, 2009: 27). Además, los autores apuntan que, además de esta clasificación comúnmente utilizada, las instituciones de educación superior en China, también podrían dividirse dependiendo de la cobertura disciplinar y las funciones de las instituciones. Así, los autores (ibíd.: 28), establecen dos tipos: 1) basadas en disciplinas –en las que se incluyen instituciones de disciplina única, multidisciplinares y generales (*comprehensive*)–, y 2) basadas en la función –en las que incluyen instituciones de enseñanza e investigación–. La mayoría de estas instituciones ofertan programas de ciclos cortos (dos o tres años)²⁰⁵, de grado y de posgrado (máster y doctorado).

En el primer tipo –universidades²⁰⁶– la formación se estructura en grado (4 años) y posgrado (máster y doctorado) (capítulo 1). Estas instituciones, tal y como reza el art. 5 de la ley, tienen como objetivo: “*to train advanced specialized personnel with innovative spirit and practical capability, to develop science, technology and culture, and to promote socialist modernization*” (MOE, 1998), así como “*enable students to master the basic theory and basic knowledge essential for the respective specialty and acquire the basic skills and initial capability for the practical work of the respective specialty*” (MOE, 1998: art.16).

A partir de la publicación de esta ley, las universidades ganaron bastante autonomía para establecer sus propios programas, así como en cuanto al diseño curricular de los mismos. Dependiendo de la institución en la que se imparta cierto programa, éste podrá incluir cursos exclusivamente teóricos, teóricos y prácticos o solo prácticos. Pero eso sí, el establecimiento de las especialidades y los programas estaban bajo el control del Gobierno central –una vez que la universidad creaba un nuevo programa de estudios,

²⁰⁵ Son equivalentes al Nivel 4 del ISCED (*International Standard Classification of Education*) de 1997.

²⁰⁶ Sólo nos centraremos en las universidades públicas por ser las instituciones objeto de nuestro estudio. Además, dado el límite espacio-temporal de esta investigación, resultaría casi imposible adentrarse en el estudio del otro tipo de instituciones y sus respectivos currícula.

tenía que ser revisado y contar con la aprobación del MOE antes de su puesta en marcha–, como afirma Min (1994: 122) “*once a new academic program is approved by the MOE, it is officially recognized and accredited*”.

El objetivo de esta medida de regulación de los programas conducentes al título de grado –cuya última revisión fue hecha en 1999–, es controlar el balance de oferta y demanda para cada área de conocimiento y de especialización, al mismo tiempo que imponía que hubiese unos criterios estándares y perseguía la calidad (Gu, Li y Wang, 2009: 138). Además, según los autores (ibíd.), la norma establecía unos principios generales, requisitos y medidas de procedimiento para el establecimiento y reforma de los programas:

- 1) El establecimiento y reforma de los programas de grado debía responder y contribuir a las demandas económicas, al progreso científico y tecnológico y al desarrollo social. Más aún, “*it must follow the convention of education, and properly handle the relations between demands and possibilities, quantity and quality, long term and short-term demands, part and whole, specialization and generalization.*”
- 2) El establecimiento y reforma de los programas deberá ser conducente a mejorar la calidad y la eficiencia de la educación superior, para crear una estructura razonable y un diseño adecuado de las especialidades y abolir la repetición.
- 3) El establecimiento y reforma de los programas deberá seguir el catálogo establecido de áreas de conocimiento²⁰⁷, así como otros requisitos fundamentales.

Como veíamos (apartado 5.3), los currícula de los programas conducentes al título de grado pecaban de estar marcados por una énfasis teórico y especialización excesiva, y poca aplicación práctica de los conocimientos adquiridos. Sin embargo, con las reformas llevadas a cabo (apartado 5.3) y la Ley de Educación Superior de 1998, el diseño curricular estaba más enfocado en la educación básica general –formación básica– y menos en la especialización. Por otro lado, también se propuso la reorganización y reestructuración de aquellos currícula que estaban desfasados y, en los que incluso, se solapaban varias materias de la misma categoría o del mismo área de

²⁰⁷ Cada año el MOE publica un documento dónde fija los tipos de programas de grado que pueden ofertar las universidades, por áreas de conocimiento y universidad dónde se imparte. Puede consultarse el del pasado año (2015) en: http://www.moe.gov.cn/srcsite/A08/moe_1034/s4930/201603/t20160304_231794.html [Último acceso: 02.02.2017].

conocimiento. De este modo, los nuevos currícula se caracterizaban por concentrar las asignaturas de conocimiento general y básico en los dos primeros años, para que en los dos últimos los estudiantes pudiesen distribuirse por los distintos departamentos dependiendo de la especialización que hubiesen escogido. Estos departamentos estaban caracterizados por ser multidisciplinarios e interdisciplinarios. Además, se habían suprimido muchos de los créditos obligatorios para dejar mayor libertad al estudiante para la optatividad, así como se multiplicaron las asignaturas extracurriculares y las actividades académicas fuera del aula.

Otro de los factores que influyó en el diseño curricular en el país asiático a partir de los 90 fue la rápida y progresiva masificación de las universidades. Algunos años más tarde, en 2003, las matriculaciones habían aumentado un 19%, lo cual significaba que la masificación de la educación superior traería consigo nuevos retos para el diseño curricular (Huang, 2006: 22). Además, esto suponía que, para poder responder a las demandas del cambiante y rápido crecimiento del mercado chino, así como para mantener e incrementar la tasa de empleo entre los egresados, las instituciones necesitarían de una mayor autonomía en cuanto a la formulación, creación y renovación de sus programas de grado (Gu, Li y Wang, 2009: 139). Esto dio lugar a que el MOE les concediese un grado mayor de autonomía en 2002 a varias universidades chinas, pero al mismo tiempo, advertía de los posibles riesgos de esta descentralización entre los que incluía la implantación de programas de un modo repetitivo (administración de empresas, contabilidad, ciencias computacionales o inglés) dejando de lado otros programas como la historia, la antropología o la geología (ibid.) Era clara la preocupación del MOE por la conservación de estos programas que, aunque bien no tenían una reputación tan elevada como los primeros, ni había tanta demanda de empleo para sus egresados, los consideraba fundamentales para el desarrollo social y cultural del país.

A pesar de los grandes esfuerzos por la modernización de la educación superior, el diseño curricular y, en general, todo el sistema de educación superior, todavía contaba con demasiadas carencias y demasiadas críticas en cuanto a su modelo. Para poder poner remedio a esta situación, el entonces SCE –*State Education Commission*– (actual MOE) puso en marcha una serie de reformas a través de políticas, planes de acción para la reforma curricular y la organización de proyectos de investigación. Una de las

reformas más significativas fue la puesta en marcha de la “educación de calidad” (*quality-oriented education* [素质教育]) mediante la cual se prestaba más atención a la inclusión de materias relativas a la ética, la moral, cultura, inteligencia emocional, es decir, “*it aims at training students’ minds, shaping their carácter, equipping them with a capacity for innovating and taking up new challenges, and fostering their cultural literacy with the knowledge of the time-honored Chinese and Western civilizations*” (Huang, 2006: 22 y ss.). Con esta reforma (*New Curriculum Reform*), oficialmente puesta en marcha en 2001, el Gobierno chino introdujo cambios drásticos en el currículum, pedagogía y evaluación, pero que al mismo tiempo, la aplicación de esta reforma variaba dependiendo de la provincia o región del país (Tan y Reyes, 2016: 39).

Según esta medida, el nuevo currículum no solo debía incluir las materias usuales que se venían impartiendo hasta la fecha, sino también nuevas materias, programas y actividades, tanto dentro como fuera del aula, para alcanzar los diferentes intereses de los estudiantes y potenciar sus habilidades. Por otro lado, la autonomía concedida a las universidades para diseñar su currículum pretendía que el diseño se hiciese a partir de las distintas necesidades sociales y económicas de cada provincia y región. Además, el enfoque de la enseñanza debía cambiar. Así, se promovió un sistema de enseñanza centrado en el estudiante para desarrollar su autonomía y se empezó a prestar atención a la enseñanza colaborativa mediante pequeños grupos de discusión y de debate, proyectos de trabajo conjuntos, etc. (ibíd.).

Overall, we can identify new and multiple concepts of curriculum in the reform in China, shifting from **“curriculum” as synonymous with topics listed in the syllabus to be tested in exams in the past, to “curriculum” as classroom engagement, innovation, creativity, inquiry and community services, and so on**²⁰⁸.

(Tan y Reyes, 2016: 39)

Aún así, no debemos olvidar que el cambio educativo será realizado con éxito si los docentes tienen la capacidad de traducir el nuevo currículum y los ideales del mismo en acciones pedagógicas (Aoki, 2005; Fullan, 2006; Guo, 2012), hecho que en la cultura y sociedad china es un verdadero reto. Nos referimos a la tradición confuciana china sobre

²⁰⁸ El énfasis es nuestro.

la educación en la que un *buen* profesor es el que posee el conocimiento, representa la autoridad y debe transmitir ese conocimiento de un modo estructurado y progresivo (Jin y Cortazzi, 1998; Li, 2004; Wong, 2004), por lo que la adopción de un enfoque centrado en el estudiante se ha dado en un entorno en el que el profesor es todavía el centro del proceso y que aún retiene estos valores de respeto, control y poder de decisión en el aula.

Como ejemplo ilustrativo podemos mencionar el *gaokao* o examen de acceso a la universidad en el que la evaluación para proceder a la selección de los estudiantes sigue siendo bastante arcaica y forma parte de la más arraigada tradición confucianista. Como veíamos anteriormente (apartado 1.1.4), este examen fomenta de forma excesiva la memorización dificultando el proceso lógico y de razonamiento en el que se apoya el sistema actual, es decir, un sistema basado en el análisis y espíritu crítico²⁰⁹. Puede que una de las razones sea el hecho de que en China la palabra estudia (*xue* 学) y la palabra memorizar (*bei* 背) sean sinónimas. Sin embargo, este mecanismo de enseñanza tradicional en el que se concede importancia al esfuerzo del estudiante y su capacidad de trabajo por la que se garantiza el éxito del individuo también se enfrenta a la excesiva carga de tareas y la presión social.

Por otro lado, y no de menos importancia, es el sistema y las estrategias utilizadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el sistema educativo tradicional chino, las cuales pueden resumirse en lo que ha sido clasificado como las cuatro “erres” y las cuatro “emes” (*The four R’s and four M’s*). Esto es, “*reception, repetition, review and reproduction*” y “*meticulosity, memorisation, mental activeness, and mastery*”²¹⁰. Este proceso de enseñanza-aprendizaje deja al profesor como el transmisor del conocimiento en lugar de como tutor o guía durante dicho proceso. Por supuesto, “*It is against Chinese expectations to adopt a pedagogy that may put teachers at risk of losing face*” (Hu, 2002: 99), asunción en la que se evita un método de enseñanza en el que el alumno participe activamente para que este tipo de situaciones *incómodas* y *no propias* tengan cabida durante este proceso.

²⁰⁹ El periódico Nanfang Zhoumo, uno de los más atrevidos del país, utilizaba la expresión china “千军万马过独木桥” (*qianjunwan guo dumuqiao*) para definir el fenómeno como “un espectacular ejército de miles de caballos atravesando un pequeño puente de madera”. Disponible en: <http://www.infzm.com/content/29480?page=> [Último acceso: 17.02.2017].

²¹⁰ Para un estudio más exhaustivo sobre este sistema puede consultarse el artículo de Hu (2002: 93-104).

Puede ser que por las razones anteriormente expuestas y la clara influencia occidental, este examen, así como todo el sistema de educación superior se encuentren bastante cuestionados. Es decir, el nuevo currículum ha adoptado la epistemología occidental (teoría del conocimiento) y su pedagogía (procesos de aprendizaje), sin embargo, estos conceptos todavía se encuentran en conflicto con la tradición educativa y filosófica china, la cual se basa en ideas como “*teach the book and cultivate the person*” (教书育人) o la de “*explain the idea, impart knowledge, and resolve doubts*” (传道受业解惑). Este hecho se puede apreciar en conversaciones con profesores chinos como la que sigue:

In the past, as a teacher I had the absolute authority in teaching and learning and I always felt superior to students. I needed to strictly control students to make sure they follow the learning objectives and content I planned. Since we adopted the new curriculum, I was 洗脑 (brainwashed) to get rid of these deeply-rooted ideas. I attended training workshops, self-studied materials on the new curriculum. I am striving to have an equal relationship with students, and hope they might accept my teaching easier.

(Guo, 2016: 57)²¹¹

Aunque la apertura al exterior junto con el crecimiento constante del estudiantado hayan cogido por sorpresa a las instituciones de educación superior y a su profesorado, las preocupaciones del MOE por poner en marcha esta maquinaria cada vez más compleja ha instado a la preocupación por la necesidad de cambios en la estructura, en los contenidos impartidos y en la metodología empleada.

New curricula, foreign textbooks, bilingual classes, foreign lecturers, information technology, new pedagogical approaches such as case studies and seminars, all have appeared in Chinese classrooms. Today, quality-oriented education, general education, innovative education that combines teaching and research, and professional education are widely-implemented teaching concepts and patterns. Continuously adjusting subjects, implementing the credit system and the elective system, introducing minors and double-degree programs, and devolving some administrative authority from the university level to the departmental level are very

²¹¹ En este estudio Guo realiza varias entrevistas a distintos profesores. La que aquí se cita es un reproducción de la que mantuvo con el profesor Wang.

common. Further, English learning is compulsory, and China has even set up a national system to test college students' English skills.

(Zhang, Dai y Yu, 2016: 182)

5.3.1.1 Plan de internacionalización. Reforma curricular y planes de actuación (2010-2020)

En 2010, se puso en marcha el “*National Plan for Medium and Long-term Education Reform and Development*”²¹² en el que se promovía el desarrollo de profesionales cualificados como base para el desarrollo científico, tecnológico, cultural y como motores de la modernización del país. Se pretendía con este plan que China estuviese incluida y reconocida en los rankings mundiales, a través una educación superior más estructurada y equilibrada, además de conseguir que sus universidades fuesen más competitivas a nivel mundial. Se daba prioridad a la enseñanza de calidad y a la investigación. Se optimizaron y reestructuraron de nuevo muchos de los programas y cursos de grado para hacer frente a las necesidades socioeconómicas nacionales y regionales. De este modo, se instaba y perseguía que las instituciones fuesen heterogéneas, tanto dentro de sus respectivas áreas de conocimiento, como en sus programas en sí, y se pretendía seguir con el proyecto 985 –en las 100 universidades de élite para el desarrollo de las disciplinas técnicas y científicas esenciales para desarrollo del país–, y con el proyecto 211 –en 39 universidades para alcanzar el más alto nivel internacional–, así como para el impulso de la calidad en la enseñanza.

Strong driving forces promoting internationalization of higher education in China are derived from the need to improve academic standards and enhance the quality of education and research in light of those international standards now achieved in the advanced Western countries.

(Huang, 2003: 235)

Pero, sin duda, una de las iniciativas más valoradas de este plan era la de la promoción internacional, el aumento de los intercambios internacionales entre universidades e investigadores y la cooperación entre las distintas instituciones tanto nacionales como internacionales. Asimismo, se alentaba a las universidades chinas para que hiciesen

²¹² Disponible en: http://en.moe.gov.cn/Resources/Laws_and_Policies/201506/t20150626_191402.html [Último acceso: 02.02.2017].

acuerdos con universidades extranjeras para poner en marcha programas conjuntos de grado o posgrado, para llevar a cabo proyectos de investigación conjuntos y para el intercambio de recursos educativos.

High-quality Chinese educational institutions shall be encouraged to run branches overseas, undertake international exchanges, cooperation and education services extensively. Efforts should be made to support the teaching of Chinese as a foreign language in other countries, and elevate the education quality of Confucius Institutes.

(PCCh, 2010: 35)

Estaba clara la intención del Gobierno chino y el interés por la internacionalización de su educación superior, pero asimismo, también quedaba patente el interés por promocionar la lengua y la cultura chinas en el extranjero. Un claro ejemplo es la promoción, a través de los Institutos Confucio en los diferentes países occidentales que *supuestamente* llevan a cabo esta misión²¹³. Pero, por otro lado, China también instaba a los estudiantes a ir a otras universidades extranjeras para ampliar sus estudios mientras que ampliaba y mejoraba tanto los servicios prestados para la realización de éstos y las subvenciones. Asimismo, el Gobierno chino pretendía recibir a más estudiantes extranjeros en sus universidades –para los que también reforzaría y ampliaría la oferta de becas y subvenciones– al mismo tiempo que empezaba a implantar grados impartidos en inglés para aquellos que desearan estudiar en el país asiático²¹⁴. Tal y como exponía el PCCh en el texto de la reforma (2010: 35):

This nation will take a more active part in bilateral, multilateral, regional and global collaboration in education. China shall also actively participate and promote the study and formulation of education policies, rules, regulations and standards of international organizations. Platforms shall be established for high-level international exchanges, cooperation, and policy dialogs on education; and global exchanges and cooperation shall be stepped up in education research and innovation.

²¹³ Mucho se ha hablado y conjeturado sobre la misión y el *softpower* con el que China ha promocionado su lengua y cultura a través de estos centros. No nos adentraremos aquí en este delicado asunto por no tener una relación estrecha con el objetivo de nuestra investigación. Pueden consultarse los artículos y obras de: Young y Jong (2008: 453-472); Wang (2008:257-273) o Yang (2010: 235-245); así como las noticias publicadas al respecto en *The Diplomat*: <http://thediplomat.com/2015/07/chinas-confucius-institutes-and-the-soft-war/> o en la *BBC*: <http://www.bbc.com/news/world-asia-china-30567743> [Último acceso: 28.02.2017].

²¹⁴ Disponible en: http://en.moe.gov.cn/Resources/Laws_and_Policies/201506/t20150626_191408.html [Último acceso: 02.02.2017].

China era consciente de que la internacionalización de su educación superior tendría grandes beneficios para el país, por lo que el Gobierno chino puso en marcha una serie de acciones y actuaciones a seguir por las universidades del país para el logro de esta iniciativa –como los proyectos 985 y 211 o acuerdos con universidades de otros países²¹⁵–. Además, aunque esta reforma hacía un mayor hincapié en la internacionalización, también pretendía la mejora de la calidad, el desarrollo de la educación superior en las regiones menos beneficiadas de china, así como para las minorías étnicas –normalmente con ayudas y programas de financiación–. Otra de las medidas de esta reforma fue la puesta en marcha de programas de enseñanza permanente (*lifelong learning*), así como medidas a favor de la reforma del sistema administrativo de las instituciones de educación superior, a través de las cuales se buscaba la transparencia a nivel administrativo y de contratación de profesorado.

Debemos destacar que, la internacionalización de la educación superior en China se ha llevado y se sigue llevando a cabo a través de medidas como las de atraer a estudiantes extranjeros, promover la lengua y cultura chinas e intercambios entre personal docente e investigador. Desde que, en 1986, China estableciese el primer programa conjunto con una universidad estadounidense, las normativas tanto legislativas como administrativas han ido marcando el paso para fomentar el establecimiento de estos programas conjuntos con otras instituciones extranjeras. Así, en 2011, ya había 32 instituciones y 358 programas de grado conjuntos oficiales (Zhang, Dai y Yu, 2016: 182)²¹⁶.

Otro de los grandes avances fue la introducción del inglés en el currículum universitario. Con la entrada de China en 2001 en la OMC, las instituciones de educación superior comenzaron a impartir clases en inglés. En 2001, según un documento redactado por el MOE, a tres años vista (para 2004), del 5% al 10% del currículum en las universidades líderes o más importantes del país debería ser impartido en inglés, y se hacía hincapié en las áreas de conocimiento de biología, ciencias de la información, comercio internacional y derecho (Liu, 2001), así como se incitaba al uso de manuales redactados en inglés.

²¹⁵ Un ejemplo es la recientemente llevada a cabo en 2016 por la que China insta y propone más acuerdos con los distintos países europeos. Disponible en: http://en.moe.gov.cn/News/Top_News/201610/t20161013_284662.html [Último acceso: 02.02.2017].

²¹⁶ Disponibles (en chino) en: <http://www.crs.jsj.edu.cn/index.php/default/approval/orglists/2> [Último acceso: 17.02.2017].

Sin embargo, estamos de acuerdo con Huang (2003: 238) en que, en comparación con otros países europeos, EEUU, Australia o Japón, el carácter nacional y la identidad chinas, han permanecido fuertemente protegidas y mantenidas a través de la legislación. Si, como decíamos, el capítulo 4, el currículum está intrínsecamente ligado con aspectos culturales, económicos, sociales, etc., no nos ha de extrañar la intencionalidad del Gobierno chino y el MOE por preservar sus costumbres, lengua y cultura a través de la educación que imparte y que su pueblo recibe. Otra cosa es que las medidas de internacionalización y de calidad que China busca alcanzar estén basadas en patrones extranjeros –modelos estadounidenses y de países europeos– y vayan ligadas a su crecimiento económico. Esta dualidad de enfoques en su sistema de educación superior está suponiendo que se dé una combinación de modelos de educación occidentales con el modelo confuciano que comporta ciertos aspectos y conceptos propios de la tradición educativa china, y en el cual, el diseño curricular y el estudiante, ahora, se establecen como el centro del proceso y se basan en lo que se ha denominado “*three-in-one curriculum goal*”. A través de éste, se busca el desarrollo de: 1) *knowledge and skills*; 2) *processes and approaches*; 3) *affection/attitudes and values* (Nanzhao y Zhu, 2007: 34 y ss.). Este último objetivo a integrar en el currículum es, sin duda, un modo de conservar el carácter nacional e identidad china propias del modelo confuciano de educación, pero aún así, se está viendo afectado por los cambios que se están llevando a cabo para su modernización y adaptación a la época actual. Como algunos expertos sostienen, es la única forma de que China renueve y avance en educación si quiere tener presencia en el mercado mundial.

5.3.2 Estructura básica y organización del currículum universitario chino

Actualmente en China, un programa conducente al título de grado requiere normalmente cuatro años de estudio, aunque algunos programas pueden llegar a durar cinco (arquitectura, medicina y algunos de ingeniería). Además de completar los mencionados años de estudio, en algunos de estos programas –dependiendo del programa y de la universidad dónde se estudie–, se exige a los alumnos la realización de prácticas en empresas, participación en servicios sociales comunitarios, realización de exámenes de inglés (externos) o un trabajo de fin de grado (TFG).

Todos los programas de grado en China están compuestos por: a) un bloque con un número materias y asignaturas establecidas por el MOE –de obligatorio cumplimiento en todos los programas de grado en todas las universidades del país–, también llamadas de “*general knowledge*”, conjuntamente con asignaturas de libre elección, aunque también obligatorias, a escoger entre los módulos que la propia universidad o facultad estipule, también denominadas como por algunas universidades como “*general education elective curriculum*” y, por otras, como “*cultural quality curriculum*” (Manli y Jinghuan, 2013: 99 y ss) –que se corresponderían con las que en España se denominan “de formación básica”– ; b) un segundo bloque de asignaturas obligatorias propias de la titulación impuestas por la universidad o facultad en sí –que se correspondería con la obligatoriedad española–; c) un tercer bloque de materias optativas relacionadas, generalmente, con la titulación –que es equivalente a la optatividad española–. La oferta de este tipo de materias o asignaturas también varía dependiendo de la universidad. Por ejemplo, en la Universidad de Beijing, se ofrecen más de 300 asignaturas, por áreas de conocimiento, de las cuales los alumnos podrán escoger para completar un número de créditos determinado; y por último, d) un cuarto bloque que se corresponderían a asignaturas establecidas por cada universidad y algunas actividades obligatorias establecidas por el MOE para la completa formación del estudiante y en las que se incluyen el TFG, prácticas sociales o servicios comunitarios, prácticas profesionales – relacionadas o no con la titulación– y el servicio militar (capítulo 8). En algunos casos, los estudiantes también pueden escoger alguna(s) asignatura(s) de un catálogo de libre elección.

El número de créditos de cada uno de estos cuatro módulos está, normalmente, establecido por cada universidad, pero siempre debe estar aprobado por el MOE para que el programa de grado sea oficial. Así, el número de asignaturas, créditos y horas de estudio variarán en función de la institución y cada programa de estudios.

Como decíamos, al margen de las disciplinas propias de la especialidad elegida, se imparten unas asignaturas obligatorias que el MOE dispone y que son, generalmente, sobre pensamiento político del país y la historia del mismo, lengua inglesa y el bienestar del individuo. Además de éstas, las universidades escogerán de un catálogo propuesto por el MOE otras asignaturas para después ofertarlas al estudiante como “libre elección” –dentro de la formación básica obligatoria– para completar los créditos de ese primer

bloque. En la figura 22 se muestra un ejemplo de este bloque de formación básica en tres universidades chinas.

<i>Distribution of common courses</i>	<i>Course categories</i>	<i>Peking University</i>	<i>Zhejiang University</i>	<i>Tsinghua University</i>
Ministry of Education compulsory courses	Common English series	8	9	6
	Political series	12	13.5	14
	Military sports series	6	5.5	7
<i>Wenhua suzhi jiaoyu</i> courses	Mathematics and natural sciences	2	3	2
	Social sciences	2	3	4
	History	2	3	1
	Language, literature and arts	4	1.5	2
	Philosophy and psychology	2	0	3
	Communication and leadership	–	1.5	–
	Technology and design	–	3	2
Total credits required for bachelor degree		140–50	116	175
Percentage of total in non-specialized, non-major courses		25–27%	33%	22%
Percentage in <i>wenhua suzhi jiaoyu</i> courses		8–9%	10%	7%

Figura 22. Ejemplo del bloque de formación básica (MOE y libre elección) (Manli y Jinghuan, 2013: 100).

En la siguiente tabla se muestra la diferencia en el número de créditos, en este primer bloque, entre otras tres universidades en sus grados de TI –obligatorios del MOE y libre elección dispuesta por la universidad–. Estudiaremos este bloque con detalle en posteriores capítulos (capítulo 8 y ss.)–.

Universidad de Fudan (Beijing)		Universidad de Lenguas Extranjeras de Shanghai		Universidad Normal de Zhenjiang	
Formación básica (<i>General Knowledge</i>) [MOE + universidad]	35 + 28= 63 créditos de 157	Formación básica (<i>General Knowledge</i>) [MOE + universidad]	30 + 6= 36 créditos de 160	Formación básica (<i>General Knowledge</i>) [MOE + universidad]	38 + 4= 42 créditos de 166

Tabla 23. Créditos fijados por el MOE y créditos fijados por cada universidad (tabla traducida y adaptada de Xiao, 2012: 116).

Algunas de las asignaturas obligatorias que dispone el MOE son: Pensamiento Moral y Principios Legales, Teoría Militar –y Servicio Militar–, Principios Fundamentales del Marxismo y Pensamiento de Mao Zedong o Teoría del Socialismo con Características Chinas, entre otras (capítulo 8). Estas cuatro asignaturas, que hemos encontrado en común en todos los programas, son materias con un claro contenido político y adoctrinador y que se imparten a través de libros de texto los cuales sólo tienen una única versión, la oficial.

Retomando la discusión sobre la identidad y cultura chinas y su impacto en la educación y formación del estudiante, creemos necesario dejar patente la tradición educativa china con esta frase de las Analectas de Confucio: “*Confucius taught four things: culture (wen), conduct, loyalty and faithfulness.*” (Analectas, 7: 24). No es de extrañar que el tipo de asignaturas relacionadas con la historia, cultura y política chinas tengan cabida en la formación universitaria de primera ciclo (grado). El interés del MOE por la formación de sus estudiantes en temas relacionados con su país –derecho, política, moral, etc.– es evidente. Ahora bien, aunque la tradición educativa de China ha estado caracterizada por su enfoque holístico más que por la enseñanza basada en objetivos, durante el último siglo la filosofía y la práctica de la educación occidental –sobre todo procedente de los EEUU– se ha ido introduciendo en el sistema educativo chino (Manli y Jinghuan, 2013: 98) y, por ello, aunque sus programas conserven esta identidad cultural educativa propia, sus métodos de enseñanza y aprendizaje también han ido cambiando en las últimas décadas.

The teaching-based model was popular in Europe and in America when education was viewed primarily as a process of transmitting knowledge and facts to a large number of people in a short time. Today, a country such as China, which faces the difficult task of training a large number of people in a short period of time in order to achieve its modernization goals, may still favor the teaching-based model. Although this model remains useful for transmitting factual knowledge, wherever great stress is now placed on understanding, it has been replaced by the inquiry-based model.

(Boisot, 1992: 25)

Así, desde el punto de vista de la enseñanza, el modelo y metodología docente ha ido evolucionando paulatinamente. Ahora se intenta promover que los cursos interrelacionen la teoría y la práctica, que se sustituya el razonamiento por la memorización y se impulsen la creatividad, la iniciativa del estudiante y el trabajo en grupo.

5.3.2.1 La calidad en educación superior en China

La concepción de calidad en las universidades, no sólo a nivel nacional sino también mundial, ha cambiado en las últimas décadas. Este concepto posee múltiples dimensiones e interpretaciones²¹⁷ y, ni mucho menos, es un concepto estático. Actualmente, ya se ha abandonado esa visión tradicional y estática de la calidad que se basaba, principalmente, en la exclusividad del profesorado, en la tradición y el peso de la institución y en los recursos con los que las mismas contaban. Sin embargo, a raíz de la globalización y los cambios en educación superior de las últimas décadas el concepto de calidad ha adoptado una nueva visión. La movilidad de estudiantes, profesores e investigadores, los nuevos métodos de enseñanza, la inclusión de las TIC, así como las nuevas formas de enseñanza transfronteriza brindan mayores oportunidades de mejorar las aptitudes y competencias de todos los estudiantes y la calidad de los sistemas nacionales de educación superior (UNESCO, 2006: 8).

Sabemos que la calidad de la educación superior de un país, así como la evaluación y la supervisión de la misma es un factor de gran importancia y, la gran mayoría de los países, ya cuentan con marcos nacionales encargados de la garantía de la calidad. Según la UNESCO (2016: en línea)²¹⁸, la garantía de la calidad es un examen sistemático de los programas educativos con el fin de velar por el mantenimiento de criterios aceptables en materia de enseñanza, becas e infraestructura. Por ello, en las últimas décadas, una de las tareas prioritarias de las universidades de todo el mundo ha sido definir la calidad basándose en aquellos aspectos que la condicionan. La calidad comprende el conjunto de políticas, procesos de evaluación y actuaciones que garanticen que las instituciones universitarias y los planes de estudios alcancen determinados estándares tanto

²¹⁷ No nos detendremos en enumerar las diferentes interpretaciones que el concepto comporta por no ser pertinente en esta investigación, pero si trataremos de dilucidar aquellas que se adapten y convengan mejor a las dos realidades educativas: China y España.

²¹⁸ Disponible en: http://www.unesco.org/education/gmr_download/es_summary.pdf [Último acceso: 07.02.2017].

educativos como organizativos (González, 2005 en Crisol: 2012: 145). Sin embargo, esta gestión de la calidad y los dispositivos existentes encargados de evaluarla varían de un país a otro e, incluso a veces, dentro del mismo país. Para ello, la UNESCO junto con la OCDE han elaborado una serie de “directrices” que tienen por objeto proponer instrumentos y una síntesis de las prácticas idóneas para ayudar a los estados miembros a evaluar la calidad y pertinencia de la educación superior transfronteriza (UNESCO, 2006: en línea)²¹⁹. Y, aunque la UNESCO se muestra a favor de esta diversidad en cuanto a la gestión de la calidad en educación superior entre los distintos países, también recomienda que éstos sigan las pautas establecidas en dichas directrices “con el fin de promover la confianza mutua y la cooperación internacional entre proveedores y beneficiarios de la educación superior a través de las fronteras.” (ibíd.).

En China, este concepto de calidad se ha denominado *suzhi jiaoyu* – 素质教育, el cual ha adoptado diferentes traducciones usadas indistintamente: “*competence education*”, “*quality education*”, “*essential qualities oriented education*” y “*character education*” (Dello-Iacovo, 2009: 242). Esta diversidad de traducciones muestra la inmensidad de connotaciones que el término 素质 comporta en chino y, que en este contexto se refiere a: “*China needs to raise the quality of the population*” (ibíd.). Como ya apuntábamos en el apartado anterior, este concepto de “persona cultivada” formaba parte de la tradición educativa confuciana. El énfasis estaba más en la práctica y dominio de ciertas destrezas, lo cual se encuentra en conflicto con la concepción occidental que se centra en la expresión y la creatividad de la persona a la hora de desarrollar este proceso educativo.

Aunque este término empezó a tener cabida en el sistema educativo chino desde los 90, no fue hasta 1999, y a raíz del “*Action Plan for Invigorating Education in the 21st Century*”, que el término de *educación de calidad* fuese introducido como un componente de imperial obligación, además de cómo un componente separado de la regulación en sí por la importancia que el MOE le atribuía al mismo. Así, en el “*Project for Quality-oriented Educatation in the New Century*” aparecía reflejado del siguiente modo:

²¹⁹ Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001433/143349s.pdf> [Última consulta: 31.02.2017]

With fostering students' creativity and practical skills as the main focus, it aims to strengthen and further develop moral education in schools, deepen reform of the curriculum and assessment systems, make real improvements in the physical health, psychological *suzhi* and artistic accomplishment of students and foster a new generation of well rounded people developed in morals, intellect, physical health and aesthetic appreciation.

(Zhou, 2004, en Xiao, 2015)

Lo que se pretendía era integrar en el currículum el desarrollo de destrezas creativas, destrezas de pensamiento independiente, destrezas prácticas integradas y de trabajo en equipo y cooperación, por lo que se incluyeron en el currículum asignaturas como Arte, Música, Inglés, Educación Física y la intención de ofertar más asignaturas de libre elección (Dello-Iacovo, 2009: 243). Esta reforma, en busca de la calidad en educación, había tomado prestadas las metodologías occidentales de enseñanza para llevar a cabo la reforma curricula y, ahora, se espera que los estudiantes usen la imaginación, asociación, comparación y generalización para desarrollar sus propias opiniones basándose en los conocimientos adquiridos a través de los libro u otras fuentes (COH, 2001: 715).

Del mismo modo, a partir de 1992 y hasta 2009 se llevaron a cabo distintas medidas por parte del MOE para asegurar la calidad en educación superior. Algunas de estas medidas fueron (Yang, 2009: 282 y ss.):

- 1) Reestructuración de las instituciones de educación superior.
- 2) Promover e implementar currícula y objetivos basados en competencias.
- 3) Igualdad de oportunidades para los estudiantes a raíz de la masificación de la educación superior.

Estas medidas se llevaron a cabo a través de la evaluación de distintas instituciones de educación. Además, en 1995, el SEC (actual MOE) publicó los “*Methods and Procedures of Evaluation of Undergraduate Instruction in Regular Higher Education Institutions*”; en 2001, se publicaron una serie de recomendaciones y mecanismos dirigidos a las instituciones para evaluar la calidad de la enseñanza de los grados: “*Some Opinions on Strengthening Undergraduate Instruction in HEIs and Enhancing Instruction Quality*”, a la que añadieron, en 2002, el proyecto *Quality Assurance for*

Undergraduate Education y, a partir de 2003, se puso en marcha la “*the Initiative on Instruction Quality and Instruction Reform*”.

En China, actualmente, la *acreditación* es la evaluación de esta garantía de calidad, tanto para libros, como de personal docente e investigador, etc. Esta acreditación está organizada por el MOE a través del *Education Evaluation Center of the Ministry of Education* (教育部高等教育教学评估中心), entre otros organismos, que se encarga de los programas de grado. Así, es el MOE el encargado de establecer los parámetros que tienen que cumplir las universidades a la hora de formular un nuevo currículum para los programas conducentes al título de grado, los cuales están reflejados en “*Principles and Measures on the Degree Accreditation*”²²⁰. En cuanto a la evaluación de la calidad de la enseñanza, se lleva a cabo en tres niveles: en la institución, en el departamento y en las asignaturas. El Comité Nacional para la Acreditación de los Grados es el que se encarga de establecer los requisitos y realizar dichas evaluaciones desde 2007 (Yang, 2009: 288), los cuales tenían como objetivo: “*enable the HEIs to meet basic educational and quality standards according to the national requirements; to help the HEIs to further clarify their orientation; to strengthen the conditions for the running of these institutions; and to improve the level of teaching management*” (Fang, 2010: en línea)²²¹.

“*The Quality Project*”, puesto en marcha en 2002, pretendía regular la acreditación profesional, el diseño curricular, así como pretendía crear nuevos materiales de enseñanza y plataformas de información, impulsar la reforma e innovación en la práctica educativa, además del trabajo colaborativo y mejorar la evaluación. El objetivo principal del MOE para la evaluación de la calidad era fortalecer las universidades para satisfacer las necesidades de la sociedad y la nación, mantener la orientación socialista en la educación y mejorar la calidad de la educación. Fue en 2007, con el “*No. 1 Document*” aprobado por el Consejo de Estado junto con el MOE y el Ministerio de Finanzas que se pusiese en marcha este proyecto, marcando así un antes y un después en la evaluación de la educación superior, al pasar de una fase de institucionalización a una fase de estandarización de sus instituciones.

²²⁰ Disponible en: http://www.moe.gov.cn/publicfiles/business/htmlfiles/moe/moe_2803/200907/49967.html [Último acceso: 02.02.2017].

²²¹ Disponible en: <http://www.educatejournal.org/index.php/educate/article/viewFile/258/215> [Último acceso: 05.02.2017].

Siendo el currículum uno de los factores más importantes de la reforma educativa china, su desarrollo y evaluación también se encuentran entre las preocupaciones del Gobierno chino. Para garantizar la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje de la institución en sí, la evaluación se lleva a cabo por áreas de conocimiento y después por asignaturas. Además, la evaluación de la calidad de la enseñanza por parte del profesorado también se lleva a cabo cada cierto tiempo dependiendo de la institución (cada semestre, anual, etc.), de la que se encarga la propia institución –normalmente se realiza a través de cuestionarios entregados a los alumnos–, hecho que ha tenido repercusiones en las universidades del país, ya que las universidades más desfavorecidas se enfrentan a grandes presiones para alcanzar los objetivos de calidad establecidos, siendo lo más alarmante de la repercusión del proyecto, el hecho de que algunas universidades realizan “falsas” reformas “de cara al examen” del MOE para ocultar la realidad e, incluso, se ha detectado la falsificación en documentos entregados en relación con la calidad (Liu y Yu, 2014). No obstante, trabajar para alcanzar la calidad es imprescindible para el desarrollo y la mejora del currículum.

A pesar de la reforma curricular, de la realización de evaluaciones y de la preocupación por la calidad en la educación superior, además de los grandes avances que las medidas impuestas por el MOE han supuesto, debido a la vasta extensión del país, la monitorización de todas las instituciones y sus respectivos currícula era una tarea utópica para el Gobierno central. Por ello, se dio cierto poder y autonomía a las instituciones para que llevaran a cabo este control, sin embargo, no todas las instituciones lo realizan del mismo modo. Como Yang (2009: 296) afirma: “*In the present quality assurance system of Chinese higher education, great emphasis is given on the external evaluation by governments; little emphasis is given to the self-evaluation within the institution.*” Este *descontrol* además de la vasta extensión del país, del crecimiento desmesurado en tan corto plazo de las instituciones y de la masificación de la educación superior, también podría deberse a la falta de leyes y normas a nivel estatal en cuanto a la calidad en la educación de la que sólo existe, hasta ahora “*The Regulations on Assessment of Regular Higher Education Institutions*”.

These all reflect the increasing global importance of China’s educational system and the competitive impacts on global educational delivery. The implications are

relatively little discussed in available literature, but will increasingly form a central element in China's integration into the international economy.

(Li *et. al.*, 2008: 45)

5.4 Evolución curricular en educación superior en España (desde 1975)

Como adelantábamos en el apartado 2.6., la configuración de la Universidad y el proceso de transformación en educación superior que había sido iniciado a raíz de la Constitución de 1978, culminaría con la promulgación de la Ley de Reforma Universitaria (LRU) en 1983. Esta ley concedía autonomía a las universidades (art. 2) y las dotaba de personalidad jurídica propia (art. 3). Además, se llevó a cabo una descentralización administrativa por la que cada una de las CC. AA. podría establecer sus propios estatutos y a la que se aferraron las comunidades de Cataluña, País Vasco, Comunidad Valenciana, Andalucía, Canarias, Galicia y Navarra. El resto, siguieron siendo gestionadas directamente por el ministerio durante años, constituyendo el denominado “territorio MEC” (Way, 2003/2005a: 55). Sin embargo, el Gobierno español, con la ayuda del Consejo de Universidades, sería el que estableciese el catálogo de títulos universitarios oficiales con valor en todo el territorio nacional y elaboraría unas directrices generales a partir de las cuales cada una de las universidades establecería su plan de estudios. De este modo, todas las universidades debían cumplir en su plan de estudios con la inserción de unos contenidos generales establecidos por el MEC. Así, podríamos decir que la reforma de los planes de estudio se inició en el curso académico de 1986/87 y, durante el cual, el ICED (*The International Council for Education Development*) elaboró el informe, remontándose al *Libro Blanco* de 1969 y la LGE de 1970, sobre la reforma universitaria a instancias del Consejo de Universidades.

Aún así, la LRU optó por un modelo único de Universidad y apenas se introdujeron elementos que promovieran la diversidad y la competencia entre instituciones y dentro de las instituciones. Según Mora (1999: 45), el poder del Estado sobre las universidades, ejercido a través de la normativa común generada desde el Ministerio de Educación o mediante los mecanismos de coordinación del Consejo de Universidades, creó una situación en la que las universidades, aunque legalmente autónomas, tenían demasiados frenos para ejercer la autonomía, la diversificación y competencia entre ellas.

En cuanto al currículum, cada universidad establecía su propio plan de estudios determinando el número de créditos necesarios (aunque tenía que ser aprobado por el MEC), y se distinguía entre materias troncales –que debían ser las mismas en todos los planes de estudios conducentes a un mismo título e impuestas por el MEC–; materias obligatorias –las cuales serían las mismas para la obtención de dicho título en una universidad concreta y, por lo tanto, establecidas por cada institución; materias optativas –establecidas por la universidad–; y materias de libre elección –para la formación libre del alumnado–. Se fija así, la duración de los estudios en un mínimo de 180 créditos y máximo de 275 para las diplomaturas, y de entre 300 y 450 para las licenciaturas.

En marzo de 1987, el Consejo de Universidades redactó un documento que tenía cuatro objetivos principales: 1) la actualización de las enseñanzas y conocimientos, incluyendo materias como lenguas modernas e informática; 2) la flexibilización de los estudios; 3) la vinculación de la Universidad a la demanda social y; 4) la adopción de los requerimientos derivados de las diversas directivas de la Comunidad Económica Europea (CEE) (Consejo de Universidades, 1985b: 105 y ss.). Estaba claro, que la reforma había supuesto una evidente mejora en el sistema de educación superior, pero asimismo también contaba todavía con bastantes carencias. Autores como Michavila y Calvo Pérez (2000), Way (2003/2005a), Calvo (2009) o Crespo (2011) destacan una serie de carencias y problemas entre los que destacan la insuficiente modernización de la docencia, en la que el método magistral todavía tenía demasiado peso, la rigidez del sistema y los métodos, la falta de innovación, los múltiples problemas que planteaban los nuevos planes de estudios debido a la persistencia de los obstáculos legales y burocráticos, la excesiva carga de trabajo del alumno y excesiva carga administrativa del profesorado, la masificación universitaria y la masificación en el aula, la escasa proyección internacional y los escasos recursos económicos debido a la *mediocre* inversión pública en la Universidad, entre otros problemas. Además, el lugar de la Universidad española seguía estando por debajo del que le correspondería a un país que ha llegado a ser la octava potencia económica del mundo y que es también una potencia cultural. España tampoco estaba preparada para afrontar los desafíos que exigía la Universidad de una sociedad moderna en el mundo globalizado del siglo XX (Crespo, 2011: en línea).

Calvo (2009, en su estudio versado en el currículum y diseño curricular en TI, expone cómo los planes de estudios en nuestro país se inclinaban claramente por una concepción tecnicista y que la preocupación general a la hora de su diseño había sido principalmente la de la estructura formal y la delimitación de los contenidos, es decir, estaban inspirados en un modelo napoleónico y racionalista de Universidad.

Como producto curricular, adoptan [...] la forma de un esquema o lista de asignaturas o actividades secuenciadas en niveles y créditos, que responden a una serie de objetivos generales que son los que se determinan en las Directrices Generales de cada titulación (troncalidad) [...] no incluyen la perspectiva de la puesta en práctica y ofrecen pocos recursos para su aplicación.

(ibíd.: 136)

Como decíamos, son bastantes los autores que atisbaban las carencias y los problemas curriculares en la Universidad española al existir una desvinculación cuasi-completa entre el plan de estudios (de determinada carrera universitaria) y esa visión integradora de lo que debía ser un currículum, como defendíamos en el capítulo 4. De Miguel (1998: 120) resaltaba cómo “el fallo fundamental radica en haber propuesto la reforma como una renovación de los planes de estudio y no como la construcción de nuevos currícula que dieran respuesta a las necesidades formativas y académicas que demanda la sociedad actual”. Asimismo, también identifica la falta de estudios previos y el análisis de la realidad social a la hora de establecer los planes de estudios, lo cual se veía reflejado en la falta de orientación en la construcción de los currícula ya que habían sido diseñados sin la valoración previa de metas y objetivos y sin el establecimiento de un control para su evaluación (ibíd.).

Todo esto propició que el Gobierno (el PP en aquel momento), impulsado por la CRUE, se cuestionase llevar a cabo mejoras en la Universidad española, lo cual se vio materializado en el Informe Universidad 2000 y publicado por el mismo CRUE en 1999 (apartado 2.6.3). En dicho informe, y en lo que al currículum compete, quedaba patente, entre otras apreciaciones, la ausencia de una adecuada correspondencia entre la programación curricular y las nuevas exigencias que impone la sociedad, así como el desajuste entre los objetivos de los planes de enseñanza y las demandas que provienen del mercado de trabajo (CRUE, 1999: 18); o la tradición académica en la forma de

impartir las enseñanzas que está condicionada, en gran medida, por una lógica de carácter disciplinar (ibíd.: 19).

Estaba claro que, aunque las reformas llevadas a cabo hasta entonces suponían un actualización en los planes de estudios, la mejora del grado de optatividad y la flexibilidad curricular, así como se cumplieron muchos de los objetivos que la LRU proponía (Way, 2003/2005a: 58), la ley aún tenía bastantes puntos débiles que debía afrontar. El Informe Universidad 2000 junto con el Proceso de Bolonia (1999), puesto ya en marcha por entonces, fueron, probablemente, los dos grandes detonantes para que el Gobierno del PP respondiese a la situación con la promulgación de la LOU de 2001. Ahora España, no solo tenía que enfrentarse a la reforma universitaria de un modo local/nacional, sino que también debía responder y cumplir aquellos objetivos que la implantación del EEES suponía y, como Crisol (2012: 31) expone, se tenía que enfrentar a un **mayor grado de control y exigencia en el logro de los objetivos previstos, aumentando la competencia entre universidades, y sobre todo afectando de forma radical al currículum, a la docencia y al trabajo de los estudiantes**²²². Es decir, España no solo se enfrentaba a un profundo cambio en la estructura de las enseñanzas y en su organización, sino también a un gran y radical cambio en el paradigma educativo.

5.4.1 El cambio de paradigma en el diseño curricular a raíz del EEES (1999)

La LOU de 2001²²³ supuso el pistoletazo de salida para la integración de España en el EEES, al ser uno de sus objetivos principales la estructuración de sus enseñanzas de un modo que permitiese la convergencia europea. Autores como Kelly (2007: 130), Morón (2009: 61 y ss.), Calvo (2009: 141), Cerezo (2012: 12 y ss.), Crisol (2012: 30 y ss.) o Barros (2013: 17 y ss.) analizan y sintetizan los objetivos principales de la reforma de la ley española (LOU), así como los principales objetivos del EEES que se adoptaron, y de entre los que destacan los siguientes:

²²² El énfasis es nuestro.

²²³ No entraremos en detalle en el análisis de esta ley ni las posteriores por considerar el EEES como principal reforma en nuestro caso. Esta ley y posteriores pueden consultarse el apartado 2.6 de esta tesis doctoral, así como la tesis doctoral de Calvo (2009) donde la autora estudia en detalle las principales reformas, así como los puntos fuertes y débiles de las mismas.

- Promoción de la dimensión europea en la educación superior mediante iniciativas de desarrollo curricular, cooperación interinstitucional, programas de movilidad, programas integrados de estudios, formación e investigación.
- La implementación de un sistema único basado en dos ciclos (grado y posgrado). El grado suele tener una duración de tres y/o cuatro años y tiene como objetivo la inserción del estudiante en el mercado laboral. El posgrado, suele tener una duración de uno/dos años y está destinado a la especialización de estudiante o a una posterior investigación (doctorado).
- Adopción de un sistema de títulos comprensible y comparable en el que se incluyó un sistema común de reconocimiento de créditos, basado en el crédito europeo o ECTS, que facilite la transparencia y promueva la movilidad de estudiantes, así como el SET y los marcos de cualificaciones.
- Refuerzo de la capacidad de liderazgo de la Universidad y dotación de mayor flexibilidad a sus estructuras.
- Fomento de la movilidad (reforma de los distritos universitarios para convertirlo en el distrito universitario abierto).
- Promoción de la cooperación europea en cuestión de garantía de la calidad en educación superior a través de metodologías y sistemas de evaluación similares (en España, la ANECA creada en 2002).
- Fomento de enfoques de enseñanza y aprendizaje centrados en el estudiantado.
- Promoción del aprendizaje a lo largo de la vida para hacer frente a los desafíos de la competitividad, el uso de las TIC y mejorar la igualdad de oportunidades.

Desde la Declaración de la Sorbona (1998), pasando por la Declaración de Bolonia (1999), la Declaración de Praga (2001), el Comunicado de Berlín (2003), el Comunicado de Bergen (2005), el Comunicado de Londres (2007), la Declaración de Praga: UE de Estudiantes (2009), el Encuentro de Lovaina (2009) y la Declaración sobre el EEES, Budapest-Viena (2010), el MECD ha sido el encargado de llevar a cabo las reformas necesarias e impuestas por el EEES en cuanto a los estudios universitarios en España. Una de las propuestas más importantes que llevó a cabo fue la puesta en marcha del Documento Marco para la Integración del Sistema Universitario Español en

el EEES en 2003²²⁴, a través del que se apostaba por la armonización de los sistemas de enseñanza superior en Europa y por el que se implantaba el sistema de créditos ECTS, se adaptaban sus enseñanzas y títulos oficiales universitarios, se implantaba el SET y se apostaba por la educación de calidad. Así, y entre todas las reformas llevadas a cabo en los últimos años en el marco legal español y que, en lo que a nuestra investigación (el currículum en el grado) afectan, podemos destacar:

- La implantación del sistema de ciclos adoptado por y para el EEES, la transparencia de contenidos en los nuevos títulos, la introducción del Suplemento Europeo al título (más tarde regulado por el R.D. 1393/2007) y la creación de convenios para la movilidad de estudiantes y personal investigador, todo ello regulado por la LOU (Ley Orgánica 6/2001).
- La creación del Documento Marco para la integración del Sistema Universitario Español en el EEES (2003) que se preocupa por la adopción del sistema de créditos ECTS (R.D. 1125/2003), la adaptación de los nuevos programas al sistema de educación europeo y la acreditación de la calidad académica.
- El diseño de nuevos títulos “en función de los estudios de las singularidades científicas y profesionales de cada uno de ellos y en armonía con las tendencias existentes en Europa” (R.D. 55/2006) y por el que se describen a los ciclos de grado y posgrado y las características que le competen (art. 7 y 8).
- La creación de la Comisión para Renovación de las Metodologías Educativas en la Universidad en 2005 con el objetivo de diagnosticar la situación en la que se encontraba el ámbito de la docencia universitaria y establecer estrategias que condujeran a los cambios que resultasen necesarios en el proceso enseñanza-aprendizaje (Crisol, 2012: 50 y ss.).
- La modificación de la LOU de 2001 por la Ley Orgánica 4/2007 con el objetivo de armonizar los sistemas educativos superiores, ofrecer un nuevo modelo que entiende la universidad como parte de la sociedad y se centra en la formación de calidad.
- R.D 1393/2007 que deroga el R.D. 55/2005 y el R.D. 56/2005 y por el que se establece la ordenación de enseñanzas oficiales ofreciendo un marco legal sólido para la reestructuración de las enseñanzas adecuándose al EEES. A través del mismo,

²²⁴ Disponible en: https://www.uco.es/servicios/comunicacion/media/k2/doc/normas/documentos_eees/documento_marco.pdf [Último acceso: 09.02.2017].

también se flexibiliza la organización de las enseñanzas universitarias, se promueve la diversificación curricular y se ofrece más autonomía a las universidades para que puedan, en función de sus recursos, innoven y ofrezcan nuevas y variadas oportunidades (de acuerdo con las normas previamente establecidas).

- La puesta en marcha de la redacción de los Libros Blancos por parte de la ANECA, en los que se realiza una revisión de los planes de estudio y se propone un esquema de los que serán los nuevos. Resultaron ser los referentes para realizar las nuevas propuestas curriculares de las distintas titulaciones conducentes al título de grado²²⁵.
- En 2010, el R.D. 861/2010, modifica el anteriormente mencionado R.D. 1393/2007 por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales y por el que se establecen las normas para organizar enseñanzas conjuntas (nacionales o extranjeras) conducentes al título de Grado, Máster o Doctorado. Asimismo, se modifica el reconocimiento y la transferencia de créditos. Además, se modifica el art. 25 en cuanto al procedimiento de verificación, así como el art. 27 en cuanto al seguimiento de los títulos inscritos en el RUCT.

5.4.1.1 Adaptación curricular al modelo europeo. Principales cambios.

Como decíamos el Documento Marco de 2003 fue uno de los grandes proyectos que España llevaría a cabo para la adaptación de su educación superior al EEES. De este modo se establecieron tres ciclos: grado, máster y doctorado. El grado estaría compuesto de 240 ECTS y tendría una duración de cuatro años²²⁶. El posgrado, a su vez, estaría compuesto de dos ciclos: uno de máster, de entre 60 a 120 ECTS y con una duración de uno a dos años y, por último un tercer ciclo de doctorado con una duración de tres a cuatro años de formación. Tal y como se expone en el comunicado de Bergen (2005: 5): *“The EHEA is structured around three cycles, where each level has the function of preparing the student for the labor market, for further competence building and for active citizenship”*. Además, todas las titulaciones tendría que estar adscritas a algunas de las siguientes áreas de conocimiento: artes y humanidades, ciencias, ciencias de la salud, ciencias sociales y jurídicas e ingeniería y arquitectura (ciencias técnicas).

²²⁵ Una de las grandes críticas actuales sobre los mismos es que desde que salieron los primeros Libros Blancos, no se ha renovado prácticamente ninguno, lo cual iba en contra de la recomendación de renovarlos cada 5 años.

²²⁶ También se barajó seguir otro modelo: “el 3+2”, tres años de primer ciclo (grado) y dos de segundo ciclo de especialización (máster). Finalmente, en España, se optó por el 4+1, el cual actualmente no está exento de críticas.

En lo que al grado se refiere, se trata de un primer ciclo en el que se ofrece una formación de carácter generalista y con una orientación claramente profesionalizante. Así, se incluye la formación teórica –generalmente durante los dos primeros años– y la formación práctica en el área de conocimiento de la titulación –durante los dos últimos años–. Además, se incluye más variedad en cuanto al modo y tipo de formación quedando incluidos: los trabajos dirigidos y en grupo, las prácticas externas, seminarios, etc., así como un trabajo obligatorio de fin de grado (TFG) –de entre 3 a 30 ECTS–. Aún así, estas titulaciones de primer ciclo deben seguir la siguiente estructura: en la primera etapa del plan de estudios –formación básica– de los 60 ECTS obligatorios establecidos por el MECED, un mínimo de 36 ECTS deben estar dentro de la rama de conocimiento principal; en la segunda mitad del plan de estudios pueden incluirse las prácticas externas (con un máximo de 60 ECTS). Podríamos decir, en lo que al currículum se refiere, que el aspecto central de todo el proceso de convergencia, es la transparencia y la comunicación entre los currícula para la facilitación del reconocimiento de la formación en otras instituciones europeas.

Asimismo, surgen una cascada de términos como son: objetivos y resultados de aprendizaje, competencias, habilidades, perfil profesional, autonomía del estudiante, aprendizaje a lo largo de la vida, trabajo colaborativo y que vienen reflejados en el Proyecto Tuning (apartado 1.2.4.4). Este proyecto, que se inició en el año 2000, tenía como objetivo la identificación de las competencias genéricas que deberían (deseablemente) desarrollarse en la formación de todas las titulaciones, de las competencias específicas en las titulaciones estudiadas y definir el crédito europeo como unidad de medida que permite comparar los currícula de las diferentes universidades (Yáñez, 2004: 4). Además, en una segunda fase desarrollada a partir de 2003, este proyecto integra aproximaciones a la enseñanza y el aprendizaje, evaluación y rendimiento, y calidad. De este modo, el proyecto incide en, poner los medios para garantizar un aprendizaje potente, de alto nivel y de calidad, de un lado, y diseñar proyectos formativos que sitúen a los estudiantes en condiciones de generar aplicaciones prácticas para mejorar la vida social y el área profesional propia de cada titulación. A esta segunda función hace referencia la *enseñanza basada en competencias* (ibíd.)

Ahora bien, uno de los cambios más destacables a nivel curricular es el cambio de paradigma en la enseñanza-aprendizaje. Es el modelo de competencias el que configura uno de los principales ejes metodológicos de la reforma europea, el que ilustra el cambio de paradigma de la predominancia de los contenidos teóricos a los prácticos y el que se utiliza para establecer vínculos entre la Universidad y la sociedad (Calvo, 2009: 148). Se establece entonces en todos los países del EEES unos criterios en los que se aplican las competencias como: 1) el desglose de cualificaciones profesionales y la forma de relacionar el mercado-sociedad y los programas formativos (EFQ y QF-EHEA); y 2) como un giro a la práctica en la formación orientada al estudiante, dentro de una noción innovadora de los métodos docentes, que contempla contenidos operativos y no solo declarativos desde la perspectiva del aprendizaje por parte del alumno (ibíd.).

Así, este cambio supone una transición del enfoque tradicional –centrado en el profesor como transmisor de conocimiento– a un enfoque en el que la enseñanza y el aprendizaje están centrados en el estudiante, el cual tienen que adquirir los conocimientos y destrezas o competencias, tanto genéricas como específicas, de una determinada área de conocimiento. Es decir, las propuestas de organización del currículum universitario que se derivan de las directrices que acompañan a las normas que dirigen la creación del EEES siguen otra lógica curricular (Goñi, 2005: 65). En la figura 23, queda patente este cambio de paradigma en el proceso enseñanza-aprendizaje.

Aprendizaje Tradicional	Aprendizaje Autónomo
El docente es la fuente del saber	El docente es el guía para el uso adecuado de las fuentes de conocimiento. El estudiante aprende "haciendo".
El alumnado recibe los conocimientos del docente. Trabajo individualizado del estudiante	Aprendizaje cooperativo: se aprende en grupos y de los demás.
Evaluación basada exclusivamente en exámenes que miden el grado de conocimientos adquiridos y marcan la posibilidad de estudios más avanzados.	Evaluación continuada, importancia de las tutorías para guiar al alumnado en las estrategias de aprendizaje y para orientarlo sobre itinerarios académicos a seguir. Orientación y autorización individualizadas.
El profesorado no suele recibir formación docente inicial, y participa escasamente en planes de actuación docente. Se identifica a los "buenos" estudiantes y se les permite continuar sus estudios.	Los docentes participan en planes de actuación docente. Han recibido formación docente inicial. Los docentes conectan la formación del alumnado con sus intereses profesionales. El alumnado adquiere destrezas que favorecen la autonomía de aprendizaje y conocen recursos para tener acceso a oportunidades de aprendizaje permanente.

Figura 23. Aprendizaje tradicional frente a aprendizaje autónomo (Banco Mundial, 2003 en Crisol, 2012: 103).

Junto a lo expuesto anteriormente, todo esto implica que el currículum deberá ser planificado de un modo totalmente distinto a como venía realizándose, ya que cambia, casi por completo, el papel del profesor, pasando de ser el transmisor del conocimiento a facilitador y guía del aprendizaje del estudiante, así como el del estudiante, el cual pasa a ser parte activa del proceso –para lo que se le exigirá responsabilidad y autonomía en el desarrollo del proceso del aprendizaje–. Es decir, se pasa de un modelo conductista a un sistema cognitivo-constructivista del conocimiento. Así, como Fernández García (2006: 390) afirma, la educación se está viendo cada vez más alejada de esa concepción “bancaria” que tan duramente fue criticada por Freire: dejará de ser un mero depósito de conocimientos e información en las mentes de nuestros alumnos y pasará a convertirse en un compromiso activo de trabajo, en el que los estudiantes universitarios asumirán un mayor grado de responsabilidad. Además, el cambio metodológico es también de sustancial importancia al verse completadas las clases presenciales con seminarios, trabajos en grupo y actividades prácticas. También disminuyen las clases magistrales al verse contabilizados como créditos las horas de trabajo del alumno, es decir, el principio básico que informa este modo de desarrollar la enseñanza es que los alumnos tienen que ser protagonistas de su propio proceso educativo. He aquí uno de los grandes retos a los que se ha enfrentado la Universidad española y que el propio MEC reconocía en el documento *“Propuestas para la Renovación de las Metodologías Educativas en la Universidad”* redactado en 2006 con la colaboración de la UNESCO²²⁷. Tal y como se expone en el documento (2006: 8), se percibe que en las universidades europeas la metodología está ya más enfocada en el aprendizaje centrado en el alumno, en el fomento de competencias y en el acompañamiento tutorial, mientras que en España el peso de la docencia pivota todavía mayoritariamente sobre la clase magistral y sobre los contenidos, con un mayor desarrollo memorístico: *cabezas bien llenas y no bien hechas*²²⁸. Así, al analizar las diferencias existentes en el marco legislativo e institucional entre las universidades españolas y sus homólogas europeas, se aprecia que el marco normativo español es más rígido y se concluye que la atención a los aspectos docentes no está tan desarrollada en el modelo español como en otros países del entorno europeo (ibíd.).

²²⁷ Disponible en: <http://www.catedraunesco.es/archivos/metodologias.pdf> [Último acceso: 18.02.2017].

²²⁸ Cita de Miguel Montaigne del siglo XVI y publicada en sus Ensayos (1971).

Es indudable que la modernización y la innovación curricular implican grandes retos, no solo por tener que adecuarse a la demanda interna sin perder de vista su objetivo principal y su papel en el desarrollo del individuo, tanto en el sentido humano, social y cultural, a la vez que aporta avances al desarrollo de la ciencia y tecnología, sino que ahora también se considera cada vez más relevante la incorporación de los egresados al mundo laboral, lo cual hace que la relación entre la Universidad y el mercado de trabajo sea más estrecha, tema que, no exento de críticas y opiniones, discutiremos a continuación.

5.4.1.2 El currículum basado en competencias

En consonancia con lo anteriormente dicho, surge la importancia del diseño curricular basado en competencias. Mucho se ha hablado durante la última década sobre el término y concepto de *competencia* y, aunque el término no es, para nada, reciente²²⁹, parece que con el nuevo paradigma de educación superior ha cobrado una importancia vital. Aunque la RAE lo defina como: “pericia, aptitud, idoneidad para hacer algo o intervenir en un asunto”, el concepto es realmente, y como Bernal (2006a: 10) apunta, un concepto polisémico, polémico y peligroso y tiene unas connotaciones muy complejas y corre el peligro de quedarse en su propio debate para evitar entrar realmente en un proceso de trabajo más creativo y motivador²³⁰.

El aprendizaje basado en competencias y las propias competencias clave (*key competences*) son conceptos y cambios políticos profundos que corren el riesgo de ser considerados para gran parte de la comunidad educativa como meros términos técnicos (Valle y Manso, 2013: 14). Sin embargo, otros autores defienden que es un planteamiento teórico nuevo y que puede suponer mejoras, pero que éstas no llegarán hasta que no se cumplan algunos requisitos previos (ibid.: 15). En Europa, y por consiguiente en España, el Proyecto Tuning es el que comporta entre sus líneas de actuación la búsqueda de titulaciones comprensibles y comparables entre los países del EEES. Para ello, la adopción del sistema de créditos ECTS y la definición de

²²⁹ Para una revisión sobre la historia del término y su aplicación en educación véase el artículo de Bernal (2006b).

²³⁰ Nos parece necesario aclarar que el discurso más próximo al desarrollo de las competencias no proviene del ámbito educativo (educación obligatoria o universitaria), sino que emana de los trabajos realizados por la OCDE desde 1997 (informes PISA – *Programme for International Student Assessment*– y el proyecto DeSeCo –*Definition and Selection of Competences: Theoretical and Conceptual Foundations*–) destinados a transferir los conocimientos sobre las competencias del ámbito empresarial al educativo (Valle y Manso, 2013: 17).

competencias genéricas y específicas son de indudable importancia²³¹. En pocas palabras, se trataría de conocer y comprender (conocimiento teórico de un campo académico), de saber cómo actuar (aplicación práctica y operativa del conocimiento) y de saber cómo ser (los valores como forma de percibir y vivir) (Bernal, 2006a: 10-11). Se diferencian así, unas competencias básicas referidas a aprender a aprender y, por otro lado, aquellas que son personales del individuo y las profesionales específicas de un área de conocimiento o temática. Sin embargo, no podemos olvidar que las mencionadas competencias clave (*key competences*) tienen una estrecha relación con el denominado “aprendizaje a lo largo de la vida” (*lifelong learning*). De hecho, la misma Comisión de las Comunidades Europeas afirma que muchos jóvenes trabajarán en empleos que aún no existen y que precisarán de competencias lingüísticas, interculturales y empresariales avanzadas. Añade que la tecnología continuará cambiando la realidad de formas que no podemos imaginar y que, en este mundo cada vez más complejo, la creatividad y la capacidad de seguir aprendiendo y de innovar contarán tanto como –si no más que– las áreas específicas del conocimiento (Comisión de las Comunidades Europeas, 2008)²³².

Escapa las posibilidades de este apartado fundamentar el cambio hacia el modelo de formación basado en competencias, por ello, hemos tratado de dilucidar algunos de los aspectos más importantes, así como las opiniones de varios expertos para exponer las principales razones sobre las que se debata este tipo de diseño curricular. Aún así, si que deberíamos dejar constancia de que este cambio, como toda transformación, “no proviene del mundo académico, sino de las enormes y recientes transformaciones sociales y productivas [...] las cuales hacen emerger un nuevo campo de competencias y de exigencias en el desarrollo personal y profesional de las personas” (Rué, 2008: en línea).

En línea con lo anteriormente mencionado, creemos necesario citar a Braislovsky (2001: 104), quien define el término *competencia* como “la capacidad de un profesional de utilizar su buen juicio así como también los conocimientos, habilidades, actitudes asociadas a la profesión para solucionar los problemas complejos que se presentan en el

²³¹ No desarrollaremos aquí la clasificación propuesta por el Proyecto Tuning, sino que nos ceñiremos al estudio del currículum basado en competencias. Para consultar la clasificación y el desarrollo del proyecto véase apartado 1.2.4.4 de esta tesis doctoral o el documento oficial del proyecto disponible en: <http://www.escuelasdearte.es/recursos/tuning.pdf> [Último acceso: 18.02.2017].

²³² Disponible en: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A52008DC0425> [Último acceso: 18.02.2017].

campo de su actividad profesional”. Al respecto, podemos decir que la demanda de la sociedad y economía actual ha comprometido a las universidades a vincular sus programas académicos con el sector productivo y a organizar los aprendizajes, de modo que resulten relevantes para la incorporación eficiente de sus egresados al campo laboral (Bernal, 2006b: 105). De este modo, el diseño curricular basado en competencias adquiere una importancia especial y se configura como el nuevo modelo de educación. Este nuevo modelo se ha visto, como comentábamos, en algunos casos, como un modelo vinculado a las políticas neoliberales que subordinan la educación a las demandas del mercado y a la gestión de los recursos humanos, los cuales se están extendiendo, en parte promovidos por gobiernos conservadores y apoyados por organizaciones como la OCDE o el Banco Mundial (Bolívar, 2008: en línea). Es por ello, que este tipo de currículum también haya suscitado críticas y sospechas. Según este autor, partir del perfil profesional supone subordinar la enseñanza universitaria al mundo laboral o “empleadores”, expresado ahora en términos de competencias. Es decir, en palabras de Yániz (2008: en línea), un enfoque profesionalizador, que tiene como referencia un perfil profesional, desplaza el punto de mira del contenido al aprendizaje o formación deseada, lo cual tiene importantes repercusiones.

La tendencia prevalente en este momento es orientar los estudios universitarios de cara a la profesionalización. Pero ese proceso, que por un lado resulta lógico como consonancia directa de la necesidad de conectar más estrechamente la formación universitaria con las demandas sociales y el mundo del empleo, está dejando inermes a las universidades en cuanto instituciones de formación y las va supeditando progresivamente a otras instancias sociales y productivas.

(Zabalza, 2003: 26)

La educación superior, aún en aquellas carreras que tienen perfiles profesionales claros, deber tener unos objetivos más amplios que las competencias profesionales. Además, no puede limitarse a actuaciones exitosas en situaciones predecibles, debe ir más lejos, planteando posibles respuestas innovadoras o creativas en situaciones no predecibles. Con el discurso de las competencias se pierden otros vocabularios relevantes en la enseñanza: la comprensión, la crítica, la interdisciplinariedad y la sabiduría, entre otros.

(Bolívar, 2008: en línea)

La diferencia fundamental entre un currículo basado en competencias y un currículo convencional, es que en el primer caso la planificación de la docencia se hace a partir de un diagnóstico prospectivo de la realidad donde se va a desempeñar el egresado o la egresada y particularmente sobre la base de las áreas de desempeño, las funciones y las tareas que determinan su ejercicio profesional. La planificación de la docencia tradicional se basa más bien en las lógicas conceptuales que especifican los especialistas del mundo académico (Cabrera y González, 2006: 4). Es decir, se persigue formar a individuos que posean activos competenciales para adaptarse a un futuro laboral cambiante, en un aprendizaje a lo largo de la vida (González y Wagenaar, 2003, 2005; Bolívar, 2008). Parece ser, que un currículum basado en la identificación de competencias resulta más relevante ya que “responde mejor que muchos otros a la necesidad de encontrar un punto de convergencia promisorio entre educación y empleo; no sólo se trata de crear más puestos de trabajo sino de que la capacidad de cada persona sea determinante para su empleabilidad” (Estévez, Acedo y Bojórquez, 2003: 31). Si, como afirma Calvo (2005: 14; 2009: 150), la conexión entre los perfiles profesionales, las cualificaciones, los objetivos de aprendizaje y las competencias, viene dada por una concepción cíclica entre las actividades presentes o necesarias en la sociedad y la formación, la identificación de perfiles profesionales, la adaptación de dichos esquemas competenciales en forma de objetivos didácticos o resultados de aprendizaje, la aplicación de dichos objetivos en la formación, y la posterior evaluación del proceso son los factores clave de la formación universitaria.

Con el Proyecto Tuning, se ha implantado un modelo curricular en el que las competencias se encuentran en el centro del proceso del diseño, las cuales deben responder a lo que se ha denominado “perfil profesional” y el cual va vinculado a la selección de conocimientos y contenidos que se determinan en función de las competencias (objetivos) de cada perfil profesional (titulación). En España, la implantación de este modelo que junto con los Libros Blancos ha servido para el diseño de las titulaciones, era insoslayable. Así, se propone que los créditos ECTS deberían ser formulados en términos de competencias para determinar los logros de aprendizaje (antiguamente denominados objetivos). Los objetivos, a nivel general o específico, deben expresarse en términos de competencias que capacitan para un determinado ejercicio profesional (en el primer ciclo) o para la especialización e investigación (segundo ciclo o posgrado) (González y Wagenaar, 2005; Bolívar, 2008). De hecho,

según el MECD (2003: 8), “las titulaciones deberán diseñarse en función de unos perfiles profesionales con perspectiva nacional y europea y de unos objetivos que deben hacer mención expresa de las competencias genéricas, transversales y específicas”. Resumiendo, estamos de acuerdo con Escudero (2008) cuando afirma que las competencias serían descripciones de los aprendizajes de los estudiantes incluyendo *múltiples ingredientes* (recursos cognitivos de diversa naturaleza, personales, sociales, valores), implican la capacidad de *movilizarlos e integrarlos*, para *definir y responder* adecuadamente a *situaciones o problemas complejos en contextos* relativamente bien definidos, tomando en consideración *criterios sociales y éticos* establecidos.

Como ya veíamos en el apartado 5.2.2, concebimos el currículum universitario como *proyecto de formación integrado*, esto es, un plan pensado y diseñado en su totalidad, que tiene la finalidad de obtener mejoras en la formación de las personas que participen en él y que, como proyecto, sea una unidad con coherencia interna (Zabalza, 2003: 21 y ss.). Así, la transformación de los antiguos planes de estudios en este tipo de proyectos de formación resulta ser una práctica compleja. Para Yániz (2008: en línea) estos diseños curriculares basados en competencias implicaría:

- Diseñar la formación universitaria como un proyecto.
- Garantizar el trabajo intencional de todas las competencias recogidas en el perfil académico-profesional con actuaciones identificables.
- Definir las competencias incluidas en cada proyecto, haciéndolas comprensibles para todos los implicados.
- Promover metodologías que favorezcan el aprendizaje activo y acerquen la realidad profesional y social a la formación.
- Utilizar procedimientos de evaluación válidos (que evalúen lo que quieren y dicen evaluar).

Ha quedado bastante clara la complejidad que entrama tanto el término como el concepto de *competencia*, así como el vínculo que existe entre éstas y la empleabilidad y, por consiguiente, su asociación con el mercantilismo de la educación. Sin embargo, supeditar la formación exclusivamente al mercado laboral nos parece que no se adecua a los propósitos de la formación universitaria. Kelly (2000: 8) ya vaticinaba este hecho cuando afirmaba que “es ridículo pretender que una persona se forme en la universidad

para el resto de su vida [...] la universidad es –debe ser– algo más que una fábrica de trabajadores o de profesionales”. Creemos que la formación universitaria no está sólo ligada a la vida laboral, sino que como *educación* que es –aunque sea no-obligatoria– debe responder y preocuparse por la integridad del estudiante tanto en su desarrollo como ser humano, así como sujeto que es parte de la sociedad. Ahora bien, esto no quiere decir que la universidad no deba tener en cuenta las demandas de mercado, sociales y/o económicas, sino que teniéndolas en cuenta adopte un modelo curricular en el que éstas se vean integradas de un modo holístico e integral propiciando un currículum flexible y no como una secuencia de competencias elaboradas y dictaminadas para la planificación curricular.

Pero no olvidemos, como postulan, Valle y Manso (2013: 30), que, finalmente, de lo que se trata es de construir de forma progresiva un escenario educativo que colabore, cada vez más y mejor, con la finalidad última de la educación: esta no es otra que favorecer la plenitud vital de las personas. Como la AAHE (*American Association of Higher Education*) (1996: 5 y ss.) afirma: “*Students succeed best ... when such skills (higher order) are reinforced throughout their educational programme. Students learn best... when they are required to synthesize knowledge and skills learned in different places.*”

5.4.2 Estructura básica y organización del currículum universitario español

Desde que el Plan Bolonia se pusiese en marcha en 1999, en España, se ha ido experimentando una modificación sustancial en las enseñanzas universitarias a través de una serie de normas y leyes para adaptar todo el sistema educativo de educación superior al EEES. Esto ha supuesto una llamada de atención sobre la importancia de las cuestiones curriculares que se reflejan en el R.D. 1393/2007, actualmente modificado por el R.D. 43/2015 (apartados 1.2.4.3 y 5.4.1). Así, las enseñanzas universitarias quedan organizadas en tres ciclos (grado, máster y doctorado) para los cuales se describen una serie de términos de resultados de aprendizaje y competencias.

Centrándonos en los grados –por ser el ciclo objeto de nuestra investigación–, el título de grado es el primer nivel en la nueva estructura de nuestro sistema universitario. Proporciona al estudiante una formación general en una disciplina determinada con el

objeto de prepararlo para el mundo del trabajo. Asimismo, lo capacita para acceder al segundo nivel de las enseñanzas universitarias, el máster. Se organizan en ramas de conocimiento y para las que el MECD propone las siguientes: 1) artes y humanidades; 2) ciencias; 3) ciencias de la salud; 4) ciencias sociales y jurídicas; e 5) ingeniería y arquitectura (Anexo XIII). Comprobamos pues, que como en China, el MECD es el que establece esta distinción entre las ramas de conocimiento –homólogas a las del país asiático– para organizar sus titulaciones. Además, y como veíamos anteriormente, la autonomía de las universidades hace que sean éstas las encargadas de organizar y establecer sus ofertas de estudios, así como de elaborar y proponer los planes de estudios conducentes al título de grado, pero siempre deberán pasar una verificación por parte de la Comunidad Autónoma (C.A.) correspondiente y ser verificado positivamente por el Consejo de Universidades para poder, en última instancia, ser validados por el Consejo de Ministros y finalmente inscribirse en el Registro de Universidades, Centros y Títulos (RUCT). Este proceso es relativamente comparable al llevado a cabo en el país asiático. Ahora bien, para asegurar una educación en igualdad de condiciones para todos los alumnos y posibilitar la homologación de títulos, los planes de estudios que establecen las universidades están sujetos a unas directrices generales comunes que establecen las administraciones educativas, para que puedan ser aprobados por el Consejo de Universidades, e incluyen aspectos relativos a la organización y a los planes de estudios, materias y carga lectiva (UNESCO, 2006)²³³. A estos efectos, será la ANECA quien establecerá los protocolos de verificación y acreditación necesarios. En España, en el curso académico 2014-2015 ya había 2.637 grados verificados que se impartían en las distintas universidades del territorio español²³⁴.

Actualmente, y con el nuevo R.D. 43/2015 que entró en vigor el 2 de febrero, España intenta abandonar el sistema rígido que había adoptado según el cual los títulos de grado comportaban una totalidad de 240 ECTS, flexibilizándolo e intentando seguir el modelo de la mayoría de sus homólogos europeos, con la oferta de grados de 180 ECTS, además de continuar con la oferta de los grados de 240 ECTS. Con ello, el Gobierno español pretende flexibilizar la oferta universitaria, la movilidad y la internacionalización. Aunque el propio MECD da flexibilidad a las universidades para

²³³ Disponible en :

http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/Countries/WDE/2006/WESTERN_EUROPE/Spain/Spain.htm [Último acceso: 18.02.2017].

²³⁴ Disponible en: <http://www.mecd.gob.es/dms/mecd/educacion-mecd/areas-educacion/universidades/estadisticas-informes/datos-cifras/Datos-y-Cifras-del-SUE-Curso-2014-2015.pdf> [Último acceso: 18.02.2017].

adoptar este nuevo sistema, la CRUE hizo pública su opinión con respecto a la duración flexible de los títulos conducentes al grado: “podría optarse por una posición más flexible en la que existieran grados entre 180 y 240 ECTS. No está claro que los todos grados necesiten ni deban tener una misma carga de créditos”²³⁵. En ningún caso las universidades estarán obligadas a implantar titulaciones de grado de menos de 240 ECTS, sino que lo que se introduce con este decreto es una “posibilidad” y no una “obligación”. Eso sí, sea cual sea el sistema que cada universidad escoja para configurar la titulación y cualesquiera que sea a la rama de conocimiento a la que ésta pertenezca, todos los grados deberán compartir una serie de núcleos comunes impuestos por el MECED de acuerdo con lo establecido por el EEES:

- El plan de estudios deberá contener un número de créditos de formación básica que alcance, al menos, el 25% de la totalidad de los créditos del título (art. 5).
- De los créditos de formación básica, al menos el 60% deberán estar vinculadas a la rama de conocimiento a la que se pretenda adscribir el título. Es más, estos créditos deberán concretarse en asignaturas de 6 créditos, como mínimo, y deberán ser ofertadas en la primera mitad del ciclo. El resto de los créditos deberán estar configurados por materias básicas de la misma rama u otras de conocimiento siempre que se justifique su carácter transversal (art. 5).
- Se da vía libre para la programación de prácticas externas, aunque éstas no podrán superar el 25% de la totalidad de los créditos y deberán llevarse a cabo en la segunda mitad del ciclo (art. 6).
- El Trabajo de Fin de Grado tendrá un mínimo de 6 créditos y un máximo del 12,5% del total de los créditos del título, y se realizará en la segunda mitad del ciclo (art. 7).

Superados la mitad de la totalidad de los créditos conducentes al título –generalmente de formación básica–, se pasará a la compleción de la “segunda parte del ciclo” en la que, como comprobamos, los objetivos de aprendizaje y las competencias a adquirir son de alto contenido práctico, generalmente con respecto a la propia titulación y perfil del egresado. Para obtener el título de grado, el estudiante debe elaborar y defender el TFG, cuyos créditos –que pueden variar entre titulaciones y universidades– estarán incluidos en el cómputo total de la titulación. En relación con lo dicho, es destacable como con el

²³⁵ Disponible en: <http://www.mecd.gob.es/prensa-mecd/actualidad/2015/01/20150130-universidades.html> [Último acceso: 18.02.2017].

R.D. 1393/2007, se incide en que el plan de estudios debe tener una serie de nuevos elementos: justificación, objetivos, admisión de estudiante, contenidos, planificación, recursos, resultados previsto y sistema de garantía de calidad (Calvo, 2009: 161).

Se puede percibir que no se trata de una reforma sino de un profundo cambio estructural. Es más, los objetivos docentes y el modelo de aprendizaje que implican la ley y los nuevos R.D., como son las de la estructura de los títulos, los créditos europeos, etc., exigen la transformación profunda de los planes de estudios de las distintas titulaciones. Si en las antiguas licenciaturas las materias se dividían en: troncales, obligatorias, optativas y de libre configuración, con la nueva estructura de los títulos, los grados quedan divididos, generalmente, en: asignaturas de formación básica, obligatorias, optativas y TFG. En algunos casos también se incluyen las prácticas externas.

Veíamos que las universidades disponen de autonomía y libertad académicas para configurar con suficiente margen de diferenciación sus planes de estudios conducentes a un mismo título oficial²³⁶. Cada institución delimita el número créditos y la oferta de este tipo de materias también varía dependiendo de la universidad.

Para concluir, nos gustaría dejar constancia que con el objetivo de servir de base para el diseño y configuración de los nuevos grados, se elaboró para cada título universitario un libro blanco, los cuales siguen las directrices impuestas por el EEES y están inspirados, en la mayoría de los casos, en el Proyecto Tuning dónde las competencias y su distribución a la hora de la configuración de las titulaciones cobran una mayor importancia. Así, y por primera vez, se explicita que ha de existir una argumentación curricular y se obliga a pensar un poco antes de tomar decisiones curriculares (Calvo, 2009: 161). Además, los objetivos se definirán en términos de competencias generales y específicas con carácter evaluable tanto para el grado como para el máster. Dichas competencias se corresponderán con los descriptores del Marco Europeo de Cualificaciones para el EEES (ibíd.). Sin embargo, y como apuntábamos al comienzo de este capítulo, es fundamental el seguir las directrices marcadas por los VERIFICA como regulación, así como por otros documentos prescriptivos.

²³⁶ No nos adentraremos en este apartado en la discusión sobre las diferencias entre las titulaciones de grado de las distintas universidades por no ser el objetivo principal de esta tesis doctoral. Para consultar los resultados del estudio véanse los capítulos 8, 9 y 10.

5.4.2.1 La calidad en educación superior en España

La *calidad*, aunque se relaciona con la eficacia, eficiencia y satisfacción, es un concepto complejo debido a sus distintos significados. Es, asimismo, importante señalar que gran parte de los estudios que se han llevado a cabo en relación sobre la calidad en educación superior desde que se puso en marcha el tratado de Bolonia (Eurydice, 2009). La pertinencia y la calidad, junto a la internacionalización, son para la UNESCO los tres aspectos clave que determinan la posición estratégica de la educación universitaria. Así, se buscaba crear un EEES competitivo y atractivo, no solo para estudiantes y docentes nacionales, sino también para otros países extranjeros. Así, sobrevinieron adaptaciones curriculares para que las titulaciones fuesen transparentes y comparables y fomentando el aprendizaje a lo largo de la vida y la calidad en educación.

El marco EEES y los nuevos cambios introducidos en la normativa española establecen que las universidades deben garantizar en sus actuaciones el cumplimiento de los objetivos asociados a las enseñanzas que imparten, buscando además su mejora continua. Por ello, las universidades deben contar con políticas y Sistemas de Garantía Interna de Calidad (SGIC) formalmente establecidos y públicamente disponibles. Así, la ANECA lleva a cabo su actividad (evaluación, certificación y acreditación) a través de diferentes programas:

- PEP (Programa de Evaluación del Profesorado)
- ACADEMIA. Procedimiento de acreditación para el acceso a los cuerpos universitarios, regulado por el R.D. 415/2015.
- VERIFICA. Evalúa las propuestas de los planes de estudios de títulos diseñados en consonancia con el EEES, es decir, mediante la superación de una evaluación externa por parte de la Asociación Europea para el Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (*European Association for Quality Assurance in Higher Education*, ENQA²³⁷) y estar inscritos en el Registro Europeo de Agencias de Calidad (EQAR). Todo ello, de acuerdo con la Ley Orgánica 4/2007 y el R.D. 861/2010 que modifica al R.D. 1393/2007.

²³⁷ Disponible en: http://www.eua.be/Libraries/quality-assurance/esg_2015.pdf?sfvrsn=0 [Último acceso: 18.02.2017].

- El programa MONITOR, propone proporcionar a las universidades una valoración externa sobre cómo se está realizando la implantación de sus títulos oficiales con la finalidad de que esta pueda ser utilizada como un elemento más para la mejora de la formación que ofertan. El R.D. 861/2010 recoge la importancia fundamental del proceso de seguimiento dentro del sistema de aseguramiento de la calidad.
- El programa ACREDITA se encarga de la evaluación de los títulos universitarios oficiales previa a su acreditación con el objetivo de comprobar si después de su implantación se están llevando a cabo de acuerdo con sus proyectos iniciales.

Asimismo, también se llevan a cabo programas como ACREDITA PLUS, para la renovación de la acreditación y obtención de sellos europeos; DOCENTIA, para ayudar a las universidades a crear sistemas de evaluación de su profesorado; AUDIT, el cual orienta los centros universitarios en el diseño de sistemas de garantía interna de calidad; y MENCIÓN, que evalúa el rendimiento y los resultados de los programas de doctorado que, de forma voluntaria, optan a la concesión de una Mención de Excelencia a los programas de doctorado de las universidades españolas.

Como comprobamos, la calidad en educación superior comprende un conjunto de políticas –a nivel europeo y nacional–, una serie de procesos de evaluación y actuaciones que garanticen que las universidades y sus distintos planes de estudios alcancen determinados estándares de calidad. Esta cultura de la evaluación, a través de métodos válidos y fiables científicamente que se viene dando desde la introducción de España en el EEES, no solo se da a nivel institucional, sino también por parte de los estudiantes (generalmente, a través de formularios). Asimismo, la cultura de la calidad parece clara y patente en el sistema de educación superior a nivel europeo, aunque en España, como Calvo (2009: 168) expone, se trata de una práctica interesante y aún no muy extendida en nuestro país: la observación de la docencia por parte de expertos, que es sin duda la mejor manera de obtener un *feedback* relevante y cualificado que permita replantearse los propios enfoques de la enseñanza-aprendizaje es una práctica que aún está en su fase de integración y consolidación en nuestro sistema superior de educación. Es decir, se trata del *hacer operativo un modelo de evaluación de la calidad* de instituciones de educación superior y de la enseñanza que imparten. Este modelo se basa en los conceptos de *eficacia*, *eficiencia* y *funcionalidad* como dimensiones básicas de

la *calidad*, que se entiende fundamentalmente *como coherencia* entre los elementos que la definen (De la Hoz, 1997: en línea).

Obviamente, esta cultura de calidad ha tenido varias objeciones al verse cómo un sistema de diferenciación y de lucha por la excelencia de las universidades españolas y ha provocado enormes presiones sobre las instituciones universitarias, las cuales se ven obligadas a participar en esta carrera por la subsistencia y, con ello, la competitividad. Ya veíamos en el apartado 5.3.3 que, en China sólo algunas universidades son “elegidas” por el Gobierno para obtener financiación para apostar por esta calidad en docencia e investigación y así acceder a puestos destacados en los ranking mundiales. Es por ello que las instituciones universitarias son las principales interesadas en mantener los niveles de calidad necesarios para poder competir en condiciones de éxito con otras universidades que imparten titulaciones parecidas o complementarias.

Dada la reducción de matrículas en muchas carreras, la competitividad no viene dada únicamente por la nueva legislación ni por la aparición de la ANECA, sino que es un factor condicionado por la realidad externa: la gente quiere saber qué centros ofrecen más garantías, pues ahora no es la universidad la que siempre elige a los alumnos, sino que muchas veces es el alumno el que está en condiciones de elegir su Universidad.

(Calvo, 2009: 176)

Hemos de dejar patente que, en el documento que fue aprobado en Bergen en 2005 para la calidad en educación superior en Europa, fue revisado casi después de una década, en 2012, y publicado recientemente como el *ESG 2015*²³⁸ para “mejorar la claridad, aplicabilidad y la utilidad, incluyendo, su alcance”. En este documento se contemplaban tres campos de actuación para la mejora de la calidad en las instituciones de educación superior europeas:

1) La garantía interna de calidad de las instituciones. Es decir que dispongan de instrumentos para conocer si realmente están cumpliendo los mínimos requisitos preestablecido.

²³⁸ Disponible en: https://www.eqar.eu/fileadmin/documents/bologna/ESG_2015.pdf [Último acceso: 21.04.2017]

Institutions should have a policy for quality assurance that is made public and forms part of their strategic management. Internal stakeholders should develop and implement this policy through appropriate structures and processes, while involving external stakeholders.

(ESG, 2015: en línea)

En lo que al currículum y los planes de estudios se refiere, el documento propone:

Institutions should have processes for the design and approval of their programmes. The programmes should be designed so that they meet the objectives set for them, including the intended learning outcomes. The qualification resulting from a programme should be clearly specified and communicated, and refer to the correct level of the national qualifications framework for higher education and, consequently, to the Framework for Qualifications of the European Higher Education Area.

(ESG, 2015: en línea)

2)Garantía externa de calidad externa. Se trata de una visión externa que valide en qué medida la universidad está cumpliendo esos objetivos. Es decir, “*External quality assurance should be defined and designed specifically to ensure its fitness to achieve the aims and objectives set for it, while taking into account relevant regulations. Stakeholders should be involved in its design and continuous improvement.*” (ibíd.)

3)Criterios para la garantía de calidad de las agencias. La transparencia y la periódica evaluación externa de las mismas son parte del proceso para corroborar que llevan a cabo su trabajo de un modo adecuado. Tal y como el texto expone: “*Agencies should regularly publish reports that describe and analyse the general findings of their external quality assurance activities.*” (ibíd.), así como “*Agencies should undergo an external review at least once every five years in order to demonstrate their compliance with the ESG.*” (ibíd.)

De este modo, aunque no podemos perder de vista la política de calidad que sugiere el EEES, en España la aplicación efectiva de la misma se ha visto obstaculizada, no solo por las distintas interpretaciones sobre lo que es “calidad”, sino también por su aplicación práctica en la universidad. Existen bastantes críticas sobre la puesta en

marcha de los mecanismos para la búsqueda de la calidad en el entorno universitario. A menudo nos encontramos con afirmaciones (Chiva, 2014; Barnés, 2014; Moradiellos, 2016) que coinciden en que adolece de manifestarse bajo un formato mecánico y cuantitativo, cuyo resultado final ha sido una inflación enorme de la carga administrativa de gestión burocrática exigida a los profesores y profesionales.

Los académicos se pasan cada vez menos tiempo pensando, leyendo y escribiendo y más tiempo rellenando formularios [...] Hasta el 25%” del tiempo laboral de un profesor se dedica a novedosas labores burocráticas, con el efecto de imposibilitar “que dedique su tiempo a asuntos más productivos como la investigación y la preparación de las clases.

(Barnés, 2014)

Existe una creciente desconfianza en el personal docente investigador, y de hecho también en el administrativo y de servicios, que conlleva un control permanente de todos ellos, la continua realización de informes y actas, y la obligatoriedad de seguir unos procedimientos largos, costosos y en la mayoría de los casos inútiles. Todo esto repercute en que el profesorado universitario, dedicado a la burocracia, apenas tiene tiempo para centrarse en la docencia y menos en la investigación. A pesar de ello, y dada la responsabilidad de muchos de estos profesionales, estos dedican parte de su tiempo libre a las tareas universitarias, generando disfunciones como las adicciones al trabajo o el síndrome del quemado (*burnout*).

(Chiva, 2014)

Es más, si lo que actualmente se busca en un programa formativo es una garantía de calidad, De Miguel (2004: 44) explica que el modo de establecerla supondría:

Definir con qué criterios se va a considerar la actuación de los profesionales, que han cursado un plan de estudios en una determinada escuela o facultad, una vez que éstos se han integrado en el mercado laboral. La garantía de calidad son las buenas prácticas, las prácticas juzgadas competentes de aquellos que un día se formaron en la titulación.

5.5 Recapitulación

A lo largo de este capítulo hemos llevado a cabo un análisis del currículum en el que hemos realizado una contextualización inicial exponiendo sus principales teorías y enfoques, para después, concretar cómo es el currículum universitario, tanto como proceso, así como producto, exponiendo las bases para su diseño. Asimismo, tras esta introducción sobre el currículum universitario, hemos descrito y analizado la evolución curricular y cómo se diseñan y estructuran los actuales currícula universitarios en China y España. De este estudio podemos destacar que:

- Actualmente, el cambio curricular es un proceso colaborativo en el que ya no son sólo autoridades educativas las encargadas del proceso, sino que ahora se trata de una trama dinámica en la que también se cuenta con la ayuda de agentes curriculares, profesores, opiniones de estudiantes, etc.
- A pesar de las diversas concepciones y teorías que hay en torno al currículum, nosotros lo concebimos como un proceso de construcción, innovación y cambio permanente desde un punto multidisciplinar, interdisciplinar y transdisciplinar que se propone formar a profesionales que cubran las demandas sociales y económicas actuales pero, asimismo, sujeto a determinados contextos culturales, educativos, económicos y sociales específicos, por lo que lo no podemos desvincularlo de varios aspectos de la realidad como lo son: la realidad educativa, social y económica.
- La internacionalización de la educación superior y la globalización están obligando a la instituciones universitarias a adaptarse a los procesos de transformación curriculares, esto es, que adapten sus currícula a las nuevas exigencias sociales, de mercado y profesionales y es, en este proceso de adaptación, dónde el currículum adquiere un papel de indudable importancia al deber contribuir a la formación de los egresados para cubrir estas exigencias de un mercado que ya no responde a pautas nacionalistas, sino que ha adquirido una dimensión internacional.
- El hecho anteriormente mencionado está intrínsecamente relacionado con el desarrollo en el estudiante de habilidades y competencias –genéricas y específicas– para cubrir, no sólo las necesidades locales, sino también las globales. Por ello, nuestra insistencia en que se conciba el currículum como un

proyecto formativo integrado que pretende llevar a cabo una institución educativa pero, al mismo tiempo, teniendo en mente que se trata de un *proyecto político educativo* en el que se incluyen tanto el plan de estudios, así como las destrezas, estrategias cognitivas, valores y hábitos que se fomentan a través del desarrollo del mismo.

- En lo que se refiere a nuestras unidades objeto de estudio –China y España–, a través del estudio y análisis realizados en este capítulo, se percibe cómo ambos han sufrido importantes reformas, sobre todo a partir de los 80. Así, en la siguiente tabla, hemos querido exponer las analogías y diferencias detectadas:

CHINA	ESPAÑA
TRADICIÓN EDUCATIVA	
Respeto al profesor (relación escasa o nula)	Relación escasa o nula con el profesor
Aceptación incuestionable de la transmisión de su saber. Adquisición de conocimientos por repetición y memorización.	Transmisión de conocimientos por parte del profesor. Adquisición por memorización. Clases magistrales, de transmisión unidireccional.
Contenidos impuestos, fijos e inmutables	Contenidos fijos y prácticamente inmutables.
Sistema de evaluación: exámenes	Sistema de evaluación: exámenes
EDUCACIÓN CONTEMPORÁNEA	
Formación del individuo como parte de una sociedad.	Se fomenta que el individuo aprenda a “aprender a ser”.
Profesor como transmisionista de conocimiento pero también como guía del proceso.	El estudiante es el centro del proceso mientras el profesor actúa como tutor y guía del mismo y el del aprendizaje a lo largo de la vida.
Se sigue la concepción de acumulación de conocimientos, aunque se le da importancia a la adquisición de habilidades y competencias para adaptarlas a distintas circunstancias.	Se rompe con la concepción de acumulación de conocimientos y se basa en la adquisición de habilidades y competencias para adaptarlas a distintas circunstancias.
Formación del individuo como motor de avance del país ²³⁹ .	Formación de estudiantes para el desarrollo económico y social del país, y de manera global.
Sistema rígido. Transferibilidad en el país. No transparente	EEES: Transparencia y transferibilidad
ASPECTOS CURRICULARES DE LOS PROGRAMAS DE GRADO	
- Duración: 3 o 4 años	- Duración: 4 años
- Total de créditos: Varía notablemente de una universidad a otra. No hay consenso común.	- Total de créditos: 240 ECTS ²⁴⁰
- Estructura general: * 1º y 2º cursos: formación básica general (tanto como individuo como de la rama a la	- Estructura general: * 1º y 2º cursos: formación básica general (tanto como individuo como de la rama a la que esté

²³⁹ “To train advanced specialized personnel with innovative spirit and practical capability, to develop science, technology and culture, and to promote socialist modernization [...] and enable students to master the basic theory and basic knowledge essential for the respective specialty and acquire the basic skills and initial capability for the practical work of the respective specialty.” (MOE, 1998: art. 16)

²⁴⁰ Se barajó seguir el modelo “3+2”, tres años de primer ciclo (grado) y dos de segundo ciclo de especialización (máster). Finalmente, en España, se optó por el 4+1.

que esté adscrita el dicho grado) * 3º y 4º cursos: de adquisición de competencias y formación <i>especializada</i> en el área de conocimiento.	adscrita el dicho grado) * 3º y 4º cursos: de adquisición de competencias y formación <i>especializada</i> en el área de conocimiento.
- Formación básica establecida por el MOE casi en su totalidad (pensamiento político chino, sociedad y cultura china).	- Establecimiento de créditos y materias en la formación básica por parte del MECED. Así como normativas autonómicas para la obligatoriedad.
- Las universidades tienen autonomía para diseñar sus currícula (obligatoriedad, optatividad y actividades paralelas) y establecer el cómputo total de créditos del programa de grado.	- Las universidades tienen cierta autonomía para diseñar sus currícula pero siguiendo la normativa impuesta por el MECED en cuanto a los contenidos (competencias) de cada rama de conocimiento.
INTERNACIONALIZACIÓN	
- Proyectos 985 y 211: financiación a universidades estatales para su mejora y competitividad en el escenario internacional.	2014. Estrategia para la Internacionalización de las Universidades Españolas. - <i>Estrategia Universidad 2015</i>
- Plan de internacionalización 2010-2020	- Estrategia de Internacionalización 2015-2020.
CALIDAD	
- Programas de evaluación de la calidad y monitorización. La monitorización es aún utópica por la vasta extensión del país.	- ANECA: * Programas de evaluación: PEP, ACADEMIA, VERIFICA, MONITOR, ACREDITA (PLUS), DOCENTIA, AUDIT y CNEAI.

Tabla. 24 Comparación de los principales aspectos educativos y curriculares entre China y España.

Si extrapolamos todo lo estudiado hasta el momento, en cuanto a ambos sistemas de educación superior y el diseño y desarrollo curricular de la TI, veremos cómo todos los factores mencionados hasta el momento influyen en la construcción y puesta en práctica de los mismos (capítulo 8 y ss.). En China, estos estudios no tenían cabida hasta el año 2006, por lo que su currículum adolece de ser nuevo e inmaduro. En las últimas décadas, el campo de la TI en China ha visto un gran auge, tanto profesional como académicamente, así como está recibiendo un creciente interés por parte de la comunidad académica china que se preocupa por el futuro de la titulación y por el de sus egresados. Por esta razón se ha empezado a reestructurar, ampliar y reorganizar los currícula en muchas universidades del país.

En España, aunque la TI ya era una titulación independiente desde los 70, también ha sufrido grandes cambios. El proceso de convergencia del EEES ha ofrecido la oportunidad para reformular los currícula, sin embargo, en el proceso de diseño, aunque éstos cumplen con las normas europeas y la legislación nacional, todavía se detectan

bastantes desajustes y problemas, entre los que destacan la dicotomía entre generalista frente a profesionalizante, homogenización de las titulaciones a nivel nacional debido a los contenidos comunes impuestos, problemas en la secuenciación del currículum (trasversal y verticalmente) e insuficiencia de coordinación para ello (Muñoz Martín, 2002; Mayoral, 2005, Calvo, 2009).

CAPÍTULO 6. EL CURRÍCULUM EN TRADUCCIÓN E INTERPRETACIÓN

*La mente que se abre a una nueva idea,
jamás volverá a su tamaño original*
(Einstein, A., s.f.)

6.1 Introducción

A lo largo del estudio realizado hasta ahora, hemos comprobado que nos encontramos inmersos en una etapa de reciente cambio en el sistema de educación superior, tanto debido a la internacionalización en el caso de China, como por la política impuesta desde el proceso de convergencia del EEES. Estos procesos no son más que una serie de medidas para poder hacer frente a la vertiginosa transformación que va de la mano de la constantemente cambiante sociedad del conocimiento, el desarrollo tecnológico y la globalización.

Los sistemas educativos –sobre todo los de educación superior– se han visto directamente involucrados en este proceso y se pretende que puedan proporcionar las respuestas oportunas y convenientes para hacer frente, en los diferentes contextos, a estos cambios. En este sentido, el diseño y la construcción curricular cobran una especial importancia en estas instituciones que deben organizar sus currícula adaptándose a dichas exigencias, pero a su vez, de un modo más innovador y flexible, esto es, orientado al desarrollo y dominio de determinadas competencias con el objetivo de preparar al estudiante para que *sea capaz* de enfrentarse a situaciones que, probablemente, pueda encontrar tanto en el mercado laboral actual como a las que puedan sobrevenir en un futuro próximo. De este modo, hemos observado en los últimos años, un cambio de paradigma en el proceso educativo por el que los distintos enfoques pedagógicos sitúan al estudiante en el centro del proceso enseñanza-aprendizaje y el profesor debe actuar como guía durante dicho proceso y no como un transmisor de información y conocimiento (enfoque tradicional).

Los ET y la *formación de traductores*²⁴¹ no han estado al margen de este cambio, el cual ha supuesto que, en los últimos años, se lleve a cabo un análisis de manera concienciada

²⁴¹ Existe todavía cierta controversia en cuanto a este término, confundiéndose e intercambiándose a menudo con términos como “didáctica de la traducción”. Algunos autores abogan por *didáctica de la traducción* denominado en lengua inglesa *didactics of*

y algo más exhaustiva sobre los elementos que debían conformar la base curricular de los programas de grado, en general, así como de la secuenciación y evaluación de los mismos. Todo esto, viéndose reflejado en la reestructuración de sus planes de estudios. En este capítulo, nos proponemos realizar un breve repaso sobre la evolución del diseño curricular en nuestro campo (la TI) haciendo especial énfasis en los principales factores en los que consideramos que se debería incidir a la hora de configurar un currículum conducente al título de grado en TI. Solo así, creemos, podremos adentrarnos en el análisis detallado de los distintos currícula de TI (de China y de España) los cuales se verán, posteriormente, sometidos a un exhaustivo análisis en cuanto al actual diseño curricular que conforma estos grados en una selección de universidades en ambos países (véanse capítulo 8 y ss.).

6.2 Evolución histórica del diseño curricular en TI

Queremos esclarecer que no es nuestra intención hacer un repaso exhaustivo y detallado de todos los eventos que han generado el actual producto curricular en TI, pero sí que nos gustaría revisar los hechos que han dado lugar a la situación actual con respecto al currículum en la actualidad y reflejar cuáles han sido y son los principales elementos implicados dicho proceso.

Como adelantábamos en el capítulo 1, la formación de traductores comenzó su andadura *formal*²⁴² después de la Segunda Guerra Mundial (Hurtado, 1999; Caminade y Pym, 1995; Kelly, 2005) en Occidente y algo más tarde en China.

Sólo a partir de la Segunda Guerra Mundial, al consolidarse las profesiones de traductor e intérprete, se dan las condiciones para una autonomía de la enseñanza de la traducción profesional, desmarcándola de la traducción pedagógica, y se crean centros específicos de formación.

(Hurtado, 1999: 9)

translation (Rocca, 2007; Cerezo, 2012) o *translation pedagogy* (Király, 2012), mientras que otros apuestan por el término *formación de traductores* (Mayoral, 2001; Kelly, 2002, 2005, 2008; Hurtado, 2007, 2015; Xu, 2005; Kearns, 2006, 2012; Morón, 2009; Calvo, 2005, 2009, 2010; Xiao, 2012; Ma, 2012; Huertas, 2013; Washbourne, 2012) homólogo del inglés *translator training*, el cual actualmente se está viendo reemplazado en lengua inglesa por *translator education* (Király, 2016). Desde nuestro punto de vista, estamos de acuerdo con los autores que defienden el término *formación de traductores* por considerar que se adecua más a la situación actual en educación superior en la que se ha abandonado la concepción transmisionista de la enseñanza (y que consideramos que está implícita en el término “didáctica de la traducción”), y en la que el currículum lo concebimos como un *proyecto formativo-educativo integrado* (apartado 5.2.2).

²⁴² Decimos *formal* ya que, como veíamos en el primer capítulo de esta investigación, la formación profesional de los traductores e intérpretes ya tenía cabida en escuelas o centros hace bastantes años aunque no se tratase de formación reglada u oficial.

Algunos años más tarde, Kelly (2005: 11) hacía referencia a este hecho y argumentaba que los traductores, en épocas tempranas, aprendían a traducir a través de la simple práctica del proceso traslativo y que las clases de traducción se basaban en modelos de enseñanza transmisionista que se centraban en el producto final sin dedicarle tiempo a la reflexión sobre cómo organizar la enseñanza y el aprendizaje, método que la misma autora tacha de “antipedagógico” y que, por supuesto, no tendría cabida en nuestro sistema de educación en la actualidad²⁴³. Aunque, desde finales de los 80, han ido surgiendo diversas obras y estudios sobre la formación de traductores, sobre el diseño curricular y su análisis, propuestas sobre nuevas e innovadoras metodologías, estudios empíricos y experimentales sobre la competencia traductora (CT), así como estudios sobre la inclusión y desarrollo de otras (*sub*)competencias y el modo de integrarlas en el currículum, entre otros (Wilss, 1976, 1992; Delisle, 1980/1984, 1993; Nord, 1991, 2005; Gile, 1995; Kiraly, 1995, 2016; Hurtado, 1996, 1999/2003, 2001/2004, 2007, 2015; Kelly, 2002, 2005, 2007; Kearns, 2006, 2012; Calvo, 2005, 2009, 2011; Morón, 2009; Way, 2008, 2016), así como los numerosos estudios desarrollados por PACTE²⁴⁴ y los llevados a cabo por AVANTI²⁴⁵ en cuanto a la adquisición de competencias y desarrollo de las mismas en el currículum, direccionalidad e interculturalidad, todavía el campo de la TI como disciplina académica adolece, como exponía Hurtado (2007: 163 y ss.), de la falta de una tradición de investigación sobre su diseño curricular. Y como Kearns (2006: 103) afirmaba, “*it is again somewhat surprising that the recent growth in literature on translator training has tended to by-pass the issue of curriculum development*”.

There has been little study on design and planning of translation curriculums, yet curriculum design and planning is one of the aspects that most directly affect the quality of translators turned out by translation programs. Therefore, the subject of curriculum design and innovation in translation programs merits serious study.

(Li, 2000: 128)

Puede ser que, además de los motivos a los que nos referíamos anteriormente, debido a que la enseñanza de la traducción ha estado ligada a la enseñanza de lenguas extranjeras,

²⁴³ Nos gustaría indicar, que si bien es verdad que este sistema tradicional se ha dejado atrás gracias a las nuevas políticas educativas, las cuales promueven un sistema de enseñanza más activo y participativo por parte del estudiante, todavía en bastantes sistemas educativos (programas formativos, clases, etc.), aún quedan vestigios de este sistema tradicionalista de enseñanza.

²⁴⁴ Proceso de Adquisición de la Competencia Traductora y Evaluación. Grupo de investigación del Departamento de Traducción e Interpretación de la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB).

²⁴⁵ Avances en Traducción e Interpretación. Grupo de investigación de la Junta de Andalucía (UGR) <http://www.ugr.es/~avanti/> [Último acceso 23.05.2017].

aunque se hayan producido numerosos avances en nuestro campo, los retos a los que nos enfrentamos ante los cambios producidos a partir de la Declaración de Bolonia y el EEES, la internacionalización de la educación superior y el nuevo paradigma en educación superior, hace que se revele la necesidad de adaptación de la educación superior a un modelo comparable y reconocible a nivel internacional y que responda a las demandas tanto sociales como de mercado que surgen como consecuencia de la movilidad creciente tanto en el ámbito académico como profesional (Hurtado, 2007: 164 y ss.). Así, Kiraly (1995: 34) observaba cómo, aunque había y hay una estrecha relación entre la didáctica en traducción y en los cursos de lenguas extranjeras, no deberían atribuirse los mismos objetivos de aprendizaje, contenidos y competencias en ambas ya que *“because translation is not entirely dependent on foreign language skills, a translation pedagogy cannot be identical with a foreign language pedagogy”*. Asimismo, Sawyer (2004) también incide en que los estudios curriculares en TI hasta entonces, se han realizado en contextos concretos y respondiendo a problemas y necesidades puntuales, buscando soluciones para determinados interrogantes y siguiendo criterios y teorías de diversa índole sin tener en cuenta (necesariamente) aspectos curriculares. Esto pone de manifiesto la falta de referencias estrictamente curriculares en cuanto a la formación de traductores y, aunque sí que existen estudios e investigaciones que muestran la realidad de la formación en diversos contextos (instituciones, países, etc.) existe un gran sesgo relacionado con la escasez de trabajos que parten de un trasfondo curricular consolidados, deliberativo, o que pretenden responder (consciente o inconscientemente) a las preguntas clave que definen un marco curricular (Calvo, 2009: 35 y ss.), hecho que se asocia directamente con la ausencia de debate curricular en nuestro campo. Esta circunstancia, unida a la proliferación de centros –tanto en España como en China–, además de otros numerosos aspectos, aunque no menos importantes, tales como la generalización frente a la profesionalización, la enseñanza de lenguas, la traducción general frente a la traducción especializada, formación del profesorado, pluralidad de perfiles del traductor e intérprete, la formación académica frente a la formación vocacional, la falta de cooperación entre centros –incluso en el mismo país–, las nuevas políticas educativas, el constante cambiante mercado y la globalización, han sido los que han despertado nuestro interés por este ámbito en concreto, al considerar que la carencia de estudios, investigación y referencias en el campo del diseño curricular en TI –y en nuestro caso, en cuanto a los

nuevos grados en China y España– es considerable, hecho que atisba el camino que aún nos queda por recorrer.

Además de lo comentado, nos parece necesario mencionar el reciente y sustancial cambio a nivel metodológico que ha supuesto el EEES, y en el que el estudiante debe asumir un papel mucho más activo y autónomo, dejando el profesor su papel de figura transmisionista del conocimiento para asumir un papel de guía, facilitador y tutor de dicho proceso. A ésto, habría que añadirle la importancia de la inclusión de las competencias *establecidas* por el EEES –particularmente a través del proyecto Tuning– y, derivándose de esta cuestión, y en nuestro caso, el papel de la competencia traductora (apartado 6.2.2) y la importancia de su inclusión en el currículum de TI, teniendo todos estos aspectos una relación directa con el cambio no sólo de los planes de estudios conducentes al título de grado, sino también, y más importante, con todo el proceso de diseño curricular.

Directamente relacionado con estos cambios, y en particular con el papel intrínseco y fundamental que han cobrado las competencias en el diseño y el proceso curricular, debemos decir que éstas se entienden, fundamentalmente, como “*conocer y comprender* (conocimiento teórico de un campo académico, la capacidad de conocer y comprender), *saber cómo actuar* (la aplicación práctica y operativa del conocimiento a ciertas situaciones) *saber cómo ser* (los valores como parte integrante de la forma de percibir a los otros y vivir en un contexto social)” (González y Wagenaar, 2003: 80). Es decir, se trata de que el estudiante integre los conocimientos teóricos del campo para aplicar dichos conocimientos a la práctica, además de que adquiera capacidades para valorar y comunicar sus propias acciones. Probablemente, debido al carácter interdisciplinar que se le atribuye a nuestro campo, se puede decir que antes de que la formación por competencias se viese generalizada a todas las áreas de conocimiento, los programas formativos conducentes al título de TI ya trabajaban, por no decir que giraban, alrededor de este concepto –la competencia traductora (CT)– y han sido numerosas las investigaciones relacionadas con la misma (qué modelo de CT, con qué fin, qué aplicación curricular y didáctica, etc. (Calvo, 2009: 61)²⁴⁶. Se vislumbra pues, que nuestro campo se encuentra en una vanguardia docente y académica que, en algunos

²⁴⁶ Wilss, 1976, 1992; Deslile, 1980/1984, 1992; Nord, 1991, 2005; Pym, 1992, 2003; Gile, 2005; Kiraly, 1995, 2016; Hurtado, 1996, 1999/2003, 2007, 2015; Presas, 1996, 2008; Campbell, 1998; Vienne, 1998, 2000; PACTE, 1998, 2000-2010; Kelly, 2002, 2005, 2007; Katan, 2008; Risku *et al.*, 2010; Xiao, 2012; Ma Huijuan, 2012, por nombrar algunos.

aspectos, se adelanta a los tiempos (ibíd.). Por otro lado, este aspecto también demuestra la importancia que tiene esta nueva dimensión práctica en la formación universitaria, la cual nos lleva a otro nuevo concepto, el de *empleabilidad*, el cual se basa en la necesidad de redefinir las bases curriculares debiendo coincidir el perfil laboral y competencial de los egresados con el mercado laboral actual. De ahí, que se hayan fomentado enfoques más prácticos de enseñanza-aprendizaje, así como la inclusión de la posibilidad de realización de prácticas externas en el producto curricular. Además, debido a esta nueva perspectiva a la que muchos llaman *profesionalizante* también han surgido giros pragmáticos.

Consideramos, por lo anteriormente expuesto, que dilucidar los aspectos que dan forma a la realidad actual curricular en TI y, en definitiva, cómo se lleva a cabo el proceso, así como el producto curricular final en el grado de TI es el objetivo principal de este capítulo. No trataremos de revisar y desarrollar los antecedentes de la formación de traductores en un lugar específico –como podría ser España (Calvo, 2009; Cerezo; 2012), Europa (Caminade y Pym, 1995; Pym, 1991, 2003, 2005; Sawyer, 2004; Kelly, 2005, Kearns, 2006) o China (Li, 2000, 2002, 2005, 2009, 2011, 2013, 2015, 2016; Hung, 2002; Zhong, 2003; Tan, 2004; Zhuang, 2007; Xiao, 2012)–, ya que, dependiendo del contexto político, social, económico, e incluso institucional, nos encontraremos con distintos sistemas educativos, distintos centros de formación y distintas tradiciones curriculares y, por ello, sus currícula se adecuarán a los distintos contextos en los que están insertos. Ahora bien, sí que tomaremos como ejemplo muchas de las iniciativas y acciones llevadas a cabo en España a raíz del EEES y las nuevas propuestas curriculares surgidas a partir del proceso de internalización de la educación superior en China, por considerarlas de importancia al ser éstos los dos países y sus currícula de TI las unidades y el objeto de nuestro estudio. Aunque, eso sí, hemos de reconocer y somos conscientes de que, tal y como apunta Kearns (2006: 29), **es difícil proporcionar una crítica fidedigna de los desafíos a los que se enfrenta la formación de traductores a escala global**²⁴⁷. Quedando esto claro, lo que realmente nos proponemos en este capítulo es realizar una revisión de los principales enfoques curriculares –a nivel general–, así como de los principales factores que influyen en el diseño curricular de los programas conducentes al título de grado de TI con el propósito de obtener una visión general e integradora que nos permita, más adelante, analizar cada

²⁴⁷ El énfasis es nuestro.

uno de los grados de TI que son objeto de esta nuestra investigación, tarea que consideramos no exenta de dificultad.

Given a wide range of educational goals and an even greater variety of translator profiles, the task of obtaining a match between flexible student performance and flexible teaching methodology practiced in translator training is simply overwhelming and puts a huge burden on the overall educational planning process.

(Wilss, 1992: 395)

6.2.1 Revisión de las principales propuestas y enfoques curriculares en TI

Adelantábamos, que no es nuestro objetivo realizar un estudio exhaustivo sobre las propuestas y enfoques curriculares en TI²⁴⁸, pero sí que seguiremos las líneas desarrolladas por autores como Kelly (2005), Kearns (2006) o Calvo (2009) por considerarlas de las más completas y descriptivas, aunque eso sí, descartaremos las líneas que no consideramos relevantes para los fines de esta investigación, así como añadiremos las propuestas realizadas en los últimos años y que sean de importancia para la misma. Esta decisión viene determinada por los motivos a los que alude Kearns (2006: 55 y ss.), es decir, la gran disparidad que hay entre las propuestas para la formación de traductores: *“However, among the most interesting issues which become apparent is the degree to which such training is situation-specific, taking different forms and presenting different and even opposing challenges in different societies at different times”*. Esta afirmación se encuentra estrechamente relacionada con los nuevos enfoques pedagógicos surgidos en las últimas décadas y en los que la formación de traductores *debería haber* abandonado el modelo transmisionista tradicional en el que el estudiante se limitaba a realizar una traducción para que luego el profesor mostrase su propia versión de la misma (considerándola la “correcta”) (Kelly, 2005: 11). Sin embargo, a pesar de este cambio, cada vez más generalizado y asumido por parte de los agentes involucrados en el proceso educativo, aún podemos encontrar reductos de este modelo tradicional de enseñanza, la cual consideramos, al igual que la autora, antipedagógica.

²⁴⁸ Véase: Kelly, 2005; Kearns, 2006; Calvo, 2009 o Huertas, 2013 para un estudio más detallado sobre las mismas.

❖ **La enseñanza por objetivos de aprendizaje: Delisle (1980/1984, 1993)**

Uno de los cambios más radicales en la formación de traductores (todavía entonces llamada “enseñanza de la traducción”) vino de la mano de Delisle (1980/1984) hace más de tres décadas. Fue uno de los primeros autores que propuso unos principios de la formación por objetivos en TI (23 objetivos de enseñanza y aprendizaje básicos) en la década de los 80. Así, establece que para garantizar el éxito de una enseñanza eficaz, es imprescindible establecer unos objetivos de aprendizaje y la metodología a seguir que permita lograrlo (ibíd.: 129 y ss.). Estos objetivos se vieron ampliados por el autor unos años más tarde (1993), de modo que, establecía 8 objetivos generales divididos en 53 objetivos específicos. Desde el punto de vista curricular y docente, quizás la mayor aportación del autor fue su iniciativa para situar al estudiante en el centro del aprendizaje, la importancia que le atribuye a la comunicación entre el profesor y el estudiante, así como su iniciativa para evaluar el aprendizaje del mismo.

Teaching someone how to translate means teaching the intellectual process by which a message is transposed into another language; that is, placing the student in the centre of the translating operation so that he can understand its dynamics.

(Delisle, 1988: 3)

Según Calvo (2009: 89), esta concepción general del perfil del traductor coincide con una idea de profesionalización transversal bastante clara. En este primer acercamiento curricular, Delisle demanda una mayor sistematicidad en la formación de los traductores, como reacción a una cultura formativa “desordenada” (ibíd.).

❖ **El enfoque funcionalista de Nord centrado en la profesión (1991/2005)**

La propuesta de Nord (1991/2005) apuesta por la búsqueda del realismo profesional en el proceso de enseñanza-aprendizaje. De ahí que la autora proponga un modelo que comporta un propósito realista y para el cual los estudiantes tienen que responder a una serie de cuestiones que los acercan a esa realidad a través del análisis textual dividido en dos factores principales: factores extratextuales e intratextuales (Nord, 1991/2005: 41). Es decir, los estudiantes deberán verse inmersos en la búsqueda por conocer ¿quién?,

¿para quién?, ¿a través de qué canal?, ¿dónde?, ¿cuándo?, ¿por qué?, y ¿con qué función?, para después analizar los factores intratextuales propios de un determinado texto: ¿sobre qué tema?, ¿qué está explícito?, ¿qué no está explícito?, ¿en qué orden?, ¿qué elementos no verbales se utilizan?, ¿en qué palabras y/o oraciones?, ¿en qué tono?, y ¿con qué intención?.

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

(Nord, 1991: 235)

Este enfoque también sitúa al estudiante en el centro del proceso de aprendizaje, que lleva las riendas del mismo proceso adquiriendo, en dicho camino, la CT con la ayuda del profesor como guía del mismo (ibíd.: 159 y ss.). Además, esta propuesta funcionalista está estrechamente relacionada con la flexibilidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como con la transversalidad y secuenciación de contenidos (Nord, 2005: 215),

❖ **Enfoque situacional: Vienne (1994), Gouadec (2003) vs. Mossop (2003)**

Vienne (1994) propone un método de traducción en la que se realizan tareas de traducción en su situación comunicativa real. Este enfoque situacional consiste en el análisis situacional del encargo para el que el profesor será el “cliente” de la traducción y los estudiantes realizarán dicho encargo con su ayuda. Gouadec (2003) va más allá de esta propuesta de Vienne al incorporar la realidad profesional. Es decir, Gouadec proporciona a los alumnos encargos reales para clientes reales para que así, éstos se familiaricen con el mundo real de la traducción.

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

(Gouadec, 2003: 12)

Calvo (2009: 87) argumenta que Gouadec traza un claro perfil profesionalizante con una descripción del perfil profesional a través de la consulta de ofertas de empleo, el análisis de mercado y su evolución, la consulta a responsables de empresas, etc., datos que luego emplea para describir una serie de objetivos curriculares específicos. Contrariamente, nos encontramos con el punto de vista de Mossop (2003), el cual sigue más de cerca el perfil que transmite Nord de *traductor funcional*, el *traductor versátil* de Mayoral (2001) o el perfil transversal y abierto de Kelly (2002, 2005, 2007).

In my view, the function of a translation school is not to train students for specific existing slots in the language industry, but to give them certain general abilities that they will then be able to apply to whatever slots may exist 5, 10, 15 or 25 years from now. In other words, I think university-based translation schools must uphold the traditional distinction between education and training. They must resist the insistent demands of industry for graduates ready to produce top-notch translations in this or that specialized field at high speed using the latest computer tools.

(Mossop, 2003:20)

❖ **Modelo de gestión de recursos humanos: Gabr (2001a, 2001b, 2002, 2007 – póstuma–)**

Gabr, plantea un modelo denominado *Human Resource Development Approach to Curriculum Renewal*. Sin embargo, Kearns (2006: 109), percibe cómo este enfoque proviene de la investigación en contextos de formación profesional, desarrollo de recursos humanos y de la Gestión de la Calidad Total (*Total Quality Management – TQM*, por sus siglas en inglés–), aplicándolo después al contexto de la formación de traductores y que el autor critica por ser un modelo restrictivamente estructurado y tecnicista.

Like any other training program, designing a translator training program should follow a systematic cycle, i.e., specific steps that represent, so to speak, the bones that make up the skeleton of the design and development process. If one bone is missing or out of place, the result will be some sort of deformity and inability to function properly.

(Gabr, 2001: en línea)

Si bien es verdad que coincidimos con Kearns en este aspecto, estamos de acuerdo con Calvo (2009: 78) que su modelo podría ser útil para estructurar programas de menos duración o más especializados, como podrían ser los de un posgrado profesionalizante o cursos de formación continua tan valorados en la actualidad. Ahora bien, debido a su muerte en 2004, su modelo (figura 24) nunca fue puesto en práctica por lo que nunca se ha probado su viabilidad y eficiencia.

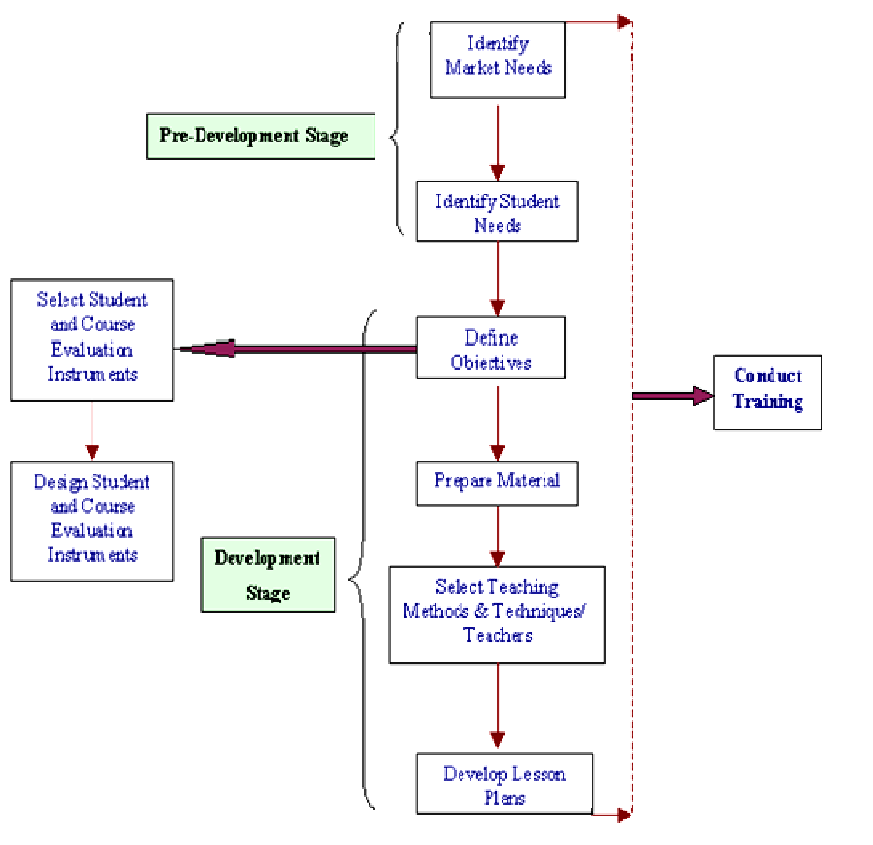


Figura 24. Modelo curricular de Garb (2001b: en línea)²⁴⁹

Desde nuestro punto de vista, teniendo en cuenta la falta de estudios en cuanto al diseño curricular en TI, Gabr toma en cuenta factores que consideramos de suma importancia como son: el mercado de la TI, el perfil del profesorado y el estudiantado para desarrollar un esquema básico de organización curricular. Puede ser que, debido a la falta de un modelo de formación en el contexto en el que Gabr trabajaba (Egipto), hizo que el autor prestase más atención a los factores que influían en el diseño curricular,

²⁴⁹ Disponible en: <http://translationjournal.net/journal/16edu.htm> [Último acceso: 28.03.2017].

siendo éste como apunta Calvo (2009: 79) bastante lineal y, en el que nosotros percibimos una clara ausencia de flexibilidad, la cual deja poco juego para la transversalidad.

❖ **Diseño curricular basado en la evaluación de necesidades (sociales, de mercado y de agentes involucrados en el proceso enseñanza-aprendizaje de la TI): Li Defeng (1999, 2000, 2002, 2003, 2005, 2006a, 2006b, 2009, 2011a, 2001b, 2012, 2013, 2015, 20016a, 2016b)**

Los estudios de Li (1999, 2000, 2002, 2003, 2005, 2006a, 2006b, 2009, 2011a, 2001b, 2012, 2013, 2015, 20016a, 2016b) sobre el diseño curricular en TI se basan, principalmente, en estudios de mercado, expectativas de los estudiantes y evaluación de los contenidos curriculares a través de estudios empíricos basados en cuestionarios (tanto por parte de los estudiantes, como de las administraciones y del profesorado). Con ello, el autor pretende diagnosticar los problemas que hay en la formación de traductores en su propio contexto, Hong Kong y en China. Li, consciente de la demanda de traductores y del desarrollo de la TI en su país (China), se embarcó en diversos estudios concernientes al currículum, aunque eso sí, sin afán ninguno de generar un modelo curricular. Así, sus investigaciones versan sobre la práctica de la traducción desde diferentes enfoques por parte de los estudiantes y en los que utiliza tanto el enfoque por tareas (en línea con Hurtado, 1996, 1999, 2007, 2015; Davies, 2001, 2004) y, así como el enfoque por proyectos (en línea con las primeras investigaciones de Kiraly, 2000/2014, 2001, 2003, 2005, 2013, 2015, 2016). Hemos de decir, que la propuesta de Li (2013/2015) nos resulta interesante en cuanto a las determinadas fases a seguir a la hora de llevar a cabo el proceso traductor, a saber:

- 1) Pre-tarea
- 2) Tarea
- 3) Informe
- 4) Análisis
- 5) Revisión
- 6) Reflexión

El autor también realizó varias investigaciones sobre los contenidos de los programas formativos a través de su experiencia personal como docente en Hong Kong (1999,

2001, 2005, 2009, 2011a, 2016a, 2016b), sin dejar atrás estudios sobre la formación de formadores (2009, 2011a) o la investigación en cuanto al campo de la traducción en China (2010, 2011b, 2013, 2015, 2016b). Debido a su interés por conocer en profundidad la realidad en la que trabaja (centros de formación y estudiantado), comprobamos como Li ha realizado numerosas aportaciones de gran valor a tener en cuenta en el proceso del diseño curricular. Quizás, en su mayoría, estas investigaciones estén basadas en un perfil profesional muy concreto y un contexto restringido, sin embargo, debido a la experiencia y observación del autor, sus conclusiones aportan a nuestro campo una visión esclarecedora sobre el análisis de determinados problemas, suministrando, en todos los estudios, aportaciones relevantes para los mismos. Se percibe, en sus innumerables estudios que, aunque, como decíamos, el autor no propone un modelo curricular, sí que se decanta por un modelo profesionalizante al tratar de encontrar un balance entre la formación del estudiantado y las demandas del mercado. Es decir, a través de las conclusiones extraídas de los estudios e investigaciones realizadas, Li trata de encontrar una solución práctica para los problemas de los que se derivan sus investigaciones y, los cuales tienen como finalidad la mejora en la formación a través del diseño curricular

❖ **Enfoque centrado en el proceso de traducción: Gile (1995/2009)**

El enfoque de Gile (1995) está relacionado con el proceso de aprendizaje mediante la práctica. Así, el autor se centra en los métodos y procedimientos que el estudiante debe asimilar evitando el métodos tradicional de enseñanza, es decir, tal y como él mismo expone, se trata de proporcionar una metodología con modelos y conceptos básicos para que el estudiante pueda llevar a cabo el proceso traslativo, para que a la hora de la corrección, el profesor se centre en ese mismo proceso en lugar de en el producto final (a nivel lingüístico o terminológico), es decir, en la “adquisición de métodos y no de equivalencias reutilizables.” (ibíd.: 1995: 10). Como Gile (1995: 10) afirma “*The idea is to focus in the classroom not on results, that is, not on the end product of the translation process, but on the process itself*”

Sin embargo, una de las mayores aportaciones de Gile, en lo que se refiere al diseño curricular, es su obra de 2005 *La traduction: La comprendre, L'apprendre* en la que el autor recoge tanto sus ideas iniciales pero llevándolas a un nivel superior. Así, cuestiona

factores como la competencia traductora, la dicotomía entre la enseñanza de la traducción a nivel universitario o a nivel profesional y otras cuestiones relacionadas con el proceso traductor.

❖ **Enfoque por tareas y objetivos de aprendizaje: Hurtado (1983, 1999/2003, 2007, 2015), González Davies (2001, 2004, 2016) y PACTE (1997-2010).**

Basándose en sus inicios en el enfoque por tareas y siguiendo los pasos de Delisle, Hurtado (1999/2003, 2007, 2015) establece un marco micro en su primera etapa, para luego, en estudios posteriores proponer una serie de competencias básicas que puedan ser la base para establecer objetivos curriculares y, el cual, realiza con su grupo de investigación PACTE²⁵⁰. Davies (2001, 2004), siguiendo esta misma línea, concibe la *tarea* como una serie de actividades con un mismo objetivo global y producto final (ibíd.: 23), las cuales indican en el proceso de la adquisición de la CT y en su mejora (ibíd.: 20). Este hecho precisamente deja ver la visión integradora y global del currículum por parte de la autora y que lleva un paso más allá con el modelo integrado que propone desde el aprendizaje situacional (Davies y Raído, 2016). Basándose en las competencias, ambas autoras secuencian las unidades de aprendizaje, las actividades y el proceso de evaluación de las mismas. Por otro lado, Hurtado (2007, 2015, 2016²⁵¹, 2017) apunta que existen una serie de desafíos en la actualidad a los que debemos prestar atención a la hora de proponer un determinado diseño curricular o programa para la formación de traductores, a saber: los cambios constantes en la profesión y la constante movilidad académica y profesional. De este modo, Hurtado (2016) propone la creación de diseños curriculares que cumplan con una serie de características y requisitos, es decir, un currículum para la formación de traductores e intérpretes para cada contexto, que responda a las demandas actuales sociales y de mercado, con la incorporación de las nuevas tecnologías y que sigan una progresión razonable del aprendizaje, todo esto sin olvidar la transparencia para que puedan ser homologables internacionalmente y ofrece un nuevo modelo de adquisición de la CT basado en la formación basada en competencias (CTB, por sus siglas en inglés, *–Competence-based training–* (apartado 6.2.2). Además, la autora incide en la necesidad de llevar a cabo

²⁵⁰ No nos detendremos aquí a analizar el modelo competencial propuesto por PACTE por no ser pertinente en este apartado. Para ello, véase el apartado 6.2.2.

²⁵¹ En comunicación realizada en el Congreso Internacional de Traducción, Interculturalidad y Hermenéutica (SITIH). Granada, Instituto Confucio de la UGR, octubre 2016.

más estudios de mercado, evaluaciones de los programas existentes, así como resalta la importancia de la secuenciación de los contenidos formativos y su progresión y el uso de las nuevas tecnologías.

❖ **Kelly (2000, 2002, 2005a, 2007)**

Quizás, Kelly es la autora que realmente propone de manera contundente aspectos claramente y directamente implicados con el currículum en nuestro campo. La obra principal de Kelly (2005a) versa principalmente sobre el diseño curricular en TI. Sin embargo, la autora no propone un determinado plan de estudios, contenidos, objetivos, etc., sino que lo que realiza es una reflexión dirigida a los profesores, formadores y agentes curriculares para promover un estudio concienciado sobre el currículum de la TI, pero eso sí, abogando que se tenga en cuenta el contexto determinado para el que este currículum sea diseñado y vaya a ser puesto en práctica. Como veníamos sugiriendo, para nosotros, y aún más en relación con esta investigación, éste es uno de los factores que consideramos de primer nivel y de máxima importancia a la hora de diseñar un currículum, sea cual sea el área de conocimiento.

Es digno de mención el gran trabajo realizado por la autora al ser una pionera en este sentido, aportando aspectos innovadores al currículum en TI, partiendo de la base de los factores que influyen en el diseño curricular, los cuales nosotros consideramos como elementos fundamentales de estudio antes de llevar a cabo el proceso. Además, Kelly aporta un diseño de la formación de traductores e intérpretes por competencias, no como un modelo fijo e impuesto a seguir, sino como una propuesta pragmática de objetivos a conseguir (*learning outcomes*). La autora plantea, en una primera fase de estudio (2002) un modelo de competencia para informar al diseño curricular, para más tarde (2005, 2007) completarlo basándose, principalmente, en la contextualización del currículum. Es decir, los objetivos generales y específicos vendrán definidos dependiendo de una serie de factores que están determinados por el contexto tanto social, cultural e institucional en el que el currículum ha de ser implementado (ibíd.: 22) (apartado 6.6.2). Así, como principales factores establece:

- Necesidades sociales
- Estándares profesionales

- Necesidades de mercado
- Políticas institucionales
- Perfiles del estudiantado y del profesorado
- Consideraciones disciplinarias (competencias genéricas y específicas).

De este modo, la autora no sólo se preocupa por aspectos del diseño curricular a nivel micro (objetivos, tareas, etc.), sino que el nivel macro en el proceso de su ejecución también cobra importancia, siendo sus principales ejes de estudio: el perfil de estudiante, y el perfil profesorado. Además, a éstos añade, el análisis las necesidades sociales y de mercado, entre otros, a la hora de determinar un determinado diseño curricular, siempre teniendo en cuenta en el contexto en el que se dé.

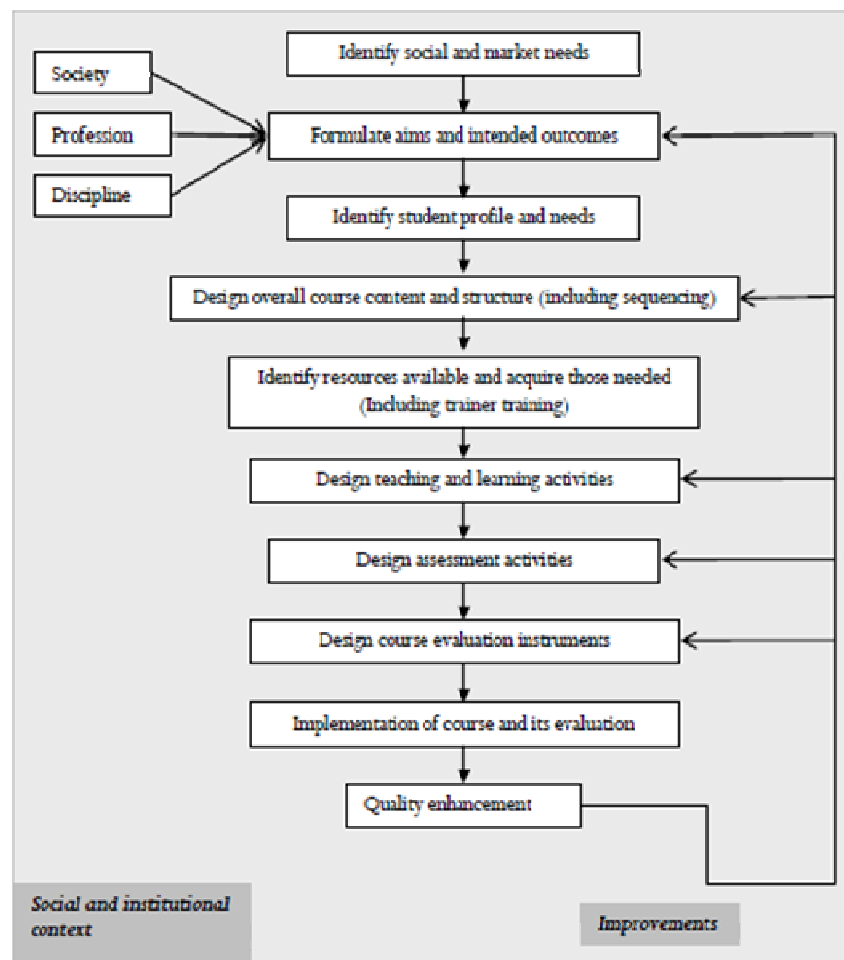


Figura 25. Proceso de diseño curricular propuesto por Kelly (2005: 3).

No es de extrañar el importante alcance que su obra de 2005 tuvo en cuanto al diseño curricular en TI, la cual consideramos que apuesta por la formación transversal y flexible que responde a las necesidades sociales, además de apostar por la diversificación de los distintos programas de formación, con la que nosotros, personalmente, simpatizamos.

❖ **Calvo (2005, 2009, 2011)**

Como se ha podido percibir hasta ahora, parte de nuestra investigación está basada en el la investigación de esta autora (2009) por considerarla una aportación única, por su exhaustividad y minuciosidad, en cuanto al diseño curricular en TI en España. Probablemente, hasta ahora, esta autora y su tesis doctoral no haya(n) sido (tan) valorada(s) como nosotros consideramos que se merece. Podría ser por la escasez de estudios curriculares en TI, por el contexto en que se da (España), o por la novedad y exhaustividad con la que investiga el diseño curricular en nuestro campo, entre otras razones. Sin embargo, desde nuestro punto de vista, la obra de Calvo (2009) realiza un estudio completo sobre el currículum en educación superior y, en concreto en cuanto al diseño curricular en TI, el cual consideramos de meritorio estudio sobre todo para los agentes, profesores y profesionales del currículum en nuestro campo. Si bien es verdad que la investigación está basada en el contexto español y en las antiguas licenciaturas²⁵², así como está dirigida a la búsqueda de respuestas por parte de los estudiantes, la autora indaga en aspectos que, hasta el momento, no habían sido estudiados de un modo tan profundo en lo que se refiere al currículum. Así, a través la revisión de las principales propuestas curriculares (en general) y enfoques curriculares en TI, Calvo busca encontrar respuesta a los problemas que giran en torno al diseño e implantación, detectando diversos sesgos en el diseño del mismo y atribuyéndole una especial atención a la dicotomía entre el currículum teórico y el currículum práctico (figura 27).

Con una minuciosa investigación de campo, esta autora (ibíd.: 545) propone una línea de proyección y establece como elementos clave: la contextualización, la diversificación, la alineación curricular (perfil de ingreso y de egreso), la orientación profesional previa, la desfragmentación de los contenidos (interrelación entre traducción e interpretación,

²⁵² Aunque hace referencia a los nuevos programas de grado, la mayoría de su tesis parte de la base formativa y está vinculada al estudio de las antiguas licenciaturas.

direccionalidad, combinaciones lingüísticas) y que consideramos bastante acertada al mostrar esa preocupación por una formación con una visión integradora y transversal de los contenidos, la correcta secuenciación de los mismos y destacando la importancia de la flexibilidad y la evaluación cíclica para la actualización progresiva de los programas de formación.

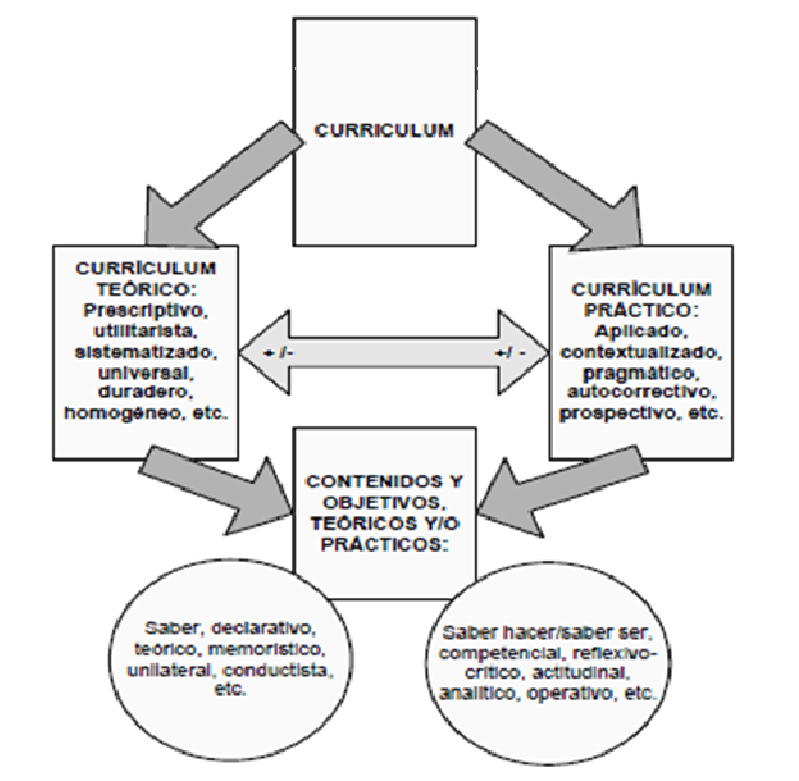


Figura 26. Currículo teórico o práctico de Calvo (2009: 69).

Además, en estudios posteriores (2011), muestra interés por la organización curricular a partir de la adquisición de la CT, considerándola el punto de inflexión a la hora de diseñar el currículo, no sólo por su importancia en cuanto a la formación de traductores e intérpretes, sino también por los sobrevenidos cambios de paradigma educativos que veíamos en el capítulo 5. Por ello, Calvo (ibíd.: en línea) propone un diseño curricular flexible y más orientado a la práctica para responder a las necesidades del estudiante –y que consideramos tiene un claro rasgo socioconstructivista– girando alrededor de un principal objetivo: la adquisición de competencias que sean aplicables al mundo laboral actual adecuándose a la formación *profesionalizante* y, por ello, de ahí su preocupación y el énfasis en la *empleabilidad*.

Employability is not only about responding to short-term market needs (a quantitative perspective based on the specialized profiles most in demand at a given time), but rather about generating competent, active social agents that are able to react to any given context (qualitative view).

(Chouc y Calvo, 2011: 72)

❖ **Enfoque socioconstructivista: Kiraly (2000, 2005, 2012, 2013, 2015, 2016)**

Aunque en su primera obra *Pathways to Translation* (1995) Kiraly se inclinó por un modelo psicolingüístico y cognitivo para dar respuesta a los procesos mentales del traductor durante el proceso traslativo, en el año 2000, el autor abandona este enfoque con su obra *A Social Constructivist Approach to Translator Education: Empowerment from Theory to Practice*, proponiendo un enfoque socioconstructivista basado en la formación en la que el estudiante es el eje central del proceso y el profesor su orientador y guía a lo largo de dicho proceso. Es decir, pretende que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea lo más dinámico e interactivo posible dándole al alumno el poder (*empowerment*) para controlar y dirigir su propio desarrollo y aprendizaje (ibíd.: 17). Kiraly concibe y promueve un modelo en el que todos los agentes involucrados interactúan y dialogan en el aula (figura 28), modelo seguido por muchos docentes, entre ellos (Yáñez y Villardón, 2006; La Rocca, 2007, 2012; Calvo *et al.*, 2012; Huertas, 2013; Canon 2015; Gerding y Díaz, 2016; Way, 2016; Horváth, 2016) por considerarse de gran valor desde el punto de vista pedagógico y profesionalizante de acuerdo con los cambios educativos, sociales y de mercado.

De este modo, Kiraly (2000: 47 y ss.) sostiene que el éxito del aprendizaje está en la capacidad del estudiante de controlar y supervisar su propio progreso, solo así, cuando se enfrente al mundo laboral, será capaz de trabajar como traductor de un modo independiente, resolver problemas de traducción y ser miembro de un equipo con la capacidad de seguir aprendiendo de forma colaborativa en entornos específicos como las empresas o agencias de traducción. Deja patente su visión sobre el aprendizaje a lo largo de la vida, considerándolo de vital importancia a la vez que implica un mayor compromiso de aprendizaje por parte del individuo (ibíd.; Kelly, 2005: 46), concepto que actualmente se encuentra integrado en la mayoría, si no en todos, los sistemas de educación superior y para el que Kiraly (ibíd.: 50 y ss.) propone que la enseñanza se

base en la concienciación de los factores que intervienen en el proceso de traducción en situaciones diversas y específicas, rechazando el tradicional sistema por el que se le proporcionaba al estudiantado “equivalentes adecuados”, o como Hurtado decía “equivalentes reutilizables”.

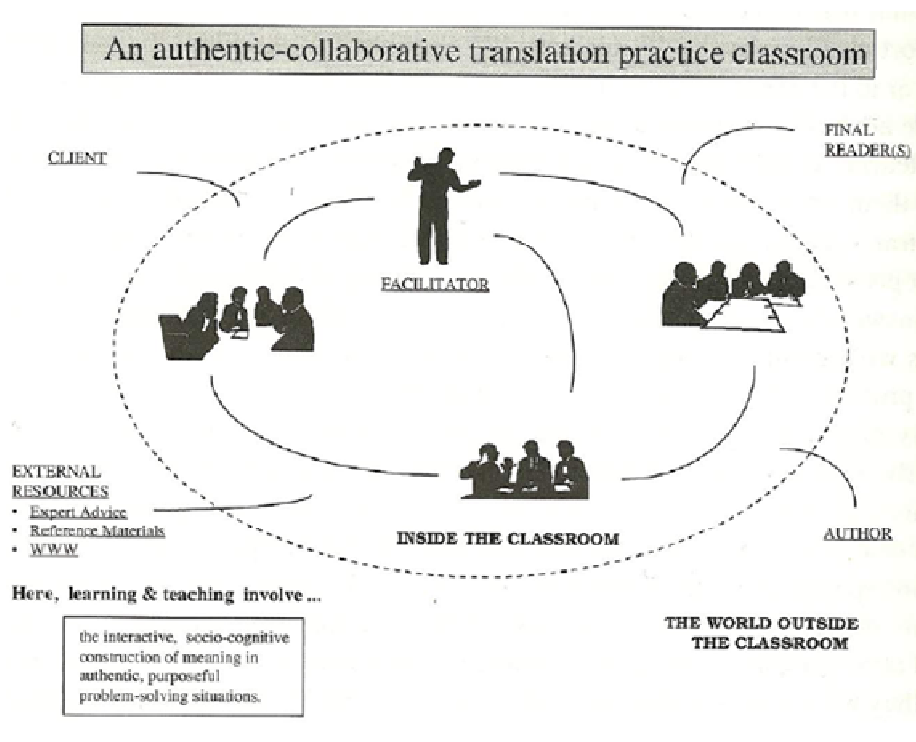


Figura 27. Enfoque socioconstructivista de Kiraly (2000: 72)

Así, se pretende que el aula se convierta en un lugar donde se lleven a cabo actividades creativas y colaborativas en las que estudiantes aprendan cómo aprender construyendo el conocimiento de manera activa mediante la estimulación del profesor (Galán-Mañas y Hurtado, 2010: 198), metodología que revela el fomento de la autonomía y responsabilidad del estudiante a la hora de organizar su carga de trabajo (ibíd.: 217)²⁵³.

Como atisbábamos, desde la perspectiva competencial que propone Kelly (2005, 2007) (apartado 6.2.2), Kiraly (2016), coincide en que la misión de una institución educativa no es, simplemente, formar a los estudiantes para que sepan aplicar estrategias, técnicas y/o utilizar herramientas de traducción, sino educarlos.

²⁵³ Para un estudio más exhaustivo sobre los principios del enfoque constructivista, su desarrollo y los últimos estudios sobre el mismo, pueden consultarse las obras de Kiraly (2006, 2005, 2012, 2013, 2014, 2016) o la tesis doctoral de Huertas (2013) en el que dedica varios apartados a los principios fundamentales del socioconstructivismo y al aprendizaje colaborativo.

[...] To teach them how to learn for a lifetime, to prepare them for a series of positions in different domains over the course of their careers, and to be valuable members of society. This, in essence, is the key distinction between translator training and translator education and one that clearly needs to be taken into consideration in the curriculum development process.

(Kiraly, 2016: 75)

En lo que a la formación de traductores se refiere, el autor, en una de sus últimas obras (2016), propone un nuevo modelo de adquisición y desarrollo de competencias (post socioconstructivismo), el cual nos parece de sumo interés teniendo grandes implicaciones en la formación y, como consecuencia, en el diseño curricular en TI. Lo que el modelo sugiere es una progresión paulatina y por niveles del proceso de aprendizaje y, por ello, de las estrategias de enseñanza en los cursos de un determinado programa o plan de estudios. Es decir, una progresión en la adquisición de determinadas competencias desde un nivel básico (*novice*) hacia uno más avanzado (*competent*) pudiendo llegar a alcanzarse un nivel experto (*proficient*) y que desarrollaremos en el siguiente apartado. Además, y para concluir, nos gustaría dejar patente el cambio de la perspectiva socioconstructivista del autor al proceso *post socioconstructivista* que analiza la complejidad del pensamiento, el conocimiento y el proceso de enseñanza-aprendizaje, quizás de ahí este nuevo modelo de adquisición, o como él mismo lo llama, emergencia de las competencias.

6.2.2 La competencia traductora y la importancia de su inclusión en el currículum

[...] *the pedagogically most suitable key-concepts are those associated with experiencing, exploration, and discovery [...].*
(Toury, 1992, en Kiraly, 2000)

Comentábamos (capítulo 5), cómo el proceso de convergencia resultado del EEES ha traído consigo un cambio de paradigma en la enseñanza-aprendizaje, pero debemos recordar que este proceso no sólo se realizó por motivos políticos o universitarios, sino que también muestra una toma de conciencia sobre los cambios sobrevenidos a nivel mundial. Con esto, nos referimos a los fenómenos que han dado lugar a conceptos como: la sociedad del conocimiento y la globalización. Así, todos estos cambios han producido un impacto en las distintas necesidades de mercado y, como consecuencia, en las

necesidades formativas, lo cual ha supuesto una redefinición y reformulación del sistema de educación superior y, concretamente, de los programas de formación de educación superior, los cuales son considerados como una excelente oportunidad para revisar los currícula y renovarlos. El mismo informe *Trends IV* (2005: 28) expone²⁵⁴:

[El proceso Bolonia] ha actuado como un catalizador de reformas internas. Ello ha conllevado a menudo una planificación más racional de los programas –eliminando materias redundantes o duplicadas– e incluso ha llevado a **un nuevo diseño de los currículos de acuerdo con la consideración de centrarlos en los alumnos o en procesos de enseñanza y aprendizaje basados en competencias**²⁵⁵.

De este modo, y como ya desarrollábamos en los capítulos 1 y 5, estos cambios no sólo se han realizado a nivel estructural, sino también a nivel curricular y pedagógico. Ahora, la función de la universidad es formar al estudiante promoviendo la adquisición de las competencias con el fin de ampliar su horizonte profesional, pero al mismo tiempo, en un marco de permanente formación y reciclaje de sus conocimientos (*lifelong learning*). Por lo expuesto anteriormente, no es de extrañar que el cambio curricular sea uno de los principales y más importantes ejes que articule esta reforma, estando su organización, bajo esta perspectiva, vinculada a dar respuesta a las actuales demandas de mercado. Así, vemos que conceptos como “flexibilidad”, “empleabilidad”, “calidad”, “eficiencia”, “movilidad” y “competencia(s)” han tomado una importancia evidente en todo el proceso de diseño curricular.

Adentrándonos en el tema central de este apartado, como son las competencias, hemos de apuntar que es la opción formativa por la que se inclina el EEES para el desarrollo curricular, para la formación y para el desarrollo tanto personal como profesional del estudiante. Así, en esta nueva reforma, el término competencia(s) engloba tanto las competencias generales (transversales) que son comunes a todos los programas universitarios y aplicables a cualquier disciplina –ya que se pretende a partir del desarrollo de las mismas, que el estudiante consiga principalmente un desarrollo personal– y las competencias específicas, es decir, las pertenecientes a un campo o disciplina concretos.

²⁵⁴ Disponible en: http://www.eua.be/Libraries/higher-education/trendsiv_final_es-1128693558164.pdf?sfvrsn=0 [Último acceso: 08.03.2017].

²⁵⁵ El énfasis es nuestro.

Entre las principales líneas del Proyecto Tuning (apartado 1.2.4.4), se desprendía el concepto de “competencia(s)”, su definición y desarrollo, estando éstas dirigidas a proporcionar una comparabilidad entre los resultados de aprendizaje a través de estas competencias –tanto genéricas como específicas– de los programas de grado europeos y que los egresados deberían haber adquirido al finalizar un determinado programa formativo. En este sentido, las competencias genéricas propuestas por el Proyecto intentan responder a la reformulación constante de la demanda social y del mercado, por lo que actúan como puntos de referencia (González y Wagenaar, 2003: 34 y ss.).

Si bien es verdad, que el currículum diseñado por competencias ha generado bastante escepticismo entre no pocos docentes –cualquiera que sea el país–, en nuestro campo, la mayoría de los académicos ya trabajaban con este modelo y enfoque. Tanto es así, que desde hace algo más de una década, varios expertos y grupos de expertos interesados en el diseño curricular en TI investigaban en proyectos relacionados con el desarrollo de la CT²⁵⁶, su seguimiento y evaluación (Delisle, 1980, 1992; Nord, 1991; Pym, 1992; Gile, 1995; Hurtado, 1996, 2005, 2007, 2015, 2017; Presas, 1996, 2008; Campbell, 1998; Neubert, 2000; Orozco, 2000, 2002; Lasnier, 2000; PACTE, 1998-2010; Kelly, 2002, 2004, 2005, 2007; AVANTI, 2006-2009, por mencionar algunos). Podría ser porque la TI, se trata de un programa formativo *cuasi-naturalmente* orientado hacia la práctica profesional que este enfoque sea el que haya protagonizado el proceso, a lo largo de todos estos años, del diseño curricular, siendo el eje principal a partir del cual se estructura el plan de estudios. Como Kelly (2005: 34) incide, debido a la gran versatilidad y amplia formación en competencias genéricas que ofrece nuestro campo, los traductores están capacitados a desempeñar un amplio abanico de actividades profesionales gracias la flexibilidad y el desarrollo de la capacidad de adaptación.

Ahora bien, aunque a través de la revisión de todas las propuestas realizadas durante estos últimos años sobre la CT, nos hemos encontrado con aspectos y componentes en los que existe un cierto acuerdo, también encontramos diversos enfoques y propuestas.

²⁵⁶ No entraremos en la discusión sobre el término por no ser pertinente en esta investigación. Sólo apuntar que como Kelly (2002: 9) expone, es bien sabida la divergencia que existe en cuanto a la terminología empleada, sobre todo en lengua inglesa: “*translation competence*”, “*translator competence*”, “*translational competence*”, “*translation skills*”, “*translation expertise*”, “*translator abilities*”, etc. Es interesante, asimismo, la reflexión de Kiraly (2000: 13) en cuanto a la diferencia entre “*translation competence*” y “*translator competence*”, para el que la primera estaría relacionada con conseguir que la traducción del TO en la LM sea aceptable, mientras que la segunda esté relacionada con la enseñanza de los mecanismos y herramientas que el futuro traductor deberá manejar a la hora de realizar dicha tarea.

Es por ello, que el objetivo central de este apartado es el de analizar, aquellos que, bajo nuestro punto de vista, han incidido de un modo más significativo en el diseño y desarrollo curricular en TI en la actualidad sin ninguna pretensión de hacer un estudio de todas las propuestas y modelos de CT. Así, sólo nos centraremos y estudiaremos aquellos que han tenido, desde nuestro punto de vista, un mayor impacto en la actualidad por su modo de desarrollo y su relación con el nuevo paradigma de educación, es decir, aquellos que integran en sus modelos el desarrollo del estudiante tomándolo como centro del proceso. Además, hemos de decir, que los modelos aquí estudiados pertenecen a aquellos modelos definidos como multicompetenciales o aquellos que hablan de una macrocompetencia constituida por subcompetencias, dejando de lado modelos minimalistas o *simplistas* como el de Pym (1991, 1993) o La Rocca (2007), entre otros investigadores, por no considerarlos ni útiles ni prácticos para nuestra investigación en concreto²⁵⁷.

❖ El modelo de CT de Hurtado (1996, 1999/2003, 2007, 2015, 2017)

Partiendo de la premisa de que la CT es “la habilidad de saber traducir”, Hurtado, en sus comienzos (1996), distinguió cinco competencias que incluyó en dicha habilidad, a saber:

- Competencia comunicativa en las lenguas de trabajo.
- Competencia extralingüística (conocimiento enciclopédico, temático y cultural).
- Competencia relacionada con aptitudes para la buena comprensión y producción de textos, y a la que posteriormente define como: competencia estratégica (1999/2003; 2001/2004).
- Competencia translatoria o de transferencia.
- Competencia profesional.

Adicionalmente, y en trabajos posteriores (1999/2003), la autora añadió a este grupo el de la competencia instrumental, relacionada con la gestión de recursos y documentación y el de la competencia estratégica para resolver problemas durante el proceso traslativo. Ya en 2007, teniendo en cuenta el cambio de paradigma en educación superior y las

²⁵⁷ Para un estudio más extenso y profundo sobre las distintas propuestas de los modelos CT, véase: Wilss (1976, 1982), Delisle (1980/1984, 1992), Roberts (1984), Bell (1991), Nord (1991/2005, 1992), Pym (1992, 2003, 2006), Neubert (1994, 2000), Gile (1995/2009), Kiraly (1995, 2016), Hurtado (1996, 1999/2003, 2007, 2015), Presas (1996, 2008), Campbell (1998), PACTE (1998-2010), Orozco (2000, 2002), Kelly (2000, 2002, 2005, 2007), Lasnier, 2000, EMT (2009), Ma Huijuan (2012), Xiao (2012).

demandas sociales y de mercado, así como basándose en la propuesta de objetivos de aprendizaje de Delisle (1980/1984, 1992) y el modelo de la enseñanza basada en competencias (CBT) de Lasnier (2000), y las investigaciones empíricas y experimentales en torno a la adquisición y desarrollo de la CT llevadas a cabo durante todo el siglo XXI por el grupo PACTE –en particular el modelo holístico que el grupo propone en 2003 (figura 28)–, Hurtado aplicó el modelo CBT a la formación de traductores proponiendo un modelo también holístico, que tiene como objetivo dar una mayor transparencia en los distintos programas formativos y una mayor flexibilidad, así como una mayor importancia a los resultados de aprendizaje y una mayor integración de todos los elementos curriculares para los que sigue una determinada secuenciación.

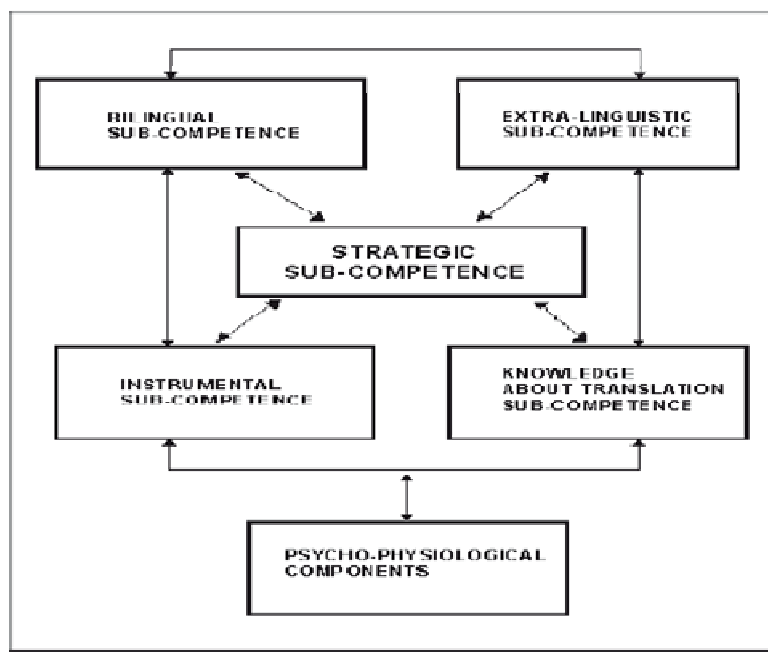


Figura 28. CT según el modelo holístico de PACTE (2003).

Con este modelo, la autora pretende que las competencias sean el eje del diseño curricular y el principal criterio para su desarrollo, pero asimismo, contempla en dicho modelo, una secuenciación lógica de las unidades de aprendizaje y establece un sistema de evaluación (Hurtado, 2007: 165).

El modelo pedagógico (CBT) tiene sus bases en el constructivismo cognitivo y en las teorías socioconstructivistas de aprendizaje y distingue entre competencias específicas y generales (Hurtado, 2015: 261). De este modo, Hurtado (2007: 177; 2015: 262) propone,

tomando como punto de partida los objetivos de aprendizaje, seis categorías en lo que se refiere a las competencias específicas que el estudiante debe desarrollar a lo largo de su formación:

- **Competencias estratégicas y metodológicas**, relacionadas con las subcompetencias de conocimiento de la traducción y la subcompetencia estratégica, así como implica el desarrollo de componentes psicofisiológicos.
- **Competencias contrastivas**, relacionada con la subcompetencia comunicativa (bilingüe) en las dos lenguas de trabajo.
- **Competencias extralingüísticas**, relacionadas con el conocimiento enciclopédico, cultural y temático para resolver problemas de traducción (sobre todo en traducción especializada).
- **Competencias ocupacionales**, las cuales están directamente relacionadas con el mercado laboral y la práctica profesional.
- **Competencias instrumentales**, relacionadas con la gestión de recursos y documentación.
- **Competencias textuales (2007) / Competencias de resolución de problemas de traducción (2015)**, estrechamente relacionadas con la utilización de estrategias para resolver los problemas de traducción en diferentes textos y que también integran componentes subcompetenciales psicofisiológicos.

Hurtado (ibíd.) propone esta clasificación de competencias como base para el diseño curricular de los programas formativos de TI, eso sí, advirtiendo que deberá ser adaptada a cada contexto pedagógico en el que se dé y a cada una de las asignaturas a las que se vaya a ser aplicado. Asimismo, la autora, junto a Galán-Mañas (2010), proponen ejemplos de tareas para la evaluación del desarrollo de estas competencias resumidos en la siguiente figura (figura 29).

For the integrated assessment of various competences (integrating assessment tasks)
Translations (of texts containing a range of prototypical problems), preferably with a report covering the problems posed by each text, reasons for choosing solutions, alternative solutions, possible errors made, the documentary resources used, etc.
Translations with process recording analyses
Translation projects
Student portfolio

For methodological and strategic competence assessment
Linguistic, textual and extratextual analysis of an original text (without translating it) Identification of the changes a translation may undergo depending on its purpose Identification of a translation's dynamic equivalents Gist translation Analysis of translation process recordings Comparative translation analysis (identification of correct solutions and errors) Translation problem identification and analysis Translation error identification and analysis Translation revision
For linguistic-contrastive competence assessment
Common calque identification Solving contrastive difficulties Parallel text analysis Analysis of coherence and cohesion errors in a translation Classification of a specialized field's text genres in the source and target languages Contrastive analysis of a specialized genre's conventions Catalogue of contrastive characteristics of technical/scientific/legal language
For extralinguistic competence assessment
Catalogue of cultural references dealt with during a course Identification and resolution of problems corresponding to a subject area in a text
For occupational competence assessment
Discussion on aspects of professional practice Translation brief establishment Simulation of real translation briefs Report on translation associations and portals (and their services) Price list Quote and invoice preparation Writing a CV
For instrumental competence assessment
Creation of a diagram explaining a document storage system Translation revision using a change-tracking tool Translation of a text using CAT software Report on the most useful documentary research tools

Figura 29. Ejemplos de tareas para la evaluación de las competencias (Galán-Mañas y Hurtado, 2010 en Hurtado, 2015: 271).

❖ **El modelo de CT de PACTE (2000, 2001, 2002, 2003, 2005, 2007, 2008, 2009, 2011, 2014, 2015, 2017)**

Dentro de los modelos multicompetenciales, el desarrollado por PACTE resulta ser uno de los modelos con más peso por las investigaciones llevadas a cabo durante casi todo el siglo XX sobre la competencia traductora y la evaluación de la misma y los resultados de las mismas. Además, el grupo realiza una gran labor de investigación al ser sus estudios de corte empírico-experimental. Así, en sus comienzos, PACTE definía la CT

como “el sistema subyacente de conocimiento, habilidades, destrezas y actitudes necesarias para traducir” (PACTE, 2000: 100) estableciendo un modelo formado por seis subcompetencias:

- **Competencia comunicativa en dos lenguas**, la cual integra habilidades lingüísticas, textuales, discursivas y sociolingüísticas.
- **Competencia extralingüística**, relacionada con el conocimiento general y específico activado dependiendo del encargo de traducción y en el que se incluyen conocimientos enciclopédicos y culturales.
- **Competencia instrumental y profesional**, que recoge conocimientos en cuanto a las herramientas de traducción (documentación, nuevas tecnologías, etc.), así como del mercado laboral y la profesión del traductor.
- **Competencia psicofisiológica**, relacionada con la psicomotricidad, la cognición y la psicología del traductor.
- **Competencia de transferencia**, relacionada con la capacidad de recorrer el proceso de transferencia desde el texto original y reexpresarlo en la lengua de llegada según la finalidad de la traducción y las características del destinatario.
- **Competencia estratégica**, la cual integra aquellos procedimientos utilizados por el traductor para resolver problemas de traducción durante el proceso.

Como decíamos, se trata de un modelo multicompetencial por lo que todas estas (sub)competencias forman parte de la CT y se relacionan entre sí, pero según PACTE sería la competencia estratégica la que influiría en el resto de ellas controlando el proceso –detección de problemas, toma de decisión y resolución de los mismos– (PACTE, 2001: 41). Además, PACTE defiende que si la CT está compuesta de diversas subcompetencias relacionadas entre sí, el proceso de adquisición de la misma debería ser un proceso dinámico en el que se van generando e interiorizando nuevos conocimientos durante dicho proceso en el que la competencia estratégica, como decíamos, se posicionaría como centro del mismo.

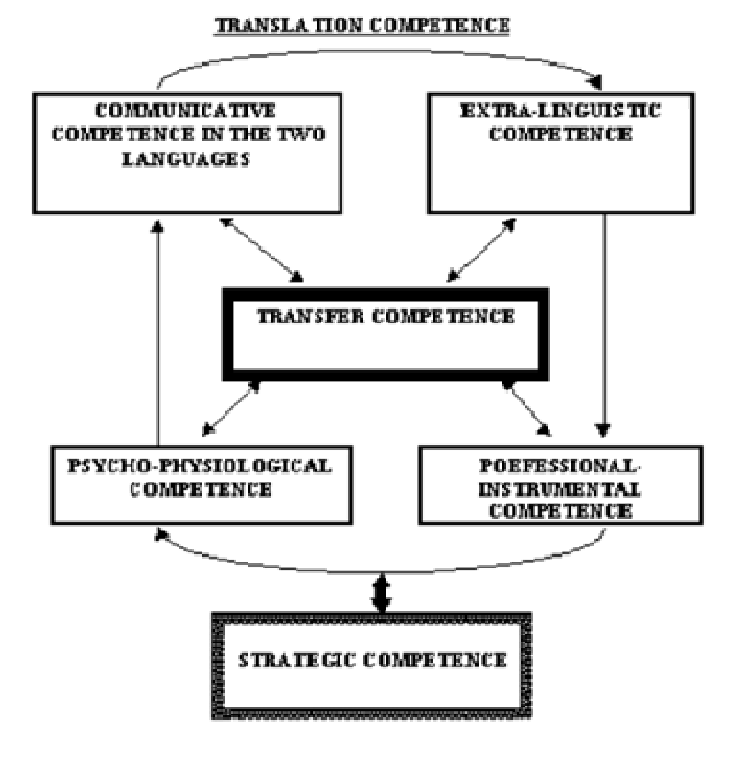


Figura 30. Modelo de CT de PACTE (2000, 2001).

Así, y tal como expone “*the development from novice to expert is not only a question of acquiring the missing subcompetencies, but also of restructuring the existing subcompetencies to put them at the service of the transfer competence*” (PACTE, 2000: 104). Es decir, en la fase primera de conocimiento novato se adquirirían las competencias, al menos de una manera parcial, pero no habría ningún tipo de interacción entre ellas hasta que, en la fase de conocimiento experto, se reestructurarían las competencias existentes y se pondrían al servicio de la competencia de transferencia (luego denominada estratégica) para llevar a cabo el proceso traslativo (figura 31).

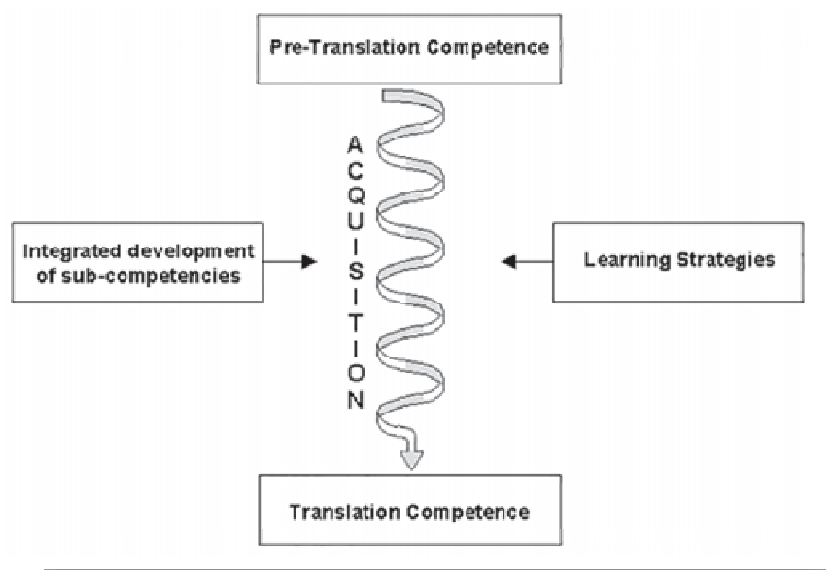


Figura 31. Adquisición de la CT según PACTE (2000-2015).

Unos años más tarde, en 2003, a través de las investigaciones realizadas y sus resultados, establecen una serie de conclusiones de entre las que destacan:

- La CT es un conocimiento experto que no posee todo bilingüe y que es necesario para traducir.
- La CT es un conocimiento operativo y no declarativo.

Además, estos resultados llevaron al grupo a redefinir el concepto de CT considerándola ahora como “un sistema subyacente de conocimiento declarativo y procedimental necesario a la hora de traducir” (PACTE, 2003: 57 y ss.) , así como se vieron reducidas las subcompetencias a cinco, agrupándolas ahora en: 1) subcompetencia bilingüe, 2) subcompetencia extralingüística, 3) subcompetencia de conocimientos sobre traducción, 4) subcompetencia instrumental, 5) subcompetencia estratégica, y quedando fuera de esta clasificación, por consiguiente, la subcompetencia psicofisiológica propuesta en anteriores modelos. Esta competencia no fue eliminada, sino que fue redefinida como “componentes psicofisiológicos”. Asimismo, comprobamos como la subcompetencia

denominada en los modelos de 2000 y 2001 instrumental-profesional, se divide ahora en: subcompetencia instrumental y subcompetencia de conocimientos sobre traducción.

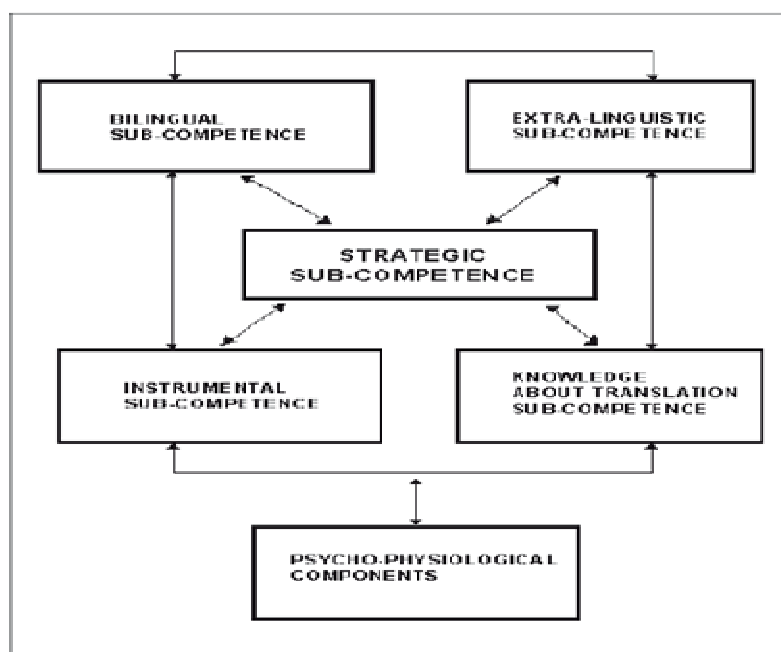


Figura 32. Nuevo modelo de CT de PACTE (2003: 60; 2017:41).

Como resultado de todas las investigaciones empírico-experimentales realizadas por el grupo, las conclusiones más relevantes y actuales en cuanto a la adquisición de la competencia traductora (ACT) se pueden resumir en:

- El dinamismo en el proceso de traducción es una característica de la CT y determina la aceptabilidad de las traducciones (PACTE, 2011: 46, 2014: 109).
- La progresión de este conocimiento estático a un conocimiento declarativo dinámico es la principal característica de la ACT (PACTE, 2014: 109; 2015: 50).
- Cuándo y cómo los estudiantes de traducción adquieren el concepto y el enfoque dinámico de la traducción (conocimientos declarativos y procedimentales) es una de los factores más importantes del estudio de la ACT ya que es el elemento principal para evolucionar del conocimiento novato (competencia pre-traductora) a la CT (2014: 110; 2015: 51).

❖ **El modelo de CT de Kelly (1999, 2002, 2005a, 2007)**

El enfoque integrador de la CT de Kelly es, probablemente, uno de los primeros que se propuso para desarrollar una propuesta de diseño curricular. Así, la autora también propone un modelo multicompetencial distinguiendo entre macrocompetencia, la cual engloba un conjunto de capacidades, destrezas, conocimientos y actitudes que intervienen en la traducción como actividad experta, y las cuales se desarrollan a su vez en subcompetencias (figura 33), las cuales divide en:

- **Subcompetencia comunicativa y textual** en al menos dos lenguas y culturas.
- **Subcompetencia cultural**, relacionada con conocimientos enciclopédicos, valores, creencias, percepciones, etc. de las dos lenguas y culturas.
- **Subcompetencia temática**, relacionada con la documentación.
- **Subcompetencia instrumental profesional**²⁵⁸, relacionada con búsqueda de terminología, gestión de bases de datos, aplicaciones informáticas y otras herramientas y conocimientos de gestión de la profesión, deontología y asociacionismo profesional.
- **Subcompetencia psicológica**, relacionada con la (*auto*)confianza²⁵⁹, capacidad de atención y memoria, automatización y monitorización de la traducción.
- **Subcompetencia interpersonal**, relacionada con la capacidad de trabajar en equipo tanto con otros traductores como profesionales de campo (terminólogos, revisores, editores, etc.), así como con otros agentes involucrados en el proceso (clientes, expertos, etc.).
- **Subcompetencia estratégica**, relacionada con procedimientos de organización y realización del trabajo, así como identificación y resolución de problemas, autoevaluación y revisión.

²⁵⁸ Aunque PACTE ya proponía (en su primer modelo) la categorización conjunta de la subcompetencia instrumental con la profesional, es evidente que Kelly pone de relevancia el vínculo existente entre estos conocimientos instrumentales y su importancia para el desarrollo en el perfil profesional. Además, aunque ya se habían hecho referencias a la integración de elementos y modelos de instrucción *profesionalizantes* en nuestro campo, como por ejemplo, en el modelo de CT de PACTE (2000, 2001) o el enfoque socioconstructivista propuesto por Kiraly en el año 2000, creemos que Kelly fue una de las pioneras en integrar la *competencia profesional* como parte intrínseca e imprescindible en el diseño y desarrollo curricular de la TI.

²⁵⁹ Son escasos los trabajos e investigaciones realizadas en cuanto al factor de la *autoconfianza* de los estudiantes a la hora de llevar a cabo un encargo de traducción y su importancia de la misma en el desarrollo de su formación. Es de gran interés el trabajo realizado por Haro (2013, tesis en curso) en cuanto al estudio de la autoconfianza que los estudiantes tienen y sus percepciones ante el encargo de determinadas tareas de trabajo.

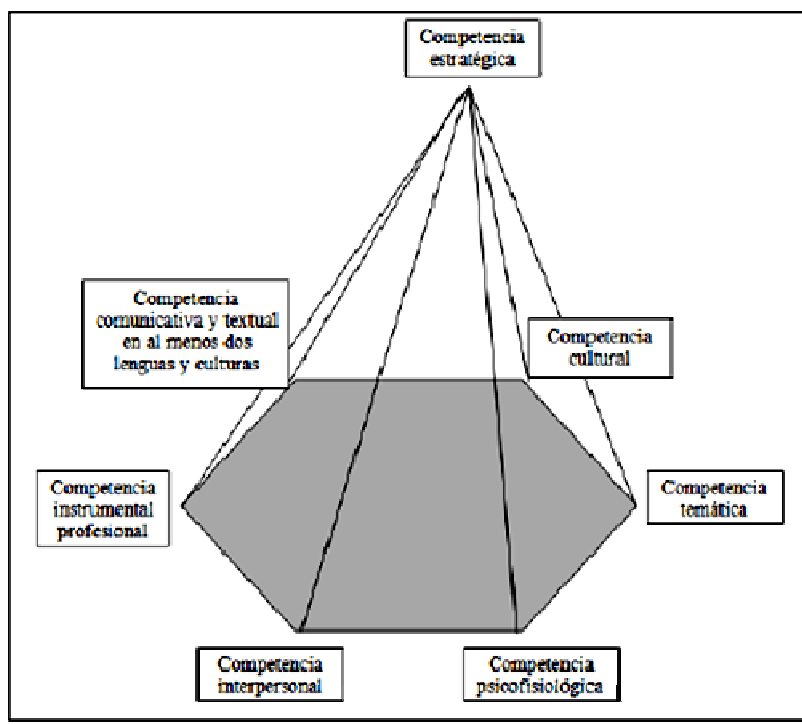


Figura 33. Modelo de CT de Kelly (2002: 15).

Kelly coincide con PACTE en que, aunque todas las subcompetencias estén relacionadas entre sí, la subcompetencia estratégica es la que dirige la aplicación de todas las demás a la realización de una tarea determinada (Kelly, 2002: 15). Además, la autora explica que aunque el modelo describe factores que intervienen en el proceso de traducción, no necesariamente intervendrán todos del mismo modo en todos los actos de traducción, sino que intervendrán en mayor o menor grado dependiendo del acto de traducción, del traductor y en diferente medida en diferentes etapas de la actividad profesional del mismo (ibíd.: 16).

De esta manera, y con este modelo, Kelly resulta ser la primera autora que propone un modelo de CT con el fin de establecer una serie de objetivos generales para después desglosarlos en relación con la CT, dando lugar a una lista objetivos y esperados resultados de aprendizaje (*learning outcomes*) divididos por subcompetencias, generando así un modelo de un valor incalculable en nuestro campo a la hora de embarcarnos en el diseño curricular de programas formativos en TI.

Sin embargo, años más tarde, en 2007, vuelve a retomar su investigación en el campo de la CT de un modo más exhaustivo y, en lugar de dividir la CT en subcompetencias, denomina a la CT como una macrocompetencia que se divide en competencias (Kelly, 2007: 133) y las (re)denomina como:

- **Competencia comunicativa y textual**, al menos, en dos lenguas y culturas.
- **Competencia cultural e intercultural**, a la que atribuye no sólo el conocimiento enciclopédico, sino también a los valores, creencias, comportamientos, etc. de las culturas involucradas y que se ven reflejados en los textos.
- **Competencia temática**, relacionada con los conocimientos básicos sobre la temática que el traductor tenga y su capacidad de comprensión del TO.
- **Competencia instrumental y profesional**, incidiendo en el uso de los recursos documentales englobando terminología, gestión de la información y uso de herramientas informáticas comunes en la práctica profesional. Así como, conocimientos en cuanto a las bases para la gestión de la actividad profesional y laboral.
- **Competencia actitudinal o psicofisiológica**, en la que ahora sí que menciona específicamente la (auto)confianza, capacidad de memoria, concentración e iniciativa.
- **Competencia social o interpersonal**, teniendo en cuenta la capacidad de trabajar en equipo y con otros profesionales o agentes, acercándose de este modo, al modelo socioconstructivista propuesto por Kiraly (2000).
- **Competencia organizativa o estratégica**, relacionada con las estrategias de planificación y resolución de problemas, incluyendo también la revisión.

Resulta curioso como Kelly redefine su propuesta inicial incluyendo y dándole importancia a aspectos que podríamos englobar dentro de lo que se viene denominando la formación profesionalizante, es decir, a favor de la preparación del estudiantado para funcionar en la vida laboral real, a través del desarrollo de competencias básicas que más tarde deberán poner en práctica. Es por ello que decíamos, que Kelly (2005: 76), se muestra a favor de las prácticas educativas que simulan encargos reales y los estudiantes van (en sentido rotativo) asumiendo diferentes funciones de lo que podría suponer ese encargo (traductor, terminólogo, revisor, etc), así como Way (2016) lo lleva un paso

más allá al trabajar con prácticas simuladas de situaciones reales en las que los estudiantes deben trabajar e interactuar con otros “profesionales” (en su caso, estudiantes de Derecho) para llevar a cabo determinados proyectos de traducción²⁶⁰. Esto es, lo que ya venía proponiendo Kiraly (2000) con su enfoque socioconstructivista en la formación de traductores.

❖ **El modelo de CT de Kiraly (1995, 2000/2014, 2012, 2016)**

Kiraly, en sus inicios en cuanto a la investigación en el desarrollo de la enseñanza-aprendizaje en la formación de traductores y la adquisición, durante ese proceso, de la CT, sugirió un modelo integrador apoyándose en la psicolingüística y compuesto de tres elementos (1995: 108 y ss.):

- Conocimiento de factores situacionales dependiendo del encargo de traducción.
- Conocimiento necesario para completar de manera exitosa el proceso de traducción (lingüístico, cultural, etc.)
- Capacidad de iniciar procesos psicolingüísticos (intuitivos y controlados) para la producción del TM valorando su adecuación al TO.

Si bien es verdad que, desde nuestro punto de vista, creemos que este modelo es algo, por no decir bastante, simplista y que nos recuerda al de Pym (1991, 1993), queremos destacar la importancia que el autor le da al análisis exhaustivo de los elementos de la CT y los procesos de automatización (Kiraly, 1995: 109), sosteniendo que muchos de los procesos y componentes de la CT son compartidos con hablantes de lenguas extranjeras, mientras que otros, como son las estrategias de traducción, no lo son.

Más tarde, Kiraly (2000, 2005, 2006) se embarca en el estudio de la formación de traductores desde un punto de vista socioconstructivo basándose en investigaciones cualitativas desarrolladas a través de actividades colaborativas con estudiantes (llevadas a cabo durante cinco años de estudios y experimentos) para, finalmente, proponer un modelo en el que la competencia que tendría más peso sería la profesional, viéndola como la “supercompetencia” y la cual integraría tres (sub)grupos de subcompetencias:

²⁶⁰ Puede consultarse el desarrollo y las conclusiones de este interesante estudio en: Way (2016).

- Competencias sociales (SC)
- Competencias personales (PC)
- Competencias de traducción (TC)

De este modo, su propuesta de CT era el siguiente:

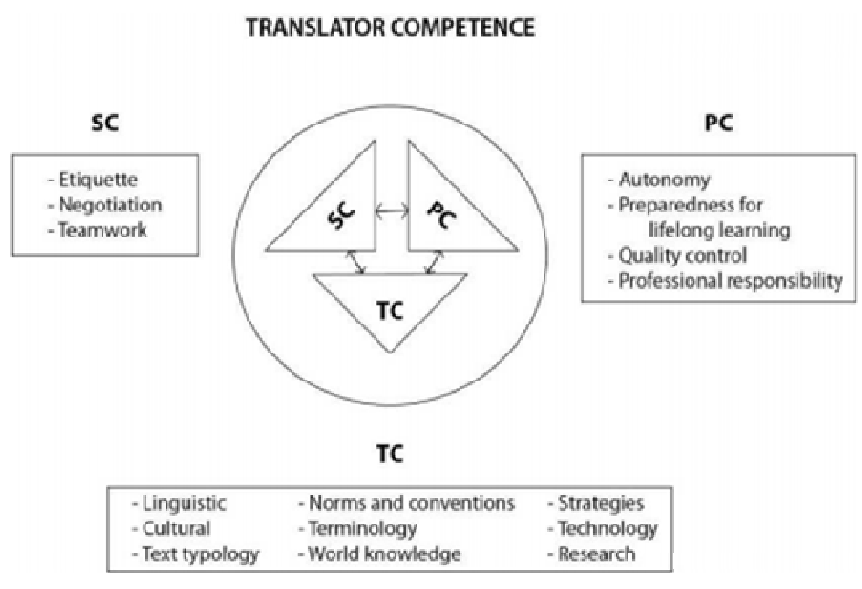


Figura 34. Modelo competencial de CT de Kiraly (2006, en Kiraly, 2013: 202).

Según Kiraly (ibíd.) este modelo representaría contundentemente las asunciones que generalmente tienen los traductores o los profesores de traducción en cuanto a lo que los (futuros) traductores necesitarían conocer para poder trabajar de un modo *experto* y de manera profesional. Sin embargo, el autor cree que es necesario mirar este modelo, al que define como bidimensional, tales y como son los propuestos por PACTE (2001, 2003, 2005), Kelly (2005), Göpferich (2008, 2013) o el de Grupo Experto del Máster de Traducción Europea (EMT) en 2009, de un modo no estático debido a la complejidad que envuelven los procesos de traducción, la CT y la adquisición de la misma, ya que considera que, en estos modelos bidimensionales, cada subcompetencia parece estar *enjaulada* en una caja o segmento no reflejando esa complejidad que realmente entrama su interrelación con las demás subcompetencias. Además, el autor (2016: 72) añade que: “[these models] have not attempted to depict possible, suitable or effective (alternative) paths for acquiring the appropriate skills and knowledge”. Así, propone un modelo tridimensional dónde las subcompetencias más relevantes (segunda lengua extranjera,

cultural, instrumental, especialización y estratégica) aparecen representadas relativamente separadas pero siempre unidas en una cadena más simple, mientras que la competencia de la lengua materna, entraría mayor complejidad e intuición. Asimismo, la relación entre las subcompetencias sería relativamente menor y más frágil.

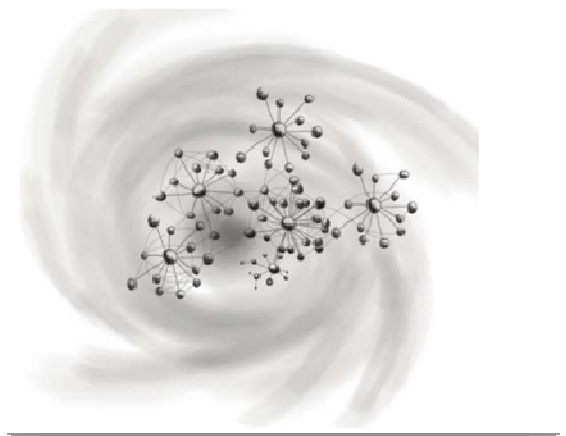


Figura 35. Propuesta de un modelo inicial tridimensional de CT –interrelación de competencias– (Kiraly, 2013: 208).

En el anterior modelo, cada red de puntos representa un conjunto microcósmico de intuiciones y memorias de experiencias (conscientes e inconscientes) que el traductor rescata para afrontar la resolución de problemas del propuesto encargo de traducción. De este modo, el autor explica (ibíd.), que ya no hay “cajas” estáticas o etiquetas que se asocien a cualquiera que sea la subcompetencia, sino que se representa un momento específico del proceso traslativo en el que los enlaces que se establecen entre los nodos de la red son innumerables e impredecibles y los procesos de toma de decisiones no serán los mismos (dependiendo del encargo, el traductor y la situación –entre otras variables–), teniéndose que adaptar a nuevos problemas, dependiendo de estas variables. Esta complejidad, que un traductor *experto* podría encontrarse en un momento determinado en una traducción determinada, es representada por Kiraly del siguiente modo:

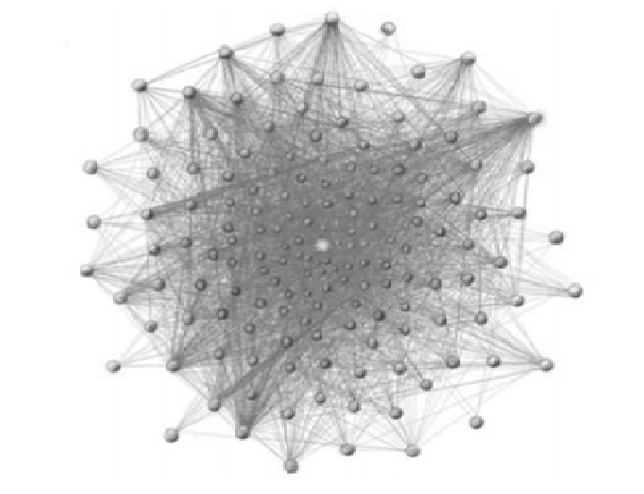


Figura 36. Competencia instantánea en un momento determinado de traducción en un traductor experto (Kiraly, 2013: 209).

Ante esta compleja descripción sobre la CT, Kiraly propone, basándose en su modelo tridimensional, una representación gráfica, ahora con un modelo cuatridimensional, de cómo surgiría (y se adquiriría) la competencia traductora y, a lo que él mismo denomina *emergence of translator competence*, en lugar de *translator competence acquisition*. Con ello, pretende reflejar la tremenda complejidad que entrama la relación entre las competencias, su adquisición, interacción, etc., así como deja patente que la adquisición no es paralela ni temporal e incidiendo sobre el hecho de cada individuo es único y no todas las subcompetencias serán adquiridas de igual modo, al mismo tiempo o en un determinado momento cualquiera que sea el caso o el contexto. A partir de esta última representación gráfica, y de los estudios que realiza en cuanto a la CT, Kiraly va un paso más allá y propone un modelo cuatridimensional (figura 37):

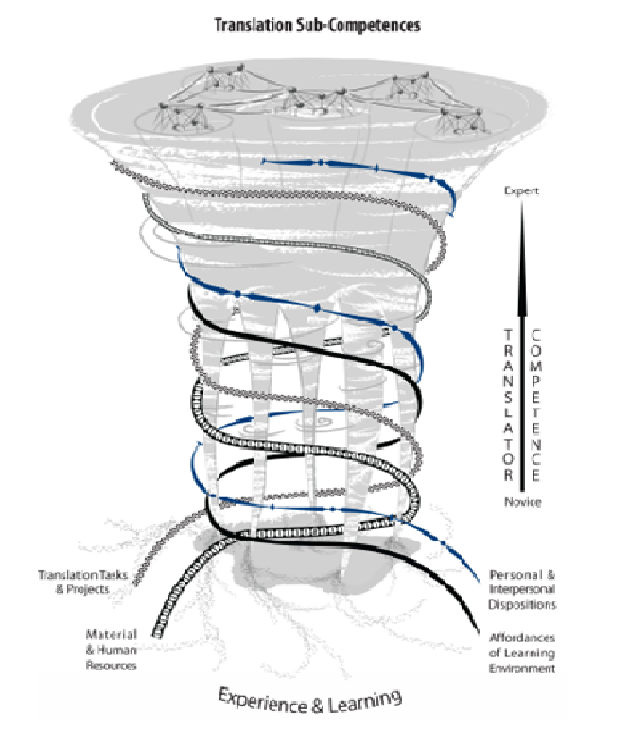


Figura 37. Propuesta de un modelo cuatridimensional de adquisición de CT (*emergence of translator competence*) (Kiraly, 2013: 211).

Kiraly afirma (ibíd.) que las subcompetencias incluidas en la anterior figura son subredes del circuito que forma la CT pero vistas desde los cuatro puntos de vista dimensionales de tiempo en el que se desarrollan. Así, cada subcompetencia aparece como un **vórtice** que sugiere una constante evolución de la misma y lleva inherente la complejidad existente en la naturaleza del aprendizaje y en la adquisición del conocimiento –y con ello de la CT– (Risku, 1998: 37; Kiraly, 2013: 2012).

Por otro lado, es curioso cómo Kiraly (2016: 83) propone una denominación nueva para la que, hasta ahora, se conocía como “competencia estratégica” (Kelly, 2002, 2005a, 2007; PACTE, 2005) y la redefine como **competencia estratégica en el lugar de trabajo**. Además, ha intentado evitar representar la subcompetencia interpersonal en su modelo. Según el autor, los traductores, así como los estudiantes de traducción, interactúan con otros traductores, compañeros, clientes, profesores, etc., en una determinada situación y en un momento concreto, por lo que se encuentran en una situación constantemente cambiante, tanto contextual como social. Así, cada proceso

colaborativo de traducción influirá en el modo de actuar de cada participante, en un momento preciso y en un contexto determinado.

No longer is an individual seen as situated in a static environment: from an emergent perspective, all of the participants in a situation and in fact the environment itself emerge as a function of collaborative being-in-the-world.

(Kiraly, 2013: 2013)

En experimentos en sus propias clases de traducción, Kiraly ha puesto en marcha y ha intentado fomentar el desarrollo de una *microcomunidad* en la que los estudiantes, tras haber completado una serie de horas y/o clases en las que el profesor introduce a los estudiantes en la asignatura de traducción en sí, empiezan a indagar sobre qué tipo de encargo van a realizar surgiéndoles, a lo largo del proceso, una serie de interrogantes – ya sea con respecto a la teoría, normas, herramientas de traducción, etc.–, para los que el profesor actuaría como instructor de las mismas. A lo largo del desarrollo del curso (generalmente un semestre), los estudiantes van adquiriendo, además de conocimientos, más responsabilidades para poder completar el encargo de traducción que se había determinado al inicio del curso, y en el que el profesor, a esta altura del proceso, ya no actúa como instructor, sino que ahora cumple el papel de facilitador y guía del proceso. Así, durante el mismo, los estudiantes evolucionan en términos del desarrollo de la competencia personal, la competencia social y la competencia traductora (figura 38).

Comprobamos como Kiraly, ha ido evolucionando (2000-2017) y ampliando su teoría socioconstructivista iniciada en el 2000. Actualmente, el autor va un paso más allá del socioconstructivismo sosteniendo que, un enfoque con una visión del mundo mecánica, positivista y reduccionista no es la adecuada y lo sustituye por un enfoque *emergente*, el cual reconoce que los sistemas educativos no son, ni mucho menos, estáticos y lineales y que comportan una naturaleza (no reduccionista) imprevisible e impredecible (Kiraly, 2016: 60). En palabras de Doll (2008: 193) podríamos decir que ahora “*leaning now occurs, not through direct transmission from expert to novice or from teacher to student, but in a non-linear manner in a class exploring a situation/problem/issue together, and indeed from multiple perspectives*”.

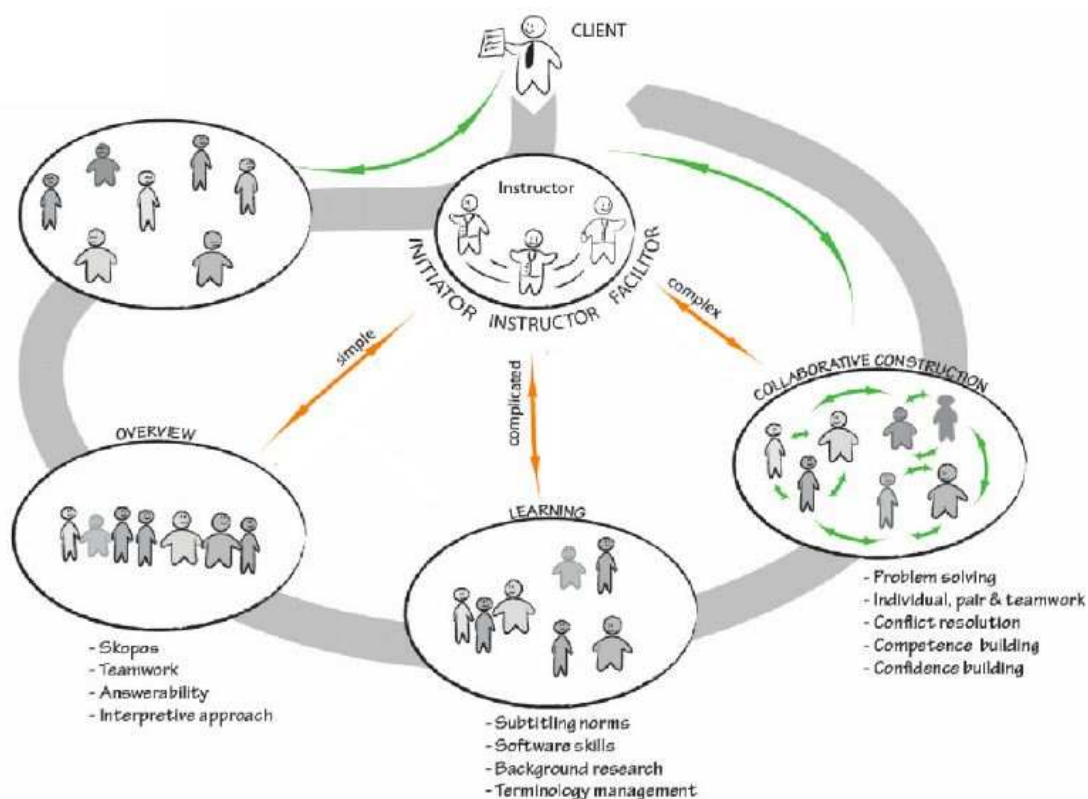


Figura 38. CT vista como un fenómeno *emergente* a través de un proyecto en el aula (Kiraly, 2013: 217; 2017).

Según Kiraly, nos encontramos en la era postpositivista y, por ello, el autor deja de lado conceptos como aprendizaje o adquisición de conocimiento o CT, para definir estos conceptos y desarrollarlos desde una perspectiva a la que denomina: *aprendizaje emergente*, el cual se desarrolla a través de una estructura pedagógica que, como su propia definición recoge, emerge desde la observación directa de la práctica traductora en el aula. Así, configura un modelo de adquisición de conocimientos y competencia traductora “experto” a través de la dinámica natural del aprendizaje pero aplicada al diseño curricular. Esta dinámica natural, a su vez, está constituida por niveles de andamiaje o “*scaffolding*”. Este modelo de 2016, como podemos observar, difiere, aunque sea ligeramente, de aquél propuesto en 2013, incluyendo ahora explícitamente el modelo holístico de transferencia de las competencias.

Sabemos que esta definición o denominación podría dejar al lector anonadado si no ofrecemos una, aunque sea mínima, explicación sobre la misma o los conceptos que la integran. Kiraly, basándose en la teoría universal del sistema autopoiético (o autopoyético)²⁶¹ de Koestler (1967) y Wilber (1995) cree que, en el desarrollo del aprendizaje, los conocimientos y/o procesos están estructurados y anidados de forma **holárquica**²⁶².

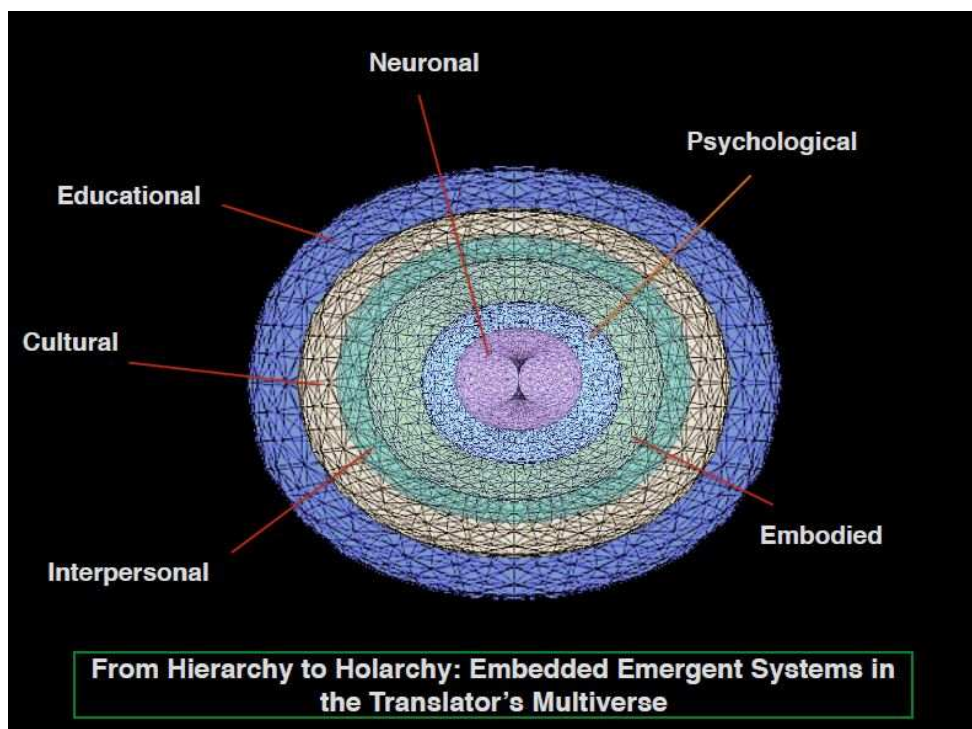


Figura 40. Sistema de procesos emergentes anidados en el universo múltiple del traductor (Kiraly, 2016).

Es decir, el sistema no debería estar basado en una jerarquía de adquisición de conocimientos o de procesos que se dan en el acto traslativo, sino que más bien, se

²⁶¹ Según el diccionario Oxford online, se trata de “*The self-maintenance of an organized entity through its own internal processes; (in extended use) self-organization, self-regulation.*” Disponible en: <https://en.oxforddictionaries.com/definition/autopoiesis> [Último acceso: 14.01.2017]. Y, según el diccionario online de la Universidad de Salamanca: “Son autopoiéticos los sistemas que presentan una red de procesos u operaciones (que lo define como tal y lo hace distinguible de los demás sistemas), y que pueden crear o destruir elementos del mismo sistema, como respuesta a las perturbaciones del medio. Aunque el sistema cambie estructuralmente, dicha red permanece invariante durante toda su existencia, manteniendo la identidad de este.” Disponible en: <http://dicciomed.eusal.es/palabra/autopoiesis> [Último acceso: 14.01.2017]. Hemos de destacar, que no se trata de un concepto que recoja la RAE, sino que se ha convertido, en el siglo XX, en un neologismo propuesto por Maturana y Varela en 1972, para designar un **sistema capaz de reproducirse y mantenerse por sí mismo**.

²⁶² Hemos de decir, que no hemos encontrado en la RAE este término. Sin embargo, sí que se encuentra en diversos escritos y estudios como antónimo de “jerárquico”. Así, la definición más acorde con la teoría propuesta por Kiraly, para la palabra “holarquía” sería: “consiste en el desarrollo secuencial o por etapas de redes más amplias de complejidad creciente, en las que las totalidades mayores o más amplias pueden ejercer su influencia sobre las totalidades menores”. Disponible en: http://www.tendencias21.net/biofilosofia/El-caracter-jerarquico-de-la-Naturaleza_a4.html [Último acceso: 14.01.2017].

trataría de un sistema holarquico, formado por holones (concebidos como parte y como el todo a la vez) que están anidados en otros holones y representados por otros holones.

Que todas las cosas sean holones significa que todas las cosas son contextos que se hallan dentro de otros contextos y que cada contexto aporta un significado nuevo y auténtico al holón original (el universo en su totalidad).

(Basyk, 2012: en línea)²⁶³

De este modo, no se parte de la adquisición de conocimientos de manera vertical u horizontal, sino que se trata de la adquisición de los mismos en un orden expansivo, multidimensional e incluyente. Esto es, Kiraly propone un modelo de **diseño holónico** y de carácter **holárquico** para el análisis y explicación de un sistema complejo y cooperativo de enseñanza-aprendizaje (Kiraly, 2016: en prensa). Nos gustaría, para aclarar este modo de teorización propuesto por Kiraly con la lectura del siguiente ejemplo:

Otra forma de esquematizar gráficamente la holarquía y su expansión, a nivel humano, es la metáfora de hallarse en una selva, rodeado de vegetación por todos lados, lo cual nos extravía, nos genera la imposibilidad de tener puntos de referencia, nos genera miedo y ansiedad, nos perdemos. Pero subiendo a un árbol, teniendo así una visión más amplia de nuestro entorno, podríamos orientarnos, buscar una dirección. Pero si pudiéramos elevarnos más aún -digamos en un globo aerostático-, veríamos que toda selva tiene límites y que además existen, llanuras, desiertos, mares, ciudades. Más alto aún, tenemos una visión planetaria, galáctica²⁶⁴.

Lo que con el ejemplo queremos mostrar es que, en un sistema holárquico, el número de niveles existente se denomina *profundidad*, y el número de holones en cada nivel es denominado *extensión*. A mayor profundidad, menos extensión, lo que significa que, un holón que trasciende e incluye a sus antecesores tiene mayor profundidad, pero menor extensión. **La evolución tiende siempre a mayor profundidad**. Si comparamos este sistema con los sistemas multidimensionales (tridimensional y cuatridimensional) que proponía Kiraly (2013, 2015, 2016), podríamos decir, que el autor contempla la

²⁶³ Disponible en: <http://holonhumano.fullblog.com.ar/el-significado-de-holon-y-su-relacion-con-lo-interdisciplinario.html> [Último acceso: 18.01.2017].

²⁶⁴ Disponible en: <https://compartiendoconsciencia.wordpress.com/2013/06/20/holarquia/> [Último acceso: 14.03.2017].

posibilidad de abarcar, cada vez, más conocimiento en todas las direcciones, dejando de lado las visiones jerárquicas y simplistas del sistema de enseñanza-aprendizaje, o al menos así lo concebimos nosotros. Esto es, se propone un sistema de totalidad integrado en el que se dan la emergencia y adquisición del conocimiento y de la CT.

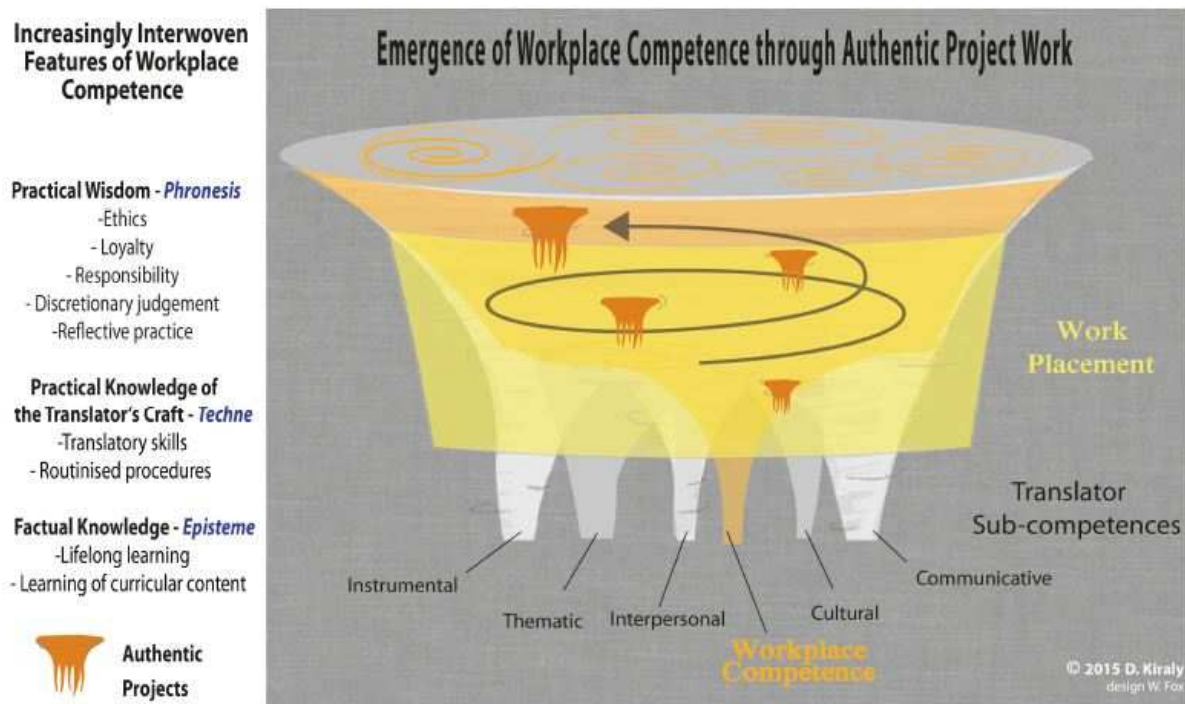
Resumiendo todo lo anterior, desde esta perspectiva y en el contexto postpositivista, podríamos decir que se trata de un sistema complejo de auto-organización o autopoyético en el que no se contempla el conocimiento estático, sino el saber dinámico (Kiraly, 2016: 62). Para el autor, el aprendizaje en clase desde este enfoque se verá reflejado en los currícula que estarían estructurados de un modo menos artificial siguiendo el planteamiento de Lewis:

The postmodern perspective of curriculum respects the messiness of the whole and does not try to justify and segment parts of the whole into closed boxes [...]. Learning does not always have to proceed in sequential steps, but is complex and moves in fits and starts.

(Lewis, 2004: 121)

Es por ello, que Kiraly (2016: 63) cree encarecidamente que su nuevo enfoque “*authentic project-work*”, basado en la teoría epistemológica de la emergencia, va más allá del enfoque inicial socioconstructivista, ya que a través del trabajo con proyectos reales o *cuasi* reales en el aula, el entendimiento de la cognición y el aprendizaje se ven materializados a través de estos proyectos, dejando de lado la visión del proceso de enseñanza-aprendizaje como una simple acumulación de conocimiento y habilidades (figura 41).

Así, y en relación con el diseño curricular en TI, Kiraly contempla, desde el punto de vista de la CT, un cambio en los currícula, en la que la inclusión de esta competencia – competencia estratégica en el lugar de trabajo– debería ser de imperiosa necesidad.



**An Emergentist Perspective Applied to Curriculum Development:
 The European Graduate Placement Scheme (an EU-funded project)**

Figura 41. Ampliando el vórtice del aprendizaje: emergencia en el mundo laboral (Kiraly, 2017).

autor cree que el modelo que propone podrá estructurar mejor el currículum, abandonando las *rígidas cajas* con contenidos (conocimientos) a adquirir, para enfocarlo de un modo en el que la **auto-organización** a la hora de adquirir y desarrollar habilidades y conocimientos, sea un eje de un aprendizaje altamente autónomo.

❖ **LA COMPETENCIA TRADUCTORA (CT) DESDE LA PERSPECTIVA CHINA**

Varias razones nos han llevado a resumir en un apartado las investigaciones que se han realizado en China con respecto a la CT. Una de ellas, tal y como Ma (2012: 63) apunta, es que si comparamos los estudios por parte de los expertos chinos en cuanto a la CT con las investigaciones que se han realizado en Occidente se denota que, no sólo hablamos de un número menor de estudios realizados, sino también de la puericia y la inconsistencia de los mismos. Según Ma (ibíd.), el número de publicaciones en China realizadas entre 1997 y 2007 y relacionadas con la CT de manera “precisa” alcanzan

sólo 64 artículos o capítulos de libro, mientras que aquellas publicaciones “vagas”, es decir, que tratan de un modo liviano el concepto y el desarrollo de la CT, llegaría a las 1000 publicaciones. En resumen, la casi absoluta mayoría de los estudios y publicaciones realizados [en relación con la TI] no tienen nada que ver con la competencia traductora²⁶⁵. En estos últimos 10 años, el número de publicaciones o estudios relacionados directamente con la CT (propuesta de modelos y adquisición) en China, sólo alcanza la cifra de 11, y entre ellos, sólo 2 se encuentran relacionados con la evaluación de la CT (*TC Assessment*) (ibíd.).

Liu Miqing (刘宓庆) fue uno de los pioneros en China que se embarcó en el estudio de la CT en el año 1987 –casi antes que en Occidente–. Según Liu (1987, en Ma, 2012: 63), las competencias que un traductor debe alcanzar durante su proceso de formación son cuatro:

- Competencia para la comprensión del original.
- Competencia para saber expresarse en la LM.
- Competencia para adaptar el texto.
- Competencia para el uso de distintos métodos (herramientas) en diferentes situaciones.

Unos años más tarde, en 2003, el autor retomó su estudio sobre la CT y estableció cinco competencias claramente definidas:

- Competencia de uso de las lenguas de trabajo y análisis textual, la cual relaciona directamente con el significado (sentido y propósito), la estructura sintáctica y el análisis de la estructura del texto.
- Competencia en las dos culturas (analizar y diferenciar entre ambas).
- Competencia estética (apreciación de la belleza)²⁶⁶, a la que atribuye dos fases para su adquisición: la primera (fase inicial, en cuanto a la estructura, la forma, la adecuación y efectividad) y, una segunda fase, más avanzada (relacionada con la intención, la creatividad y la captación de la esencia).
- Competencia de transferencia (traslativa) en dos lenguas, relacionada con la lógica, normas sintácticas y el modo de expresión a través de la práctica.

²⁶⁵ “[...] 而且绝大多数论文内容与翻译能力都不相关” (Ma, 2012: 63).

²⁶⁶ Es curioso como este término “审美” que hace referencia a la “apreciación por la belleza” o lo que en inglés se denomina como “*aesthetics*”, aparece ya desde hace décadas en las teorías de traducción chinas en las que el acto traslativo giraba en torno a la belleza y fidelidad (capítulo 2) Como comprobamos, todavía en el siglo XXI quedan residuos del mismo pero extrapolado a la CT.

- Competencia de lógica²⁶⁷, así como de revisión/corrección.

El objetivo de esta obra (Liu, 2003) era ofrecer un marco teórico general para la formación de traductores argumentando que ésta debería estar orientada hacia la “calidad de educación” de un modo holístico. Es decir, el autor creía firmemente que el éxito de la mejora de la calidad en los programas de TI iba de la mano de una buena metodología y, para que ésta fuese efectiva, la enseñanza debería estar vinculada a un marco general que se incline por métodos “universales” y “fundamentales” en lugar de “específicos” (Li, 2003: 27 y ss.).

Por su parte, Jiang Qiuxia (姜秋霞) establecía, en 2002, cuatro competencias:

- Competencia lingüística, relacionada con conocimientos textuales, comprensión textual, habilidad para producir un texto y habilidad para la comunicación en dos lenguas.
- Competencia cultural, relacionada con la construcción del conocimiento cultural del futuro traductor.
- Competencia estética, estrechamente vinculada con saber percibir las figuras literarias y retóricas que aparecen en el TO para su posterior plasmación en el TM.
- Competencia de transferencia (traslativa), relacionada con la comprensión del TO y su traducción a través de procesos cognitivos.

En 2006, Miao Ju (苗菊), establece en su modelo de CT cuatro competencias:

- Competencia de conocimiento del mundo, relacionada con los conceptos e ideas, razonamiento, análisis, analogía, anticipación, asociación, comparación, etc.
- Competencia lingüística (bilingüe), incluyendo gramática, sintaxis y vocabulario, así como semántica, expresión, retórica, estilo, temática, así como de conocimiento cultural, entre otros.
- Competencia de transferencia (traslativa), incluyendo las **habilidades y técnicas** necesarias para adaptar el TO al TM, métodos, etc., así como **conocimientos**

²⁶⁷ Creemos que, a raíz del estudio de su anterior modelo y la revisión de la literatura hasta este modelo, lo que el autor intenta definir como “competencia lógica/toma de decisiones” se refiere a lo que en Occidente se ha denominado como “competencia estratégica”.

del mundo y temáticos, entre los que incluye conocimientos básicos sobre economía, política, sociales, las circunstancias actuales, culturales, etc.

翻译能力	构成成分
认知能力	直觉, 概念, 推断, 分析, 类比, 逻辑推理, 预测, 联想, 想象, 区分, 比较, 思维模式, 记忆, 渗入, 修正, 信息加工, 创造
语言能力	语法/句法/词汇造詣, 语义结构, 语用关联, 综合合成, 语际间调节, 转换机制, 表达, 选择, 修辞, 风格, 主题, 文化意识
交际能力	技能知识: 从实践经验中得到的知识, 包括技巧, 方法, 策略及其应用, 如对句式、准确的所指意义、恰当的语境的把握, 明确做什么和如何做, 使译文形式恰当、表达准确, 符合译入背景
	主题内容知识: 包括对交际对象、交际者、社会文化背景、交际目的、译文产生的功能的把握
	涉及了接受能力、创造能力和应变能力

Figura 42. Modelo de CT de Mu Ju (2006)

Hemos resaltado en la figura anterior la última frase ya que nos resulta interesante cómo al final del modelo propuesto, la autora señala: “relacionadas con la adquisición de la CT, se encuentran la competencia para la producción (creación) y la competencia para la adaptación a diferentes situaciones”. Quizás, la autora pretendía que éstas estuviesen incluidas en la competencia traslativa, pero aun así, nos parece muy vaga y/o simplista la apreciación de las mismas del modo en el que las expone.

Wen Jun (文军) ha sido probablemente uno de los pocos traductólogos chinos que haya establecido un modelo de competencia traductora y su adquisición *relacionándolo* con el diseño curricular (2004a, 2004b, 2005, 2010). Wen, comenzó diferenciando cuatro competencias básicas en 2005:

- Competencia lingüística y textual en dos lenguas.
- Competencia técnica y táctica, relacionada con la alineación, disimilación y todo el proceso de traducción.
- Competencia de autoevaluación (*self-assessment*).
- Competencia teórica e investigativa.

Sin embargo, en 2010, en un estudio sobre cómo el desarrollo de la competencia traductora influye en el diseño curricular en los programas conducentes al título de grado en TI llevado a cabo junto a Li Hongxia (李红霞), apostó por un nuevo modelo a través del cual reconocía la CT como una macrocompetencia subdividida en: competencia teórica y competencia práctica, comportando estas dos competencias a su vez una serie de subcompetencias:

- Competencia Práctica:
 - Subcompetencia lingüística y textual.
 - Subcompetencia técnica y táctica.
 - Subcompetencia de autoevaluación.
 - Subcompetencia de nuevas tecnologías
 - Subcompetencia instrumental

- Competencia Teórica:
 - Subcompetencia de conocimiento de la traducción como disciplina académica.
 - Subcompetencia de conocimiento sobre las distintas ramas de la traducción.
 - Subcompetencia profesional (éxito profesional).

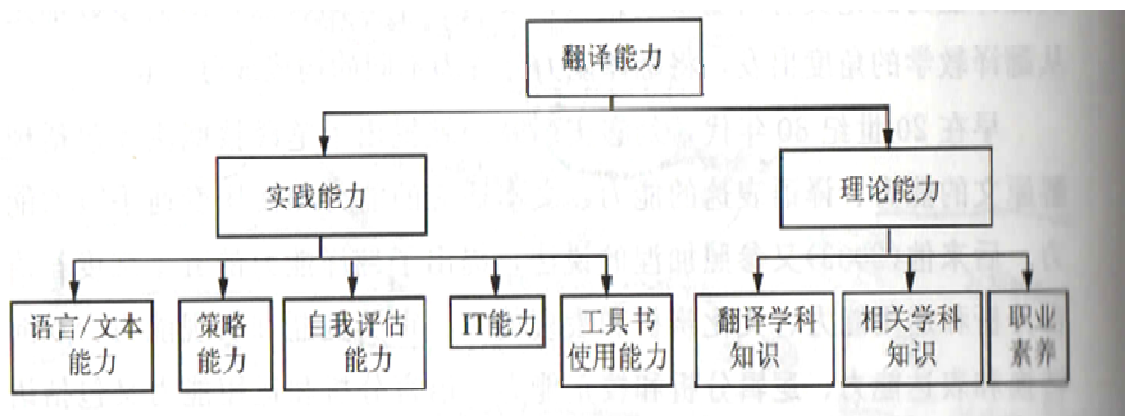


Figura 43. Modelo de CT de Wen y Li (2010: en línea).

Probablemente, uno de los aspectos más destacados de este modelo en el contexto chino, sería la nueva visión de la CT en la que ahora sí que se ven reflejadas subcompetencias –inexistentes, al menos explícitamente, en los modelos anteriores– como son las profesionales e instrumentales, dejando atrás la visión simplista de los anteriores en los

que el texto (lingüística, estructura gramatical, estética, etc.) eran los protagonistas de los mismos. El modelo que Wen propone, pretende analizar las necesidades de mercado para fijar unos objetivos y, en relación con éstos, seleccionar el contenido formativo, así como la metodología y los materiales. Asimismo, el autor propone la evaluación continua del currículum para su mejora.

Por su parte, Feng Quangong (冯全功) desarrolla, también en 2010, su propio modelo de CT en el que incluye ocho competencias:

- Competencia cultural, relacionada no solo con las culturas de las dos lenguas de trabajo, sino también con las creencias, mitos, estilos de vida, así como con conocimientos generales, sobre todo del campo de las humanidades y las ciencias sociales.
- Competencia lingüística, relacionada con un perfecto dominio de las dos lenguas, incluyendo vocabulario, fonética, retórica, sintaxis, semántica y pragmática, así como apreciar las diferencias de estos aspectos entre las ambas lenguas, ya que, como el autor afirma, “la lengua es la base de la traducción” –语言是翻译基本–.
- Competencia textual, incluyendo todos aquellos conocimientos sobre el análisis del discurso y la naturaleza de los textos (intención, coherencia, cohesividad, intertextualidad, etc.)
- Competencia estilística, relacionada con el estilo. El autor apunta que ésta puede verse dividida en dos: 1) el estilo formal [de descodificación del texto]: fonología, lenguaje, sintaxis, vocabulario empleado, composición y retórica y, 2) la no formal, esto es, calidad intrínseca de la obra, [transposición del] espíritu del autor y su temperamento, tanto a la hora de escribir como de transmitir sus ideas, así como el modo en que el traductor proyecte los mismos al lector.
- Competencia estética, refiriéndose a la relación del traductor con el proceso de traducción –especialmente en la traducción de obras literarias–, es decir, el valor estético que el traductor le da al texto a través del lenguaje. Así, el traductor deberá establecer una serie de relaciones vis-a-vis: imaginario-real, implícito-explicito, textual-calidad, significado-parecido, etc. Según, Feng (ibíd.), el traductor debería tener una buena base sobre cuáles son este tipo de características estéticas para imitar, reproducir o reconstruir un texto.

- Competencia temática, relacionada con los conocimientos básicos en las diversas áreas en las que un traductor podría trabajar, incluyendo la política, economía, cultura, ciencia y tecnología, derecho, medicina, etc., los cuales beneficiarán al traductor para ser más competente en el mercado laboral.
- Competencia instrumental, relacionada con las herramientas de trabajo del traductor, es decir, éste deberá estar familiarizado con las distintas memorias de software (Trados, Trasit, etc.), así como con los sistemas de gestión, de localización, de bases de datos y de corpus, entre otros.
- Competencia profesional, refiriéndose al conocimiento sobre las actividades que se llevan a cabo en la profesión y de los procesos relacionados con la misma, así como de la industria y el mercado. Además, incluye el conocimiento de la teoría de la traducción, la identificación y resolución de problemas y conocimientos sobre la ética profesional.

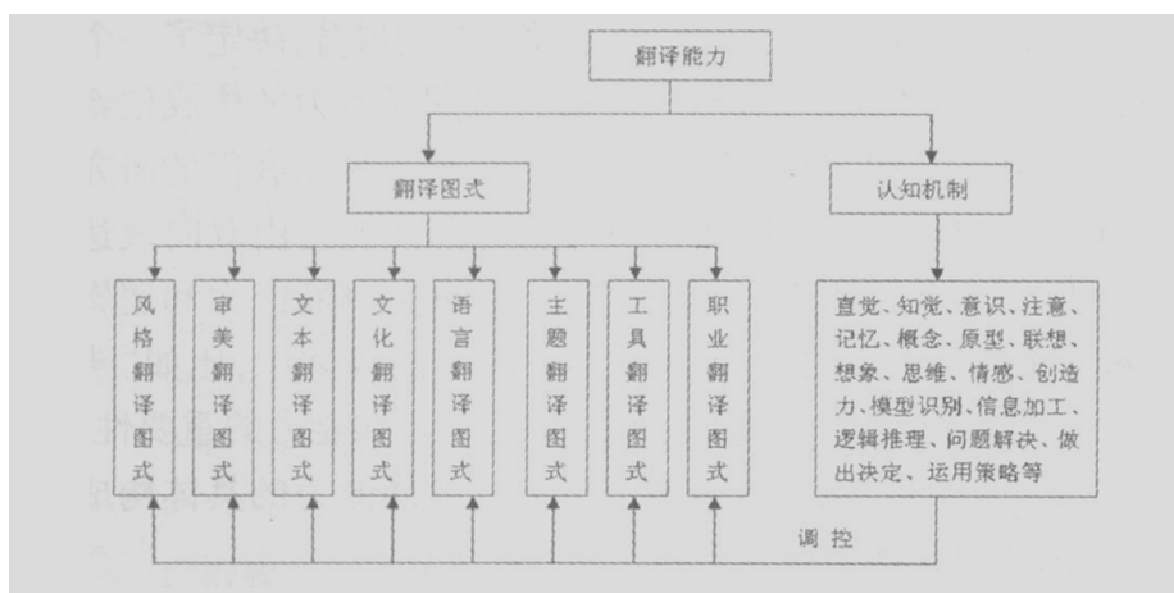


Figura 44. Modelo de CT de Feng (2010: en línea)²⁶⁸.

Como observamos, en la parte derecha de la figura (figura 45), Feng considera que hay que tener o desarrollar unos mecanismos (de conocimiento) que son los que regularán y controlarán estas competencias, destacando: intuición, percepción, consciencia, atención, concepción, prototipos, memoria, imaginación, emociones, poder creativo,

²⁶⁸ Disponible en (en chino): <http://m.wendangku.net/doc/a71326166edb6f1aff001f20.html> [Último acceso: 15.12.2016].

identificación de modelos (o patrones), procesamiento de la información, razonamiento (lógico), resolución de problemas, toma de decisiones y aplicación de tácticas. Estos “mecanismos” que, según el autor, debe adquirir todo traductor e intérprete los podemos comparar con los que Kelly (2007) propone como: competencia actitudinal o psicológica, competencia interpersonal o social y competencia organizativa o estratégica.

Creemos que este modelo es un reflejo de los avances y mejoras que están experimentando los ET y programas de formación en TI en China. Si realizásemos una comparación entre los modelos de CT europeos y los chinos, podríamos decir que éste se acerca bastante al propuesto por Kelly (2007) o los propuestos por el grupo PACTE, no sólo por la inclusión de las (sub)competencias temática e instrumental, sino también por la importancia que el autor concede al desarrollo de la competencia profesional, así como por su preocupación en cuanto a las habilidades o destrezas que el futuro traductor debe adquirir. Sin embargo, se denota la importancia, en exceso, que le atribuye a la competencia lingüística y textual –a la que el autor añade la de estilo y la estética–.

Por último, nos gustaría destacar el modelo propuesto por Tan Zaixi (2008). Su propuesta (2008: 596) está basada en dos conceptos fundamentales: “*whole-person education*” y “*developmental pyramid*”. Según Tan (ibíd.) el concepto de “*whole-person education*”, el cual resulta ser el eje principal de su modelo y que nosotros entendemos como **formación integral** del estudiante, es un préstamo del concepto relacionado con los objetivos en los que se basan los sistemas de educación superior y prácticamente todas las universidades a nivel mundial tienen o están integrando en sus sistemas.

The features of its whole-person education model are a holistic approach, broad-based, creativity-inspiring, and inculcating, in all who participate, a sense of human values, and maintaining strong links with the community.

(Tan, 2008: 596)

Desde nuestro punto de vista, su propuesta, además de innovadora, es considerada una de las más importantes entre los expertos de TI en China. Además, creemos que guarda una estrecha relación con el ideal educativo europeo de “educar a personas” desde un punto de vista de generación de conocimientos para después aplicarlos en la vida real y para resolver nuevos problemas. Así, Tan (2008: 596) expone “*it is quite necessary for*

young people to gain generative problem-solving abilities, using definite resources to handle infinite new situations. The capacity to learn and solve problems by themselves has become crucial.” Consciente de la situación actual de la formación de traductores e intérpretes en China y teniendo en cuenta los nuevos paradigmas educativos en educación superior, Tan se embarca en la búsqueda de un modelo que se ajuste más al concepto de “*translator education*” que al de “*translator training*”, considerando la formación integral del estudiante como eje principal del mismo. De este modo, y comparándolo con una *pirámide alimenticia*, Tan busca que la formación (*educación*) de los futuros traductores se realice de un modo “equilibrado”, esto es, que una buena formación también debería estar basada en un claro equilibrio entre *qué* se enseña y *cómo* se enseña y, dónde las materias prácticas deberían tener más peso que las materias de contenido puramente teórico, encontrándose estas últimas en la parte superior de la pirámide.

El autor, tras analizar modelos competenciales como los de PACTE y teorías relacionadas con la formación de traductores como, por ejemplo, de Kiraly (2000, 2001, 2003, 2005), Tan (2008: 599) establece su propia definición de CT a la que denomina “*translator/translation specialist competence*” como:

Competence that comprises all the fundamental sub-competences one possesses in order for one to be qualified as a translator/translation specialist [...]. These fundamental sub-competences include: competence in cognition, competence in the relevant language-pairs, competence in the tools/technologies used to assist translation, and competence in transfer.

De este modo, Tan establece un modelo de pirámide invertida dónde el estudiante se sitúa en la base de la misma considerando que es desde donde el estudiante comienza a crecer desarrollando paulatinamente las distintas competencias hasta que se convierte en un traductor profesional o profesional de la traducción (figura 45).

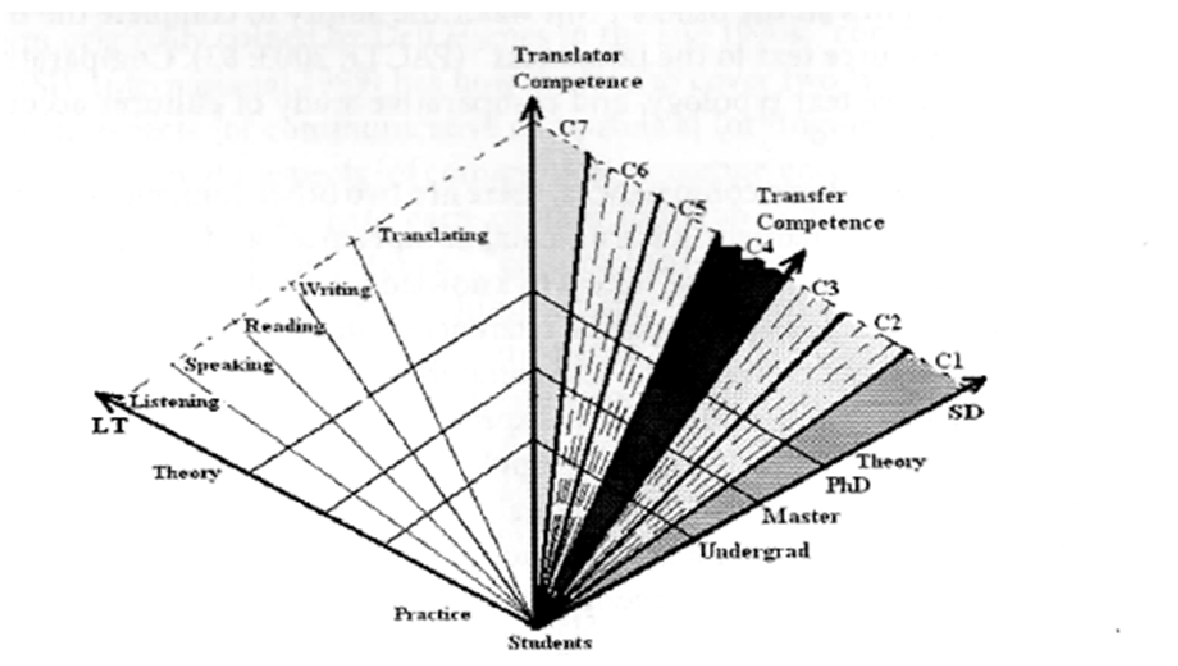


Figura 45. Modelo de CT de Tan (2008: 601).

Denominándolo como “*whole-person translator education inverted-pyramid*”, Tan muestra en color oscuro la composición de la CT y en color claro las competencias que para él son las habilidades básicas en las lenguas de trabajo y que deberían verse materializadas en materias o asignaturas. Así, establece las siguientes competencias representadas progresivamente:

- C1: Competencia cognitiva
- C2: Competencia lingüística en la lengua B (L2)
- C3: Competencia pragmática en la lengua B (L2)
- C4: Competencia de transferencia
- C5: Competencia lingüística en la lengua A (L1)
- C6: Competencia pragmática en la lengua A (L1)
- C7: Competencia instrumental
- LT: Enseñanza de lenguas
- SD: Desarrollo social

Es curioso cómo Tan utiliza diferentes ángulos para representar la proporción que debería ocupar una determinada competencia o materia en el desarrollo de la formación.

Cuanto más amplio sea el ángulo, más importante o más dedicación debería ser asignada al desarrollo de la misma.

El propósito principal de este autor, como queda patente en su modelo, es la formación integral del estudiante por lo que se posiciona a favor de conseguir un equilibrio entre la formación de los traductores, así como la educación, en general, del mismo, considerando que un programa de formación de grado en TI tendrá éxito siempre y cuando no se centre exclusivamente en formar a los estudiantes en traducción para que adquieran las técnicas y habilidades necesarias (CT), sino también en educarlos con valores y la cultura para servir a la sociedad (ibíd.: 605).

Para finalizar este apartado, no nos gustaría dejar atrás las grandes contribuciones hechas por Li Defeng (2000, 2002, 2003, 2005, 2006a, 2006b, 2009, 2011a, 2001b, 2012, 2013, 2015, 20016a, 2016b) en cuanto al diseño curricular y metodología de enseñanza en las clases de traducción especializada (comercial, científico-técnica, jurídica, etc.). Además, en todas sus investigaciones, aunque probablemente no estaban destinadas a proponer un modelo de CT, sí que se percibe un interés especial por el desarrollo de la misma a través de estudios experimentales con diferentes metodologías de enseñanza.

Sin embargo, considerando que la formación o educación de los traductores y la metodología que se emplee está directa y estrechamente relacionada con el desarrollo de la CT, hemos de apuntar que, como decíamos al comienzo de este último apartado, la filosofía educativa y la metodología de enseñanza en China todavía tienen bastantes residuos convencionales del enfoque ensayo-error. Es decir, el profesor detecta los problemas en las traducciones propuestas por los estudiantes y les ofrece la solución “correcta”. Este método de enseñanza podría conducir a que los estudiantes apliquen mecánicamente aquellas técnicas o soluciones que han ido adquiriendo de su profesor sin realmente saber cómo poner en práctica estas (u otras) técnicas de manera efectiva en futuros encargos de traducción. Como Shen (2006: 136) observa, *“Translation teaching in China is aimed at summarizing and imparting objective rules of translation, and students have been treated as invisible and passive learners.”*

Puede que se haya reducido este tipo de enseñanza-aprendizaje en los últimos años para dejar paso a una formación centrada en el estudiante –por lo menos en lo que a los

programas de TI se refiere—, así como tenemos constancia de la adopción de metodologías basadas en el enfoque por tareas, e incluso basadas en proyectos. Ahora, algunos profesores están incorporando a su metodología teorías interdisciplinares, funcionalistas e, incluso, constructivistas (Tao, 2016: 212). Pero, aunque se hayan producido avances todavía, se encuentran con grandes retos, como la CT y su inclusión en los currícula de TI.

Por otro lado, aunque el término CT ya venía usándose desde hace varias décadas, sería en los 90 cuando se empezasen a realizar estudios e investigaciones en torno a la misma. Mucho se ha discutido sobre su importancia para la formación de traductores por considerarse un elemento crítico para el desarrollo pleno del estudiante como traductor. De ahí, la importancia de su inclusión en el diseño curricular. Podemos comprobar que, incluso hasta hoy (2017), no han cesado las investigaciones en cuanto a su definición, qué competencias o subcompetencias engloba, cuál es la interrelación entre las mismas, cómo se adquiere (proceso), cómo se desarrolla, qué instrumentos se utilizan para medirla —a través de las distintas etapas de su adquisición— y, quizás lo más importante, cómo se enseña o se adquiere.

Si tenemos en cuenta las propuestas analizadas que, ni mucho menos, pretenden mostrar la totalidad de los estudios e investigaciones realizadas en torno a la CT, podríamos decir que nos hemos decantado por aquellos modelos que consideramos que se pueden adecuar a los objetivos de esta investigación. Es por ello que, hemos querido hacer referencia a todos —dentro de lo posible— aquellos autores que han abordado el campo de la CT desde cualquier punto de vista. Sin embargo, hemos escogido (conscientemente y concienzudamente) aquellos que se adecuan y adaptan de un modo más íntegro al nuevo sistema de enseñanza y proceso de enseñanza-aprendizaje y, por ello, a lo que concierne al diseño curricular. Así, hemos comenzado con un repaso de los modelos propuestos por Hurtado (1996-2017) —escogido de modo introductorio para presentar al (los) del grupo PACTE (2000-2017)—, los cuales también analizamos por proponer, realizar y presentar conocimientos incluidos en el desarrollo de determinadas competencias como son la estratégica (para controlar todo el proceso) o la profesional (relacionada con la profesión y la práctica profesional de la traducción). Resulta ser un resumen escueto y en el que es prácticamente inapreciable el gran valor de las aportaciones que el grupo ha hecho con sus distintos experimentos empíricos en cuanto a la CT y su adquisición.

Podríamos decir que fueron pioneros en ofrecer un modelo y una aproximación exhaustiva sobre la misma con un modelo dinámico y holístico. Por otro lado, el modelo de Kelly (2002, 2005a, 2007) también resulta ser de gran valor para nuestra investigación por estar directamente relacionado con el diseño curricular y la pedagogía en TI. Además, la autora aporta en su modelo la flexibilidad tan necesaria para el currículum de los nuevos programas de grado en el nuevo paradigma establecido por y para el EEES. Ahora bien, hemos de decir, que Kiraly va un paso más allá interrelacionando estas subcompetencias. Es decir, pretende que la formación de traductores y el desarrollo y adquisición de la CT se dé en un ambiente, durante un proceso y en un determinado contexto y lugar a través de un sistema de enseñanza-aprendizaje “real”. Esto es, extrapolando el trabajo real de un traductor (ya sea *freelance* o contratado) al aula de TI con una metodología, que consideramos realista y original, para la formación de traductores. Lo que el autor propone es el trabajo con tareas “reales” que podrían presentarse en el mercado laboral.

Sin pretensión de subestimar a la contraparte china, hemos de decir que, a lo largo de la literatura revisada, casi todas las teorías y modelos relacionados con la CT realizadas en China o por traductólogos del país, provienen o están basadas en las llevadas a cabo en Occidente –aunque como veíamos, la primera propuesta en China data de 1987–. Los expertos chinos han investigado, asumido, relacionado y adaptado estos modelos a su propio contexto, lengua y cultura [educativa] china. Así, traductólogos como Wen o Feng han desarrollado sus propios modelos de CT pero, si analizamos sus investigaciones, la mayoría por no decir todos, tienen su punto de partida en el modelo propuesto por PACTE, pero añadiéndole una perspectiva –cultural y contextual– china. Con esto queremos decir que, éstos modelos en los que se basan (los de PACTE), se encuentran modificados livianamente con el objetivo de resolver “problemas” generalmente encontrados en sus propias aulas con respecto a la traducción CH-ENG o viceversa y, los cuales, suelen ser puramente lingüísticos y estéticos, hecho que ya se percibía en las discusiones sobre la historia de la traducción en China (capítulo 2). Este hecho no es de extrañar si puntualizamos que, casi el 95% de los textos que se traducían al chino, eran obras literarias. Así, hemos querido plasmar los modelos de CT de Feng (2010) y Tan (2008) como los más actuales, y que se adaptan mejor al nuevo paradigma de enseñanza, recogiendo, probablemente, de un modo más holístico e integral las competencias y su desarrollo en la formación en TI.

6.2.3 Principales factores que influyen en el diseño curricular en TI.

En este apartado nos proponemos contemplar aquellos factores que influyen con respecto a la compleja ingeniería que supone diseñar un currículum y elaborar los planes de estudios conducentes al título de grado en TI –independientemente del país y para la institución que se elabore–. Es por ello, que no nos adentraremos en describir estos factores y cómo han influido en un currículum determinado o de una comunidad determinada, como podría ser en España (Calvo, 2009) o en China (Xiao, 2012; Zhong, 2007, 2011), sino que estos factores que se exponen han sido seleccionados –sin pretensión de considerarlos únicos o absolutos– por considerarlos de gran importancia a tener en cuenta en el momento en que nos propongamos diseñar el **producto curricular**²⁶⁹:

6.2.3.1 Contextos sociales

El sistema de educación superior y el currículum oficial –plan de estudios– de un país muestra –de manera intrínseca– qué aspiraciones tiene ese determinado país para con su sociedad, desarrollo económico y aspiraciones en tanto en cuanto al país en sí. No es de extrañar entonces, que cada país e incluso, cada institución, planifique –en su contexto– sus currícula conforme a su propia realidad. Con esto nos referimos a las realidades políticas, sociales y económicas. Sin embargo, si dirigimos la mirada hacia la realidad educativa, cada vez más globalizada y en la que la internacionalización de la educación es un hecho cada vez más patente, puede que cuando Kelly (2005: 22) constata: “*one of the most important of these factors is beyond doubt the socio-cultural and institutional context in which courses are to be offered*” sea una afirmación demasiado restrictiva en la actualidad. No queremos decir que no sea un factor importante tener en cuenta el contexto en el que nos encontramos a la hora de diseñar un producto curricular –sea cualquiera que sea–, pero tampoco podemos obviar la emergente preocupación e intentos por desarrollar un marco común en y para la educación superior a nivel mundial. Sin embargo, esta dicotomía entre el contexto y la internacionalización es otro de los grandes obstáculos a los que nos enfrentamos a la hora de diseñar los currícula.

²⁶⁹ Veíamos en el capítulo 5 como el currículum puede ser entendido como proceso o como producto. Pues bien, hemos de decir que cuando hacemos referencia al *producto* nos referimos al plan de estudios que se genera a través del proceso de diseño curricular resultando ser la expresión escrita del mismo.

De un lado, nos encontramos con un claro ejemplo en Europa, dónde desde la implantación del EEES, el sistema de educación superior se ha visto reformado en todos los países integrantes del mismo con el objetivo de armonizar los distintos sistemas de educación superior, ofrecer una mayor transparencia en cuanto a la formación y promover la movilidad tanto de sus estudiantes como de sus investigadores y trabajadores. Las directrices marcadas por el EEES, como el sistema de créditos ECTS, un modelo basado en competencias, el establecimiento de una misma estructura de la enseñanza universitaria, etc., han promovido que los programas conducentes a las distintas titulaciones tengan unas bases, objetivos y finalidad delimitadas y marcadas por una serie de competencias que todos los estudiantes deben asimilar a lo largo de dicha formación, las cuales son, en teoría, equiparables en todos los países miembros.

Y, por otro lado, nos gustaría dejar constancia del nuevo enfoque curricular que se ha venido discutiendo en esta última década. Nos referimos al “currículum internacional”, el cual respondería a la globalización y la internacionalización, y que intenta responder a una comunidad diversa e internacional en lugar de preocuparse por las prioridades nacionales, aquel que “*does not rely on prior knowledge of local provenance, [...] and which serves to introduce stay-at-home students to the demands of an increasingly multinational world of work*” (Haigh, 2010: 54). Sin embargo, esta clase de currículum es actualmente aún utópico. Como John Kelly postula:

Universities have always been international institutions with a commitment to the promotion of universal knowledge. [...] and yet, in most instances, universities have been established as regional institutions, created and continually funded by local or national governments with the clear priority and responsibility to meet the immediate educational requirements of its locality.

(Kelly, 2000: 1)

Sin embargo, el diseño de un “currículum internacional” dista de ser una tarea sencilla. Aunque ahora, y con el EEES, la internacionalización educativa se está fomentando, el cambio institucional que deben realizar las universidades –si quieren subirse al *carro* del cambio y apostar por la internacionalización– requiere de un mayor esfuerzo y no solamente a nivel administrativo, sino también con respecto al profesorado, a las

metodologías de enseñanza y, quizás, lo más importante, en cuanto al diseño curricular, el currículum y el plan de estudios *per se*.

La internacionalización educativa, no es sólo acoger a más estudiantes de distintos países o fomentar acuerdos con otras universidades, sino además, es ofrecer una educación dónde el estudiante esté preparado para enfrentarse a cualquier tipo de situación profesional, económica y social sea cualquiera que sea la parte del mundo dónde va a desarrollar su profesión. De tal manera, y como establece la OCDE “se moldea un currículo con una orientación internacional en contenido y forma, que busca preparar estudiantes (profesional y socialmente) para realizarse en un contexto internacional y multicultural” (Heano y Samoilovich, 2010: 1). Este aspecto, sin duda, se corresponde con la internacionalización, a su vez, de las universidades y se encuentra en estrecha relación con la competitividad entre ellas.

Conscientes de ambas situaciones y considerando que no son excluyentes, creemos que el diseño curricular no se realiza y se desarrolla aisladamente, no obstante, como la enseñanza siempre ocurre en un lugar y momento determinado, en el que intervienen unas personas concretas (ingenieros o agentes curriculares, profesores, estudiantes, etc.), teniendo todos ellos unas características específicas, marcadas culturalmente, y en la que se transmiten una serie de contenidos y conocimientos con una metodología específica y a partir de unos recursos determinados, el contexto en el que nos proponemos diseñar un currículum y aplicar el producto curricular es de máxima importancia.

If we are to examine how the challenges posed by the commercialization of the curriculum may be met in the specific context of translator training, it is necessary to further investigate academic rationalism as it relates to the university environments in which translation is taught.

(Kearns, 2008: 198)

De este modo, el contexto donde nos proponemos diseñar el currículum de TI será un factor importante a analizar. No será lo mismo llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje en una universidad española o en una universidad china comportando, cada uno de los países –y sus contextos–, unas necesidades sociales y económicas distintas y en las que interactúan personas con diferentes bagajes culturales. Es más, incluso dentro

del mismo país, no será igual diseñar un producto curricular para una universidad de Beijing o Shanghai, donde los recursos culturales, educativos –ya sean de profesorado o de la propia universidad– necesarios para la formación en TI, generalmente, suelen ser mayores por tratarse de ciudades y universidades con más recursos económicos. Además, estas universidades también cuentan con bastante profesorado y estudiantado extranjero, se promueve la internacionalización de las mismas y de sus programas de formación, tienen mayor acceso a empresas internacionales por estar ubicadas en dichas ciudades y, en general, el nivel económico familiar es mayor que en una universidad de Sichuan, en la que la internacionalización todavía se encuentra en su fase inicial, la población suele tener un poder adquisitivo menor y todavía conservan un arraigo cultural chino bastante mayor que en ciudades como Beijing o Shanghai. Por ello, las necesidades de mercado, sociales y económicas también serán distintas. Esto ha generado que en distintas ciudades, de incluso el mismo país, cada programa conducente al título de grado de TI cuente con un número determinado de créditos establecidos por la propia universidad, así como que cada universidad oferta distintas materias de especialización dependiendo de su enclave geográfico. En España, sin embargo, aunque también se den diferencias entre los planes de estudios, estas diferencias suelen ser mínimas o, al menos, no tan destacadas, viéndose incluso más reducidas si son de la misma C. A. como veremos a continuación (apartado 6.2.3.2).

6.2.3.2 Contextos institucionales y políticas educativas

Es evidente que los factores institucionales y las políticas educativas van en relación, si no de la mano, con el contexto en el que nos encontremos. Kelly (2005: 23) ya nos advertía que los factores institucionales varían tremendamente de un contexto a otro, pero además, la diferencia de las políticas educativas entre distintos países puede llegar a ser enorme. Aunque sí es verdad que con la creación del EEES parece ser que las políticas educativas europeas van en una dirección común, cada país disfruta de su propia autonomía para regular su propia política educativa. Así, dentro de los parámetros y directrices fijadas por el EEES cada estado elabora sus propias leyes de educación superior. En el caso de España, además de la ley establecida por el estado, cada C. A. también goza de cierta libertad para establecer sus propias normativas y dentro de cada una de las CC. AA. cada universidad también contaría con cierta autonomía para diseñar su catálogo de títulos y sus planes de estudios.

It is the state (in terms of the forces of market capitalism in the job market) which identifies the curricular areas it sees as worthwhile and communicates these to the universities, which then prioritize them in the curriculum in such a ways as to predetermine students' education in utilitarian fulfillment of an economic and social agenda.

(Barnett, 1994 en Kearns, 2008: 203)

Esta situación, a simple vista, podría parecer ser positiva si, a partir de la autonomía, podrían generarse nuevos y diferentes currícula, por ejemplo, de TI en España, favoreciendo la diversidad de perfiles profesionales y, por ello, de planes de estudios. Sin embargo, esta dirección común sumada a la ley estatal, que se encarga de establecer un 35% de la formación básica, así como las respectivas normativas de las CC. AA., deja entrever que se está generando una cierta homogeneización de nuestra titulación y, aunque no sea en todas las universidades del país, se percibe entre las universidades de una misma C. A. En Andalucía, por ejemplo, y con respecto a nuestra titulación, esto se materializó en un contenido común de un 75% del total de créditos comunes para el plan de estudios de la TI (capítulo 8), lo cual dejaba muy poco margen a la diversidad y versatilidad del currículum ofertado en nuestra comunidad (Andalucía) y por ello generó una cierta homogeneización de las titulaciones de TI.

La autonomía universitaria real para el diseño de títulos que establece el reciente R.D. con la supresión del catálogo cerrado de títulos existente anteriormente, parece verse amenazada en algunos contextos por los deseos de las CC. AA. de implantar titulaciones homogéneas en todas las universidades de su ámbito. [...] Por otra parte, limitaría claramente las posibilidades de rentabilizar al máximo el potencial de especialización de cada universidad que subyace sin duda a la redacción del nuevo Decreto.

(Calvo *et al.*, 2008)

Ahora bien, es evidente que no todas las tradiciones educativas siguen las mismas políticas o tienen valores comunes. Por su parte, en China, la legislación educativa (capítulo 1), también sería común para todo el país, marcando y fijando ciertas normas y reglas pero, como en España, cada una de las regiones del país asiático también cuenta con sus respectivas normas regionales y cierta autonomía, así como sus universidades

cuentan con cierta libertad para ese diseño de sus títulos y planes de estudios. Eso sí, al contrario que en España, y como decíamos, cada programa conducente al título de grado de TI cuenta con un número determinado de créditos establecidos por la propia universidad y ofertan distintas materias de especialización dependiendo del enclave geográfico de la universidad. Este hecho, ha generado que existan bastantes diferencias entre la suma de créditos y horas de un título a otro dependiendo de la universidad en la que se oferte, así como ha permitido una mayor diversificación de la oferta académica para la TI (capítulo 8).

El currículum y los procesos de su generación a nivel nacional son resultado de un enorme proceso de reflexión como de construcción política: vuelta de un orden social y su sistema educativo sobre sus pasos, y discusión y decisión sobre sus valores e identidad. [...] En el acto esencial de elegir y articular qué se transmite a cada nueva generación, está en juego la relación con el pasado y también con el futuro que una sociedad quiere construir. El currículum está así en el núcleo de las relaciones entre continuidad y cambio de una sociedad; tensado entre lo que un orden social es y lo que quiere ser.

(Cox, 2006: en línea)

Por último, y en lo que respecta a nuestro campo, es interesante destacar la dicotomía que ha existido durante años entre aquellas instituciones que tienen una tradición académica más arraigada con aquellas que ofertaban una formación más profesional o vocacional. Así, “*universities in systems with a strongly academic tradition will not formulate their overall aims in the same way as those with a more vocational tradition.*” (Kelly, 2005: 22). Este hecho, se pudo apreciar en los distintos productos curriculares en las diferentes instituciones y, mientras que algunas daban prioridad a los contenidos teóricos, otras apostaban por una formación más práctica y enfocada a las salidas profesionales de los futuros traductores e intérpretes. En la actualidad, quizás esta dicotomía se haya suavizado debido a la integración de las nuevas políticas educativas. En Europa, la armonización de la educación superior y los cambios en cuanto a la orientación curricular han promovido una tendencia en la que los modelos curriculares conservadores se vean desplazados dando paso a un modelo curricular más práctico (o profesionalizante), los cuales vayan acordes con las demandas sociales y del mercado, pero eso sí, como función principal de la universidad, estos nuevos

constructos no han olvidado la importancia de la educación “intelectual” del estudiante, así como del individuo que pertenece a una sociedad. De este modo, el eje principal de los actuales currícula, tanto en China como en España, resulta ser la **formación integral** del estudiante, entendiendo ésta como la adquisición de conocimientos y competencias que les permitirán desenvolverse en un escenario laboral internacional y multicultural.

6.2.3.3 ¿Grado o posgrado?

Mucho se ha hablado sobre en qué etapa debería realizarse la formación de traductores e intérpretes. Desde nuestro punto de vista, ninguna es mejor ni peor, así como ninguna es excluyente de la otra. Una vez más, el contexto juega un papel bastante importante en esta toma de decisión. Como Kelly apunta (2007) *“Translation programmes may be offered at undergraduate or a postgraduate level, the choice depending normally on the academic tradition of the university system”*. Kelly (ibid.) sostiene que, dependiendo de la cultura académica, algunas universidades tenderán a posponer la especialización para cursos de posgrado, como por ejemplo en la tradición anglosajona. Otras, sin embargo, se decantarán por un grado con salidas al mundo laboral para la pronta inserción de los egresados. Si tenemos en cuenta el contexto donde el grado o posgrado vaya a ser impartido, ésta decisión jugará un papel importante en cuanto a la formación del estudiantado. Con esto nos referimos a, en España, por ejemplo, que las antiguas licenciaturas preveían la posibilidad de formar traductores con un mayor grado de especialización con asignaturas de traducción especializada (científico-técnica, económica-jurídica-comercial, jurada, etc.). Sin embargo, surgieron reacciones en cuanto a la *superespecialización* ya que ésta entrañaba ciertos riesgos en la formación temprana, no sólo por el factor intrínseco de que la traducción es una actividad que se encuentra en continuo desarrollo, sino también por los cambiantes factores sociales, laborales y económicos (Mata, 2003: 621). Con la puesta en marcha de los nuevos planes de grado, así como la oferta de los nuevos másteres, parece ser que la tendencia en España es la de conservar la formación de traductores e intérpretes en el grado, quizás ahora más enfocado a la formación integral del estudiante en la que la enseñanza y profundización en las lenguas de trabajo es mayor. Aunque eso sí, se sigue contando con asignaturas de especialización e, incluso en algunos planes de estudios, se ha visto incrementada (capítulo 9). Lo mismo ocurre en China, donde la formación básica sigue jugando un papel fundamental en los programas de grado y, aunque se incluyen

diferentes itinerarios delimitados por el perfil profesional, siguen estando más centrados en esa formación *semiespecializada*, en la que la adquisición y perfeccionamiento de las lenguas de trabajo y la adquisición de competencias son el eje principal del currículum para poder aplicar estas habilidades y conocimientos adquiridos al mundo laboral en el momento del egreso, hecho directamente relacionado con las demandas de mercado y la economía del país.

If we are working at undergraduate level, students will normally be younger and will have less prior knowledge (for example of their working languages), less experience in general, and will also require development of a range of generic competences alongside the specific professional competences. National legislation in some countries may require particular content on undergraduate courses, whereas postgraduate courses normally offer much more leeway to the course designer.

(Kelly, 2005: 62)

En ambos países, China y España, según sus tradiciones educativas, el máster ha estado, generalmente, vinculado a la especialización de sus estudiantes. Sin embargo, también dependerá del contexto en el que se vaya a poner en marcha. Si en la ciudad, región o país que se vaya a ofertar el máster no existe una tradición traductológica y no hay programas de grado en TI, la especialización se verá limitada al tener que adecuar los contenidos del mismo al perfil de ingreso de los estudiantes. Así, asignaturas como Teoría de la Traducción, Lenguas Extranjeras, Terminología, Documentación, etc., también se verán (o deberían estar) incluidas en el mismo. Sin embargo, si ya existen programas de grado en los que se cubren estos contenidos, el programa de máster, efectivamente, podrá limitarse o hacer un mayor énfasis en la especialización de sus estudiantes. Hemos de apuntar que, en China, si se quiere acceder a un máster en TI –en la mayoría de los casos– los estudiantes deben haber superado una prueba (examen) a nivel nacional de traducción e interpretación (capítulo 3).

6.2.3.4 Perfiles profesionales y necesidades de mercado

El crecimiento que ha experimentado el mercado de la traducción en las dos últimas décadas es más que conocido. La globalización, la internacionalización, la expansión del comercio internacional y la sociedad de la información, entre otros factores, han

influido en que la demanda de traductores e intérpretes haya crecido de un modo desorbitado.

As the international communication has grown, translation has become vitally important to companies in industry, commerce, education, tourism and so on. The volume of documents that need to be translated to reach target groups beyond national borders has multiplied manifold.

(Olvera *et al.*, 2005: 133)

Asimismo, el mercado de la traducción se encuentra cada vez más descentralizado ya que las nuevas tecnologías permiten que los traductores e intérpretes puedan trabajar más allá de las fronteras físicas de un territorio o país. Como Olvera *et al.* (ibíd.) exponen “*This phenomenon is advantageous as it expands the field of the profession, but at the same time, it poses many challenges for translators, who find it ever more difficult to define their specialization, their resources and, ultimately their training*”. Sin lugar a dudas, y como comentábamos (capítulo 5), la identificación de las necesidades del mercado a la hora de diseñar el producto curricular resulta ser de vital importancia. En la actualidad, las habilidades lingüísticas –a las que tanta importancia se le venía dando–, siguen presentes en el núcleo central de habilidades y competencias que los futuros egresados deben adquirir y desarrollar, pero además, éstas se ven unidas a otras muchas competencias que requieren de tanta atención como el dominio de las lenguas (apartado 6.1.2). Pero eso sí, las necesidades no son las mismas ni se dan en el mismo contexto ni en el mismo espacio temporal. Así, se han realizado bastantes estudios en cuanto a las necesidades sociales y de mercado para poder delimitar el perfil profesional y vincularlo al producto curricular que se oferte (Cheung *et al.*, 1993; Pym, 1998, 2003; Li, 2000, 2001; Mossop, 2002; Ko, 2011; Zhang, 2011; Lozano Argüelles, 2011, entre otros).

Developing a career in the field of translation requires a commitment to juggle between competing demands growing out of the highly interconnected, intercultural, interpersonal and interdisciplinary context in which the translation profession is operating. Therefore, in order to be professionally ready for the translation world, not only professional knowledge and skills but also the capacity to foster lifelong learning, search for new knowledge and the techniques needed for their profession is critical for graduates.

(Pham y Tran, 2013: 15)

Como vemos, el producto curricular intenta o debería intentar responder de manera efectiva a las demandas del mercado en un momento y en un contexto determinado. Y aquí volvemos a la dicotomía de la formación del traductor *generalista* o *especializado*. Ya veíamos como, tanto en España como en China, el currículum de grado se ha inclinado por una formación algo más generalista, sin embargo, también es cierto que la oferta académica en cada país y de cada universidad varía considerablemente. Asimismo, también será el alumno el que decidirá recorrer el currículum de su centro de la manera más coherente con sus motivaciones e intereses, por lo que es muy difícil definir el perfil final del conjunto de egresados (Calvo, 2009: 238). Esto es, por mucho que durante los dos primeros años las materias de formación básica y común sean las mismas para todos los estudiantes, a partir del tercer año, éstos decidirán qué tipo de optatividad incluirán en su propio currículum, delimitando y configurando así su perfil de egreso, al menos en China (capítulo 8 y 9). Así, nos podremos encontrar –en España– con estudiantes con hasta tres lenguas extranjeras, otros con una mayor especialización en traducción jurídica²⁷⁰, aquellos que se hayan inclinado por una mayor especialización en interpretación y así, hasta un sinfín de opciones que variarán, como decíamos, dependiendo de la oferta curricular. De este modo, la concepción arcaica de que todos los estudiantes que cursan una misma titulación saben *lo mismo*, deja de tener peso en la TI, aunque eso sí, deben adquirir las mismas competencias.

El concepto de “titulación orientada hacia un perfil”, incorpora un principio de itinerario, a partir de unos propósitos explícitos, una noción de globalidad más o menos justificada y resuelta mediante principios de continuidad y de coherencia, los cuales son aportados por dicha orientación. De ahí que el concepto más importante no sea tanto la noción de titulación, como su perfil, es decir su «valor añadido», en una facultad o universidad determinadas [...]. El *perfil propio* de las titulaciones, las oportunidades específicas que en ella se ofrecen —y no su estandarización— será la piedra de toque en la competencia para la atracción del tipo de estudiante que todos desean. Naturalmente, una vez ello enunciado, después deberá organizarse y hacerse.

(Rué, 2007: 101 y ss.)

²⁷⁰ Con la antigua licenciatura, también se ofertaba en algunas universidades españolas la especialización en traducción jurada (apartado 3.3.2).

En relación con lo anterior, parece ser que la formación de traductores ha dado un salto en cuanto a la interdisciplinariedad de los estudios y ha promovido que el perfil profesional de los egresados no atienda al denominado “traductor de lengua A a lengua B” o al de “intérprete”. Ahora, y derivado de las necesidades del mercado y sociales, nuevos perfiles profesionales han emergido como resultado de esa interdisciplinariedad y en función de esas necesidades. Así, el Libro Blanco (Muñoz, 2004), tras la realización de diversos estudios y encuestas a profesores, egresados y empresas, proponía los siguientes los perfiles profesionales:

Perfil 1.- Traductor profesional “generalista”

- Traductor profesional “especializado”
- Traductor integrado en un organismo público

Perfil 2. – Mediador lingüístico e intercultural.

Perfil 3. – Intérprete de enlace

Perfil 4. – Lector editorial, redactor, corrector, revisor

Perfil 5. – Lexicógrafo, terminólogo y gestor de proyectos lingüísticos

Perfil 6. – Docente de lenguas.

Sin embargo, y como Morón (2009: en línea) expone, si contrastamos la realidad aquí esbozada con la articulada por otros estudios de proyección profesional resumidos en Calvo (2006), donde parecen dedicarse a la traducción en torno al tercio de los egresados españoles por promoción, estos perfiles no se ajustan precisamente a la realidad. Es decir, si analizamos el complejo funcionamiento del mercado y el aumento de ofertas de formación, parece que estos perfiles no llegan a representar la totalidad del abanico de opciones que se abren a nuestros egresados. Así, Morón (2009: en línea) propone las siguientes:

- Traducción: como autónomo, en agencia, en organismos internacionales, empresarios
- Comercio exterior: técnicos de comercio exterior, asistentes de import/export
- Trabajos administrativos: «secretaría bilingüe», asesoría y gestión de programas académicos de intercambio
- Trabajo en cooperación internacional, cooperación para el desarrollo: responsable de proyectos
- Trabajo en economía y finanzas: banca internacional
- Turismo: organización de eventos, gestión hotelera, información turística, asistentes de vuelo, guías turísticos, asistentes en centros de llamadas
- Docencia de Lenguas: normalmente a nivel de secundaria, en academias o en universidad
- Docencia de Traducción/Interpretación
- Docencia de otras materias
- Interpretación: de conferencias
- Revisión, Edición, Terminología

Figura 46. Salidas profesionales (Morón, 2009: en línea).

Como comprobamos, y según diversos estudios (UAB, 2001-2003; Muñoz, 2004; De Manuel, 2005; AVANTI, 2006, 2007) los egresados de TI encuentran salidas profesionales en una gran diversidad de sectores sin tener por qué ser en los directamente relacionados con la traducción o la interpretación. Calvo (2009: 288) realiza un recorrido por estos estudios realizados y afirma que la inserción laboral de los egresados comprende la enseñanza de idiomas, la traducción, el comercio exterior, turismo, sector inmobiliario, interpretación, administración, por mencionar sólo algunos, afirmando que “todo esto no hace sino corroborar la versatilidad y la capacidad de adaptación del perfil del egresado de TI, que presenta muchas de las conocidas competencias genéricas cada vez más demandas por los empleadores.” (ibíd.).

Por todo ello, consideramos que una adecuada definición, denominación y delimitación del perfil profesional para cada uno de los planes de estudios que deberá corresponderse con las demandas sociales y del mercado del país –C. A. o región– donde se vaya a implementar, sería uno de los principales aspectos a tener en cuenta a la hora de aventurarnos y embarcarnos en la planificación curricular.

I have always believed that translator training should respond to market needs and changes. Translator training can be improved through curriculum development based on careful and systematic needs assessment of the local and international translation market carried out in a regular fashion.

(Li, 2001a)

Sin duda, más análisis y estudios de mercado, así como de estudiantes, profesores, profesionales de la traducción o interpretación, o egresados que ocupen puestos de trabajo en otros sectores, podría proporcionarnos un enriquecedor *feedback* sobre cómo se encuentra el mercado de la TI en la actualidad. Además, consideramos que, debido a la versatilidad e interdisciplinariedad que caracteriza a nuestro campo, que las titulaciones deberían ser más variadas (incluso dentro del mismo país). De este modo, se podría encontrar un perfil del egresado más heterogéneo favoreciendo este aspecto a la inserción laboral de los estudiantes.

6.2.3.5 Perfil de estudiantado

Si contamos con las referencias y análisis –los cuales escasean– sobre los estudiantes de TI, se perciben varios aspectos dignos de resaltar. En primer lugar, la formación académica con la que accede el estudiantado al grado²⁷¹.

TI studies offered by many Spanish universities like Granada, Autónoma de Barcelona, Salamanca or Jaume I among others, repeatedly rank among the highest quality undergraduate courses in Spain, with a high-performance student population, good employability indicators, and positive job prospects.

(Calvo y Morón, 2006: 108)

Su formación académica es en general muy buena, aunque se detectan algunas carencias en lo que se refiere al nivel de conocimientos de algunas lenguas con el que accede el alumnado.

(UGR, 2007: 22)

²⁷¹ Para un mayor análisis sobre este aspecto véase Calvo, 2006, 2009.

Como Calvo expone (2009: 273), la TI es una de las carreras más solicitadas en varias CC. AA., esto hace que las “notas de corte” sean altamente elevadas y, como consecuencia, los estudiantes que ingresan en estas carreras se consideren “brillantes”. El sistema de educación superior es de acceso unitario, es decir, por nota de corte. Esto tiene una estrecha relación con el nivel lingüístico de los estudiantes, el cual está lejos de ser homogéneo y se traduce en una competencia lingüística bastante heterogénea que afectan tanto al diseño curricular como a la docencia y aprendizaje del estudiante.

Debido a la deficiencia en competencia lingüística –en general– con la que los estudiantes accedían, en el Libro Blanco ya se proyectaba la posibilidad de mantener o implantar una prueba selectiva específica (Muñoz, 2004: 43) y para la que “el conocimiento de lenguas –incluida la propia– necesario para cursar los estudios de traducción exige una atención especial en el acceso; tanto es así que este grupo de trabajo propone un examen de acceso obligatorio” (ibíd.: 137). Así, en muchas de las facultades de TI españolas se ha conservado o, incluso implantado dicha prueba.

La experiencia acumulada durante los años de vigencia de la Licenciatura y del nuevo Grado en Traducción e Interpretación de la Universidad de Salamanca ha probado el carácter esencial de una prueba de acceso específica para el acceso a nuestros estudios. La comprobación de la competencia lingüística de los candidatos tanto en lengua extranjera como en lengua española es condición *sine qua non* para que las enseñanzas impartidas en el título puedan ser realmente **enseñanzas orientadas a la traducción**, y no las propias del puro aprendizaje de lenguas.

(Universidad de Salamanca, 2006: en línea)

Los estudiantes realizarán una prueba de lengua A (español) y otra de lengua B (inglés), en las que deberán demostrar aptitudes de comprensión y expresión en ambas lenguas.

(UPLGC, 2016: en línea)

Al Grado en Traducción e Interpretación se accede con una Prueba específica en la que el estudiante obtiene la calificación de «Apto» o «No apto». Esta prueba es selectiva y eliminatoria. El estudiante que desee iniciar los estudios deberá preinscribirse para realizar la prueba en los plazos publicados anualmente por el

Vicerrectorado de Estudiantes de la UCM. Una vez obtenido el «Apto» en la prueba, se publicará una lista priorizada a partir de la calificación obtenida en la PAU.

(Universidad Complutense de Madrid, 2016: en línea)

Para poder acceder al Grado de Traducción e Interpretación los futuros estudiantes deberán superar una prueba específica de acceso para demostrar su nivel en las lenguas A (español) y B (inglés o francés). Se trata de pruebas escritas en las que deberán demostrar sus competencias en distintos aspectos lingüísticos.

(Universidad Autónoma de Madrid, 2016: en línea)

Sin embargo, no todas las comunidades o facultades han adoptado o se les ha permitido adoptar dicha prueba y, si lo han hecho no ha sido del mismo modo. A diferencia de las anteriores, la Universidad Autónoma de Barcelona establece una diferenciación para el acceso entre las distintas lenguas B, sin embargo, en la UGR, no existe dicha prueba debido a la abolición de la misma por parte de la C. A. andaluza.

Grado en Traducción e Interpretación Alemán y Francés:

El nivel requerido para el acceso al Grado en Traducción e Interpretación Alemán y Francés es el **nivel B1** del Marco Europeo Común de Referencia para las Lenguas. Todas las personas que quieran acceder al Grado en Traducción e Interpretación alemán y francés **están convocadas a pasar una tutoría**. Se pueden acreditar los conocimientos de alemán o de francés mediante un título o documento oficial.

Grado en Traducción e Interpretación Inglés:

El nivel requerido para el acceso al Grado de Traducción e Interpretación Inglés es el **nivel B2** del Marco Europeo Común de Referencia para las Lenguas. Todas las personas que quieran acceder al Grado en Traducción e Interpretación Inglés deben hacer **obligatoriamente** una prueba de aptitud. A partir de este curso 2016-2017 se realizará una única prueba que será válida para acceder al grado en Traducción e Interpretación (inglés) de la UAB y de la UPF. La prueba consiste en resumir en catalán o castellano un texto escrito en inglés y redactar un texto breve en inglés.

(UAB, 2016: en línea)

El acceso a la Titulación de Traducción e Interpretación se realiza por el procedimiento general mediante la PREINSCRIPCIÓN previa en los plazos previstos por la Universidad, dado que la PRUEBA DE APTITUD se suprimió en virtud del acuerdo de 12 de abril de 2000, de la Comisión de Distrito Único Universitario de Andalucía (Boja número 57 de 16 de mayo de 2000). El proceso de preinscripción se realiza a través del Servicio de Alumnos y según el procedimiento que establece el Distrito Único Andaluz.

(UGR, 2016: en línea)

En la mayoría de los casos, se realice o no la prueba de acceso, el nuevo grado en TI intenta suplir estas carencias en la formación viéndose aumentados los créditos, y por tanto, horas de estudio y trabajo, de las lenguas A y B principalmente. Ahora bien, esto resulta ser otro tema controvertido ya que la lengua B no es la misma para todo el estudiantado. En España, la lengua B suele ser inglés, francés o alemán y, en algunos casos, árabe, como por ejemplo en la UGR. En China, sin embargo, la lengua B obligatoria en los programas de grados es el inglés, ofreciendo, y sólo en algunas universidades, la opción de cursar otras lenguas. En líneas generales, se presupone que el estudiantado suele acceder con un nivel lingüístico equitativo ya que en el examen de acceso a la universidad (高考) se exige un nivel de inglés común y mínimo para todos los estudiantes pero, al igual que en España, cada facultad decide si establece una prueba de acceso o no y ésta varía dependiendo de la región y la facultad. En algunos centros, la prueba es oral, mientras en otros, tiende a ser escrita y oral. Así, y como decíamos, la tendencia de los programas de grado sigue siendo la de incluir y reforzar, durante los primeros años, ese nivel lingüístico en las lenguas de trabajo.

6.2.3.6 Perfil del profesorado

Tanto en España como en China, y como veníamos viendo (capítulo 3), el profesorado de TI provenía, durante bastantes años, de los egresados en filologías y, más actualmente, de los formados en TI. En España, quizás, el mayor número de los profesores de los actuales grados provengan de las antiguas EUTI o FTI y de sus egresados, sin embargo, en China, al haberse implantado el grado de TI en 2006, la mayoría del profesorado proviene de las filologías. Sin embargo, la cuestión en cuanto a qué tipo de profesorado debería impartir la formación en TI ha girado y gira en torno a

la experiencia profesional del mismo en el campo. Para autores como Kiraly (1995), Mayoral (1999), Gouadec (2003), Way (2005b), De Manuel (2006), Kearns (2006, 2008), lo “ideal” sería que los docentes tuviesen experiencia previa como profesionales de TI o, incluso, se dedicasen a la profesión y a la docencia simultáneamente.

It cannot be expected that language instructors without professional translation expertise will have a professional translator self-concept themselves or that they will be able to help their translation students develop one.

(Kiraly, 1995: 3)

Son escasas las personas en España que reúnen la doble condición, deseable para nuestros profesionales, de traductores o intérpretes experimentados y de titulados de nivel exigible para la docencia universitaria. Por otra parte, los salarios que los profesores universitarios perciben tampoco hacen muy atractivo el cambio de actividad para profesionales establecidos, principalmente en el campo de la interpretación.

(Mayoral, 1998: 127)

Consideramos apropiado destacar que, aunque en los comienzos de la formación muchos de los profesores eran filólogos y no tenían experiencia profesional como traductores o intérpretes, actualmente se han ido incorporando docentes que tienen, en mayor o menor medida, alguna experiencia profesional (Way, 2005b: 64). Como la autora (ibíd.) además apunta, un amplio número de profesores mantienen una práctica profesional esporádica y contactos estrechos con miembros de la profesión, conferencias y seminarios con invitados en activo en la profesión y con empleadores, lo que ayuda a que se mantengan informados y al día.

Existen ya innumerables programas de formación de profesionales de la traducción y la interpretación. Y existen cada vez más programas consolidados de posgrado en Traducción e Interpretación que tienen por función principal (aunque no única) la iniciación a la investigación.

(Kelly, 2005b: 63)

Otros de los aspectos destacables, como señala Kelly (2005b), son las nuevas acciones de formación organizados por las universidades para el profesorado (en general) como

parte del fomento de la garantía de la calidad, *cursos de especialización* y reciclaje, congresos y grupos de investigación, iniciativas con seminarios para la investigación en didáctica y para realizar actividades para la formación de formadores, entre otros. De este modo, la autora propone la organización de más cursos cortos de iniciación a la docencia, creación de servicios pedagógicos, cursos cortos sobre formación de traductores e intérpretes, publicación de guías específicas, etc.

En China, por otra parte, debido a la deficiencia de profesorado con formación específica en TI o profesionales del campo y, como consecuencia, una proliferación de profesorado que proviene de las filologías, la TAC (*Translators Association of China*) introdujo el “Certificado de Enseñanza en Traducción e Interpretación” para la formación de docentes para los programas de grado en 2009 (*Training of Trainers for Translation and Interpreting –TOT–*, por sus siglas en inglés) diferenciando las dos vías: la de traducción y de la interpretación. El curso se centra en formar y certificar la calidad de sus profesores y está normalmente dividido en tres módulos de 90 horas cada uno. En 2010, el programa además añadió varias sesiones en el aula, debates para el intercambio de ideas y algunos seminarios. En 2011, debido al gran éxito de este programa de formación, el TOT fue dividido a su vez en nivel inicial y nivel avanzado:

- Entrance level (7 days) focusing on the concepts and principles of professional training and translation pedagogy, and;
- Advanced level (4 days) for deans and second timers focusing on management of professional translation education and latest development in TI education²⁷².

Como vemos, aunque se lleven a cabo algunas iniciativas y programas para la formación de docentes, la formación de formadores en TI sigue siendo bastante escasa tanto a nivel nacional como internacional. Y, tal y como Calvo (2009: 301) expone, creemos que la formación de docentes sigue siendo una asignatura pendiente, apreciación que ahora con el proceso Bolonia tiene aún mayor sentido por el cambio de paradigma de enseñanza-aprendizaje que ha supuesto.

²⁷² Puede consultarse toda la información sobre las distintas sesiones y el programa en: http://tac-online.org.cn/en/node_515765.htm [Último acceso: 26.02.2017].

6.2.3.7 La movilidad como parte de la fase formativa en TI

Es indudable la importancia y el valor que tienen para los estudiantes de TI las estancias en el extranjero, no solo por la profundización en la competencia lingüística en sí, sino también por la adquisición de otras competencias como las culturales, personales, interculturalidad, etc. Sin embargo, en todas las facultades de TI, tanto en China como en España, la movilidad de los estudiantes es opcional y, aunque algunos centros mueven más alumnos que otros, no todos los estudiantes pueden realizarla (este hecho suele ser fundamentalmente económico) y si la realizan no todos lo hacen en los destinos deseados ni en las mismas condiciones. Como Muñoz (2004: 43) expone: “la movilidad nacional e internacional del estudiantado es también muy recomendable [...] su carácter obligatorio podría perjudicar a los estudiantes menos favorecidos económicamente”.

Sin embargo, numerosos estudios como los de Kelly *et al.* (2003, 2006), Parra (2003), Way (2003/2005a), Tsokaktsidou (2005), Way, Soriano, Limón y Amador (2006) para el proyecto TEMCU (*Teaching in the Multicultural Classroom at University*), Soriano (2007) y Morón (2009), reflejan la importancia y la valía que trabajar con grupos multiculturales tiene, ya que no sólo refuerza las competencias genéricas del estudiantado, sino que también fomenta la adquisición o afianzamiento de muchas de las competencias específicas de nuestro campo.

Como decíamos, todas las facultades, en España, contemplan la movilidad, ya sea mediante programas SICUE/SÉNECA, ERASMUS/ERASMUS +, ERASMUS MUNDUS, o los Planes Propios de cada universidad o facultad, pero siempre como una actividad opcional dentro del currículum. Puede ser que este hecho responda a la falta de acuerdos entre facultades, la falta de financiación o la incompatibilidad de los currícula entre facultades de distintos países. Por suerte, gracias al EEES, la movilidad, tanto de estudiantes como de docentes, responde al espíritu del nuevo sistema de educación superior, viéndose integrada en los documentos en declaraciones como las de Bolonia, Praga, Berlín, etc. En ellas se explicita, en líneas generales, que la movilidad contribuye a mejorar ciertas competencias personales (adaptación a diferentes situaciones), competencias interculturales y competencias lingüísticas, entre otras. Además, siendo uno de los pilares fundamentales del EEES, la movilidad no cobra

importancia sólo en cuanto a la figura del estudiante, sino también en cuanto a la del docente. Ahora, resulta ser una herramienta eficaz para la formación a lo largo de la vida, para la compleción de esa formación, para el reciclaje de los profesores y una contribución esencial para el mismo en lo que a reflexión sobre los programas de formación, metodologías, actividades en el aula, estrategias y planes de trabajo e intercambio de ideas y proyectos, por mencionar algunas.

Por otro lado, no podemos pasar por alto que, aunque es verdad que la movilidad resulta ser una práctica opcional, también existen programas conjuntos que posibilitan la formación del alumnado en dos países, e incluso en algunos casos contemplando tres países distintos. Estos programas suelen permitir que el estudiante se forme en varias lenguas y varios países distintos al suyo, como el conocido programa LAE –ahora ALE– puesto en marcha por primera vez en España en 1987 de manos de la UGR o como el que otras universidades chinas promocionan con países como Australia, Reino Unido o EEUU.

Asimismo, China también se une a esta internacionalización de sus universidades y promueve los programas conjuntos con universidades extranjeras.

Gracias a la cooperación activa y profesional con varias universidades, ofrecemos proyectos a largo plazo con universidades angloparlantes para la formación lingüística del estudiantado como el “3+1” con la Universidad de California en la que los estudiantes estudian durante un año en la universidad de destino, los programas de doble grado “2+2” o “3+2” que ofertamos conjuntamente con la Universidad de Alabama, o el doble grado “2+2” con la Universidad Edith Cowan de Australia gracias al acuerdo de cooperación realizado por las dos universidades²⁷³.

(Universidad de Lenguas Extranjeras de Beijing, 2016: en línea)

Es evidente la preocupación, la conciencia, el interés y la importancia que se le da en la actualidad a la movilidad de los estudiantes y del profesorado para alcanzar una

²⁷³ Beijing Foreign Studies University, English School, Faculty of Translation and Interpreting (北京外国语大学英语学院翻译专业). 该专业积极进行对外合作交流, 与多个国家的多个大学有着长期的合作项目: 美国加州州立大学多明戈分校“3+1”国际交流合作项目, 学生在校期间可选择一年赴该校进修语言课程; 美国北阿拉巴马大学“2+2”或“3+1”双学士学位交流项目; 与澳大利亚伊蒂斯·科文大学 (ECU) 合作开办的“2+2”双学士学位项目。 Disponible en: <http://gkcx.eol.cn/schoolhtm/specialty/2696/specialtyDetail89774.htm> [Último acceso: 26.02.2017].

formación lo más completa posible de ambas figuras. Sin embargo, por todo lo mencionado anteriormente, y desde nuestro punto de vista, la opcionalidad de la movilidad debería ser evitada en los programas de formación de TI y debería adquirir un carácter tan obligatorio –aunque este hecho está estrechamente relacionado con la financiación– .

6.3 Recapitulación

A lo largo del presente capítulo hemos realizado un breve recorrido por las principales teorías y enfoques curriculares, así como del diseño curricular en TI y los principales factores que influyen en el mismo, intentado acercarnos a la realidad curricular actual de un modo analítico y objetivo lo que nos ha llevado a deducir que el currículum es un producto derivado de una reflexión intelectual en un contexto –geográfico, político, cultural y económico– y situación temporal determinados. Los aspectos más importantes de estas observaciones se resumen a continuación:

- Existe todavía una gran ausencia de debate curricular en nuestro campo.
- El reciente y sustancial cambio a nivel metodológico que ha supuesto el EEES, en España, y la nueva política educativa, en China, en la que el estudiante debe asumir un papel mucho más activo y autónomo, dejando el profesor su papel de figura transmisionista del conocimiento para asumir un papel de guía, facilitador y tutor de dicho proceso ha supuesto un cambio de paradigma que se verá reflejado en los currícula.
- La importancia de la educación, no sólo “intelectual”, sino también como individuo que pertenece a una sociedad. De este modo, el eje principal de los actuales currícula, tanto en China como en España, resulta ser la **formación integral** del estudiante, entendiendo ésta como la adquisición de conocimientos y competencias que les permitirán desenvolverse en un escenario laboral internacional y multicultural.
- Probablemente, debido al carácter interdisciplinar que se le atribuye a nuestro campo, se puede decir que antes de que la formación por competencias se viese generalizada a todas las áreas de conocimiento, los programas formativos conducentes al título de TI ya trabajaban, por no decir que giraban, alrededor de este concepto –competencia traductora (CT)– y han sido numerosas las

investigaciones relacionadas con ésta, tanto por traductólogos occidentales como por traductólogos chinos.

- La formación básica sigue jugando un papel fundamental en los programas de grado y, aunque se incluyen diferentes itinerarios que están delimitados por el perfil profesional, éstos siguen estando más centrados en la adquisición y perfeccionamiento de las lenguas de trabajo y la adquisición de competencias siendo ambas el eje principal del currículum con el objetivo de poder aplicar esas habilidades y conocimientos adquiridos al mundo laboral en el momento del egreso, hecho directamente relacionado con las demandas de mercado y la economía del país.
- La formación de traductores ha dado un salto en cuanto a la interdisciplinariedad de los estudios y ha promovido que el perfil profesional de los egresados no atienda al denominado “traductor de lengua A a lengua B” o al de “intérprete”. Ahora, y derivado de las necesidades de mercado y sociales, nuevos perfiles profesionales han emergido como resultado de esa interdisciplinariedad y en función de esas necesidades.
- El contexto donde nos propongamos diseñar el currículum de TI será un factor importante a analizar, ya que cada uno de los países –y sus contextos–, tienen unas necesidades sociales y económicas distintas en las que interactúan personas con diferentes bagajes culturales. Así, cada estado o país dependiendo de su construcción cultural y política persigue sus propias aspiraciones y metas sociales y económicas, por lo que cada uno de ellos emplea una serie de fundamentos y normas para su renovación educativa y el cambio curricular. Sin embargo, y desde una perspectiva comparada internacional –como la que tratamos en esta investigación–, esta renovación o reforma debería ser un intento para que los currícula se adapten, en la mejor medida posible, a las necesidades de la sociedad actual para que los estudiantes y futuros egresados puedan participar en la misma de un modo más efectivo.

Este capítulo ha pretendido exponer cómo el currículum no debería verse como un programa que hay que establecer y aplicar, sino como un proceso concienciado e intelectual con unas características personales que vienen pautadas por determinados condicionales contextuales. En este sentido, el diseño curricular es de crucial importancia, encargándose de promover la formación integral del estudiante y los

intentos de internacionalización de la educación superior, suponiendo un esfuerzo para los agentes curriculares en su intento por realizar y proporcionar programas de formación más integrados y que tomen en consideración numerosas variables de un modo interrelacionado.

UNIVERSIDAD DE GRANADA

Programa Oficial de Posgrado en Lenguas, Textos y Contextos

Facultad de Traducción e Interpretación
Departamento de Traducción e Interpretación



**UNIVERSIDAD
DE GRANADA**

**EL CURRÍCULUM EN TRADUCCIÓN E INTERPRETACIÓN:
ANÁLISIS COMPARATIVO ENTRE LOS CURRÍCULA
DE LOS PROGRAMAS DE GRADO EN TRADUCCIÓN E
INTERPRETACIÓN ENTRE CHINA Y ESPAÑA
VOL. II**

TESIS DOCTORAL

LUCÍA VILLALTA MUÑOZ

Dirigida por:
DRA. CATHERINE WAY

Granada, 2017

ÍNDICE DE CONTENIDOS II	iii
<hr/>	
ÍNDICE DE TABLAS II	ix
ÍNDICE DE FIGURAS II	xv
PARTE II. ESTUDIO EMPÍRICO	409
<hr/>	
CAPÍTULO 7. APLICACIÓN DEL MÉTODO COMPARATIVO EN EDUCACIÓN AL DISEÑO CURRICULAR	411
7.1 Introducción	411
7.2 Tipo de investigación: paradigma(s) de investigación	413
7.3 Definición del diseño metodológico	418
7.3.1 Selección y definición del problema de investigación	419
7.3.2 Selección de las unidades de análisis y objeto de estudio	421
7.3.2.1 Selección y justificación de la muestra comparativa	423
7.3.2.2 Variables de la muestra comparativa	430
7.4 Desarrollo de la investigación	431
7.4.1 Fase descriptiva	433
7.4.1.1 Estrategias de obtención de datos	434
7.4.2 Fase interpretativa	435
7.4.3 Fase de yuxtaposición	436
7.4.4 Fase comparativa	437
7.4.5 Fase prospectiva	438
7.5 Validez y fiabilidad del uso de la comparación curricular	438
7.6 Recapitulación	439
CAPÍTULO 8. MUESTRA CURRICULAR DE LOS GRADOS DE TI EN CHINA	441
8.1 Introducción	441
8.2 CHINA: los programas de grado en TI	441
8.3 CHINA: Universidad de Estudios Extranjeros de Guangdong (Guangzhou)	443
(广东外语大学)	
8.3.1 Objetivos y competencias específicas del programa de grado en TI	444
8.3.2 Modelo curricular: plan de estudios	445

8.3.2.1 Formación básica	447
8.3.2.2 Obligatoriedad	449
8.3.2.3 Optatividad	451
8.3.2.4 Actividades paralelas	452
8.4 CHINA: Universidad de Lenguas Extranjeras de Beijing (北京外国语大学)	454
8.4.1 Objetivos y competencias específicas del programa de grado en TI	454
8.4.2 Contenidos del currículum: plan de estudios	455
8.4.2.1 Formación básica	457
8.4.2.2 Obligatoriedad	458
8.4.2.3 Optatividad	461
8.4.2.4 Actividades paralelas	464
8.5 CHINA: Universidad de Estudios Internacionales de Shanghai (上海外国语大学)	465
8.5.1 Objetivos y competencias específicas del programa de grado en TI	465
8.5.2 Contenidos del currículum: plan de estudios	466
8.5.2.1 Formación básica	467
8.5.2.2 Obligatoriedad	469
8.5.2.3 Optatividad	470
8.5.2.4 Actividades paralelas	473
8.6 CHINA: Universidad de Estudios Internacionales de Sichuan (四川外国语大学)	474
8.6.1 Objetivos y competencias específicas del programa de grado en TI	474
8.6.2 Contenidos del currículum: plan de estudios	476
8.6.2.1 Formación básica	477
8.6.2.2 Obligatoriedad	478
8.6.2.3 Optatividad	480
8.6.2.4 Actividades paralelas	481
8.7 Comparación e informe de los resultados de la muestra china	482
8.8 Recapitulación	504

CAPÍTULO 9. MUESTRA CURRICULAR DE LOS GRADOS DE TI EN ESPAÑA	507
9.1 Introducción	507
9.2 ESPAÑA: los programas de grado en TI	507
9.3 ESPAÑA: Universidad Autónoma de Barcelona	513
9.3.1 Objetivos y competencias específicas del programa de grado en TI	514
9.3.2 Modelo curricular: plan de estudios	517
9.3.2.1 Formación básica	519
9.3.2.2 Obligatoriedad	519
9.3.2.3 Optatividad	521
9.3.2.4 Actividades extracurriculares	524
9.4 ESPAÑA: Universidad de Granada	524
9.4.1 Objetivos y competencias específicas del programa de grado en TI	525
9.4.2 Modelo curricular: plan de estudios	529
9.4.2.1 Formación básica	530
9.4.2.2 Obligatoriedad	531
9.4.2.3 Optatividad	533
9.4.2.4 Actividades extracurriculares	535
9.5 ESPAÑA: Universidad de Las Palmas de Gran Canaria	536
9.5.1 Objetivos y competencias específicas del programa de grado en TI	537
9.5.2 Modelo curricular: plan de estudios	539
9.5.2.1 Formación básica	540
9.5.2.2 Obligatoriedad	541
9.5.2.3 Optatividad	542
9.5.2.4 Actividades extracurriculares	543
9.6 ESPAÑA: Universidad Complutense de Madrid	544
9.6.1 Objetivos y competencias específicas del programa de grado en TI	544
9.6.2 Modelo curricular: plan de estudios	547
9.6.2.1 Formación básica	548
9.6.2.2 Obligatoriedad	549
9.6.2.3 Optatividad	552
9.6.2.4 Actividades extracurriculares	554
9.7 Comparación e informe de los resultados de la muestra española	561

9.8	Recapitulación	577
CAPÍTULO 10. COMPARACIÓN CURRICULAR DE LA MUESTRA SELECCIONADA		581
10.1	Introducción	581
10.2	Unidades de comparación	581
10.2.1	Unidades de comparación	582
10.2.2	Muestra comparativa y variables de la comparación	584
10.3	Objetivos y competencias específicas de los programas de grado en TI	586
10.3.1	Yuxtaposición de los objetivos	588
10.3.2	Comparación de los objetivos	589
10.3.3	Yuxtaposición de las competencias específicas	592
10.3.4	Comparación de las competencias específicas	597
10.4	Modelos curriculares: plan de estudios	599
10.4.1	Yuxtaposición de los planes de estudios	603
10.4.2	Comparación de los planes de estudios	602
10.4.3	Formación básica	605
10.4.3.1	<i>Yuxtaposición de la formación básica</i>	605
10.4.3.2	<i>Comparación de la formación básica</i>	607
10.4.4	Obligatoriedad	609
10.4.4.1	<i>Yuxtaposición de las asignaturas obligatorias</i>	609
10.4.4.2	<i>Comparación de las asignaturas obligatorias</i>	613
10.4.5	Optatividad	619
10.4.5.1	<i>Yuxtaposición de las asignaturas optativas</i>	619
10.4.5.2	<i>Comparación de las asignaturas optativas</i>	625
10.4.6	Actividades paralelas (China) y actividades extracurriculares (España)	630
10.4.6.1	<i>Yuxtaposición de las actividades paralelas o extracurriculares</i>	630
10.4.6.2	<i>Comparación de las actividades paralelas o extracurriculares</i>	631
10.5	Recapitulación	635

CONCLUSIONES	643
CAPÍTULO 11. CONCLUSIONES – PROSPECCIÓN	643
11.1 Consecución de los objetivos de investigación propuestos y conclusiones	643
11.2 Futuras líneas de investigación	667
➤ BIBLOGRAFÍA	669
LEGISLACIÓN	741
➤ SUMMARY AND CONCLUSIONS IN ENGLISH (AS REQUIRED FOR THE AWARD OF A EUROPEAN DOCTORATE)	753
➤ RESUMEN Y CONCLUSIONES EN CHINO (摘要与结论)	779
➤ ANEXOS	

ÍNDICE DE TABLAS II

Tabla 25. Universidades chinas de la muestra	428
Tabla 26. Universidades españolas de la muestra	429
Tabla 27. Criterios de rigor para una investigación cualitativa.	439
Tabla 28. Plan de estudios de la UEEGD	446
Tabla 29. Asignaturas de formación básica de la UEEGD.	447
Tabla 30. Módulos de libre elección de formación básica de la UEEGD.	448
Tabla 31. Distribución de créditos y horas del primer bloque de obligatoriedad en la UEEGD.	449
Tabla 32. Distribución de créditos y horas del primer subbloque del segundo bloque de obligatoriedad de la UEEGD.	450
Tabla 33. Distribución de créditos y horas del segundo subbloque del segundo bloque de obligatoriedad de la UEEGD.	450
Tabla 34. Asignaturas optativas de la UEEGD.	451
Tabla 35. Actividades paralelas de la UEEGD.	452
Tabla 36. Plan de estudios de la ULEB.	456
Tabla 37. Asignaturas de formación básica de la ULEB.	457
Tabla 38. Módulos de libre elección de formación básica de la ULEB.	458
Tabla 39. Distribución de créditos y horas del primer bloque de obligatoriedad de la ULEB.	458
Tabla 40. Distribución de créditos y horas del segundo bloque de obligatoriedad de la ULEB.	459
Tabla 41. Asignaturas optativas de la ULEB.	461
Tabla 42. Actividades paralelas de la ULEB.	464
Tabla 43. Plan de estudios de la UEIS.	467
Tabla 44. Asignaturas de formación básica de la UEIS.	467
Tabla 45. Módulos de libre elección de formación básica de la UEIS.	468
Tabla 46. Distribución de créditos y horas del primer bloque de obligatoriedad de la UEIS.	469

Tabla 47. Distribución de créditos y horas del segundo bloque de obligatoriedad de la UEIS.	470
Tabla 48. Asignaturas optativas de la UEIS.	470
Tabla 49. Actividades paralelas de la UEIS.	473
Tabla 50. Plan de estudios de la UEISC.	476
Tabla 51. Asignaturas de formación básica de la UEISC	477
Tabla 52. Módulos de libre elección de formación básica de la UEISC	478
Tabla 53. Distribución de créditos y horas del primer bloque de obligatoriedad de la UEISC.	478
Tabla 54. Distribución de créditos y horas del segundo bloque de obligatoriedad de la UEISC.	479
Tabla 55. Asignaturas optativas de la UEISC.	480
Tabla 56. Actividades paralelas de la UEISC.	481
Tabla 57. Comparación del número de créditos y horas por bloques de la muestra.	483
Tabla 58. Comparación de los objetivos de grado de TI de la muestra.	485
Tabla 59. Comparación de las competencias específicas del grado de TI de la muestra.	486
Tabla 60. Relación de las asignaturas de formación básica (MOE) de la muestra.	488
Tabla 61. Comparación del porcentaje de la formación básica (MOE) de la muestra.	489
Tabla 62. Comparación de los módulos propuestos para las asignaturas de libre elección de la formación básica de la muestra.	489
Tabla 63. Comparación del porcentaje de la formación básica (de libre elección) de la muestra.	490
Tabla 64. Comparación del número total de créditos y porcentaje de la formación básica (MOE y libre elección) de la muestra.	491
Tabla 65. Relación de las asignaturas obligatorias del primer bloque de la muestra.	492

Tabla 66. Relación de las asignaturas obligatorias del segundo bloque de la muestra.	493
Tabla 67. Comparación del número total de créditos y porcentaje de la obligatoriedad de la muestra.	495
Tabla 68. Relación de las asignaturas optativas del grado de TI de la muestra.	495
Tabla 69. Comparación del número total de créditos y porcentaje de la optatividad de la muestra.	500
Tabla 70. Relación de las actividades paralelas de la muestra.	501
Tabla 71. Comparación del número total de créditos y porcentaje de las actividades paralelas de la muestra.	503
Tabla 72. Dobles grados en TI con otras titulaciones.	512
Tabla 73. Plan de estudios de la UAB.	518
Tabla 74. Asignaturas de formación básica de la UAB.	519
Tabla 75. Asignaturas obligatorias de la UAB.	520
Tabla 76. Asignaturas optativas de la UAB (catálogo general).	521
Tabla 77. Asignaturas optativas para la mención: Traducción Especializada.	522
Tabla 78. Asignaturas optativas para la mención: Traducción Editorial.	522
Tabla 79. Asignaturas optativas para la mención: Traducción Social e Institucional.	522
Tabla 80. Asignaturas optativas para la mención: Interpretación.	523
Tabla 81. Plan de estudios de la UGR.	530
Tabla 82. Asignaturas de formación básica de la UGR.	530
Tabla 83. Módulos de obligatoriedad y créditos establecidos por la C. A. y la UGR.	531
Tabla 84. Asignaturas obligatorias de la UGR.	532
Tabla 85. Asignaturas optativas de la UGR.	533
Tabla 86. Plan de estudios de la ULPGC.	540
Tabla 87. Asignaturas de formación básica de la ULPGC.	540
Tabla 88. Asignaturas obligatorias de la ULPGC.	541
Tabla 89. Asignaturas optativas de la ULPGC.	543
Tabla 90. Plan de estudios de la UCM.	547

Tabla 91. Asignaturas de formación básica de la UCM.	548
Tabla 92. Asignaturas obligatorias comunes de la UCM.	549
Tabla 93. Asignaturas obligatorias del itinerario de traducción de la UCM.	550
Tabla 94. Asignaturas obligatorias del itinerario de interpretación de la UCM.	551
Tabla 95. Asignaturas optativas del tercer curso por itinerarios y formación de la UCM.	552
Tabla 96. Asignaturas optativas del cuarto curso comunes y del itinerario de traducción (bloques A y B) de la UCM.	553
Tabla 97. Comparación del número de créditos y horas por bloques de la muestra.	555
Tabla 98. Comparación de los objetivos del grado de TI de la muestra.	556
Tabla 99. Comparación de las competencias específicas del grado de TI de la muestra.	558
Tabla 100. Lenguas ofertadas por niveles en cada facultad.	563
Tabla 101. Relación de las asignaturas de formación básica de la muestra.	564
Tabla 102. Relación de las asignaturas obligatorias de la muestra.	567
Tabla 103. Relación de las asignaturas optativas de la muestra.	571
Tabla 104. Relación de la <i>semiespecialización</i> de la muestra.	574
Tabla 105. Unidades y muestra de la comparación	585
Tabla 106. Yuxtaposición de los objetivos de los grados de TI de la muestra.	588
Tabla 107. Relación de los perfiles profesionales	590
Tabla 108. Yuxtaposición de las competencias específicas de los grados de TI de la muestra	594
Tabla 109. Yuxtaposición de los planes de estudios de los grados de TI de la muestra.	601
Tabla 110. Yuxtaposición de las asignaturas de formación básica (MOE y MECD) de los grados de TI de la muestra.	605
Tabla 111. Yuxtaposición de las asignaturas obligatorias de los grados de TI de la muestra	609

Tabla 112. Yuxtaposición de las asignaturas optativas de los grados de TI de la muestra	620
Tabla 113. Relación entre las actividades paralelas y las extracurriculares.	631
Tabla 114. Yuxtaposición de contenidos lingüísticos	639

ÍNDICE DE FIGURAS II

Figura 47. Cuadro de paradigmas de investigación	414
Figura 48. Clasificación del estudio comparativo	417
Figura 49. China. Selección de la muestra por zona geográfica	425
Figura 50. España. Selección de muestra por zona geográfica.	426
Figura 51. Tendencias internacionales en cambio curricular	601

PARTE II

ESTUDIO EMPÍRICO

CAPÍTULO 7. APLICACIÓN DEL MÉTODO COMPARATIVO EN EDUCACIÓN AL DISEÑO CURRICULAR

7.1 Introducción

*Certain people take us to untraveled worlds. They provoke us to ponder.
Their ideas and images make our heads spin with possibility.
They entice in us fresh flights of thought.*
(Kenway y Fahey, 2008: ix)

Ya introducíamos en el capítulo anteriores (capítulo 4) que la educación comparada constituye una ciencia de la educación (campo de la pedagogía según la UNESCO) y que, mediante el enfoque comparativo, investiga fenómenos educativos que se dan en una o varias sociedades para estudiar qué semejanzas y diferencias existen entre ellos con la finalidad de comprender los distintos fenómenos educativos y participar, de un modo científico, en su conocimiento y su mejora. Sin embargo, tal y como Raventós y Prats (2012: 21) explican, en la época en la que vivimos, debido a la tendencia globalizadora, es bastante difícil establecer relaciones comparativas, hecho que se traduce en la falta de referentes comúnmente aceptados y la coexistencia de nuevas tendencias ya sean nacionales o internacionales.

En la actualidad, la educación y, por ello, los sistemas educativos se encuentran en constante cambio, por lo que no deberíamos infravalorar el poder y lógica de utilizar el método comparativo para acercarnos a los sistemas educativos de otros países. De hecho, el valor de la educación comparada ya se ha podido confirmar gracias a los numerosos estudios internacionales –y comparativos– como por ejemplo, los informes PISA o los llevados a cabo por la OCDE o la UNESCO. Pero, tal y como afirma Jenkins (2008: 176) “ninguno de nosotros sabe realmente cómo vivir en esta era de convergencia mediática, inteligencia colectiva y cultura participativa. Estos cambios provocan ansiedades e incertidumbre, incluso pánico”.

Somos conscientes de que, desde los 90, la internacionalización de los currícula de educación superior ha jugado un papel muy importante en las reformas de los sistemas de educación superior de China y España y, en lo que a nuestra investigación respecta,

en estos dos países los cambios han sido, no sólo fundamentales para la modernización de los mismos, sino también para su adaptación a las políticas educativas impuestas por sus contextos particulares para satisfacer las demandas del mercado y sociales respectivamente. De hecho, la UE (2001: 37) recomienda que se conserven las diferencias en nuestros sistemas, siempre y cuando, establezcamos similitudes con los otros países miembros para aprender de las buenas prácticas de los demás países y avanzar juntos en este nuevo milenio.

Con las recomendaciones de la UE presentes, y desde la perspectiva de esta investigación, nuestra reflexión va un paso más allá, esto es, si solo dirigimos la mirada a los sistemas educativos europeos, esto podría conllevar a un *eurocentrismo* exacerbado que nos limite el conocimiento de otras realidades culturales, sociales, económicas y educativas no europeas.

Reading the global is crucial. The global economy, it has been suggested, is a powerful stimulant of educational change. Currently, indeed, it is moot how far and how long the traditional ability of the nation-state to define its own educational policies will continue. [...] However, conceptualizations of the ingredients of globalization are currently being reviewed and comparative educationists need to contribute their own analyses, working, if necessary, from post-modernity theorization but particularly from a historical perspective.

(Cowen, 1996: 166 y ss.)

Por ello, hemos considerado necesaria la inmersión en otros sistemas educativos y en otros contextos –geográficos, culturales, políticos, económicos y educativos–, en nuestro caso China, para así disponer de otros argumentos, no por ellos menos sólidos, para entender lo que está sucediendo en el sistema de educación superior asiático. Además, y en lo que atañe a nuestro estudio, esta inmersión se traduce en el estudio de sus programas de grado en TI, hecho que creemos puede resultar de gran ayuda para conocer *qué* se estudia más allá de nuestros límites geográficos y, con ello, poder reflexionar sobre qué ocurre en España y viceversa. Como Noah (1990: 180) expone: “conocer lo que se propone y se intenta desarrollar en situaciones afines a la que

vivimos es indispensable para elaborar un juicio razonable sobre lo que debemos hacer en nuestro país”.

Así, en este capítulo, se profundizará en el tipo de investigación y se definirá el diseño metodológico a seguir que presentamos en la introducción de esta investigación, es decir, ahondaremos en nuestro diseño comparativo (selección y definición del problema de investigación, formulación de los presupuestos de partida y la selección de las unidades de análisis), así como se presenta el desarrollo *per se* que seguirá nuestro estudio (estrategias de obtención de datos y extracción de los mismos). Asimismo, se presentarán las fases metodológicas y el modelo elegido a seguir –el comparativo–, centrándonos en la comparación curricular que nos dará paso, en posteriores capítulos (capítulos 8, 9 y 10), a la última fase de esta tesis doctoral: la comparación curricular de los programas de grado en TI entre China y España. Para cerrar este capítulo hemos incluido un apartado en el que se manifiestan las dificultades que este tipo de estudio lleva inherente y la validez y fiabilidad del mismo.

7.2 Tipo de investigación: paradigma(s) de investigación

Como ya adelantábamos en la introducción (INTRODUCCIÓN: MARCO METODOLÓGICO), para poder llevar a cabo una investigación es fundamental el definir y justificar con qué metodología se va a trabajar. Por ello, en este apartado, presentamos el tipo de paradigma(s) de investigación en los que basamos nuestro estudio. Así, hemos decidido trabajar de acuerdo con varios paradigmas de investigación. En primer lugar, hemos considerado necesario clasificarlo según a la propuesta de paradigmas realizada por Grotjahn (1987: 59 y ss.). Así, y de acuerdo con la figura 47, podemos enmarcar nuestro estudio en el paradigma puro 1. Es decir, al no existir control sobre los datos y no ejercerse ningún tipo de manipulación empírica no se trata de un estudio experimental (método de recolección de datos), sino que se trataría de un estudio cualitativo por el tipo de datos resultantes y a su vez interpretativo debido al análisis que se efectúa de dichos datos.

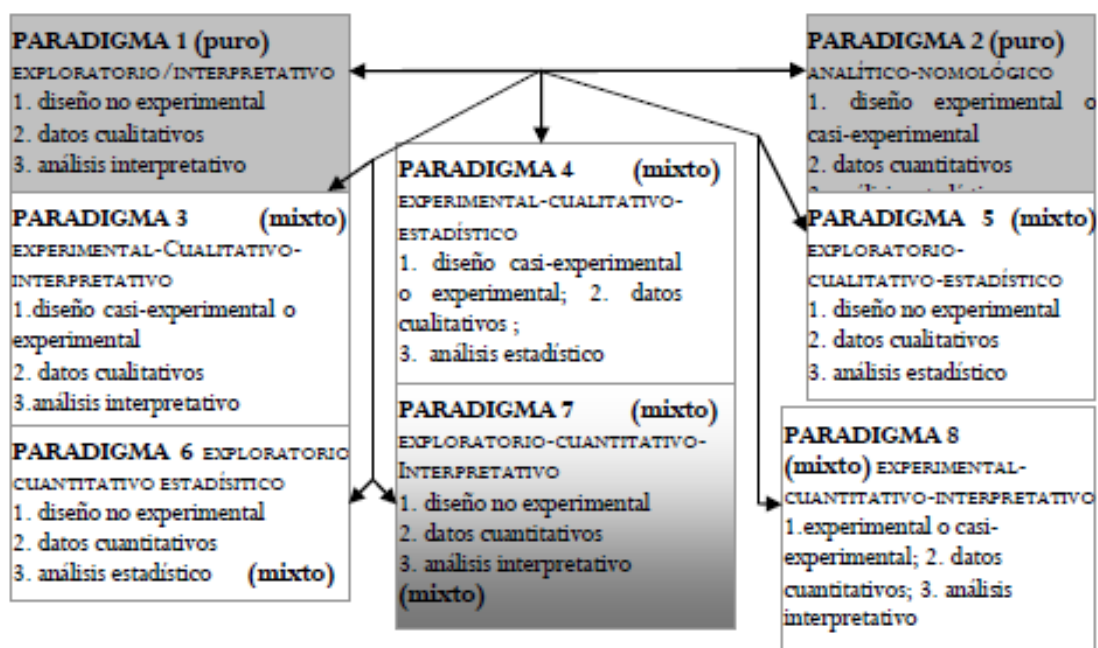


Figura 47. Cuadro de paradigmas de investigación (Grotjahn, 1987 en Calvo, 2009: 328)

Sin embargo, aunque se encuentre dentro de esta clasificación como paradigma exploratorio/interpretativo, nuestro estudio va un paso más allá por la pretensión explicativa que subyace en la investigación comparada. De este modo, trabajaremos con múltiples técnicas que implican la realización de *comparaciones complejas*, es decir, como argumentábamos, no se trata de una simple descripción e interpretación, sino que se vincula la relación que se produce desde un punto de vista empírico con la finalidad de establecer una serie de presupuestos de partida (Przeworsky y Tunc, 1970; Navarro, 2010). Estamos de acuerdo con Ruíz Bolívar (2008: 13) cuando explica y defiende el *paradigma de la complejidad* como paradigma investigativo y en el que también se apoya nuestro estudio.

Indagar científicamente sobre los fenómenos sociales y educativos en la actualidad, supone un enfoque nuevo, multidisciplinario que desestima la perspectiva analítica y también la holística como instancias únicas y aisladas de investigación. [...] se plantea una síntesis en un nivel de abstracción más alto que integra a ambas perspectivas dentro de una visión dialéctica, sistémica, dinámica, que reconoce a la

realidad social como un contexto caracterizado [...] donde impera la ambigüedad y la incertidumbre, propias de los hechos complejos.

En lo que a la educación comparada se refiere, la investigación se enmarca dentro del campo de la lingüística (TI) y de la pedagogía (diseño curricular y educación comparada) y, aunque como apuntábamos, la educación comparada dispone de una metodología que comparte con otras ciencias sociales, cuando se aplica al campo educativo comporta a su vez una serie de postulados subyacentes (Hans, 1949, en Schriwer, 1989: 81), a saber:

- (1) que las naciones (culturas, sociedades, etc.) ejercen una influencia decisiva sobre los modelos intra-nacionales (intra-culturales, intra-sociales) de comportamiento, de relaciones o de institucionalización educativos;
- (2) que los contextos nacionales (culturales, sociales, etc.) que se consideran influyentes se pueden descomponer en distintas variables explicativas (*explanatory variables*) relevantes según el aspecto temático y la intención explicativa;
- (3) que la variación inter-nacional (inter-cultural, inter-societaria, etc.) que cabe advertir en los factores condicionantes define un campo de experimentación cuasi-natural que permite la generalización, examen o verificación de enunciados teóricos sobre relaciones constantes entre la sociedad (*system-level variables*) y la educación (*within system variables*);
- (4) que cabe aprehender análogamente, de forma controlada, los efectos que las cambiantes formas de organización de la educación institucionalizada ejercen sobre su entorno político (cultural, social, etc.).

Por otro lado, consideramos necesaria la diferenciación entre la comparación como actividad mental humana y la comparación como una metodología científico-social que no consiste en relacionar hechos observables y medibles, sino en establecer conexiones entre relaciones o, incluso modelos de relaciones entre sí (ibíd.: 222). Así, la verdadera importancia de nuestro estudio estará en el establecimiento de relaciones –de semejanza y diferencia– entre los distintos sistemas educativos y currícula en TI de ambos países.

If we study foreign systems of education thoroughly and sympathetically –and sympathy and thoroughness are both necessary for the task– I believe that the result on our minds will be to make us prize, as we have never prized before, the good things which we have at home, and also to make us realize how many things there are in our [own education systems] which need prompt and searching change.

(Sadler 1934, en Bray *et al.*, 2007: 37 y ss.)

Apoyándonos en todo lo anteriormente enunciado y en relación con nuestros paradigmas exploratorio/interpretativo y complejo, así como apoyándonos en el metamétodo de Lor (2001: en línea)²⁸⁹ (INTRODUCCIÓN: MARCO METODOLÓGICO), podríamos decir que nuestra investigación resulta ser un estudio exploratorio e interpretativo (*interpretivism*) con una revisión histórica y documental, así como analítico/explicativo en el que emplearemos una metodología cualitativa (*qualitative*) con una estrategia de estudio de casos (*few-country comparison*) –China y España– y para el que tomamos una muestra de facultades y sus programas de TI como objetos de estudio, resultando ser un diseño de corte comparativo y transversal ya que la recolección y obtención de datos se realizó durante el período comprendido entre 2013 y 2016.

Para mostrar una visión más clara de lo anteriormente mencionado en cuanto a la clasificación de nuestro estudio comparativo, hemos visto oportuno incluir la clasificación que proponen Theisen y Adams (1990: 280 y ss.). Los autores establecen una clasificación que se divide en cuatro categorías –no siendo excluyentes entre ellas–: 1) *analytical research*; 2) *descriptive research*; 3) *evaluative research*; y 4) *exploratory research*, a los que añaden los criterios para su clasificación:

²⁸⁹ Disponible en: <https://pjl.or.files.wordpress.com/2010/06/chapter-4-draft-2011-04-20.pdf> [Último acceso: 19.02.2017].

Criteria for Classification of Comparative Research		
Research Type	Typical Questions	Purpose of Research
ANALYTICAL	What are the explanations for relationships between components? Why do actors or systems behave in the way they do?	Description of roles. Specification of cause-and-effect relations or explanation of relations and consequences.
DESCRIPTIVE	What is the current status of the phenomena? What are the relationships between variables?	Description of phenomena or conditions. Description of relations between variables.
EVALUATIVE	Is program A better or more cost-effective than program B? Is the program or policy appropriate for a particular context?	Judgment of the merit, value, or worth of any given program or technique. Interpretations useful for decision making.
EXPLORATORY	What issues pertaining to roles, relationships, and processes exist which are worthy of examination by other modes of research? What models, paradigms, or methods might be useful in designing future research?	Generating new hypotheses or questions. Exploration of relationships and functions with potential for in-depth research.

Figura 48. Clasificación del estudio comparativo (Theisen y Adams, 1990)

Quizá nuestro estudio no esté asociado a uno de ellos en concreto, sino que abarca más de una categoría. Sin embargo, como podemos comprobar en la figura anterior, sí que concuerda perfectamente con nuestra clasificación **exploratoria e interpretativa** (o descriptiva) –ya que se describe el estado actual de los fenómenos estudiados y la relación entre sus variables–, así como **analítica** –ya que se exponen los componentes o variables estudiadas y se establece una relación entre las mismas–. Ahora bien, como decíamos, no hemos ahondado en otros aspectos como puede ser, por ejemplo, la generación de nuevas hipótesis, limitándonos a propuestas para futuras investigaciones (apartado 11.3).

Good researchers realize that each approach is a valuable tool in the comparativists' methodological bag. Their application is not and "either-or"

dilemma, but rather an issue of suitability. Methods must be matched to purpose.
Comparative research methods are not mutually exclusive; they are complementary.

(Theisen y Adams, 1990: 280)

Por otro lado, considerando que el análisis comparativo de los currícula es una herramienta metodológica que permite explorar la expresión escrita que define y delimita los contenidos educativos de un determinado campo y ciclo académico y en un contexto determinado, las categorías de análisis consideradas para el estudio fueron: los sistemas de educación superior de China y España, la evolución de los estudios de TI en ambos países, así como los programas conducentes al título de grado en TI –en general– para ahondar en sus currícula (objetivos y competencias específicas y planes de estudios) –en particular–.

A pesar de las limitaciones y los sesgos metodológicos que un tipo de investigación de corte comparativo puede comportar, creemos que la comparación sistemática utilizada conjuntamente con variadas perspectivas analíticas para estudiar fenómenos y procesos sociales complejos –como los educativos–, nos pueden ayudar a comprender los objetos estudiados y explicar su funcionamiento, así como permiten acercarnos a realidades que comportan grandes diferencias entre sus sistemas para así establecer una relación comparativa de las variables estudiadas y aportar datos útiles derivados de la misma.

7.3 Definición del diseño metodológico

*A comparative research on the educational system
will be helpful in understanding how other countries
formulate educational policies and guidelines
and implement them and how educational development
goals have been put forward and achieved.*
(Yang, 2009: 2)

Este apartado corresponde al punto de partida de nuestro estudio comparativo. Lo que realmente se articula aquí es la definición y delimitación de la investigación. Se plasmará la justificación del problema del que ha derivado nuestro marco teórico, se formulan los presupuestos de partida que fundamentaron el estudio en su etapa inicial y

exponen las expectativas que se esperan del mismo, así como las unidades de análisis y variables del mismo.

7.3.1 Selección y definición del problema de investigación

Se plantea una investigación que parte de una serie de asunciones basadas en hechos y problemas reales: los últimos y significativos cambios y reformas en los sistemas de educación superior y la formación de traductores e intérpretes. Conscientes de que se trataban de problemas actuales –en diferentes ámbitos– y que numerosos expertos se encuentran investigándolo (Kiraly, 2000, 2012, 2013, 2016; Kelly 2005, 2007; Li, 2006, 2007, 2011, 2012; Kearns, 2006, 2012; Calvo, 2009, 2011, 2012), emprendimos este estudio. En primer lugar, porque como ya hemos visto a través del marco de esta tesis doctoral, la investigación se enmarca en una situación espacio-temporal (2013-2016). Así, la razón que apoya la importancia de este estudio es sencilla pero la consideramos bastante relevante. De un lado, en cuanto a lo que el espacio (físico) se refiere, al realizarse esta investigación en dos países en concreto: España y China y tratándose así de un estudio novedoso debido a la escasez de estudios y datos previos sobre las unidades que aquí se estudian.

En cuanto a la situación temporal, es destacable que el estudio se realice a partir de los numerosos y constantes cambios educativos a raíz del EEES y la internacionalización de las políticas educativas, las cuales han originado considerables reformas en la educación superior y los currícula de casi todos los países del mundo. Además, hemos de añadir nuestra personal preocupación por la formación de los futuros egresados en TI y el interés en los nuevos programas de formación universitaria de grado que, precisamente, no se han visto al margen ni desvinculados de esta transformación educativa.

Por otro lado, también constatábamos que son numerosos los antecedentes que estudian aspectos educativos de un modo comparado, sin embargo, pocos antecedentes se encuentran en cuanto al diseño curricular en TI. Aunque las investigaciones en torno al currículum y desde un enfoque comparado han sufrido un aumento considerable en los últimos años, si nos remitimos a la bibliografía y literatura revisadas, la mayoría de ellos giran en torno al currículum de educación infantil, primaria o secundaria como, por

ejemplo, los informes PISA o de la UNESCO. Ha quedado patente que los estudios realizados en cuanto a la construcción curricular de los programas de formación de TI en el ámbito universitario son escasos y, aunque sí que existen diversas aportaciones en cuanto al diseño curricular y los factores que influyen en su desarrollo (capítulo 6), parece ser que no existe un consenso en cuanto al mismo. Desafortunadamente, tal y como Calvo (2009: 2) apunta, no existe un sólo enfoque curricular que pueda dar respuesta a los numerosos problemas que plantea el currículum, su diseño y su puesta en práctica. Además, “tanto la idea de currículum como la idea de traducción (e interpretación), están sometidas a multitud de posicionamientos ideológicos, incluso políticos”. Por ello, y partiendo de la particularidad espacio-temporal de esta investigación, nos gustaría incidir en que el uso de la comparatividad en educación supone una búsqueda teórica e interdisciplinaria, que como Navarro sostiene (2010: 46), sobre la base de la contextualización socio-histórica posibilita la definición de una agenda de investigación fructífera, abierta tanto a problemas teóricos como de explicación de la variedad de fenómenos educativos de contextos culturales diversos.

La finalidad de la educación comparada no es la de ofrecer modelos para imitar o rechazar, sino la de comprender a los pueblos y aprender de sus experiencias educativas y culturales. No es en definitiva, mejorar un sistema educativo aisladamente considerado, sino mejorar la educación en el mundo mediante la mejora de concretos sistemas educativos.

(Garrido, 1991: 111)

Basándonos en estas presunciones y teniendo en cuenta que, por ahora, no existen estudios comparativos en España que se sumerjan en la comparación curricular en la formación de grado en TI entre España y China, y tomando como punto de inflexión el objetivo principal de nuestra investigación: **describir, analizar y comparar una muestra curricular de los programas conducentes al título de grado en TI entre China y España** –a través del estudio del currículum, en general, y de una muestra curricular de sus planes de sus estudios vigentes, en particular– basándonos en la descripción histórica, documental y transversal, así como sirviéndonos del análisis comparativo-interpretativo, este estudio pretende dar respuesta a los interrogantes anteriormente citados proporcionando datos exclusivos y contrastados para mostrar la realidad educativa actual en TI y que sirvan para proporcionar información de valía para

subsancar las posibles carencias o necesidades de los programas de formación de grado en TI. Se procura, sin mayor ambición, estudiar los citados hechos educativos en sus contextos determinados y aportar datos útiles que puedan servir de guía para los futuros agentes curriculares con la finalidad de contribuir a la mejora de la formación de traductores e intérpretes desde una nueva perspectiva.

7.3.2 Selección de las unidades de análisis y objeto de estudio

Creemos que la selección de las unidades de análisis son las que realmente configuran el estudio comparado. Siguiendo la recomendación de Caballero *et al.* (2016: 49) para elegir nuestras unidades de análisis cabe formularse las preguntas: ¿dónde, cuándo y qué comparo?

De este modo, el ámbito de estudio que aquí se presenta tomó como unidades de análisis a dos países: España y China, por lo que se realiza a nivel internacional y con dos unidades, aparentemente, bastante disimilares entre sí, consolidando la novedad de esta investigación. En cuanto a lo que la temporalidad se refiere, esta investigación se ha llevado a cabo en un momento determinado, desde 2013 a 2016, tratándose así de un estudio estático y transversal que analiza los acontecimientos educativos en un momento concreto y, como veníamos desarrollando, bastante interesante debido a los cambios educativos acontecidos en los últimos años. Por último, y para dar respuesta al último interrogante en cuanto a nuestra elección de las unidades de análisis, se concreta el objeto de estudio, es decir, se delimitan los hechos o fenómenos a estudiar, los currícula de los programas conducentes al título de grado en TI.

Para delimitar el fenómeno objeto de esta investigación y, estrechamente relacionado con la importancia de la elección de nuestras unidades de análisis, encontramos un documento publicado por la OCDE en 2015²⁹⁰ en el que se hace referencia a la Clasificación Internacional Normalizada de Educación (CINE) propuesta por la Unesco en 2011 y publicada en 2013, la cual se utilizará por primera vez en *Education at a Glance* en 2017 por su importancia y rigurosidad. Tal y como el documento expone, cada vez más los gobiernos, organizaciones y personas tienen interés en la comparación

²⁹⁰ Disponible en: <http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/indicator-in-focus/edif-2015-36-esp.pdf?documentId=0901e72b82003a19> [Último acceso: 03.01.2017].

internacional de los sistemas educativos para que sus alumnos destaquen a nivel mundial. De ahí, que haya surgido un incremento de la demanda de datos comparables sobre educación y una necesidad de establecer ciertos parámetros. Como el propio documento reza (2015: en línea)²⁹¹: “un marco internacional para recoger y aportar datos sobre programas educativos es un prerrequisito para la producción de estadísticas e indicadores comparables a nivel internacional”. Por ello, y debido a que la estructura de los sistemas educativos varía mucho entre países, la OCDE afirma que se necesitan estándares y marcos internacionales comparables y, siendo aquí, donde entra en juego la CINE.

Siendo conscientes de que nuestras unidades de análisis se enmarcan en realidades y contextos muy dispares y con dos sistemas educativos que parece que difieren entre sí, hemos tomado como referencia la CINE²⁹² ya que sólo así, creemos, será posible establecer unos parámetros de naturaleza parecida y con indicadores válidos y fiables a nivel internacional. De este modo, nuestros parámetros se ajustan al nivel CINE 6 (Grado en educación terciaria o nivel equivalente)²⁹³:

Los programas de nivel CINE 6, o grado en educación terciaria o nivel equivalente, **están destinados a impartir conocimientos, destrezas y competencias académicas o profesionales intermedias** (nivel medio de complejidad o intensidad de los contenidos académicos) que conducen a un primer título o a una certificación equivalente. [...] Tradicionalmente, los programas de este nivel son ofrecidos por universidades y otras instituciones de educación superior (párrafo 224) [...] Los programas clasificados en el nivel CINE 6 pueden recibir distintas denominaciones, por ejemplo: *Bachelor*, *licence* o primer ciclo universitario [...]. **Para propósitos de comparación a nivel internacional, se usa el término “grado en educación terciaria o nivel equivalente”** para denominar al nivel CINE 6 (párrafo 227). [...] Normalmente, los programas de primer título del nivel CINE 6 **requieren de tres a cuatro años de estudio a tiempo completo**. En el caso de los sistemas educativos que otorgan títulos en base a la acumulación de

²⁹¹ OCDE (2015). Disponible en: <http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/indicador-in-focus/edif-2015-36-esp.pdf?documentId=0901e72b82003a19> [Último acceso: 03.01.2017].

²⁹² Hemos tomado como referencia la última versión realizada en 2011 y publicada en 2013 ya que teniendo en cuenta los cambios educativos en los últimos años, la CINE ha sido revisada “para poder desarrollar nuevos indicadores en educación terciaria y clarificar diferencias significativas entre países en los sistemas educativos.” (OCDE, 2015: en línea)

²⁹³ Instituto de Estadística de la UNESCO (2011). <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002207/220782s.pdf> [Último acceso: 03.01.2017].

créditos, se requerirá un período comparable de duración y similar grado de intensidad (párrafo 231)²⁹⁴.

Siguiendo los parámetros establecidos en la CINE, los criterios principales y subsidiarios, así como las dimensiones complementarias a las que se hace referencia para esta clasificación, nuestros parámetros (unidad jerárquica de mayor nivel) serán la evolución de los ET y los distintos sistemas de educación superior que tendrán como indicadores (unidad jerárquica de menor nivel), los programas conducentes al título de grado en TI, es decir, sus currícula y planes de estudios.

7.3.2.1 Selección y justificación de la muestra comparativa

Quedando fijadas nuestras principales unidades objeto de estudio, estas son, España y China y los currícula en TI –planes de estudios–, es necesaria la delimitación de las variables, esto es, la selección de qué muestra será la que se vea bajo los auspicios de esta investigación.

A la hora de seleccionar la muestra surgieron numerosos interrogantes sobre cuáles serían los centros que configurarían nuestra investigación y, tratando de integrar el principio de representatividad, nos basamos en cuatro criterios básicos:

- Criterio 1. – Zona geográfica, pretendiendo cubrir las diversas zonas nacionales y CC. AA. o, en el caso de China, las diversas regiones.
- Criterio 2. – Centros de TI más significativos de cada CC. AA. o región en ambos países.
- Criterio 3. – Primeros centros en ofertar estudios en TI y, por ello con mayor experiencia en ambos países.
- Criterio 4. – Limitaciones y viabilidad

Como se puede observar, el muestreo que se realiza es de corte no probabilístico, es decir, aquel que no se efectúa bajo normas probabilísticas, por lo que en la selección interviene la opinión y criterio personal del investigador. Este tipo de muestreo es

²⁹⁴ El énfasis es nuestro.

comúnmente utilizado en observaciones de tipo exploratorio o cualitativo. Y, aunque se trate de un muestreo no probabilístico, sí que es intencional, ya que se basa en la idea de utilizar el conocimiento de un tema acompañado de una estrategia definida para sacar una muestra (Hernández Blázquez *et al.*, 2001: 133). Así, el investigador elige los casos que considera más relevantes con el propósito de lograr la información más nutrida posible.

Este tipo de muestreo tiene buenos resultados, siempre y cuando, el investigador tenga un conocimiento claro y preciso de la población que quiere observar. Sin embargo, no por ello, la muestra resulta irrelevante. Como Ochoa (2015: en línea) expone: “si tenemos buenas razones para pensar que la selección no va a introducir sesgos respecto al total de la población, los resultados que obtendré pueden ser una buena imagen del universo estudiado.” Normalmente, el mayor inconveniente de este tipo de muestreo es la subjetividad del investigador, por lo que es definido como **muestreo por juicio** al ser seleccionada la muestra según el criterio del experto (Pimienta, 2000: 265). Es por ello que en este estudio hemos establecido una serie de criterios por los que la muestra se ha elegido fundamentado en los conocimientos que teníamos de la población (centros de TI) y la naturaleza de los objetivos de esta investigación.

- **Criterio 1.** – Zona geográfica

Atendiendo a nuestros criterios de selección, nos hemos basado en primer lugar en la zona geográfica puesto que creímos necesario representar una muestra significativa de las distintas regiones de ambos países. Los motivos principales de aplicación de este criterio son: la autonomía de las distintas CC. AA. o regiones y, por ello, diferentes políticas educativas, así como las diferencias sociales, económicas y de mercado que pueden existir en las diversas zonas geográficas pudiendo estar relacionado este hecho con el perfil académico o profesional del programa de formación. Antes de proseguir con la argumentación de la selección de la muestra, en los siguientes mapas se presentan las zonas geográficas seleccionadas.



Figura 49. China. Selección de la muestra por zona geográfica.

Con una superficie de 9.600.000 km² y 1.300.000.000 habitantes no resulta fácil realizar una selección de las regiones y la población que formará parte de nuestra muestra. Dados los vastos datos, se seleccionaron concienzuda y conscientemente las regiones que se consideraron más significativas para el investigador y la investigación con respecto a su situación geográfica, extensión, economía y necesidades de mercado, siendo éstas: Beijing, Shanghai, Guangzhou y Sichuan.

En España, siguiendo el mismo criterio para la selección utilizado para las regiones chinas, decidimos centrarnos en diferentes zonas geográficas del país con el objetivo de que distintas CCAA pudiesen verse representadas.



Figura 50. España. Selección de la muestra por zona geográfica.

Aunque la extensión sea considerablemente menor con respecto a China, 504.645 km² y la población esté a en torno unos 46.468.102 habitantes (2016)²⁹⁵, el número de centros que ofertan el grado en TI, como veremos, es abrumador con respecto a la extensión y población del país. El muestreo tampoco resultó ser una tarea fácil. Aún así, tratamos de abarcar la máxima cobertura posible seleccionando regiones del sur, centro y norte de la península del país y, añadiendo una de las islas que pertenecen a éste, Las Palmas de Gran Canaria.

- Criterio 2. – Centros de TI más significativos

Aunque no pueda ser considerado un criterio riguroso y empírico, hemos considerado que, teniendo en cuenta la importancia que estos centros tienen en sus países se debe a varias razones y tiene varias consecuencias. En primer lugar, la importancia de centro viene determinada, entre otros factores, por la calidad, la preparación con la que los estudiantes acceden al mercado laboral, la oferta de idiomas, programas de intercambio,

²⁹⁵ Datos provisionales del Instituto Nacional de Estadística (julio 2016). Disponible en: <http://www.ine.es/prensa/np1010.pdf> [Último acceso: 05.01.2017].

la investigación y tasas de éxito docente, por mencionar algunos. Estos factores, se ven reflejados generalmente, en las notas de corte o los complejos exámenes de acceso, el número de estudiantes que aspiran a acceder y el éxito de ingreso laboral (empleabilidad) del egresado. Según Andréa Sursock, miembro de la Asociación Europea de Universidades (EUA –por sus siglas en inglés–), “lo más importante es que el futuro estudiante recuerde que una buena universidad es la que más encaja con sus preferencias [...] Eso implica que reflexione sobre sus necesidades e intereses”²⁹⁶. Para Andréa la elaboración de una lista de indicadores para reconocer una universidad de calidad no es posible, pero sí ofrecer una serie de ejemplos prácticos que puedan ser de utilidad para el futuro universitario. Así, nosotros hemos basado nuestro criterio en uno de los rankings más distinguidos del mundo²⁹⁷.

Con la intención de garantizar una mayor representatividad en nuestra muestra, se procuró que fuese de lo más equilibrada posible, es decir, centros que comportaran unas características lo más similares posible, tanto en China como en España, para que la comparación pudiese realizarse de manera equitativa. En el caso de China, la gran masificación de las universidades y el auge de la traducción, a raíz de la reforma de apertura del país, ha derivado en una proliferación de centros que actualmente ofertan programas de grado en TI, llegando a alcanzar los 230 centros en 2016 con más de 25.000 alumnos²⁹⁸. En España, aunque el número sea menor, no deja de sorprendernos el gran número de universidades que ofertan estos estudios, los cuales se están viendo aumentados por nuevos centros que están implantando la titulación, así como los nuevos dobles grados con otras áreas de conocimientos (capítulo 9).

- Criterio 3. – Primeros centros en ofertar el programa de grado en TI

Aunque este criterio no fue determinante, sí que se tuvo en cuenta por la importancia de la antigüedad y evolución de sus currícula, hecho que nos pareció de interés a la hora de analizar sus perspectivas curriculares actuales. Además, este criterio se encuentra directamente relacionado con el criterio anterior ya que, en general, los centros más

²⁹⁶ Publicado en el blog de Ediciones SM en el artículo: *¿Cómo escoger la mejor universidad?* Disponible en: <http://ediciones-sm.com.mx/?q=blog-como-escoger-la-mejor-universidad> [Último acceso: 02.02.2017].

²⁹⁷ Ranking QS (2016). Disponible en: <https://www.topuniversities.com/university-rankings/university-subject-rankings/2017/modern-languages> [Último acceso: 03.02.2017].

²⁹⁸ Datos proporcionados por Zhu, Chunsen en una entrevista personal [14.10.2016].

demandados o considerados más importantes, suelen ser los primeros que ofertaron programas de formación²⁹⁹.

▪ Criterio 4. – Limitaciones y viabilidad

A lo largo de nuestra investigación de campo en China, aunque sí que recopilamos numerosos datos, de entre los cuales destacamos: informes, documentos, artículos, entrevistas privadas y testimonios de profesores, docentes, investigadores y directores de diversos centros, el acceso a los currícula fue una tarea, cuanto menos, complicada, engorrosa, comprometida y ardua. La competitividad entre las distintas universidades y centros de TI en el país asiático, hizo que, en la mayoría de los casos, el acceso a la información sólo pudiese realizarse a través de entrevistas privadas y testimonios, que si bien nos aportaron datos sumamente útiles y exclusivos, resultaban ser de alta confidencialidad y privados. Es por ello que, desde el comienzo de esta investigación, se descartaron varios de los centros al no poder mostrar ni publicar dicha información, hecho del que rehuimos por considerar que los datos que del estudio se derivaran podrían ser de estimable utilidad y provechosos para futuras investigaciones y, por ello, dignos de publicación.

Al restringir este factor varios de los centros, se optó por escoger aquellos que reuniesen todos y cada uno de los anteriores criterios establecidos y que resultasen equiparables con la muestra española. De este modo, los centros seleccionados finalmente resultaron ser los siguientes:

CHINA		
REGIÓN	CENTRO	CRITERIOS
GUANGZHOU	Guangzhou Foreign Studies University	✓ Una de las regiones más importantes económicamente de China. Región del sur del país. ✓ Primer centro en ofertar formación de grado en TI (2006). ✓ Uno de los mejores centros de lenguas extranjeras del país. ✓ Viabilidad para el acceso a la documentación.
BEIJING	Beijing Foreign Studies University	✓ Capital de China. Región del norte del país. ✓ Primer centro en ofertar formación en TI (ONU) y uno de los primeros centros en ofertar un grado en TI (2007) ✓ Uno de los mejores centros de lenguas extranjeras del

²⁹⁹ En lo que concierne a los centros españoles véase Muñoz (2004: 15 y ss.). Para más información sobre los centros de China, puede consultarse: http://tac-online.org.cn/en/tran/2011-06/13/content_4264201.htm [Último acceso: 03.02.2017].

		país ³⁰⁰ . √ Viabilidad para el acceso a la documentación
SHANGHAI	Shanghai International Studies University	√ Región más poblada e internacional de China. Región del este del país. √ Primer centro en ofertar un máster en TI y uno de los primeros en ofertar un grado en TI (2007) √ Uno de los mejores centros de lenguas extranjeras del país. √ Viabilidad para el acceso a la documentación
CHONGQING	Sichuan International Studies University	√ Región del este del país. Antes pertenecía a la región de Sichuan (otra de las más importantes del país). En los 90 se convirtió en región independiente pero conservó la universidad que le da nombre. √ Uno de los primeros centros en ofertar formación de grado en TI (2008). √ Uno de los mejores centros de lenguas extranjeras del país. √ Viabilidad para el acceso a la documentación.

Tabla 25. Universidades chinas de la muestra.

ESPAÑA		
CC. AA.	CENTRO	CRITERIOS
CATALUÑA	Universidad Autónoma de Barcelona	√ CCAA del norte del país. √ Uno de los primeros centros en ofertar estudios en TI (1972). √ Uno de los mejores centros de formación de grado en TI √ Viabilidad para el acceso a la documentación
ANDALUCÍA	Universidad de Granada	√ CCAA del sur del país. √ Uno de los primeros centros en ofertar estudios en TI (1979). √ Uno de los mejores centros de formación de grado en TI ³⁰¹ √ Viabilidad para el acceso a la documentación
GRAN CANARIA	Universidad de las Palmas de Gran Canaria	√ Una de las islas españolas. CCAA de las islas al sur del país. √ Uno de los primeros centros en ofertar estudios en TI (1988) √ Uno de los mejores centros de formación de grado en TI. √ Viabilidad para el acceso a la documentación
MADRID	Universidad Complutense de Madrid	√ Capital de España. CCAA del centro del país. √ Uno de los primeros centros en ofertar estudios en TI (2002) √ Uno de los mejores centros de formación de grado en TI

³⁰⁰ La información y las afirmaciones que aquí se realizan están basadas en el Ranking QS (2016). Disponible en: <https://www.topuniversities.com/university-rankings/university-subject-rankings/2017/modern-languages> [Último acceso: 03.02.2017].

³⁰¹ La información y las afirmaciones que aquí se realizan están basadas en el Ranking QS (2015), el Ranking de EL MUNDO. Disponible en: <http://www.topuniversities.com/university-rankings/university-subject-rankings/2015/modern-languages#sorting=rank+region+=+country=199+faculty+=+stars=false+search=> [Último acceso: 07.01.2017] y en: <http://www.elmundo.es/especiales/2008/05/cultura/50carreras/48.html> [Último acceso: 03.02.2017], así como en las notas de corte (España) para el acceso a la titulación (2016). Disponible en: <http://notasdecorte.es/traduccion-e-interpretacion> [Último acceso: 31.03.2017].

		√ Viabilidad para el acceso a la documentación
--	--	--

Tabla 26. Universidades españolas de la muestra.

7.3.2.2 Variables de la muestra comparativa

Como hemos visto hasta ahora, nuestra comparación se realiza entre unidades internacionales: España y China, y de una determinada muestra seleccionada entre estas unidades. Atendiendo al objetivo principal de esta tesis doctoral, nuestra comparación tiene como objeto el currículum en TI, ahora bien, se pretende el estudio del currículum oficial (capítulo 5) sin pretensión de investigar en cuanto a la aplicación real del mismo. Por motivos temporales, además de por la envergadura de la tesis, el estudio sobre la aplicación real del currículum se convertiría, cuanto menos, en una futura línea de investigación.

Son numerosas las variables que giran en torno a la educación comparada a la hora de someter a análisis a uno o varios sistemas educativos. Esto obliga a que los investigadores sean los que, en función de sus intereses, curiosidades o propósitos de investigación, estipulen cuál(es) de ellas se verán involucradas en su estudio y sometidas a dicho análisis. Así, tomando la comparación cualitativa y el currículum en TI como objeto de estudio, necesitamos establecer y definir qué variables serán las que contemplemos para la sistematización de nuestra comparación. En nuestro estudio serán objeto de comparación las siguientes variables:

- Objetivos del programa de grado en TI
- Contenidos del currículum: planes de estudios
 - Formación básica
 - Obligatoriedad
 - Optatividad
 - Actividades paralelas (China) o actividades extracurriculares (España)

Las variables mencionadas serán las que se expongan al descripción, interpretación, yuxtaposición y comparación en nuestro estudio comparativo. De este modo, los datos obtenidos de las mismas permitirán que extraigamos las pertinentes conclusiones que

nos permitan profundizar en el conocimiento sobre el currículum en TI de la muestra seleccionada dejando así un espacio para la reflexión sobre la formación de traductores e intérpretes en ambos países, así como para la reflexión en cuanto al diseño curricular en TI en general. Esperamos que la aportación de la información que de aquí se desprenda pueda servir de gran ayuda para otras nuevas e innovadoras investigaciones al respecto, así como referencia para los agentes curriculares.

7.4 Desarrollo de la investigación

*Descubrir el germen no es desvelar
las causas de la germinación*
(Bloch, 1963: 25)

En este apartado nos sumergiremos en la metodología propia de nuestra investigación. Apuntábamos que hemos acudido a la metodología de la educación comparada, tomando como base el estudio de casos y conjugándolo con un enfoque cualitativo, quedando patente que nuestro estudio tiene un claro límite espacio-temporal. Así, el propósito del mismo queda patente pretendiendo identificar y describir los distintos factores que ejercen influencia en el fenómeno estudiado (Yin, 1987, 1994, 2003; Stake, 1995; Martínez, 2006).

The goals of case-oriented investigation often are both historically interpretive and causally analytic. Interpretive work attempts to account for significant historical outcomes or sets of comparable outcomes or processes by piecing evidence together in a manner sensitive to historical chronology and offering limited historical generalizations which are sensitive to context. Thus, comparativists who use case-oriented strategies often want to understand or interpret specific cases because of their intrinsic value. Most, but not all, case-oriented work is also causal-analytic.

(Ragin, 1987: 35)

En los dos casos, China y España, la investigación se orientó hacia aspectos relacionados con sus sistemas de educación superior y la TI y que, en nuestra investigación, se traduce en la evolución y actual configuración de los sistemas de educación superior de China y España, la evolución de los estudios de TI en ambos países, así como, en la evolución de sus programas de grado de TI –sus currícula y

planes de estudios—. Estimamos, por lo anteriormente expuesto, que la metodología comparada es la más adecuada para conseguir alcanzar los motivos propuestos y estamos de acuerdo con Navarro (2010: 35 y ss.) cuando afirma que “su utilidad es aún mayor para el estudio comparado internacional o transnacional de políticas o temas contemporáneos como las reformas educativas recurrentes, la formación docente, los diseños curriculares y la evaluación del rendimiento educativo”.

Mucho se ha hablado acerca de que las comparaciones que se realizan tienen una finalidad normativa, esto es, identificar los estándares de los cuales todos los países puedan servirse para evaluar sus sistemas educativos (Baer, 1981; Yin, 1987, 1994, 2003; Stake, 1995; Caballero, 1997; Coraggio y Torres, 1999; Corbalán, 2002; Caballero *et al.*, 2016). Por ello, consideramos que la metodología comparativa es la que mejor se ajusta a nuestro propósito.

Nuestros problemas no son únicos, aspecto de enorme utilidad, ya que nos incita a buscar y a comprender fuerzas y factores fuera de las fronteras de nuestra sociedad [...] no sólo es provechoso conocer los fenómenos que tienen lugar en otros países sino los intentos de solución en curso y las dificultades que éstos deben superar.

Noah (1990: 179)

Si partimos de la misma base que Noah, podríamos decir que mediante la realización de un estudio comparativo cuyas unidades son internacionales, será posible advertir que no todos los sistemas educativos presentan las mismas dificultades para adaptarse a la situación educativa actual por lo que sus currícula estarán determinados por factores que no tendrán por qué influir de igual modo en su diseño y aplicación. Ahora bien, siendo prudentes y sin olvidar que con esta investigación no se pretende el ofrecer un modelo de lo que *funciona* en uno u otro sistema educativo, sí que nos parecía conveniente e interesante el ayudarnos de esta comparación para aunar la mayor información posible sobre qué se está realizando en otros países o lugares.

Quedando fijado el objetivo de nuestro estudio, el modelo metodológico a seguir equivaldría al propuesto y desarrollado por autores como Hilker (1964), Bereday (1968), Noah y Eckstein (1969), Raventós (1983), Garrido (1991), Velloso y Pedró (1991),

entre otros. Así, nuestro método de desarrollo para esta investigación consta de cuatro etapas claramente diferenciadas, a las que añadiremos, siguiendo el modelo de Caballero *et al.* (2016), una quinta fase (fase prospectiva), por resultarnos, además de novedosa, fructífera a la hora de extraer y presentar los resultados obtenidos. Así, las fases de la investigación se verán desglosadas y desarrolladas en los siguientes apartados:

- I. Fase descriptiva (7.4.1)
- II. Fase interpretativa (7.4.2)
- III. Fase de yuxtaposición (7.4.3)
- IV. Fase comparativa (7.4.4)
- V. Fase prospectiva (7.4.5)

7.4.1 Fase descriptiva

Tras delimitar nuestro diseño de investigación y la metodología a emplear, esta primera fase (descriptiva) consistió en la recolección sistemática de la información relativa a los sistemas de educación superior de ambos países, así como sobre todo lo relacionado con los estudios de TI –origen, evolución, y el devenir de éstos como disciplina académica (programas de grado) en ambos países. Además, también se realizó una búsqueda exhaustiva y la recopilación de datos relativos al currículum y su diseño –planes de estudios– tanto en sus sistemas de educación superior como para el grado en TI en ambos países. Como expone Raventós (1983: 67), en esta fase lo que se trata es de “conseguir un conocimiento amplio y lo más completo posible de aquello que se pretende comparar”. Se trata de una fase analítica y se considera la fase más larga, dado que es la que más tiempo ocupa al investigador (Garrido, 1991/1996). Así, el investigador se sitúa en la realidad que va a comparar, la observa, extrae la información que le interesa y la ordena según su criterio (Velloso y Pedró, 1991). De este modo, hemos tratado de acercarnos a la realidad educativa de ambos países y hemos extraído la información que nos interesaba para presentar datos objetivos, válidos y fiables relacionados con nuestras unidades de análisis, siguiendo una serie de estrategias para la recolección de información que presentaremos a continuación.

7.4.1.1 Estrategias de obtención de datos

Toda investigación científica ha de servirse de la recopilación de información de un modo sistemático y riguroso. En esta investigación nos hemos servido principalmente de datos cualitativos, no por ello, de menos importancia o valor. La finalidad de la búsqueda y el tema sobre el que estamos investigando delimitaron el tipo de fuentes a consultar. Acudiendo a las fuentes de investigación disponibles, se ha intentado obtener información lo más heterogénea, fiable y de calidad posible recurriendo a varias estrategias de obtención de datos.

La recopilación de datos se llevó a cabo, como adelantábamos, durante los años 2013 y 2016 mediante la búsqueda entre la información disponible y la recogida y clasificación de la misma. Además, nos servimos de la observación directa en varias universidades chinas³⁰² como instrumento de recogida, así como de la información recabada de varias entrevistas –en su mayoría, privadas– a profesores de TI o expertos en el campo y diversos testimonios de docentes, profesores, directivos y expertos en diseño curricular y TI³⁰³, las cuales consideramos que han jugado un papel fundamental en el desarrollo y realización de esta tesis doctoral.

Habitualmente, cuando se habla de una fuente se piensa en una obra publicada, esto es, un informe estadístico, un texto legislativo, una enciclopedia. Sin embargo, también se puede considerar como fuente, aunque sea muchísimo menos frecuente en este campo, un testimonio oral y un documento manuscrito.

(Pedró y Velloso, 1991: 271)

Siguiendo la clasificación de Bereday (1968: 42) para las fuentes de documentación utilizadas en educación comparada, éstas se dividen en:

- Fuentes primarias: aquellas que proporcionan una información directa sobre la educación de un país y que se dividen en: documentos oficiales (elaborados y publicados por organismos gubernamentales o internacionales), no oficiales (elaborados por particulares o instituciones) y de elaboración propia (entrevistas, testimonios o manuscritos).

³⁰² Universidad de Lenguas Extranjeras de Beijing y Universidad de estudios Internacionales de Shanghai.

³⁰³ Wang Lidi, Ma Huijuan, Chen Guohua, Wu Qing, Xie Tianzhen, Li Defeng, entre otros.

- Fuentes secundarias: aquellas preparadas tras un proceso de elaboración de fuentes primarias (tesauros, informes, bases de datos), artículos científicos o monografías, actas de congresos, libros y documentos de trabajo.
- Fuentes auxiliares: libros, estudios o documentos que sin necesariamente sean de educación han proporcionado datos de interés sobre los mismos, por ejemplo, estudios de corte sociológico o político.

A partir de esta clasificación, se puede observar cómo se han utilizado diferentes fuentes documentales, utilizando varias estrategias de obtención de datos para la elaboración de este estudio: recopilación y análisis de información teórica y documental, observación directa en distintos lugares, así como testimonios y entrevistas.

7.4.2 Fase interpretativa

Esta fase aunque parezca simple, resulta ser realmente complicada. Requiere de un gran trabajo y esfuerzo por parte del investigador, ya que se precisa de conocimientos de otras disciplinas para poder superar la barrera de la simple descripción al intentar que los datos recopilados en la primera fase sean interpretados debidamente, analizándolos de manera que se facilite la comprensión de los mismos. Es decir, una vez clasificados y presentados nuestros datos deberemos analizarlos utilizando diversos enfoques e incidiendo en las distintas causas y factores que se correlacionan con los fenómenos educativos objeto de nuestro estudio.

Este tratamiento de los hechos educativos en términos del contexto social requiere, por parte del educador comparativista, un conocimiento profundo de una o más ciencias sociales y humanísticas. La aplicación de estas ciencias a la información educativa nos mostrará la variada constelación de causas e implicaciones en que se halla inmerso cualquier dato sobre educación. De este modo llegamos a una perfecta comprensión de los hechos que nos ocupan.

(Benavent, 1968: 55)

Los factores explicativos para la interpretación podrían encontrarse en ámbitos como el social, el histórico, económico, por mencionar algunos, hecho que obliga al investigador a introducirse en el conocimiento profundo del país o países que sean unidades de

análisis. Así, esta etapa se convierte en una investigación científica que, cuanto menos, precisa de bastante rigor y precisión. Según Bereday (1964: 10) se requiere al menos:

- a) Conocimiento del idioma del área de estudio
- b) Residencia en el área de objeto de estudio
- c) Control de los prejuicios culturales y personales.

Según el autor (ibíd.), sólo cuando cumplamos estos requisitos estaremos en condiciones de aplicar de un modo científico el método comparativo. Es por ello que hemos insistido en una extensa lectura en varios idiomas (español, inglés y chino) para familiarizarnos, indagar y estudiar en profundidad sobre los diversos temas que aquí se abordan. Consideramos que el acercamiento y conocimiento de los países y las unidades de análisis con las que vamos a trabajar es uno de los factores más importantes antes de poder sumergirnos en su comparación. En definitiva, para la comparación de los datos recabados, una buena y exhaustiva interpretación es la que proporcionará solidez a nuestro estudio, tal y como Raventós (1983: 64) sostiene, “en educación comparada, resulta de capital importancia el conocimiento exhaustivo de la realidad social y cultural”. Así, la investigación contó con dos años de trabajo de campo en China para conseguir un acercamiento y conocimiento real de la sociedad, cultura, educación y demás factores condicionantes, así como diversas visitas a las universidades que figuran en nuestro estudio teniendo en cuenta que “un sistema educativo refleja la realidad en la que se inserta” (Velloso y Pedró, 1991: 130). Asimismo, el dominio del idioma, nos facilitó el poder acceder a la vasta literatura no traducida, así como a la realización de entrevistas con profesores que no tenían dominio de una lengua extranjera.

7.4.3 Fase de yuxtaposición

Según Bereday (1968: 54), “el estudio comparativo empieza con la yuxtaposición”, por lo que podríamos decir que esta fase es parte intrínseca de la fase comparativa propiamente dicha. Así, se presentan los datos que han sido previamente recopilados y analizados y en paralelo logrando, de este modo, poner en relación los datos que queremos comparar (capítulo 10).

Mediante la yuxtaposición el comparatista coloca ordenadamente en paralelo, dos a dos, los elementos de los sistemas educativos sobre los que desea trabajar. El orden de esos elementos es el aspecto fundamental de esta etapa, ya que se yuxtaponen aquellos elementos de un sistema que guardan correspondencia con sus iguales del otro sistema.

(Velloso y Pedró, 1991: 137)

Es así que en esta etapa se logra observar aquellas diferencias y semejanzas. Si bien es verdad que en esta fase no podremos emitir ningún juicio de valor y definitivo sobre las mismas, resulta ser una de las tareas decisivas para establecer los puntos comparativos antes de poder emitir dichos juicios en la fase comparativa. Tal y como Benavent (1968: 55) explica “su objeto es señalar la idea guía que deberá demostrarse en la última fase del método comparativo: la comparación en sí.”

7.4.4 Fase comparativa

En esta fase se realiza un análisis definitivo, no solo exponiendo los datos simultáneamente sino demostrando la validez de nuestro estudio (apartado 7.4.5) y esclareciendo la hipótesis inicial que dará lugar a que emitamos las conclusiones del estudio. Como Velloso y Pedró (1991: 143) exponen, “en esta fase el investigador pone en juego toda su capacidad para que los datos e informaciones reunidos, explicados y clasificados desvelen lo que por sí solos no nos desvelan”. Es precisamente en esta fase donde se realiza lo que se ha denominado el *tertium comparationis* siendo este entendido como el punto de referencia desde el cual se enjuician los dos elementos que comprende la comparación y se podrán emitir las conclusiones del estudio (ibíd.). Raventós (1990: 116) también hacía eco de este término como “tercer término de la comparación” argumentando su necesaria aplicación para superar la mera distinción de las semejanzas y diferencias para mostrar una valoración y crítica de lo que se ha comparado. Aunque para muchos autores (Bereday, 1964; Benavent, 1968; Raventós, 1990; Garrido, 1991, 1995; Velloso y Pedró, 1991) esta sea la fase de culminación del estudio, ya apuntábamos que para nosotros, siguiendo el modelo de Caballero et al (2016), esta sería nuestra penúltima fase a la que añadiremos la fase de la prospección.

7.4.5 Fase prospectiva

En esta fase se muestran los resultados de la investigación realizada extrayendo una serie de conclusiones que superan la simple exposición de las mismas. Esta fase “tiene como misión extraer conclusiones con las que seremos capaces de realizar una previsión de las tendencias dilucidadas en el estudio” (Caballero *et al.*, 2016: 53). Como Rust (2000: 16) expone, “el *insight* más importante que puede conceder la educación comparada en su contribución a los estudios de política educativa consiste en ayudar a dar una perspectiva comparativa a los modelos sobre los que tienen que subyacer”. Es decir, lo que se intenta es que, a partir de esas conclusiones se puedan realizar propuestas para la realización de futuras investigaciones, propuestas de mejora, propuestas de reforma e innovación, cambio de estrategias, así como aportar datos novedosos para que los agentes curriculares tengan en cuenta a la hora de diseñar los futuros programas de formación en TI.

7.5 Validez y fiabilidad del uso de la comparación curricular

Para que una investigación científica sea de calidad solemos referirnos a su rigor científico, fiabilidad, veracidad, confiabilidad, plausibilidad, adecuación metodológica, credibilidad, congruencia, etc., aunque el término más utilizado sea el de *validez* (Sandín, 2000: 225). Si bien es verdad que un meticuloso diseño metodológico maximiza la validez del estudio, tenemos que ser conscientes de que un estudio de casos, y más aún, comparativo, nunca se puede planificar en su totalidad, y que su desarrollo estará condicionado por numerosas variables no controladas por el investigador. Eso sí, para valorar la fiabilidad de los resultados se suelen realizar varias pruebas para asegurar el rigor del estudio. Según Guba (1981: 104) en una investigación cualitativa existirían una serie de criterios de rigor:

Criterio	Investigación cualitativa	Objetivo
Valor de verdad	- Credibilidad (validez interna)	- Se busca el morfismo de los objetos de estudio
Aplicabilidad	- Transferencia (validez externa)	- Se busca proporcionar conocimiento sobre el contexto que permitirá transferir las conclusiones a contextos similares.
Consistencia	- Dependencia	- ¿Cómo evoluciona la fuente de datos? ¿En

		qué medida es el investigador preciso en su percepción de la realidad?
Neutralidad	- Confirmabilidad	- No se oculta la subjetividad pero las conclusiones deben ser confirmadas por voces externas

Tabla 27. Criterios de rigor para una investigación cualitativa (Guba, 1981: 104)

Se ha podido comprobar hasta ahora, como estos procedimientos se han llevado a cabo en esta investigación, aunque si bien es verdad que, tal y como LeCompte y Preissle (1993: 316) afirman, los principales esfuerzos del investigador se dan en la primera línea de la actividad investigadora, en medio de constantes decisiones y que, es allí donde las filosofías, teorías y metodologías son aplicadas, probadas, aceptadas, adaptadas o rechazadas, sin embargo, no dudamos que a través de los procedimientos de verificación que hemos empleado a lo largo de todo el estudio nos han servido para alcanzar ese rigor científico para poder demostrar la validez y legitimidad de la investigación. Así, Cronbach (1982: 108) afirma que *“validity is subjective rather than objective: the plausibility of the conclusion is what counts. And plausibility, to twist a cliché, lies in the ear of the beholder.”* Por ello, nos parece adecuado hablar sobre la necesidad que imperaba en todo momento a lo largo de este estudio, esto es, se ha intentado lograr y asegurar la obtención de situaciones reales y fiables de los objetos de estudio, es decir, la autenticidad y fiabilidad de los mismos y de los resultados que se obtengan.

7.6 Recapitulación

En este capítulo hemos delimitado la metodología empleada en el estudio comparativo que llevaremos a cabo en los siguientes capítulos, la cual podemos resumir como sigue:

- Se corrobora que el método comparado es una de las técnicas más adecuadas en cuanto a los estudios que se realizan en el campo de la educación sobre todo si lo que intentamos es dilucidar aspectos y relaciones de diferencia y analogía entre dos o más países. Por ello, hemos considerado que esta metodología es la más adecuada para alcanzar nuestro objetivo principal en este estudio ya que como Navarro (2010: 35 y ss.) defiende, su utilidad es aún mayor cuando se trata de un

estudio comparado internacional de políticas o temas relacionados con las reformas educativas o los diseños curriculares.

- La investigación resulta ser un estudio exploratorio e interpretativo (*interpretivism*) con una revisión histórica y documental, así como analítico/explicativo en el que emplearemos una metodología cualitativa (*qualitative*) con una estrategia de estudio de casos (*few country comparison*) – China y España– (ver figura 1).
- Para ello, tomamos una muestra de facultades –cuatro chinas y cuatro españolas– y sus planes de estudios conducentes al título de grado en TI como objeto de estudio, resultando ser un diseño de corte comparativo y transversal ya que la recolección y obtención de datos se realizó durante el período comprendido entre 2013 y 2016.
- Las variables de nuestro objeto de estudio que se verán sometidas a la comparación son:
 - Objetivos del programa de grado en TI
 - Contenidos del currículum: Planes de estudio
 - Formación básica
 - Obligatoriedad
 - Optatividad
 - Actividades paralelas o actividades extracurriculares
- El desarrollo de nuestra metodología comparativa consta de cinco etapas:
 - I. Fase descriptiva
 - II. Fase interpretativa
 - III. Fase de yuxtaposición
 - IV. Fase comparativa
 - V. Fase prospectiva (conclusiones)
- Las prescripciones metodológicas que aquí se exponen son una muestra de la utilidad y validez que esta técnica tiene, ya que la metodología comparativa, aplicada científicamente, puede dar cuenta de la situación actual en cuanto a la formación en TI en China y España, pretendiendo, al mismo tiempo, exponer las tendencias en los sistemas educativos y sus currícula en los planes de estudios en TI.

CAPÍTULO 8. MUESTRA CURRICULAR DE LOS GRADOS DE TI EN CHINA

保持前进动力的方法就是
一直拥有更远的目标
(佚名)

8.1 Introducción

Como veíamos en el capítulo 7 nuestro estudio empírico comienza con el análisis de la muestra y la información que ha sido recabada durante la primera etapa de esta investigación. Así, en este capítulo nos centraremos en la decodificación y un detallado registro de todos los datos en cuanto a los planes de estudios conducentes al título de grado en TI en China que son objeto de esta investigación, los cuales se verán analizados acorde con las dos variables establecidas en la metodología, asignando a la segunda variable cuatro bloques distintos (apartado 7.3.3.2). El propósito es responder a uno de los objetivos específicos de esta investigación: ¿cómo se encuentran estructurados actualmente los planes de estudios de grado en TI en China? siendo, además, uno de los puntos de inflexión para llegar a nuestro objetivo principal: comparación de una muestra curricular de los programas de grado en TI entre China y España (capítulo 10). Para ello, tras haber realizado dicho análisis, someteremos los datos obtenidos a una yuxtaposición y posterior comparación con el objetivo de ilustrar qué analogías y qué diferencias hay entre las variables de la muestra de esta unidad: China.

8.2 CHINA: los programas de grado en TI

Como ya apuntábamos (capítulo 3), el 10 de marzo de 2006, la Comisión para la Acreditación de Programas de Grado del Consejo de Estado de China publicó un documento aprobado por el MOE en 2005 por el cual se reconocía y establecía, **el Grado en Traducción e Interpretación** –de cuatro años de duración– (*BA in Translation and Interpreting*) en tres universidades del país, marcando así el comienzo de la TI como disciplina independiente. En China, cada universidad y facultad elabora su propio currículum y establece e imparte su propio plan de estudios (Xiao, 2012: 97), viéndose, por ello, ampliada la heterogeneidad entre los mismos. Aunque eso sí, éstos

suelen seguir un “esqueleto” común quedando dividido el plan de estudios en cuatro bloques:

- Bloque 1: Formación básica
- Bloque 2: Obligatoriedad
- Bloque 3: Optatividad
- Bloque 4: Actividades paralelas²⁸⁹

Según Zhong (2011: 21 y ss.) el currículum del grado en TI, idealmente, debe elaborarse en torno a tres módulos: 1) conocimientos y habilidades lingüísticas; 2) conocimientos específicos relacionados con la TI y el desarrollo de la CT y; 3) conocimientos generales y de formación básica. Las dos primeras conformarían un 80% del currículum, mientras que los conocimientos generales ocuparían el 20% restante (apartado 3.2.2). En su propuesta el autor no recoge las asignaturas de formación básica, ya que son las establecidas por el MOE y están incluidas en todos los grados del país – sea cual sea el tipo de grado—²⁹⁰. Además, el MOE, independientemente del objetivo que el grado tenga como tal, también establece un objetivo para la formación general y común a todos los grados del país, al que después cada facultad añadirá el propio de la titulación en sí, éste es: *el desarrollo del estudiante como persona e individuo de una sociedad en la que, a la hora de desarrollar su labor, tendrá que ser consciente de las implicaciones sociales*. Este objetivo se encuentra establecido en todos los todos los programas conducentes a la obtención de un título de grado en China, ya que es uno de los objetivos principales de la educación universitaria (apartado 5.3).

Translation programmes [in China] intend to ‘turn out students who are not only equipped with enhanced translation skills and techniques, but also have all the makings of a cultured, whole person²⁹¹, qualified to serve society both as a translation/translator specialist and as an innovative person’

(Tan, 2008: 608)

²⁸⁹ Hemos denominado a este bloque (4) como “actividades paralelas” para el análisis de los programas de grado en China, ya que, no siempre se incluyen en el cómputo total de créditos del plan de estudios. Sin embargo, para el análisis de los grados de TI en España, hemos utilizado “actividades extracurriculares”.

²⁹⁰ El documento oficial que recoge las asignaturas establecidas por el MOE es confidencial. Ni siquiera los departamentos consultados tenían acceso al documento. Según la información que nos ha sido proporcionada por profesores de distintas universidades, son los rectores o los decanos de las facultades los únicos que tienen acceso al documento para diseñar el currículum.

²⁹¹ Puede consultarse esta idea de *whole-person* y su relación con la TI y la CT en el apartado 6.2.2.

Sin embargo, ya adelantábamos, que es un simple modelo, un “esqueleto” propuesto por Zhong (2011), que podría servir como guía para que cada universidad o facultad diseñe su propio plan de estudios. Es decir, cada universidad, al evaluar sus recursos, y dependiendo de la demanda y las necesidades de cada región o ciudad de China, elaborará e implantará su propio plan de estudios, hecho que, como también veíamos, favorece la heterogeneidad de los mismos dando lugar a un perfil más diverso entre sus egresados²⁹².

Eso sí, generalmente, los grados de TI tienen en común una estructura en torno a 4 años y ocho semestres, los cuales están divididos a su vez en unas 18 semanas cada uno. Además, en todos los grados del país –sea de la rama de conocimiento que sea– se incluye un determinado número de créditos relativos a actividades paralelas, que incluyen materias o actividades obligatorias –con un pequeño margen de libre elección– como son el servicio militar, prácticas relacionadas con la TI, otras prácticas profesionales, servicios comunitarios o prácticas sociales, así como el Trabajo Fin de Grado (TFG), como veremos a lo largo de este capítulo.

8.3 CHINA: Universidad de Estudios Extranjeros de Guangdong (Guangzhou) (广东外语外贸大学)

La Universidad de Estudios Extranjeros de Guangdong (UEEGD)²⁹³ fue creada en 1995 debido a la fusión del Instituto de Lenguas Extranjeras de Guangzhou y el Instituto de Comercio Exterior de Guangzhou. Unos años más tarde, en 1997, se fundó el Departamento de Traducción e Interpretación en esta Universidad en el que se empezaron a ofertar cursos de posgrado en TI con una tendencia clara a la especialización en traducción económica, financiera y comercial, así como en interpretación consecutiva y simultánea²⁹⁴. Unos años más tarde, y gracias al documento aprobado en 2005 por el MOE, el Grado en Traducción e Interpretación fue implantado en 2006, siendo una de las primeras de China en ofertar un grado en TI.

²⁹² Wu Qing (2010: en línea). 《本科英语翻译专业的机遇与挑战》 [*Oportunidades y retos profesionales en el grado de traducción e interpretación de inglés*]. Disponible en: <http://www.24en.com/e/DoPrint/?classid=20&id=118370> (en chino). [Último acceso: 26.04.2017].

²⁹³ Esta universidad es conocida como GDUFS (*Guangdong University of Foreign Studies*) pero nosotros utilizaremos la abreviatura acorde con el nombre en español, es decir, UEEGD (Universidad de Estudios Extranjeros de Guangdong).

²⁹⁴ Disponible en: <http://felc.gdufs.edu.cn/info/1006/2193.htm> [Último acceso: 01.04.2017].

8.3.1 Objetivos y competencias específicas del programa de grado en TI

El grado en TI en la UEEGD se imparte en la Facultad de Lengua y Cultura Inglesa (Departamento de Traducción e Interpretación). Sin embargo, el currículum lo diseña e implanta la Escuela Superior de Traducción e Interpretación de esta misma Universidad. Es el propio Departamento de TI el que se encarga de fijar el objetivo de la titulación y delimitar las competencias específicas del mismo, así como de determinar el número de créditos y horas para la misma. Este programa de grado, que comenzó a impartirse en 2006, tiene como objetivo principal:

- Desarrollar en el estudiante el perfecto dominio de las lenguas de trabajo (chino-inglés), la capacitación para aplicarlas a la comunicación intercultural y la capacitación para adquirir las competencias necesarias para traducir e interpretar²⁹⁵.

Es decir, se orienta básicamente a que el estudiante adquiriera las competencias necesarias para desarrollar la profesión de acuerdo con los perfiles profesionales que el propio documento describe y que explicaremos en este apartado.

Es por ello, que también se hace hincapié en las competencias específicas que el estudiante debe dominar en el momento de su egreso:

1. Conocer la historia, la civilización y la cultura de las lenguas de trabajo –China y países angloparlantes–.
2. Conocer las dos lenguas de trabajo, en niveles profesionales, para poder producir tanto textos orales (interpretar) como escritos (traducir) en ambas lenguas.
3. Conocer aspectos sobre cultura general y ser capaz de aplicarlos a la comunicación intercultural.
4. Conocer los fundamentos teóricos de la traductología.
5. Ser capaz de aplicar las destrezas y habilidades para realizar un trabajo académico o profesional.
6. Ser capaz de desarrollar razonamientos críticos.

²⁹⁵ Los objetivos y las competencias específicas de todos los planes de estudios de la muestra china han sido traducidas al español y se han redactado siguiendo las normas de expresión y la redacción del Proyecto Tuning, la FTI de la UGR y Goñi (2005).

7. Ser capaz de trabajar de manera autónoma.
8. Ser capaz de resolver problemas estratégicamente y de manera autónoma.
9. Saber diseñar y redactar un trabajo de investigación.

Por otro lado, nos gustaría dejar patente que para acceder al grado en TI, además de tener en cuenta la nota obtenida en el examen nacional de acceso a la universidad (*gaokao*), en algunas universidades chinas, como es el caso de la UEEGD, para los grados relacionados con la segunda lengua extranjera (inglés) o TI, sólo es posible acceder si, además de contar con la nota que se exige para el acceso al grado mediante dicho examen, los estudiantes superan otro examen nacional conocido como TEM (*Test for English Majors*). Para el ingreso se requiere el TEM-4 –aunque en algunas ocasiones se permite que los estudiantes lo realicen durante el primer o el segundo curso del programa de grado– y para la graduación y obtención del título de grado en TI es obligatorio haber aprobado el TEM-8²⁹⁶.

Según este Departamento de TI, los futuros egresados podrán ocupar puestos de trabajo tanto en instituciones o departamentos gubernamentales, en agencias de publicidad o noticias, en institutos o departamentos de investigación, en empresas de comercio exterior, así como de traducción u otras instituciones o departamentos de relaciones internacionales, economía y comercio, cultura, tecnología o de mediación y comunicación intercultural.

8.3.2 Modelo curricular: plan de estudios

El plan de estudios conducente al título de Grado en Traducción e Interpretación en la UEEGD tiene una duración de cuatro años, divididos cada uno de ellos en dos semestres, sumando así un total de ocho semestres de 18 semanas de duración cada uno. Ahora bien, se presenta la opción al estudiantado de realizarlo en un período comprendido

²⁹⁶ Este examen fue puesto en marcha por la *State Education Commission* en 1991 para asegurar que el nivel de los estudiantes sea el adecuado tanto como para ingresar en el programa de grado como para asegurar el nivel al terminar el mismo. Por ello, el TEM cuenta con dos niveles: TEM-4 generalmente es el que se requiere para acceder a determinados programas de grado (relativos a lenguas extranjeras) o se requiere que se adquiriera en el segundo año de dicho grado. El TEM-8 es el requerido al terminar dicho programa de grado. De este modo, si el estudiante no supera el TEM-8 durante el último curso de grado no se le concederá el título de graduado. Para más información sobre estos exámenes y cómo influyen en la vida de los estudiantes chinos puede consultarse el artículo de Jin y Fan (2011) o las investigaciones llevadas a cabo por Wen (2010: en línea) o Li (2014). Disponibles respectivamente en: <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:328660/FULLTEXT01.pdf> y en http://scholar.googleusercontent.com/scholar?q=cache:Bzmfm4RsgoJ:scholar.google.com/&hl=es&as_sdt=0.5 [Último acceso: 03.04.2017].

entre los tres y los seis años. El plan de estudios suma un total de 159 créditos²⁹⁷ pero a los que habría que sumar otros 23 créditos de actividades paralelas que son obligatorias.

Nos resulta, cuanto menos curioso, que los créditos de las actividades paralelas no se incluyan ni en el cómputo total de créditos, ni en el de horas, ni en el porcentaje final del programa (apartado 8.2.2.4). Sin contar con estos últimos créditos de actividades paralelas, el plan de estudios suma 2.628 horas. Pero para mostrar una visión clara sobre su programa de grado en TI, la relación entre las asignaturas, créditos y horas del mismo, hemos recogido toda la información, a modo de resumen, en la siguiente tabla²⁹⁸:

BLOQUES	Plan de Estudios (TI)		Créditos	Porcentaje	
BLOQUE 1	Formación básica	Formación básica (común del MOE)	21	13,2%	
		Formación básica (de libre elección pero relacionada con la formación básica, no con la TI)	14	8,8%	
Total [F. básica]			35	22%	
BLOQUE 2	Obligatoriedad (TI)	Segunda lengua extranjera (excepto inglés)	10	6,29%	
		Asignaturas comunes obligatorias (Relacionadas con la adquisición de la competencia lingüística e introducción a la TI)	30	17,61%	
		Asignaturas comunes obligatorias (Relacionadas con la especialización en TI)	37	18,24%	
Total [Obligatoriedad]			77	42,14%	
BLOQUE 3	Optatividad (TI)	Asignaturas optativas	24	15%	
Total [Optatividad]			24	15%	
BLOQUE 4	Actividades Paralelas	Asignaturas prácticas relacionadas con la TI	Obligatorias	7	4,4%
			Libre Elección	4	2,51%
		Prácticas sociales ²⁹⁹		4	2,51%
		Prácticas profesionales		2	1,26%
		TFG (<i>Thesis Dissertation</i>)		6	3,77%
		Actividades de innovación o creatividad		2-8	---
Total [Actividades Paralelas]			23³⁰⁰	14,45³⁰¹	
TOTAL			159	100%³⁰²	

Tabla 28. Plan de estudios de la UEEGD³⁰³.

²⁹⁷ Dependiendo de la región, la ciudad, la universidad, e incluso, la facultad, el crédito varía bastante en cuanto a las horas de estudio. Es por ello que no tenemos un cálculo fijo de los mismos, aunque sí mostramos cuántos créditos y a cuántas horas equivale cada asignatura, tal y como aparece en sus currícula. Y como veremos, asignaturas de 2 créditos equivalen a 36 horas y otras asignaturas de 3 créditos equivalen al mismo número de horas.

²⁹⁸ Todas las tablas de los planes de estudios de la muestra han sido traducidas al español del original en chino.

²⁹⁹ En ésta se incluye el servicio militar.

³⁰⁰ El cómputo total del plan de estudios aparece en negrita, así como las actividades paralelas si estas últimas no se encuentran incluidas en el mismo.

³⁰¹ En las actividades paralelas no aparecen contempladas las horas de estudio o prácticas de todas las actividades que ofertan –sólo de algunas– ya que éstas pueden variar en función de la determinada asignatura o actividad. Además, como decíamos, el cómputo de éstas no se incluye en la suma total de créditos ni de horas. Eso sí, el cómputo de las actividades que el estudiante debe realizar suma 23 créditos, alcanzando el 14,45%.

³⁰² En este plan de estudios, en lugar de contemplarse las horas, se contempla el porcentaje, aunque sí que proporcionan la suma total de las mismas: 2.628 horas.

³⁰³ Disponible en: <http://xxgk.gdufs.edu.cn/info/1213/1680.htm> [Último acceso: 03.04.2017] y en el Anexo XIV.

En los apartados que siguen, mostramos una visión detallada de cómo está estructurado el plan de estudios de esta Facultad. En los siguientes apartados expondremos y desarrollaremos cuáles son las asignaturas de cada bloque, así como los créditos y horas que corresponden a las mismas y su distribución acorde a los ocho semestres de duración del plan de estudios.

8.3.2.1 Formación básica

La formación básica (bloque 1) se corresponde con unas asignaturas comunes para todos los grados del país establecidas por el MOE, así como con asignaturas de libre elección a escoger del catálogo proporcionado por la propia Facultad. Ya veíamos en el apartado 2.5.3 y el apartado 3.2.2 que cada universidad tiene libertad para determinar –atendiendo a las directrices del MOE– cuáles serán estas materias y establecer las asignaturas, el número de créditos y horas de las mismas. Aunque eso sí, no suelen variar mucho de una institución a otra –sobre todo en el caso de la formación básica– ya que, reiteramos, han de seguir las directrices del Gobierno central. Estas materias están relacionadas directamente con la formación general del individuo, por lo que se incluyen en este bloque, asignaturas como Lengua China, Lengua Extranjera (inglés), Informática, Política, Educación Física o Sociología, como veremos a continuación (tabla 29). En el caso de esta Facultad, la formación básica (bloque 1) tiene 35 créditos, de los cuales 21 son obligatorios de las materias establecidas por el MOE y los otros 14 créditos –obligatorios también– pertenecen a materias de formación básica pero de libre elección del catálogo de la propia Facultad. En lo que a las asignaturas de formación básica (21 créditos) se refiere, en esta Facultad son las siguientes:

Nombre de la asignatura	Créd.	Horas	Primero		Segundo		Tercero		Cuarto	
			1°	2°	3°	4°	5°	6°	7°	8°
			(18)	(18)	(18)	(18)	(18)	(18)	(18)	(18)
Introduction to Ideology, Moral Culture and Basics of Law ³⁰⁴	2	36	√							
Mao Zedong Thought and Theory of Socialism with Chinese Characteristics	4	72				√				
Outline of Chinese Contemporary History	2	36	√							

³⁰⁴ Hemos decidido poner la traducción al inglés de las asignaturas por dos razones. En primer lugar, porque en uno de los currículos de la muestra, estas asignaturas aparecían en chino e inglés y, en segundo lugar, porque creemos que los datos y la información aquí expuesta y analizada puede ser de interés para la comunidad científica que no domine la lengua española.

Introduction to the Principles of Marxism	3	54		√						
Current Situation and Policy	1	38 ³⁰⁵								√
Introduction to Computing	3	54	√							
Military Theory and Training	2	36	√							
Physical Education I	1	36	√							
Physical Education II	1	36		√						
Physical Education III	1	36			√					
Physical Education IV	1	36				√				
TOTAL	21	470								

Tabla 29. Asignaturas de formación básica de la UEEGD.

En cuanto a las asignaturas de formación básica de libre elección –los restantes 14 créditos a cursar–, éstas se encuentran agrupadas por campos del saber en seis módulos de los que el estudiante está obligado a cursar 2 créditos de cada uno de ellos. Generalmente, suele corresponderse con una asignatura por módulo aunque, en este caso, los estudiantes deben cursar obligatoriamente seis créditos de los módulos (materias) de filosofía e historia o del módulo de humanidades y ciencias sociales, aunque no se especifica nada en lo que concierne a los créditos restantes (hasta completar los 14).

MÓDULOS (de formación básica de libre elección)
Humanities
Culture and Literature
Arts and Aesthetics
Philosophy and History
Other Humanities and Social Sciences
Natural Sciences ³⁰⁶

Tabla 30. Módulos de libre elección de formación básica de la UEEGD.

Los 14 créditos a cursar están repartidos entre los primeros tres años, siendo cursada una asignatura (2 créditos) en cada semestre, excepto en el cuarto semestre en el que se tienen que cursar 4 créditos –dos asignaturas–, sumando un total de 252 horas. De este modo, la formación básica –tanto la común como la de libre elección– tiene un cómputo final de 35 créditos (722 horas) en este grado en TI, es decir, un 22% del total del plan de estudios.

³⁰⁵ No aparecen en la suma total de este bloque en el documento original, aunque nosotros sí que los hemos incluido ya que en el plan de estudios especifica que los estudiantes deberán cursar 38 horas de estudio.

³⁰⁶ No se muestran las asignaturas incluidas en cada módulo porque no aparecen explícitas en el plan de estudios. Además, estas cambian todos los cursos académicos, dependiendo de la disponibilidad de las mismas, del profesorado y de los horarios.

8.3.2.2 Obligatoriedad

En lo que a la obligatoriedad (bloque 2) se refiere, el número de créditos asciende a 77, de los cuales, 10 créditos están relacionados con una segunda lengua extranjera, 30 créditos relacionados con materias relativas al perfeccionamiento de la lengua inglesa y desarrollo de las competencias lingüísticas, y 37 créditos corresponden a las asignaturas obligatorias de introducción a la traducción y a asignaturas relacionadas directamente con la TI.

Así, el bloque 2 está dividido en dos bloques –estando el segundo dividido a su vez en otros dos subbloques. El primer bloque es obligatorio para todos los grados –sean de la materia que sean– que se imparten en esta Universidad y se corresponde con el de “segunda lengua extranjera” (10 créditos). Puede ser que éste sea obligatorio al ser una universidad especializada en estudios internacionales. En todos los grados que se imparten en esta institución, esta lengua extranjera suele ser el inglés, sin embargo, para el grado de TI, al ser inglés la primera lengua extranjera obligatoria, el estudiante puede escoger entre francés, alemán, español o japonés –o cualquier otra lengua que se oferte en ese curso académico–. Estas asignaturas se imparten en el tercer, cuarto y quinto semestre respectivamente.

Nombre de la asignatura	Créditos	Horas	Primero		Segundo		Tercero		Cuarto	
			1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º
			(18)	(18)	(18)	(18)	(18)	(18)	(18)	(18)
Second Foreign Language I	2	36			√					
Second Foreign Language II	4	72				√				
Second Foreign Language III	4	72					√			
TOTAL	10	180			2	4	4			

Tabla 31. Distribución de créditos y horas del primer bloque de obligatoriedad en la UEEGD.

El segundo bloque de obligatoriedad está, como decíamos, dividido a su vez en dos subbloques: 1) conocimientos y perfeccionamiento lingüístico; y 2) asignaturas propias de la TI. De este modo, se percibe el interés en cuanto al perfecto dominio de las lenguas de trabajo, así como por desarrollar en el estudiante conocimientos básicos de la TI. Las asignaturas del primer subbloque, su relación con créditos y horas y su distribución en el plan de estudios quedan distribuidas del siguiente modo:

Nombre de la asignatura	Créd.	Horas	Primero		Segundo		Tercero		Cuarto	
			1°	2°	3°	4°	5°	6°	7°	8°
			(18)	(18)	(18)	(18)	(18)	(18)	(18)	(18)
English Comprehension I	4	72	√							
English Reading (intermediate)	1	18	√							
English Listening (intermediate)	1	18	√							
English Comprehension II	6	108		√						
English Reading (advanced)	2	36		√						
English Writing I	1+1 ³⁰⁷	18+18		√						
English Listening (advanced)	2	36		√						
Introduction to Translation	2	36		√						
English Comprehension III	4	72			√					
English Writing II	1+1	18+18			√					
English Comprehension IV	4	72				√				
TOTAL	28+2	504+36								
	30	540								

Tabla 32. Distribución de créditos y horas del primer subbloque del segundo bloque de obligatoriedad de la UEEGD.

El segundo subbloque se corresponde con las asignaturas propias de la TI. Las asignaturas obligatorias de este subbloque, su relación con los créditos y las horas, así como su distribución en el plan de estudios es la siguiente:

Nombre de la asignatura	Créd.	Horas	Primero		Segundo		Tercero		Cuarto	
			1°	2°	3°	4°	5°	6°	7°	8°
			(18)	(18)	(18)	(18)	(18)	(18)	(18)	(18)
Contemporary Chinese	1	18	√							
Stylistics and Rhetoric	2	36		√						
Advanced Chinese Reading and Writing I	1+1	18+18			√					
Basics of Interpreting	1+1	18+18			√					
Consecutive Interpreting	1+1	18+18				√				
Introduction to Translation (ENG-CH)	1+1	18+18				√				
Topic-based Interpreting	1+1	18+18					√			
Introduction to Translation (CH-ENG)	1+1	18+18					√			
Advanced English I	4	72					√			
Translation of Classical Readings	2	* ³⁰⁸				√				
Applied Translation	1+1	18+18						√		
English and American Literature	2	36				√				
Advanced English II	4	72						√		
Theoretical Foundations of Translation	1	18						√		
Academic Writing	1	18						√		

³⁰⁷ Se especifica en el mismo plan de estudios que "1+1" se refiere a un crédito de clases teóricas y un crédito de clases prácticas.

³⁰⁸ Se especifica en el plan de estudios que esta asignatura podrá realizarse entre el primer y sexto semestre.

Literary Translation	1+1	18+18							√	
Advanced English III	4	72							√	
TOTAL	29+8	486+144	1	2	4	8	8	8	6	
	37	630	1	2	4	8	8	8	6	

Tabla 33. Distribución de créditos y horas del segundo subbloque del segundo bloque de obligatoriedad de la UEEGD.

La obligatoriedad –en su totalidad– supone un total de 77 créditos de los 159 que tiene el plan de estudios y 1.350 horas de las 2.628 del mismo –un 42.14% del cómputo total–. Queremos destacar, a raíz de los datos recabados y analizados, que en este programa de grado se da bastante importancia y prioridad al dominio de las lenguas de trabajo y a conocimientos básicos sobre la TI. Además, queremos resaltar la presencia de asignaturas del campo de la interpretación, no sólo con asignaturas introductorias a la misma, sino también en sus distintas modalidades.

8.3.2.3 Optatividad

La oferta del bloque de la optatividad (bloque 3), en este plan de estudios, asciende a los 40 créditos (720 horas) de los que los alumnos deben cursar 24 créditos (432 horas). Así, la optatividad representa un 15% del plan de estudios. En esta Facultad todas las asignaturas optativas son de 2 créditos (36 horas).

Nombre de la asignatura	Créd.	Horas	Primero		Segundo		Tercero		Cuarto	
			1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º
			(18)	(18)	(18)	(18)	(18)	(18)	(18)	(18)
Ancient Chinese Literature	2	36		√						
Introduction to Chinese Culture	2	36		√						
Introduction to English Civilization	2	36			√					
English Grammar and Vocabulary	2	36			√					
Advanced English Listening and Speaking	2	36			√					
English Critical Readings	2	36			√					
History of Chinese Thought	2	36			√					
History of Western Civilization	2	36				√				
Advanced Chinese Reading and Writing (2)	2	36				√				
Critical Analysis of Interpreting Observations	2	36							√	
Introduction to Linguistics	2	36					√			
Sight Translation	2	36						√		
Political and Diplomatic Interpreting	2	36						√		
Introduction to Literary Criticism	2	36						√		

Business Interpreting	2	36						√		
Analysis of Translation Criticism	2	36							√	
Simultaneous Interpreting	2	36							√	
Scientific and Technical Translation	2	36					√			
English Translation of Chinese Culture	2	36							√	
Legal Translation	2	36							√	
TOTAL de créditos ofertados	40	720								
TOTAL de créditos a cursar	24	432								

Tabla 34. Asignaturas optativas de la UEEGD.

Como podemos observar, esta Facultad oferta un amplio listado de asignaturas del que el estudiante puede escoger 24 créditos, es decir, 12 asignaturas de un total de 20 (40 créditos). Se percibe cómo se ha procurado incluir entre la optatividad, no sólo asignaturas relacionadas con la cultura de ambas lenguas de trabajo, sino también asignaturas del campo de la traducción (jurídica, científico-técnica, de negocios, etc.) y de la interpretación (consecutiva, simultánea, a vista, etc.), por lo que el estudiante podrá elegir el itinerario que más se adecue a sus necesidades o intereses. Ahora bien, sí que nos ha resultado llamativo cómo en ninguna de las asignaturas optativas se realiza una progresión formativa. Es decir, son asignaturas de 2 créditos que se imparten en un sólo cuatrimestre y con una duración de 36 horas.

8.3.2.4 Actividades paralelas

En primer lugar, queremos aclarar que, como decíamos, hemos denominado a este apartado “actividades paralelas” (bloque 4) por los módulos, bloques o materias que lo comportan. Hemos incluido conscientemente en este apartado, todas las actividades paralelas: las prácticas en empresa o prácticas relacionadas con el grado de TI, así como otras actividades o materias –como es el Trabajo Final de Grado (TFG) o *Thesis Dissertation*–, que estén integradas, parcial o totalmente, en su plan de estudios. En esta Facultad, este bloque (4) es denominado “*Practice Teaching Module*” [实践教学模块]:

Nombre de la asignatura	Créd.	Horas	Primero		Segundo		Tercero		Cuarto	
			1°	2°	3°	4°	5°	6°	7°	8°
			(18)	(18)	(18)	(18)	(18)	(18)	(18)	(18)
OBLIGATORIAS										
Oral English Practice	1	18	√							

English Speech	2	36		√						
Computer-assisted Translation	2	36			√					
Interpreting Workshop	2	---							√	
Social Practice (1)	2	---								
Social Practice (2)	2	---								
Internship	2	---								
TFG (<i>Thesis Dissertation</i>)	6	---								
TOTAL (Obligatorias)	19	90³⁰⁹								
LIBRE ELECCIÓN										
Translation Workshop A ³¹⁰	2	36				√				
Translation Workshop B	2	36					√			
Translation Workshop C	2	36						√		
Translation Workshop D	2	36							√	
TOTAL (Libre elección) a cursar	4	72								
TOTAL créditos ofertados	27	234								
TOTAL créditos a cursar	23	162								

Tabla 35. Actividades paralelas de la UEEGD.

En lo que a las asignaturas obligatorias de este bloque se refiere, las prácticas sociales (*Social Practice*) incluyen: el servicio militar (organizado por la propia Facultad), las prácticas profesionales –que se llevan a cabo durante el cuarto año–, así como otras actividades relacionadas con seminarios, investigación o talleres de traducción que deberán llevarse a cabo durante periodos vacacionales de invierno o verano. Por otro lado, de las actividades de libre elección, el estudiante debe escoger dos de los cuatro talleres propuestos y realizarlos entre el cuarto y el séptimo semestre. El TFG (6 créditos) es condición indispensable para la graduación y adquisición del título de grado en TI.

Hemos de destacar que en el plan de estudios no se incluye la movilidad del estudiante, aunque en la página web del centro se ofrece la posibilidad de cursar un semestre o un año de movilidad internacional, e incluso existe la posibilidad de realizar un programa conjunto (2+2) con diversas universidades reconocidas mundialmente, aunque no es obligatorio y queda a elección del estudiante realizar una estancia en el extranjero³¹¹.

³⁰⁹ En el plan de estudios se especifica que las actividades obligatorias de este bloque suman 90 horas –como puede apreciarse en la tabla–. Sin embargo, no aparecen las horas dedicadas al resto de actividades.

³¹⁰ No se especifica en el plan de estudios qué tipo de taller se imparte ni qué diferencia hay entre los cuatro que se ofertan. Aunque sí se especifica que el estudiante debe realizar 2 de los 4 propuestos.

³¹¹ Para más información sobre los diversos programas de movilidad puede consultarse: <http://internationaloffice.gdufs.edu.cn/gjxm/xsxm/hsqxm.htm> [Último acceso: 03.04.2017]

8.4 CHINA: Universidad de Lenguas Extranjeras de Beijing (北京外国语大学)

Como adelantábamos (apartado 2.4.3), esta Universidad ya contaba con un centro especializado en la formación de traductores e intérpretes al servicio de la ONU desde 1979 que luego se convertiría en la actual Escuela de Posgrado de Traducción e Interpretación. Sin embargo, no sería hasta el año 2007 que la Universidad de Lenguas Extranjeras de Beijing (ULEB)³¹² comenzase a impartir el grado en TI.

8.4.1 Objetivos y competencias específicas del programa de grado TI

Como en cada plan de estudios para el grado de TI, esta Universidad y la Facultad dónde se imparte (Facultad de Inglés y Estudios Internacionales), establece un objetivo general que es el de *formar traductores e intérpretes*, del que se desprende, a su vez, varios objetivos específicos³¹³:

- Desarrollar en el estudiante el perfecto dominio de las lenguas de trabajo (inglés y chino).
- Desarrollar en el estudiante la capacidad de adquirir los conocimientos necesarios de las culturas y civilizaciones de las lenguas de trabajo.
- Desarrollar en el estudiante la capacidad de adquirir conocimientos de cultura general, así como generales de las áreas de humanidades y ciencias sociales.
- Desarrollar en el estudiante la capacidad de aplicar los conocimientos lingüísticos al ejercicio de la traducción y la interpretación.
- Desarrollar en el estudiante las capacidades y habilidades creativas, de planificación y de trabajo en equipo.

Asimismo, en el mismo documento, quedan fijadas unas competencias específicas que el estudiante deberá haber adquirido en el momento de su egreso:

1. Conocer la política, las leyes y normas del país (China).

³¹² En China esta Facultad es conocida por su abreviatura BFSU (*Beijing Foreign Studies University*) pero nosotros utilizaremos la abreviatura con respecto al nombre de la institución en español, es decir, ULEB (Universidad de Lenguas Extranjeras de Beijing).

³¹³ Disponible en (en chino): <http://seis.bfsu.edu.cn/archives/52> [Último acceso: 06.02.2017].

2. Conocer aspectos sobre política, economía, educación, tecnología, derecho, finanzas y comercio y aplicarlos al ejercicio de la traducción e interpretación.
3. Conocer la historia, la cultura y la civilización de las dos lenguas de trabajo.
4. Conocer la lengua extranjera (inglés), oral y escrita, en los niveles profesionales necesarios para los fines comunicativos que se exigen.
5. Conocer las dos lenguas de trabajo (inglés y chino), en niveles profesionales, para el ejercicio de la traducción y la interpretación.
6. Saber aplicar los conocimientos éticos de la profesión a la traducción y la interpretación, así como ser capaz de aplicar las normas y los estándares profesionales.
7. Ser capaz de elaborar un trabajo de investigación.
8. Conocer una segunda lengua extranjera.
9. Conocer y aplicar los recursos de documentación y métodos de investigación para ejecutar un trabajo de investigación científica.

Según el documento oficial, los futuros egresados habrán adquirido la formación necesaria para ocupar puestos de trabajo en departamentos gubernamentales, de relaciones internacionales o en institutos relacionados con la mediación lingüística, de intercambios culturales, agencias de cooperación internacional, empresas de comercio exterior o internacional, así como en centros de educativos como docentes o como traductores e intérpretes *freelance*.

8.4.2 Contenidos del currículum: plan de estudios

El grado de TI en la ULEB, tal y como reza en la descripción del título en su página web³¹⁴, se encuentra enmarcado en el área de conocimiento de humanidades y, dentro de ésta en las de: 1) lenguas extranjeras; 2) estudios de traducción. Tiene una duración de cuatro años –aunque se puede realizar en un periodo de entre tres y seis años– divididos en dos semestres cada uno, por lo que la formación total es de ocho semestres. El plan de estudios tiene un total de 165 créditos³¹⁵ (2.664 horas) a los que hay que añadir 10 créditos de actividades paralelas. La enseñanza es presencial, y las lenguas utilizadas

³¹⁴ Disponible en: <http://seis.bfsu.edu.cn/archives/52> [Último acceso: 12.04.2017].

³¹⁵ Creemos que hay un error en la suma, ya que al hacer el recuento de créditos, la suma total es de 165 créditos y no de 162 o 166 como aparece en la web.

son el chino (lengua A) y el inglés (lengua B), con la posibilidad de estudiar una segunda lengua extranjera (lengua C)³¹⁶.

El plan de estudios está compuesto por unas asignaturas de formación básica (bloque 1), normalmente, ubicadas en los dos primeros años y vinculadas a materias de formación del individuo, formación general en lengua materna, lengua B, informática y política, entre otras. En esta Facultad, el número de créditos correspondientes a la formación básica obligatoria es de 50 créditos, esto es, 36 en los que se cursan asignaturas establecidas por el MOE y 14 créditos de libre elección –aunque obligatorias– del catálogo que esta Facultad oferta. Los restantes 116 créditos están relacionados con la formación específica en las lenguas de trabajo y la TI, correspondiendo 92 a la obligatoriedad (bloque 2), y los 24 restantes a asignaturas optativas (bloque 3), para que el estudiante escoja el itinerario que más se adecue a sus intereses personales y profesionales. A este total hay que sumarle 10 créditos de actividades paralelas (bloque 4), establecidas, algunas de ellas, por el Gobierno central y otras por la propia Universidad. Ya decíamos, que nos parece, cuanto menos curioso, que estos 10 créditos no vengán incluidos en el cómputo total del plan de estudios o como parte integrada del mismo.

La distribución del plan de estudios, es decir, la relación entre las asignaturas, créditos y horas del mismo, así como toda la información anteriormente expuesta y que será analizada con más detalle a lo largo de este apartado, se muestra en la siguiente tabla:

BLOQUES	Plan de Estudios (TI)		Créditos	Horas
BLOQUE 1	Formación básica	Formación básica (común del MOE)	36	720
		Formación básica (de libre elección pero relacionada con la formación básica, no con la TI)	14	252
Total [F. básica]			50	972
BLOQUE 2	Obligatoriedad (TI)	Asignaturas comunes obligatorias (Relacionadas con la adquisición de la competencia lingüística)	39	612
		Asignaturas comunes obligatorias (Relacionadas con la especialización en TI)	52	648
Total [Obligatoriedad]			91	1.260
BLOQUE 3	Optatividad (TI)	Asignaturas optativas	24	432
Total [Optatividad]			24	432

³¹⁶ Se ofertan alemán, francés, español, catalán, portugués, ruso, árabe, japonés, coreano, irlandés, urdú, persa, filipino, indonesio, malayo, tailandés y así hasta 64 lenguas.

BLOQUE 4	Actividades Paralelas	Servicio militar	2	---
		Prácticas sociales	2	---
		Prácticas profesionales (TI)	2	---
		TFG (<i>Thesis Dissertation</i>)	4	---
Total [Actividades Paralelas]			10	---
TOTAL			165+10	2.664 ³¹⁷

Tabla 36. Plan de estudios de la ULEB ³¹⁸.

8.4.2.1 Formación básica

En el caso de esta Facultad, el número de créditos correspondientes a la formación básica obligatoria es de 50 créditos, correspondiéndose 36 a asignaturas establecidas por el MOE y 14 créditos de materias a escoger por el estudiante. En lo que a los 36 créditos de asignaturas obligatorias establecidas por el MOE se refiere, las asignaturas son las que siguen:

Nombre de la asignatura	Crédit	Horas	Primero		Segundo		Tercero		Cuarto	
			1°	2°	3°	4°	5°	6°	7°	8°
Introduction to Ideology, Moral Culture and Basics of Law	4	72	√	√						
Outline of Chinese Contemporary History	2	36		√						
Introduction to the Principles of Marxism	4	72			√	√				
Mao Zedong Thought and Theory of Socialism with Chinese Characteristics	4	72					√	√		
Current Situation and Policy	2	36								√
Mental Health and Education	1	18	√							
Career Planning and Employment Guidance	1	18	√							
Introduction to Computing (1)	3	54	√							
Introduction to Computing (2)	3	54		√						
Introduction to Physical Education	2	72	√	√						
Physical Education (Specific)	2	72			√					
Common Foreign Language [English]	8	144			√	√				
TOTAL	36	720								

Tabla 37. Asignaturas de formación básica de la ULEB.

Las asignaturas de formación básica pero de libre elección se encuentran agrupadas en seis módulos –de los que deben cursar siete asignaturas– (14 créditos). Los estudiantes

³¹⁷ En este plan de estudios, en lugar de mostrar el porcentaje, se muestran las horas de formación. Aunque en la página web se especifica que las asignaturas de formación básica suponen un 27%, las obligatorias un 47% y la optatividad un 25%. Suponemos que el 1% restante será de las actividades paralelas o de un error en el cálculo.

³¹⁸ No adjuntaremos anexo el plan de estudios oficial ya que nos fue proporcionado de manera privada y confidencial. Aún así, se puede consultar, parcialmente, en la página oficial de esta Facultad. Disponible en: <http://seis.bfsu.edu.cn/archives/52> [Último acceso: 12.04.2017].

están obligados a cursar 2 créditos de cada uno de los módulos (normalmente una asignatura) más una asignatura de otro de los módulos dependiendo del grado que estén cursando:

MÓDULOS (de libre elección de formación básica)
A) Chinese Culture
B) Foreign Culture
C) Social Sciences
D) Philosophy and Methodology
E) Mathematics and Natural Sciences
F) Language Skills (Chinese writing and skills in a third language)
+ otra asignatura de cualquiera de los módulos (menos de B) o F)
TOTAL A CURSAR: 14 créditos

Tabla 38. Módulos de libre elección de formación básica de la ULEB.

Así, los estudiantes que cursen el grado en TI deberán escoger una asignatura de cada uno de los módulos, pero la séptima asignatura debe pertenecer a los módulos A), C), D) o E). Entendemos que aquellas que se encuentren en los módulos B) o F) no son una opción al pertenecer a la rama de lengua china y lenguas extranjeras respectivamente, ya que en las asignaturas obligatorias del grado en sí estas materias ocupan un alto número de créditos y horas.

De este modo, la formación básica común y de libre elección suma un total de 50 créditos en el plan de estudios de TI, alcanzado un total de 972 horas.

8.4.2.2 Obligatoriedad

La obligatoriedad (bloque 2) está dividida en dos bloques: 1) asignaturas destinadas a la adquisición de conocimientos y destrezas lingüísticas; 2) asignaturas relacionadas con la TI y la adquisición de la CT.

Nombre de la asignatura	Créd.	Horas	Primero		Segundo		Tercero		Cuarto	
			1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º
English Oral Communication	3	54	√							
English Speech	3	54		√						

English Debates and Discussion	3	36			√					
Analysis of English Readings (1)	6	108	√							
Analysis of English Readings (2)	6	108		√						
Analysis of English Readings (3)	6	108			√					
English Narrative Writing	3	36	√							
English Expository Writing	3	36		√						
English Argumentative Writing	3	36			√					
English Academic Writing	3	36				√				
TOTAL	39	612								

Tabla 39. Distribución de créditos y horas del primer bloque de obligatoriedad de la ULEB.

El segundo bloque de obligatoriedad se corresponde con las asignaturas propias de la TI y su distribución en el plan de estudios sería la siguiente:

Nombre de la asignatura	Créd.	Horas	Primero		Segundo		Tercero		Cuarto	
			1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º
Introduction to Literature	3	36			√					
Introduction to Linguistics	3	36				√				
Outline of the Classics of Western Thought	3	36					√			
Introduction to Translation	3	36			√					
Chinese Translation of English Literary Works	3	36				√				
English Translation of Chinese Culture ³¹⁹	3	36					√			
English Translation of Chinese Literary Works	3	36						√		
Chinese Translation of Western Philosophy and Society	3	36							√	
English Translation of Chinese Classics	3	36							√	
Introduction to Interpreting	2	36				√				
Introduction to Consecutive Interpreting (ENG-CH)	2	36					√			
Consecutive Interpreting (ENG-CH)	2	36						√		
Introduction to Consecutive Interpreting (CH-ENG)	2	36					√			
Consecutive Interpreting (CH-ENG)	2	36						√		
Translation and Culture	3	36				√				
History of Translation	3	36					√			
Translation: Theory and Thought	3	36						√		

³¹⁹ En el documento original aparece como “国粹文化英译” que literalmente significa: *English Translation of the Quintessence of Chinese Culture* o *the Essential Essence of the Country*.

Translation and Comparison of English and Chinese Language	3	36							√	
Independent Chinese Readings	3		* ³²⁰	*	*					
TOTAL	52	648								

Tabla 40. Distribución de créditos y horas del segundo bloque de obligatoriedad de la ULEB.

La obligatoriedad, en su totalidad, supone 91 créditos de los 165 que tiene el plan de estudios y asciende a 1.260 horas de las 2.664 de las horas totales del mismo. Con esto queremos destacar que, en este programa de grado, se da bastante importancia y prioridad al dominio de las lenguas de trabajo y a conocimientos básicos de la TI. La interpretación, como vemos, se encuentra incluida en la obligatoriedad, por lo que no se trata de una asignatura secundaria ya que cuenta con 5 asignaturas en total, no sólo introductorias, sino también de carácter avanzado y suma un total de 10 créditos y 180 horas lectivas en el plan de estudios.

Por otro lado, sabemos que la duración de una asignatura en créditos y horas está directamente relacionada con la amplitud de contenidos curriculares que en ella se puedan abarcar (Cerezo, 2012: 138), por lo que nos resulta llamativo que asignaturas de 3 créditos equivalgan a 36 horas lectivas, mientras que otras de 2 créditos, como es el caso de las asignaturas de interpretación, se correspondan exactamente con el mismo número de horas –36 horas lectivas–.

La secuenciación del currículum muestra la intención de una cierta progresión en el aprendizaje partiendo, en los primeros años, de materias de perfeccionamiento de las lenguas de trabajo para, a partir del tercer año, introducir a los estudiantes en el campo de la TI con materias de menor a mayor dificultad. En general, se percibe, dentro de la obligatoriedad del plan de estudios, la *semi-especialización* en traducción literaria debido al carácter de las asignaturas relacionadas con la traducción que se estipulan en este plan de estudios: *English Translation of Chinese Literary Works*, *Chinese Translation of Western Philosophy and Society* o *English Translation of the Chinese Classics*.

³²⁰ El asterisco indica que en cada uno de los semestres que aparezca, el alumno debe elegir de una lista 10 lecturas sobre las que después realizará un artículo o informe de no menos de 10.000 caracteres chinos que será corregido en el siguiente semestre. Cada uno de estos informes, se computará como un crédito.

8.4.2.3 Optatividad

La optatividad (bloque 3) ocupa un 16% del plan de estudios. Es decir, el estudiante tiene 432 horas (24 créditos) para cursar asignaturas que se ajusten a sus motivaciones, intereses o al grado de especialización que él mismo desee adquirir en un determinado campo. Con esto no queremos decir que la oferta de asignaturas a escoger no sea, extensa, ni mucho menos, sino al contrario. Sin embargo, el número de créditos no es tan elevado para tan amplia oferta. Este amplio listado de asignaturas se encuentra dividido en siete campos específicos:

MÓDULOS	Nombre de la asignatura	Créd	Horas	Primero		Segundo		Tercero		Cuarto	
				1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º
				(18)	(18)	(18)	(18)	(18)	(18)	(18)	(18)
FOREIGN LANGUAGE SKILLS	English Pronunciation	1	36	√							
	English Listening I	1	36	√							
	English Listening II	2	36		√						
	English Debate	3	36				√				
	Analysis of English Readings IV	4	72			√ ³²¹					
ENGLISH LITERATURE	Selected Readings of Novels	3	36	√							
	Novels from the Victorian Era	3	36		√						
	Literary Interpretation of the Bible	3	36			√					
	Western Drama	3	36				√				
	19 th and 20 th Century English Literature	3	36								
	American Literature	3	36								
	Shakespeare: From Text to Performance	3	36								
	Short Stories and Western Culture	3	36								
	English Prose	3	36								
	Appreciation of English Poetry	3	36								
	American Literature by Chinese Descendents	3	36								
	Canadian Literature and Culture	3	36								
	Feminist Literature	3	36								
	Cities and Literature	3	36								
	English Grammar: Knowledge and Skills	3	36	√							
	An Introduction to English Vocabulary	3	36		√						
	Language and Meaning	3	36			√					

³²¹ Cuando la celda abarque más de un semestre indica que la asignatura se imparte en los semestres que se señalan, pudiendo el estudiante escoger el semestre en el que quiere cursarla.

ENGLISH LINGUISTICS	British History	3	36				√				
	Language and Society	3	36								
	Understanding Language Acquisition	3	36								
	Stylistics	3	36								
	Discourse Analysis	3	36								
SOCIETY AND CULTURAL STUDIES	American Society and Culture	3	36	√							
	British Society and Culture	3	36		√						
	News Reading and Media Literacy	3	36	√							
	Media Creativity and Traps	3	36			√					
	Sociology and Modern Society	3	36				√				
	Readings of Western Classics	3	36				√				
	Gender and Society	3	36								
	Research on Social Problems	3	36								
	Analysis of English Films	3	36								
	Research on Key American Issues	3	36								
	Post War American History	3	36								
	British History	3	36								
	Australian Society and Culture	3	36								
	Quantitative Research Methods	3	36								
	Introduction to Classical Chinese Thought	3	36								
INTERNATIONAL POLICY AND ECONOMY	Introduction to Economics	3	36			√					
	Introduction to International Relations	3	36				√				
	Comparative Politics	3	36				√				
	American Government and Politics	3	36								
	Post War Diplomacy in America	3	36								
	History of Sino-American Relations	3	36								
	European Integration	3	36								
	International Organizations and Global Governance	3	36								
	International Political Economy	3	36								
	Overview of the American Economy	3	36								
	China and the World Economy	3	36								
TRANSLATION THEORY AND	Translation of General Documents (ENG-CH)	3	36								
	Translation of Political Documents (CH-ENG)	3	36								
	Simultaneous Interpreting	2	36								√
	Sight Interpreting (CH-ENG)	2	36								
	Sight Interpreting (ENG-CH)	2	36								

PRACTICE	Interpreting: Theory and Practice	2	18										
	Literary Appreciation of the Chinese Translations of the Classics	2	36										
	Business, Economic and Commercial Translation	3	36										
	Legal Translation	3	36										
	Translation of Documents for Practical Purposes	2	36										
INTERCULTURAL COMMUNICATION AND DISSEMINATION	Comparison between Chinese and Western Cultures	3	36	√									
	Intercultural Communication	3	36		√								
	Introduction to Communication	3	36										
	Intercultural Media Sociology	3	36										
	Cross-Cultural Dissemination	3	36										
	China's Dissemination in Foreign Countries	3	36										
	National Image and Cross-Cultural Dissemination	3	36										
	Media Discourse Analysis	3	36										
	Chinese Contemporary Media Research	3	36										

Tabla 41. Asignaturas optativas de la ULEB³²².

Si comparamos el módulo de TI –y las asignaturas ofertadas en el mismo– con la oferta de asignaturas de los restantes seis módulos de optatividad, ésta no destaca por ser la más extensa. Esta afirmación la realizamos ya que, se desprende de los datos que, en bloques como *English Literature, Society and Cultural Studies* o *International Politics and Economy* se oferta una mayor variedad de asignaturas a escoger que en el módulo de especialización en TI.

Además, los estudiantes deben cursar al menos una asignatura optativa y como máximo dos cada semestre, salvo en los dos primeros años (los cuatros primeros semestres), en los cuales sólo pueden cursar una asignatura optativa por semestre. El hecho de no permitir más de una asignatura en los primeros semestres nos parece razonable, al ser los años con más carga lectiva de formación básica para el estudiante (bloque 1). Sin embargo, sí que nos ha parecido digno de mención que los estudiantes no puedan escoger más de cuatro asignaturas –del total de los créditos de optativas– del módulo de

³²² Para ciertas asignaturas no se especifica el semestre en el que serán cursadas ya que dependerá de los recursos (profesorado) y de la decisión de esta Facultad impartirlas o no.

*Translation Theory and Practice*³²³, hecho que podría afectar al estudiante, en cierto modo, si lo que quiere es especializarse, por ejemplo, en interpretación.

Otro dato que nos ha resultado bastante interesante es el hecho de que a la hora de ofertar estas materias, en el módulo A) *Foreign Language Skills* se especifique en una nota que: *las asignaturas relacionadas con la lengua extranjera [inglés] a escoger [en la optatividad] será una combinación del interés del cada alumno y la decisión de su profesor o tutor*³²⁴. Comprobamos a través de este hecho, cómo influye el papel que aún tiene el profesor en el sistema de educación chino (capítulo 5).

8.4.2.4 Actividades paralelas

En esta Facultad y para el grado de TI, este bloque (4) del plan de estudios se denomina “*Practical Teaching Module*” [实践教学环节] e incluye las siguientes actividades paralelas:

Nombre de la asignatura	Semestre // semanas	Créditos
Military Service	2 nd semester (4 weeks)	2
Social Practice	2 nd and 3 rd semesters (2-4 weeks) during summer vacations	2
Internship (TI)	6 th and 7 th semesters (2-4 weeks) during summer vacations	2
TFG (<i>Thesis Dissertation</i>)	7 th and 8 th semesters (5-6 weeks)	4
Mobility	6 months (5 th or 6 th semester)	--
TOTAL		10

Tabla 42. Actividades paralelas de la ULEB.

De este modo, a los anteriormente mencionados 165 créditos hay que sumarle 10 créditos de actividades paralelas, alcanzando un total de 175 créditos.

Por otro lado, cabe destacar el carácter obligatorio del servicio militar durante un mes para todos los estudiantes, así como la obligatoriedad de los servicios comunitarios o prácticas sociales, teniéndose que llevar a cabo durante períodos vacacionales y no dentro del período lectivo. Además, aunque también se incluye en este bloque la

³²³ “翻译专业学生总共不得从“翻译理论与实践”模块选修超过四门的课程”。Nuestra traducción. Disponible en: <http://seis.bfsu.edu.cn/archives/52>.

³²⁴ “外语技能课程选修原则为学生自愿与教师建议相结合”。Nuestra traducción. Disponible en: <http://seis.bfsu.edu.cn/archives/52> [Último acceso: 01.04.2017].

estancia en el extranjero, ésta es la única actividad que no tiene carácter obligatorio aunque, si el estudiante decide llevarla a cabo, también se estipula que se realice en el quinto o sexto semestre y recomendando una duración de seis meses –con la posibilidad de cursar un curso académico completo–³²⁵.

8.5 CHINA: Universidad de Estudios Internacionales de Shanghai (上海外国语大学)

Los estudios conducentes al grado en TI en esta Universidad se imparten en la Facultad de Estudios Ingleses. Esta Facultad, aunque no tiene un departamento *per se* de traducción e interpretación, sí que cuenta con el grado de TI implantado en 2007.

8.5.1 Objetivos y competencias específicas del programa de grado en TI

De acuerdo con las normas vigentes establecidas por el MOE y la propia Universidad, esta Facultad, y para este grado de TI, propone el siguiente objetivo general:

- Desarrollar en el estudiante el perfecto dominio de las lenguas de trabajo (chino e inglés) y los conocimientos académicos y culturales necesarios para ejercer la profesión.

Las competencias específicas para la titulación que tienen que haber adquirido los estudiantes en el momento de su graduación son:

1. Conocer la lengua inglesa, oral y escrita, en niveles profesionales para el ejercicio de la traducción y la interpretación.
2. Conocer la teoría de la literatura inglesa.
3. Adquirir las destrezas y competencias necesarias para el ejercicio de la traducción y la interpretación.
4. Ser capaz de analizar todo tipo de textos en la lengua extranjera.
5. Conocer la situación de nuestro país [China], así como la historia, cultura y civilización de los países angloparlantes.

³²⁵ Toda la información sobre los programas de movilidad y de intercambio se encuentran detallados en la página web de esta Facultad. Disponible en: <http://seis.bfsu.edu.cn/archives/82> [Último acceso: 18.02.2017].

6. Conocer aspectos básicos sobre política, economía, cultura, ciencia, tecnología y finanzas, así como conocer los aspectos profesionales y éticos de la profesión.
7. Ser capaz de aplicar las destrezas y habilidades comunicativas para el ejercicio de la traducción y la interpretación.
8. Conocer una segunda lengua extranjera.
9. Conocer aspectos básicos sobre relaciones internacionales, teoría de la traducción, literatura, lingüística, etc.
10. Ser capaz de aplicar los conocimientos sobre documentación y métodos de investigación para realizar un trabajo de investigación académica y científica.
11. Saber aplicar los conocimientos sobre comunicación intercultural y política internacional, así como conocer las diferencias entre China y los países occidentales.
12. Conocer la lengua inglesa, en niveles profesionales, y saber aplicar estos conocimientos a la realización de investigaciones académicas y científicas.

Según la propia Facultad, en el momento del egreso, los estudiantes habrán adquirido la formación necesaria para ocupar puestos de trabajo en departamentos de relaciones internacionales, empresas de comercio exterior u organizaciones internacionales, así como en centros educativos o departamentos de investigación, entre otros.

8.5.2 Contenidos del currículum: plan de estudios

El plan de estudios conducente al título de grado en TI en la Universidad de Estudios Internacionales de Shanghai (UEIS)³²⁶, también con una duración de cuatro años, tiene un total de 2.700 a 2.800 horas. Así, el plan de estudios alcanza un total de 160 créditos en los que se incluyen también las actividades paralelas, al contrario que en otros planes de estudios en los que estas actividades aparecen como una suma añadida a los créditos totales del plan de estudios (apartado 8.3.2 o 8.4.2).

Para presentar el plan de estudios del grado de TI en la UEIS, mostramos la relación entre las asignaturas, créditos y horas del mismo, así como toda la información anteriormente expuesta en la siguiente tabla:

³²⁶ Esta universidad es conocida en China como SISU (*Shanghai International Studies University*) pero nosotros utilizaremos la abreviatura con respecto al nombre en español: UEIS (Universidad de Estudios Internacionales de Shanghai).

BLOQUES	Plan de Estudios (TI)		Créditos	Horas
BLOQUE 1	Formación básica	Formación básica (común del MOE)	31	19,38%
		Formación básica (de libre elección pero relacionada con la formación básica, no con la TI)	7	4,37%
Total [F. básica]			38	23,75%
BLOQUE 2	Obligatoriedad (TI)	Asignaturas comunes obligatorias (Relacionadas con la adquisición de la competencia lingüística e introducción a la TI)	34	21,25%
		Asignaturas comunes obligatorias (Relacionadas con la especialización en TI)	38	23,75%
Total [Obligatoriedad]			72	45%
BLOQUE 3	Optatividad (TI)	Asignaturas optativas	42	26.25%
Total [Optatividad]			42	26.25%
BLOQUE 4	Actividades Paralelas	Prácticas profesionales (TI)	2	1,25%
		Prácticas sociales	2	1,25%
		TFG (<i>Thesis Dissertation</i>)	4	2,50%
Total [Actividades Paralelas]			8	5%
TOTAL			160³²⁷	100% 2.197 horas³²⁸

Tabla 43. Plan de estudios de la UEIS³²⁹.

8.5.2.1 Formación básica

En el caso de esta Facultad, el bloque de formación básica está, a su vez, dividido en dos y el estudiante debe cursar un total de 38 créditos. Para el primer bloque se ofertan un total de 37 créditos, de los que el estudiante debe cursar 31, los cuales se corresponden con las asignaturas comunes de formación básica (MOE), mientras los otros 7 créditos (para alcanzar los 38 créditos) pertenecen a asignaturas de formación básica pero de libre elección. En esta Facultad, la formación básica común (MOE) queda como sigue:

Nombre de la asignatura	Créd.	Horas	Primero		Segundo		Tercero		Cuarto	
			1°	2°	3°	4°	5°	6°	7°	8°
			(18)	(18)	(18)	(18)	(18)	(18)	(18)	(18)
Mao Zedong Thought and Theory of Socialism with Chinese Characteristics	6	72	√	√						

³²⁷ La información que aquí se presenta proviene de su última actualización de su plan de estudios (2014), aunque sí que ha sido comparada y contrastada con los datos que nos proporcionaron, en una entrevista personal, en 2013 en la propia Facultad.

³²⁸ Las horas que aquí se reflejan son orientativas ya que hemos sido nosotros los que hemos realizado el cálculo acorde con las especificaciones del documento original al no venir éstas reflejadas expresamente en el mismo.

³²⁹ Disponible en: <http://www.ses.shisu.edu.cn/04/04/c421a1028/page.htm> [Último acceso: 20.04.2017] y en el Anexo XV.

Introduction to Ideology, Moral Culture and Basics of Law	3	54	√							
Outline of Chinese Contemporary History	2	36		√						
Introduction to the Principles of Marxism	3	54			√					
Contemporary World Economics and Politics	2	36			√					
Current Situation and Policy	2	36	√	√	√	√	√	√		
Physical Education	4	36	√	√	√	√				
Introduction to Computing	3	54	√							
Media Information Processing ³³⁰	2	36		√						
Introduction to Databases and Web Design	2	54		√						
Introduction to Linguistics*	2	36								
Contemporary Chinese Language*	2	36								
Contemporary Chinese Literature*	2	36								
Ancient Chinese Literature* ³³¹	2	36								
TOTAL de créditos ofertados	37	612								
TOTAL de créditos a cursar	31	540								

Tabla 44. Asignaturas de formación básica de la UEIS.

En cuanto a las asignaturas de formación básica de libre elección se encuentran agrupadas en diez módulos (tabla 45) de los cuales, los estudiantes están obligados a cursar un total de 7 créditos. Generalmente, suelen corresponderse con una asignatura por módulo, ya que las asignaturas suelen ser de 2 créditos, aunque también se ofertan asignaturas de un sólo crédito.

MÓDULOS (de libre elección de formación básica)
A) Cultural and International Perspectives
B) Chinese Civilization and Traditional Culture
C) Appreciation of Chinese Art and Aesthetics
D) Philosophy of Mathematics and Creative Thinking
E) Scientific and Technological Development
F) Law and Political Thinking and Justice
G) Economic Administration and Social Security
H) News, Media and Ethics of Society
I) Language Skills and Language Communication
J) Physical Education and Mental and Physical Health
TOTAL de créditos a cursar: 7 créditos

Tabla 45. Módulos de libre elección de formación básica de la UEIS.

³³⁰ Los estudiantes deberán escoger entre esta asignatura y la de *Introduction to Databases and Web Design*.

³³¹ De las asignaturas marcadas con un asterisco el estudiante deberá escoger dos y podrán ser cursadas entre el segundo y el sexto semestre.

Como el propio documento reza, los estudiantes no podrán escoger ninguna asignatura de los módulos que estén directamente relacionados con la misma rama de conocimiento de su plan de estudios o afines al mismo ya que, en ese caso, no se podrían computar como créditos para este bloque³³². Es decir, deben escoger entre las asignaturas que la Facultad oferte de los módulos propuestos evitando los módulos B) e I).

8.5.2.2 Obligatoriedad

La obligatoriedad (bloque 2) está dividida en dos bloques. De sus 72 créditos, 34 pertenecen al primer bloque: asignaturas destinadas a la adquisición, perfeccionamiento lingüístico (inglés) y lengua extranjera; y 38 créditos al segundo bloque: asignaturas relacionadas con la TI y la adquisición de la CT, comunes y obligatorias para todos los estudiantes de este plan de estudios. Las asignaturas obligatorias del primer bloque y la relación con el número de créditos y horas, así como su distribución en el plan de estudios se muestran en la siguiente tabla:

Nombre de la asignatura	Créd.	Horas	Primero		Segundo		Tercero		Cuarto	
			1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º
Basic English I	8	90	√	√						
Basic English II	8	90			√	√				
English Reading	4	72	√	√						
English Listening and Speaking	4	72	√	√						
English Speaking	4	72	√	√						
Fundamentals of English Writing	2	36		√						
Theory and Practice of English	4	72			√	√				
TOTAL	34	504								

Tabla 46. Distribución de créditos y horas del primer bloque de obligatoriedad de la UEIS.

El segundo bloque de obligatoriedad correspondería al de las asignaturas propias de la TI, obligatorias y comunes para todos los estudiantes. Su relación con créditos y horas, así como su distribución en el plan de estudios sería la siguiente:

³³² 开设学期不限。学生不得选修与主修专业相同或相近的课程，否则不计成绩。Nuestra traducción. Disponible en: <http://www.ses.shisu.edu.cn/04/04/c421a1028/page.htm> [Último acceso: 04.04.2017].

Nombre de la asignatura	Créd.	Horas	Primero		Segundo		Tercero		Cuarto	
			1°	2°	3°	4°	5°	6°	7°	8°
Theory and Practice of English Grammar	4	72			√	√				
English Writing	4	72			√	√				
Advance English Listening and Speaking	4	72			√	√				
Consecutive Interpreting	4	72				√	√			
Governmental and Public Affairs	2	36					√			
Chinese and Western Translation Theory	2	36						√		
English Literature	2	36					√			
American Literature	2	36						√		
Literary Translation	2	36						√		
Sight Translation	2	36						√		
Introduction to English Linguistics	2	36						√		
Advanced English I	8	90					√	√		
TOTAL	38	630								

Tabla 47. Distribución de créditos y horas del segundo bloque de obligatoriedad de la UEIS.

La obligatoriedad suma un total de 72 créditos (1.134 horas) de los 160 que oferta el plan de estudios. Asimismo, y como hemos podido comprobar, se le da prioridad al dominio de las lenguas de trabajo ya que las asignaturas de traducción son solamente tres y la interpretación sólo tiene cabida en dos asignaturas (Interpretación a Vista e Interpretación Consecutiva).

8.5.2.3 Optatividad

La oferta del bloque de la optatividad (bloque 3), en este plan de estudios, asciende a los 140 créditos de los que los alumnos deben cursar 42. Así, la optatividad representa un 26,25% del plan de estudios. En esta Facultad, las asignaturas optativas son las siguientes:

Nombre de la asignatura	Créd.	Horas	Primero		Segundo		Tercero		Cuarto	
			1°	2°	3°	4°	5°	6°	7°	8°
			(18)	(18)	(18)	(18)	(18)	(18)	(18)	(18)
English Pronunciation	2	36	√							
Foreign Etiquette	2	36	√							
Introduction to European Culture	2	36	√							
British and American Overview	2	36		√						

EL CURRÍCULUM EN TRADUCCIÓN E INTERPRETACIÓN: ANÁLISIS COMPARATIVO ENTRE LOS CURRÍCULA DE LOS PROGRAMAS DE GRADO EN TI DE CHINA Y ESPAÑA

Comparative Literature	2	36		√						
Introduction to British and American Literature	2	36		√						
Introduction to Chinese Culture	2	36		√						
Appreciation of Novels	2	36		√						
Chinese and Western Culture	2	36		√						
History of Ancient Western Civilization	2	36			√					
Essence of Contemporary Western Philosophy	2	36			√					
History of the United Kingdom	2	36			√					
Introduction to English and American Poetry	2	36			√					
Liason Interpreting	2	36			√					
English Public Speaking	2	36			√					
Literary Reading and Creative Writing	2	36			√					
History of Western Contemporary Civilization	2	36				√				
Appreciation of Shakespeare's Works	2	36				√				
Appreciation of English Short Stories	2	36				√				
Introduction to Female American Writers	2	36				√				
Greek and Roman Mythology and Western Culture	2	36				√				
Sociology and Cultural Studies and Discussion	2	36				√				
American History	2	36				√				
Applied English Writing	2	36				√				
Translation of British and American Films	2	36				√				
Translation of Documents	2	36				√				
Theory and Practice of English Debating	2	36				√				
Selected Readings and Translation of Newspaper Texts	2	36				√				
History of the United Kingdom	2	36				√	√	√		
British Society and Culture	2	36					√			
Introduction to the History of Western Art	2	36					√			
Appreciation of English Prose	2	36					√			
The Bible and Western Culture	2	36					√			
American Society and Culture	2	36					√			
English Vocabulary	2	36					√			
Advanced English Listening and Speaking	2	36					√			
Selected Readings of British Writers	2	36					√			
Appreciation of British and American Literary Masterpieces	2	36					√			
Western Rhetoric	2	36					√			
Introduction to Social Linguistics	2	36					√			
Comparison of English-Chinese Translation	2	36					√			

Introduction to Classical Chinese Culture	2	36					√			
Western Academic Tradition and Academic Writing	2	36						√		
Appreciation of Oscar Wilde's Drama	2	36						√		
Researching Western Drama	2	36						√		
Selected Readings of Works of American Thought	2	36						√		
Appreciation of American Films	2	36						√		
Selected Readings of the English Press	2	36						√		
20th Century Western Literary Theory	2	36						√		
Selected Readings of British Literature	2	36						√		
English Writing Style	2	36						√		
Linguistics	2	36						√		
English Language and Culture	2	36						√		
Translation of Chinese Classics	2	36						√		
Business Translation	2	36						√		
Selected Readings of American Literature	2	36							√	
Advanced English II	4	90							√	√
Simultaneous Interpreting	2	36							√	
Second Foreign Language ³³³	12	288			√	√	√	√		
TOTAL de créditos ofertados	140	---								
TOTAL de créditos a cursar	42	415								

Tabla 48. Asignaturas optativas de la UEIS.

Como podemos observar, la Facultad oferta un amplio listado de asignaturas para que el estudiante pueda escoger 42 créditos, es decir, entre 20 a 22 asignaturas –dependiendo del número de créditos de las mismas–. Además, se observa que la oferta no está dividida por módulos o áreas temáticas como en la ULEB. Se aprecia que se ha procurado incluir entre la optatividad bastantes asignaturas relacionadas con la lengua y cultura de ambas lenguas de trabajo, sin embargo, creemos que hay una cierta escasez en cuanto a asignaturas de especialización en TI, con sólo tres asignaturas del campo de la traducción y otras dos del de la interpretación. No por ello queremos decir que las asignaturas relacionadas con las lenguas y culturas de trabajo no sean de importancia, al revés, consideramos que el estudiante debe tener amplios conocimientos sobre las mismas, ahora bien, sí que nos resulta extraño que las asignaturas relacionadas con la

³³³ Como segunda lengua extranjera pueden cursar japonés, francés, portugués, español, alemán o cualquier otra lengua que se oferte en ese curso académico.

traducción –ya sea científico-técnica, jurídica, literaria, etc.– apenas tengan cabida en el mismo.

Por otro lado, en cuanto a lo que al campo de la interpretación respecta, en la obligatoriedad ya veíamos cómo se incluyen dos asignaturas –Interpretación Consecutiva y a Vista–, ofertándose en la optatividad la Interpretación Simultánea. Suponemos que el motivo que hay detrás de la escasez de asignaturas de *semi-especialización* –ya sea en traducción o interpretación– es que ésta se lleva a cabo en los programas de posgrado que esta misma universidad oferta, los cuales, además, se considera uno de los mejores programas de posgrado en TI de China, dedicándose exclusivamente a formar a futuros profesionales que trabajarán para la ONU, OTAN u otros organismos internacionales³³⁴.

8.5.2.4 Actividades paralelas

Este bloque (bloque 4) ha sido diseñado de acuerdo al “*Teaching Guidance Committee of the Ministry of Education*” [教育部各专业教学指导委员会的指导性方案] pero adaptado a los principios y requisitos de esta Universidad. En este grado de TI, este bloque supone un total de 8 créditos. Así, las actividades paralelas, denominadas “*Practical Teaching Module*” [实践教学环节] que esta Facultad oferta son las siguientes:

Actividad	Semestre // semanas	Créditos
Social Practice ³³⁵	2 nd and 3 rd semesters (2-4 weeks) during summer vacations	2
Internship (TI)	Between the 4 th and 8 th semester (8 weeks) during summer vacations	2
TFG (<i>Thesis Dissertation</i>)	Durante el 7º y 8º semestre (24 weeks)	4
TOTAL		8

Tabla 49. Actividades paralelas de la UEIS.

Este bloque está destinado a formar paralelamente al estudiante a través de prácticas profesionales relacionadas con el grado en sí para desarrollar habilidades y competencias relativas a la creatividad, innovación, así como iniciarles en la

³³⁴ Para más información sobre estos programas, puede consultarse: <http://en.shisu.edu.cn/resources/features/found-in-translation> [Último acceso: 05.04.2017].

³³⁵ Probablemente el servicio militar se incluya entre estas actividades.

investigación (TFG) y en el mundo profesional. Además, estas actividades paralelas se encuentren incluidas en el cómputo total del plan de estudios –a diferencia de otras universidades–.

Nos gustaría puntualizar que no hemos encontrado en el plan de estudios nada relativo a la movilidad. Aunque en la web de esta Facultad queda patente la oferta de programas y becas de movilidad a varios países, tanto europeos como asiáticos y del pacífico³³⁶. Además, en 2015, eran ya 56 los países con los que esta Universidad realizaba intercambios y programas de movilidad y cuenta con siete Institutos Confucio con los que colabora en diferentes países, estando uno de ellos en España. Asimismo, ofertan un programa de grado 2+2 conjuntamente con la Universidad de Leicester (Reino Unido) y participan en becas de reconocimiento internacional como las becas Fulbright, ya sea recibiendo a estudiantes extranjeros o enviando a estudiantes de su Universidad.

8.6 CHINA: Universidad de Estudios Internacionales de Sichuan (四川外国语大学)

La Universidad de Estudios Internacionales de Sichuan (UEISC)³³⁷ fue fundada en 1950 como la *Russian Training School of Southwest Military University* que servía a la armada china. Es por ello que no nos extraña que esté orientada a la formación en lenguas extranjeras ofreciendo una gran diversidad de programas de Filología en español, ruso, portugués, alemán, francés, hebreo, húngaro y árabe, por mencionar algunas, desde hace más de 100 años. Sin embargo, el grado en TI no vería la luz hasta el año 2008, cuando la Facultad de Lenguas y Culturas Extranjeras³³⁸ de esta Universidad lo pusiese en marcha.

8.6.1 Objetivos y competencias específicas del programa de grado en TI

Como decíamos, el programa de grado de TI fue puesto en marcha con un objetivo muy claro:

³³⁶ Se puede consultar los programas de movilidad ofertados y las universidades de destino en: <http://www.ses.shisu.edu.cn/369/list.htm> [Último acceso: 21.04.2017].

³³⁷ Esta universidad es conocida como SISU (*Sichuan International Studies University*), pero nosotros la hemos denominado UEISC (Universidad de Estudios Internacionales de Sichuan).

³³⁸ 四川大学外国语学院 (*College of Foreign Languages and Cultures of Sichuan University*). Disponible en: <http://flc2.scu.edu.cn/foreign/> [Último acceso: 08.04.2017].

- Formar a especialistas y profesionales de la TI para servir, principalmente, al gobierno favoreciendo el crecimiento económico y el desarrollo social de la nación.

Con este objetivo en mente, esta Facultad también establece las competencias específicas para el programa de grado de TI que el estudiante debe haber desarrollado al final del mismo:

1. Conocer las dos lenguas de trabajo (inglés y chino), en niveles profesionales.
2. Adquirir amplios conocimientos de cultura general.
3. Saber aplicar las destrezas de comunicación y mediación intercultural.
4. Ser capaz de desarrollar razonamientos críticos y conocer la ética de la profesión.
5. Conocer la cultura y civilización tanto del propio país [China] como la de países extranjeros.
6. Conocer las corrientes traductológicas.
7. Saber aplicar las destrezas y habilidades de traducción e interpretación.
8. Conocer las herramientas informáticas y ser capaz de aplicarlas a las tareas de traducción.
9. Conocer la industria de la traducción y los procesos operacionales que se dan en la misma.
10. Ser capaz de aprender de manera autónoma y ser capaz de trabajar en equipo.
11. Conocer aspectos los generales sobre asuntos exteriores, comercio, educación, cultura, ciencia y tecnología necesarios para el ejercicio profesional de la traducción y la interpretación.

Tras la finalización del grado en TI los egresados habrán adquirido la formación necesaria para ocupar puestos en departamentos o agencias de relaciones internacionales, comercio, educación, cultura, ciencia y tecnología, así como en agencias de traducción e interpretación o de mediación lingüística y cultural.

Antes de introducirnos en el análisis de su plan de estudios, nos gustaría apuntar que esta Facultad es un centro oficial para la realización de los exámenes CATTI,–*China Accreditation Test for Translators and Interpreters*– (apartado 3.2.3) para obtener la

“acreditación” como traductor e intérprete profesional. Además, también organizan los exámenes ETTBL (*English Translation Test of Business Language*).

8.6.2 Contenidos del currículum: plan de estudios

El grado en TI en la UEISC tiene una duración de cuatro años divididos cada uno en dos semestres y sumando así un total de ocho semestres –con posibilidad de realizarlo en un período de entre 3 y 7 años–. El plan de estudios tiene un total de 179 créditos y 2.650 horas. En la siguiente tabla mostramos la relación entre los bloques del grado, las asignaturas, créditos y horas de los mismos:

BLOQUES	Plan de Estudios (TI)		Créditos	Horas	%
BLOQUE 1	Formación básica	Formación básica (común del MOE)	47	831	26,3%
		Formación básica (de libre elección pero relacionada con la formación básica, no con la TI)	6	96	3,4%
Total [F. básica]			53	927	29,7%
BLOQUE 2	Obligatoriedad (TI)	Asignaturas comunes obligatorias (Relacionadas con la adquisición de la competencia lingüística e introducción a la TI)	71	1.094	43%
		Asignaturas comunes obligatorias (Relacionadas con la especialización en TI)	6	96	
Total [Obligatoriedad]			77	1.196	43%
BLOQUE 3	Optatividad (TI)	Asignaturas optativas	33	528	18,4%
Total [Optatividad]			33	528	18,4%
BLOQUE 4	Actividades Paralelas	Servicio militar	2	---	
		Prácticas profesionales	2	---	
		Prácticas en TI	2	---	
		TFG (<i>Thesis Dissertation</i>)	2	---	
		Actividades de innovación	2	---	
		Prácticas sociales	4	---	
Total [actividades paralelas]			16	30 semanas	8,9%
TOTAL			179	2.651	100%

Tabla 50. Plan de estudios de la UEISC³³⁹.

³³⁹ Puede consultarse parte del plan de estudios en la página web del Departamento. Disponible en: <http://cit.sisu.edu.cn/info/1046/1476.htm> [Último acceso: 10.04.2017]. Sin embargo, nosotros sí que disponemos del documento oficial completo que puede ser consultado en los Anexo XVI.

8.6.2.1 Formación básica

Las materias comunes de formación básica (bloque 1), establecidas por el MOE y comunes para todos los programas de grado están relacionadas directamente con la formación general del individuo, como en el resto de planes de estudios vistos hasta ahora. El número de créditos a cursar en la formación básica que el estudiante debe cursar es de 53 créditos, de los cuales 47 se corresponden con asignaturas obligatorias (MOE) y 6 créditos –obligatorios también– de libre elección entre la oferta de esta Facultad. Las asignaturas de formación básica común (MOE) son las siguientes:

Nombre de la asignatura	Créd.	Horas	Primero		Segundo		Tercero		Cuarto	
			1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º
			(18)	(18)	(18)	(18)	(18)	(18)	(18)	(18)
Introduction to Ideology, Moral Culture and Basics of Law	3	48	√							
Outline of Chinese Contemporary History	2	32	√							
Introduction to the Principles of Marxism	3	48			√					
Mao Zedong Thought and Theory of Socialism with Chinese Characteristics	4	64			√					
Ideological and Political Education	2	32					√			
Current Situation and Policy	2	32	√	√	√	√	√	√		
Career Planning and Employment Guidance for College Students	2	32		√			√			
Mental Health Education	2	26	√							
Safety Education for College Students	2	26	√							
Academic Chinese I	3	39	√							
Academic Chinese II	3	48		√						
Basic Computer Skills I	1	26	√							
Basic Computer Skills II	2	64		√						
Physical Education I	1	26	√							
Physical Education II	1	32		√						
Physical Education III	1	32			√					
Physical Education IV	1	32				√				
Second Foreign Language ³⁴⁰	12	192	√	√	√	√				
TOTAL	47	831								

Tabla 51. Asignaturas de formación básica de la UEISC.

En cuanto a las materias de formación básica, pero de libre elección de esta Facultad, el estudiante debe cursar 6 créditos. Las asignaturas a elegir se ofertan bajo el nombre de

³⁴⁰ Esta asignatura es obligatoria para todos los estudiantes que realicen un programa de grado relacionado con lenguas extranjeras. Se puede escoger entre: ruso, francés, italiano, alemán, español, portugués, coreano, tailandés o japonés, entre otras.

General Education Electives [通知教育选修课程] y los 6 créditos suman un total de 96 horas lectivas. Los módulos de libre elección son los siguientes:

MÓDULOS (de libre elección de formación básica)
A) Humanities and Arts
B) Natural Sciences
C) Social Sciences

Tabla 52. Módulos de libre elección de formación básica de la UEISC³⁴¹.

Como en el documento original se especifica que el alumno deberá cursar estas asignaturas entre el primer y el séptimo semestre.

8.6.2.2 Obligatoriedad

La obligatoriedad (bloque 2) en el grado de TI de esta Facultad, también se encuentra dividida en dos bloques: 1) asignaturas destinadas a la adquisición y perfeccionamiento lingüístico; y 2) asignaturas relacionadas con la TI y la adquisición de la CT. El número de créditos asciende a 77 créditos, de los cuales 71 (tabla 53) están relacionados, casi en su totalidad, con materias de perfeccionamiento de la lengua inglesa y algunas asignaturas de introducción a la traducción y 6 (tabla 54) créditos corresponden a las asignaturas obligatorias relacionadas directamente con la TI. Las asignaturas obligatorias del primer bloque se muestran en la siguiente tabla:

Nombre de la asignatura	Créd.	Horas	Primero		Segundo		Tercero		Cuarto	
			1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º
English Comprehension I	6	78	√							
English Comprehension II	6	96		√						
English Comprehension III	6	96			√					
English Comprehension IV	6	96				√				
Advanced English I	4	64					√			
Advanced English II	4	64						√		
English Listening I	2	26	√							
English Listening II	2	32		√						
English Listening III	2	32			√					
English Listening IV	2	32				√				

³⁴¹ No se especifica en el plan de estudios cuántos créditos tienen las asignaturas de libre elección en la formación básica, pero hemos comprobado que en las de formación básica común, puede variar entre 1 y 4 créditos.

English Speaking I	2	26	√							
English Speaking II	2	32		√						
English Public Speaking and Debating	2	32			√					
English Reading I	2	26	√							
English Reading II	2	32		√						
English Writing I	2	32			√					
English Writing II	2	32				√				
Introducing to Translation Studies	2	32				√				
ENG-CH Translation	4	64				√				
CH-ENG Translation	4	64					√			
FGD (Focus Group Discussion) Interpreting	2	32			√					
Introduction to Chinese Culture	2	26	√							
Introduction to English Speaking Countries	2	32		√						
Introduction to Translation and Interpreting	1	16	√							
TOTAL	71	1.094								

Tabla 53. Distribución de créditos y horas del primer bloque de obligatoriedad de la UEISC.

El segundo módulo de obligatoriedad corresponde al de las asignaturas propias de la TI, pero comunes para todos los estudiantes. Las asignaturas son las que siguen:

Nombre de la asignatura	Créd.	Horas	Primero		Segundo		Tercero		Cuarto	
			1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º
Liaison Interpreting	2	32				√				
Consecutive Interpreting	2	32					√			
English Academic Writing	2	32							√	
TOTAL	6	96								

Tabla 54. Distribución de créditos y horas del segundo bloque de obligatoriedad de la UEISC.

La obligatoriedad –en su totalidad– supone para el estudiante, como decíamos, 77 créditos de los 179 que tiene el plan de estudios y asciende a 1.190 horas. Asimismo, y como hemos podido comprobar, se le da prioridad al dominio y perfeccionamiento de las lenguas de trabajo, ya que las asignaturas asignadas a la traducción son escasas (4 asignaturas) y las del campo de la interpretación son tan sólo 4 asignaturas, aunque de ellas, dos son de especialización.

8.6.2.3 Optatividad

La optatividad (bloque 3) vinculada a la TI representa 33 créditos a cursar del cómputo total, es decir, más de un 18%, correspondiéndose así con 528 horas. En esta Facultad, la mayoría de las asignaturas optativas son de 2 créditos (32 horas).

Nombre de la asignatura	Créd.	Horas	Primero		Segundo		Tercero		Cuarto	
			1°	2°	3°	4°	5°	6°	7°	8°
English Pronunciation	2	32	√							
Comparison of Chinese and Western Cultures	2	32			√					
English Grammar	2	32		√						
Advanced English Listening I	2	32					√			
Advanced English Listening II	2	32						√		
Advanced English Writing I	2	32					√			
Advanced English Writing II	2	32						√		
Applied Translation I	2	32					√			
Applied Translation II	2	32						√		
Literature of English Speaking Countries	2	32						√		
Selected Readings from the English Press	2	32							√	
Introduction to Linguistics	2	32					√			
Interpreting Workshop	2	32							√	
Literary Translation	2	32					√			
Business Interpreting	2	32						√		
Translation Workshop	2	32							√	
Public Service Interpreting	2	32						√		
Computer-assisted Translation	2	32						√		
Sight Interpreting	2	32						√		
Simultaneous Interpreting	2	32							√	
Intercultural Communication	2	32			√					
History of Western Civilization	2	32				√				
Foreign Service Etiquette	1	16		√						
Translation Service Management ³⁴²	1	16							√	
CATTI and the Translation Competence Certificates	2	32					√			
TOTAL de créditos ofertados	48	768								
TOTAL de créditos a cursar	33	528								

Tabla 55. Asignaturas optativas de la UEISC.

³⁴² Según He y Ceng (2013: 71) de las 38 facultades de TI que analizaron en su estudio, esta es la única facultad que oferta una asignatura relacionada con la profesión en TI: “在 38 所高校中，只有四川外语学院开设了“翻译职业知识”课程”.

Como podemos observar, la Facultad oferta un listado con un total de 25 asignaturas para que el estudiante escoja 33 créditos de los 48 que se ofertan, es decir, entre 15 y 17 asignaturas –dependiendo del número de créditos de las mismas–. A través de la tabla anterior podemos apreciar cómo esta Facultad ha incluido entre la optatividad bastantes asignaturas relacionadas con el perfeccionamiento de las lenguas y culturas de trabajo y algunas asignaturas de traducción –como la mayoría de las facultades en China que ofertan este programa–. En cuanto a las asignaturas de interpretación, el plan de estudios contempla varias asignaturas de especialización en sus distintas modalidades –a vista, consecutiva, simultánea, etc.–. Nos ha llamado la atención que, hasta ahora, éste sea el único programa que oferte la optativa: Interpretación en los Servicios Públicos, así como una asignatura destinada a preparar los exámenes oficiales CATTI (apartado 3.2.3).

8.6.2.4 Actividades paralelas

Las actividades paralelas (bloque 4) en el grado de TI de esta Facultad, suma un total de 16 créditos, de entre los que se incluyen el servicio militar, el TFG o *Thesis Dissertation*, las prácticas profesionales, las prácticas sociales u otro tipo de actividades obligatorias. En esta Facultad, este bloque del plan de estudios se denomina “*Independent Practical Module*” [独立实践环节] e incluye las siguientes actividades paralelas:

Nombre de la asignatura	Créd.	Semanas	Primero		Segundo		Tercero		Cuarto	
			1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º
			(18)	(18)	(18)	(18)	(18)	(18)	(18)	(18)
Military Theory and Training	2	2	√							
IT Internship* ³⁴³	2	4				√	√	√	√	
Internship	2	4								√
TFG (<i>Thesis Dissertation</i>)	4	8								√
Innovative Activity	2	4	√	√	√	√	√	√	√	√
Social Practice	2	4	√	√	√	√	√	√	√	√
Independent Translation and Interpreting Practice	2	4	√	√	√	√	√	√	√	√
TOTAL	16	30								

Tabla 56. Actividades paralelas de la UEISC.

³⁴³ Las materias marcadas con el asterisco pueden ser llevadas a cabo en cualquiera de los semestres que aparecen señalados.

Queremos dejar claras varias cuestiones relativas a este bloque. Para comenzar, la asignatura “*Independent Translation and Interpreting Practice*” se puede llevar a cabo en cualquiera de los semestres del grado, teniendo el estudiante que realizar una o varias traducciones de manera independiente que alcancen 10.000 caracteres chinos o 6.000 palabras en inglés. Por otro lado, las prácticas sociales o prácticas comunitarias (*Social Practice*) se llevan a cabo durante cualquiera de los períodos vacacionales teniendo que entregar un informe relativo a las mismas en el momento de su finalización. Las prácticas requeridas para la graduación (*Internship*) se llevan a cabo durante el segundo semestre del cuarto año y son prácticas en cualquier campo, esté o no relacionado con la TI. Sin embargo, también son obligatorias las prácticas relacionadas con la TI (*TI Internship*), aunque pueden ser reconocidas por otro tipo de actividades³⁴⁴. En lo que a los créditos de las actividades de innovación (*Innovative Activity*), éstos pueden ser reconocidos por la asistencia a congresos, charlas, seminarios, así como mediante la realización del examen oficial CATTI (nivel 2). Por último, el TFG o *Thesis Dissertation* será escrito y presentado en el último año del programa de grado y se le da al estudiante la libertad para que pueda ser una investigación o un proyecto de traducción.

8.7 Comparación e informe de los resultados de la muestra china

Como hemos visto a lo largo de este capítulo, desde que la Comisión para la Acreditación de Programas de Grado del Consejo de Estado publicase el documento aprobado por el MOE, en 2005, por el cual se reconocía y establecía, el Grado en Traducción e Interpretación (2006), los programas de grado en TI han sufrido un acelerado desarrollo que ha suscitado la preocupación por la formación de los estudiantes (apartado 3.2). Ya adelantábamos que en China aunque sí que existe un “esqueleto” común, no hay una normativa específica común en cuanto al diseño curricular, y que son las propias facultades o departamentos los que elaboran sus planes de estudios dependiendo de factores como la región donde se encuentren y el mercado

³⁴⁴ En una entrevista personal (20.04.2017) con el profesor de esta misma Facultad, D. Matías Hidalgo, nos explicó que las prácticas (*Internship*) son obligatorias y deben cursarse en el cuarto y último curso. Normalmente, tienen una duración de dos semanas o 20 días y, preferiblemente deben estar relacionadas con la titulación pero éste no es un requisito obligatorio. De otro lado, las prácticas relacionadas con la titulación (*TI Internship*), aunque también son de carácter obligatorio, pueden ser convalidadas por participar en actividades culturales sirviendo como intérprete, voluntario, etc.

laboral de la misma, el perfil del estudiantado y profesorado, los recursos de las universidades, etc.

De este modo, como hemos podido comprobar a lo largo de este capítulo, este “esqueleto” común está dividido en cuatro bloques, aunque eso sí, las asignaturas, créditos, horas, e incluso, la distribución de los mismos muestran grandes diferencias de unos programas a otros, siendo ésta inferior en el primer bloque por ser la que se corresponde a la formación básica

Para mostrar una visión comparativa de los planes de estudios de TI en las cuatro universidades que aquí hemos analizado, hemos realizado una tabla, a modo de resumen, en la que se expone el marco común por bloques de cada una de ellas con el objetivo de facilitar no sólo la comparación entre la muestra, sino también la posterior yuxtaposición y comparación con los currícula de TI de las universidades españolas (capítulo 10).

BLOQUES	UEEGD	ULEB	UEIS	UEISC
	Créd. // Horas	Créd. // Horas	Créd. // Horas	Créd. // Horas
1. Formación básica (MOE + de libre elección)	35 créditos 722 horas 22%	50 créditos 972 horas 36%	38 créditos 648 horas 23,75%	53 créditos 927 horas 29,7%
2.Obligatoriedad (competencia lingüística + TI)	77 créditos 1.350 horas 42,14%	91 créditos 1.260 horas 47%	72 créditos 1.134 horas 45%	77 créditos 1.196 horas 43%
3.Optatividad (TI)	24 créditos 432 horas 15%	24 créditos 432 horas 16%	42 créditos 415 horas 26,25%	33 créditos 528 horas 18,4%
4.Actividades Paralelas	23 créditos 14,45%	10 créditos 6%	8 créditos 5%	16 créditos 8,9%
TOTAL	159+23 // 2.504	165+10 // 2.664	160 // 2.197	179 // 2.651

Tabla 57. Comparación del número de créditos y horas por bloques de la muestra.

Se constata en la tabla anterior que la suma de créditos y horas varía bastante entre los distintos programas de grado, así como se encuentran ciertas diferencias en cuanto a la relación entre la equivalencia crédito/hora. Para algunas universidades, el crédito equivale a 16 horas como sucede, generalmente, en la UEISC. Decimos “generalmente” porque también se han encontrado en su plan de estudios algunas asignaturas en las que el crédito corresponde a 13 horas (*Mental Health Education, Safety for College Students*

o *College Chinese I*), en otras asignaturas el crédito supone 26 horas (*Basic Computer Skills I* o *Physical Education I*), y en otras equivale a 32 horas (*Basic Computer Skills II* o *Physical Education II, III* y *IV*). En otras universidades, como la ULEB o UEIS, el crédito, normalmente, son 18 horas, pero también se encuentran variaciones dependiendo de la asignatura. Así, nos hemos encontrado, en ambas universidades, que también hay asignaturas en las que el crédito equivale a 12 horas. En la única universidad de la muestra en la que hemos encontrado homogeneidad –con respecto a las horas que equivalen a un crédito–, es en la UEEGD, en la que el crédito supone 18 horas para todas las asignaturas. Esta variación entre las horas que corresponden a un crédito es bastante común en China, al ser cada universidad o institución la que establece su propia definición del crédito y de su equivalencia en horas o carga lectiva.

Por otro lado, si nos remitimos a las consideraciones y propuestas de Zhong (2011: 21 y ss.), a las que ya hacíamos referencia (apartado 3.2.2), el grado, preferiblemente, debería tener una duración de cuatro años y estar dividido en dos etapas: la primera (1º y 2º curso) de adquisición y perfeccionamiento lingüístico, así como de introducción a la TI con el objetivo de sentar las bases y conocimientos básicos; y una segunda (3º y 4º curso) de especialización o adquisición de competencias específicas de traducción.

Todos los programas aquí analizados cumplen los requisitos propuestos por Zhong (ibíd.), ya sea en mayor o menor medida. Sin embargo, también hemos de mencionar que no en todos ellos la “especialización” se lleva a cabo de un modo integral o completo, sino que se le sigue dando más importancia a la adquisición de las competencias lingüísticas y culturales y el perfeccionamiento en las lenguas de trabajo –chino e inglés en todos los grados– como se vislumbra de las tablas anteriormente expuestas y que podremos comprobar en las tablas comparativas que se muestran en este apartado.

Además, y en relación a las indicaciones de Zhong (ibíd.) relativas a los créditos y horas, el autor propone un plan de estudios de entre 2.800 a 3.000 horas con un número mínimo de 155 créditos y un máximo de 170. Según el análisis realizado de estos programas, todos ellos cumplirían con esta propuesta en cuanto a los créditos –aunque en la UEISC la suma asciende a 179–, sin embargo, todos se encuentran por debajo de

las horas recomendadas. Creemos que esto puede provenir por la falta de cómputo de las horas relativas a las actividades paralelas ya que, generalmente, no están indicadas en los currícula, apareciendo tan sólo, el porcentaje que ocupan en el currículum y, en algún plan de estudios, la duración expresada en semanas, excepto en el de la UEEGD que aparece como cómputo total 162 horas a cursar, siendo 90 de estas horas obligatorias (tabla 35). Ahora bien, si seguimos con la propuesta de este autor, estos planes de estudios sí que siguen, en cierto sentido, el modelo que éste propone en cuanto a los contenidos (tabla 13)³⁴⁵.

En cuanto al objetivo principal, comprobamos que, en los cuatro programas, el objetivo es el de *formar a traductores e intérpretes* que tengan un *perfecto dominio en las dos lenguas de trabajo* (chino e inglés).

UEEGD	ULEB	UEIS	UEISC
<p>Desarrollar en el estudiante el perfecto dominio de las lenguas de trabajo (chino-inglés), la capacitación para aplicarlas a la comunicación intercultural y la capacitación para adquirir las competencias necesarias para traducir e interpretar.</p>	<p>Formar a traductores e intérpretes. De este objetivo general, se derivan (a modo de resumen) los siguientes: Desarrollar en el estudiante el perfecto dominio de las lenguas de trabajo y la capacidad de adquirir los conocimientos necesarios de las culturas y civilizaciones para el ejercicio de la profesión, así como las capacidades y habilidades creativas, de planificación y de trabajo en equipo.</p>	<p>Desarrollar en el estudiante el perfecto dominio de las lenguas de trabajo (chino-inglés) y los conocimientos académicos y culturales necesarios para ejercer la profesión.</p>	<p>Formar al estudiante como individuo, así como desarrollar en el estudiante una base sólida y un perfecto dominio de las lenguas de trabajo (chino-inglés) y sus culturas.</p>

Tabla 58. Comparación de los objetivos del grado de TI de la muestra.

Asimismo, en lo que concierne a las competencias específicas, estas no distan de ser muy diferentes. Al contrario, todas las universidades, aunque difieren en número y en el modo en el que están expresadas, suelen coincidir con las competencias propuestas para

³⁴⁵ Vol. I, pp. 186.

el grado en TI³⁴⁶. Además, hemos querido compararlas, tras nuestra revisión en el capítulo 6, con los modelos de CT de Kelly (2007) y de Feng (2010) para establecer qué tipo de relaciones se establecen entre las mismas y el grado de seguimiento de estos modelos³⁴⁷:

LA COMPETENCIA TRADUCTORA Kelly (2007) y Feng (2010)	UEEGD	ULEB	UEIS	UEISC
COMPETENCIA COMUNICATIVA Y TEXTUAL EN AL MENOS DOS LENGUAS (Kelly, 2007) COMPETENCIA LINGÜÍSTICA/COMPETENCIA TEXTUAL/COMPETENCIA ESTÉTICA/COMPETENCIA ESTILÍSTICA (Feng, 2010)	Conocer las dos lenguas de trabajo, en niveles profesionales, para poder producir tanto textos orales como escritos.	Conocer las dos lenguas de trabajo para el ejercicio de la TI de modo profesional.	Ser capaz de analizar todo tipo de textos en la lengua extranjera. Conocer la teoría de la literatura inglesa.	Conocer las dos lenguas de trabajo (inglés y chino) en niveles profesionales.
		Conocer la lengua extranjera, oral y escrita, en los niveles profesionales necesarios para los fines comunicativos que se exigen. Conocer una segunda lengua extranjera.	Conocer la lengua inglesa, oral y escrita, en los niveles necesarios para el ejercicio de la TI, así como para realizar investigaciones académicas o científicas. Conocer una segunda lengua extranjera.	
COMPETENCIA CULTURAL E INTERCULTURAL/COMPETENCIA TEMÁTICA (Kelly, 2007) COMPETENCIA CULTURAL/COMPETENCIA TEMÁTICA (Feng, 2010)	Conocer aspectos básicos sobre política, economía, tecnología, derecho, etc., y aplicarlos al ejercicio de la TI	Conocer aspectos básicos sobre política, economía, tecnología, derecho, etc., y aplicarlos al ejercicio de la TI	Conocer aspectos básicos sobre política, economía, cultura, ciencia y tecnología. conocer aspectos sobre literatura, lingüística, etc.	Adquirir amplios conocimientos de cultura general, así como sobre Asuntos Exteriores, comercio, ciencia, etc., necesarios para el ejercicio profesional de la TI.
	Conocer aspectos sobre cultura general y ser capaz de aplicarlos a la comunicación intercultural.	Conocer la política, leyes y normas del país (China)	Conocer las diferencias entre China y los países occidentales y saber aplicar los conocimientos sobre comunicación intercultural y política internacional.	Saber aplicar las destrezas de comunicación y mediación intercultural.
	Conocer la historia, la civilización y la cultura de las lenguas de trabajo ³⁴⁸ .	Conocer la historia, la cultura y la civilización de las dos lenguas de trabajo.	Conocer la historia de nuestro país (China), así como la historia, cultura y civilización de los países angloparlantes.	Conocer la cultura y la civilización tanto del propio país (China) como la de países extranjeros.
COMPETENCIA INSTRUMENTAL Y/O PROFESIONAL (Kelly, 2007)	Conocer los fundamentos teóricos de la Traductología.			Conocer las corrientes traductológicas.

³⁴⁶ Hemos reestructurado el orden de las competencias específicas en la tabla para poder mostrar una comparación más directa y evidente sobre la analogía o diferencia entre las mismas.

³⁴⁷ Se ha aplicado el sobreado cuando se da coincidencia en, al menos, tres de las universidades.

³⁴⁸ Se han marcado en color, en todas las tablas, la coincidencia y la similitud que se encuentran entre las facultades para poder evidenciar claramente la concurrencia de los parámetros analizados.

<p>COMPETENCIA INSTRUMENTAL/COMPETENCIA PROFESIONAL (Feng, 2010)</p>				<p>Conocer las herramientas informáticas y ser capaz de aplicarlas a las tareas de traducción</p>
<p>COMPETENCIA ACTITUDINAL O PSICOLÓGICA / COMPETENCIA INTERPERSONAL O SOCIAL / COMPETENCIA ORGANIZATIVA O ESTRATÉGICA (Kelly, 2007)</p> <p>MECANISMOS DE CONOCIMIENTO (Intuición, consciencia, atención, ideas y conceptos, memoria, imaginación poder creativo, procesamiento de la información, etc.) (Feng, 2010)</p>	<p>Ser capaz de aplicar las destrezas y habilidades para realizar un trabajo académico o profesional.</p>	<p>Conocer y aplicar los recursos de documentación e investigación para ejecutar un trabajo de investigación</p>	<p>Ser capaz de aplicar los conocimientos sobre documentación y métodos de investigación para ejecutar un trabajo académico o científico.</p>	
	<p>Ser capaz de desarrollar razonamientos críticos y resolver problemas estratégicamente</p>			<p>Ser capaz de desarrollar razonamientos críticos.</p>
	<p>Ser capaz de trabajar de manera autónoma.</p>			<p>Ser capaz de aprender de manera autónoma y trabajar en equipo.</p>
	<p>Saber diseñar y redactar un trabajo de investigación.</p>	<p>Ser capaz de elaborar un trabajo de investigación.</p>		
			<p>Adquirir las destrezas y competencias necesarias para el ejercicio de la TI y saber aplicarlas de manera profesional.</p>	<p>Saber aplicar las destrezas y habilidades de traducción e interpretación.</p>
		<p>Saber aplicar los conocimientos éticos de la profesión a la TI, así como ser capaz de aplicar las normas y estándares profesionales.</p>	<p>Conocer los aspectos profesionales y éticos de la profesión.</p>	<p>Conocer los aspectos éticos de la profesión, así como la industria y los procesos operacionales que se dan en la misma.</p>

Tabla 59. Comparación de las competencias específicas del grado de TI de la muestra.

Como se observa en la tabla, las competencias en las que se hace más hincapié en todos los planes de estudios son la competencia comunicativa y textual, la competencia cultural y temática y la competencia instrumental y profesional. En lo que a la TI se refiere, coincidiendo en todos los planes de estudios, tanto la competencia instrumental y profesional y la competencia estratégica (o mecanismos de conocimiento) también se ven patentes en todas las universidades de la muestra china. La única diferencia notable que hemos percibido está relacionada con la teoría de la literatura inglesa y la del análisis de textos en lengua inglesa ya que sólo vienen mencionadas en la competencia textual y temática en la UEIS.

Del mismo modo, hemos creído necesario realizar, a modo de resumen, un análisis comparativo del plan de estudios de la muestra por bloques con el objetivo de apreciar

qué semejanzas y qué diferencias hay entre las variables de la muestra y, de este modo poder exponer e interpretar los datos analizados con el objetivo de utilizar los resultados de esta comparación previa en la posterior comparación con la muestra española.

- **FORMACIÓN BÁSICA (BLOQUE 1)**

Nombre de la asignatura	UEEGD		ULEB		UEIS		UEISC	
	Créd	Horas	Créd	Horas	Créd	Horas	Créd	Horas
Introduction to Ideology, Moral Culture and Basics of Law	2	36	4	72	3	54	3	48
Mao Zedong Thought and Theory of Socialism with Chinese Characteristics	4	72	4	72	6	72	4	64
Outline of Contemporary Chinese History	2	36	2	36	2	36	2	32
Introduction to the Principles of Marxism	3	54	4	72	3	54	3	48
Current Situation and Policy	1	38	2	36	2	36	2	32
Introduction to Computing I	3	54	3	54	3	54	1	26
Introduction to Computing II	---	---	3	54	---	---	2	64
Military Theory and Training	2	36	---	---	---	---	---	---
Physical Education (1)	1	36	2	72	4	36	1	26
Physical Education (2)	1	36	2	72	---	---	1	32
Physical Education (3)	1	36	---	---	---	---	1	32
Physical Education (4)	1	36	---	---	---	---	1	32
Mental Health and Education	1	18	---	---	---	---	2	26
Career Planning and Employment Guidance	---	---	1	18	---	---	2	32
Safety Education for College Students	---	---	---	---	---	---	2	26
Ideological and Political Education	---	---	---	---	---	---	2	32
Contemporary World Economy and Politics	---	---	---	---	2	36	---	---
Common Foreign Language (English)	---	---	8	144	---	---	---	---
Second Foreign Language	---	---	---	---	---	---	12	192
Media Information Processing	---	---	---	---	2	36	---	---
Introduction to Databases and Web Design	---	---	---	---	2	54	---	---
Introduction to Linguistics	---	---	---	---	2	36	---	---
Contemporary Chinese Language I	---	---	---	---	2	36	3	39
Contemporary Chinese Language II	---	---	---	---	---	---	3	48
Contemporary Chinese Literature	---	---	---	---	2	36	---	---
Ancient Chinese Literature	---	---	---	---	2	36	---	---
Academic English I	---	---	---	---	---	---	12	192
TOTAL	21	470	36	720	31	540	47	831
Porcentaje total del plan de estudios	13,2%		27%		19,38%		26,3%	

Tabla 60. Relación de las asignaturas de formación básica (MOE) de la muestra.

Los créditos y horas varían entre las distintas universidades ya que, como veíamos, cada universidad establece cuántas horas corresponden a un crédito. En lo que a la formación

básica se refiere, tal y como se desprende de los datos, todas las universidades comparten una serie de asignaturas en común establecidas por el MOE, a las que las propias universidades o facultades agregan otras asignaturas –siguiendo una serie de parámetros y normas del MOE–. Así, y como vemos, las asignaturas que todas comparten están estrechamente relacionadas con el pensamiento y sistema político, legislativo y económico chino. Asimismo, además de las asignaturas relacionadas con el país, también comparten asignaturas de formación básica para los futuros egresados como la Informática o asignaturas relacionadas con la salud y bienestar del estudiante como es la de Educación Física aunque, como se percibe, cada universidad establece la duración de las mismas, así como los créditos y las horas. De este modo, ésta última – Educación Física–, por ejemplo, en la UEEGD y en la UEISC dura 4 semestres, mientras que en la ULEB tiene una duración de dos semestres y en la UEIS tan solo dura uno. Por otro lado, se vislumbra cómo en la UEEGD y la UEIS el porcentaje correspondiente a la formación básica se asemeja bastante, con un 13,2% y un 19,38% respectivamente, mientras que en la ULEB y la UEISC la suma alcanza los 27% y 26,3% respectivamente del 100% del plan de estudios.

Porcentaje de la formación básica (MOE)	UEEGD	ULEB	UEIS	UEISC
	13,2%	27%	19,38%	26,3%

Tabla 61. Comparación del porcentaje de la formación básica (MOE) de la muestra.

Los módulos del bloque de formación básica, pero de libre elección, también varían entre universidades como puede percibirse en la siguiente tabla:

	UEEGD	ULEB	UEIS	UEISC
MÓDULOS (asignaturas de libre elección del bloque de	Humanities	Chinese Culture	Cultural and International Perspectives	
	Culture and Literature	Foreign Culture	Chinese Civilization and Traditional Culture	
	Arts and Aesthetics		Appreciation of Chinese Art and Aesthetics	Humanities and Arts
	Philosophy and History	Philosophy and Methodology	Philosophy of Mathematics and Creative Thinking	
	Other Humanities and Social Sciences	Social Sciences	Law and Political Thinking and Justice	Social Sciences
	Natural Sciences	Mathematics and Natural Sciences	Scientific and Technological Development	Natural Sciences
			Economic Administration and Social Security	

formación básica)		Language Skills	Language Skills and Language Communication	
			Physical Education and Mental and Physical Health	
CRÉDITOS	14 créditos	14 créditos	7 créditos	6 créditos

Tabla 62. Comparación de los módulos propuestos para las asignaturas de libre elección de la formación básica de la muestra.

El estudiante, dependiendo de la facultad en la que se encuentre debe escoger un número concreto de asignaturas de la oferta de su universidad. En la tabla anterior se percibe que los módulos relacionados con aspectos culturales o artísticos ocupan un lugar importante en cada una de las universidades. Las ciencias sociales y ciencias puras –con bastante presencia del campo de las matemáticas– también tienen cabida en todas ellas. Sin embargo, nos sorprende que, para el grado en TI, en concreto, tan sólo dos universidades oferten el módulo relacionado con el campo de lenguas extranjeras. Podría ser, en cierto modo, por la evidente presencia de éstas, en sus distintas modalidades, como asignatura obligatoria en sus planes de estudios.

Además, el porcentaje que esta formación básica de libre elección ocupa en cada uno de los currícula del grado de TI, vuelve a variar. Así, mientras que en la UEEGD y en la ULEB el porcentaje es casi el mismo, 8,8% y 9% respectivamente, en la UEIS y en la UEISC, es aproximadamente un 4% del 100% de sus planes de estudios.

Porcentaje de la formación básica (de libre elección)	UEEGD	ULEB	UEIS	UEISC
	8,8%	9%	4,37%	3,4%

Tabla 63. Comparación del porcentaje de la formación básica (de libre elección) de la muestra.

Para esclarecer el número de créditos y el porcentaje total de la formación básica (MOE y libre elección) en cada una de las universidades se muestra una tabla comparativa de los mismos:

Créditos y porcentaje total de la formación básica	UEEGD		ULEB		UEIS		UEISC	
	Créditos	%	Créditos	%	Créditos	%	Créditos	%
	35	22%	50	36%	38	23,75%	53	29,7%

Tabla 64. Comparación del número total de créditos y porcentaje de la formación básica (MOE y libre elección) de la muestra.

• **OBLIGATORIEDAD**

Ya veíamos que el bloque de la obligatoriedad (bloque 2) se encontraba dividido, a su vez, en dos bloques: 1) asignaturas destinadas a la adquisición y perfeccionamiento lingüístico; y 2) asignaturas relacionadas con la TI y la adquisición de la CT. Además, en algunas universidades también se contempla que dentro del primer bloque se incluya un subbloque relacionado con la segunda lengua extranjera –lo que en España se denomina como Lengua C–, y que nosotros hemos reflejado en la siguiente tabla como “*Second Foreign Language*”. De este modo, en la tabla que sigue, se especifican todas las asignaturas obligatorias para el grado de TI del primer bloque de obligatoriedad –adquisición y perfeccionamiento lingüístico– de las cuatro universidades.

Nombre de la asignatura	UEEGD		ULEB		UEIS		UEISC	
	Créd	Horas	Créd	Horas	Créd	Horas	Créd	Horas
Second Foreign Language	10	180	---	---	12	288	---	---
English Comprehension I / Basic English I	4	18	---	---	8	90	6	78
English Comprehension II / Basic English II	6	108	---	---	8	90	6	96
English Comprehension III	4	72	---	---	---	---	6	96
English Comprehension IV	4	72	---	---	---	---	6	96
English Reading (Basic)/Analysis of English Readings I	---	---	6	108	4	72 ³⁴⁹	---	---
English Reading (Intermediate)/Analysis of English Readings II	1	18	6	108			2	26
English Reading (Advanced)/Analysis of English Readings III	2	36	6	108			2	32
English Listening I (Basic)	---	--	---	---	---	---	2	26
English Listening II	(Intermediate)	36	---	---	4	72	2	32
English Listening III			---	---			2	32
English Listening IV			2	36			---	---

³⁴⁹ Hemos agrupado los dos módulos porque la asignatura se llama “English Reading” y no se especifica el nivel, pero por los créditos y horas que tiene y al cursarse durante dos semestres hemos deducido que se hace una progresión en la dificultad.

Nombre de la asignatura	UEEGD		ULEB		UEIS		UEISC	
	Créd	Horas	Créd	Horas	Créd	Horas	Créd	Horas
English Writing I/Fundamentals of English Writing	2	36	---	---	2	36	2	32
English Writing II	2	36	---	---	---	---	2	32
English Narrative Writing	---	---	3	36	---	---	---	---
English Expository Writing	---	---	3	36	---	---	---	---
English Argumentative Writing	---	---	3	36	---	---	---	---
English Academic Writing	---	---	3	36	---	---	---	---
English Speaking I/English Speech	---	---	3	54	4	72	2	26
English Speaking II	---	---	---	---			2	32
English Oral Communication	---	---	3	54	---	---	---	---
English Debates or English Public Speaking and Debating	---	---	3	36	---	---	2	32
Theory and Practice of English Grammar	---	---	---	---	4	72	---	---
Advanced English I	---	---	---	---	---	---	4	64
Advanced English II	---	---	---	---	---	---	4	64
Introduction to Translation	2	36	---	---	---	---	2	32
ENG-CH Translation	---	---	---	---	---	---	4	64
CH-ENG Translation	---	---	---	---	---	---	4	64
FGD (Focus Group Discussion) Interpreting	---	---	---	---	---	---	2	32
Introduction to Chinese Culture	---	---	---	---	---	---	2	26
Introduction to English Speaking Countries	---	---	---	---	---	---	2	32
Introduction to Translation and Interpreting	---	---	---	---	---	---	1	16
TOTAL³⁵⁰	40	720	39	612	34	504	71	1.094

Tabla 65. Relación de las asignaturas obligatorias del primer bloque de la muestra.

Observamos que la comprensión auditiva y lectora en inglés (lengua B) está presente en todos y cada uno de los planes de estudios, así como la expresión escrita, aunque eso sí, en la ULEB parece ser, por las asignaturas que contempla, que se le da más importancia a esta última comparada con el resto de las universidades al incluirse en el plan de estudios diversas asignaturas para los diversos tipos y formas de escritura –*academic, expository* o *narrative writing*–. Por otro lado, comprobamos cómo la segunda lengua extranjera tan sólo es obligatoria en la UEEGD y en la UEIS.

Como decíamos, este primer bloque de la obligatoriedad, está dedicado a la adquisición y perfeccionamiento lingüístico y, como se percibe en la tabla anterior, hay un número considerable de asignaturas para poder cumplir con este objetivo. Sin embargo,

³⁵⁰ Los porcentajes de la obligatoriedad se mostrarán al final del apartado incluidos con el cómputo del segundo bloque (tabla 67).

echamos en falta, en todas las universidades, excepto la UEISC, asignaturas destinadas a la adquisición de conocimientos culturales de los países de las lenguas de trabajo.

El segundo bloque de la obligatoriedad –asignaturas relacionadas con la TI y la adquisición de la CT– se presentan en la siguiente tabla:

Nombre de la asignatura	UEEGD		ULEB		UEIS		UEISC	
	Créd	Horas	Créd	Horas	Créd	Horas	Créd	Horas
Contemporary Chinese	1	18	---	---	---	---	---	---
Stylistics and Rhetoric	2	36	---	---	---	---	---	---
Advanced Chinese Reading and Writing I	2	36	---	---	---	---	---	---
Basics of Interpreting / Introduction to Interpreting	2	36	2	36	---	---	---	---
Introduction to Consecutive Interpreting (ENG-CH)	---	---	2	36	---	---	---	---
Introduction to Consecutive Interpreting (CH-ENG)	---	---	2	36	---	---	---	---
Consecutive Interpreting (ENG-CH)	2	36	2	36	4	72	2	32
Consecutive Interpreting (CH-ENG)			2	36				
Topic-based Interpreting	2	36	---	---	---	---	---	---
Liason Interpreting	---	---	---	---	---	---	2	32
Introduction to Translation (ENG-CH)	2	36	3	36	---	---	---	---
Introduction to Translation (CH-ENG)	2	36			---	---	---	---
Translation of Classical Readings/English Translation of Chinese Classics	2	36	3	36	---	---	---	---
Literary Translation/CH-ENG and ENG-CH Translation of Literary Works	2	36	3	36	2	36	---	---
			3	36			---	---
Applied Translation	2	36	---	---	---	---	---	---
Governmental and Public Affairs' Translation	---	---	---	---	2	36	---	---
English Translation of Chinese Culture	---	---	3	36	---	---	---	---
Chinese Translation of Western Philosophy and Society	---	---	3	36	---	---	---	---
Translation and Culture	---	---	3	36	---	---	---	---
Translation and Comparison of English and Chinese Language	---	---	3	36	---	---	---	---
Sight Translation	---	---	---	---	2	36	---	---
Theoretical Foundation of Translation/Translation: Theory and Thought/Chinese and Western Translation Theory	1	18	3	36	2	36	---	---
History of Translation	---	---	3	36	---	---	---	---
Advanced English I	4	72	---	---	8	90	---	---
Advanced English II	4	72	---	---	---	---	---	---
Advanced English III	4	72	---	---	---	---	---	---
Introduction to (English) Linguistics	---	---	3	36	2	36	---	---
English and American Literature/Introduction to Literature	2	36	3	36	4	72 ³⁵¹	---	---
Outline of the Classics of Western Thought	---	---	3	36	---	---	---	---

³⁵¹ En la UEIS se encuentra dividida en dos: “English Literature” y “American Literature” con un cómputo de 2 créditos y 36 horas cada una.

(English) Academic Writing	1	18	---	---	4	72	2	32
Theory and Practice of English Grammar	---	---	---	---	4	72	---	---
Advance English Listening and Speaking	---	---	---	---	4	72	---	---
Independent Chinese Readings	---	---	3	*.352				
TOTAL	37	630	52	648	38	630	6	96

Tabla 66. Relación de las asignaturas obligatorias del segundo bloque de la muestra.

Este segundo bloque de la obligatoriedad varía considerablemente entre las universidades. De un lado, tenemos a la UEEGD y la ULEB que dan más importancia al campo de la interpretación incluyendo en su plan de estudios varias asignaturas relacionadas con la misma, mientras que la UEIS y la UEISC ofertan sólo Interpretación Consecutiva (*Consecutive Interpreting*) o, en el caso de la UEISC, también Interpretación de Enlace (*Liason Interpreting*). En lo que se refiere a las asignaturas del campo de la traducción, las asignaturas y modalidades también varían bastante, aunque todas coinciden con la inclusión de la Traducción Literaria (*Literary Translation* y/o *Translation of Literary Works*), excepto la UEISC que no incluye ninguna asignatura de traducción en este segundo bloque. Probablemente, la razón sea la inclusión de varias asignaturas de traducción en su primer bloque de la obligatoriedad. En cuanto a las asignaturas relativas a la historia de la traducción y a la traductología, éstas se ven incluidas en todos los planes de estudios (*Theoretical Foundation of Translation*, *Translation: Theory and Thought* o *Chinese and Western Translation Theory*), excepto en la UEISC.

Nos parece interesante que, a pesar de estar el primer bloque de la obligatoriedad directamente relacionado con la adquisición y perfeccionamiento lingüístico, en este segundo bloque se sigue haciendo hincapié en ese perfeccionamiento con la inclusión de una o más asignaturas como *Advanced English*, *Advanced English Listening and Speaking*, *Advanced Chinese Reading and Writing I*, *Theory and Practice of English Grammar* o *English Academic Writing*, estando esta última presente en todos los planes de estudios, excepto en el de la ULEB –hecho bastante lógico al recoger en su primer bloque varias asignaturas relacionadas con la expresión escrita en inglés– (tabla 39).

³⁵² Véase tabla 36.

Créditos y porcentaje total de la obligatoriedad	UEEGD		ULEB		UEIS		UEISC	
	Créditos	%	Créditos	%	Créditos	%	Créditos	%
	77	42,14%	91	47%	72	45%	77	43%

Tabla 67. Comparación del número total de créditos y porcentaje de la obligatoriedad de la muestra.

El porcentaje de los créditos de los dos bloques, es decir, de toda la obligatoriedad, está en torno al 40% a 50% en todas las universidades. La suma de créditos total de la obligatoriedad es la misma en la UEEGD y la UEISC, 77 créditos, sin embargo, sus porcentajes, con respecto al total de sus planes de estudios varían, aunque sea una variación mínima. En la ULEB el número de créditos asciende a 91 (47%), mientras en la UEIS el número de créditos desciende a 72 (45%). Nos resulta curioso que, aunque en la ULEB el número de créditos sea mayor que en la UEIS, el porcentaje final que ocupa la obligatoriedad en el plan de estudios, es tan sólo un 2 % mayor que en la UEIS.

- **OPTATIVIDAD**

En la siguiente tabla mostraremos qué asignaturas optativas se ofertan en cada una de las universidades para el grado de TI con el objetivo de, a través de la comparación, poder averiguar qué tipo y hasta qué punto se ofrece la especialización en cada una de ellas:

Nombre de la asignatura	UEEGD		ULEB		UEIS		UEISC	
	Créd	Horas	Créd	Horas	Créd	Horas	Créd	Horas
Ancient Chinese Culture/Classical Chinese Culture	2	36	---	---	2	36	---	---
Introduction to Chinese Culture	2	36	---	---	2	36	---	---
Introduction to English Civilization/British Society and Culture	2	36	3	36	2	36	---	---
History of Chinese Thought/Classical Chinese Thought	2	36	3	36	---	---	---	---
History of Western Civilization	2	36	---	---	2	36	2	32
American Society and Culture	---	---	3	36	2	36	---	---
News Reading and Media Literacy	---	---	3	36	---	---	---	---
Media Creativity and Traps	---	---	3	36	---	---	---	---
Sociology and Modern Society/Sociology and Cultural Studies	---	---	3	36	2	36	---	---

Readings of Western Classics	---	---	3	36	---	---	---	---
Gender and Society	---	---	3	36	---	---	---	---
Research on Social Problems	---	---	3	36	---	---	---	---
Analysis of English Films/Appreciation of British and American Films	---	---	3	36	2	36	---	---
Research on Key American Issues	---	---	3	36	---	---	---	---
Post War American History	---	---	3	36	---	---	---	---
British History/British and American Overview	---	---	3	36	2	36	---	---
Australian Society and Culture	---	---	3	36	---	---	---	---
Quantitative Research Methods	---	---	3	36	---	---	---	---
Introduction to Literary Criticism	2	36	---	---	---	---	---	---
Selected Readings of Novels/Appreciation of Novels	---	---	3	36	2	36	---	---
Novels of the Victorian Era	---	---	3	36	---	---	---	---
Literary Interpretation of the Bible/The Bible and Western Culture	---	---	3	36	2	36	---	---
Western Drama/Researching Western Drama	---	---	3	36	2	36	---	---
19 th and 20 th Century English Literature/20 th Century of British Literature	---	---	3	36	2	36	2	32
American Literature/Selected Readings of American Literature	---	---	3	36	2	36		
Shakespeare: From Text to Performance/Appreciation of Shakespeare's Works	---	---	3	36	2	36	---	---
Short Stories and Western Culture/Appreciation of English Short Stories	---	---	3	36	2	36	---	---
English Prose/Appreciation of English Prose	---	---	6	72 ³⁵³	2	36	---	---
American Literature by Chinese Descendants	---	---	3	36	---	---	---	---
Canadian Literature and Culture	---	---	3	36	---	---	---	---
Feminist Literature/Introduction to American Female Writers	---	---	3	36	2	36	---	---
Cities and Literature	---	---	3	36	---	---	---	---
Foreign Etiquette	---	---	---	---	2	36	1	16
Introduction to European Culture	---	---	---	---	2	36	---	---
Chinese and Western Culture/Comparison between Chinese and Western Culture	---	---	3	36	2	36	2	32
History of Western Civilization	---	---	---	---	2	36	---	---
Essence of Contemporary Western Philosophy	---	---	---	---	2	36	---	---
Greek and Roman Mythology and Western Culture	---	---	---	---	2	36	---	---
American History	---	---	---	---	2	36	---	---
Selected Readings of British Writers	---	---	---	---	2	36	---	---
Appreciation of British and American Literary Masterpieces	---	---	---	---	2	36	---	---
Appreciation of Oscar Wilde's Drama	---	---	---	---	2	36	---	---
Selected Readings of the English Press	---	---	2	36	2	36	2	32
English Grammar and Vocabulary/English Grammar: Knowledge and Skills	2	36	3	36	---	---	2	32
Advanced English Listening and Speaking	2	36	---	---	2	36	---	---
English Critical Readings/Analysis of English Readings	2	36	4	72	---	---	---	---
Intercultural Communication	---	---	3	36	---	---	2	32

³⁵³ Esta Universidad contempla ambas optativas.

EL CURRÍCULUM EN TRADUCCIÓN E INTERPRETACIÓN: ANÁLISIS COMPARATIVO ENTRE LOS CURRÍCULA DE LOS PROGRAMAS DE GRADO EN TI DE CHINA Y ESPAÑA

Introduction to Communication	---	---	3	36	---	---	---	---
Intercultural Media Sociology	---	---	3	36	---	---	---	---
China's Dissemination in Foreign Countries	---	---	3	36	---	---	---	---
Cross-Cultural Dissemination [and National Image]	---	---	3	36	---	---	---	---
Media Discourse Analysis	---	---	3	36	---	---	---	---
Chinese Contemporary Media Research	---	---	3	36	---	---	---	---
Advanced Chinese Reading and Writing	2	36	---	---	---	---	---	---
Advanced English II	---	---	---	---	2	36	---	---
English Pronunciation	---	---	1	36	2	36	2	32
English Listening I	---	---	1	36	---	---	2	32
English Listening II	---	---	2	36	---	---	2	32
(Advanced) English Writing I/English Writing Style	---	---	---	---	2	36	2	32
(Advanced) English Writing II/Applied English Writing	---	---	---	---	2	36	2	32
English Debate/Theory and Practice of English Debating	---	---	3	36	2	36	---	---
Introduction to English Vocabulary	---	---	3	36	2	36	---	---
Language and Meaning	---	---	3	36	---	---	---	---
Language and Society	---	---	3	36	---	---	---	---
Understanding Language Acquisition	---	---	3	36	---	---	---	---
Discourse Analysis	---	---	3	36	---	---	---	---
Stylistics	---	---	3	36	---	---	---	---
Introduction to Linguistics / Linguistics	2	36	---	---	2	36	2	32
English Public Speaking	---	---	---	---	2	36	---	---
Literary Reading and Creative Writing	---	---	---	---	2	36	---	---
Western Rhetoric	---	---	---	---	2	36	---	---
Western Academic Tradition and Academic Writing	---	---	---	---	2	36	---	---
Critical Analysis of Interpreting Observations	2	36	---	---	---	---	---	---
Public and Diplomatic Interpreting	2	36	---	---	---	---	---	---
Public Services Interpreting	---	---	---	---	---	---	2	32
Business Interpreting	2	36	---	---	---	---	2	32
Simultaneous Interpreting	2	36	2	36	2	36	2	32
Sight Interpreting (CH-ENG)	---	---	2	36	---	---	2	32
Sight Interpreting (ENG-CH)	---	---	2	36	---	---		
Interpreting: Theory and Practice	---	---	2	18	---	---	---	---
Liason Interpreting	---	---	---	---	2	36	---	---
Sight Translation	2	36	---	---	---	---	---	---
Scientific and Technical Translation	2	36	---	---	---	---	---	---
English Translation of Chinese Culture/ Translation of Chinese Classics/Literary Translation	2	36	2	36	2	36	2	32
Legal Translation	2	36	3	36	---	---	---	---
Analysis of Translation Criticism/Comparison of English – Chinese Translation	2	36	---	---	2	36	---	---
Translation of General Documents	---	---	2	36	2	36	---	---
Translation of Political Documents	---	---	2	36	---	---	---	---

Business, Economic and Commercial Translation / Business Translation	---	---	3	36	2	36	---	---
Translation of Documents for Practical Purposes/ Applied Translation I and II	---	--	2	36	---	---	4	64
Translation of British and American Films	---	---	---	---	2	36	---	---
Translation of Newspaper Texts	---	---	---	---	2	36	---	---
Computer-assisted Translation	---	---	---	---	---	---	2	32
Translation Service Management	---	---	---	---	---	---	1	16
American Government and Politics	---	---	3	36	---	---	---	---
Post War Diplomacy in America	---	---	3	36	---	---	---	---
History of Sino-American Relations	---	---	3	36	---	---	---	---
European Integration	---	---	3	36	---	---	---	---
International Organizations and Global Governance	---	---	3	36	---	---	---	---
Overview of the American Economy	---	---	3	36	---	---	---	---
International Political Economy	---	---	3	36	---	---	---	---
International Organizations and Global Governance	---	---	3	36	---	---	---	---
Introduction to Economics	---	---	3	36	---	---	---	---
Introduction to International Relations	---	---	3	36	---	---	---	---
Comparative Politics	---	---	3	36	---	---	---	---
English Grammar: Knowledge and Skills	---	---	3	36	---	---	2	32
Introduction to British and American Literature/ Literature of English Speaking Countries	---	---	---	---	2	36	2	32
History of the UK	---	---	---	---	2	36	---	---
Introduction to English and American Poetry	---	---	---	---	2	36	---	---
The Bible and Western Culture	---	---	---	---	2	36	---	---
Selected Readings of British Literature	---	---	---	---	2	36	---	---
CATTI and Translation Competence Certificates	---	---	---	---	---	---	2	32
TOTAL a cursar	24 créditos		24 créditos		42 créditos		33 créditos	

Tabla 68. Relación de las asignaturas optativas del grado de TI de la muestra.

Como se aprecia en la tabla, las asignaturas optativas varían bastante de una universidad a otra, tanto en temática como en el número que se oferta. Mientras que en la ULEB y la UEIS el catálogo de asignaturas que se ofertan es considerablemente más extenso, en la UEEGD y en la UEISC es bastante más reducido. En cuanto a la temática, debido a la oferta de la ULEB y la UEIS, las asignaturas cubren diversos campos o áreas como la lingüística, la lengua extranjera (inglés), la literatura, la civilización, la interpretación y la traducción, viéndose estos campos aumentados en la ULEB con política, economía o relaciones internacionales. La UEEGD y la UEISC, por su parte, se limitan a cubrir las áreas de cultura y civilización, lengua extranjera (inglés), literatura y traducción e interpretación, aunque de un modo más limitado.

Ahora bien, de la comparación de los datos se desprende que, en todos los planes de estudio de la muestra, se ofertan asignaturas relacionadas con la cultura y la civilización anglófonas e, incluso, con la civilización china –esta última no tiene cabida en el plan de estudios de la UEISC–. La única asignatura que todas tienen en común es “[*Comparison of*] *Chinese and Western Culture*”. Por otro lado, las asignaturas: Literatura Inglesa (*English Literature*) o Americana (*American Literature*), así como de Poesía (*English Prose* o *Appreciation of English Prose*) o Análisis (o Traducción) de Obras Clásicas (*Translation of Chinese Classics*), ya sean de obras occidentales o chinas, también tienen cabida en todos los planes de estudios –a excepción de la UEEGD que no las contempla–.

Se percibe, asimismo, como el perfeccionamiento de la lengua extranjera de trabajo (inglés) sigue siendo una prioridad para todas las universidades incluyendo en sus planes de estudios –también en la optatividad– diversas materias relacionadas con la gramática (*English Grammar and Vocabulary* o *English Grammar: Knowledge and Skills*) –presente en la UEEGD, la ULEB y la UEISC–, la expresión escrita (*English Writing* o *Applied English Writing*) y comprensión auditiva (*English Listening* (I y II) o *Advanced English Listening and Speaking*) –presente en todas bajo distintas denominaciones– o la expresión oral –presente, asimismo, en todas– bajo asignaturas como pronunciación o debates en inglés (*English Pronunciation, English Debate* o *Theory and Practice of English Debating*).

En lo que al campo de la traducción se refiere, todas las universidades incluyen varias asignaturas, siendo la ULEB la que más asignaturas optativas en torno a la traducción oferta y, siendo la UEEGD, la que tiene un catálogo en el que las asignaturas de traducción son escasas –solo oferta 5 asignaturas–. No todas las universidades ofertan las mismas modalidades, pero sí que coinciden en varias. La UEEGD y la ULEB ofertan Traducción Jurídica (*Legal Translation*), así como la ULEB y la UEIS coinciden en la oferta de la asignatura de Traducción de Documentos Políticos (*Translation of Political Documents*), la de Traducción Económica y Comercial (*Business, Economic and Commercial Translation*) o la de Traducción de Documentos (general o con fines específicos) (*Translation of General Documents* o *Translation of Documents for Practical Purposes*), a la que también se suma la UEISC. Hemos de destacar que la

única universidad que oferta la asignatura de Traducción Científico-Técnica (*Scientific and Technical Translation*) es la UEEGD, así como la única que oferta la de Traducción Asistida (*Computer-assisted Translation*) es la UEISC. Ahora bien, en todos los planes de estudios se contempla la asignatura “*English Translation of Chinese Culture*” o la de “*Translation of Chinese Classics*”, así como otras asignaturas que varían en el nombre, pero relacionadas directamente con la traducción literaria.

En lo que se refiere al campo de la interpretación, está presente en todos los planes de estudios en alguna o en varias de sus modalidades. Así, la Interpretación a Vista (*Sight Interpreting*) (directa e inversa) se oferta en la ULEB y la UEISC, la Interpretación para los Negocios (*Business Interpreting*) en la UEEGD y la UEISC, mientras que la UEEGD es la única que oferta la Interpretación en los Servicios Públicos (*Public Services Interpreting*) y la UEIS la única que oferta la Interpretación de Enlace (*Liason Interpreting*). La única asignatura que se oferta como optativa en todos los planes de estudios es la Interpretación Simultánea (*Simultaneous Interpreting*). Es lógico que la asignatura de Interpretación Consecutiva no se oferte en este catálogo, ya que es obligatoria en las cuatro universidades. Además, y como se puede observar en la siguiente tabla, la número total de créditos y el porcentaje destinado a la optatividad también varía entre los planes de estudios de la muestra.

Créditos y porcentaje total de la optatividad	UEEGD		ULEB		UEIS		UEISC	
	Créditos	%	Créditos	%	Créditos	%	Créditos	%
	24	15%	24	16%	42	26,25%	33	18,4%

Tabla 69. Comparación del número total de créditos y porcentaje de la optatividad de la muestra.

Mientras que la UEEGD y la ULEB hay que cursar 24 créditos en este bloque (bloque 3), esta cifra se ve aumentada considerablemente en la UEIS (42 créditos) y en la UEISC (33 créditos). Los porcentajes, acordes con la suma total de créditos, evidentemente, también se ven aumentados en éstas dos últimas, siendo el plan de estudios de la UEIS el que dedica un mayor número de créditos y porcentaje a la optatividad.

Nos parece llamativo que sea la UEIS la que de más peso a la optatividad en lugar de la ULEB ya que, aunque el catálogo que la oferta de la UEIS tiene un número considerable de asignaturas, es la ULEB la que cuenta con un catálogo más amplio, en el que las asignaturas se encuentran agrupadas en siete módulos (materias) entre las que el estudiante puede elegir (tabla 41). Sin embargo, en su plan de estudios, la optatividad sólo alcanza la suma de 24 créditos, rescindiéndose a unas 8 asignaturas –al ser, la mayoría de éstas, de 3 créditos–, mientras que en la UEIS, el número asciende a un número aproximado de 21 asignaturas –ya que son de 2 créditos–.

- **ACTIVIDADES PARALELAS**

ACTIVIDADES	UEEGD	ULEB	UEIS	UEISC
	Créditos	Créditos	Créditos	Créditos
Military Service/Military Theory and Training	2	2	2	2
Social Practice I	2	2		2
Social Practice II and Research		2	---	---
Oral English Practice	1	---	---	---
English Speech	2	---	---	---
Computer-assisted Translation	2	---	---	---
TI Internship	2	2	2	2
Internship				2
Innovative Activities	*354	---	---	2
Independent TI Practice	---	---	---	2
Translation Workshops	2+2	---	---	---
Interpreting Workshop	2	---	---	---
TFG (<i>Thesis Dissertation</i>)	6	4	4	4
TOTAL	23 Créditos	10 Créditos	8 Créditos	16 Créditos

Tabla 70. Relación de las actividades paralelas de la muestra.

Como ya apuntábamos en la introducción de este capítulo, este bloque (bloque 4) de actividades es obligatorio en todos los programas de grado de las universidades chinas. Se desvela de la comparación de los datos, que tanto el servicio militar como las prácticas sociales (o servicios comunitarios) están presentes en los cuatro planes de estudios, alcanzando, en todos ellos, una suma total de 2 créditos respectivamente, excepto en la UEIS en la que el servicio militar también está incluido en el cómputo de créditos de prácticas sociales. Además, éstas se realizan durante períodos vacacionales (de verano o invierno), con una duración de 4 a 8 semanas.

³⁵⁴ No tiene asignados créditos ni horas.

Nos ha resultado curioso que, en la UEEGD se incluyan, en este bloque, dos asignaturas prácticas de expresión oral (en inglés) (*English Speech* y *Oral English Practice*) y la asignatura de Traducción Asistida (*Computer-assisted Translation*). Por otro lado, y en lo que concierne a las prácticas (*Internship* o *TI Internship*) normalmente están establecidas por cada una de las universidades o facultades y son un requisito imprescindible para que el estudiante pueda graduarse. Como vemos en la tabla, la única universidad que hace distinción entre los dos tipos de prácticas es la UEISC. En esta Universidad, las prácticas requeridas para la graduación (*Internship*) se llevarán a cabo durante el segundo semestre del cuarto año y son prácticas en cualquier campo, esté o no relacionado con la TI. Sin embargo, también son obligatorias las prácticas relacionadas con la TI (*TI Internship*) aunque, como decíamos, pueden ser reconocidas o convalidadas por actividades relacionadas con el campo de la traducción y la interpretación (apartado 8.6.2.4). Por último, el TFG o *Thesis Dissertation* es obligatorio en todos los programas de grado de TI, contando con 4 créditos del cómputo total, excepto en la UEEGD que asciende a 6 créditos.

En cuanto a la movilidad, como hemos visto a lo largo del capítulo, en ninguno de estos planes de estudios es obligatoria, sino opcional. Además, sólo viene recogida intrínsecamente en uno de los cuatro planes de estudios que aquí se presentan –en el de la ULEB–. Eso sí, las cuatro facultades cuentan con programas de movilidad a los que el estudiante puede acceder e, incluso, en algunas de estas facultades existen programas conjuntos con otras universidades extranjeras.

Un dato curioso es cómo, por lo general, las actividades paralelas no están integradas en el cómputo total de horas ni de créditos, apareciendo como una suma agregada a los mismos, excepto, como mencionábamos en la UEEGD, hecho al que no le vemos mucho sentido, ya que este bloque es obligatorio para todos los estudiantes y, por lo tanto, consideramos que la suma de sus créditos debería estar integrada en el cómputo total del plan de estudios.

Créditos y porcentaje total las actividades paralelas	UEEGD		ULEB		UEIS		UEISC	
	Créditos	%	Créditos	%	Créditos	%	Créditos	%
	23	14,45%	10	6% ³⁵⁵	8	5%	16	8,9%

Tabla 71. Comparación del número total de créditos y porcentaje de las actividades paralelas de la muestra.

Varios aspectos son dignos de comentario. En primer lugar, nos ha llamado la atención que en la UEEGD, el número de créditos de las actividades paralelas (23 créditos) sea prácticamente el mismo que el destinado a la optatividad (24 créditos). La suma elevada de créditos en para este bloque en la UEEGD puede tener relación con el número de actividades asignaturas obligatorias que integra: *Oral English Practice, English Speech, Computer-assisted Translation*, así como de las actividades: *Translation and Interpreting Workshops*, las cuales no tienen cabida en ninguno de los otros planes de estudios, al menos, en este bloque. Además, como decíamos, es el único plan de estudios en el que el TFG representa 6 créditos.

Tras la UEEGD, se encuentra la UEISC, en la cual han de cursarse 16 créditos (8,9%) en este bloque. Esta suma de créditos proviene de la inclusión en el plan de estudios de, por un lado, de las prácticas independientes de traducción por parte del alumno³⁵⁶ y, por otro lado, de las actividades de innovación que, normalmente, se tratan de actividades culturales, participación en talleres, seminarios, conferencias, etc.

Ahora bien, en todos los planes de estudios de la muestra se encuentran incluidas las prácticas sociales (2 créditos), el servicio militar –a veces incluso en el módulo de prácticas sociales, como sucede en la UEEGD– (2 créditos), las prácticas profesionales relacionadas con la TI o no, las cuales suman 2 créditos, excepto en la UEISC que suman 4 créditos, y el TFG que computa como 4 créditos en todas las universidades, excepto en la UEEGD (6 créditos).

³⁵⁵ Este porcentaje es aproximado. Al no especificarse en el plan de estudios el porcentaje en sí, y apareciendo como único dato el cómputo total de créditos: 10 créditos, hemos decidido realizar un cálculo aproximado del siguiente modo: si el 100 % del plan de estudios tiene una suma total de 165 créditos, 10 créditos supondrán un 6,06%.

³⁵⁶ No se deben confundir con las prácticas profesionales o las relacionadas con la TI. Se tratan de encargos de traducción para que el estudiante las realice de manera independiente y autónoma.

Resulta interesante que Zhong (2011), el autor que ha propuesto el “esqueleto” común mencionado anteriormente y, el cual proponía un plan de estudios en el que el 80% de los créditos fuesen destinados a la TI, sea el decano de la Facultad de Traducción e Interpretación de la UEEGD, ya que en esta Facultad se le atribuye menos de un 60% del total a la TI.

Por último, nos gustaría apuntar que, aunque las universidades tengan libertad para diseñar sus propios currícula e implantar sus planes de estudios, se deja entrever la gran influencia y control gubernamental en cuanto los mismos. Prueba de ello son las asignaturas de formación básica –comunes y obligatorias–, para todos los estudiantes de cualquier programa de grado, estando la mayoría de éstas relacionadas con el pensamiento político del país. Asimismo, también se vislumbra este control en el bloque de actividades paralelas, en el que nos encontramos con actividades como el servicio militar y las prácticas sociales.

8.8 Recapitulación

En este capítulo hemos abordado el análisis exhaustivo de los programas de grado conducentes al título de grado en TI en las cuatro universidades chinas objeto de nuestra muestra –UEEGD, ULEB, UEIS, UEISC–, registrando los datos recabados en esta investigación y ahondando en uno de los objetivos principales objetivos de esta investigación: ¿cómo se encuentran estructurados actualmente los currícula de grado en TI en China? Finalizado el análisis de las variables de la muestra seleccionada de universidades de China podemos destacar que:

- Pese a la cierta libertad que tienen las universidades y facultades para diseñar sus propio currícula e implantar su plan de estudios, el gobierno central y el MOE aún influyen bastante en el diseño de los mismos al establecer una serie de asignaturas obligatorias para todos los programas de grado del país, estando éstas, además, relacionadas con el pensamiento político, la economía y la sociedad china. También están establecidas las materias, en general, sobre la salud y el bienestar del individuo (*Physical Education, Mental Education*, etc.), así como las prácticas sociales o el servicio militar para todos los estudiantes. De

este modo, el objetivo principal de todo programa de grado girará en torno a la máxima: *el desarrollo del estudiante como persona e individuo de una sociedad en la que, a la hora de desarrollar su labor, tendrá que ser consciente de las implicaciones sociales.*

- Aunque exista un “esqueleto” común para el programa de grado en TI, con una duración de cuatro años, divididos en dos semestres cada uno y cada uno de los semestres divididos en 18 semanas, las asignaturas, los créditos y las horas, e incluso, la distribución de éstos varían, en ocasiones notablemente, de unos planes de estudios a otros. Es decir, no existe un consenso en cuanto al plan de estudios ya que son las propias facultades o departamentos los que elaboran sus currícula dependiendo de factores como la región donde se encuentren y el mercado laboral de la misma, el perfil del estudiantado y profesorado, los recursos de las universidades, etc.
- Sin embargo, todos los currícula están divididos en cuatro bloques principales:
 - Asignaturas de formación básica obligatorias (MOE + libre elección).
 - Asignaturas obligatorias (adquisición y perfeccionamiento lingüístico + introducción a la TI).
 - Asignaturas optativas (relacionadas con la TI).
 - Actividades paralelas (obligatorias).
- El objetivo común de todos los programas conducentes al título de grado en TI es el de formar a traductores e intérpretes con un experto dominio en las lenguas de trabajo (inglés y chino).
- Se han encontrado diferencias notables entre los distintos programas de grado en TI en lo que a sus asignaturas, número de créditos y horas se refiere. Pero se percibe una considerable tendencia a la oferta –ya sea cualesquiera que sea el bloque– de asignaturas relacionadas con la lengua extranjera (inglés), sobre todo las relacionadas con la comprensión auditiva y lectora, así como la escrita. Asimismo, entre la muestra, se han encontrado numerosas coincidencias en cuanto a la oferta de asignaturas relacionadas con conocimientos sobre las culturas de los países angloparlantes y la cultura general.
- La traducción tiene cabida en todos los planes de estudios. Sin embargo, no del mismo modo. Hay facultades que se inclinan por un perfil más actual ofertando asignaturas como *Computer-assisted Translation, Sight Translation, Legal*

Translation o *Scientific and Technical Translation*, mientras otras se limitan a la simple *Introduction to Translation* o *Translation of General (Political) Documents* y alguna que otra asignatura “algo” más especializada. Ahora bien, todos los grados de la muestra ofertan alguna asignatura relacionada con la traducción literaria.

- La interpretación también se oferta en todos los programas de grado de la muestra. La modalidad que se oferta en todos es la Interpretación Consecutiva (*Consecutive Interpreting*) como asignatura obligatoria. Otras modalidades ofertadas son la de Enlace (*Liason Interpreting*), Interpretación en los Servicios Públicos (*Public Services Interpreting*) –sólo en la UEEGD– o la Simultánea (*Simultaneous Interpreting*), que se oferta como optativa en todas las facultades.

CAPÍTULO 9. MUESTRA CURRICULAR DE LOS GRADOS DE TI EN ESPAÑA

9.1 Introducción

Continuando con la decodificación, registro y clasificación de los datos recabados, en este capítulo analizaremos y profundizaremos en los planes de estudios conducentes al título de grado en TI en España, que son objeto de la muestra seleccionada con el propósito de responder a otro de los objetivos específicos de este estudio: ¿cómo se encuentran estructurados actualmente los planes de estudios de grado en TI en España? Este análisis será realizado acorde con las dos variables fijadas en la metodología de esta investigación (apartado 7.3.3.2), habiéndole asignado a la segunda variable cuatro bloques. Tras el análisis y clasificación de los datos de cada uno de planes de estudios de la muestra, se realizará una valoración comparativa de las variables estudiadas con el propósito de vislumbrar qué analogías y qué diferencias hay entre éstas. El objetivo de esta comparación previa, es facilitar la posterior yuxtaposición y comparación curricular entre ambas unidades: China y España (capítulo 10).

9.2 ESPAÑA: los programas de grado en TI

Como ya veíamos en el capítulo dedicado a los ET en España (apartado 3.3), los primeros estudios que dieron paso a profesiones relativas a las lenguas y comunicación fueron las Licenciaturas en Filosofía y Letras (Muñoz Raya, 2004: 13), por lo que el inicio podría remontarse a asignaturas de traducción que se ofertaban en las licenciaturas de las filologías o en institutos de idiomas. No sería hasta los 70 que se creasen las primeras Escuelas Universitarias de Traductores e Intérpretes (EUTI) en España, las cuales ofrecían programas de formación en TI con una duración de tres años –Diplomatura en TI–³⁷². Unos años más tarde, tras intensas y continuadas reuniones entre los profesores y expertos en TI, principalmente de la UGR y la UAB, que trabajaron y lucharon para consolidar la carrera durante los 80 y principios de los 90, se redactó un informe para la reforma de estas enseñanzas por el denominado Grupo nº 13, compuesto por el profesorado de filología y las dos EUTI existentes en ese momento –

³⁷² Se puede consultar más información sobre la historia de las EUTI en España en Calvo (2009: 198-202).

la de la UAB y la de la UGR– (Calvo, 2009: 202), el cual proponía una renovación curricular más acorde con las tendencias europeas de la época (Mayoral, 2008 en Calvo, 2009: 202).

Kelly (1996: 10), por su parte, afirmaba que la principal razón de esta propuesta era la falta de oportunidades que tenían los egresados españoles, ya que las oportunidades de inserción en organismos internacionales eran nulas al ser estos estudios una diplomatura. Además, la autora expresaba su disconformidad con la duración de los mismos ya que no permitían ahondar en las lenguas C (segunda lengua extranjera). Por otro lado, Way (2005b: 16) también señalaba que, además del hándicap de las lenguas, estaba la carencia de materias que preparasen a los estudiantes para la profesión y la investigación y reivindicaba la inclusión de asignaturas instrumentales como la Terminología, la Informática o la Documentación. A estas reivindicaciones, en el informe técnico también se incluyeron otras como la inadecuación de las EUTI y la Diplomatura por el exceso de carga lectiva, además de la dificultad del reconocimiento y equiparación de los estudios con otros centros extranjeros, la necesidad de respuesta al mercado donde predominaban textos especializados (jurídicos, científico-técnicos, audiovisuales, etc.) (Calvo, 2009: 204). Por ello, y tras un proceso de largas reuniones de estos profesores y expertos –a los que se unieron, en 1988, los de Las Palmas de Gran Canaria, inaugurando la tercera EUTI– y, tras arduas negociaciones con el Ministerio de Educación (MEC), se creó e implantó la Licenciatura en TI (LTI)³⁷³ en 1991 (Beeby, 1996: 1999)³⁷⁴.

Siguiendo las recomendaciones del MEC, se optó por una carrera de dos ciclos de un mínimo de 300 créditos y un máximo de 360³⁷⁵. Calvo explica (2009: 216), que en las antiguas diplomaturas la flexibilidad curricular era mayor que en las licenciaturas, ya que en las licenciaturas las universidades aún tenían poder para decidir sobre un 60% de las asignaturas (obligatoriedad, optatividad, libre configuración). Aun así, no creemos que hubiese tanta libertad ni flexibilidad curricular en la Licenciatura cuando la troncalidad establecida por el MEC alcanzaba los 45 créditos en el primer ciclo y los 58

³⁷³ Mediante el R.D. 1385/1991, de 30 de septiembre, se aprobó el nuevo título oficial de Licenciado en Traducción e Interpretación.

³⁷⁴ No entraremos en el análisis de la evolución de la LTI, sino que nos remitiremos a los estudios realizados por Calvo (2009), Morón (2009), Vigier (2010) o Cerezo (2012). Nosotros solo mencionaremos algunos detalles sobre la LTI para poder esclarecer las diversas cuestiones que se planteen después en el análisis de los títulos de grado.

³⁷⁵ La mayoría optó por un plan de estudios de 300 créditos o poco más, excepto en la Facultad de Filología y Traducción de Vigo (318) o en la FTI de Valladolid (314), siendo las que más se alejaban de los 300 créditos. Además, excepto la FTI de Valladolid que propuso un segundo ciclo de tres años, en el resto, todas las titulaciones eran de dos ciclos de dos años cada uno (Calvo, 2009: 212).

créditos en el segundo ciclo, es decir, 106 créditos de materias troncales que todas las licenciaturas obligatoriamente del país debían incluir. Asimismo, como Way (2005b: 19) afirma, además de establecer los contenidos académicos de la troncalidad, el Consejo de Universidades estableció una normativa sobre las asignaturas obligatorias y optativas de universidad, así como el requisito de contemplar un mínimo de 10% de materias de libre configuración en los planes de estudio.

Sin embargo, y en cumplimiento de lo señalado en el art. 10.2 del R.D. 1497/1987, de 27 de noviembre³⁷⁶, sobre las directrices generales comunes de los planes de estudios de los títulos de carácter oficial, y en el R.D. 1267/1994, de 10 de junio³⁷⁷, por el que se modifica el anterior, se modificaron y se homologaron los planes de estudios de la Licenciatura de TI. Se pretendía, principalmente, actualizar los planes de estudios con dos objetivos: aumentar el grado de profesionalización, introduciendo prácticas, y mejorar el grado de optatividad y de flexibilidad curricular, adoptando el sistema de créditos (Way, 2005b: 18). Además, se pretendía corregir errores como: la excesiva acumulación de contenidos y aumento de la interdisciplinariedad (ibíd.).

Desde la aprobación de la Licenciatura en TI (1991), la oferta de estos estudios experimentó un enorme crecimiento, y el número de LTI superó la veintena (Cerezo, 2012: 18). Además, paralelamente, también fueron apareciendo estudios de posgrado (máster y doctorado) con formación en traducción especializada o en interpretación (Pym, 2000: 251), hecho que dio peso a la titulación reafirmando su consolidación.

Algunos años más tarde, con la creación del EEES y la incorporación de España al mismo, nuestro país debía reformar su sistema universitario para la plena integración de sus estudios universitarios al mismo (apartado 1.2.4). Con la ayuda tanto del Proyecto Tuning (2003), en cuanto a la planificación de la educación superior por competencias, así como con la ayuda de las recomendaciones propuestas en el Libro Blanco en TI de la ANECA, publicado en 2004 (Muñoz, 2004), el cual se inclinaba por un grado generalista –dejando de lado la especialización–, se proponía un título que iba de la mano de unos perfiles profesionales, los cuales habían sido identificado a través de

³⁷⁶ Disponible en: https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-1987-27707 [Último acceso: 05.05.2017].

³⁷⁷ Disponible en: <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1994-13272> [Último acceso: 05.05.2017].

estudios previos y encuestas en los que participaron tanto egresados como docentes o empresas, entre otros (Muñoz, 2004: 73 y ss.), y al que habría que sumarle las correspondientes normativas del MECD³⁷⁸.

El nuevo grado en TI, entraría en vigor en 2008, poniéndose en marcha en varias universidades en 2009³⁷⁹. Desde entonces se implantaría en todas las universidades del país paulatinamente hasta la fecha. Sin embargo, esta reforma y el nuevo grado no era simplemente una nueva estructura o un modo de actualizar los programas de formación, sino que a partir de ese momento surgió un nuevo paradigma en el proceso de enseñanza-aprendizaje, es decir, un modelo educativo en el que el estudiante es el centro del proceso y que tiene intrínseca una concepción del aprendizaje como proceso de adquisición de conocimientos, destrezas y habilidades, siendo el eje central de este modelo las competencias (apartados 1.2.4.4 y 3.3.3).

Además, si ya con la licenciatura el número de universidades que empezó a impartir esta titulación aumentó –hasta 23 centros en el año 2013– ahora con el grado lo seguiría haciendo. Teniendo en cuenta la extensión de nuestro país, se vislumbra el auge y expansión de estos estudios, hecho que podría causar un colapso de la disciplina. Por un lado, se plantea (Kelly, 2005: 5a) como un *arma de doble filo* por el elevado número de estudiantes y la demanda de profesores. Y por otro lado, como la *muerte por éxito* de esta disciplina, por aspectos como la empleabilidad y la relación entre la oferta-demanda (Calvo, 2009: 315). De hecho, desde la aprobación del nuevo título de Grado en TI en 2008, esta nueva titulación, además de implantarse en las universidades que ya ofertaban la LTI, también se ha ido implantando en varias universidades como nueva titulación³⁸⁰. Según el MECD, existen en la actualidad (2017) 23 títulos oficiales públicos relacionados con la TI³⁸¹.

En lo que concierne al diseño curricular, a partir de uno de los objetivos principales de EEES –facilitar el reconocimiento entre las titulaciones europeas–, se proponían una serie de competencias genéricas y competencias específicas que todas las titulaciones

³⁷⁸ R. D. 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. BOE, nº 260, de 30/10/2007. Disponible en: <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2007-18770> [Último acceso: 20.04.2017].

³⁷⁹ Universitat Pompeu Fabra, Universitat de Vic, Universidad Europea de Madrid, Universidad Antonia de Nebrija y Universidad San Jorge.

³⁸⁰ Entre ellas, la Universidad Europea del Atlántico (2014) o la Universidad Internacional de Valencia (2015), así como en diversas universidades privadas tales como el Centro de Estudios Superiores Universitarios de Galicia o la Universidad Oberta de Cataluña.

³⁸¹ Disponible en: <https://www.educacion.gob.es/ruct/consultaestudios.action?actual=estudios> [Último acceso: 01.05.2017].

debían incorporar en sus currícula. Además, las universidades dispondrían de autonomía a la hora de diseñar sus currícula e implantar sus planes de estudios –que podría verse como una ventaja para la flexibilidad y heterogeneidad– a través del R.D. 1393/2007, el cual reducía la troncalidad –ahora denominada formación básica– y daba más libertad a la obligatoriedad. Sin embargo, como veremos a lo largo de este capítulo, los actuales grados en España siguen teniendo una estructura marcada y fijada por MECD, pero ahora definida con la formación básica –obligatoria y común para todos los grados–. Asimismo, a esta formación básica establecida por el MECD habría que añadirle las de las directrices que marca cada una de las CC. AA. y que, como Calvo *et al.* advierten (2008: 108) podría ser contraproducente.

La autonomía universitaria real para el diseño que establece el reciente Real Decreto con la supresión del catálogo cerrado de los títulos existente anteriormente, parece verse amenazada en algunos contextos por los deseos de las Comunidades Autónomas de implantar titulaciones homogéneas en todas las universidades de su ámbito. Este planteamiento llevaría también a una situación en la que las universidades sitas en Comunidades Autónomas pequeñas con una sola institución gozaría de más libertad, a la hora de establecer sus diseños curriculares, que aquellas universidades pertenecientes a Comunidades Autónomas mayores, con más centros universitarios que deban coordinarse entre sí.

De hecho, en Andalucía, por ejemplo, se definía hasta el 75% de las enseñanzas comunes en las universidades públicas andaluzas por las cuales tanto la formación básica –previamente establecida por el MECD– como la obligatoriedad, ahora, debían conservar el mismo nombre –al menos, en lo referente a las materias–. De ahí, que Calvo (2009) plantease cierta desconfianza ante el R.D. con respecto a la homogeneidad de las titulaciones en las CC. AA.

Eso sí, no podemos negar la flexibilidad concedida comparada con los planes de estudios de las licenciaturas, contemplando algunos programas de grado dos lenguas extranjeras de trabajo –como la ULPGC– (apartado 9.5), otros contemplan diversos itinerarios de formación con mención –como la UAB o la UCM– (apartados 9.3 y 9.6), y otros ofertan idiomas o especialización en materias que no se incluyen en otros planes de estudios –como la UGR o la UCM– (apartados 9.4 y 9.6). A esto, tendríamos que

añadir la creciente tendencia de las dobles titulaciones, algunas marcadas por dobles grados con orientaciones profesionales –relaciones internacionales o derecho–, otros con cierta tendencia a las lenguas y otros a comunicación intercultural y el turismo. De hecho, el número de estos dobles grados va en aumento, alcanzando actualmente la cifra de siete dobles grados (tabla 72)³⁸². Asimismo, nos gustaría dejar constancia de la iniciativa por parte de la UGR para unirse a esta tendencia el próximo curso académico 2017/2018 con el doble Grado de Traducción e Interpretación y Turismo³⁸³.

UNIVERSIDAD	TITULACIÓN
Universidad de Las Palmas de Gran Canaria	Doble Grado en TI: Inglés-Alemán e Inglés-Francés
Universidad de Pablo de Olavide	Doble Grado en Humanidades y TI (inglés)
Universidad de Córdoba	Doble Grado en TI (inglés) y Estudios Ingleses
Universidad de Salamanca	Doble Grado en TI y Derecho
Universidad Europea de Madrid	Doble Grado en Relaciones Internacionales y Traducción y Comunicación Intercultural
Universidad Pontificia Comillas	Doble Grado en TI y Comunicación Internacional
Universidad Alfonso X el Sabio	Doble Grado en TI y Relaciones Internacionales

Tabla 72. Dobles grados en TI con otras titulaciones.

Además, de los dobles grados mencionados, algunas universidades también han lanzado dobles titulaciones conjuntamente con instituciones extranjeras como, por ejemplo, el doble título integrado conjuntamente con la Universidad de Bolonia o un doble título de grado en TI y Traductología con la Universidad de Moscú que lanzó la UGR en 2015³⁸⁴ o el que ha lanzado la Universidad de San Jorge: Grado en Traducción y Comunicación Intercultural + B.A. (Hons) en *International Business Communication* con la Central Lancashire Preston University del Reino Unido³⁸⁵.

Centrándonos en el plan de estudios, los programas de formación conducentes al título de grado en TI en España, por normativa estatal, tienen una duración de 4 años –divididos en ocho semestres– y una estructura común dividida en:

- Bloque 1: Formación básica
- Bloque 2: Obligatoriedad

³⁸² En 2012, eran sólo cinco las universidades que ofertaban dobles grados (Cerezo, 2012: 46).

³⁸³ Disponible en: http://grados.ugr.es/traduccion/pages/doble_grado/doble_grado_traduccion_turismo [Último acceso: 20.04.2017]

³⁸⁴ Disponible en: <http://www.ideal.es/miugr/201504/24/unica-mundo-ofrecera-doble-20150424144455.html> [Último acceso: 23.04.2017].

³⁸⁵ Disponible en: <https://www.usj.es/estudios/grados/traduccion-comunicacion-intercultural> [Último acceso: 23.04.2017].

- Bloque 3: Optatividad
- Bloque 4: Actividades extracurriculares³⁸⁶

Además, todos los grados de TI deben tener un total de 240 ECTS³⁸⁷ –por normativa–³⁸⁸, de los cuales 60, un 25%, deben corresponder a materias de formación básicas –teniendo que ser 36 de los 60 créditos de la misma rama de conocimiento, en este caso artes y humanidades u otras ramas de conocimiento siempre que se justifique su carácter básico para la formación inicial o su carácter transversal³⁸⁹– y los cuales deben impartirse en los dos primeros años. Los créditos obligatorios, optativos y los pertenecientes a las actividades extracurriculares serán establecidos por el propio centro. Asimismo, este R.D. (art. 12.7), establece y determina que el TFG –de carácter obligatorio– tendrá entre 6 y 30 créditos y deberá realizarse en la fase final del plan de estudios estando orientado a la evaluación de competencias asociadas al título. Por otro lado, también establece que, en el caso de que se programen prácticas externas, éstas deberán tener una extensión máxima de 60 créditos y se ofrecerán preferentemente en la segunda mitad del plan de estudios (art. 12.6).

A continuación, nos centraremos en el análisis de los currícula de nuestra muestra española partiendo de un breve resumen de cómo se han ido gestando éstos desde su nacimiento y puesta en marcha hasta analizar de un modo más exhaustivo sus actuales planes de estudios, de acuerdo a las variables y bloque propuestos, que nos llevará un análisis comparativa de los mismos.

9.3 ESPAÑA: Universidad Autónoma de Barcelona

La Universidad Autónoma de Barcelona (UAB) tiene una larga trayectoria y experiencia en lo relativo a la formación de traductores e intérpretes desde la fundación

³⁸⁶ Aquí, tal y como hemos realizado en el análisis de los programas de China, hemos incluido en este bloque las prácticas profesionales u otro tipo de actividades que puedan ser reconocidas como créditos del plan de estudios y en el cómputo final del expediente del estudiante.

³⁸⁷ Queremos aclarar que, aunque 1 ECTS puede computarse como 25 o 30 horas de formación, hemos comprobado como en todas las universidades de nuestra muestra, 1 ECTS equivale a 25 horas, incluyéndose en éstas las clases lectivas, prácticas, estudio personal, participaciones en seminarios, trabajos, prácticas o preparación y realización de exámenes.

³⁸⁸ Parece ser que esta normativa se ha visto modificada recientemente. Ahora España deja de lado el rígido sistema adoptado de 240 ECTS y adopta una postura más flexible y permite que las propias universidades –dentro del marco de su autonomía– puedan reducir los planes de estudios a 180 ECTS, es decir, brinda la posibilidad de adoptar el plan 3+2 por el que la mayoría de las universidades europeas se inclinó desde el proceso de convergencia. Disponible en: <http://www.mecd.gob.es/prensa-mecd/actualidad/2015/01/20150130-universidades.html> y en: http://www.elderecho.com/actualidad/Gobierno-universidades-Grados-reducir-creditos_0_775875167.html [Último acceso: 23.04.2017].

³⁸⁹ RD 1393/2007 (Art. 12.5). Disponible en: <https://www.um.es/academic/sec-postgrado/docs/2014-15/Real-Decreto-1393-2007.pdf> [Último acceso: 23.04.2017].

de la EUTI en 1972, en la que se empezó a impartir la Diplomatura en TI, siendo el primer centro universitario de estas características. En 1992, adaptó su Diplomatura en TI a la Licenciatura en TI (LTI), tras la aprobación por parte del MEC, permitiendo a sus estudiantes licenciarse con un título general de licenciado en Traducción e Interpretación o bien escoger entre tres especialidades: dos Lenguas C, Intérprete de Conferencias Internacional o Traducción Especializada. Además, también destacaba por su doble Licenciatura en TI y Filología Francesa³⁹⁰. A partir de entonces, ha sido y es una de las universidades y facultades de TI, en nuestro país, pionera en la formación de traductores e intérpretes, así como una de las primeras en adaptar su antigua LTI a raíz del R.D 1267/1994³⁹¹ al nuevo programa conducente al título de grado en TI en 2009. Actualmente, el grado de TI en la UAB se imparte en la que se transformó en Facultad de Traducción e Interpretación en 1992.

9.3.1 Objetivos y competencias específicas del programa de grado en TI

En este apartado resumiremos brevemente el objetivo principal del programa de grado, así como las competencias específicas que los estudiantes deben desarrollar a lo largo del mismo. No entraremos en las competencias genéricas –ni transversales– ya que no queremos reincidir en temas tratados en capítulos anteriores (apartados 1.2.4.4 y 3.3.3.1) ni nos adentraremos en las guías docentes de cada una de las asignaturas, puesto no se encuentra dentro de los objetivos de este estudio.

Tal y como el documento oficial de la UAB expone, el objetivo del grado en TI es:

- Proporcionar la formación en las modalidades y los ámbitos fundamentales de la traducción y la interpretación, una profesión que se ejerce en muchos ámbitos y que requiere múltiples habilidades en diferentes combinaciones lingüísticas³⁹².

Como vemos, se trata de un objetivo muy amplio y que deja lugar a bastantes interpretaciones, sin embargo, sí que se deja entrever la versatilidad que se le otorga a nuestros estudios.

³⁹⁰ Más información disponible en: <http://www.uab.cat/web/la-facultad/resena-historica-1215065472932.html> [Último acceso: 23.04.2017].

³⁹¹ El primer plan de estudios se puso en marcha en 1991, sin embargo, debido a las modificaciones por parte del MEC a través de este R.D. para que el plan de estudios se adecuara a la normativa ministerial según la cual los alumnos no podían cursar más de 9 asignaturas anuales y más de 6 cuatrimestrales, el plan de estudios tuvo que ser reajustado. Disponible en: <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1994-13272> [Último acceso: 15.05.2017].

³⁹² Disponible en: <http://www.uab.cat/web/estudiar/listado-de-grados/informacion-general/x-1216708258897.html?param1=1228291018508> [Último acceso: 10.04.2017].

Este programa de formación contempla, además de la “formación generalista” que proponía el Libro Blanco, cuatro itinerarios distintos con una mención (de especialidad) para cada uno de ellos:

- Mención en Traducción Especializada
- Mención en Traducción Editorial
- Mención en Traducción Social e Institucional
- Mención en Interpretación

Como veremos a lo largo de este capítulo, para que el alumno obtenga alguna de estas cuatro menciones deberá cursar, como mínimo, 30 créditos obligatorios vinculados a la mención por la que opte (apartado 9.3.2.3).

Las competencias específicas de este programa quedan resumidas de la siguiente forma³⁹³:

1. Comprender textos escritos en lengua A para poder traducir.
2. Producir textos escritos en lengua A para poder traducir.
3. Comprender textos orales en lengua A para poder interpretar.
4. Producir textos orales en lengua A para poder interpretar.
5. Comprender textos escritos en idioma extranjero para poder traducir.
6. Producir textos escritos en idioma extranjero para poder traducir.
7. Comprender textos orales en idioma extranjero para poder interpretar.
8. Producir textos orales en idioma extranjero para poder interpretar.
9. Aplicar conocimientos culturales para poder traducir.
10. Aplicar conocimientos culturales para poder interpretar.
11. Aplicar conocimientos temáticos para poder traducir.
12. Aplicar conocimientos temáticos para poder interpretar.
13. Aplicar conocimientos literarios para poder traducir.
14. Dominar los aspectos relacionados con la evolución histórica de la traducción y de la interpretación.
15. Dominar los fundamentos teóricos de la traducción y de la interpretación.

³⁹³ Aquí se presentan las 33 competencias específicas de este plan de estudios, ahora bien, no entraremos en especificar todas y cada una de las competencias transversales que de las mismas se desprenden en un amplio listado. Este listado puede ser consultado con detalle y al completo en el documento oficial disponible en: <https://sede.educacion.gob.es/cid/211137605706132530817942.pdf> (páginas 18-22) [Último acceso: 13.04.2017].

16. Dominar los fundamentos lingüísticos de la traducción y de la interpretación.
17. Demostrar que se conocen los condicionamientos, agentes e instituciones que intervienen en la traducción e interpretación.
18. Utilizar los recursos tecnológicos para poder traducir.
19. Utilizar los recursos tecnológicos para poder interpretar.
20. Utilizar los recursos de documentación para poder traducir.
21. Utilizar los recursos de documentación para poder interpretar.
22. Utilizar los recursos terminológicos para poder traducir.
23. Utilizar los recursos terminológicos para poder interpretar.
24. Dominar los principios metodológicos que rigen la traducción.
25. Dominar los principios metodológicos que rigen la interpretación.
26. Dominar los aspectos profesionales de la traducción.
27. Dominar los aspectos profesionales de la interpretación.
28. Resolver problemas de traducción de textos no especializados.
29. Resolver problemas de traducción de diferentes campos de especialización (textos jurídicos y financieros, científicos y técnicos, literarios, audiovisuales, localización).
30. Resolver problemas de traducción a la vista.
31. Resolver problemas de interpretación bilateral.
32. Resolver problemas de interpretación consecutiva.
33. Integrar conocimientos y habilidades para elaborar un trabajo académico o profesional relacionado con la traducción o la interpretación.

En este plan de estudios, las lenguas A (lengua materna) son el español y el catalán³⁹⁴ y como lengua B³⁹⁵ (primera lengua extranjera) se ofertan alemán, inglés y francés, cuyo conocimiento, se comprueba mediante acreditación o con las pruebas de aptitud que se realizan previamente. Esto es, para acceder a este programa de grado, además de haber superado la prueba nacional de acceso a la universidad (PAU) –y tener la *nota de corte*³⁹⁶ que ese año se haya estipulado–, los estudiantes que accedan por la lengua B inglés han de superar una prueba de aptitud personal (PAP) obligatoriamente. Como

³⁹⁴ Los alumnos que acceden a la universidad sin un conocimiento suficiente del español o del catalán (alumnos extranjeros o procedentes de otras comunidades autónomas españolas en las que el catalán no es oficial) deben cursar una de estas lenguas como “lengua”, en grupos especiales, para adquirir un conocimiento suficiente que les permita trabajar bien “hacia” estas lenguas o “desde” estas lenguas.

³⁹⁵ En el plan de estudios se denomina Idioma B, en lugar de Lengua B. Es decir, utilizan las siguientes denominaciones para las lenguas ofertadas: Lengua A, Idioma B, Idioma C, segundo Idioma C. Nosotros hemos conservado “lengua” para mantener la coherencia en los diferentes planes de estudios aquí analizados.

³⁹⁶ Se pueden consultar las notas de corte del 2016 en: <http://elpais.com/especiales/universidades/> [Último acceso: 13.04.2017]. En cualquier caso se debe tener en cuenta que esta nota cambia cada año, dependiendo del número de plazas que se oferten, el número de solicitantes y las calificaciones que éstos hayan obtenido.

lenguas C (segunda lengua extranjera) –obligatoria– y como lengua C2 (tercera lengua extranjera –optativa–, los estudiantes pueden escoger entre los siguientes idiomas: inglés, francés, alemán, portugués, italiano, ruso, árabe, chino o japonés.

Veámos, que este plan de estudios incluía cuatro itinerarios con cuatro menciones: Traducción Especializada, Traducción Editorial, Traducción para la Mediación Social e Institucional y la mención de Interpretación. Pues bien, según esta Facultad, los perfiles profesionales más demandados y, para los que proponen estas cuatro menciones son: traductor experto, jefe de proyectos, revisor y traductor autónomo, así como intérprete profesional (en organismos nacionales e internacionales), traductor literario, subtitulación en medios audiovisuales y multimedia y el traductor para la mediación social e institucional³⁹⁷.

9.3.2 Modelo curricular: plan de estudios

El grado de TI que oferta la UAB, como en todos los grados españoles, tiene una duración de 4 años en los que el estudiante tendrá que cursar un total de 240 ECTS –60 créditos cada año–³⁹⁸. Hemos de decir que, aunque las universidades españolas y sus programas de grado se atengan a las directrices del MECD, también cuentan con las leyes autonómicas y sus propias normativas universitarias. Así, esta Universidad también ofrece la posibilidad de que se cursen 30 créditos anuales, que supondría una duración de 8 años– para que el estudiante pueda conciliar la vida académica y laboral³⁹⁹. Asimismo, también es normativa de la UAB que, en este programa de grado, sean “A” las dos lenguas oficiales de la Comunidad Autónoma de Cataluña (CAC): español y catalán, mientras en otros programas, la lengua A (lengua materna) es sólo el español.

Centrándonos en el plan de estudios en sí, de los 240 ECTS que el alumno debe cursar, 60 ECTS que se corresponden con la formación básica –establecida por el MECD–, de los que, los créditos vinculados a la misma rama de conocimiento suman de 54 créditos, en lugar de los 36 propuestos por el MECD. Sin embargo, en lo que la obligatoriedad concierne, en este plan de estudios, todas las asignaturas de los tres primeros años (180

³⁹⁷ Disponible en: <https://ddd.uab.cat/pub/memtit/2009/149970/MemoriaWebGrauTraduccioInterpretacio.pdf> [Último acceso: 25.07.2017].

³⁹⁸ Directrices marcadas por el RD 1393/2007 (art. 12.2).

³⁹⁹ Normativa académica de la UAB. Disponible en: http://www.uab.cat/doc/TR_Normativa_Academica_Plans_Nous [Último acceso: 20.04.2017].

ECTS) son obligatorias para todos los estudiantes, concentrándose la optatividad en el cuarto curso –los restantes 36–. Estos créditos optativos pueden ser elegidos del catálogo “general” que esta Facultad oferta, o bien, el estudiante puede elegir inclinarse por una de las cuatro menciones de “especialización” que se ofertan, teniendo que cursar obligatoriamente las asignaturas que estén estipuladas para dicha mención (apartado 9.3.2.3).

Antes de adentrarnos en el análisis del plan de estudios, hemos recabado toda la información y datos, a modo de resumen, en la siguiente tabla para mostrar la relación entre los bloques, las asignaturas, créditos y horas del mismo:

BLOQUES	Plan de Estudios (TI)		Créditos	Horas	Porcentaje
BLOQUE 1	Formación básica	Formación básica	60	1.500	25%
Total [F. básica]			60	1.500	25%
BLOQUE 2	Obligatoriedad (TI)	Materias comunes obligatorias	138	3.450	57,5%
		TFG	6	150	2,5%
Total [Obligatoriedad]			144	3.600	60%
BLOQUE 3	Optatividad (TI)	Materias optativas (TI)	36	900	15%
		<i>Prácticas profesionales (optativa)</i>	---	---	---
Total [Optatividad]			36	900	15%
BLOQUE 4	Actividades Extracurriculares	Participación en actividades universitarias, culturales, deportivas, de representación estudiantil, solidarias y de cooperación.	---	---	
TOTAL			240 ECTS	6.000	100%

Tabla 73. Plan de estudios de la UAB⁴⁰⁰.

Para tener una visión detallada sobre cómo estaría estructurado el plan de estudios del programa de formación conducente al título de grado en TI de esta Facultad, en los siguientes apartados expondremos y desarrollaremos cuáles son las asignaturas de cada bloque, así como los créditos y horas que corresponden a las mismas y su distribución acorde a los ocho semestres que dura el grado.

⁴⁰⁰ Todas las tablas que aparecen en este apartado están adaptadas del documento original. Disponible en: <http://www.uab.cat/web/estudiar/listado-de-grados/plan-de-estudios/estructura-del-plan-de-estudios/traduccion-e-interpretacion-1345467893054.html?param1=1228291018508> [Último acceso: 21.04.2017].

9.3.2.1 Formación básica

La formación básica (bloque 1) se corresponde con una serie de asignaturas comunes y obligatorias que suman 60 ECTS. En esta Facultad y para el grado de TI, éstas se realizan por completo en el primer curso. La siguiente tabla muestra tanto las asignaturas, créditos y horas de este bloque:

Nombre de la asignatura	Primer curso		Créditos	Horas
	1º	2º		
Lengua A (español) para Traductores e Intérpretes 1				
Lengua A (catalán) para Traductores e Intérpretes 1	√	√	18	450
Lengua B para Traductores e Intérpretes 1	√		6	150
Lengua C para Traductores e Intérpretes 1	√		9	225
Introducción a las Tecnologías de la TI	√		6	150
Lengua B para Traductores e Intérpretes 2		√	6	150
Lengua C para Traductores e Intérpretes 2		√	9	225
Iniciación a la Traducción B-A		√	6	150
TOTAL			60	1.500

Tabla 74. Asignaturas de formación básica de la UAB.

Como observamos en la tabla, los 60 ECTS de formación básica están repartidos en los dos semestres del primer curso. Todas las asignaturas son de 6 ECTS cada una y tienen una duración de un semestre (150 horas), excepto la relativa a la lengua A (español y catalán) que es anual con un cómputo de 18 créditos (450 horas). Además, queremos destacar que la UAB, siguiendo la recomendación del BOE, ha considerado materia de formación básica la asignatura “Iniciación a la Traducción B-A”, ya que, según la propia Facultad “responde a la necesidad de que, desde el principio de los estudios, se garantice una formación básica en traducción”⁴⁰¹. Resumiendo, la formación básica se imparte, en su totalidad, en el primer curso con 60 ECTS obligatorios (1.500 horas).

9.3.2.2 Obligatoriedad

La obligatoriedad está dividida en tres cursos: 2º, 3º y 4º curso del plan de estudios, siendo todas las asignaturas del segundo y tercer curso obligatorias, mientras que en el cuarto curso las asignaturas obligatorias tan sólo son cuatro –el resto lo ocupa la optatividad–. Así, la obligatoriedad tiene un total de 138 ECTS que, y como el documento oficial reza, “proporcionará las bases lingüísticas, teóricas, prácticas e

⁴⁰¹ BOE 3-10-2007 (pp. 44040): “Los créditos restantes hasta 60, deberán estar configurados (...) por otras materias, siempre que se justifique su carácter básico para la formación inicial del estudiante.”

instrumentales necesarias para la traducción y la interpretación y que se verán ampliadas y profundizadas con la optatividad” –reservada para el cuarto y último curso–⁴⁰². Las asignaturas obligatorias, la relación con los créditos y horas y la distribución a lo largo de los tres cursos en los que se imparten, se muestran en la siguiente tabla:

Nombre de la asignatura	Segundo		Tercer		Cuarto		Créd.	Horas
	1º	2º	1º	2º	1º	2º		
Lengua A (español o catalán) para Traductores e Intérpretes 2	√						6	150
Lengua B para Traductores e Intérpretes 3	√						6	150
Lengua C y Traducción 1	√						9	225
Traducción B-A 1	√						6	150
Historia de la TI	√						6	150
Idioma Catalán 2 para Traductores e Intérpretes o Traducción A-A (español-catalán)		√					6	150
Lengua B para Traductores e Intérpretes 4		√					6	150
Lengua C y Traducción 2		√					9	225
Traducción B-A 2		√					6	150
Documentación Aplicada a la TI		√					3	75
Fundamentos para la Mediación Cultural en TI B			√				6	150
Lengua C y Traducción 3			√				9	225
Traducción B-A 3			√				6	150
Teoría de la TI			√				6	150
Tecnologías de la TI			√				6	150
Traducción Inversa A-B				√			6	150
Lengua C y Traducción 4				√			9	225
Iniciación a la Interpretación				√			6	150
Iniciación a la Traducción Especializada B-A				√			5	125
Terminología Aplicada a la TI				√			4	100
Lengua C y Traducción 5					√		6	150
Lengua C y Traducción 6					√		6	150
Técnicas de Preparación a la Interpretación Consecutiva B-A					√		6	150
TFG						√	6	150
TOTAL							138+6	3.600

Tabla 75. Asignaturas obligatorias de la UAB.

Como se observa en la tabla anterior, las asignaturas obligatorias suman un total de 138 de los 240 ECTS y 3.450 horas de las 6.000 del plan de estudios. A éstas, habría que sumarles 6 ECTS obligatorios (150 horas) vinculados al TFG. Se deja entrever, además, la gran importancia que se le da a las asignaturas del campo de la traducción, tanto a la práctica traductora entre las lenguas A-A, A-B, así como para la lengua C, incluyendo además una asignatura de traducción inversa. Asimismo, se incluyen asignaturas relacionadas con la informática y de terminología aplicadas, específicamente, a la TI, u otras vinculadas a los enfoques teóricos de la disciplina con asignaturas como las de Teoría de la TI e Historia de la TI.

⁴⁰² Disponible en: <https://sede.educacion.gob.es/cid/211137605706132530817942.pdf> [Último acceso: 24.04.2017].

Queremos dejar patente las asignaturas relacionadas con el campo de la interpretación, también tienen cabida en la obligatoriedad, entre las que se incluyen, no sólo materias teóricas, sino también prácticas –Iniciación a la Interpretación y Técnicas de Preparación a la Interpretación Consecutiva B-A–. Se percibe por la oferta que todas estas asignaturas obligatorias, además de pretender formar e iniciar al estudiante en el mundo laboral, persiguen que, en el cuarto curso, éste pueda elegir, entre la optatividad ofertada, una de las distintas menciones que esta Facultad propone, es decir, el itinerario formativo que sea más acorde con sus intereses personales y profesionales.

9.3.2.3 Optatividad

La optatividad se oferta exclusivamente en el cuarto curso, es decir, en el último año de formación. La optatividad alcanza los 36 créditos (900 horas). Como decíamos, además de la “formación generalista”, este programa oferta la posibilidad de una mención (especialización) en cuatro áreas distintas. Las materias optativas que se ofertan y su relación con los créditos y las horas correspondientes a las mismas son las siguientes:

Nombre de la asignatura	Créditos	Horas
Fundamentos para la Mediación Cultural en Traducción e Interpretación A	6	150
Fundamentos para la Mediación Cultural en Traducción e Interpretación C	6	150
Traducción Técnica y Científica B-A	6	150
Traducción Jurídica y Financiera A-A	6	150
Traducción Jurídica y Financiera B-A	6	150
Traducción Inversa Especializada A-B	6	150
Tradumática	6	150
Lengua de Especialidad (A) para Traductores e Intérpretes	3	75
Lengua de Especialidad (B) para Traductores e Intérpretes	3	75
Traducción Literaria B-A	6	150
Edición y Revisión de Textos (A)	6	150
Literatura A para Traductores	6	150
Literatura Extranjera (B) para Traductores	6	150
Lingüística Aplicada a la Traducción	6	150
Traducción de Textos Editoriales no Literarios B-A	6	150
Traducción Audiovisual y Localización A-A e Inglés-A	6	150
Mediación Social para Traductores e Intérpretes	3	75
Introducción a las Instituciones Nacionales e Internacionales para Traductores e Intérpretes	3	75
Lengua C para Traductores e Intérpretes 1	9	225
Lengua C para Traductores e Intérpretes 2	9	225
Técnicas de Preparación a la Interpretación Bilateral B-A-B	6	150
Prácticas de Interpretación Bilateral B-A-B	6	150
Expresión Oral A para Intérpretes	3	75
Expresión Oral B para Intérpretes	3	75
Prácticas Externas (incluye 1 crédito de orientación profesional)	6	150
TOTAL	36	900

Tabla 76. Asignaturas optativas de la UAB (catálogo general).

Las asignaturas expuestas en la tabla se corresponden con toda la optatividad que esta Facultad oferta, ahora bien, si el estudiante quiere optar a la mención específica de alguna de las cuatro menciones que se proponen, es obligatorio cursar las asignaturas fijadas y establecidas para cada mención:

MENCIÓN: TRADUCCIÓN ESPECIALIZADA

Nombre de la asignatura	Créditos	Horas
Traducción Técnica y Científica B-A	6	150
Traducción Jurídica y Financiera A-A	6	150
Traducción Jurídica y Financiera B-A	6	150
Traducción Inversa Especializada	6	150
Traducción Audiovisual y Localización A-A e Inglés-A	6	150
Tradumática	6	150
Lengua de Especialidad (A) para Traductores e Intérpretes	3	75
Lengua de Especialidad (B) para Traductores e Intérpretes	3	75
TOTAL	36	900

Tabla 77. Asignaturas optativas para la mención: Traducción Especializada.

MENCIÓN: TRADUCCIÓN EDITORIAL

Nombre de la asignatura	Créditos	Horas
Traducción Literaria B-A	6	150
Traducción de Textos Editoriales B-A	6	150
Edición y Revisión de Textos (A)	6	150
Literatura A para Traductores	6	150
Literatura Extranjera para Traductores	6	150
Lingüística Aplicada a la Traducción	6	150
TOTAL	36	900

Tabla 78. Asignaturas optativas para la mención: Traducción Editorial.

MENCIÓN: TRADUCCIÓN SOCIAL E INSTITUCIONAL

Nombre de la asignatura	Créditos	Horas
Traducción Jurídica y Financiera A-A	6	150
Traducción Jurídica y Financiera B-A	6	150
Mediación Social para Traductores e Intérpretes	6	150
Introducción a las Instituciones Nacionales e Internacionales para Traductores e Intérpretes	3	75
Técnicas de Preparación a la Interpretación Bilateral B-A-B	6	150

Traducción Inversa Especializada	6	150
Expresión Oral A para Intérpretes	3	75
Expresión Oral B para Intérpretes	3	75
TOTAL	36	900

Tabla 79. Asignaturas optativas mención: Traducción Social e Institucional.

MENCIÓN: INTERPRETACIÓN

Nombre de la asignatura	Créditos	Horas
Lengua de Especialidad (A) para Traductores e Intérpretes	3	75
Lengua de Especialidad (B) para Traductores e Intérpretes	3	75
Técnicas de Preparación a la Interpretación Bilateral B-A-B	6	150
Prácticas de Interpretación Bilateral B-A-B	6	150
Expresión Oral A para Intérpretes	3	75
Expresión Oral B para Intérpretes	3	75
Mediación Social para Traductores e Intérpretes	3	75
Introducción a las Instituciones Nacional e Internacionales para Traductores e Intérpretes	3	75
Traducción Inversa Especializada	6	150
TOTAL	36	900

Tabla 80. Asignaturas optativas para la mención: Interpretación.

Como vemos, aunque la oferta de las asignaturas optativas de esta Facultad no sea tan extensa como la de algunos programas en China, sí que consideramos que puede ser más fructífera para la formación del estudiante, así como adecuada a sus intereses personales y profesionales si tenemos en cuenta las distintas menciones, las cuales se encuentran perfectamente estructuradas acordes tanto a los perfiles profesionales que esta Facultad delimita, así como a los principales itinerarios de la TI –según el Libro Blanco–. Asimismo, también contempla los siguientes perfiles: traducción técnica y jurídico-administrativa en empresas comerciales, bufetes y organismos internacionales, interpretación en organismos (gubernamentales o no) nacionales e internacionales o empresas de relaciones internacionales, docencia, traducción literaria o corrección en editoriales, doblaje y subtitulación y medicación lingüística y cultural.

Además, se propone, como asignatura optativa (6 ECTS), la realización de prácticas externas –incluyendo 1 crédito de orientación profesional–, para proporcionar al estudiante la posibilidad de conocer el mercado laboral⁴⁰³.

⁴⁰³ Se puede consultar toda la información referente a las prácticas en: <http://www.uab.cat/web/estudiar/grados/informacion-academica/practicas-externas/practicas-del-grado-en-traduccion-e-interpretacion-1345719836157.html> [Último acceso: 14.04.2017].

9.3.2.4 Actividades extracurriculares

Hemos incluido conscientemente en este apartado todas las actividades extracurriculares, así como las prácticas en empresa, aunque no vengan incluidas intrínsecamente en el cómputo total de los créditos del plan de estudios.

Ya que la posibilidad de realizar prácticas externas sí que se incluye implícitamente en entre la oferta de optatividad en el plan de estudios (6 ECTS), en esta Facultad la única formación extracurricular que se añade, de manera específica, es la participación en actividades universitarias, culturales, deportivas, de representación estudiantil, solidarias y de cooperación y que, además, son las que se prevén en el artículo 12.8 del R. D. 1393/2007.

En cuanto a la movilidad, tiene diversos acuerdos y programas, entre ellos, el programa SICUE/SÉNECA (Sistema de Intercambio entre Centros Universitarios de España)⁴⁰⁴, el programa Erasmus y Erasmus+ –éste último tanto de movilidad como para realizar prácticas internacionales–, así como el Programa Propio de la UAB, con acuerdos de esta Universidad con distintos países y entre los que figuran: Australia, Brasil, Canadá, Corea, Japón, Rusia o China⁴⁰⁵.

9.4 ESPAÑA: Universidad de Granada

La Universidad de Granada (UGR) fue la segunda –tras la UAB– que albergó una Escuela Universitaria de Traductores e Intérpretes (EUTI) en España (1979). Por aquel entonces, la TI eran aún estudios minoritarios y tenían una duración de tres años –diplomatura–. Tal y como Mayoral (1992: 27) afirma, cuando se creó la EUTI, ni el mundo profesional de la traducción estaba tan desarrollado, ni existían estudios universitarios sobre traducción e interpretación (en España). Pero, como ya mencionábamos, una diplomatura de tres años resultaba limitada, tanto desde el punto de vista formativo como del de la posterior inserción laboral, al menos en organismos

⁴⁰⁴ El programa SICUE es un sistema de intercambio, no una beca. Sin embargo, está apoyado por las becas SÉNECA del MECD y, las cuales han sido excluidas los últimos años. Por ello, ahora, algunas universidades las llaman simplemente SICUE y otras siguen la antigua denominación SICUE/SÉNECA. Toda la información sobre este programa se encuentra disponible en: <http://www.crue.org/SitePages/SICUE.aspx> [Último acceso: 23.04.2017].

⁴⁰⁵ Todo lo relativo a los programas de movilidad de este último año puede ser consultada en: <http://www.uab.cat/web/movilidad-internacional-1345719839239.html> [Último acceso: 14.04.2017] y en: <http://www.uab.cat/web/movilidad-e-intercambio/becas-para-practicas-1345705930716.html> [Último acceso: 23.04.2017].

internacionales europeos, entre otros. Es por ello, que las dos primeras EUTI –UAB y UGR– emprendieron una *lucha* con la finalidad de ampliar la diplomatura, es decir, convertirla en una licenciatura. Tras un periodo de *actividad frenética*, como Way (2005b: 15) lo califica, de reuniones con otros profesores y expertos, y un largo proceso de negociaciones, el MEC aprobaría finalmente la Licenciatura en TI en 1991. Así, la Universidad de Granada adaptó su Diplomatura a la Licenciatura en 1993, la cual puso en marcha en el 1994⁴⁰⁶, siendo el quinto centro en hacerlo⁴⁰⁷. Digno de mención es la adaptación o, como el BOE lo define, adecuación de su plan de estudios, en marzo de 2001⁴⁰⁸ (apartado 9.1), por el que reestructuraba la enseñanza de acuerdo con las órdenes ministeriales.

Esta Facultad ha sido y es una de las mejores universidades y facultades en la formación de traductores e intérpretes de nuestro país⁴⁰⁹, destacando por la amplia oferta en lenguas extranjeras (17 lenguas en total) en 2016 y por ser la única facultad o centro de TI de España que oferta árabe como lengua B. Además, también es la única facultad española que forma parte de la *International Permanent Conference of University Institutes of Translators and Interpreters* (CIUTI)⁴¹⁰.

Tras la incorporación de España al EEES, la UGR adaptó su LTI e implantó la nueva titulación de grado en el año 2010, el cual se imparte en la Facultad de Traducción e Interpretación (FTI) de la UGR.

9.4.1 Objetivos y competencias específicas del programa de grado en TI

El grado de TI se enmarca dentro de la rama de artes y humanidades y se imparte, como decíamos, en su FTI. La estructura de las enseñanzas cumple, como todos los grados españoles, con el R.D. 1397/2007, así como con las líneas generales de la Comunidad Andaluza Universitaria (CAU) del 22 de enero de 2008 y las normas de la propia Universidad de Granada.

⁴⁰⁶ BOE nº 149, de 23 de junio de 1994. Disponible en: https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-1994-14535 [Último acceso: 23.04.2017].

⁴⁰⁷ Las primeras en implantar la LTI en 1992 fueron la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, la Universidad Autónoma de Barcelona, la Universidad de Málaga y la Universidad de Salamanca (Cerezo, 2012: 18)

⁴⁰⁸ Disponible en: <https://www.boe.es/boe/dias/2001/04/02/pdfs/A12336-12344.pdf> [Último acceso: 14.04.2017].

⁴⁰⁹ *El Mundo*. Ranking de universidades. Disponible en: <http://www.elmundo.es/ranking-universidades/donde-estudiar-traduccion-e-interpretacion.html> [Último acceso: 14.04.2017].

⁴¹⁰ Disponible en: <http://grados.ugr.es/traduccion/pages/titulacion/ventajas> [Último acceso: 14.04.2017] y en: http://secretariageneral.ugr.es/pages/tablon*/noticias-canal-ugr/reconocimiento-internacional-a-la-facultad-de-traduccion-e-interpretacion-de-la-universidad-de-granada?lang=en#.WP5zaxPyjDc [Último acceso: 14.04.2017].

El objetivo principal del programa de grado de este centro, es el de:

- Formar a profesionales competitivos en el campo de la traducción y la interpretación.

Pero, dentro de este general y amplio objetivo, esta Facultad establece una serie de objetivos específicos⁴¹¹:

1. Enseñar al estudiante las implicaciones sociales y éticas de la labor profesional del traductor y del intérprete.
2. Desarrollar en el estudiante la capacidad de adquirir los conocimientos necesarios para comprender la complejidad y el carácter dinámico de la profesión de traductor e intérprete, atendiendo de forma integrada a todas sus perspectivas.
3. Desarrollar en el estudiante la capacitación para aplicar los conocimientos teóricos y prácticos adquiridos, utilizando una o varias lenguas de trabajo, a diversos ámbitos de la traducción y la interpretación: ejercer de forma adecuada la profesión de traductor profesional «generalista»; mediador lingüístico y cultural; intérprete de enlace; lector editorial; redactor y revisor; lexicógrafo, terminólogo; docente de lenguas.
4. Desarrollar en el estudiante competencias relacionadas con la elaboración y defensa de argumentos y resolución de problemas dentro del área de estudio de la traducción e interpretación.
5. Desarrollar en el estudiante habilidades encaminadas a transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un público tanto especializado como no especializado.
6. Desarrollar en el estudiante la capacitación de reunir e interpretar datos relevantes, dentro del campo de estudio de la traducción e interpretación, para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas relevantes de índole social, científica o ética.
7. Desarrollar en el estudiante las habilidades necesarias para emprender estudios posteriores especializados y de posgrado.
8. Desarrollar en el estudiante la capacitación necesaria para aplicar las tecnologías de la información y la comunicación en sus diferentes ámbitos de actuación.
9. Desarrollar en el estudiante habilidades para el aprendizaje autónomo de nuevos conocimientos y técnicas.

⁴¹¹ Disponible en: http://grados.ugr.es/traduccion/pages/titulacion/objetivos#_doku_competencias [Último acceso: 14.04.2017].

Como vemos, los objetivos son de corte generalista, siguiendo las directrices dictadas por el R. D. 1393/2007 y el Libro Blanco, cumpliendo así con la enunciación de su tercer objetivo específico, aunque así mismo, se establecen objetivos más específicos enfocados a la TI.

En cuanto a las competencias específicas, esta Facultad las ha clasificado en torno a cinco aspectos: 1) competencias instrumentales; 2) competencias personales; 3) competencias sistémicas; 4) competencias académico-disciplinares; y 5) competencias profesionales⁴¹². Nosotros, sin embargo, plasmaremos la lista de las competencias específicas que aparecen en el documento oficial de la UGR en el MECD⁴¹³:

1. Analizar, crear y revisar profesionalmente todo tipo de textos y determinar valores en parámetros de variación lingüística y función textual.
2. Ser capaz de analizar y sintetizar todo tipo de textos y discursos en las lenguas de trabajo.
3. Analizar funciones textuales, agentes y factores relevantes en el proceso de traducción e interpretación.
4. Ser capaz de establecer todo tipo de hipótesis de correspondencia de diversos niveles textuales y discursivos.
5. Conocer las herramientas para la traducción asistida y localización.
6. Conocer las herramientas básicas de la interpretación.
7. Saber aplicar las técnicas y herramientas informáticas de manera profesional.
8. Conocer las corrientes traductológicas actuales y otras aproximaciones interdisciplinares.
9. Conocer los antecedentes históricos de la disciplina.
10. Conocer los procesos de codificación y decodificación lingüísticos asociados a los procesos de traducción e interpretación.
11. Conocer los agentes y factores de los procesos de traducción.
12. Saber aplicar los aspectos económicos, profesionales y del mercado de la traducción y la interpretación

⁴¹² Puede consultarse esta clasificación en la página web del centro. Disponible en: http://grados.ugr.es/traduccion/pages/titulacion/objetivos#_doku_competencias [Último acceso: 14.04.2017]. Además, hemos recogido las competencias específicas que aparecen en el documento oficial publicado por el MECD (RCTU) en el Anexo XVIII.

⁴¹³ Hemos plasmado el listado de competencias específicas que aparecen en el MECD para poder realizar una lista equiparable con el resto de universidades y facilitar la posterior comparación, ya que esta FTI las dividía en dos bloques. Disponible en: <http://grados.ugr.es/traduccion/pages/titulacion/objetivos> [Último acceso: 14.04.2017].

13. Ser capaz de aplicar las herramientas informáticas profesionales propias de la traducción e interpretación.
14. Saber aplicar las técnicas de edición, maquetación y revisión textual.
15. Organizar el trabajo y gestionar y coordinar proyectos de traducción e interpretación.
16. Ser capaz de aplicar los conocimientos teóricos a la práctica.
17. Ser capaz de diseñar proyectos de traducción e interpretación.
18. Ser capaz de aplicar las destrezas de traducción e interpretación.
19. Ser capaz de aplicar los estándares de calidad en el ejercicio profesional.
20. Aplicar las herramientas de traducción asistida por ordenador.
21. Aplicar los conocimientos sobre la búsqueda de información y documentación.
22. Crear y gestionar bases de datos terminológicas.
23. Saber aplicar el metalenguaje especializado y profesional.
24. Ser capaz de usar con eficacia la memoria a corto, medio y largo plazo.
25. Ser capaz de aplicar con eficacia las técnicas de interpretación de enlace y toma de notas.
26. Conocer y usar los conceptos y discursos propios de ámbitos específicos de la profesión.
27. Ser capaz de realizar tareas de traducción a vista.

Esta lista de las competencias propuestas para la titulación se relaciona con los perfiles profesionales que la FTI de la UGR propone para la misma, es decir, dada las múltiples salidas profesionales del futuro traductor e intérprete, esta FTI abarca ámbitos profesionales como la docencia, la industria editorial, la traducción, la interpretación, el turismo –que, como veíamos en la introducción, será un futuro doble grado el próximo año académico–, la mediación lingüística e intercultural, el comercio exterior, las relaciones internacionales, etc.⁴¹⁴

Por otro lado, este centro brinda la posibilidad de escoger entre una amplia oferta de lenguas B (primeras lenguas extranjeras): alemán, árabe, francés e inglés, y como lenguas C (segundas lenguas extranjeras): alemán, árabe, chino, francés, inglés, italiano, portugués, griego y ruso.

⁴¹⁴ Disponible en: http://grados.ugr.es/traduccion/pages/salidas_profesionales [Último acceso: 25.04.2017].

Además, a partir del tercer curso, se da la posibilidad al estudiante de cursar una tercera lengua extranjera de entre 15 lenguas: alemán, árabe, chino, francés, inglés, italiano, portugués, griego, ruso, catalán, danés, neerlandés, polaco, rumano, turco.

El acceso a la titulación se realiza a través de la nota de corte, la cual es una de las más altas, por no decir la más alta, entre los centros de TI españoles (para el idioma B inglés) como veíamos en el ranking de *El Mundo*. Sin embargo, y al contrario que en la UAB, en este centro no se realiza ninguna PAP u otro tipo de prueba, ya que fue suspendida en virtud del acuerdo de 12 de abril de 2000, de la Comisión de Distrito Único Universitario de Andalucía⁴¹⁵. Ahora, simplemente, se establece como “prerrequisito” que, para poder cursar el grado en TI, *se recomienda* al estudiante tener un nivel B1 – según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER)⁴¹⁶– en la lengua B por la que vaya acceder al grado, exceptuando el árabe, para la que se recomienda un nivel A2+⁴¹⁷. Para las lenguas C, no es necesario tener conocimientos ya que el nivel de comienzo será inicial.

9.4.2 Modelo curricular: plan de estudios

Ya apuntábamos que las universidades españolas y sus programas de grado se deben atener a las directrices del MECED, así como, en este caso a las propias normativas de la Comunidad Autónoma Andaluza y a ciertas normativas propias de la Universidad. Por ello, y a través de las “normas de permanencia para las enseñanzas universitarias oficiales de grado y máster”, en esta Universidad también se ofrece la posibilidad de que el estudiante curse 30 créditos anuales para que pueda conciliar la vida académica y laboral⁴¹⁸.

Centrándonos en el plan de estudios, de los 240 ECTS, el estudiante debe cursar 60 ECTS cada año. En este grado, todas las asignaturas duran un semestre –no hay asignaturas anuales como, por ejemplo encontrábamos en la UAB– y todas ellas son de 6 ECTS, excepto las asignaturas Lengua B1 y Lengua C1 que son de 12 ECTS pero, de igual manera, semestrales. Antes de adentrarnos en el análisis del plan de estudios de

⁴¹⁵ BOJA nº 57, de 16 de mayo de 2000. Disponible en: <http://www.juntadeandalucia.es/boja/2000/57/2> [Último acceso: 25.04.2017].

⁴¹⁶ MECED (2002). Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf [Último acceso: 06.03.2017].

⁴¹⁷ Puede consultarse un artículo sobre la acreditación del B1 en árabe al respecto en Fera *et al.* (2017).

⁴¹⁸ Se puede consultar el itinerario parcial de 30 créditos anuales recomendado en: <http://grados.ugr.es/traduccion/pages/itinerario-recomendado-para-estudios-parciales-30-creditos> [Último acceso: 14.04.2017].

esta Facultad, mostramos una tabla, a modo de resumen, sobre cómo se distribuye el plan de estudios del programa de grado.

BLOQUES	Plan de Estudios (TI)		Créditos	Horas	Porcentaje
BLOQUE 1	Formación básica	Formación básica	60	1.500	25%
Total [F. básica]			60	1.500	25%
BLOQUE 2	Obligatoriedad (TI)	Materias comunes obligatorias	144	3.600	60%
		TFG	6	150	2,5%
Total [Obligatoriedad]			150	3.750	62,5%
BLOQUE 3	Optatividad (TI)	Materias optativas (TI)	30	750	
Total [Optatividad]			30	750	12,5%
BLOQUE 4	Actividades extracurriculares	Prácticas profesionales, actividades culturales, cursos intensivos de lenguas extranjeras (árabe y alemán)	---	---	---
TOTAL			240 ECTS	6.000	100%

Tabla 81. Plan de estudios de la UGR⁴¹⁹.

9.4.2.1 Formación básica

La formación básica se corresponde con una serie de asignaturas comunes que, en este programa, serán cursadas durante los tres primeros semestres –y no sólo en los dos primeros como en la UAB–, con un total de 60 ECTS (1.500 horas). En esta Facultad y para el grado de TI, la formación básica, es decir, las asignaturas, créditos y las horas de formación que la componen quedan descritas en la siguiente tabla:

Nombre de la asignatura	Primero		Segundo		Créditos	Horas
	1º	2º	1º	2º		
Lengua A 1 y A 2 (español)	√				12	300
Lengua B 1	√				12	300
Lengua C 1	√				12	300
Lengua B 2		√			6	150
Lengua C 2		√			6	150
Lingüística			√		6	150
Informática			√		6	150
TOTAL					60	1.500

Tabla 82. Asignaturas de formación básica de la UGR.

⁴¹⁹ Todas las tablas que en este apartado se muestran son adaptadas del documento original. Disponible en: <http://grados.ugr.es/traduccion/pages/infoacademica/estudios> [Último acceso: 20.04.2017].

Como observamos en la tabla, los 60 ECTS correspondientes a la formación básica están repartidos en los tres primeros semestres y, aunque en este grado todas las demás asignaturas son de 6 ECTS con una duración de un semestre (150 horas), las relativas a las lenguas A1, B1 y C1 tienen 12 créditos (300 horas) respectivamente.

9.4.2.2 Obligatoriedad

La obligatoriedad está dividida en tres cursos: 2º, 3º y 4º curso del programa de grado, siendo todas las asignaturas del segundo curso obligatorias, mientras que en el tercer y cuarto también tienen cabida algunas asignaturas optativas (30 ECTS).

La obligatoriedad se encuentra dividida en 10 módulos establecidos, la mayoría de ellos, por la Comunidad Autónoma (C. A.). Como ya adelantábamos haciendo referencia a Calvo (2009: 216) cuando hablaba sobre la autonomía universitaria real, el deseo de la Comunidad Autónoma Andaluza fue la de establecer, no solo la obligatoriedad como establecía el MECED, sino también homogeneizar las materias en todas sus provincias. Así, la Junta de Andalucía decidió publicar un acuerdo de la comisión para el grado de TI en el que se definían el 75% de las enseñanzas comunes en todas las universidades públicas de esta C. A. Dividido por módulos, establece qué tipo de materia, qué tipo de conocimientos y cuántos créditos irán adscritos a cada módulo dejando, obviamente, muy poca flexibilidad en el diseño curricular de los programas de grado de TI en Andalucía (Anexo XVI). Estos 10 módulos son los siguientes:

Módulos Obligatorios		Créditos
1)	Lengua A y su Cultura	6 C. A. + 6 UGR
2)	Lengua B y su Cultura	18 C. A. + 6 UGR
3)	Lengua C y su Cultura	18 C. A. + 12 UGR
4)	Traducción B	30 C. A.
5)	Traducción C	18 C. A.
6)	Interpretación	12 C. A.
7)	Gestión Profesional	6 C. A.
8)	Fundamentos Teóricos de la TI	6 C. A.
9)	Contenidos Instrumentales	12 C. A.
10)	TFG	6
TOTAL		150 créditos

Tabla 83. Módulos de obligatoriedad y créditos establecidos por la C. A. y la UGR.

Las asignaturas obligatorias, la relación con los créditos y horas, así como la distribución a lo largo de los tres cursos en los que se imparten, se muestran en la siguiente tabla:

Nombre de la asignatura	Segundo		Tercer		Cuarto		Créd.	Horas
	1º	2º	1º	2º	1º	2º		
Lengua A 3	√						6	150
Cultura A	√						6	150
Documentación	√						6	150
Lengua B 3		√					6	150
Lengua C 3		√					6	150
Lengua B 4			√				6	150
Lengua C 4			√				6	150
Cultura B			√				6	150
Cultura C			√				6	150
Traducción B-A			√				6	150
Lengua C 5				√			6	150
Traducción A-B				√			6	150
Traductología				√			6	150
Terminología				√			6	150
Lengua C 6				√			6	150
Traducción Especializada B-A				√			6	150
Traducción C-A				√			6	150
Interpretación I (Traducción a Vista, de Enlace y Técnica de Toma de Notas)				√			6	150
Interpretación II (Toma de Notas, Bilateral e Intro. a la Consecutiva)					√		6	150
Traducción Especializada A-B					√		6	150
Traducción C-A 2					√		6	150
La Profesión de TI					√		6	150
Traducción Multimedia B-A						√	6	150
Traducción C-A 3						√	6	150
TFG						√	6	150
TOTAL							144+6	3.750

Tabla 84. Asignaturas obligatorias de la UGR.

Como se observa en la tabla, las asignaturas obligatorias suman 144 ECTS (3.600 horas) a las que habría que sumar el TFG (6 ECTS), un total de 150 ECTS (3.750 horas). Se vislumbra, además, la importancia que se le da al perfeccionamiento de las lenguas de trabajo y sus culturas, así como a la traducción, tanto a la práctica traductora entre la lengua A y B, como para la lengua C –directa e inversa–. Es más, la traducción especializada tiene cabida, en la obligatoriedad, con bastantes créditos (18 ECTS) tanto para la directa como para la inversa –con la lengua B–. Además, se incluyen asignaturas complementarias específicas de la TI, como son las asignaturas de Documentación y Terminología, así como una materia dedicada a los enfoques teóricos de la disciplina: Traductología, y una asignatura dedicada a aspectos sobre el ejercicio de la profesión:

La Profesión de TI. Asimismo, queremos dejar patente la inclusión, en el tercer y cuarto curso, de las asignaturas relacionadas con la interpretación como la Traducción a Vista (TAV), la Interpretación de Enlace y la Técnica de Toma de Notas, así como la Bilateral y las bases para la Interpretación Consecutiva.

El TFG es obligatorio (6 ECTS) y cuenta con una serie de directrices marcadas por la propia UGR⁴²⁰. Para poder presentarlo, los estudiantes deberán haber superado los 60 ECTS de formación básica y, al menos, 108 de los 144 ECTS de materias obligatorias. Asimismo, se da la posibilidad de realizarlo mientras que el estudiante disfruta de un programa de movilidad si después se defiende en cualquier convocatoria oficial⁴²¹.

9.4.2.3 Optatividad

En el grado de TI de la UGR, los estudiantes tendrán que cursar 30 créditos de asignaturas optativas de los 1.200 créditos que oferta la Facultad. La relación entre las materias y las asignaturas que se ofertan son las siguientes:

MATERIA	Nombre de la asignatura	Créd.	Horas
Edición y maquetación para la traducción	Edición y Maquetación para la Traducción	6	150
Introducción a la Interpretación en ámbitos específicos B/C I	- Introducción a la Interpretación en los Servicios Públicos B/C-A Alemán - Introducción a la Interpretación en los Servicios Públicos B/C-A Árabe - Introducción a la Interpretación en los Servicios Públicos B/C-A Francés - Introducción a la Interpretación en los Servicios Públicos B/C-A Inglés - Introducción a la Interpretación en los Servicios Públicos C Chino - Introducción a la Interpretación en los Servicios Públicos C Griego - Introducción a la Interpretación en los Servicios Públicos C Italiano - Introducción a la Interpretación en los Servicios Públicos C Portugués - Introducción a la Interpretación en los Servicios Públicos C Ruso	6	150
Introducción a la Interpretación en ámbitos específicos B/C II	- Introducción a la Interpretación en el Comercio y Turismo B/C-A Alemán - Introducción a la Interpretación en el Comercio y Turismo B/C-A Árabe - Introducción a la Interpretación en el Comercio y Turismo B/C-A Francés - Introducción a la Interpretación en el Comercio y Turismo B/C-A Inglés - Introducción a la Interpretación en el Comercio y Turismo B/C-A Portugués - Introducción a la Interpretación en el Comercio y Turismo C Chino - Introducción a la Interpretación en el Comercio y Turismo C Griego - Introducción a la Interpretación en el Comercio y Turismo C Italiano - Introducción a la Interpretación en el Comercio y Turismo C Portugués - Introducción a la Interpretación en el Comercio y Turismo C Ruso	6	150
	- Traducción en Ciencia y Tecnología B/C-A Alemán - Traducción en Ciencia y Tecnología B/C-A Árabe		

⁴²⁰ Se puede consultar las directrices de la UGR sobre el desarrollo del TFG de los títulos de grado en: <http://secretariageneral.ugr.es/pages/normativa/fichasugr/ncg6910> [Último acceso: 15.04.2017].

⁴²¹ Se puede consultar toda la información sobre la matriculación, plazos, procedimientos, depósito, etc. en: http://grados.ugr.es/traducion/pages/infoacademica/fgf/cursos1415/resolucion_tfg_14_15 [Último acceso: 14.04.2017].

Introducción a la Traducción en ámbitos específicos B/C I	<ul style="list-style-type: none"> - Traducción en Ciencia y Tecnología B/C-A Francés - Traducción en Ciencia y Tecnología B/C-A Inglés - Traducción en Ciencia y Tecnología A-B/C Alemán - Traducción en Ciencia y Tecnología A-B/C Árabe - Traducción en Ciencia y Tecnología A-B/C Francés - Traducción en Ciencia y Tecnología A-B/C Inglés - Traducción en Ciencia y Tecnología C-A Chino - Traducción en Ciencia y Tecnología C-A Griego - Traducción en Ciencia y Tecnología C-A Italiano - Traducción en Ciencia y Tecnología C-A Portugués - Traducción en Ciencia y Tecnología C-A Ruso - Traducción en Ciencia y Tecnología A-C Chino - Traducción en Ciencia y Tecnología A-C Griego - Traducción en Ciencia y Tecnología A-C Italiano - Traducción en Ciencia y Tecnología A-C Portugués - Traducción en Ciencia y Tecnología A-C Ruso 	6	150
Introducción a la Traducción en ámbitos específicos B/C II	<ul style="list-style-type: none"> - Traducción en Humanidades, Ciencias Sociales y Jurídicas B/C-A Alemán - Traducción en Humanidades, Ciencias Sociales y Jurídicas B/C-A Árabe - Traducción en Humanidades, Ciencias Sociales y Jurídicas B/C-A Francés - Traducción en Humanidades, Ciencias Sociales y Jurídicas B/C-A Inglés - Traducción en Humanidades, Ciencias Sociales y Jurídicas A-B/C Alemán - Traducción en Humanidades, Ciencias Sociales y Jurídicas A-B/C Árabe - Traducción en Humanidades, Ciencias Sociales y Jurídicas A-B/C Francés - Traducción en Humanidades, Ciencias Sociales y Jurídicas A-B/C Inglés - Traducción en Humanidades, Ciencias Sociales y Jurídicas C-A Chino - Traducción en Humanidades, Ciencias Sociales y Jurídicas C-A Griego - Traducción en Humanidades, Ciencias Sociales y Jurídicas C-A Italiano - Traducción en Humanidades, Ciencias Sociales y Jurídicas C-A Portugués - Traducción en Humanidades, Ciencias Sociales y Jurídicas C-A Ruso - Traducción en Humanidades, Ciencias Sociales y Jurídicas A-C Chino - Traducción en Humanidades, Ciencias Sociales y Jurídicas A-C Griego - Traducción en Humanidades, Ciencias Sociales y Jurídicas A-C Italiano - Traducción en Humanidades, Ciencias Sociales y Jurídicas A-C Portugués - Traducción en Humanidades, Ciencias Sociales y Jurídicas A-C Ruso 	6	150
Literatura y Traducción B/C	<ul style="list-style-type: none"> - Literatura y Traducción Lengua B/C Alemán - Literatura y Traducción Lengua B/C Árabe - Literatura y Traducción Lengua B/C Francés - Literatura y Traducción Lengua B/C Inglés - Literatura y Traducción Lengua C Chino - Literatura y Traducción Lengua C Griego - Literatura y Traducción Lengua C Italiano - Literatura y Traducción Lengua C Portugués - Literatura y Traducción Lengua C Ruso 	6	150
Recursos Informáticos para la TI	<ul style="list-style-type: none"> - Recursos Informáticos para la Traducción y la Interpretación 	6	150
Tercera Lengua Extranjera y su Cultura	<ul style="list-style-type: none"> - Lenguas C1 - Lenguas C2 - Lenguas C3 - Lenguas C4 - Lenguas C5 - Lenguas C6 - Catalán 1, 2, 3 y 4 - Danés 1, 2, 3 y 4 - Neerlandés 1, 2, 3 y 4 - Polaco 1, 2, 3 y 4 - Rumano 1, 2, 3 y 4 - Turco 1 y 2 - Culturas C 	6	150
TOTAL ofertados		1.200	30.000
TOTAL a cursar		30	750

Tabla 85. Asignaturas optativas de la UGR.

9.4.2.4 Actividades extracurriculares

Además de los 30 créditos de optatividad que el estudiante debe cursar, este plan de estudios contempla la posibilidad de que éstos realicen prácticas extracurriculares – pudiendo verse incorporadas en el Suplemento Europeo al Título (SET)–. De este modo, las prácticas que se proponen podrán realizarse en los siguientes ámbitos:

- Actividad de traducción o interpretación directa o inversa en cualquier lengua extranjera en el sector turístico, instituciones, empresas privadas, etc.
- Participación en programas Erasmus + (o similares) en cualquier país –ya sean de movilidad o para realizar prácticas–.
- Actividad laboral en empresas en las que se apliquen los conocimientos y competencias adquiridos en el grado.
- Actividad docente en cualquier lengua extranjera en enseñanzas regladas.
- Cualquier actividad laboral que conlleve el uso activo de una lengua extranjera como vehículo comunicativo podría ser válida (previa consideración por parte de esta Facultad)⁴²².

Sin embargo, aunque la oferta pueda parecer llamativa y amplia, será el estudiante el que sea el encargado de buscar las empresas o instituciones donde realizar las prácticas, aunque también puede servirse de la ayuda de la Oficina de Empleo y Prácticas de la UGR. Esta Universidad también contempla la posibilidad de la realización de prácticas en países extranjeros mediante los programas de Prácticas Erasmus o el Plan Propio de Prácticas Transnacionales⁴²³.

Un dato curioso es que, en el documento que anteriormente se especifica, tampoco se hace referencia a si las prácticas podrían verse reconocidas como créditos, especificándose, exclusivamente, su inclusión en el SET.

Además de las prácticas profesionales, esta Facultad oferta actividades culturales como son: el teatro, música y deportes, así como cursos propedéuticos de árabe y alemán por ser ambas lenguas B de acceso en el programa de grado y a las cuales el estudiantado

⁴²² Puede consultarse más información sobre las prácticas en: <http://fti.ugr.es/pages/estudiantes/practicas> [Último acceso: 14.04.2017] o en <http://empleo2.ugr.es/salidasprofesionales/grados/traducion-interpretacion/> [Último acceso: 25.04.2017].

⁴²³ Disponible en: <http://cpep.ugr.es/pages/practicas/practicas-transnacionales> [Último acceso: 25.04.2017].

suele acceder sin los conocimientos que se exigen (A2+) (apartado 9.3.1) –generalmente se exige un B1 como mínimo para acceder a las otras lenguas B–⁴²⁴, así como otras actividades y cursos que tienen reconocimiento con créditos optativos⁴²⁵.

En cuanto a lo referente a la movilidad, debido al carácter de los estudios, esta Facultad promueve y facilita la movilidad de sus estudiantes el intercambio a través de convenios con más de 100 universidades europeas, estando estos intercambios enmarcados dentro del Programa SICUE/SÉNECA o Programa Erasmus y Erasmus+, entre otros. Asimismo, la UGR también tiene convenios internacionales con su Programa Propio de Movilidad, y otros específicos con universidades de EEUU, Países del Este, Países Árabes, de América Latina y el Caribe, de Asia y de Oceanía⁴²⁶. Además, y como último apunte, hemos de señalar el programa LAE (Lenguas Aplicadas Europa) en el que participa esta FTI, siendo pionera en este tipo de programas de triple titulación desde 1989. En este programa los estudiantes realizan dos estancias (una en cada país de cada una de las lenguas extranjeras) y tiene el objetivo de formar a los estudiantes que pretendan aplicar sus conocimientos lingüísticos y culturales a los ámbitos de derecho, economía y comercio para maximizar su inserción a nivel europeo o para especializarse. Así, siguiendo al LAE, el ahora denominado programa AEL (*Applied European Languages*), se trata de un acuerdo firmado en 2012 entre las universidades de Gante (Bélgica), Aix-Marseille (Francia), Limerick (Irlanda) y la Technische Hochschule Köln (TH Köln, Alemania), el cual ofrece la posibilidad de participar en el programa, ahora, AEL al alumnado de primero de grado con las combinaciones lingüísticas inglés/francés, francés/inglés, inglés/alemán o alemán/inglés.

9.5 ESPAÑA: Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

La Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (ULPGC) fundó su EUTI en 1988, siendo el tercer centro, tras la UAB y la UGR, en de formar a traductores e intérpretes de España oficialmente. A partir de la aprobación por parte del MEC, en 1991, del título

⁴²⁴ Puede consultarse toda la información relativa a estos cursos en: <http://grados.ugr.es/traduccion/pages/banner/cursosintensivos> [Último acceso: 20.04.2017].

⁴²⁵ Puede consultarse el listado de actividades y cursos que tienen reconocimiento con créditos optativos en: http://grados.ugr.es/traduccion/pages/infoacademica/informacionacademica/reconocimiento_creditos/noautomatico [Último acceso: 03.03.2017].

⁴²⁶ Puede consultarse toda la información relativa a los programas de movilidad o los intercambios que oferta esta Facultad en: http://fti.ugr.es/pages/rrii/estudiantes_ugr [Último acceso: 14.04.2017], así como todos los ofertados por el Vicerrectorado de RRII de la UGR en: <http://internacional.ugr.es/> [Último acceso: 14.04.2017]

de licenciado en TI, este centro también adaptó la Diplomatura a la Licenciatura en TI ese mismo año –transformando y adaptando su plan de estudios, ahora con una duración de cuatro años–, así como transformó su antigua Escuela en la actual Facultad de Traducción e Interpretación (FTI), la cual pretendía responder a las necesidades sociales y económicas ya que, tal y como la propia Facultad expone “suscitaba la demanda de traducciones que permitieran la comunicación en actividades mercantiles, marítimas y turísticas surgida de la situación geográfica del archipiélago de la que no es tópico decir que supone la confluencia comercial entre Europa, África y América.”. Pero ahí no se acabaron los cambios. En el 2000, al igual que la UGR, este centro también adaptó el plan de estudios de la Licenciatura conforme al acuerdo de la Comisión Académica del Consejo de Universidades el 12 de julio de 2000⁴²⁷.

Sin embargo, a raíz del proceso de convergencia europea y la integración de España en el EEES, esta Facultad adaptó la Licenciatura de TI al nuevo programa de Grado en Traducción e Interpretación que fue puesto en marcha en el año 2009.

9.5.1 Objetivos y competencias específicas del programa de grado en TI

El objetivo principal del grado en TI de la ULPGC, como el documento oficial indica⁴²⁸ es:

- Formar a traductores e intérpretes generalistas –esto es, traductores no especializados e intérpretes sociales o de enlace– capaces de hallar, procesar, evaluar, transformar y transmitir la información lingüística y gráfica para resolver los problemas de comunicación originados por las lenguas en terceras partes, y de hacerlo en los modos y medios técnicos pertinentes, garantizando la máxima calidad.

Como vemos, el objetivo se encuentra acorde con el objetivo propuesto en el Libro Blanco. Así, ofrece un grado en TI que refleja su orientación generalista.

⁴²⁷ Disponible en: <http://www.boe.es/boe/dias/2000/09/19/pdfs/A32142-32155.pdf> [Último acceso: 15.04.2017].

⁴²⁸ Disponible en: http://www.fti.ulpgc.es/upload/objetivos_y_competencias-grado_i-f.pdf [Último acceso: 15.04.2017].

Por otro lado, las competencias específicas de este plan de estudios, también quedan establecidas y expresadas de modo generalista, hecho patente en la introducción de las mismas descritas como: las capacidades para desempeñar los perfiles profesionales para los que capacita la obtención del título. Las competencias específicas marcadas por esta Facultad para el grado de TI son las siguientes:

1. Dominio oral y escrito de lenguas extranjeras, con fines sociales y profesionales.
2. Conocimiento de culturas y civilizaciones extranjeras.
3. Dominio oral y escrito de la lengua propia, con fines sociales y profesionales.
4. Dominio de técnicas y terminología de la traducción especializada.
5. Manejo de herramientas informáticas.
6. Dominio de las técnicas de la traducción asistida y de la traducción multimedia.
7. Destreza para la búsqueda de información y documentación.
8. Conocimiento de los aspectos económicos y profesionales.
9. Posesión una amplia cultura.
10. Capacidad de planificar y gestionar proyectos.
11. Capacidad para detectar y corregir lo que no se atenga a las normas lingüísticas en cada registro específico.
12. Manejo de los conceptos lingüísticos necesarios para el ejercicio de la traducción y la interpretación.

Un hecho relevante es que la ULPGC oferta dos grados en TI, ambos con dos lenguas extranjeras:

- Grado en Traducción e Interpretación: Inglés-Francés
- Grado en Traducción e Interpretación: Inglés-Alemán

Realmente, la segunda lengua extranjera viene a ser la equivalente a la lengua C en otros grados de TI, sin embargo, en este grado se impone como lengua C obligatoriamente o el francés o el alemán—dependiendo del grado que se curse—. Es por ello, que aquí solo analizaremos el plan de estudios del primero, al ser la lengua la única variación, y siendo por lo demás (asignaturas, créditos y horas), idénticos.

En este plan de estudios, la lengua A (lengua materna) es el español y como lengua B (primer idioma extranjero) serán obligatorios tanto el **inglés**, como lengua B, así como como el **francés** como lengua C. Además, se ofertan como segunda lengua extranjera (D) –en otros planes de estudios denominada C2– el árabe o el ruso, así como el italiano o el portugués, aunque estos dos últimos se estudian en el Aula de Idiomas de la ULPGC mediante convenio pero pueden ser reconocidos como lengua D/C2. Un dato interesante es que esta Facultad oferta cursos gratuitos de chino, coreano u otras lenguas asiáticas –por su actual relevancia socioeconómica–, y éstos son susceptibles de ser reconocidos por la lengua D/C2.

Para acceder a este programa de grado, además de haber superado la prueba nacional de acceso a la universidad (PAU) –y tener la nota de corte que cada año se estipule–, los estudiantes deben superar obligatoriamente dos pruebas de aptitud: lengua A (español) y lengua B (inglés) y en las que se valorará la comprensión, la expresión y la competencia cultural⁴²⁹.

Esta Facultad afirma que la propuesta de este grado se adapta a las características socioeconómicas de la Comunidad Autónoma de Canarias. De este modo el título está destinado a servir necesidades de comunicación internacional en el marco de la política de expansión internacional contemplada por el gobierno autonómico. Además, debido a su situación geográfica y demografía sociocultural necesita profesionales expertos en la comunicación interlingüística e intercultural con el fin de dar satisfacción a la demanda de una necesidad social de comunicación en actividades institucionales, mercantiles, marítimas y turísticas. Para ello, proponen como perfiles: traductor profesional; lector editorial, redactor, corrector y revisor; lexicógrafo, terminólogo y gestor de proyectos lingüísticos; mediador lingüístico y cultural; intérprete de enlace; asesor intercultural; y docente de lenguas.

9.5.2 Modelo curricular: plan de estudios

Para mostrar una visión global del programa de grado en TI de la ULGC, antes de adentrarnos en su análisis, proporcionamos una tabla que resume la relación entre las asignaturas, créditos y horas del mismo.

BLOQUES	Plan de Estudios (TI)	Créditos	Horas	Porcentaje
⁴²⁹ Pueden consultarse las directrices de dichas pruebas y los criterios de evaluación de las mismas en: http://fti.ulpgc.es/estudios_pruebasdeacceso.php [Último acceso: 15.04.2017].				

BLOQUE 1	Formación básica	Formación básica	60	1.500	25%
Total [F. básica]			60	1.500	25%
BLOQUE 2	Obligatoriedad (TI)	Materias comunes obligatorias	150	3.750	62,5%
		Prácticas profesionales	12	300	5%
		TFG	6	150	2,5%
Total [Obligatoriedad]			168	4.200	70%
BLOQUE 3	Optatividad (TI)	Materias optativas	12	300	5%
Total [Optatividad]			12	300	5%
BLOQUE 4	Actividades extracurriculares	Prácticas profesionales, actividades culturales, congresos, conferencias, etc.	---	---	---
TOTAL			240	6.000	100%

Tabla 86. Plan de estudios de la ULPGC⁴³⁰.

9.5.2.1 Formación básica

La formación básica se corresponde con una serie de asignaturas comunes que serán cursadas durante los tres primeros semestres –al igual que en la UGR– y que suma 60 ECTS (1.500 horas), con el fin de, según esta Facultad, facilitar la movilidad de los estudiantes de titulaciones de la misma rama, según establece el R. D 1393/2007. De este modo, las asignaturas, créditos y las horas que componen la formación básica, quedan descritas en la siguiente tabla:

Nombre de la asignatura	Primero		Segundo		Créditos	Horas
	1º	2º	1º	2º		
Lengua A 1	√				6	150
Lengua B 1 (inglés)	√				6	150
Lingüística	√				6	150
Informática	√				6	150
Lengua A 2		√			6	150
Lengua B 2 (inglés)		√			6	150
Documentación		√			6	150
Lengua A 3			√		6	150
Lengua B 3 (inglés)			√		6	150
Terminología			√		6	150
TOTAL					60	1.500

Tabla 87. Asignaturas de formación básica de la ULPGC.

⁴³⁰ Todas las tablas que en este apartado se muestran están adaptadas del documento oficial original. Disponible en: <http://www.ulpgcparati.es/sites/default/files/Documentos/grado1516/Grado en Traducción e Interpretación Inglés Francés pdf.pdf> [Último acceso: 15.04.2017].

Como observamos en la tabla, los 60 ECTS están repartidos en los tres primeros semestres –al igual que en la UGR–. En este grado, todas las asignaturas de formación básica son de 6 ECTS (150 horas).

9.5.2.2 Obligatoriedad

La obligatoriedad está presente en los cuatro cursos que dura el programa de grado con un total de 150 ECTS de los que, 36 ECTS se destinan al estudio de segunda lengua extranjera obligatoria –en este caso francés (C)–, y cuyo estudio se concentra en los dos primeros años. De este modo, una vez que el estudiante domine las lenguas de trabajo, en los dos últimos cursos, las materias obligatorias están destinadas, principalmente, a materias de TI. Las asignaturas obligatorias, la relación con los créditos y horas, así como la distribución a lo largo de los cuatro cursos en los que se imparten, se muestran en la siguiente tabla:

Nombre de la asignatura	Primero		Segundo		Tercero		Cuarto		Créd	Horas
	1º	2º	1º	2º	1º	2º	1º	2º		
Lengua C 1 (francés)	√								6	150
Lengua C 2 (francés)		√							12	300
Lengua C 3 (francés)			√						6	150
Introducción a la Traducción B (inglés)			√						6	150
Lengua A 4				√					6	150
Lengua B 5 (inglés)				√					12	300
Lengua C 6 (francés)				√					12	300
Traducción General B (inglés)					√				6	150
Interpretación Consecutiva B I (inglés)					√				6	150
Introducción a la Traducción C (francés)					√				6	150
Herramientas de la Traducción Asistida por Ordenador (TAO)					√				6	150
Traducción, Interpretación y Profesión					√				6	150
Traducción Audiovisual y Accesibilidad						√			6	150
Traducción Económico-Jurídica B (inglés)						√			6	150
Traducción Turístico-Comercial B (inglés)						√			6	150
Interpretación Consecutiva B II (inglés)						√			6	150
Traducción General C (francés)						√			6	150
Interpretación Simultánea B I (inglés)							√		6	150
Interpretación Consecutiva C I (francés)							√		6	150
Introducción a la Traducción Especializada C (francés)							√		6	150
Traducción Científico-Técnica B (inglés)							√		6	150
Interpretación Simultánea B II (inglés)								√	6	150
Prácticas Externas								√	12	300
TFG								√	6	150
TOTAL									162+6	4.200

Tabla 88. Asignaturas obligatorias de la ULPGC.

Como se observa en la tabla, las asignaturas obligatorias suman 162 ECTS (4.050 horas), a los que habría que sumar los 6 ECTS (150 horas) del TFG alcanzando los 168 ECTS de los 240 ECTS y 4.200 horas de las 6.000 horas que contempla el plan de estudios. Se percibe, además, la gran importancia que se le da al campo de la traducción, tanto a la introducción a la práctica traductora, así como de traducción especializada en varios campos (científico-técnica, económico-jurídica, audiovisual, etc.) en las tres lenguas de trabajo. También se incluyen asignaturas complementarias de informática o vinculadas a la profesión. Asimismo, en el campo de la interpretación, se incluyen tanto la Interpretación Consecutiva como la Simultánea, aunque ésta última solo tiene cabida para la primera lengua extranjera (inglés).

Por otro lado, las prácticas externas en instituciones o empresas son obligatorias –a diferencia de la UAB o la UGR– y tienen un cómputo de 12 ECTS obligatorios (300 horas). Según la Facultad, “estas prácticas proporcionarán al estudiante el contacto real con el mundo profesional”. La planificación y tutorización de las mismas será responsabilidad de profesionales y docentes que tendrán que certificar luego la adquisición de las competencias asociadas a las mismas⁴³¹. Pensamos que las probabilidades y posibilidades que pueden tener para colocar al estudiantado por los sectores de empleo y económicos de la isla, han podido influir en que estas prácticas sean obligatorias. Además, el TFG, como decíamos, es obligatorio (6 ECTS) y para poder presentarlo, se debe haber superado los 60 ECTS de formación básica, así como todos los créditos de las materias obligatorias correspondientes a los siete primeros semestres⁴³².

9.5.2.3 Optatividad

La optatividad, restringida a tan solo 12 créditos (300 horas), comporta un número escaso de materias entre las que el estudiante puede elegir. Según se explicita en el documento oficial, “la idiosincrasia de la titulación establece la conveniencia de incluir una tercera lengua extranjera, denominada, lengua D”⁴³³. Para ello, se propone como lengua D el árabe, aunque también existe la posibilidad de reconocer estos 12 ECTS por

⁴³¹ Se puede consultar toda la información sobre las prácticas externas en: http://fti.ulpgc.es/estudios_proyecto_formativo_PE_grado.php [Último acceso: 15.04.2017].

⁴³² Se puede consultar toda la información sobre el TFG en: http://fti.ulpgc.es/estudios_proyecto_formativo_TFT_grado.php [Último acceso: 15.04.2017].

⁴³³ Realmente es una tercera lengua extranjera para la que la Facultad oferta diversas lenguas a escoger.

cualquier otra lengua cursada en el Aula de Idiomas de la ULPGC entre las que encontramos el italiano o el portugués, o cursar Ruso D I y Ruso D II⁴³⁴. Asimismo, la Facultad ofrece anualmente cursos gratuitos de chino, coreano u otras lenguas asiáticas, ya que según la propia Facultad, son lenguas de relevancia socioeconómica⁴³⁵. De este modo, las materias optativas propuestas son las siguientes:

Nombre de la asignatura	Créditos	Horas
Lengua Árabe DI y DII	12	300
Civilización y Cultura B (inglés)	3	75
Civilización y Cultura C (francés)	3	75
Interpretación Consecutiva y de Enlace C (francés)	3	75
Interpretación Simultánea C (francés)	3	75
Lengua Italiana, Portuguesa o Rusa DI y DII	12	300
TOTAL	12	300

Tabla 89. Asignaturas optativas de la ULPGC.

Se percibe cómo se ha pretendido dar cabida no sólo a la lengua D/C2 –establecida en las directrices de la titulación– sino también a la profundización en las culturas de las lenguas B y C, así como en la interpretación en la lengua C (francés) para la que no había cabida en la obligatoriedad. Sin embargo, llama la atención que, a diferencia de la UAB o la UGR, estas asignaturas de cultura de las lenguas de trabajo se ofertan en la optatividad en lugar de en la obligatoriedad.

9.5.2.4 Actividades extracurriculares

Además de ofertar los cursos y actividades que propone su Departamento de Extensión Universitaria⁴³⁶, la Facultad también realiza, a lo largo de los cursos académicos, diversos talleres, seminarios, así como organiza charlas, conferencias, jornadas de orientación profesional, cursos sobre técnicas de interpretación y cursos de lengua de signos. Asimismo, y como decíamos al principio de este apartado, esta Facultad oferta cursos de lengua china o lengua japonesa.

En cuanto a lo referente a la movilidad, debido al carácter de los estudios, esta Facultad también promueve y facilita la movilidad de sus estudiantes, no sólo con programas

⁴³⁴ Al igual que el árabe es la lengua D establecida para el grado inglés-francés, el ruso es la lengua D establecida para el grado inglés-alemán.

⁴³⁵ No se especifica si estos cursos pueden ser reconocidos como créditos optativos del programa de grado.

⁴³⁶ Disponible en: http://www.fti.ulpgc.es/extension_universitaria.php# [Último acceso: 01.05.2017].

como SICUE/SENECA o Erasmus, sino también con convenios y acuerdos con diversas universidades europeas, así como con otros países como Norte América y Rusia⁴³⁷.

9.6 ESPAÑA: Universidad Complutense de Madrid

En 1974, se creó el Instituto Universitario de Lenguas Modernas y Traductores en la Universidad Complutense de Madrid (UCM) que ofertaba cursos de enseñanza reglada de posgrado (Muñoz, 2004: 14), aunque, tenía un marcado carácter filológico y orientación hacia la traducción literaria, a pesar de ello, también se incluían otras especialidades de traducción⁴³⁸. Era un centro, obviamente, de especialización, ofertando un Máster en Traducción Literaria desde 1972. Más tarde, tras la aprobación de la Licenciatura en 1991, la UCM implantó la Licenciatura de TI, la cual se creó sin haber existido previamente una tradición de traducción en las filologías que ofertaba, sino que fue a partir de la cooperación de manera directa entre expertos de ambas disciplinas (Calvo, 2009: 219). Como en todos los centros españoles, tras la adaptación española al EEES, estos estudios pasarían a convertirse en el actual grado en TI que, al contrario que las universidades hasta ahora analizadas, se incorporaría bastante más tarde, hace tan solo tres cursos académicos (2014-2015) por lo que, ni siquiera, ha experimentado aún la primera graduación de sus futuros egresados. Además, y también a diferencia de los tres centros anteriormente analizados, estos estudios se llevan a cabo actualmente en la Facultad de Filología⁴³⁹.

9.6.1 Objetivos y competencias específicas del programa de grado en TI

El objetivo básico del grado de TI en la UMC, según el propio centro, es el de:

- Formar traductores e intérpretes generalistas capaces de procesar, evaluar, analizar, transformar y transmitir la información para resolver los problemas de comunicación que otros idiomas plantean, y de hacerlo en los modos y con los medios técnicos pertinentes⁴⁴⁰.

⁴³⁷ Pueden consultarse los centros de destino en: http://fti.ulpgc.es/movilidad_mapainteractivo.php [Último acceso: 15.04.2017], así como la normativa referente a la movilidad en: http://fti.ulpgc.es/movilidad_reglamentos.php [Último acceso: 15.04.2017].

⁴³⁸ Actualmente sigue ofertando estudios de Máster en Traducción Literaria, Especialista en Traducción para fines específicos y profesionales y Especialista en Traducción Jurídica, a los que ha sumado el Máster de Especialista en Marketing Digital en entornos multilingües (2018/19). Disponible en: <https://www.ucm.es/iulmyt/docente> [Último acceso: 16.04.2017].

⁴³⁹ La antigua Licenciatura en TI se impartía en el Centro de Estudios Superiores Felipe II.

⁴⁴⁰ Disponible en: <https://www.ucm.es/estudios/grado-traduccioneinterpretacion-estudios-competencias> [Último acceso: 16.04.2017].

Volvemos a encontrarnos con una descripción generalista del objetivo de la titulación, denotando su respaldo al objetivo propuesto por el Libro Blanco, así como el carácter generalista que éste persigue.

Las competencias específicas para el grado de TI en este centro suponen una amplia lista que se divide en dos áreas: 1) competencias específicas y 2) competencias profesionales, de las que se derivan los conocimientos que el estudiante debe haber adquirido en el momento de finalización del mismo⁴⁴¹:

1. Ampliar con autonomía destrezas en las lenguas de trabajo, en sus manifestaciones oral y escrita, nivel avanzado.
2. Identificar la variación lingüística y discernir entre registros, lenguajes especializados, jergas y dialectos en las lenguas de trabajo
3. Analizar los parámetros social y cultural en que se producen los textos de las lenguas de trabajo.
4. Conocer la civilización contemporánea de los países de las lenguas de trabajo, a través de textos y discursos en todo tipo de soporte o manifestación
5. Conocer con la máxima soltura el manejo ofimático aplicado a la traducción y a la interpretación, el tratamiento de texto y de imagen para profesionales de este ámbito.
6. Conocer las características del puesto de trabajo y de las herramientas informáticas del traductor y el intérprete.
7. Comprender en todos sus matices textos escritos y orales en todas las lenguas de trabajo, especializados y no especializados
8. Manejar habilidades y destrezas de aprendizaje necesarias para acceder a la profesión o para emprender estudios posteriores con un alto grado de autonomía.
9. Identificar, razonar y solucionar dificultades conceptuales y metodológicas en el proceso traductor en todas sus manifestaciones.
10. Conocer y manejar las técnicas y los mecanismos de revisión y corrección de textos propios y ajenos según las normas y los procedimientos más comunes, incluidos los propios de las TIC.

⁴⁴¹Disponible en:
<https://www.educacion.gob.es/ruct/solicitud/competencias?actual=menu.solicitud.competencias.especificas&tipo=E&cod=25009802015020601> [Último acceso: 16.04.2017].

11. Conocer y manejar sin fisuras las TIC aplicadas a la interpretación y a la traducción, incluida la audiovisual.
12. Conocer y manejar la terminología y fraseología propias de los ámbitos jurídico, administrativo, comercial y científico-técnico en todas las lenguas de trabajo.
13. Aplicar en la práctica conocimientos teóricos de dicción, de expresión y de expresividad oral en todas las lenguas de trabajo.
14. Conocer las técnicas de trabajo complementarias de traducción en interpretación y viceversa.
15. Conocer los niveles y registros de las lenguas de trabajo en sus manifestaciones oral y escrita, y aplicarlos juiciosamente.
16. Inducir, deducir y sintetizar en todas las lenguas de trabajo.
17. Dominar práctica y activamente la lengua A y todas las destrezas necesarias para la comprensión de textos orales y escritos y para la expresión, en niveles máximos para el ejercicio profesional.
18. Transmitir en lengua A información, ideas, problemas y soluciones a un público tanto especializado como no especializado.

Un hecho relevante de este centro es que oferta dos itinerarios –Traducción o Interpretación– que comienzan a partir del tercer curso del grado y de los que el estudiante, tras la elección de uno de ellos, debe cursar todas las asignaturas propuestas para el mismo.

En este grado, la lengua A (lengua materna) es el español y, como lengua B (primera lengua extranjera), será obligatoria el inglés (B), mientras que para la lengua C –aquí denominada B2– (segunda lengua extranjera) se ofertan el francés y el alemán. De este modo, el estudiante elegirá la combinación lingüística en la que quiera realizar sus estudios, es decir, inglés-francés o inglés-alemán.

Para acceder al grado de la UCM, además de haber superado la prueba nacional de acceso a la universidad (PAU) –y tener la nota de corte que ese año se haya estipulado–, los estudiantes deberán superar obligatoriamente dos pruebas de aptitud –selectivas y eliminatorias–: lengua A (español) y lengua B/B2 (inglés, francés o alemán). De estas tres últimas, el estudiante elegirá la lengua en la que quiere hacer la prueba de acceso.

Al comienzo del primer curso, los estudiantes admitidos realizarán una prueba de nivel orientadora en la lengua B o B2 de la que no se hayan examinado⁴⁴².

Por otro lado, como salidas profesionales, esta Facultad especifica las siguientes: traductor jurídico, técnico, audiovisual, de localización de software y, en menor grado literario⁴⁴³; intérprete de conferencia (consecutiva y simultánea) en los ámbitos social e institucional; gestor de proyectos de traducción; relaciones internacional; mediación interpersonal multilingüe (intérprete bilateral); redacción y revisión de textos o docente⁴⁴⁴.

9.6.2 Modelo curricular: plan de estudios

La UCM, ateniéndose a las directrices del MECD, ha diseñado su propio plan de estudios para el grado de TI. Así, de los 240 ECTS, 60 de éstos corresponden con la formación básica, los cuales están repartidos a lo largo de los tres primeros semestres – al igual que en la UGR y la ULGC y a diferencia de la UAB–. Todas las asignaturas tienen 6 ECTS (150 horas). En lo que a la obligatoriedad concierne, supone un total de 138 ECTS estando repartidos entre el segundo y el cuarto curso del grado. A la optatividad le corresponden 36 créditos de los 240 ECTS, los cuales se imparten en el tercer y cuarto curso y contempla una oferta de materias específicas para cada uno de los años –3 asignaturas en cada curso–. Estos créditos optativos deben elegirse de la oferta que la propia Facultad haya establecido (apartado 9.4.2.3). Además, en estos 36 créditos se incluyen las prácticas externas –optativas– (6 ECTS).

Las asignaturas, créditos y horas del mismo, quedan resumidas en la siguiente tabla:

BLOQUES	Plan de Estudios (TI)		Créditos	Horas	Porcentaje
BLOQUE 1	Formación básica	Formación básica	60	1.500	25%
Total [F. básica]			60	1.500	25%
BLOQUE 2	Obligatoriedad (TI)	Materias comunes obligatorias	78	1.950	32,5%
		Materias obligatorias del itinerario escogido	60	1.500	25%

⁴⁴² Se puede consultar todo lo relativo a estas pruebas en: <https://www.ucm.es/estudios/grado-traduccioninterpretacion-acceso-informacion> [Último acceso: 16.04.2017].

⁴⁴³ Al contrario que en las facultades anteriormente analizadas, se recogen las modalidades de traducción audiovisual (TAV) y de localización de software –aunque en la UGR, sí que es obligatoria la Traducción Multimedia. Además, nos ha llamado la atención que se especifique: “en menor medida, traductor literario”. Suponemos que se debe a los programas de posgrado y especialización que esta misma Universidad oferta.

⁴⁴⁴ Disponible en: <https://www.ucm.es/estudios/grado-traduccioninterpretacion-estudios-competencias> [Último acceso: 24.04.2017].

		TFG	6	150	2,5%
Total [Obligatoriedad]			144	3.600	60%
BLOQUE 3	Optatividad (TI)	Materias optativas	36	900	15%
Total [Optatividad]			36	900	15%
BLOQUE 4	Actividades extracurriculares	Conferencias, actividades culturales y formativas	---	---	---
Total [Actividades Extracurriculares]			---	---	---
TOTAL			240	6.000	100%

Tabla 90. Plan de estudios de la UCM.

Queremos dejar patente que, como todas las universidades, la UCM también cuenta con su propia normativa. De este modo, el estudiante que desee realizar el grado a tiempo parcial debe cursar todos los créditos de formación básica (60 ECTS) al completo en el primer curso, dándole la posibilidad de cursar 30 ECTS el resto de los cursos –a diferencia de las otras tres facultades de la muestra donde se permitía cursar 30 ECTS por año académico, independientemente de si fuesen de formación básica o no–. Además, este centro tiene estipuladas ciertas normas de permanencia (créditos mínimos para continuar, convocatorias, compensaciones, etc.), que están establecidas por el Consejo de Gobierno de la UCM y publicadas en el BOUC (nº 14, 20/07/2008)⁴⁴⁵.

9.6.2.1 Formación básica

Adelantábamos que la formación básica se corresponde con una serie de asignaturas comunes que deben cursarse durante los tres primeros semestres de formación y durante los que el estudiante debe superar 60 créditos (1.500 horas). Todas las asignaturas son de 6 ECTS –con una duración de un semestre–, es decir, 150 horas respectivamente. En esta Facultad y para el grado de TI, las asignaturas, créditos y las horas de formación básica quedan descritas en la siguiente tabla:

Nombre de la asignatura	Primero		Segundo		Créd.	Horas
	1º	2º	1º	2º		
Lengua A: Fundamentos Teóricos y Prácticos para la Expresión Oral	√				6	150
Lengua A: Fundamentos Teóricos y Prácticos para la Expresión Escrita. Ortotipografía		√			6	150
Lengua B1: Fundamentos Teóricos y Prácticos para la Comprensión y la Expresión Oral	√				6	150
Lengua B2: Fundamentos Teóricos y Prácticos para la Comprensión y la Expresión Oral	√				6	150
Lengua B1: Fundamentos Teóricos y Prácticos para la Comprensión		√			6	150

⁴⁴⁵ Disponible en: <https://www.ucm.es/permanencia-en-la-universidad>. [Último acceso: 16.04.2017].

y la Expresión Escrita						
Lengua B2: Fundamentos Teóricos y Prácticos para la Comprensión y la Expresión Escrita		√			6	150
Lengua B1: Civilización y Cultura a través de los Textos	√				6	150
Lengua B2: Civilización y Cultura a través de los Textos		√			6	150
Tecnologías Aplicadas a la Traducción y la Interpretación I	√				6	150
Tecnologías Aplicadas a la Traducción y la Interpretación II			√		6	150
TOTAL					60	1.500

Tabla 91. Asignaturas de formación básica de la UCM⁴⁴⁶.

Se observa que estas asignaturas se dividen en cuatro módulos: 1) Lengua (12 ECTS); 2) Idioma Moderno –B1 y B2/C– (24 ECTS); 3) Cultura –en su plan de estudios definido como “Literatura” (12 ECTS); y 4) una de las previstas por el R.D. para la rama de ingeniería y arquitectura: Informática (12 ECTS). Como queda establecido en el documento oficial publicado en el Registro de Universidades, Centros y Títulos (RUCT)⁴⁴⁷, lo que se pretende es que el estudiante adquiriera los conocimientos básicos en materias complementarias imprescindibles para la formación de traductores e intérpretes.

9.6.2.2 Obligatoriedad

La obligatoriedad está presente en los cuatro cursos que dura el grado. De este modo, cuenta con asignaturas que comparten todos los estudiantes destinadas, principalmente, a la formación específica en TI, y teniendo el estudiante que elegir, a partir del tercer curso, uno de los dos itinerarios propuestos: Traducción o Interpretación –cada uno con sus asignaturas obligatorias específicas–. Las asignaturas obligatorias comunes –sin contar con las del itinerario específico a elegir–, la relación con los créditos y horas, así como la distribución a lo largo de los cuatro cursos en los que se imparten:

Nombre de la asignatura	Segundo		Tercero		Cuarto		Créd	Horas
	1º	2º	1º	2º	1º	2º		
Documentación para Traductores e Intérpretes	√						6	150
Lengua A: Expresión y Comunicación Oral	√						6	150
Lengua A: Redacción y Composición de Textos	√						6	150
Teorías de la Traducción: Aplicaciones Prácticas	√						6	150
Introducción a la Interpretación		√					6	150
Introducción a la Traducción B1-A		√					6	150

⁴⁴⁶ Todas las tablas que aparecen en este apartado han sido adaptadas de acuerdo a los datos de los documentos oficiales. Disponible en: <https://sede.educacion.gob.es/cid/134728297376459581349737.pdf> [Último acceso: 16.04.2017] o en: <https://www.ucm.es/data/cont/docs/titulaciones/665.pdf> [Último acceso: 14.07.2017].

⁴⁴⁷ Disponible en: <https://sede.educacion.gob.es/cid/134728297376459581349737.pdf> [Último acceso: 16.04.2017].

Introducción a la Traducción B2-A		√					6	150
Prácticas de Traducción Virtual B1-A		√					6	150
Prácticas de Traducción Virtual B2-A		√					6	150
Tecnologías de Traducción Asistida por Ordenador (TAO)			√				6	150
Terminología para Traductores e Intérpretes			√				6	150
Traducción, Interpretación y Profesión. Gestión de Proyectos					√		6	150
TFG					√		6	150
TOTAL							72+6	1.950

Tabla 92. Asignaturas obligatorias comunes de la UCM.

Como se observa en la tabla, las asignaturas obligatorias comunes suman un total de 78 ECTS de los 240 ECTS y 1.800 horas de las 6.000 horas que contempla el plan de estudios, incluyendo los 6 ECTS vinculados al TFG. Se percibe como, aunque sí que se incluyen asignaturas relacionadas con la informática, la terminología o vinculadas a la profesión, la mayoría de estas asignaturas son de introducción a la traducción y a la interpretación, para que, en los itinerarios a escoger por el estudiante, éste pueda ampliar progresivamente los conocimientos sobre las mismas dependiendo de sus intereses personales o profesionales. Ahora bien, sí que nos ha resultado llamativo que se contemplen la asignatura de Prácticas de Traducción Virtual como obligatoria indicando, quizás, que el grado en sí tiene un cierto carácter profesionalizante hacia la traducción audiovisual y de accesibilidad.

OBLIGATORIEDAD DEL ITINERARIO DE TRADUCCIÓN

Adelantábamos que el estudiante deberá escoger un itinerario obligatoriamente: el de traducción o el de interpretación. Según su elección, debe cursar una serie de asignaturas establecidas por la Facultad para ese mismo itinerario. El itinerario de traducción, a su vez, contempla dos bloques con una serie de asignaturas –que serán escogidas como optativas para la mención– (apartado 9.6.2.3). Todas las asignaturas obligatorias y comunes –independientemente del itinerario que el alumno escoja–, la relación con los créditos y horas, así como la distribución a lo largo de los dos cursos académicos (3º y 4º) en las que se imparten, se muestran en la siguiente tabla:

Nombre de la asignatura	Tercero		Cuarto		Créd.	Horas
	1º	2º	1º	2º		
Traducción Argumentada A-B 1	√				6	150
Traducción Argumentada A-B 2			√		6	150

Traducción Profesional B1-A 1	√				6	150
Traducción Profesional B2-A 1	√				6	150
Traducción Profesional B1-A 2			√		6	150
Traducción Profesional B2-A 2			√		6	150
Revisión y Corrección de Traducciones B1-A		√			6	150
Revisión y Corrección de Traducciones B2-A		√			6	150
Traducción Editorial y en los Medios de Comunicación B1-A					6	150
Traducción Editorial y en los Medios de Comunicación B2-A					6	150
TOTAL					60	1.500

Tabla 93. Asignaturas obligatorias del itinerario de traducción de la UCM.

Como se observa, si el estudiante decide escoger el itinerario de traducción, tiene que cursar los 60 ECTS obligatorios pertenecientes al mismo, los cuales se suman a la obligatoriedad común (72 ECTS) y a los 6 ECTS del TFG, alcanzando la obligatoriedad un total de 138 créditos (3.450 horas).

OBLIGATORIEDAD DEL ITINERARIO DE INTERPRETACIÓN

Para el itinerario de interpretación, las asignaturas, la relación con los créditos y horas, así como la distribución a lo largo de los dos cursos en las que se imparten, se muestran en la siguiente tabla:

Nombre de la asignatura	Tercero		Cuarto		Créd.	Horas
	1º	2º	1º	2º		
Interpretación Bilateral A-B	√				6	150
Interpretación Consecutiva B1-A	√				6	150
Interpretación Consecutiva B2-A	√				6	150
Interpretación Consecutiva y Bilateral B-A 1 en los Ámbitos Social e Institucional		√			6	150
Interpretación Consecutiva y Bilateral B2-A 1 en los Ámbitos Social e Institucional		√			6	150
Interpretación Bilateral B2-A-B2			√		6	150
Interpretación Simultánea B1-A			√		6	150
Interpretación Simultánea B2-A			√		6	150
Interpretación Simultánea y Traducción a Vista B1-A en los Ámbitos Social e Institucional				√	6	150
Interpretación Simultánea y Traducción a Vista B2-A en los Ámbitos Social e Institucional				√	6	150
TOTAL					60	1.500

Tabla 94. Asignaturas obligatorias del itinerario de interpretación de la UCM.

Del mismo modo que ocurre en el itinerario de traducción, si el estudiante se inclinase por el itinerario de interpretación, debe cursar los anteriormente mencionados 60 ECTS –descritos en la tabla 90–, los cuales también se verán sumados a los 72 ECTS de la

obligatoriedad común y a los 6 del TFG, por lo que el cómputo de la obligatoriedad, como decíamos, asciende a los 138 ECTS de los 240 ECTS y a 3.450 horas de las 6.000.

9.6.2.3 Optatividad

La optatividad se oferta tanto en el tercer como en el cuarto curso. Así, el estudiante, dependiendo de qué itinerario haya escogido debe cursar, obligatoriamente, las asignaturas establecidas para el mismo. El itinerario de traducción, a su vez, contempla dos bloques con una serie de asignaturas fijadas: Bloque A) Formación en Traducción Audiovisual y Mediación Lingüística; o Bloque B) Formación en Traducción Especializada. De este modo, el estudiante debe cursar, obligatoriamente, tres asignaturas en cada curso respectivamente. Además, como vemos, el plan de estudios restringe estas asignaturas, en cierto modo, al itinerario que el estudiante haya escogido. En este grado en concreto, la optatividad supone 36 ECTS (900 horas). Las asignaturas optativas que se ofertan, en el tercer y en el cuarto curso con sus correspondientes itinerarios, así como su relación con los créditos y las horas correspondientes a las mismas son las siguientes:

OPTATIVAS DEL TERCER CURSO

Nombre de la asignatura	Créditos	Horas
ITINERARIO: TRADUCCIÓN		
Interpretación para Traductores B1-A	6	150
Interpretación para Traductores B2-A	6	150
A) FORMACIÓN EN TRADUCCIÓN AUDIOVISUAL Y MEDIACIÓN LINGÜÍSTICA		
Mediación Lingüística para la Accesibilidad	6	150
Técnicas para la Traducción Audiovisual	6	150
B) FORMACIÓN EN TRADUCCIÓN ESPECIALIZADA		
Traducción Jurídica, Administrativa y Comercial B1-A	6	150
Traducción Jurídica, Administrativa y Comercial B2-A	6	150
ITINERARIO: INTERPRETACIÓN		
Técnicas de Traducción para Intérpretes B1-A	6	150
Técnicas de Traducción para Intérpretes B2-A	6	150
TOTAL ofertado	48	1.200

Tabla 95. Asignaturas optativas del tercer curso por itinerarios y formación de la UCM.

OPTATIVAS DEL CUARTO CURSO

Nombre de la asignatura	Créditos	Horas
Textos Literarios en Lengua B1 y su Estudio para la Traducción	6	150
Textos Literarios en Lengua B2 y su Estudio para la Traducción	6	150
Traducción e Interpretación en Organismos Internacionales	6	150
Localización de Software y Páginas Web	6	150
Prácticas Profesionales Tuteladas	6	150
A) FORMACIÓN EN TRADUCCIÓN AUDIOVISUAL Y MEDIACIÓN LINGÜÍSTICA		
Traducción Científico-Técnica B1-A	6	150
Traducción Científico-Técnica B2-A	6	150
B) FORMACIÓN EN TRADUCCIÓN ESPECIALIZADA		
Traducción Audiovisual B1-A	6	150
Traducción Audiovisual B2-A	6	150
TOTAL ofertado	54	1.350

Tabla 96. Asignaturas optativas del cuarto curso comunes y del itinerario de traducción (bloques A y B) de la UCM.

Como se establece en el plan de estudios, los estudiantes deben elegir tres asignaturas por curso acordes al itinerario escogido –Traducción o Interpretación–, es decir, 18 ECTS en cada curso y sumando así un total de 36 ECTS. En el caso del itinerario de Traducción, también deben ser acordes al bloque –A o B– por el que el estudiante se inclinase en el tercer curso. Nos gustaría destacar la inclusión de la asignatura: Textos Literarios y su Estudio para la Traducción, ya que se denota la presencia y práctica relacionada con la traducción literaria que el antiguo Instituto de Lenguas y Traducción tenía. Como veíamos al comienzo de este apartado, que la propia Facultad expresaba en las salidas profesionales: “traductor [...] en menor grado, literario”, por lo que suponemos que ese es el motivo por el que sólo se hayan incluido dos asignaturas de formación específica en el campo.

Además, se contempla la posibilidad de que los estudiantes realicen prácticas profesionales externas, pudiendo ser reconocidas como 6 ECTS de optatividad. Tal y como la misma UCM describe, ésta cuenta con un ambicioso programa de Prácticas Académicas Externas, que se enmarca conforme a lo previsto en el R. D. 592/2014, de 11 de julio y, a través del cual, los estudiantes pueden realizar prácticas en empresas o instituciones de carácter curricular o extracurricular. El principal objetivo del programa es garantizar al estudiante la realización de prácticas formativas y de calidad⁴⁴⁸.

⁴⁴⁸ Puede consultarse más información sobre las prácticas externas en: <https://www.ucm.es/data/cont/media/www/pag-432/Pr%C3%A1cticas%20Externas%201x21%20Estudiante%20rojo.pdf> [Último acceso: 16.04.2017].

9.6.2.4 Actividades extracurriculares

Como actividades extracurriculares, esta Facultad, también realiza conferencias y congresos, así como actividades culturales y formativas para los alumnos entre los que se integran: seminarios, visitas a museos y exposiciones, charlas y talleres relacionados con la TI o el ejercicio de la profesión.

En cuanto a lo referente a la movilidad, además de los conocidos programas SICUE/SENECA o Erasmus + –también de prácticas, de cooperación institucional, de apoyo a la reforma política–, la UCM facilita también la movilidad a sus estudiantes a través de convenios con más de 900 instituciones en 77 países de Europa, América, Asia y Oriente Medio, África, Oceanía y diferentes convenios de diversa naturaleza con una gran variedad de instituciones que colaboran con la UCM en actividades Internacionales –como el que tienen con el IES de EEUU (*Institute for the International Education of Students*) o con la UIU (Unión Iberoamericana de Universidades), entre otros–⁴⁴⁹.

9.7 Comparación e informe de los resultados de la muestra española

Como hemos visto en este capítulo, las primeras escuelas que pusieron en marcha un programa de formación en TI fueron las EUTI a finales de los 70 –UAB (1972) y UGR (1979)–, las cuales ofertaban la Diplomatura en TI (3 años). Sin embargo, como veíamos, nuestra titulación todavía no estaba lo debidamente reconocida como se hubiera querido, de hecho y, aunque desde el principio se establecía que el fin principal de los estudios no era la formación en idiomas en sí misma, sino la especialización en una aplicación profesional de las lenguas extranjeras, todavía se encontraba fuertemente marcada por las filologías (Calvo, 2009: 205). Tras grandes esfuerzos por parte de profesores y expertos en nuestro campo, que veían la necesidad de ampliación de la Diplomatura y su transformación en Licenciatura con argumentos de peso, entre ellos, la escasa duración de los estudios y la gran carga curricular, el problema de acceso para diversos puestos de trabajo o la dificultad para la homologación del título con otros títulos homólogos extranjeros, en 1991, el MEC aprobó la Licenciatura en Traducción e

⁴⁴⁹ Toda la información relacionada con la movilidad de la UCM se puede consultar en: <https://www.ucm.es/movilidad-mobility> [Último acceso: 16.04.2017].

Interpretación. Desde ese momento, nuestro campo cobraba más peso y hasta se *puso de moda* suponiendo una proliferación de centros que ofertaban la LTI.

Sin embargo, a partir de 1999, con la integración de España en el EEES y la modificación de los programas de educación superior hacía que, una vez más, los currícula tuviesen que someterse a diversos cambios y, en este caso, el cambio sería más drástico. Ahora, los perfiles profesionales y las competencias son las que guían el diseño de los planes de estudios. Además, en España, aunque las universidades disponen de cierta autonomía a la hora de diseñar sus currícula e implantar sus planes de estudios deben atenerse a las directrices del R. D 1393/2007 que establece un “esqueleto” común para el grado y, aunque cada universidad puede decidir qué asignaturas y número de créditos serán los que figuren en el plan de estudios tendrán que atenerse a las directrices del mencionado R. D. y a la normativa de su propia C. A.⁴⁵⁰ en cuanto a las materias (módulos), así como se vieron influenciadas, en cierta medida, por las recomendaciones, hechas en su día, por el Libro Blanco.

Para mostrar una visión global de los planes de estudios de TI en las cuatro universidades que conforman nuestra muestra española, hemos realizado una tabla, a modo de resumen, en la que se expone el marco común por bloques de cada una de ellas con el objetivo de facilitar no sólo la comparación entre las mismas, sino también la posterior yuxtaposición y comparación con los programas de TI de las universidades chinas (capítulo 10).

BLOQUES	UAB	UGR	ULPGC	UCM	
	Créd.+Horas	Créd.+Horas	Créd.+Horas	Créd.+Horas	
Formación básica	60 ECTS 1.500 horas 25%	60 ECTS 1.500 horas 25%	60 ECTS 1.500 horas 25%	60 ECTS 1.500 horas 25%	
Obligatoriedad (comunes + TFG)	144 ECTS 3.600 horas 60%	150 ECTS 3.750 horas 62,5%	168 ECTS 4.200 horas 70%	Comunes 78 ECTS 1.950 horas 32,5%	Itinerario 60 ECTS 1.500 horas 25%
				78+60+6= 144 1.950+1.500+150= 3.600 60%	
Optatividad	36 ECTS 900 horas 15%	30 ECTS 750 horas 12,5%	12 ECTS 300 horas 5%	36 ECTS 900 horas 15%	

⁴⁵⁰ Veíamos cómo una de las facultades de nuestra muestra “afectadas” fue la UGR debido al Acuerdo de la Comisión de la LTI que se definía el 75% de las enseñanzas comunes en las universidades andaluzas (apartado 9.4.2.2 y Anexo XVII)

4.Actividades extracurriculares	---	---	---	---
TOTAL	240ECTS = 6.000	240ECTS = 6.000	240ECTS = 6.000	240ECTS = 6.000

Tabla 97. Comparación del número de créditos y horas por bloques de la muestra.

Era de esperar que el total de los créditos y horas de todos los programas de grado fuese el mismo, aunque sí que se encuentran ciertas diferencias en cuanto a la relación entre la distribución de los mismos. Esto tiene su explicación ya que, según las directrices del R. D. 1393/2007, los programas de formación de grado deben tener 240 ECTS distribuidos en cuatro años y en los que la formación básica ha de ser 60 ECTS, de los cuales, al menos, 36 ECTS deben ser de la misma rama de conocimiento –en nuestro caso, arte y humanidades y, dentro de la misma, a la lengua o el idioma moderno–. Si a esto sumamos que cada crédito ECTS –por normativa europea y estatal– corresponde a 25 horas de estudio, es lógico que todos los programas que hemos analizado tengan 240 ECTS equivaliendo a 6.000 horas de formación. Pero, reiteramos, sí que existen diferencias entre los mismos y en cada uno de los bloques que, además, distan de ser escasas, como veremos a continuación y, para ello, comenzaremos con el objetivo principal del programa de grado.

UAB	UGR	ULPGC	UCM
Proporcionar la formación en las modalidades y los ámbitos fundamentales de la traducción y la interpretación , una profesión que se ejerce en muchos ámbitos y que requiere múltiples habilidades en diferentes combinaciones lingüísticas	Formar a profesionales competitivos en el campo de la traducción y la interpretación. (La UGR establece una serie de objetivos específicos derivados de este objetivo general – apartado 9.4.1)	Formar a traductores e intérpretes generalistas –esto es, traductores no especializados e intérpretes sociales o de enlace – capaces de hallar, procesar, evaluar, transformar y transmitir la información lingüística y gráfica para resolver los problemas de comunicación originados por las lenguas en terceras partes, y de hacerlo en los modos y medios técnicos pertinentes, garantizando la máxima calidad.	Formar traductores e intérpretes generalistas capaces de procesar, evaluar, analizar, transformar y transmitir la información para resolver los problemas de comunicación que otros idiomas plantean, y de hacerlo en los modos y con los medios técnicos pertinentes.

Tabla 98. Comparación de los objetivos del grado de TI de la muestra.

Podemos comprobar que el objetivo principal en las cuatro universidades de nuestra muestra, es prácticamente el mismo. Es decir, un objetivo bastante amplio que deja lugar a distintas interpretaciones. Todas coinciden en: *la formación de traductores e intérpretes*, sin embargo, en la UAB y en la UGR se hace hincapié en la formación en ámbitos fundamentales para ejercer la profesión de modo competitivo y profesional, mientras que en la ULGC y la UCM se especifica de manera muy clara que la formación es de corte generalista, es decir, formar a los estudiantes para que en el momento de su egreso puedan resolver los problemas de comunicación originados por los problemas que las lenguas extranjeras planteen. Nos llama la atención que la UCM comparta este objetivo generalista cuando es la única universidad de nuestra muestra que, de hecho, impone obligatoriamente la especialización mediante itinerarios.

El lo que a las competencias específicas se refiere, estas no son muy diferentes. Al contrario, todas las universidades coinciden casi en las mismas competencias específicas que el estudiante debe adquirir –sobre todo en la UAB y la UGR–, aunque dependiendo de la universidad se expresan o se exponen de manera distinta y en menor o mayor detalle. También se observa cómo las competencias propuestas por el Libro Blanco están patentes en todas ellas. Hemos estructurado una tabla con todas las competencias específicas⁴⁵¹ de cada grado disponiéndolas en relación con los modelos de competencias de Kelly (2007) por creer que es el modelo que mejor se adapta a nuestro estudio, así como de acuerdo al de Feng (2010) considerando su modelo como el más adecuado y completo en representación de la muestra china⁴⁵².

⁴⁵¹ Hemos reestructurado el orden de las competencias específicas en la tabla para poder mostrar una visión clara sobre la coincidencia de las mismas.

⁴⁵² En esta tabla no se ha aplicado el sombreado ya que se da coincidencia en la mayoría de las competencias en todas las universidades de la muestra.

<p>LA COMPETENCIA TRADUCTORA Kelly (2007) y Feng (2010)</p>	<p>UAB</p>	<p>UGR</p>	<p>ULGC</p>	<p>UCM</p>
<p>COMPETENCIA COMUNICATIVA Y TEXTUAL EN AL MENOS DOS LENGUAS (Kelly, 2007)</p> <p>COMPETENCIA LINGÜÍSTICA/ COMPETENCIA TEXTUAL /COMPETENCIA ESTÉTICA/ COMPETENCIA ESTILÍSTICA (Feng, 2010)</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Comprender textos escritos en lengua A para poder traducir. -Producir textos escritos y orales en lengua A para poder traducir. -Comprender textos orales en lengua A para poder interpretar. -Producir textos orales en lengua A para poder interpretar. -Producir textos escritos en idioma extranjero para poder traducir. -Comprender textos escritos en lengua extranjera para poder traducir. -Producir textos orales en idioma extranjero para poder interpretar. -Comprender textos orales en idioma extranjero para poder interpretar. 	<ul style="list-style-type: none"> -Ser capaz de analizar y sintetizar todo tipo de textos y discursos en las lenguas de trabajo. -Analizar, crear y revisar profesionalmente todo tipo de textos y determinar valores en parámetros de variación lingüística y función textual. - Analizar funciones textuales, agentes y factores relevantes en el proceso de traducción e interpretación. -Ser capaz de establecer todo tipo de hipótesis de correspondencia de diversos niveles textuales y discursivos. -Conocer los procesos de codificación y descodificación lingüísticos asociados a los procesos de traducción e interpretación. 	<ul style="list-style-type: none"> -Dominio de la lengua propia, con fines sociales y profesionales. -Manejo de los conceptos lingüísticos necesarios para el ejercicio de la traducción y la interpretación. -Dominio oral y escrito de las lenguas extranjeras, con fines sociales y profesionales. 	<ul style="list-style-type: none"> -Dominar práctica y activamente la Lengua A y todas las destrezas necesarias para la comprensión de textos orales y escritos y para la expresión, en niveles máximos para el ejercicio profesional. -Transmitir en Lengua A información, ideas, problemas y soluciones a un público tanto especializado como no especializado. -Identificar la variación lingüística y discernir entre registros, lenguajes especializados, jergas y dialectos en las lenguas de trabajo -Aplicar en la práctica conocimientos teóricos de dicción, de expresión y de expresividad oral en todas las lenguas de trabajo. -Comprender en todos sus matices textos escritos y orales en todas las lenguas de trabajo, especializados y no especializados. -Ampliar con autonomía destrezas en las lenguas de trabajo, en sus manifestaciones oral y escrita, nivel avanzado. -Conocer los niveles y registros de las lenguas de trabajo en sus manifestaciones oral y escrita, y aplicarlos juiciosamente.
<p>COMPETENCIA CULTURAL E INTERCULTURAL/ COMPETENCIA TEMÁTICA (Kelly, 2007)</p> <p>COMPETENCIA CULTURAL/ COMPETENCIA TEMÁTICA (Feng, 2010)</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Aplicar conocimientos culturales para poder traducir. -Aplicar conocimientos culturales para poder interpretar. 		<ul style="list-style-type: none"> -Conocimiento de culturas y civilizaciones extranjeras. 	<ul style="list-style-type: none"> -Conocer la civilización contemporánea de los países de las lenguas de trabajo, a través de textos y discursos en todo tipo de soporte o manifestación. -Analizar los parámetros social y cultural en que se producen los textos de las lenguas de trabajo
	<ul style="list-style-type: none"> -Utilizar los recursos tecnológicos para 	<ul style="list-style-type: none"> - Saber las técnicas y herramientas 	<ul style="list-style-type: none"> -Manejo de herramientas 	<ul style="list-style-type: none"> -Conocer con la máxima soltura el manejo

<p style="text-align: center;">COMPETENCIA INSTRUMENTAL Y/O PROFESIONAL (Kelly, 2007)</p> <p style="text-align: center;">COMPETENCIA INSTRUMENTAL/COMPETENCIA PROFESIONAL (Feng, 2010)</p>	<p>poder traducir. -Utilizar los recursos tecnológicos para poder interpretar.</p> <p>-Dominar los aspectos relacionados con la evolución histórica de la traducción y la interpretación.</p> <p>-Dominar los fundamentos teóricos de la traducción y de la interpretación. -Dominar los fundamentos lingüísticos de la traducción y de la interpretación para resolver problemas de traducción de diferentes campos de especialización (jurídicos y financieros, científicos y técnicos, literarios, audiovisuales, etc.) -Demostrar que se conocen los condicionamientos, agentes e instituciones que intervienen en la traducción y la interpretación. -Aplicar conocimientos literarios para poder traducir. -Aplicar conocimientos temáticos para poder traducir. -Aplicar conocimientos temáticos para poder interpretar. -Utilizar los recursos de documentación para poder traducir. - Utilizar los recursos de documentación para poder interpretar. -Dominar los aspectos profesionales de la traducción. - Dominar los aspectos profesionales de la interpretación.</p>	<p>informáticas profesionales. - Ser capaz de aplicar las herramientas informáticas profesionales propias de la traducción e interpretación. Saber aplicar las técnicas de edición, maquetación y revisión textual. -Conocer las corrientes traductológicas actuales y otras aproximaciones interdisciplinarias. -Conocer los antecedentes históricos de la disciplina. -Saber aplicar el metalenguaje especializado y profesional. -Conocer y usar los conceptos y discursos propios de ámbitos específicos de la profesión. - Ser capaz de aplicar los conocimientos teóricos a la práctica. -Aplicar los conocimientos sobre la búsqueda de información y documentación. -Crear y gestionar bases de datos terminológicas. - Ser capaz de aplicar los estándares de calidad en el ejercicio profesional. - Saber aplicar los aspectos económicos, profesionales y del mercado de la traducción y la interpretación - Conocer los agentes y factores de los procesos de traducción -Ser capaz de realizar tareas de traducción a vista. -Conocer las herramientas para la traducción asistida y localización. -Aplicar las herramientas de traducción asistida por ordenador. -Ser capaz de diseñar proyectos de traducción e interpretación.</p>	<p>informáticas. -Conocimiento de los aspectos económicos y profesionales. -Destreza para la búsqueda de información y documentación. -Dominio de técnicas y terminología de la traducción especializada. -Dominio de las técnicas de la traducción asistida y la traducción multimedia</p>	<p>ofimático aplicado a la traducción y a la interpretación, el tratamiento de texto y de imagen para profesionales de este ámbito. - Conocer y manejar las técnicas y los mecanismos de revisión y corrección de textos propios y ajenos según las normas y los procedimientos más comunes, incluidos los propios de las TIC. -Conocer y manejar la terminología y fraseología propias de los ámbitos jurídico, administrativo, comercial y científico-técnico en todas las lenguas de trabajo -Conocer las características del puesto de trabajo y de las herramientas informáticas del traductor y el intérprete.</p> <p>-Manejar habilidades y destrezas de aprendizaje necesarias para acceder a la profesión o para emprender estudios posteriores con un alto grado de autonomía. - Conocer las técnicas de trabajo complementarias de traducción en interpretación y viceversa. -Conocer y manejar sin fisuras las TIC aplicadas a la interpretación y a la traducción, incluida la audiovisual.</p>
--	--	---	---	--

<p>COMPETENCIA ACTITUDINAL O PSICOLÓGICA / COMPETENCIA INTERPERSONAL O SOCIAL / COMPETENCIA ORGANIZATIVA O ESTRATÉGICA (Kelly, 2007)</p> <p>MECANISMOS DE CONOCIMIENTO (Intuición, consciencia, atención, ideas y conceptos, memoria, imaginación poder creativo, procesamiento de la información, etc.)</p>	<p>-Resolver problemas de traducción a vista.</p> <p>-Resolver problemas de interpretación bilateral.</p> <p>-Resolver problemas de interpretación consecutiva.</p>	<p>-Organizar el trabajo y gestionar y coordinar proyectos de traducción e interpretación.</p> <p>-Ser capaz de aplicar con eficacia las técnicas de interpretación de enlace y toma de notas.</p>	<p>-Capacidad de planificar y gestionar proyectos.</p>	<p>- Inducir, deducir y sintetizar en todas las lenguas de trabajo.</p> <p>-Identificar, razonar y solucionar dificultades conceptuales y metodológicas en el proceso traductor en todas sus manifestaciones.</p>
--	---	--	--	---

Tabla 99. Comparación de las competencias específicas del grado TI de la muestra.

En primer lugar, queremos aclarar que, el número de competencias específicas varía dependiendo del centro. Así, en la UCM, son 18 las competencias específicas, mientras que en la ULPGC son 12. Sin embargo, en la UGR, la cifra asciende a las 27, siendo la UAB la que establezca mayor número de competencias con un total de 33.

Sabíamos que la comparación sólo de las competencias específicas, en el caso español, era un arma de doble filo ya que muchas de las competencias, teniendo igual o más importancia, no se verían reflejadas al verse, dependiendo del plan de estudios, reflejadas en las competencias genéricas, transversales o incluso profesionales o instrumentales⁴⁵³. Queriendo ser objetivos, en el análisis realizado de cada uno de los grados de la muestra, quisimos plasmar las competencias a las que, tanto en las propias páginas web, así como en los documentos oficiales recogidos por el MECD aparecían como específicas del plan de estudios.

Como sabemos, según la propuesta del Proyecto Tuning, la enseñanza universitaria debe estar enfocada al desarrollo de las competencias necesarias para el desempeño de un determinado perfil profesional (apartado 1.2.4.4). Para ello, el Libro Blanco sugería una serie de perfiles profesionales para las nuevas titulaciones de grado en TI, lo que se traducía en incluir en esos planes de estudios las materias y asignaturas necesarias para desarrollar en el estudiante las competencias que se ajustasen al perfil o perfiles profesionales que cada facultad establezca en su plan de estudios (Muñoz Raya, 2004: 87 y ss.). Así, el Libro Blanco, a través de las encuestas realizadas a profesores, egresados y empleadores proponía como competencias específicas las siguientes:

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

⁴⁵³ Se pueden consultar en los enlaces de cada una de las facultades que se han proporcionado en los respectivos apartados de “objetivos y competencias específicas del grado de TI”, al aparecer todas las competencias en los mismos.

8. Conocimiento de los aspectos económicos y profesionales.
9. Capacidad de trabajo en equipo.
10. Capacidad de diseñar y gestionar proyectos.
11. Poseer una amplia cultura.

Como hemos podido comprobar, todas y cada una de las competencias específicas propuestas por el Libro Blanco se ven reflejadas en todos los planes de estudios de nuestra muestra en la tabla (tabla 95). Sin embargo, estos planes de estudios doblan en número estas competencias, excepto la ULPGC, la cual creemos, que para diseñar su currículum ha seguido a *pies juntillas*⁴⁵⁴ las propuestas del Libro Blanco. Ahora bien, desde nuestro punto de vista, hay varias cuestiones dignas de reflexión.

En primer lugar, sabemos que cada facultad tiene “libertad”, dependiendo para el título de grado que sea, para incluir las competencias específicas de acuerdo con los módulos propuestos por el Proyecto Tuning en sus planes de estudios, los cuales, asimismo, vendrán determinados por el perfil profesional que establezcan. Pues bien, nos llama la atención cómo el Libro Blanco generaliza sobre estas competencias que, tal y como su nombre apunta, deberían ser específicas. De hecho, lo que más nos ha desconcertado, es que propone como competencias específicas muchas de las competencias que en el Proyecto Tuning son precisamente las que se consideran como genéricas –ya sean instrumentales, interpersonales o sistémicas– (apartado 1.2.4.4). Así, aparecen en este marco de referencia competencias como la del dominio de herramientas informáticas –competencia genérica instrumental–, capacidad de trabajo en equipo –competencia genérica interpersonal– o diseño y gestión de proyectos –competencia genérica sistémica–. Sin embargo, competencias específicas como las de conocimientos sobre la profesión, cultura de las lenguas de trabajo o aquellas relacionadas y específicas de la interpretación no tienen cabida en el Libro Blanco.

Al menos, hemos de decir, que las facultades analizadas, sí que han sabido definir sus competencias específicas y, aunque algunas sean de carácter genérico, aplicadas a la TI, cobran un tinte específico. Es decir, parece entreverse cierta visión prospectiva por parte

⁴⁵⁴ Hacemos esta afirmación ya que tanto para definir el objetivo del programa de grado, los perfiles profesionales, así como para las competencias específicas se percibe una gran similitud.

de estas facultades a la hora de diseñar sus currícula, dejando de lado, en cierto sentido, el conservadurismo del Libro Blanco.

- **LA OFERTA DE LENGUAS**

Sin duda hemos considerado pertinente incluir un apartado relacionado con las lenguas que se ofertan en cada uno de los programas de grado de nuestra muestra en España. Somos conscientes de que en el análisis de las universidades chinas no lo hemos realizado, creyendo que sería irrelevante al ser obligatoriamente las lenguas A y B el chino y el inglés, respectivamente. Sin embargo, sí que hemos considerado que sería interesante el realizar una comparación, aunque concisa, entre las lenguas ofertadas en cada facultad española debido a la diversidad existente. Por ello, en la siguiente tabla, se muestra una relación entre las universidades y las lenguas A, B, C/B2 y C2/D que se ofertan para sus programas de grado en TI.

TIPO	UAB	UGR	ULPGC		UCM
NIVEL					
LENGUA A	español y catalán	español	español		español
LENGUA B (primer lengua extranjera)	inglés, alemán y francés	alemán, árabe, francés e inglés	inglés		inglés
LENGUA C / B2 (segunda lengua extranjera)	inglés, francés, alemán, portugués, italiano, ruso, árabe, chino o japonés	alemán, árabe, chino, francés, griego, inglés, italiano, portugués o ruso.	grado inglés-alemán	alemán	francés o alemán
			grado inglés-francés	francés	
LENGUA C2 / D (tercera lengua extranjera)	inglés, francés, alemán, portugués, italiano, ruso, árabe, chino, japonés + rumano	alemán, árabe, chino, francés, griego, inglés, italiano, portugués, ruso, catalán, danés, neerlandés, polaco, rumano y turco	árabe, ruso, italiano, portugués, chino, coreano u otras lenguas asiáticas		

Tabla 100. Lenguas ofertadas por niveles en cada facultad.

De la tabla se extrae que como lengua A (materna) en todas las universidades coincide el español, aunque en la UAB también se cursa el catalán por ser idioma oficial de su C. A. Como lengua B (segunda lengua extranjera), se percibe como tanto la UAB como la

UGR ofertan ambas el inglés, el alemán y el francés, aunque la UGR también ofrece el árabe como lengua B –siendo la única en España–. Sin embargo, la ULPGC y la UCM sólo ofertan el inglés como lengua B.

En lo que a la lengua C/B2 concierne, tanto la UAB como la UGR ofertan: inglés, francés, alemán, portugués, italiano, ruso, árabe y chino, aunque la UAB también oferta japonés, mientras la UGR, por su parte, oferta el griego. De otro lado, tenemos a la ULPGC en la que, al contemplar dos grados –uno inglés-francés y otro inglés-alemán–, la lengua C/B2 ha de ser obligatoriamente la del grado que el estudiante haya escogido. Por su parte, la UCM oferta como lengua C/B2, el alemán y el francés.

Como lengua C2/D o tercera lengua extranjera, tanto la UAB como la UGR ofertan las mismas lenguas que para la lengua C/B2, pero la UAB suma una lengua más a esta oferta: el rumano, y la UGR aumenta su oferta con: catalán, danés, neerlandés, polaco, rumano y turco. La ULPGC, aumenta su oferta con árabe, ruso, italiano, portugués, chino o coreano. Sin embargo, como la propia ULPGC establece, el árabe idealmente debe ser la lengua C2/D de los estudiantes que cursen el grado inglés-francés, y el ruso como lengua C2/D para los del grado inglés-alemán. Pero, como veíamos, también pueden cursarse el resto de lenguas propuestas pudiendo ser reconocidas por esos 12 créditos que se exigen. Por último, y como vemos en la tabla, la UCM no contempla una segunda lengua C/B2.

En general, la lengua C2/D en todas las facultades supone una opción optativa para el estudiante que quiera ampliar sus conocimientos en otras lenguas que no sean las de trabajo (A, B y C/B2).

- **FORMACIÓN BÁSICA (BLOQUE 1)**

Nombre de la asignatura	UAB		UGR		ULPGC		UCM	
	Créd	Horas	Créd	Horas	Créd	Horas	Créd	Horas
Lengua A (español/catalán) para Traductores e Intérpretes 1/Lengua A 1/Lengua A: Fundamentos Teóricos y Prácticos para la Expresión Oral	9	225	6	150	6	150	6	150

Lengua A (español/catalán) para Traductores e Intérpretes 2/Lengua A 2/Lengua A: Fundamentos Teóricos y Prácticos para la Expresión Escrita. Ortotipografía	9	225	6	150	6	150	6	150
Lengua A 3	---	---	---	---	6	150	---	---
Lengua B para Traductores e Intérpretes 1/Lengua B 1 (inglés)/Lengua B1/Lengua B1: Fundamentos Teóricos y Prácticos para la Expresión Oral	6	150	6	150	6	150	6	150
Lengua B para Traductores e Intérpretes 2/Lengua B 2/Lengua B 2 (inglés)/Lengua B1: Fundamentos Teóricos y Prácticos para la Expresión Escrita: Ortotipografía	6	150	6	150	6	150	6	150
Lengua B 3 (inglés)	---	---	---	---	6	150	---	---
Lengua C para Traductores e Intérpretes 1/Lengua C 1/Lengua B2: Fundamentos Teóricos y Prácticos para la Expresión Oral	9	225	6	150	---	---	6	150
Lengua C para Traductores e Intérpretes 2/Lengua C 2/Lengua B2: Fundamentos Teóricos y Prácticos para la Expresión Oral	9	225	6	150	---	---	6	150
Introducción a las Tecnologías de la TI / Informática /Tecnologías Aplicadas a la TI I	6	150	6	150	6	150	6	150
Tecnologías Aplicadas a la TI II	---	---	---	---	---	---	6	150
Iniciación a la Traducción B-A	6	150	---	---	---	---	---	---
Lingüística	---	---	6	150	6	150	---	---
Documentación	---	---	---	---	6	150	---	---
Terminología	---	---	---	---	6	150	---	---
Lengua B1: Civilización y Cultura a través de los Textos	---	---	---	---	---	---	6	150
Lengua B2: Civilización y Cultura a través de los Textos	---	---	---	---	---	---	6	150
TOTAL	60	1.500	60	1.500	60	1.500	60	1.500
Porcentaje total del plan de estudios	25%		25%		25%		25%	

Tabla 101. Relación de las asignaturas de formación básica de la muestra.

Como se observa en la tabla anterior, todas las universidades siguen la normativa del R.D. 1393/2007 ya que todas cumplen con el número de créditos que el MECED establece para la formación básica (60 ECTS): “el plan de estudios deberá contener un número de créditos de formación básica que alcance al menos el 25 por ciento del total de los créditos del título” (art. 12.5). Además, en la mayoría, las asignaturas que hay en común en todos los planes de estudios también siguen las directrices en cuanto a: “de los 60 ECTS de la formación básica, al menos 36 ECTS deberán estar vinculados a la rama de conocimiento a la que se pretenda adscribir el título”. Por tanto, las asignaturas que todas tienen en común, como no podía ser de otro modo, son las lenguas, es decir, la lengua español –como lengua A–, a excepción de la UAB que también incluye el

catalán, y la lengua B (primera lengua extranjera). Sin embargo, nos sorprende como la lengua C/B2 (segunda lengua extranjera) y obligatoria no figure como asignatura de formación básica en la ULPGC, más aún cuando es un grado en inglés-francés/alemán. En todos los demás planes de estudios sí que se recoge esta segunda lengua C/B2 como parte de la formación básica. Además, todas las facultades también coinciden en la inclusión de la asignatura de Informática o Tecnologías de la TI, considerándose su carácter básico para la formación del estudiante y su carácter genérico y transversal, coincidiendo así con otra de las directrices del MECD y, como veíamos, una de las propuestas por el Proyecto Tuning.

Sin embargo, también son visibles algunas diferencias entre los planes de estudios. En primer lugar, la lengua A (español o español y catalán), aparece en todos los planes de estudios pero con ciertas diferencias entre los créditos y su distribución. Esto es, en la UAB se trata de una asignatura con un cómputo total de 18 ECTS (450 horas) –la cual continúa en la obligatoriedad–, mientras que en la ULPGC cuenta con los mismos créditos (18 ECTS) pero divididos en tres asignaturas –lengua A1, A2 y A3– de 6 ECTS cada una, y por lo tanto, cuenta con las mismas horas y carga lectiva que la UAB. En la UGR y la UCM, incluyen dos asignaturas (lengua A 1 y 2) –una en cada semestre– de 6 ECTS (150 horas), por lo que la suma alcanza, en ambas universidades, los 12 créditos (300 horas).

Para la lengua B (segunda lengua extranjera), todos los planes de estudios coinciden en el número de créditos y horas, es decir, 6 ECTS (150 horas), y dos asignaturas dedicadas a la misma –lengua B1 y B2–, suponiendo una suma total en todas las universidades de 12 créditos y 300 horas. Sin embargo, para la lengua C/B2, los planes de estudios vuelven a diferir en el número de créditos y horas. Así, mientras la UAB asigna 9 ECTS (225 horas) a la lengua C, la UGR y la UCM asignan 6 ECTS (150 horas) respectivamente, por lo que, al estar contempladas dos asignaturas para la lengua C –lengua C1 y C2–, en la UAB alcanza los 18 ECTS (450 horas), mientras que en la UGR y la UCM suman 12 ECTS (300 horas) a la lengua C. En la ULPGC, sin embargo, la lengua C pertenece a la obligatoriedad y no a la formación básica, por lo que no se contempla en este bloque.

Todos los planes de estudios incluyen en la formación básica la asignatura de Informática o Tecnologías para la TI que cuenta con 6 ECTS (150 horas), aunque la UCM, además, incluye una continuación de la misma asignatura en el segundo curso, por lo que en este último plan de estudios, la asignatura de Tecnologías para la TI suma 12 ECTS (300 horas), en lugar de 6 ECTS (150 horas).

Como se desprende de la tabla, han sido las facultades las que han dispuesto la inclusión de ciertas asignaturas para completar los 60 ECTS en este bloque de formación básica. Así, la UAB es la única que imparte una asignatura de traducción en la formación básica, así como la ULPGC es la única que incluye las asignaturas de Documentación y de Terminología. La UCM, por su parte, es la única que imparte dos asignaturas dedicadas a los conocimientos de cultura de las lenguas de trabajo con la asignatura de Civilización y Cultura a través de los Textos (lengua B1 y lengua B2). De los cuatro planes de estudios, los de la UGR y la ULPGC son las dos únicas que han incluido en la formación básica la asignatura de Lingüística (en la formación básica, ya que la UAB y la UCM la ofertan como asignatura obligatoria).

Para concluir con la formación básica, decir que la UAB es la única que imparte la totalidad de los créditos de este primer bloque en el primer curso del grado –los dos primeros semestres–, mientras que la UGR, la ULPGC y la UCM la imparten en los tres primeros semestres.

- **OBLIGATORIEDAD (BLOQUE 2)**

Nombre de la asignatura	UAB		UGR		ULPGC		UCM	
	Créd	Horas	Créd	Horas	Créd	Horas	Créd	Horas
Lengua A (español o catalán) para Traductores e Intérpretes 2 o Traducción A-A (español-catalán)	6	150	---	---	---	---	---	---
Lengua A 3/Lengua A: Expresión y Comunicación Oral	---	---	6	150	---	---	6	150
Lengua A 4/Lengua A: Redacción y Composición Escrita	---	---	---	---	6	150	6	150
Lengua B para Traductores e Intérpretes 3 / Lengua B 3/Lengua B 3 (inglés)	6	150	6	150	---	---	---	---
Lengua B para Traductores e Intérpretes 4 / Lengua B 4/ Lengua B 4 (inglés)	6	150	6	150	12	300	---	---

Lengua C y Traducción 1/Lengua C 1/Lengua C 1 (francés) ⁴⁵⁵	9	225	---	---	6	150	---	---
Lengua C y Traducción 2/Lengua C 2/Lengua C 2 (francés)	9	225	---	---	12	300	---	---
Lengua C y Traducción 3/Lengua C 3/Lengua C 3 (francés)	9	225	6	150	6	150	---	---
Lengua C y Traducción 4/Lengua C 4/Lengua C 3 (francés) 4	9	225	6	150	12	150	---	---
Lengua C y Traducción 5/Lengua C 5	6	150	6	150	---	---	---	---
Lengua C y Traducción 6/Lengua C 6	6	150	6	150	---	---	---	---
Traducción B-A 1/Traducción B-A/Traducción General B/Introducción a la Traducción B1-A	6	150	6	150	6	150	6	150
Traducción B-A 2/Traducción Profesional B1-A 2	6	150	---	---	---	---	6	150
Traducción B-A 3	6	150	---	---	---	---	---	---
Traducción C-A 1/Traducción General C (francés)/Introducción a la Traducción B2-A	---	---	6	150	6	150	6	150
Traducción C-A 2/Traducción Profesional B2-A 1	---	---	6	150	6	150	6	150
Traducción C-A 3/Iniciación a la Traducción Especializada C-A/Traducción Profesional B2-A 2	---	---	6	150	6	150	6	150
Traducción Argumentada A- B2 1	---	---	---	---	---	---	6	150
Documentación Aplicada a la TI/Documentación/Documentación para Traductores e Intérpretes	3	75	6	150	---	---	6	150
Fundamentos para la Mediación Cultural en TI B	6	150	---	---	---	---	---	---
Historia de la TI/Traductología	6	150	6	150	---	---	---	---
Teoría de la TI/Teorías de la Traducción: Aplicaciones prácticas	6	150	---	---	---	---	6	150
Tecnologías de la TI/Herramientas o Tecnologías de la Traducción asistida por Ordenador (TAO)	6	150	---	---	6	150	6	150
Traducción Inversa A-B /Traducción A-B/Traducción Argumentada A-B1	6	150	6	150	---	---	6	150
Traducción Especializada A-B	---	---	6	150	---	---	6	150
Iniciación a la Interpretación/Introducción a la Interpretación	6	150	---	---	---	---	6	150
Iniciación a la Traducción Especializada B-A/Traducción Especializada B-A/Traducción Profesional B1-A 1	5	125	6	150	---	---	6	150
Terminología Aplicada a la TI/Terminología/Terminología para Traductores e Intérpretes	4	100	6	150	---	---	6	150
Técnicas de Preparación a la Interpretación Consecutiva B-A/Interpretación I ⁴⁵⁷ /Interpretación Consecutiva B1 (inglés)/Interpretación Consecutiva B1-A	6	150	6	150	6	150	6	150
Interpretación Consecutiva B-A 2 (inglés)	---	---	---	---	6	150	---	---

⁴⁵⁵ La UAB la contempla como Lengua C y Traducción e incluye tanto la adquisición lingüística como ejercicios y prácticas de traducción, quizás de ahí que tenga 9 ECTS.

⁴⁵⁶ Suponemos que está incluida en la asignatura de Lengua C y Traducción.

⁴⁵⁷ Denominada en la UGR como Interpretación I, incluye técnicas de traducción a vista, interpretación de enlace y técnicas de toma de notas para la preparación a la interpretación consecutiva.

Interpretación Consecutiva C-A 1 (francés)/Interpretación Consecutiva B2-A	---	---	---	---	6	150	6	150
Interpretación Consecutiva y Bilateral B1-A en los Ámbitos Social e Institucional	---	---	---	---	---	---	6	150
Interpretación Consecutiva y Bilateral B2-A en los Ámbitos Social e Institucional	---	---	---	---	---	---	6	150
Interpretación Simultánea B-A 1/Interpretación II ⁴⁵⁸ / Interpretación Simultánea B1-A	---	---	6	150	6	150	6	150
Interpretación Simultánea B-A 2	---	---	---	---	6	150	---	---
Interpretación Simultánea B2-A	---	---	---	---	---	---	6	150
Interpretación Simultánea y Traducción a Vista B1-A en los Ámbitos Social e Institucional	---	---	---	---	---	---	6	150
Interpretación Simultánea y Traducción a Vista B2-A en los Ámbitos Social e Institucional	---	---	---	---	---	---	6	150
Interpretación Bilateral B2-A-B2	---	---	---	---	---	---	6	150
Interpretación Bilateral A-B1	---	---	---	---	---	---	6	150
Cultura A	---	---	6	150	---	---	---	---
Cultura B	---	---	6	150	---	---	---	---
Cultura C	---	---	6	150	---	---	---	---
Traducción, Interpretación y Profesión/La profesión de TI/Traducción, Interpretación y Profesión. Gestión de proyectos	---	---	6	150	6	150	6	150
Traducción Audiovisual y Accesibilidad/ Traducción Multimedia B-A	---	---	6	150	6	150	---	---
Traducción Económico-Jurídica B-A	---	---	---	---	6	150	---	---
Traducción Turístico-Comercial B-A	---	---	---	---	6	150	---	---
Traducción Científico-Técnica B-A	---	---	---	---	6	150	---	---
Prácticas de Traducción Virtual B1-A	---	---	---	---	---	---	6	150
Prácticas de Traducción Virtual B2-A	---	---	---	---	---	---	6	150
Revisión y Corrección de Traducciones B1-A	---	---	---	---	---	---	6	150
Revisión y Corrección de Traducciones B2-A	---	---	---	---	---	---	6	150
Traducción Editorial y en los Medios de Comunicación B1-A	---	---	---	---	---	---	6	150
Traducción Editorial y en los Medios de Comunicación B2-A	---	---	---	---	---	---	6	150
Prácticas Externas	---	---	---	---	12	300	---	---
TFG	6	150	6	150	6	150	6	150
TOTAL	144	3.600	150	3.750	168	4.200	144	3.600
Porcentaje total del plan de estudios	60%		62,5%		65%		60%⁴⁵⁹	

Tabla 102. Relación de las asignaturas obligatorias de la muestra.

⁴⁵⁸ Denominada en la UGR como Interpretación II, incluye técnicas de toma de notas, interpretación bilateral e introducción a la interpretación consecutiva.

⁴⁵⁹ Las asignaturas que aquí aparecen asociadas a la UCM son las obligatorias comunes, así como para los dos itinerarios obligatorios: Traducción (A: TAV y Mediación Lingüística; y B: Especializada) o Interpretación, por lo que la suma total sería mayor a 144, pero hemos considerado necesario contemplar todas las asignaturas ofertadas para tener una mejor perspectiva de la oferta académica, así como para la posterior comparación. Dicho esto, las obligatorias comunes sumarían 78 ECTS a los que se sumarían 60 ECTS del itinerario elegido y los 6 del TFG.

De la tabla anterior se desprende cómo en todos los planes de estudios siguen siendo de importancia las lenguas de trabajo, tanto el español, como las lenguas B y C, excepto en la UCM que restringe esa importancia a la lengua A y la B.

Las asignaturas obligatorias, en todas las facultades, suelen empezar a impartirse a partir del tercer semestre, por lo que es aquí también cuando se comienzan a integrar conocimientos sobre la traducción. De este modo, las asignaturas de Traducción B-A 1 están presentes en todos los planes de estudios, así como, en la UAB tiene cierta progresión incluyendo también la Traducción B-A 2 y 3 y la UCM incluyendo la B-A 2. Asimismo, se incluye en todos los planes de estudios la Traducción C/B2-A –aunque en la UAB aparece como Lengua C y Traducción y también tiene progresión con la C/B2-A 2 y C/B2-A 3, en todas las universidades. Además, la UCM incluye la asignatura de Traducción Argumentada para la lengua C/B2.

Siguiendo con las asignaturas del campo de la traducción, se deja entrever que en la UAB son algo más generales, aunque también incluyen la traducción inversa o A-B. La UGR, por su parte, oferta varias asignaturas de traducción especializada (jurídico-económica, científico-técnica o de textos divulgativos) tanto directa como inversa. En la ULPGC, las asignaturas que se contemplan en su plan de estudios son también de clara especialización: Traducción Económica-Jurídica, Turístico-Comercial y Científico-Técnica, sin embargo, son asignaturas de 6 ECTS (150 horas) sin ningún tipo de progresión posterior, ni siquiera en la optatividad. Por otro lado, nos ha llamado la atención que en la UCM, en la que sólo se integran en la obligatoriedad común dos asignaturas de traducción generales, se incluyan otras dos de clara especialización: Traducción Virtual –tanto directa como inversa–. El único motivo que podemos atribuir a la inclusión de esta asignatura en la obligatoriedad es que hay un itinerario de Traducción Audiovisual (TAV). Sin embargo, seguimos sin entender el porqué de la prioridad de esta asignatura en la obligatoriedad común frente a otras más generales, puesto que, si el estudiante, en lugar de elegir el itinerario de Traducción (TAV) quiere seguir el de interpretación, cursar esta asignatura no tendría mucho sentido.

En lo que a las asignaturas de interpretación concierne, en todos los planes de estudios se incluye una asignatura de Introducción a la Interpretación o de Técnicas de Iniciación

a la misma, excepto en la ULPGC, que directamente oferta la asignatura de Interpretación Consecutiva para las lenguas B y C. Esta asignatura de Interpretación Consecutiva también se encuentra presente en el resto de los planes de estudios. La UGR, por ejemplo, aunque atribuye una denominación bastante amplia “Interpretación I y II”, incluye en las mencionadas asignaturas, técnicas de traducción a vista, bilateral, consecutiva e incluso simultánea. La UAB incluye, asimismo, la asignatura de Técnicas para la Interpretación Consecutiva. Curioso también resulta la inclusión, por parte de la ULPGC, de la asignatura de Interpretación Simultánea tanto I como II, aunque sólo para la primera lengua extranjera (inglés). Creemos que este hecho está relacionado con sus programas de posgrado en el campo. Del mismo modo, probablemente la UCM no haya incluido ninguna asignatura de interpretación en la obligatoriedad común por tener un itinerario específico en el que se incluyen diversas asignaturas de interpretación en varias modalidades –también presentes en la anterior tabla–.

Por otro lado, las asignaturas de Documentación y Terminología están presentes en todos los planes de estudios excepto en la ULPGC debido a que ésta ya las incluye en la formación básica. Hemos de decir, que nos ha resultado extraño que en la UAB, la primera de ellas sólo tenga 3 ECTS (75 horas) y la segunda 4 ECTS (100 horas). Por otro lado, la asignatura de Traductología también está presente en todos los planes de estudios excepto en la ULPGC que no la contempla ni en la formación básica ni en la obligatoriedad. La presencia de la asignatura relacionada con la profesión de TI, salvo en la UAB, está presente en todas las facultades. Por último mencionar que la ULPGC es la única de las universidades españolas de nuestra muestra en la que las prácticas profesionales o en empresas pertenecen al bloque de la obligatoriedad y a las cuales se les asignan 12 ECTS (300 horas).

- **OPTATIVIDAD (BLOQUE 3)**

Nombre de la asignatura	UAB		UGR		ULPGC		UCM	
	Créd	Horas	Créd	Horas	Créd	Horas	Créd	Horas
Fundamentos para la Mediación Cultural en TI A	6	150	---	---	---	---	---	---
Fundamentos para la Mediación Cultural en TI C	6	150	---	---	---	---	---	---
Traducción Científica y Técnica A-A	6	150	---	---	---	---	---	---

Nombre de la asignatura	UAB		UGR		ULPGC		UCM	
Traducción Científica y Técnica B-A/ Traducción en Ciencia y Tecnología B- A/Traducción Científica-Técnica B1-A	6	150	6	150	---	---	6	150
Traducción en Ciencia y Tecnología C- A/Traducción Científica-Técnica B2-A	---	---	6	150	---	---	6	150
Traducción en Ciencia y Tecnología A-C	---	---	6	150	---	---	---	---
Traducción Jurídica y Financiera A-A	6	150	---	---	---	---	---	---
Traducción Jurídica y Financiera B- A/Traducción en Humanidades, Ciencias Sociales y Jurídicas B-A/Traducción Jurídica, Administrativa y Comercial B1-A	6	150	6	150	---	---	6	150
Traducción en Humanidades, Ciencias Sociales y Jurídicas A-B/Traducción Inversa Especializada A-B	6	150	6	150	---	---	---	---
Traducción en Humanidades, Ciencias Sociales y Jurídicas C-A/Jurídica, Administrativa y Comercial B2-A	---	---	6	150	---	---	6	150
Traducción en Humanidades, Ciencias Sociales y Jurídicas A-C	---	---	6	150	---	---	---	---
Traducción de Textos Editoriales no Literarios B-A	6	150	---	---	---	---	---	---
Técnicas para la Traducción Audiovisual	---	---	---	---	---	---	6	150
Traducción Audiovisual y Localización A-A y B-A	6	150	---	---	---	---	---	---
Mediación Social para Traductores e Intérpretes / Mediación Lingüística para la Accesibilidad	6	150	---	---	---	---	6	150
Traducción Literaria B-A/Literatura y Traducción B-A / Textos Literarios en Lengua B1 y Estudio para la Traducción	6	150	6	150	---	---	6	150
Traducción de Textos Editoriales B-A	6	150	---	---	---	---	---	---
Literatura A para Traductores	6	150	---	---	---	---	---	---
Literatura y Traducción C-A/Textos Literarios en Lengua B2 y Estudio para la Traducción	---	---	6	150	---	---	6	150
Literatura B para Traductores	6	150	---	---	---	---	---	---
Edición y Revisión de Textos/Edición y Maquetación para la Traducción	6	150	6	150	---	---	---	---
Tradumática /Recursos informáticos para la TI / Localización de Software y Páginas Web	6	150	6	150	---	---	6	150
Técnicas de Traducción para Intérpretes B1- A	---	---	---	---	---	---	6	150
Técnicas de Traducción para Intérpretes B2- A	---	---	---	---	---	---	6	150
TI en Organismos Internacionales/ Instituciones Internacionales para Traductores e Intérpretes	6	150	---	---	---	---	6	150
Interpretación para Traductores B1-A	---	---	---	---	---	---	6	150
Interpretación para Traductores B2-A	---	---	---	---	---	---	6	150
Introducción a la Interpretación en los Servicios Públicos B-A	---	---	6	150	---	---	---	---
Introducción a la Interpretación en los Servicios Públicos C-A	---	---	6	150	---	---	---	---

Nombre de la asignatura	UAB		UGR		ULPGC		UCM	
Introducción a la Interpretación en Comercio y Turismo B-A	---	---	6	150	---	---	---	---
Introducción a la Interpretación en Comercio y Turismo C-A	---	---	6	150	---	---	---	---
Técnicas de Interpretación Bilateral B-A-B	6	150	---	---	---	---	---	---
Prácticas de Interpretación Bilateral B-A-B	6	150	---	---	---	---	---	---
Interpretación Consecutiva y de Enlace C (francés)	---	---	---	---	6	150	---	---
Interpretación Simultánea C (francés)	---	---	---	---	6	150	---	---
Lengua de Especialidad A para Traductores e Intérpretes	6	150	---	---	---	---	---	---
Lengua de Especialidad B para Traductores e Intérpretes	6	150	---	---	---	---	---	---
Lingüística Aplicada a la Traducción	6	150	---	---	---	---	---	---
Lengua C para Traductores e Intérpretes/ Lengua C 1/Lengua D I	6	150	6	150	6	150	---	---
Lengua C para Traductores e Intérpretes 2 / Lengua C 2/Lengua D II	6	150	6	150	6	150	---	---
Lengua C para Traductores e Intérpretes 3, 4, 5 y 6	---	---	6	150	---	---	---	---
Expresión Oral A para Intérpretes	6	150	---	---	---	---	---	---
Expresión Oral B para Intérpretes	6	150	---	---	---	---	---	---
Civilización y Cultura B (inglés)	---	---	---	---	3	75	---	---
Civilización y Cultura C (francés)	---	---	---	---	3	75	---	---
Prácticas Externas/Prácticas Profesionales Tuteladas	6	150	6	150	---	---	6	150
TOTAL a cursar	36	900	30	750	12	300	36	900
Porcentaje total que ocupan en el plan de estudios	15%		12,5%		5%		15%	

Tabla 103. Relación de las asignaturas optativas de la muestra.

Como se aprecia en la tabla, la oferta de asignaturas optativas, así como el número requerido de créditos por las facultades, varía considerablemente. Comenzaremos con las asignaturas que coinciden en todos, o la mayoría, de los planes de estudios, por lo que tenemos que destacar la importancia que se le da a la *semiespecialización* en el campo de la traducción. Así, asignaturas como la traducción científico-técnica tienen cabida en todos los planes de estudios, exceptuando a la ULPGC que ya la incluía entre sus asignaturas obligatorias. Lo mismo sucede con las relacionadas con la traducción jurídica, económica y comercial y la literaria. Por su parte, la TAV, solo tiene cabida en los planes de estudios de la UAB y la UCM, probablemente porque la UGR y la ULPGC ya contemplaban la asignatura de Traducción Multimedia como obligatoria en su plan de estudios.

Por otro lado, las asignaturas de Mediación Cultural y Social o la de TI en Organizaciones Internacionales tan sólo tienen cabida en la UAB y la UCM, mientras que la de Edición y Maquetación o Revisión de Textos las podemos encontrar en la UAB y la UGR.

En lo que al campo de la interpretación concierne, mientras la UAB tan solo oferta dos asignaturas de Interpretación Bilateral (lenguas A y B), la UGR incluye en su catálogo varias asignaturas: Interpretación en los Servicios Públicos y en Comercio y Turismo en diversas combinaciones (B-A y C-A), y en las que se incluye contenidos y formación en traducción a vista, bilateral, consecutiva y simultánea. La incidencia en las asignaturas de interpretación podría estar relacionada con el máster que la UGR oferta en Interpretación de Conferencias. La ULPGC, por su parte, oferta la asignatura de Interpretación Consecutiva y de la de Enlace para su lengua C, así como incluye la de Interpretación Simultánea. Nos resulta llamativo que la UCM no oferte ninguna asignatura de interpretación –en una modalidad específica– en la optatividad, probablemente por tener un itinerario específico en la misma, aunque sí que oferta dos asignaturas relacionadas con la interpretación en sentido general: Interpretación para Traductores B1-A y B2-A.

Como vemos, y aprovechando la *cierta* libertad que el R. D. 1393/2007 concede a las universidades para diseñar e implantar su propio plan de estudios, cada uno de los programas se decanta por la inclusión de algunas asignaturas obligatorias que conducen al estudiante a la *semiespecialización* en uno u otro campo. De este modo las diferencias de esta *semiespecialización* sería la siguiente:

SEMIESPECIALIZACIÓN		
UAB	1. TRADUCCIÓN ESPECIALIZADA	
	2. TRADUCCIÓN EDITORIAL	
	3. TRADUCCIÓN SOCIAL E INSTITUCIONAL	
	4. INTERPRETACIÓN	
UGR	1. INTERPRETACIÓN	Servicios Públicos
		Comercio y Turismo
	2. TRADUCCIÓN ESPECIALIZADA (Directa e Inversa)	Científico-Técnica
		Humanidades, CC.SS y Jurídica
		Literatura y Traducción
	Audiovisual	
ULPGC	No existen registros de <i>semiespecialización</i> , aunque sí se ofertan varias asignaturas de introducción a la traducción científico-tecnológica, jurídico-económica, de interpretación.	

UCM	1. TRADUCCIÓN	Traducción Especializada
		Traducción Audiovisual y Mediación Lingüística
	2. INTERPRETACIÓN	* Incluye interpretación bilateral, consecutiva, simultánea y a vista

Tabla 104. Relación de la *semiespecialización* de la muestra.

Por último, y a lo que a las prácticas externas se refiere, todas las facultades las incluyen en sus planes de estudios como actividad que puede reconocerse como créditos optativos, exceptuando la ULPGC para la que las prácticas son obligatorias con un cómputo de 12 ECTS. La oferta en relación con las lenguas extranjeras es, por lo general, y en todas las facultades, bastante extensa. Todos los planes de estudios incluyen, o perfeccionamiento en su lengua C o una nueva lengua C –como tercera lengua extranjera–, siendo la UGR la que más posibilidades oferte.

- **ACTIVIDADES EXTRACURRICULARES**

Como hemos visto a lo largo de todo el capítulo, cada facultad establece y determina qué tipo de actividades se llevarán a cabo durante cada semestre o curso académico. Todas ellas ofertan diversas actividades como: congresos, conferencias, charlas, talleres, seminarios, cursos de lenguas, etc., para la formación continua del estudiantado. Ahora bien, ninguna de estas actividades tiene un valor de cómputo intrínseco (o automático) en las facultades, aunque, en todas, se especifica que dependiendo de qué actividad se trate podrían ser reconocidas por créditos optativos.

Asimismo, la movilidad se ve contemplada en todas las universidades de la muestra. No nos resulta extraño ya que, en primer lugar, la naturaleza de estos estudios, relacionados directa e intrínsecamente con lenguas extranjeras, demandan –idealmente– una cierta formación *in situ* en los países de las lenguas de trabajo. En segundo lugar, la movilidad y formación en países extranjeros, es una de las máximas de la Estrategia 2020 del gobierno español y el MECD para la “mejora de la educación, el aprendizaje, la investigación, la innovación, la mejora del desarrollo socioeconómico regional y la dimensión de las universidades”⁴⁶⁰. Es por ello, que todas las universidades de la

⁴⁶⁰ Disponible en: <http://www.mecd.gob.es/educacion-mecd/dms/mecd/educacion-mecd/areas-educacion/universidades/politica-internacional/estrategia-internacionalizacion/EstrategiaInternacionalizaci-n-Final.pdf> [Último acceso: 26.04.2017].

muestra ofertan programas de movilidad como: Erasmus, Erasmus+, Planes Propios de Movilidad, además de tener ciertos convenios o acuerdos con universidades extranjeras.

9.8 Recapitulación

En este capítulo hemos llevado a cabo el análisis y descripción de los programas conducentes al título de grado en TI en las cuatro universidades españolas objeto de nuestra muestra –UAB, UGR, ULPGC, UCM–, extrayendo y registrado los datos que de las mismas se desprende, ahondando, asimismo, en uno de los objetivos específicos: ¿cómo se encuentran estructurados actualmente los currícula de grado en TI en España? Estos datos serán los que nos permitan, junto los anteriormente recabados –de la muestra china– averiguar qué analogías y qué diferencias hay entre las dos unidades de nuestro estudio: China y España (capítulo 10). De este modo, y finalizado el análisis de las variables de nuestra muestra española, podemos concluir que:

- Las nuevas titulaciones de grado tienen un cómputo final común –por normativa estatal– de 240 ECTS (6.000 horas) y una estructura común:
 - Formación básica
 - Obligatoriedad
 - Optatividad
 - TFG
 - Actividades extracurriculares
- El objetivo principal es: *formar a traductores e intérpretes*. Es decir, una formación de corte “generalista” –tal y como el Libro Blanco proponía– así como, debido a las normativas tanto estatales como autonómicas. Obviamente, y como hemos visto en este capítulo, lo mismo sucede con las competencias específicas. Sin embargo, aunque la muestra analizada tenga tintes generalistas, hemos percibido, a lo largo del análisis de sus planes de estudio, que no todos los planes siguen la misma línea:
 - La UAB contempla la formación generalista del estudiante, así como oferta cuatro tipos de especializaciones mediante itinerarios: Traducción Especializada, Traducción Editorial, Traducción Social e Institucional e Interpretación. Se percibe que esta Facultad no ha querido alejarse de su

singularidad y personalidad en cuanto a la TI, es decir, la Traducción Especializada y la Interpretación.

- La UGR, aunque no se guía por itinerarios, tiene un plan de estudios que destaca por la inclusión de asignaturas de traducción especializada directa e inversa en la obligatoriedad para las tres lenguas de trabajo (A, B y C). Es decir, conservando su tinte característico en cuanto a la especialización en las ramas científico-técnica, la jurídico-comercial y la multimedia, así como en la de literatura y traducción y, como decíamos, la mayoría de las asignaturas de traducción tienen sus homólogos en inversa. Además, de establecer en la obligatoriedad estas asignaturas de traducción especializada, oferta para la optatividad una serie de asignaturas que se corresponden, precisamente, con una progresión de la obligatoriedad, es decir, manteniendo un seguimiento de las mismas. Además, y como era de esperar por su tradición, también oferta una gran variedad de lenguas como lengua C2 y la interpretación en varias modalidades.
- La ULPGC, por su parte, ha tenido bastante más libertad para diseñar su plan de estudios que, por ejemplo, las universidades catalanas o las andaluzas al no verse limitada por unas directrices autonómicas tan restrictivas⁴⁶¹ y, por ello, su plan de estudios se diferencia bastante más de los dos anteriores. Esta Facultad es, de las cuatro analizadas, la única que oferta una formación en TI Inglés-Francés o Inglés-Alemán. Así, su plan de estudios ha aumentado el número de asignaturas de lenguas (A, B y C) con respecto a su antigua Licenciatura. Además, se percibe una renovada formación incluyendo asignaturas como: Traducción Audiovisual y Accesibilidad, Herramientas de Traducción Asistida o la relacionada con la profesión, las cuales no se contemplaban como obligatorias. Sin embargo, no se percibe ningún tipo de progresión en las asignaturas de traducción especializada. Eso sí, la interpretación es obligatoria en ambas lenguas extranjeras.
- Por último, la UCM ha conservado casi por completo su antiguo plan de estudios, manteniendo, incluso, la asignatura de Teoría y Práctica de la

⁴⁶¹ Véase Calvo (2009: 306)

Traducción. Eso sí, también ha renovado y actualizado diversas asignaturas incluyendo ahora: Revisión y Corrección de Traducciones, Traducción Editorial y en los Medios de Comunicación, Traducción e Interpretación en Organismos Internacionales, Prácticas de Traducción Virtual o Traducción Argumentada –esta última es de traducción no especializada y se contempla en las modalidades: directa e inversa–. Parece entreverse que la traducción inversa no tiene mucha cabida en el plan de estudios ya que la única asignatura obligatoria que nos consta en el plan de estudios de traducción inversa es, precisamente, esta última. Por otro lado, al igual que la UAB, propone itinerarios –siendo obligatorio inclinarse por uno de ellos–. En la UCM éstos son: Traducción o Interpretación, y dentro del de traducción se ofertan dos opciones: Traducción Audiovisual y Mediación Lingüística o Traducción Especializada e Interpretación.

- La oferta de lenguas varía considerablemente. Mientras en la UAB y la UGR se ofertan como lengua B el inglés, alemán, francés y árabe –este último sólo en la UGR–, y el catalán –solo en la UAB–, en la ULPGC y en la UCM la lengua B es el inglés. En cuanto a la lengua C/B2, de nuevo, la UAB y la UGR ofertan numerosas lenguas, mientras en la ULPGC y la UCM serán el alemán o el francés.
- Asignaturas como la Informática o las Tecnologías Aplicadas a la TI, así como la Lingüística, la Documentación y la Terminología están presentes en todos los grados, ya sea en el bloque de formación básica o el de la obligatoriedad.
- En cuanto a la interpretación, todos los planes de estudios contemplan las asignaturas: Introducción a la Interpretación y la Interpretación Consecutiva, al menos en B-A. Sin embargo, la UAB destaca por su oferta en bilateral, la UGR por su oferta en la asignatura de Interpretación en los Servicios Públicos (bilateral y a vista) y en la de Interpretación en Comercio y Turismo B-A y C-A, la ULPG por la asignatura de Interpretación de Enlace y la UCM por la de Interpretación Simultánea A-B y B-A

Como hemos podido comprobar, se detectan varias tendencias. Por un lado, que los nuevos grados conservan bastantes tintes de las antiguas licenciaturas, aunque ahora, en

lugar de contemplar la especialización como parte de la troncalidad u obligatoriedad, ésta parece presentarse mediante itinerarios específicos de especialización –como parte de la obligatoriedad o en la optatividad, como por ejemplo, en la UAB y la UCM. Asimismo, el grado de especialización parece ser más diverso y se ha visto actualizado acorde a las necesidades actuales de mercado. Así, nos encontramos en los planes de estudios con asignaturas de Traducción Audiovisual o Multimedia (obligatorias), de Mediación Lingüística o Interpretación en los Servicios Públicos. Hablando del campo de la interpretación, ahora se denota un mayor grado de inclusión. Mientras en las antiguas licenciaturas eran troncales u obligatorias dos asignaturas, ahora cuentan con más asignaturas e incluso un itinerario específico para la misma –aunque en la UAB y en la UGR– también se ofertaba en las licenciaturas este itinerario. Por último, y de hecho, es notable el aumento de créditos en la formación lingüística en la formación básica y obligatoria, tanto de la lengua A como de las lenguas B y C/B2. Está claro que la formación en las lenguas de trabajo ha visto solventada las carencias que presentaba en los antiguos planes.

Las prácticas, antes contempladas en algunos centros como créditos optativos o de libre configuración, ahora tienen cabida en todos como optativa o como una actividad extracurricular que puede ser reconocida, excepto en la ULPGC que son obligatorias.

Por último, aunque todos los grados definan su objetivo principal como “formación de traductores e intérpretes”, está claro que hay una tendencia hacia la especialización, de algún modo u otro, signo de ese tinte profesionalizante que siempre ha tenido la TI. Además, se sigue conservando la versatilidad con la que los estudiantes finalizan los estudios, cada vez más demandados –hecho patente con la proliferación de centros de la que hablábamos– y con un alto grado de empleabilidad tanto en España⁴⁶² como en otros países que, probablemente, venga dada por la globalización e internacionalización. Sin embargo, hemos comprobado que la diferencia entre los planes de estudios, aunque mayor que en las antiguas licenciaturas, es todavía escasa y, quizás, aún se sigue echando en falta otras titulaciones conjuntas con la TI de carácter más diverso e innovador, hecho que se está viendo reflejado con la creación de dobles grados o

⁴⁶² Aunque se trata de un artículo referente a un estudio de la empleabilidad de los egresados en TI tan sólo en Cataluña, creemos que se trata de una interesante lectura sobre cómo el diseño curricular influye, y mucho, en la inserción de los estudiantes. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/trujaman/anteriores/abril_12/02042012.htm [Último acceso: 06.05.2017].

titulaciones conjuntas con instituciones extranjeras (apartado 9.2). Sin embargo, dejaremos estas cuestiones para nuestro siguiente capítulo (capítulo 10), considerando que los problemas no son sólo los de España y que la comparación con los planes de estudios de China podrá aportarnos nuevas percepciones y perspectivas con respecto a la titulación española y de la que esperamos, al menos, exponer diversos planteamientos sobre el futuro de la misma.

CAPÍTULO 10. COMPARACIÓN CURRICULAR DE LA MUESTRA SELECCIONADA

To what extent should international comparisons affect a national curriculum? Should we be listening to international evidence or just ignore it?
(Oats, 2013)

10.1 Introducción

Como ya planteábamos, esta investigación pretende realizar una comparación entre una muestra de currícula conducentes al título de grado en TI entre varias universidades chinas y españolas. Tras haber realizado una descripción exhaustiva de los planes de estudios de la muestra para obtener la información y los datos necesarios, hemos realizado el análisis y pertinente interpretación de los mismos, la cual ha sido expuesta en cada uno de sus correspondientes capítulos (capítulos 8 y 9). En este capítulo, por consiguiente, procederemos a la yuxtaposición y comparación de los datos que se desprenden dicha descripción e interpretación (análisis) de los mismos.

Tomando como referencia el marco metodológico que rige nuestra investigación (capítulo 7), en este capítulo, nos centraremos en las fases relativas a la yuxtaposición y comparación de los datos recabados y previamente interpretados. Así, comenzaremos con una breve exposición de cuáles son las unidades y los elementos que se verán sometidos a la yuxtaposición y la comparación –ya expuestas detalladamente en el capítulo 7–, para, posteriormente llevar a cabo dichas fases, las cuales nos llevarán hasta la valoración y evaluación de la comparación final de los datos –prospección– (capítulo 11).

10.2 Unidades de comparación y variables

En este primer apartado, nos remitiremos a exponer los principales elementos de la comparación que aquí será llevada a cabo. Esto es, una breve reseña a las unidades de la comparación, la muestra seleccionada y sus variables. Presentaremos también varias aclaraciones relativas a nuestro método comparativo y una serie de datos que, aunque anteriormente se encuentran descritos en sus pertinentes capítulos, consideramos que

reseñados y yuxtapuestos aquí pueden ser de utilidad como referencia a la comparación *per se* de los mismos.

10.2.1 Unidades de comparación

Adelantábamos en el capítulo teórico sobre educación comparada (capítulo 4), que para Bereday (1964: 5), estudiamos sistemas educativos extranjeros con el fin de adquirir conocimientos, así como *“one of the main purposes of comparative education has always been that of reform, learning from other situations with the express intention of borrowing ideas that might enable reform in one’s own country context”* (Hans, 1964; King, 1968 en Watson, 2001: 11). O, en palabras de Dogan y Palassy (1984: 9) *“[...] represents a quest for enlightenment, and thus... is one of the most fruitful ways of thinking. It helps to rid us of inherited fossilized notions, and enlarges our visual field”*.

De las citas anteriores, así como de nuestro estudio teórico, podemos entender la comparación como, además de un proceso cognitivo latente en cualquier ser humano, un proceso científico de indudable valía, sobre todo en el campo de la educación. Sin embargo, este proceso de comparación dista de ser sencillo.

Como Theisen y Adams apuntan (2007: 279) *“the primary task of a comparative researcher is to identify an acceptable level of conceptual equivalence across cases regarding the idea, institution, or process being studied. The second task focuses on measurement”*. Como hemos visto a lo largo de esta investigación, los países seleccionados y, por ello, nuestras unidades de análisis son China y España, elección que ya hemos justificado tanto en la introducción como en el marco metodológico (capítulo 7), por lo que no seremos reiterativos al respecto, pero sí que nos gustaría dejar claro que nuestros países objeto de estudio, se encuentran en continentes totalmente distintos, regulados por leyes de educación que difieren notablemente y que cuentan con factores históricos, culturales, políticos y económicos totalmente distintos. Por ello, creemos necesaria la aclaración de diversas cuestiones.

En primer lugar, aclarar que, el estudio de un sistema educativo ya supone una gran dificultad, la cual se ve aumentada al comparar los sistemas educativos de dos países.

To define a national system of education is not simple [...] is not due primarily to the vast range of influences, formal and informal, which enter into the formation of the attitudes and outlook of the members of a nation, but to the absence of a single criterion by which existence of national system may be tested.

(Kandel, 1933: 83)

Si además, la comparación se realiza con un país como China, con las diferencias históricas, culturales, lingüísticas, políticas o económicas, la complejidad de la que hablamos alcanza niveles mayores. La vasta extensión del país hace que la comparación, en el país en sí, ya sea una ardua tarea. Cheng (1991: 5) ya advertía que el sistema educativo chino era bastante uniforme para la extensión que el país tenía, pero, asimismo, también reconocía que las reformas –realizadas a partir de los 80– habían traído consigo la diferenciación en su estructura entre las distintas regiones –a la que nosotros le añadimos la diferenciación de currícula y planes de estudio– e incluso, los distintos exámenes de acceso a la universidad diferían entre regiones⁴⁶³. Este hecho se resume en un enunciado que consideramos de lo más acertada: “*Different structures required different curricula, and led to different outcomes*” (Bray y Kai, 2007: 130).

Por otro lado, en España, aunque sea un país con una reducida extensión –comparado con China–, también se dan casos de autonomía educativa, a través de las distintas CC. AA. –por la autoridad y la cierta libertad que el Gobierno central relega en éstas– presentando, asimismo, currícula diferentes. No con esto queremos decir que sea para nada contraproducente ya que, personalmente, estimamos que la heterogeneidad en los programas de formación de TI es crucial para poder formar a futuros egresados que puedan especializarse en diversos itinerarios, áreas y campos que se derivan de la titulación y, que no son pocos debido a, como veíamos, la versatilidad de nuestra profesión. De este modo, la posibilidad de cubrir la demanda social y económica en contextos y épocas determinadas⁴⁶⁴ se verá incrementada.

⁴⁶³ Este dato se recoge de un interesante artículo que deja ver la diferenciación en el sistema educativo entre regiones y ciudades. Disponible en: <http://ncee.org/what-we-do/center-on-international-education-benchmarking/top-performing-countries/shanghai-china/shanghai-china-instructional-systems/> [Último acceso: 17.04.2017].

⁴⁶⁴ “El uso del perfil profesional tiene carácter retrospectivo (una sección de lo que existe hoy en el mercado se traslada a la formación)” (Calvo, 2009: 296). Por lo que pensamos que los currícula también deberían revisarse y renovarse cada cierto tiempo.

Además, y como veíamos (capítulo 5) cada currículo opera bajo una serie de restricciones que no tiene porqué ser materiales, sino que también operan las sociales, culturales y políticas (UNESCO, 2013: 13), teniendo las autoridades nacionales de educación enfrentarse a los nuevos desafíos de lograr que estos currícula respondan a las nuevas y complejas demandas mediante el desarrollo de competencias relevantes para las necesidades locales y globales (ibíd.: 15).

Antes de comenzar con las fases de yuxtaposición y comparación propiamente dichas, y quedando definidas y aclaradas nuestras unidades de análisis –China y España–, queríamos dejar patente la dificultad que supone trabajar con dos países tan heterogéneos y, por consiguiente, las multiplicidad de situaciones y datos que contempla este estudio.

10.2.2 Muestra comparativa y variables de la comparación

Somos conscientes de que nuestras unidades de análisis y la muestra de las mismas no son, por así decirlo, bastante significativas por abarcar tan sólo dos países (*few country comparison*). Sin embargo, tenemos una razón de peso y envergadura para ello. Los límites espacio-temporales, la falta de financiación, así como una de las razones más importantes, la tremenda dificultad de acceso a muchos de los datos que aquí se querían recoger y la confidencialidad de los mismos, ha limitado que este estudio incluya cuatro unidades de cada una de las regiones –chinas– y comunidades –españolas– de las unidades de análisis. Como Theisen y Adams afirman (1990: 280) “*Some researchers focus exclusively on a few cases using qualitative research methods to capture the complexity and detail of what they are observing, including the rich subtleties of culturally-specific meanings.*” Y, exactamente esto, es lo que hemos procurado realizar en este estudio. No sólo estudiar y comparar determinados currícula, sino que también, nos hemos sumergido en sus sistemas de educación superior (capítulo 1), en sus dispares historias con respecto a la evolución de sus ET (capítulo 2) y en cómo éstos han llegado asentarse como disciplina académica respectivamente (capítulo 3). Además, y para poder satisfacer nuestro objetivo principal, era necesaria un estudio sobre el currículum y el diseño curricular, en general (capítulo 5) y, de un modo específico el estudio del mismo en TI (capítulo 6). Así, dimos paso a la descripción y análisis de la

muestra curricular de los grados de TI en China y España (capítulos 8 y 9) que en este capítulo se verá yuxtapuesta y comparada.

Basic research consists of activities designed to provide answers to questions that may or may not have an immediate impact on the design of policy or the formation of programs dealing with the subject question. Basic research is knowledge driven. Applied research is solution driven; it is design to produce information that will abet the cause of reform or provide evidence about the success or failure of policies and programs already in place.

(Theisen y Adams, 1990: 283 y ss.)

Consideramos nuestro estudio un diseño comparativo, principalmente, de corte básico, pero también creemos que no se aleja mucho del diseño aplicado a proveer datos e información que pueda resultar de interés para los docentes y profesionales del campo, así como de gran ayuda a los agentes curriculares que, quizás, puedan aplicarlo en un determinado momento y contexto. Además, se pretende que de esta investigación se deriven futuras líneas de investigación (capítulo 11).

El siguiente paso fue la elección de la muestra a estudiar y analizar, tarea nada fácil debido al criterio de representatividad. De nuevo, no queremos ser reiterativos en cuanto a la elección de la muestra ya que dedicamos un apartado a la misma (apartado 7.3.2.1) en el que se explica la elección con base en cuatro criterios: geografía, centros más significativos, antigüedad del centro y limitaciones y viabilidad. Tras un exhaustivo estudio y análisis de estos criterios aplicados a la muestra, se seleccionaron los distintos centros de TI de las siguientes universidades:

CHINA	ESPAÑA
Universidad de Lenguas Extranjeras de Beijing	Universidad Autónoma de Barcelona
Universidad de Estudios Internacionales de Shanghai	Universidad de Granada
Universidad de Estudios Extranjeros de Guangdong	Universidad de Las Palmas de Gran Canaria
Universidad de Estudios Internacionales de Sichuan	Universidad Complutense de Madrid

Tabla 105. Unidades y muestra de la comparación.

La comparación cualitativa, al contrario que la cuantitativa que, generalmente, trabaja con indicadores, necesita de la delimitación y definición de las variables con las que se

va a realizar la sistematización de nuestra comparación. Generalmente, es el interés científico o académico del investigador, sus curiosidades o propósitos del estudio los que estipulen las variables que se verán sometidas al análisis. Así, en nuestro estudio, propusimos las siguientes variables:

- Objetivos y competencias específicas del grado en TI
- Contenidos del currículum: Planes de estudio
 - Formación básica
 - Obligatoriedad
 - Optatividad
 - Actividades paralelas (China) o actividades extracurriculares (España)

Como hemos podido constatar en los capítulos 8 y 9, estas variables se han visto ya sometidas a las fases de descripción e interpretación por lo que en este capítulo procederemos a la yuxtaposición de las mismas para su posterior comparación, la cual será la que nos permita extraer los datos relevantes que esta investigación persigue en cuanto al currículum de TI para, posteriormente, poder realizar una reflexión o prospección (capítulo 11) que tiene como objetivo aportar nueva información y nuevos datos, además de servir como punto de partida de futuras líneas de investigación.

10.3 Objetivos y competencias específicas de los programas de grado en TI

Para abordar la comparación de los objetivos y competencias específicas, debemos hacer alusión a varias cuestiones que han sido tratadas en la primera parte de esta tesis doctoral.

En primer lugar, el currículum se encuentra estrechamente relacionado con la historia, sociedad, economía y, evidentemente, con la tradición educativa de cada país y, como comprobábamos, en China y España, estas tradiciones educativas surgieron y se han desarrollado de manera dispar. Aunque ambos han tenido una serie de características comunes en sus tradiciones educativas como los de respeto al profesor, clases magistrales, transmisión de conocimientos por parte del profesor, adquisición de conocimientos por memorización o contenidos impuestos, la cultura que envuelve e influye a estos sistemas educativos y, por consiguiente, a sus currícula dista de ser la

misma. Asimismo, la evolución de ambos países también ha tenido diferentes formas de proceder y se ha realizado en momentos históricos distintos.

En la actualidad, China continúa, aunque en menor medida, con la concepción de acumulación de conocimientos por memorización, sin embargo, las nuevas políticas educativas supusieron un cambio radical en la educación superior contemporánea e implicaron una reestructuración del sistema de las enseñanzas en educación superior. Ahora, la importancia de la adquisición de habilidades y competencias por parte del estudiante es la base o eje de su producto curricular viéndose integradas como objetivos de aprendizaje en sus planes de estudios –al menos en TI–.

En España, del mismo modo, a raíz del EEES, las reformas llevadas a cabo han supuesto un cambio conceptual de la enseñanza y aprendizaje, “que pasa a organizarse en torno al esfuerzo productivo del estudiante y a la adquisición de competencias generales y específicas [...] e implica un cambio educativo centrado en el estudiante” (Crisol, 2012: 17), y en el que las competencias ocupan el eje central del diseño curricular.

De estas afirmaciones, podemos constatar que, si todos los currícula tienen como base o eje unas competencias –que estudiaremos a continuación–, que el estudiante debe adquirir y desarrollar a lo largo de su formación es porque esa formación también tiene un objetivo a cumplir. Si como veíamos, cada currículum está determinado y asociado al perfil(es) profesional(es) que esa institución o centro le asigna, este objetivo tendrá un carácter definido, personal –de ese centro– y vinculante –con respecto a las competencias a desarrollar por parte del estudiante y, por ello, al plan de estudios–. Queriendo precisar la orientación que tiene cada currículum de nuestra muestra, la yuxtaposición de los objetivos de la misma nos permitirá confrontar cuáles son los intereses de cada país y centro.

10.3.1 Yuxtaposición de los objetivos

La siguiente tabla que aquí se presenta nos permitirá confrontar el objetivo –general– que propone cada uno de los currícula de nuestra muestra.

UNIVERSIDADES CHINAS				UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS			
UEEGD	ULEB	UEIS	UEISC	UAB	UGR	ULGC	UCM
Desarrollar en el estudiante el perfecto dominio de las lenguas de trabajo, la capacitación para aplicarlas a la comunicación intercultural y la capacitación para adquirir las competencias necesarias para traducir e interpretar.	Formar a traductores e intérpretes: Desarrollar en el estudiante el perfecto dominio de las lenguas de trabajo y la capacidad de adquirir los conocimientos necesarios de las culturas para el ejercicio de la profesión, así como las capacidades de planificación y trabajo en equipo	Desarrollar en el estudiante el perfecto dominio de las lenguas de trabajo y los conocimientos académicos y culturales necesarios para ejercer la profesión.	Formar al estudiante como individuo, así como desarrollar en el estudiante una base sólida y un perfecto dominio de las lenguas de trabajo y sus culturas para cubrir las demandas de mercado actuales.	Proporcionar la formación en las modalidades y los ámbitos de la traducción y la interpretación, una profesión que se ejerce en muchos ámbitos y requiere múltiples habilidades en diferentes combinaciones lingüísticas	Formar a profesionales competitivos en el campo de la traducción y la interpretación. (La UGR establece una serie de objetivos específicos derivados de este objetivo general (apartado 9.4.1)	Formar a traductores e intérpretes generalistas, no especializados e intérpretes sociales o de enlace, capaces de resolver los problemas de comunicación, garantizando la máxima calidad.	Formar traductores e intérpretes generalistas para resolver los problemas de comunicación que otros idiomas plantean y hacerlo en los modos y con los medios técnicos pertinentes.

Tabla 106. Yuxtaposición de los objetivos de los grados de TI de la muestra.

10.3.2 Comparación de los objetivos

En la tabla anterior se comprueba cómo, tanto en los currículos en China como en España, el objetivo del grado en TI es de corte generalista. Esto es, en todos aparece, explícitamente el **formar a traductores e intérpretes**. Todas las universidades de la muestra coinciden con este *macroobjetivo* como propósito principal, un objetivo bastante amplio pero, a su vez, se dejan explícitos varias intenciones u objetivos específicos que se ajustan a éste y entre los que destacan principalmente:

- 1) Desarrollar en el estudiante perfecto dominio de las lenguas de trabajo y;
- 2) Desarrollar en el estudiante las competencias para desarrollar la profesión.

Somos conscientes de que los objetivos de una titulación revelan la dirección y la finalidad que la universidad o la facultad desea que tenga el plan de estudios. Esto es, qué resultado desean lograr en el estudiante tras haber cursado dicho plan de estudios.

Se desprende de la tabla anterior que el objetivo de las facultades, aunque de un modo generalista, es formar a traductores e intérpretes estando vinculado al ejercicio profesional del campo. Ahora bien, como se explicita en los objetivos de la UAB, la profesión se ejerce en múltiples ámbitos y requiere de múltiples habilidades. Por ello, quizás, que el dominio a nivel profesional de las lenguas de trabajo –al menos, lenguas A y B– se vea delimitado intrínsecamente dentro del macroobjetivo, así como el de la adquisición de las competencias necesarias para ejercer la profesión –de las que hablaremos en el siguiente apartado–. Pero, aunque se denote en todas las facultades de la muestra el tinte generalista del que hablamos, éste después se ve solventado por la delimitación de los ámbitos profesionales que se establecen en cada titulación, esto es, a través de los perfiles profesionales.

Cada facultad ha determinado y precisado diversos ámbitos profesionales a los que pueden acceder los titulados, esto es, ha establecido una *orientación* del plan de estudios a diversos campos o ámbitos profesionales específicos que, obviamente, deberían estar fundamentados en previsiones y estudios de inserción laboral –como por ejemplo, la realizada por el Libro Blanco–, y por las necesidades sociales y las demandas de

mercado actuales. Además, esta orientación de la que hablamos debe (o debería) verse plasmada y secuenciada en el plan de estudios.

- *Relación de los perfiles profesionales*⁴⁶⁵

Perfiles	UEEGD	ULEB	UEIS	UEISC	UAB	UGR	ULPGC	UCM
Instituciones/departamentos gubernamentales	√	√	√		√			
Agencias publicitarias/noticias	√	√	√					
Investigación/docencia	√	√	√		√	√	√	√
Economía y comercio exterior	√	√	√	√		√		
Traducción e interpretación (en todos los ámbitos)	√	√	√	√	√	√	√	√
Relaciones internacionales	√	√	√	√	√	√		√
Mediación lingüística y cultural	√	√	√	√	√	√	√	√
Cooperación internacional		√	√	√	√	√		
Turismo					√	√		
Editoriales (corrección, edición y revisión)					√	√	√	√
Gestor de proyectos							√	√
Localización de software								√
Doblaje y subtitulación					√			

Tabla 107. Relación de los perfiles profesionales.

Estos perfiles profesionales establecidos por las facultades y patentes en sus planes de estudio deben tener coherencia con la formación que recibe el estudiante para que en el momento del egreso pueda desempeñar su función o rol en el puesto laboral de manera profesional. Se observa en la tabla que, en todas y cada una de las facultades se incluye, como era de esperar, la TI. Hemos amalgamado todos los ámbitos de la TI ya que en todos los currícula se recogen los diversos ámbitos (jurídico-económica, comercial, científico-técnica, literaria, etc.), así como también se especifican los diversos campos en interpretación, aunque generalmente este se da en ámbitos sociales e institucionales, aunque no se descartan congresos, exposiciones o turismo, entre otros, excepto en la ULPGC que se especifica “intérprete de enlace” ya que sigue, como decíamos, a *pies juntillas* los perfiles propuestos por el Libro Blanco. En general, se aprecia que la mayoría de las facultades se decantan por perfiles profesionales relacionados con la docencia e investigación, la cual está presente en todas las facultades, excepto en la

⁴⁶⁵ Se ha aplicado el sombreado cuando se de coincidencia en, al menos, una universidad china y una española.

UEISC. Asimismo, las relaciones internacionales y la cooperación internacional aparecen como perfil en la mayoría, excepto en la ULPGC, por la misma razón expuesta anteriormente. Además, destaca la coincidencia, en todas las facultades, del perfil de mediador lingüístico y cultural, el cual está relacionado estrechamente también con uno de los objetivos coincidentes en todas ellas: perfecto dominio de las lenguas de trabajo.

Es de destacar que las facultades chinas se inclinan más por un perfil de egreso relacionado con las agencias y departamentos gubernamentales, la cooperación y relaciones internacionales y el comercio exterior, mientras que las de la muestra española se inclinan más por la TI en general, la docencia, la mediación lingüística y la revisión, edición y corrección. No queremos decir con esto que unos perfiles no se complementen con otros, ya que un mediador lingüístico estará perfectamente capacitado para trabajar en agencias de cooperación, simplemente queríamos destacar las diferencias que se vislumbran de la tabla anterior (tabla 102). Por otro lado, el perfil de gestor de proyectos sólo lo contemplan la ULPGC y la UCM, mientras que la UAB incluye el del doblaje y la subtitulación de modo específico y la UCM el de localizador de software.

Sin embargo, nos resulta llamativo que todos coincidan en el perfil de docente cuando no hemos encontrado ninguna asignatura –ni siquiera en la optatividad– en ninguna de las facultades que esté relacionada con la enseñanza o la formación docente. ¿El conocimiento de dos o más lenguas los capacita para el ejercicio de la enseñanza?

Por otro lado, en lo que concierne a estos perfiles profesionales, se detecta un enfoque homogéneo en general aunque algunas facultades incluyen perfiles renovados y actuales como los de doblador y subtitulador, localizador de software revisor y editor de textos o mediador social.

Eso sí, hemos de ser conscientes de que estos perfiles forman parte de un currículum planeado, es decir, lo que se planifica y se diseña para el currículum que se va a implementar (currículum implementado), que será el que se ponga en práctica y que variará dependiendo de las interpretaciones locales –contexto– del mismo. Si además, le sumamos el currículum experimentado por los estudiantes –aprendizaje formal y su habilidad para aprender–, estos perfiles profesionales podrían verse como algo utópico a

conseguir o adquirir por los mismos si no se viesen reflejados en la secuenciación del plan de estudios y la formación del estudiante.

En todo caso, para que un perfil profesional sea vea reflejado en los egresados, éste tiene que verse determinado y concretado mediante las competencias que el estudiante debe adquirir para poder desempeñar la profesión. Como De Miguel advierte (2004: 42), estas competencias “recogen un modo de proceder característico que se considera adecuado ante una situación planteada en el ejercicio profesional”. Así, nuestro siguiente paso será yuxtaponer y comparar las competencias específicas que cada una de las facultades de la muestra han delimitado en sus planes de estudios.

10.3.3 Yuxtaposición de las competencias específicas

Como adelantábamos, los estudios de grado han sido creados con carácter eminentemente generalista pero ligado a una serie de competencias (genéricas – transversales– y específicas) determinadas por los perfiles profesionales de cada titulación.

Sabemos que, en el campo de la TI, la noción de competencia no es nueva. Hace ya más de 30 años que empezaban a surgir modelos de competencia traductora (CT). De este modo, nos encontramos con gran variedad de aproximaciones conceptuales y terminológicas al respecto en función de los enfoques o las escuelas traductológicas a las que pertenece cada autor (Kelly, 2002a: 13) (apartado 6.2.2)⁴⁶⁶. Sin embargo, no sería hasta el siglo XX que el término cobrase especial atención y se investigase sobre nuevas propuestas y modelos de CT. Si bien es verdad, que el currículum diseñado por competencias ha generado bastante escepticismo entre no pocos docentes de determinados programas formativos, en nuestro campo, muchos académicos ya trabajaban con este modelo y enfoque. Podría ser por tratarse de un programa formativo *cuasi-innatamente* orientado hacia la práctica profesional que éste enfoque sea el que haya protagonizado el proceso, en la mayoría de los programas y a lo largo de todos estos años, del diseño curricular, siendo el eje principal a partir del cual se estructuran sus planes de estudios.

⁴⁶⁶ También se puede consultar Huertas (2013), quien hace un minucioso repaso de la CT en su tesis doctoral.

Como exponíamos en el capítulo 6, han sido numerosos los intentos por definir un modelo de competencia traductora (CT), hecho patente en los numerosos estudios e investigaciones llevados a cabo en estas dos últimas décadas sobre varios aspectos que giran en torno a la misma: modelo, competencias, subcompetencias, inclusión en los currícula o manera de desarrollarla en el estudiante, entre otros. Sin embargo, hemos percibido cómo las competencias que propone el Proyecto Tuning –ya sean las genéricas o las específicas– o las propuestas por el Libro Blanco, no necesariamente tienen una correspondencia con aquellas desarrolladas por los traductólogos e investigadores de la misma.

Como veíamos en el capítulo 9, y en lo que a los grados en España se refiere, no existe una correspondencia de la CT y sus subcompetencias⁴⁶⁷ con las competencias específicas que se presentan en el Libro Blanco⁴⁶⁸, o al menos, no una correspondencia unívoca.

La aplicación de estos objetivos y resultados de aprendizaje en el diseño curricular resulta fundamental en cualquier plan de estudios, y garantiza que al término de la formación, los estudiantes hayan adquirido una serie de competencias que les permitan adaptarse a los diferentes perfiles profesionales existentes en el mercado, e integrarse, de esta forma, en el mercado laboral.

(Cerezo, 2012: 37)

Para realizar la yuxtaposición de las competencias específicas en los grados de TI de la muestra, las hemos agrupado por las materias con las que suelen coincidir, añadiendo además, una columna en la que se señala o especifica con qué tipo de competencia traductora se relaciona. Para ello, hemos cogido, por un lado, el modelo de CT de Kelly (2002/2005/2007) por ser el que consideramos se adapta mejor al estudio y yuxtaposición aquí realizado en cuanto a las competencias, y el modelo de Feng (2010)⁴⁶⁹, como representación de CT en China considerando su modelo adecuado para la muestra china.

⁴⁶⁷ Para hacer esta afirmación nos hemos basado en los modelos de PACTE, Kelly, Feng y Tan (capítulo 6).

⁴⁶⁸ Nombramos al Libro Blanco ya que fue realizado como una propuesta de referencia para el diseño de los nuevos grados. En China, esta referencia no existe. Cada facultad establece cuáles serán las competencias a desarrollar en el estudiante basándose en el perfil profesional que establezca.

⁴⁶⁹ Estos modelos de CT pueden consultarse en el apartado 6.2.2.

LA COMPETENCIA TRADUCTORA Kelly (2007) y Feng (2010)	COMPETENCIAS ESPECÍFICAS ⁴⁷⁰	UNIVERSIDADES CHINAS				UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS				
		UEEGD	ULEB	UEIS	UEISC	UAB	UGR	ULPGC	UCM	
COMPETENCIA COMUNICATIVA Y TEXTUAL EN AL MENOS DOS LENGUAS (Kelly, 2007)	Comprender y producir textos orales y escritos en lengua A para poder traducir e interpretar	√	√	√	√	√	√	√	√	
	Comprender y producir textos orales y escritos en lengua extranjera para poder traducir e interpretar	√	√	√	√	√	√	√	√	
	Conocer una segunda lengua extranjera		√	√		√	√	√	√	
	COMPETENCIA LINGÜÍSTICA/COMPETENCIA TEXTUAL/COMPETENCIA ESTÉTICA/COMPETENCIA ESTILÍSTICA (Feng, 2010)	Ser capaz de analizar todo tipo de textos en lengua extranjera	√	√	√	√	√	√	√	√
		Analizar funciones textuales, agentes y factores relevantes en el proceso de TI						√		
		Dominar los fundamentos lingüísticos de la TI⁴⁷¹ y aplicar el metalenguaje.	√			√	√	√	√	√
	Ser capaz de establecer todo tipo de hipótesis de correspondencia de diversos niveles textuales y discursivos					√	√		√	
COMPETENCIA CULTURAL E INTERCULTURAL/ COMPETENCIA TEMÁTICA (Kelly, 2007)	Conocer la historia, civilización y cultura de las lenguas de trabajo	√	√	√	√	√		√	√	
	Aplicar conocimientos culturales y temáticos para traducir e interpretar				√					
	Conocer la literatura inglesa			√						
	Analizar los parámetros social y cultural en que se producen los textos de las lenguas de trabajo								√	
	Conocer aspectos básicos sobre Política, Economía, Tecnología, Derecho y su aplicación profesional a la TI		√	√	√					
	COMPETENCIA CULTURAL/ COMPETENCIA TEMÁTICA (Feng, 2010)	Aplicar conocimientos literarios y temáticos para traducir e interpretar					√			
		Conocer la terminología especializada y profesional y resolver problemas de traducción en diferentes campos (jurídicos, financieros, científicos, técnicos, literarios, audiovisuales, etc.					√	√	√	√
		Conocer aspectos sobre cultura general y ser capaz de aplicarlos a la comunicación intercultural	√		√	√	√			
	Dominar los aspectos históricos relacionados con la evolución histórica de la TI	√		√	√	√	√			

⁴⁷⁰ Las competencias específicas en esta tabla están amalgamadas y agrupadas por similitud intentando evitar la repetición y reincidencia de las mismas. Para consultar desglosadas estas competencias por facultades y planes de estudios, así como la comparación de las mismas entre la misma unidad (China o España) pueden consultarse los capítulos 8 y 9.

⁴⁷¹ Aparecen en negrita aquellas competencias específicas que pueden verse solapadas en los distintos enunciados referentes a la CT y las subcompetencias propuestas por Kelly (2007) y Feng (2010). Así, si se ven estas (sub)competencias enunciadas en uno o más apartados, la negrita distinguirá el porqué de la asignación a dicha subcompetencia.

LA COMPETENCIA TRADUCTORA Kelly (2007) y Feng (2010)	COMPETENCIAS ESPECÍFICAS ⁴⁷⁰	UNIVERSIDADES CHINAS				UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS			
		UEEGD	ULEB	UEIS	UEISC	UAB	UGR	ULPGC	UCM
COMPETENCIA INSTRUMENTAL Y/O PROFESIONAL (Kelly, 2007)	Conocer las corrientes traductológicas y aproximaciones interdisciplinares	√		√	√	√	√		
	Utilizar los recursos tecnológicos para traducir e interpretar, así como las herramientas informáticas profesionales propias de la TI				√	√	√	√	√
	Saber aplicar las técnicas de edición, maquetación y revisión textual						√		√
	Conocer las herramientas y las técnicas para la traducción asistida y multimedia y saber aplicarlas						√	√	√
	Ser capaz de aplicar las destrezas y habilidades para realizar un trabajo académico	√	√	√					
	Conocer y aplicar los recursos de documentación			√		√	√	√	
	Conocer y aplicar los aspectos éticos de la profesión a la TI, la industria y los procesos operacionales, así como los estándares y normas profesionales		√	√	√	√	√	√	√
	Conocer las técnicas del puesto de trabajo, así como las complementarias		√	√	√	√	√	√	√
COMPETENCIA INSTRUMENTAL/ COMPETENCIA PROFESIONAL (Feng, 2010)	Crear y gestionar bases terminológicas						√		
	Aplicar conocimientos literarios y temáticos para traducir e interpretar					√			
	Conocer la terminología especializada y profesional y resolver problemas de traducción en diferentes campos (jurídicos, financieros, científicos, técnicos, literarios, audiovisuales, etc.								
	Dominar los fundamentos lingüísticos de la TI y aplicar el metalenguaje.								
	Ser capaz de realizar tareas y resolver problemas de traducción a vista, de interpretación bilateral y de interpretación consecutiva, así como de enlace y toma de notas					√	√		
	Aplicar conocimientos de búsqueda de información y documentación		√	√	√	√	√	√	√
	Ser capaz de organizar el trabajo y de diseñar proyectos de traducción e interpretación	√	√				√	√	
COMPETENCIA ACTITUDINAL O PSICOLÓGICA / COMPETENCIA INTERPERSONAL O SOCIAL / COMPETENCIA ORGANIZATIVA O ESTRATÉGICA (Kelly, 2007)	Identificar, razonar y solucionar dificultades conceptuales y metodológicas en el proceso traductor								
	Conocer la terminología especializada y profesional y resolver problemas de traducción en diferentes campos (jurídicos, financieros, científicos, técnicos, literarios, audiovisuales, etc.								

LA COMPETENCIA TRADUCTORA Kelly (2007) y Feng (2010)	COMPETENCIAS ESPECÍFICAS ⁴⁷⁰	UNIVERSIDADES CHINAS				UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS			
		UEEGD	ULEB	UEIS	UEISC	UAB	UGR	ULPGC	UCM
MECANISMOS DE CONOCIMIENTO (Intuición, consciencia, atención, ideas y conceptos, memoria, imaginación poder creativo, procesamiento de la información, etc.)	Ser capaz de desarrollar razonamientos críticos y resolver problemas de manera estratégica.	√			√				
	Ser capaz de aprender y trabajar de manera autónoma y trabajar en equipo	√				√			√

Tabla 108. Yuxtaposición de las competencias específicas de los grados de TI de la muestra.

10.3.4 Comparación de las competencias específicas

Las competencias vinculadas a cada asignatura o materia serán las que determinarán el peso –en créditos y porcentaje– del total del currículum, es decir, en función de las competencias a desarrollar, el contenido formativo variará. Volvemos a comprobar cómo el *saber* (académico) y el *saber hacer* –al que nosotros añadimos– *saber cómo* (profesional) son competencias que están presentes en todos los planes de estudios de nuestra muestra.

Cruzando las competencias de cada muestra con los modelos de competencia traductora (CT) de Kelly (2005/2007) y de Feng (2010) respectivamente, se percibe cómo en todos los planes de estudios se incluyen las subcompetencias propuestas por los mismos. Sin embargo, no todas ellas aparecen o se dan del mismo modo ni con la misma frecuencia. Estas competencias estarán vinculadas a asignaturas y, por lo tanto, a actividades, que puedan desarrollarla, en mayor o menor sentido. Es decir, se presenta un resumen de la CT que derivará en una serie de resultados de aprendizaje, que como Kelly (2007: 137) apunta, dependerán del contexto en el que se den⁴⁷². Por lo tanto, el siguiente paso en el diseño curricular sería asegurar que la organización de dichas competencias –a través de las asignaturas–, esto es, las actividades que se propongan para la misma, mantengan una apropiada secuenciación (ibíd.)⁴⁷³. Eso sí, como se desprende de la tabla, todas las facultades de la muestra se inclinan claramente por dos de estas competencias, de un lado, por un mayor desarrollo en el estudiante la competencia comunicativa y textual/lingüística, la cual está intrínsecamente relacionada con el objetivo específico común: el perfecto dominio de las lenguas de trabajo, y por otro lado, el desarrollo en el estudiante de la competencia instrumental y profesional, hecho que revela la importancia que cobra la formación del estudiante de manera consciente para el posterior ingreso laboral y que se relaciona con él, ya no tan nuevo, concepto de *empleabilidad*.

⁴⁷² En este mismo estudio, Kelly (2007: 136) establece una interesante relación entre las competencias de su modelo de CT con las competencias genéricas del Proyecto Tuning desarrolladas por González and Wagenaar en 2002.

⁴⁷³ En esta investigación no se ha contemplado, por el límite espacio-temporal, el adentrarse en el programa de las asignaturas y sus contenidos.

Asimismo, también está presente en todas ellas la competencia cultural⁴⁷⁴ y/o temática y, aunque en todas se manifiesta el conocimiento de las culturas de trabajo, en las facultades chinas se le da, asimismo, una especial importancia a conocimientos básicos de política, economía, tecnología, derecho, etc., es decir, a campos muy amplios de conocimiento, aunque no por ello menos útiles. Esto es lo que podríamos definir en España, como los conocimientos básicos generales sobre los campos temáticos. Además, como competencia temática, varias facultades también coinciden en la enseñanza de la historia de la traducción o la traductología, contemplada en todas de manera específica, excepto en la ULEB, la ULPGC y la UCM.

En lo que a las competencias instrumentales y profesionales se refiere, también se ven evidenciadas en todos los currícula a través de la inclusión de competencias que están directamente relacionadas con la utilización y el manejo de herramientas informáticas aplicadas a la TI, las cuales incluirían la TAO. Sin embargo, no todos los planes de estudios comportan esta asignatura (apartados 10.4.2 y 10.4.3). También incluiríamos bajo la competencia instrumental, el uso de recursos documentales, búsqueda terminológica y gestión de la información (Kelly, 2005: 162).

En cuanto a la competencia profesional y estratégica (Kelly, 2007); y la metodológica (Feng, 2010), también están manifiestas en todos los currícula. Es más que sabido que los traductores deben estar no sólo familiarizados con el uso de las herramientas informáticas y las tecnologías, sino también saber aplicarlas a la TI. Algunos autores (Kiryaly, 2000, 2005, 2012, 2016; Gouadec, 2003; Way, 2005b, 2008, 2016; Calvo, 2011 o Thelen, 2016) defienden la realización de encargos reales de traducción en clase, en los que el estudiante asumen un rol –ya sea de traductor, terminólogo, revisor, jefe de proyecto) y llevan a cabo la tarea profesional del mismo.

Por último, la competencia actitudinal, la competencia interpersonal y la competencia estratégica, están presentes, de igual modo, en todos los programas. Se trata de competencias que, aunque en la TI de un modo específico cobran un tinte especial, se encuentran establecidas entre las competencias genéricas –transversales– es, decir, con

⁴⁷⁴ Según Kelly (2005: 74) el concepto de cultura abarca otros elementos más importantes como adquirir competencia (*know-how*) en percepciones culturales, valores, mitos, etc., típicos de otras culturas. Es decir, no sólo con asignaturas de cultura y civilización, sino también mediante la inmersión en esas culturas a través de programas de movilidad e intercambio (apartado 10.5).

las competencias personales (aptitudes y destrezas individuales y sociales) y sistémicas (aptitudes y destrezas relativas a los sistemas en conjunto) y, quizás en menor medida, con las instrumentales (aptitudes cognitivas, metodológicas, tecnológicas y lingüísticas). Feng (2010: en línea), por su parte, no incluye como tales las competencias actitudinal o interpersonal, sino que el autor considera que hay que tener o desarrollar unos mecanismos (de conocimiento) que son los que regularán y controlarán estas competencias, y aquí es donde entran esta serie de aptitudes: intuición, percepción, consciencia, atención, concepción, prototipos, pensamiento, imaginación, emociones, poder creativo, identificación de modelos (o patrones), procesamiento de la información, razonamiento (lógico), resolución de problemas, toma de decisiones y aplicación de tácticas.

10.4 Modelos curriculares: plan de estudios

*Comparisons can help us to understand,
to extend out insights,
and to sharpen out perspectives
(Theisen y Adams, 1990: 277)*

Tras la yuxtaposición y comparación de los objetivos y competencias específicas de los programas de grado en TI de la muestra, así como un breve repaso y comparación entre la delimitación de los perfiles profesionales de la titulación que establecen las universidades de la muestra, nos sumergiremos en sus modelos curriculares.

Como ya adelantábamos (capítulo 5), concebimos el currículum como un **proyecto formativo (político) integrado** que pretende llevar a cabo una institución educativa, en el que se incluye el plan de estudios, así como las destrezas, valores y hábitos que se fomentan en el mismo. Desde este punto de vista, el currículum se verá materializado en un plan de estudios, el cual no debe limitarse a una simple asignación de las materias y asignaturas que el estudiante tiene que cursar, sino que debe entenderse como “un programa formativo que una universidad oferta a los alumnos que quieren obtener determinada titulación” (De Miguel, 2004: 45). Así, las distintas universidades tendrán que tomar una serie de decisiones a la hora de concretar la estructura del mismo.

Relacionada con esta estructura se encuentra la legislación del país en el que el plan de estudios se diseñe y se vaya a poner en marcha. Ya veíamos que el sistema educativo de

un país está estrechamente relacionado con su historia, sociedad y economía, por lo tanto, los currícula también se verán condicionados por estos factores.

Existe una red compleja de decisiones a nivel técnico y político que inciden en los procesos curriculares. Algunas de estas decisiones están corporizadas en objetos que orientan las prácticas cotidianas (reglamentos, programas, exámenes); otras decisiones son menos visibles, o su historia se ha olvidado: adoptan la forma de rutinas promovidas por hábitos sociales e inercias que no se cuestionan (forma de organización, tiempo de enseñanza, interacción en clase, etc.)

(UNESCO-OIE, 2013: 12)

En China, aunque las universidades tienen bastante libertad para diseñar e implantar sus planes de estudios, gobierno central y el MOE, también dictan una serie de normas que las universidades tendrán que acatar en el proceso del diseño (apartado 5.3.1). España, siguiendo la línea del EEES, también se rige por ciertas directrices marcadas por Europa, así como las propias del MECD, por lo que las universidades también tendrán que ceñirse a ellas cuando elaboren sus planes de estudios (apartado 5.4.1). Corroboramos, de nuevo, las universidades no diseñan, desarrollan e implantan sus currícula del mismo modo, encontrándose éstos influenciados por su propio contexto. Sin embargo, sí que existen unas tendencias internacionales en el cambio curricular al que nos venimos enfrentando en la última década y que, como hemos comprobado a lo largo de esta investigación, estos dos países tienen en común –aunque se vean reflejadas en mayor o menor medida en sus sistemas educativos– (figura 51).

En lo que a los currícula y planes de estudios de TI concierne, éstos no han quedado, ni mucho menos, exentos de cambios en los últimos años. Aunque sí que hemos detectado que aún existe una gran ausencia de debate curricular, los cambios venidos tanto de la internacionalización y globalización, así como de la convergencia europea, han propiciado que se revisiten los currícula y se renueven los planes de estudios. Ahora bien, actualmente y en relación con las tendencias de las que anteriormente hablábamos, han supuesto que ahora, el eje principal del proceso educativo sea el estudiante, buscando –sobre todo en la etapa inicial universitaria (grado)– la formación integral del estudiante, entendiendo ésta, no solo como la adquisición de conocimientos y

competencias que les permitirán desenvolverse en un escenario laboral internacional y multicultural, sino también como individuo que pertenece una sociedad.

De	Hacia
De la enseñanza	Al aprendizaje
De la transferencia de hechos	A la construcción del conocimiento por parte del alumno
De la memorización de información	Al análisis, síntesis, evaluación y aplicación de la información
De la concentración en los conocimientos	Al desarrollo de conocimientos, habilidades, valores y actitudes
De la evaluación acumulada del logro académico	A una evaluación formativa y genuina de competencias
Del aprendizaje de memoria	Al aprendizaje aplicado/aprendizaje en contexto
Del conocimiento categorizado (materias tradicionales)	Al conocimiento integrado (áreas de aprendizaje más amplias)
De la escolarización	Al aprendizaje a lo largo de toda la vida
Del foco en los insumos	Al foco en los resultados y procesos
De la enseñanza dirigida	A los enfoques centrados en actividades de participación y metodologías interactivas
Del supuesto de que existe un único "estilo de aprendizaje"	Al reconocimiento de que existen "estilos de aprendizaje preferidos"
Del currículo como producto	Al currículo como proceso y producto

Figura 51. Tendencias internacionales en cambio curricular (UNESCO-OIE, 2013: 48).

10.4.1 Yuxtaposición de los planes de estudios

BLOQUES	UNIVERSIDADES CHINAS				UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS			
	UEEGD	ULEB	UEIS	UEISC	UAB	UGR	ULPGC	UCM
1. Formación básica (MOE + de libre elección) o MECD	35 créditos 722 horas 22%	50 créditos 972 horas 36%	38 créditos 648 horas 23,75%	53 créditos 927 horas 29,7%	60 ECTS 1.500 horas 25%	60 ECTS 1.500 horas 25%	60 ECTS 1.500 horas 25%	60 ECTS 1.500 horas 25%
2.Obligatoriedad (competencia lingüística + TI)	77 créd. 1.350 horas 42,14%	91créd. 1.360 horas 47%	72 créd. 1.134 horas 45%	77créd. 1.196 horas 43%	144 ECTS 3.600 horas 60%	150 ECTS 3.750 horas 62,5%	168 ECTS 4.200 horas 70%	144 ECTS 3.600 horas 60%
3.Optatividad (TI)	24 créditos 432 horas 15%	24 créditos 432 horas 16%	42 créditos 415 horas 26,25%	33 créditos 528 horas 18,4%	36 ECTS 900 horas 15%	30 ECTS 750 horas 12,5%	12 ECTS 300 horas 5%	36 ECTS 900 horas 15%
4.Actividades paralelas o	23 créditos 14,45%	10 créditos 6%	8 créditos 5%	16 créditos 8,9%	---	---	---	---

extracurriculares								
TOTAL	159+23 = 2.628	165+10 = 2.664	160 = 2.197	179 = 2.650	240ECTS = 6.000	240ECTS = 6.000	240ECTS = 6.000	240ECTS = 6.000

Tabla 109. Yuxtaposición de los planes de estudios de los grados de TI de la muestra.

Como veíamos en capítulos anteriores, en las universidades de ambos países los planes de estudios se ajustan a un “esqueleto” o estructura común, la cual divide y distribuye los contenidos y la relación de los créditos asociados a cada uno, así como las materias comunes y específicas de los mismos por su carácter, esto es, formación básica, obligatoriedad, optatividad y actividades paralelas (China) o extracurriculares (España). Para poder realizar una reflexión crítica y una posterior comparación se exponen en la siguiente tabla los planes de estudios de los grados de nuestra muestra para una mejor comprensión sobre la estructura de sus programas formativos y la relación del carácter de los contenidos, los créditos y las horas de los mismos.

Presentamos a continuación una serie de reflexiones que resultan de la yuxtaposición de los datos, esto es, las analogías y diferencias que presentan las distintas facultades de la muestra en cuanto a la estructura organizativa del sus planes de estudios y su relación con los créditos y horas asignados a las materias básicas y específicas de la TI.

10.4.2 Comparación de los planes de estudios

Como se aprecia en la tabla anterior, todos los planes de estudios difieren en el cómputo tanto de créditos como de horas y porcentaje en cuanto a los contenidos. Sólo los grados de las universidades españolas tienen en común en el bloque de formación básica un cómputo de 60 ECTS correspondiéndose estos con 1.500 horas y un 25% del total del plan de estudios. Ya veíamos (capítulo 9), que este hecho se debe a que la formación básica (créditos y porcentaje) está establecida por el MECD, de acuerdo con el R.D. 1393/2007, y en línea con las indicaciones del EEES. Sin embargo, las universidades chinas, aunque tienen ciertos contenidos establecidos por el MOE que tienen que verse incorporados en el bloque de formación básica, el número de asignaturas, horas y créditos, así como el porcentaje sí que varía de unos planes a estudios a otros.

Los contenidos relativos al campo de estudio en sí –TI– están, generalmente, establecidos por cada universidad, tanto en China como en España. Esta es la cierta libertad concedida por los respectivos ministerios de educación con respecto al diseño del plan de estudios de la que veníamos hablando. Sin embargo, esta cierta libertad tampoco es satisfecha del mismo modo en todas ellas. Si bien es verdad que en China las facultades tienen total libertad en este aspecto –de ahí la heterogeneidad de sus planes de estudios–, en España, dependiendo de la C. A. en la que se encuentre la universidad, sí que hay ciertas normas al respecto, generando, en cierto modo, una cierta homogeneidad entre los planes de estudios de esa comunidad –como por ejemplo, en Andalucía–. Aunque ahondaremos en este tipo de cuestiones en los siguientes apartados.

La optatividad tiene cabida en todos los planes de estudios de la muestra y, la diferencia de créditos también está patente entre casi todas las universidades. Las únicas en las que se encuentra analogía son la UEEGD y la ULEB –ambas chinas– que designan 24 créditos (432 horas) a la optatividad, y entre la UAB y la UCM –españolas– que designan 36 ECTS (900 horas) a estos contenidos.

Asimismo, como ya sabemos, todos los grados en China comparten un bloque al que denominamos en su momento “actividades paralelas” y en el que se ven incluidos ciertas actividades y asignaturas que el MOE establece, así como otras que la propia universidad estima. En España, este bloque podría haberse visto comparado con la libre elección de las antiguas licenciaturas. Desafortunadamente, en los actuales programas de grado, este bloque no tiene cabida como tal, aunque nosotros hemos amalgamado en el bloque de “actividades extracurriculares” todas esas actividades, cursos, conferencias, etc. –que se vean reconocidas o no por créditos– que la universidad oferte para la formación del estudiante, así como la movilidad.

Hemos de destacar la diferencia significativa entre el cómputo total de créditos y horas entre las universidades chinas y las españolas. Mientras las del país asiático contemplan entre unos 160 y unos 195 créditos (entre unas 2.500 y 2.800 horas) –incluyendo las actividades paralelas–, las universidades españolas cuentan todas con un cómputo de 240 ECTS (6.000 horas). Esto tiene una explicación que ya veníamos adelantando. En China, no hay una legislación o normativas que determinen cuántos créditos tiene que

tener el programa de grado o su plan de estudios. Asimismo, tampoco hay una legislación o normativas estatales en cuanto a las horas que equivale un crédito. Estos criterios están establecidos por la universidad y la facultad en sí. En España, sin embargo, aunque ya teníamos un sistema establecido de créditos, el proceso de convergencia europea dio lugar a la nueva normativa regulada por el R.D 1393/2007 en la que se determina que todos los títulos de grado tienen que tener un cómputo de 240 ECTS –60 ECTS cada curso académico–. El ECTS sería el nuevo sistema utilizado por todas las universidades europeas para cuantificar el trabajo del estudiante –clases lectivas, prácticas, horas de estudio, seminarios, prácticas, preparación y realización de exámenes, etc.–. Así, se dispuso que un crédito ECTS equivaliera a un mínimo de 25 y un máximo 30 horas de trabajo por parte del estudiante. Como ya comprobamos, todas las universidades de nuestra muestra cuantifican el ECTS con 25 horas de trabajo.

Evidentemente, a partir de los datos de la tabla y de estos últimos apuntes, podemos afirmar que es bastante más sencillo efectuar un cálculo sobre las horas de trabajo que el estudiante realiza cuando se tiene una referencia común y fija de la medida –carga-horas (1 ECTS-25 horas)– de la misma. Sin embargo, en España, podría resultarnos ambiguo y complejo hacernos una idea de a cuánto equivalen los créditos que cursa el estudiante en la universidad china en términos de horas, o cómo se verán computados y reflejados en el plan de estudios⁴⁷⁵. Aún así, los grados chinos de nuestra muestra, aunque vislumbran diferencias, se encuentran todos entre los 160-195 créditos y las 2.500 y 2.800 horas de formación.

Tras la yuxtaposición y comparación de sus modelos curriculares –estructura del plan de estudios–, el siguiente paso, será yuxtaponer y comparar cada uno de los bloques que componen sus planes de estudios: formación básica, obligatoriedad, optatividad y el de actividades paralelas o extracurriculares.

⁴⁷⁵ Hemos de decir que, personalmente, sí que conocemos el sistema ya que, no sólo la autora de esta tesis ha realizado un estudio de campo en el país asiático, sino que también ha realizado varias estancias y ha estudiado en este país (Beijing y Shanghai), en varias universidades durante varias etapas educativas (antigua licenciatura y doctorado) y durante cuatro años.

10.4.3 Formación básica

Como decíamos, la formación básica se corresponde con una serie de materias y asignaturas obligatorias que establecen los gobiernos centrales y sus respectivos ministerios de educación –MOE y MECD–. En el caso de China, este bloque estaría dividido en dos, encontrándonos en el primero con diversas asignaturas que el MOE establece para todos los grados del país y están relacionadas con el pensamiento político, la economía y la sociedad china, así como la salud y bienestar del individuo. Del segundo bloque de materias básicas, los estudiantes podrán escoger una serie de asignaturas entre el catálogo que la universidad oferta (capítulo 8).

En España, esta formación básica –que podríamos comparar con la antigua troncalidad– se encuentra establecida y regulada por el R.D. 1393/2007 (capítulo 9) y cuenta con 60 ECTS (1.500 horas) en todos los grados. Se trata de asignaturas de carácter general que pertenecen a la rama de conocimiento a la que esté adscrita la titulación, aunque no tienen porque ser específicas de la misma. De estos 60 ECTS, al menos 36 corresponden a materias básicas de la misma rama de conocimiento, mientras los 24 restantes pueden estar adscritos a otra rama de conocimiento, siempre que se demuestre su importancia para la formación del estudiante. El objetivo de esta norma no es otro que el facilitar el reconocimiento de estas materias o asignaturas cuando el estudiante acceda a otros estudios.

10.4.3.1 Yuxtaposición de la formación básica

La formación básica está presente en todos los grados de nuestra muestra y es el bloque que contiene las asignaturas que los ministerios de educación –MOE y MECD respectivamente –, consideran necesarias, independientemente del grado que se curse, para que el estudiante se forme, no sólo en la titulación específica en sí, sino también como individuo.

NOMBRE DE LA ASIGNATURA	UNIVERSIDADES CHINAS				UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS			
	UEEGD	ULEB	UEIS	UEISC	UAB	UGR	ULPGC	UCM
Introduction to Ideology, Moral Culture and Basics of Law	√	√	√	√				

CAPÍTULO 10. COMPARACIÓN CURRICULAR DE LA MUESTRA SELECCIONADA

NOMBRE DE LA ASIGNATURA	UNIVERSIDADES CHINAS				UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS			
	UEEGD	ULEB	UEIS	UEISC	UAB	UGR	ULPGC	UCM
Mao Zedong Thought and Theory of Socialism with Chinese Characteristics	√	√	√	√				
Outline of Contemporary Chinese History	√	√	√	√				
Introduction to the Principles of Marxism	√	√	√	√				
Current Situation and Policy	√	√	√	√				
Introduction to Computing I								
Introducción a las Tecnologías de la TI/Informática /Tecnologías Aplicadas a la TI I	√	√	√	√	√	√	√	√
Introduction to Computing II								
Tecnologías Aplicadas a la TI II		√		√				√
Military Theory and Training	√							
Physical Education (1)	√	√	√	√				
Physical Education (2)	√	√		√				
Physical Education (3)	√			√				
Physical Education (4)	√			√				
Mental Health and Education	√		√					
Career Planning and Employment Guidance		√		√				
Safety Education for College Students				√				
Ideological and Political Education				√				
Contemporary World Economy and Politics			√					
Common Foreign Language (English)/Academic English I								
Lengua B para Traductores e Intérpretes 1/Lengua B 1 (inglés)/Lengua B 1/Lengua B1: Fundamentos Teóricos y Prácticos para la Expresión Oral		√		√	√	√	√	√
Lengua B para Traductores e Intérpretes 2/Lengua B 2 (inglés)/Lengua B 2/Lengua B1: Fundamentos Teóricos y Prácticos para la Expresión Escrita: Ortotipografía				√	√	√	√	√
Lengua B 3							√	
Media Information Processing			√					
Introduction to Databases and Web Design			√					
Introduction to Linguistics			√			√	√	
Lingüística			√			√	√	
Contemporary Chinese Language I								
Lengua A (español/catalán) para Traductores e Intérpretes/Lengua A 1/Lengua A: Fundamentos Teóricos y Prácticos para la Expresión Oral			√	√	√	√	√	√
Contemporary Chinese Language II								
Lengua A (español/catalán) 2 para Traductores e Intérpretes/Lengua A 2/Lengua A: Fundamentos Teóricos y Prácticos para la Expresión Escrita: Ortotipografía				√	√	√	√	√
Lengua A 3						√		
Contemporary Chinese Literature			√					
Ancient Chinese Literature			√					
Second Foreign Language					√	√		√

NOMBRE DE LA ASIGNATURA	UNIVERSIDADES CHINAS				UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS			
	UEEGD	ULEB	UEIS	UEISC	UAB	UGR	ULPGC	UCM
Lengua C para Traductores e Intérpretes 1/Lengua C 1 (francés)/Lengua C 2/Lengua B2: Fundamentos Teóricos y Prácticos para la Expresión Oral								
Lengua C para Traductores e Intérpretes 2/Lengua C 2 (francés)/Lengua C 2/Lengua B2: Fundamentos Teóricos y Prácticos para la Expresión Escrita: Ortotipografía					√	√		√
Iniciación a la Traducción B-A					√			
Documentación							√	
Terminología							√	
Lengua A: Civilización y Cultura a través de los Textos								√
Lengua B: Civilización y Cultura a través de los Textos								√
Formación básica pero de libre elección (sólo para China: Tabla 58)	Créditos a cursar y porcentaje							
	14	14	7	6				
	252	252	122	106				
	8,8%	9%	4,37%	3,4%				
TOTAL Créditos comunes (MOE)	21	36	31	47				
TOTAL Horas comunes (MOE)	470	720	540	831				
PORCENTAJE	13,2%	27%	19,38%	26,3%				
TOTAL Créditos	35	50	38	53	60	60	60	60
TOTAL Horas	720	972	648	927	1.500	1.500	1.500	1.500
PORCENTAJE TOTAL DEL PLAN DE ESTUDIOS	22%	36%	23,75%	29,7%	25%	25%	25%	25%

Tabla 110. Yuxtaposición de las asignaturas de formación básica (MOE y MECD) de los grados de TI de la muestra.

10.4.3.2 Comparación de la formación básica

Como se desprende de la tabla y explicábamos anteriormente, los ministerios de educación de estos dos países –MOE y MECD– fijan una serie de materias, respectivamente, que las universidades deben incorporar a sus planes de estudios. De este modo, en las universidades chinas nos encontramos con unas asignaturas comunes en todos los grados, las cuales están estrechamente relacionadas con el pensamiento y sistema político, legislativo, social y económico de China. Además de estas asignaturas, también comparten algunas asignaturas de formación básica que el MOE ha fijado en forma de materias y las universidades las incorporan en forma de asignaturas, como las incluidas en la materia de salud y bienestar del individuo, entre las que se incluye la asignatura de Educación Física, presente en todos los planes de estudios de la muestra

china. Este tipo de materia, por ejemplo, no tendría cabida en un grado de TI ya que nuestra rama de conocimiento es la relativa a arte y humanidades. De este modo, en España, como se desprende de la tabla, las materias que se incluyen están relacionadas con la formación general pero haciendo especial hincapié en las lenguas de trabajo.

Así, nos encontramos con asignaturas que coinciden en todas las universidades y planes de estudios de la muestra como es la asignatura de Informática, hecho que denota la importancia de las tecnologías y su uso en la actualidad y en un programa de grado como el de TI. Por otro lado, también se encuentran incluidas en casi todos los planes de estudios las asignaturas Lengua A (chino o español-catalán), excepto en la UEEGD y la ULEB que no contemplan la Lengua A en la formación básica, y la Lengua B –en China obligatoriamente el inglés–, excepto en la UEEGD y UEIS que tampoco la incluyen en este bloque. Además, se incluyen en todas las universidades españolas la lengua C en sus respectivos bloques de formación básica, la cual no tiene cabida en la formación básica de la muestra china, contemplándose sólo en la obligatoriedad en la UEEGD y la UEIS (obligatoriedad).

En cuanto al cómputo total de los créditos, horas y porcentaje de la formación básica en el total del plan de estudios, se vislumbra cómo en las universidades chinas el número de créditos es inferior con respecto a España. La única universidad que supera los 60 ECTS es la ULEB con 65 créditos destinados a la formación básica, sin embargo, el número de horas es inferior (1.120 horas) y el porcentaje mayor (35%). Hablando de porcentajes, nos asombra que la UEISC dedique 53 de los créditos (937 horas) de su plan de estudios a este bloque, pero su porcentaje ascienda al 53%.

Como ya vimos (capítulo 8) y adelantábamos en este apartado, la formación básica en china también contempla un segundo bloque en el que los alumnos deben escoger un número determinado de créditos –dependiendo de la facultad y el plan de estudios– entre el catálogo de las universidades para este bloque dejando al estudiantado libertad para cursar asignaturas acordes a sus intereses personales o profesionales.

10.4.4 Obligatoriedad

Las materias obligatorias están fijadas por cada universidad y son de obligado cumplimiento para todos los estudiantes que cursen el plan de estudios. Al estar fijadas por la universidad, éstas varían dependiendo de la misma, aunque, como decíamos, dependiendo de la región o C. A. donde se encuentren también pueden tener ciertas restricciones en cuanto al porcentaje de los créditos o designación de la asignatura.

10.4.4.1 Yuxtaposición de las asignaturas obligatorias

En el grado de TI en concreto, esta obligatoriedad está marcada por el dominio de las lenguas de trabajo y la introducción a conocimientos básicos de TI, en la mayoría de los casos –como hemos podido comprobar en los capítulos 8 y 9–. Pero para revelar qué se estudia obligatoriamente en los grados de nuestra muestra, hemos elaborado la siguiente tabla yuxtaponiendo los datos que se desprenden de sus planes de estudios:

NOMBRE DE LA ASIGNATURA	UNIVERSIDADES CHINAS				UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS			
	UEEDG	ULEB	UEIS	UEISC	UAB	UGR	ULPGC	UCM
Second Foreign Language								
Lengua C y Traducción 1 / Lengua C 1 / Lengua C 1 (francés) ⁴⁷⁶	√		√		√		√	
English Comprehension I	√		√	√				
English Comprehension II	√		√	√				
English Comprehension III	√			√				
English Comprehension IV	√			√				
English Reading (Basic)/Analysis of English Readings I		√	√					
English Reading (Intermediate)/Analysis of English Readings II	√	√	√	√				
English Reading (Advanced)/Analysis of English Readings III	√	√	√	√				
English Listening I (Basic)				√				
English Listening II	√		√	√				
(Intermediate)								
English Listening III								
English Listening IV	√		√	√				
English Writing I / Fundamentals of English Writing	√		√	√				
English Writing II	√			√				
English Narrative Writing		√						
English Expository Writing		√						
English Argumentative Writing		√						

⁴⁷⁶ Como ya vimos en el capítulo 9, la UAB la contempla como Lengua C y Traducción 1 e incluye tanto la adquisición lingüística como ejercicios e iniciación a la traducción, quizás de ahí que tenga 9 ECTS.

NOMBRE DE LA ASIGNATURA	UNIVERSIDADES CHINAS				UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS			
	UEEDG	ULEB	UEIS	UEISC	UAB	UGR	ULPGC	UCM
English Academic Writing		√						
English Speaking I/English Speech		√	√	√				
English Speaking II			√	√				
English Oral Communication		√						
English Debates or English Public Speaking and Debating		√		√				
Theory and Practice of English Grammar			√					
Introduction to Translation/Introduction to Translation (ENG-CH)/ENG-CH Translation	√	√		√		√	√	√
Traducción B-A 1/Traducción B-A/Traducción General B/Introducción a la Traducción B1-A								
Introduction to Translation (CH-ENG)/CH-ENG Translation	√	√		√	√	√		√
Traducción Inversa A-B 1/Traducción A-B/Traducción Argumentada A-B1								
Traducción Especializada A-B						√		
FGD (Focus Group Discussion) Interpreting				√				
Introduction to Chinese Culture				√		√		
Cultura A								
Introduction to English Speaking Countries				√		√		
Cultura B ⁴⁷⁷								
Contemporary Chinese	√							
Advanced Chinese Reading and Writing I	√						√	√
Lengua A 4 / Lengua A: Redacción y Composición Escrita								
Basics of Interpreting / Introduction to Interpreting	√	√			√			√
Iniciación a la Interpretación/Introducción a la Interpretación								
Stylistics and Rethoric	√							
Introduction to Consecutive Interpreting (ENG-CH)		√			√	√	√	√
Técnicas de Preparación a la Interpretación Consecutiva B-A/Interpretación I/Interpretación Consecutiva B1 (inglés) Interpretación Consecutiva B1-A								
Introduction to Consecutive Interpreting (CH-ENG)		√						
Consecutive Interpreting (ENG-CH)	√	√	√	√			√	
Interpretación Consecutiva B-A 2 (inglés)								
Consecutive Interpreting (CH-ENG)	√	√	√	√				√

⁴⁷⁷ La hemos agrupado con la cultura y civilización de países angloparlantes en China ya que, aunque en los grados españoles la asignatura de Cultura B pueda ser de distintos países e idiomas (francés, inglés, alemán e incluso árabe), generalmente, en nuestra muestra la lengua B es el inglés (ULPGC, UCM y contemplada por la UAB y la UGR).

NOMBRE DE LA ASIGNATURA	UNIVERSIDADES CHINAS				UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS			
	UEEDG	ULEB	UEIS	UEISC	UAB	UGR	ULPGC	UCM
Interpretación Consecutiva B1-A								
Topic-based Interpreting	√							
Liason Interpreting				√				
Translation of Classical Readings/English Translation of Chinese Classics	√	√						
Literary Translation/CH-ENG and ENG-CH Translation of Literary Works	√	√	√					
Applied Translation ⁴⁷⁸								
Iniciación a la Traducción Especializada B-A/Traducción Especializada B-A/Traducción Profesional B1-A 1	√				√	√		√
Governmental and Public Affairs' Translation			√					
English Translation of Chinese Culture		√						
Chinese Translation of Western Philosophy and Society		√						
Translation and Literary Recreation		√						
Translation and Culture		√						
Translation and Comparison of English and Chinese Language		√						
Sight Translation			√					
Theoretical Foundation of Translation/Translation: Theory and Thought/Chinese and Western Introduction to TI/Translation Theory	√	√	√	√	√			√
Teoría de la TI/Teorías de la Traducción: Aplicaciones prácticas								
History of Translation		√			√	√		
Historia de la TI/Traductología								
Advanced English I	√		√	√				
Advanced English II	√			√				
Advanced English III								
Lengua B para Traductores e Intérpretes 3/Lengua B3 / Lengua B 3 (inglés)	√				√	√		
Introduction to (English) Linguistics		√	√					
English and American Literature/Introduction to Literature	√	√	√					
Outline of the Classics of Western Thought		√						
(English) Academic Writing	√		√	√				
Theory and Practice of English Grammar			√					
Advance English Listening and Speaking			√					
Independent Chinese Readings		√						
Lengua A (español/catalán) para TI 2 o Traducción A-A (español-catalán)					√			
Lengua A 3 / Lengua A: Expresión y Comunicación Oral						√		√
Lengua B para Traductores e Intérpretes 4/Lengua B 4 / Lengua B 4 (inglés)					√	√	√	

⁴⁷⁸ En China, cuando se habla de "Applied Translation" se entiende como traducción en campos especializados.

NOMBRE DE LA ASIGNATURA	UNIVERSIDADES CHINAS				UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS			
	UEEDG	ULEB	UEIS	UEISC	UAB	UGR	ULPGC	UCM
Lengua C y Traducción 2/Lengua C 2/Lengua C 2 (francés)					√		√	
Lengua C y Traducción 3/Lengua C 3/Lengua C 3 (francés)					√	√	√	
Lengua C y Traducción 4/Lengua C 4/Lengua C 3 (francés) 4					√	√	√	
Lengua C y Traducción 5/Lengua C 5					√	√		
Lengua C y Traducción 6/Lengua C 6					√	√		
Traducción B-A 2/Traducción Profesional B1-A 2					√			√
Traducción B-A 3					√			
Traducción C-A/Traducción General C (francés) / Introducción a la Traducción B2 A					√	√	√	√
Traducción C-A 2/Traducción Profesional B2-A 1						√		√
Traducción Argumentada A-B2								√
Traducción C-A 3/Iniciación a la Traducción Especializada C-A / Traducción Profesional B2-A 2						√	√	√
Traducción Argumentada A- B2 1								√
Documentación Aplicada a la TI/Documentación/ Documentación para Traductores e Intérpretes					√	√		√
Fundamentos para la Mediación Cultural en TI B					√			
Tecnologías de la TI/Herramientas o Tecnologías de la Traducción asistida por Ordenador (TAO)					√		√	√
Terminología Aplicada a la TI/Terminología/ Terminología para Traductores e Intérpretes					√	√		√
Interpretación Consecutiva C-A 1 (francés)/ Interpretación Consecutiva B2-A							√	√
Interpretación Simultánea B-A 1/Interpretación II Interpretación Simultánea B1-A						√	√	√
Interpretación Simultánea B-A 2							√	
Interpretación Bilateral A-B1								√
Interpretación Simultánea B2-A								√
Interpretación Consecutiva y Bilateral B1-A en los Ámbitos Social e Institucional								√
Interpretación Consecutiva y Bilateral B2-A en los Ámbitos Social e Institucional								√
Cultura C						√		
Traducción, Interpretación y Profesión/La Profesión de TI/Traducción, Interpretación y Profesión. Gestión de Proyectos						√	√	√
Traducción Audiovisual y Accesibilidad/Traducción Multimedia B-A						√	√	
Traducción Económico-Jurídica B-A							√	
Traducción Turístico-Comercial B-A							√	
Traducción Científico-Técnica B-A							√	
Prácticas de Traducción Virtual B1-A								√
Prácticas de Traducción Virtual B2-A								√
Revisión y Corrección de Traducciones B1-A								√
Revisión y Corrección de Traducciones B2-A								√
Traducción Editorial y en los Medios de Comunicación B1-A								√
Traducción Editorial y en los Medios de Comunicación B2-A								√
Interpretación Bilateral B2-A-B2								√

NOMBRE DE LA ASIGNATURA	UNIVERSIDADES CHINAS				UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS			
	UEEDG	ULEB	UEIS	UEISC	UAB	UGR	ULPGC	UCM
Interpretación Simultánea y Traducción a Vista B1-A en los Ámbitos Social e Institucional								√
Interpretación Simultánea y Traducción a Vista B2-A en los Ámbitos Social e Institucional								√
Prácticas Externas ⁴⁷⁹	√	√	√	√			√	
TFG ⁴⁸⁰	√	√	√	√	√	√	√	√
TOTAL Créditos	77	91	72	77	144₄₈₁	150	168	144⁴⁸²
TOTAL Horas	1.350	1.260	1.134	1.196	3.600	3.750	4.200	3.600
PORCENTAJE TOTAL DEL PLAN DE ESTUDIOS	42,14%	47%	45%	43%	60%	62,5%	65%	60%

Tabla 111. Yuxtaposición de las asignaturas obligatorias de los grados de TI de la muestra.

10.4.4.2 Comparación de las asignaturas obligatorias

Como sabemos, las asignaturas obligatorias son asignaturas de contenido específico de la titulación y suelen responder a las competencias específicas que han sido fijadas para ese título en concreto, por lo que deben ser cursadas por todos los estudiantes del programa de grado.

En China, la obligatoriedad la establece la propia universidad o facultad y, como veíamos (apartado 8.7), el número de créditos y el porcentaje que ocupan en el total de los planes de estudios difiere. En España, al igual que en el país asiático, estos créditos también están establecidos por las propias universidades, además, dependiendo de la C. A. en la que se encuentren tendrán que seguir determinadas normativas o regulaciones respecto a los créditos, materias y asignaturas (9.4.2.2). Por ello, igualmente, el número de créditos y porcentaje que ocupan éstos en el cómputo total del plan de estudios tampoco es homogéneo. Ahora bien, se denota una mayor similitud entre el número de

⁴⁷⁹ En China se tienen que cursar obligatoriamente, estén o no relacionadas con el campo de la TI. Aunque, como veíamos, éstas suelen estar incluidas de modo oficial en el bloque de actividades paralelas del plan de estudios. Las hemos marcado también en este bloque para acentuar su carácter obligatorio.

⁴⁸⁰ En China, también es obligatorio pero, al igual que con las Prácticas Externas, éste se contempla oficialmente en el bloque de actividades paralelas. Lo hemos marcado también en éste también para acentuar su carácter obligatorio.

⁴⁸¹ Se han incluido todas las asignaturas que tuviesen carácter obligatorio independientemente del itinerario al que perteneciesen creyendo que para la posterior comparación podremos tener una proyección global sobre la oferta de esta Universidad. Para ver qué asignaturas corresponden a cada itinerario puede consultarse el apartado 9.3.2.2.

⁴⁸² Las asignaturas que aquí aparecen asociadas a la UCM son las obligatorias comunes, así como para los dos itinerarios obligatorios: Traducción (A: TAV y Mediación Lingüística; y B: Especializada) o Interpretación, por lo que la suma total sería mayor a 144, simplemente las hemos contemplado para ofrecer una mejor perspectiva sobre cuáles serían las que el estudiante cursaría cuando se inclinase por alguno de estos itinerarios. Pueden consultarse ambos itinerarios en el apartado 9.6.2.2.

créditos de las universidades chinas, de un lado, y de las españolas, de otro. La obligatoriedad en las universidades chinas difícilmente alcanza la centena, siendo la que más créditos dedica a este bloque la ULEB con 91 créditos (1.260 horas). Sin embargo, la UEEGD, que dedica 77 créditos de su plan de estudios a este bloque, supera en horas a la ULEB con 1.350 horas.

Por otro lado, en las universidades españolas nos encontramos con un mínimo de 144 ECTS (3.600 horas) –en la UAB y UCM– que se corresponden a un 60% de la formación, y un máximo de 168 ECTS (4.200 horas) y una 70%, en la ULPGC, la cual, debido a la regulación del estado español, dejará un número de créditos y porcentaje mínimo a la optatividad.

En lo que a las materias y asignaturas de lenguas, propiamente dichas, se refiere, se percibe el interés por el perfeccionamiento lingüístico (lengua B) en la muestra china, sin incluir la lengua A –tan solo la UEEGD la incluye. Parece ser que prima la garantía de un perfecto dominio lingüístico de la lengua B, siendo el número de créditos dedicados, exclusivamente a ésta, bastante elevado. En cuanto a la lengua C, sólo dos universidades de la muestra –UEEGD y UEIS–, la contemplan en la obligatoriedad, con tan sólo 10 y 12 créditos, respectivamente, y a lo que hemos de sumar, la ausencia de progresión de la misma. Es decir, se denota la falta de interés en una segunda lengua extranjera y el apego a la lengua B (inglés). En España, aunque sí que se contemplan dos asignaturas relativas a la lengua A y diversas asignaturas de la lengua C –en algunos casos hasta 4 asignaturas como en el caso de la UAB y la UGR– para el perfeccionamiento en lengua C, no se denota ningún tipo de seguimiento en la lengua B, excepto por dos asignaturas (B3 y B4) que indican la progresión de la misma en la UAB, la UGR y la ULPGC. Suponemos que el hecho está relacionado con el nivel con el que el estudiante *debe* acceder al grado, así como el hecho de que haya tanta perseverancia en la lengua C venga dado por su carácter. Con esto nos referimos a que el estudio de una segunda lengua extranjera, generalmente, se empieza sin ningún tipo de conocimiento anterior, por lo que, si queremos que nuestros estudiantes tengan un buen nivel competencial de la misma, el número de créditos (horas y formación) deberá ser mayor para compensar la deficiencia de conocimientos lingüísticos.

En cuanto a la cultura y civilización, sólo hay una universidad china, que imparta la Cultura A, la UEISC. Pensamos que al tener tantas asignaturas y créditos relacionados con la política, sociedad y economía de su país incluidos en la formación básica, en la obligatoriedad tampoco tendría mucho sentido incluir más materias sobre los mismos. En cuanto a la cultura B, sólo una universidad china, la UEISC, la incluye y creemos que, generalmente, este tipo de asignaturas se ofertan en la optatividad como materia complementaria ya que siempre han sido considerados como conocimientos “complementarios” a los de las lenguas. En el caso de España, tanto las asignaturas de Cultura A como la B e, incluso la C, suelen tener cabida, si no en la formación básica, en la obligatoriedad y es, precisamente así, como se da en todos los planes de estudios de la muestra. Creemos que en España, puede que por la trayectoria en la impartición de la titulación, hay cierto consenso sobre la importancia de incluir esta asignatura como complemento (competencia transversal) al aprendizaje de la lengua en sí, ya no solo por los aspectos culturales intrínsecos, sino por la amplia red de interrelaciones que estos comportan. No se trata de estudiar la cultura y memorizar la historia del país de la lengua B, sino de conocer y entender determinados factores sobre la cultura en sí, y no solo de manera histórica, sino también de los aspectos y hechos más actuales.

En cuanto a las materias relacionadas con el campo de la traducción, se vislumbra de la tabla, que en la mayoría de las universidades está presente la asignatura de Introducción a la Traducción A-B, excepto en la UEIS y la UAB –por estar incluidas en su formación básica⁴⁸³–. Que la mayoría de los planes de estudios incluyan esta asignatura tiene un objetivo: la introducción al estudiante a la actividad traductora. Sin embargo, habría que estudiar qué tipo de práctica se lleva a cabo, ya que mientras tenemos constancia de que en algunas universidades sí que se trata de una asignatura general de introducción, en otras, se trabaja con textos especializados. Ya advertía Hurtado (1996: 31) que “la clave de la cuestión reside, a mi juicio, en que la “traducción general” hay que concebirla como la iniciación a la traducción real, que por naturaleza suele ser siempre “especializada” en uno u otro ámbito”. Sin embargo, ahora la traducción especializada cobra un tinte especial. Ahora, ya no se remite, como hace algunos años, a conocimientos sobre traducción jurídica, comercial, técnica, etc. –que también se siguen

⁴⁸³ En la UEIS no es precisamente una “introducción”, las asignaturas de formación básica de traducción son: Traducción a Vista y Traducción Literaria.

viendo contemplados en los planes de estudios– (en mayor o menor medida). En la actualidad, la especialidad de ha visto aumentada por asignaturas como la TAO, la TAV, la Traducción en los Ámbitos Públicos, Maquetación y Edición, Traducción Editorial, Traducción y Localización, Software y Páginas Web o Subtitulación, entre otras.

Aunque varias de estas especializaciones se ven incluidas en los planes de estudios de nuestra muestra, en lo que a los programas de grado de China se refiere, se denota una inclinación hacia la especialización en traducción literaria o por la traducción que esté relacionada con asuntos políticos y gubernamentales. La inclinación por la primera podría ser por la tradición traductológica china. Si tenemos en cuenta que no fue hasta los 80 que los traductólogos y expertos en el campo, y debido a la afluencia de literatura relacionada con la traducción desde Europa que estaba siendo importada, que éstos hiciesen un esfuerzo por estudiar las teorías que iban llegando (apartado 2.6), así como por retomar aquellas teorías traductológicas chinas que habían proyectado sus antecesores (apartados 2.2.1 y 2.3.1). En segundo lugar, esta inclinación por la traducción literaria también podría estar relacionada con la juventud de estos estudios en el país asiático. Teniendo en cuenta que estos estudios habían estado subordinados durante muchos años a los programas de enseñanzas de lenguas o las filologías – exceptuando los diversos programas de posgrado que fueron puestos en marcha en los 80– (apartado 3.2). Además, a esto hemos de añadir la necesidad de traducir la literatura y obras occidentales, sobre todo a partir de la apertura de China en 1978 (*Reform and Opening Up*) en la que era obvia la modernización del país y en la que el gobierno apostaba por realizarla desde la educación. Esto supuso que se tradujesen numerosas obras occidentales para “aprender” de los países occidentales, como en aquella época se difundía: “*Chinese learning as essence, Western learning for practical use*” (apartado 2.2).

En cuanto a la segunda, traducción para fines específicos, específicamente relacionados con la traducción de documentos políticos y gubernamentales, podría deberse, por un lado, a la tradición traductológica, al estar los primeros traductores e intérpretes oficiales al servicio del emperador para favorecer la comunicación entre las distintas etnias chinas y, más tarde, al servicio de gobierno (apartados 2.2 y 2.4), así como debido a las numerosas relaciones internacionales, políticas y económicas desde que China

llevarse a cabo su reforma y apertura (apartado 1.1.3 y 2.3) que trajo consigo su ingreso en organizaciones internacionales como la ONU, el Banco Mundial, etc., además de las actuales relaciones políticas y económicas a nivel mundial. Esto se traduce en la necesidad de traductores e intérpretes profesionales que cubran estos ámbitos y sectores.

En lo que a España se refiere, la traducción jurídica-económica y científico-técnica sigue teniendo su lugar en los planes de estudios. Aunque, según el EEES y el R.D. 1393/2007 los títulos de grado deben ofrecer una formación generalista preparando al estudiante tanto para incorporación al mundo laboral como para poder seguir la formación de especialización en posgrado, parece ser que los nuevos títulos de grado están siguiendo, en cierto sentido y medida, los pasos de las licenciaturas a través de la inclusión de materias y asignaturas de clara especialización, no sólo en la optatividad, sino también en la obligatoriedad, como hemos podido comprobar en este apartado. Además, es curiosa, en algunos casos, la inclusión de la misma ya parece haberse realizado mediante itinerarios de especialización *encubiertos* ya que la obligatoriedad es patente en ellos o a través de menciones, aunque éstas aparecen en la optatividad.

Sin embargo, sí que se echa de menos la secuenciación que albergaban los antiguos planes de estudios de las licenciaturas en alguno de estos itinerarios o en la formación en general.

La traducción inversa, por su parte, tiene cabida también en todos los grados de la muestra, excepto en la UEIS y la ULPGC. La UEIS, de hecho, no la contempla en su plan de estudios, y la ULPGC no la incluye como tal pero, tras revisar sus proyectos docentes, sí que se hace alusión al trabajo de la traducción inversa durante el desarrollo de las asignaturas de traducción.

Relacionado directamente con lo anterior nos encontramos con las herramientas para el ejercicio de la traducción y la profesión en general. Esto es, asignaturas como la Informática Aplicada a la TI, también denominada como Aplicaciones Tecnológicas para la TI o Herramientas para la TI, así como la Traducción Asistida por Ordenador. Si bien es verdad que desde hace ya más de una década se le viene dando importancia a la inclusión de contenidos tecnológicos, ahora ya no se trata de que el estudiante adquiera

una serie de conocimientos relacionados con las herramientas básicas para la TI, sino que estos conocimientos, estén cuanto más avanzados mejor. Hecho evidente en todos los currícula de la muestra, queriendo hacer especial hincapié en el de la UCM que incluye la asignatura de Traducción Virtual como asignatura obligatoria.

Otro de los grandes debates se encuentra en torno a la interpretación y su inclusión en el plan de estudios de un programa de grado, el cual ha ido perdiendo fuerza con los años. Aunque todavía haya un grupo de reticentes a su inclusión o por su preferencia a que se estudie en programas de posgrado o, incluso, como un grado independiente, está claro, y se refleja en la anterior tabla, que ninguna de las universidades contempla el hecho de no incluir asignaturas de interpretación en sus planes de estudios, al contrario, todas ellas incluyen más de una asignatura de este campo. Es obvio que la interpretación se está abriendo un paso entre los programas de grado (no especializados) y nos encontramos en la obligatoriedad con asignaturas como la Interpretación Consecutiva, Interpretación Simultánea, a Interpretación a Vista e Interpretación Bilateral y, aunque no se percibe una progresión a simple vista, sí que la mayoría de ellas se ofertan en programas de grado que después derivan en un itinerario o mención especial para ello, como en la UAB o la UCM en el caso español. Todas las universidades chinas, como decíamos, incluyen la interpretación en sus planes de estudios y parece ser, por los datos que se desprenden de la tabla, que tiene igual o hasta más peso dentro del currículum que la traducción. Desde nuestro punto de vista, creemos que hemos de ser conscientes de que lo que se oferta es un grado de TI, es decir ¿en dos especializaciones? Si las asignaturas de traducción, por lo general, doblan en número y horas a las de interpretación, ¿cómo se forma a un intérprete en 300 horas? No queremos que nuestros interrogantes se vean generalizados puesto que hay programas de grado en nuestra muestra que contemplan la mención específica en interpretación, los cuales dedican más créditos, horas y asignaturas a formar a los estudiantes para ello, pero ¿y los demás programas?

Consideramos que es un asunto digno de reflexión y, por ello, no queremos olvidar las palabras de Mayoral (1998: 118) cuando afirmaba que la formación de traductores generalistas [en aquella época] no respondían a la exigencias del mercado, pero que la formación de los traductores muy especializados también se veía contraproducente, a lo

que yo añadiría que “quien mucho abarca, poco aprieta”. Asimismo, el autor afirmaba que además esto supondría la exigencia de una serie de recursos que estaban fuera del alcance de la mayoría de las universidades. Y de hecho, creemos que, casi diez años más tarde, siguen estando fuera del alcance aún de algunas si valoramos los recursos humanos y materiales de las mismas. Todavía, en algunas universidades, es complicado encontrar docentes para impartir determinadas asignaturas, o no disponen de los recursos necesarios –como por ejemplo, los laboratorios de interpretación adecuados o los equipos informáticos para la TAO o la TAV– para el elevado número de estudiantes que acceden a los programas de grado en TI.

10.4.5 Optatividad

Todos los grados de nuestra muestra incluyen una serie de créditos relacionados con materias optativas. De estas materias, será la propia facultad la que fije las asignaturas que incluirá en el catálogo que ofertará a los estudiantes. Estas asignaturas se cursan, en todos los grados de nuestra muestra y, por lo general, en la segunda mitad del plan de estudios, es decir, entre el tercer y cuarto curso del grado.

10.4.5.1 Yuxtaposición de las asignaturas optativas

Idealmente, la optatividad debe asegurar que los contenidos de las asignaturas que se oferten sean relevantes para la titulación y no coincidan con las asignaturas de formación básica o el de las obligatorias. Dependiendo de la facultad, ésta puede amalgamar todas las optativas en un listado –como sucede en algunas facultades chinas, por ejemplo, la UEEGD, la UEISC o la ULPGC, puede agruparlas por materias, como la UGR, o incluso puede fijarse a través de itinerarios, como en la UAB o la UCM. Asimismo, aunque su propio nombre denota el carácter facultativo de las mismas, dependiendo del grado y la facultad de donde se esté cursando el carácter de este bloque puede verse alterado. Esto es, en las universidades chinas, aunque haya que escoger un determinado número de asignaturas que vienen determinadas por los créditos que la universidad ha establecido en el plan de estudios, no existe ningún tipo de normativa, por lo general, que limite o coaccione al estudiante en su decisión, excepto en la ULEB, en la que, como comentábamos, sus estudiantes no podrán escoger más de un

determinado número de asignaturas del módulo que proponen para las asignaturas optativas para la TI, así como se especifica que: *las asignaturas relacionadas con la lengua extranjera [inglés] a escoger [en la optatividad] será una combinación del interés del cada alumno y la decisión de su profesor o tutor* (apartado 8.4.2.3).

Por otro lado, en las universidades españolas, las facultades también tienen libertad para formular sus catálogos dependiendo del tipo de formación que quieran ofertar e impartir. De este modo, hay facultades que han decidido “convertir” la optatividad en un itinerario hacia una mayor especialización en diversos campos de la traducción o en interpretación –como la UAB y la UCM–. Otras lo hacen a través de asignaturas muy concretas agrupadas por campos y áreas que denotan el claro tinte de especialización en el campo que estas asignaturas comportan –como es el caso de la UGR– y otras se han limitado a ofertar los créditos restantes de la obligatoriedad con una continuación de las mismas o con otras asignaturas que complementan a éstas –como en la ULPGC–. En el siguiente apartado yuxtaponemos la oferta de optatividad de las ocho universidades de nuestra muestra para poder reflexionar, en el apartado de la comparación, sobre este bloque y analizar sus puntos análogos y las diferencias que se encuentran entre éstas.

Nombre de la asignatura	UNIVERSIDADES CHINAS				UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS			
	UEEGD	ULEB	UEIS	UEISC	UAB	UGR	ULPGC	UCM
Ancient Chinese Culture/Classical Chinese Culture	√		√					
Introduction to Chinese Culture	√		√					
Introduction to English Civilization/British Society and Culture	√	√	√				√	
Civilización y Cultura B (inglés)								
History of Chinese Thought/Classical Chinese Thought	√	√						
History of Western Civilization	√		√	√				
American Society and Culture		√	√					
News Reading and Media Literacy		√						
Media Creativity and Traps		√						
Sociology and Modern Society/Sociology and Cultural Studies		√	√					
Readings of Western Classics		√						
Gender and Society		√						
Research on Social Problems		√						
Analysis of English Films/Appreciation of British and American Films		√	√					
Research on Key American Issues		√						

EL CURRÍCULUM EN TRADUCCIÓN E INTERPRETACIÓN: ANÁLISIS COMPARATIVO ENTRE LOS CURRÍCULA DE LOS PROGRAMAS DE GRADO EN TI DE CHINA Y ESPAÑA

Nombre de la asignatura	UNIVERSIDADES CHINAS				UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS			
	UEEGD	ULEB	UEIS	UEISC	UAB	UGR	ULPGC	UCM
Post War American History		√						
British History/British and American Overview		√	√					
Australian Society and Culture		√						
Quantitative Research Methods		√						
Introduction to Literary Criticism	√							
Selected Readings of Novels/Appreciation of Novels		√	√					
Novels of the Victorian Era		√						
Literary Interpretation of the Bible/Bible and Western Culture		√	√					
Western Drama/Researching Western Drama		√	√					
19 th and 20 th Century English Literature/20 th Century of British Literature/Introduction to British and American Literature/Literature of English Speaking Countries/American Literature/ Readings of American Literature /Selected Readings of British Literature		√	√	√	√			
Literatura B para Traductores								
Shakespeare: From Text to Performance/Appreciation of Shakespeare's Works		√	√					
Short Stories and Western Culture/Appreciation of English Short Stories		√	√					
English Prose/Appreciation of English Prose		√	√					
American Literature by Chinese Descendents		√						
Canadian Literature and Culture		√						
Feminist Literature/Introduction to American Female Writers		√	√					
Cities and Literature		√						
Foreign Etiquette			√	√				
Introduction to European Culture			√					
Chinese and Western Culture/Comparison between Chinese and Western Culture		√	√	√				
History of Western Civilization			√					
Essence of Contemporary Western Philosophy	---		√					
Greek and Roman Mythology and Western Culture			√					
American History			√					
Selected Readings of British Writers			√					
Appreciation of British and American Literary Masterpieces			√					
Appreciation of Oscar Wilde's Drama			√					
Selected Readings of the English Press		√	√	√				
English Grammar and Vocabulary / English Grammar: Knowledge and Skills	√	√		√				
Advanced English Listening and Speaking	√		√					
English Critical Readings/Analysis of English Readings	√	√						
Intercultural Communication		√		√	√			√
Introduction to Communication		√						

Nombre de la asignatura	UNIVERSIDADES CHINAS				UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS			
	UEEGD	ULEB	UEIS	UEISC	UAB	UGR	ULPGC	UCM
Intercultural Media Sociology		√						
Mediación Social para Traductores e Intérpretes/ Mediación Lingüística para la Accesibilidad ⁴⁸⁴								
China's Dissemination in Foreign Countries		√						
Cross-Cultural Dissemination [and National Image]		√						
Media Discourse Analysis		√						
Chinese Contemporary Media Research		√						
Advanced Chinese Reading and Writing	√							
Advanced English II			√					
English Pronunciation		√	√	√	√			
Expresión Oral B para Intérpretes								
English Listening I		√		√				
English Listening II		√		√				
(Advanced) English Writing I/English Writing Style			√	√				
(Advanced) English Writing II/Applied English Writing			√	√				
English Debate/Theory and Practice of English Debating		√	√					
Introduction to English Vocabulary		√	√					
Language and Meaning		√						
Language and Society		√						
Understanding Language Acquisition		√						
Discourse Analysis		√						
Stylistics		√						
Introduction to Linguistics / Linguistics	√		√	√	√			
Lingüística Aplicada a la Traducción								
English Public Speaking			√					
Literary Reading and Creative Writing			√	√				
Western Rhetoric			√					
Western Academic Tradition and Academic Writing			√					
Critical Analysis of Interpreting Observations	√							
Public and Diplomatic Interpreting								
Public Services Interpreting	√			√		√		
Introducción a la Interpretación en los Servicios Públicos B-A								
Business Interpreting	√			√				
Simultaneous Interpreting	√	√	√	√				
Sight Interpreting (CH-ENG)		√		√				
Sight Interpreting (ENG-CH)		√		√				
Interpreting: Theory and Practice		√						
Liason Interpreting			√					

⁴⁸⁴ Estas asignaturas se han agrupado y se han visto homologadas con la asignatura de "Mediación Social" considerando que como mediadores sociales, la importancia del manejo de la información y del lenguaje, así como la habilidad comunicativa son de vital importancia ya que su fin es facilitar la comunicación y el entendimiento entre personas o grupos que poseen una lengua y cultura diferente (Taft, 1981: 53).

EL CURRÍCULUM EN TRADUCCIÓN E INTERPRETACIÓN: ANÁLISIS COMPARATIVO ENTRE LOS CURRÍCULA DE LOS PROGRAMAS DE GRADO EN TI DE CHINA Y ESPAÑA

Nombre de la asignatura	UNIVERSIDADES CHINAS				UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS			
	UEEGD	ULEB	UEIS	UEISC	UAB	UGR	ULPGC	UCM
Sight Translation	√							
Scientific and Technical Translation	√				√	√		√
Traducción Científica y Técnica B-A/Traducción en Ciencia y Tecnología B-A/Traducción Científica-Técnica B1-A								
English Translation of Chinese Culture/Translation of Chinese Classics/Literary Translation	√	√	√	√	√	√		√
Traducción Literaria B-A/Literatura y Traducción B-A Textos Literarios en Lengua B1 y Estudio para la Traducción								
Legal Translation/Business, Economic and Commercial Translation/Business Translation ⁴⁸⁵	√	√		√	√	√		√
Traducción Jurídica y Financiera B-A/Traducción en Humanidades, Ciencias Sociales y Jurídicas B-A/ Traducción Jurídica, Administrativa y Comercial B1-A								
Analysis of Translation Criticism/Comparison of English-Chinese Translation	√		√					
Translation of General Documents		√	√					
Translation of Political Documents		√						
Translation of Documents for Practical Purposes/ Applied Translation I and II		√		√				
Translation of British and American Films			√					
Translation of Newspaper Texts			√		√			
Traducción de Textos Editoriales B-A / Traducción de Textos Editoriales no Literarios B-A								
Computer-assisted Translation				√				
Translation Service Management				√				
American Government and Politics		√						
Post War Diplomacy in America		√						
History of Sino-American Relations		√						
European Integration		√						
International Organizations and Global Governance		√			√			√
TI en Organismos Internacionales/Instituciones Internacionales para Traductores e Intérpretes								
Overview of the American Economy		√						
International Political Economy		√						
Introduction to Economics		√						
Introduction to International Relations		√						
Comparative Politics		√						
English Grammar: Knowledge and Skills		√		√				
History of the UK			√					
Introduction to English and American Poetry			√					
The Bible and Western Culture			√					

⁴⁸⁵ *Legal Translation* se oferta en la UEEGD y la ULEB y *Business, Economic and Commercial Translation* y *Business Translation* en la ULEB y la UEIS.

Nombre de la asignatura	UNIVERSIDADES CHINAS				UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS			
	UEEGD	ULEB	UEIS	UEISC	UAB	UGR	ULPGC	UCM
CATTI and Translation Competence Certificates			√					
Fundamentos para la Mediación Cultural en TI A					√			
Fundamentos para la Mediación Cultural en TI C					√			
Traducción Científica y Técnica A-A					√			
Traducción en Ciencia y Tecnología C-A/Traducción Científica-Técnica B2-A						√		√
Traducción en Ciencia y Tecnología A-C						√		
Traducción Jurídica y Financiera A-A					√			
Traducción en Humanidades, Ciencias Sociales y Jurídicas A-B/Traducción Inversa Especializada A-B					√	√		
Traducción en Humanidades, Ciencias Sociales y Jurídicas C-A/Jurídica, Administrativa y Comercial B2-A						√		√
Traducción en Humanidades, Ciencias Sociales y Jurídicas A-C						√		
Técnicas para la Traducción Audiovisual								√
Traducción Audiovisual y Localización A-A y B-A					√			
Literatura A para Traductores					√			
Literatura y Traducción C-A/Textos Literarios en Lengua B2 y Estudio para la Traducción						√		√
Edición y Revisión de Textos/Edición y Maquetación para la Traducción					√	√		
Tradumática/Recursos informáticos para la TI/ Localización de Software y Páginas Web					√	√		√
Técnicas de Traducción para Intérpretes B1-A								√
Técnicas de Traducción para Intérpretes B2-A								√
Interpretación para Traductores B1-A								√
Interpretación para Traductores B2-A								√
Introducción a la Interpretación en los Servicios Públicos						√		
Introducción a la Interpretación en Comercio y Turismo B-A						√		
Introducción a la Interpretación en Comercio y Turismo						√		
Técnicas de Interpretación Bilateral B-A-B					√			
Prácticas de Interpretación Bilateral B-A-B					√			
Interpretación Consecutiva y de Enlace C (francés)							√	
Interpretación Simultánea C (francés)							√	
Lengua de Especialidad A para Traductores e Intérpretes					√			
Lengua de Especialidad B para Traductores e Intérpretes					√			
Lengua C para Traductores e Intérpretes/Lengua C 1 /Lengua D I ⁴⁸⁶					√	√	√	
Lengua C para Traductores e Intérpretes 2/Lengua C2/Lengua D II					√	√	√	
Lengua C para Traductores e Intérpretes 3, 4, 5 y 6 ⁴⁸⁷						√		

⁴⁸⁶ En la UAB pueden ser: inglés, francés, alemán, portugués, italiano, ruso, árabe, chino o japonés; en la UGR: alemán, árabe, chino, francés, griego, inglés, italiano, portugués o ruso; y en la ULPGC: árabe, ruso, italiano, portugués, chino, coreano u otras lenguas asiáticas. En la UCM no se da la opción.

⁴⁸⁷ Cada una de ellas equivale a 6 ECTS (150 horas). Además de las anteriormente mencionadas lenguas C2 también se ofertan: catalán, danés, neerlandés, polaco y rumano (niveles 1 al 4) y turco (niveles 1 y 2).

Nombre de la asignatura	UNIVERSIDADES CHINAS				UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS			
	UEEGD	ULEB	UEIS	UEISC	UAB	UGR	ULPGC	UCM
Expresión Oral A para Intérpretes					√			
Civilización y Cultura C (francés)							√	
Prácticas Externas/Prácticas Profesionales Tuteladas	√	√	√	√ ⁴⁸⁸	√	√		√
TOTAL Créditos	24	24	42	33	36	30	12	36
TOTAL Horas	432	432	415	528	900	750	300	900
PORCENTAJE TOTAL DEL PLAN DE ESTUDIOS	15%	16%	26,25%	18,4%	15%	12,5%	5%	15%

Tabla 112. Yuxtaposición de las asignaturas optativas de los grados de TI de la muestra.

Como adelantábamos, la optatividad está fijada a través de un catálogo de materias y asignaturas que proporcionan las facultades a sus estudiantes con el objetivo de que éstos cursen aquellas que, ya sea por motivos personales o profesionales, crean que pueden completar la formación que reciben de los bloques de formación básica y obligatoria respectivamente.

10.4.5.2 Comparación de las asignaturas optativas

En general, como se puede observar, el número de asignaturas optativas de la muestra china es indudablemente mayor que en las españolas. Además, las asignaturas cubren conocimientos generales en varios campos (economía, política o sociedad – generalmente relacionados con la lengua B, aunque también se detecta algunas asignaturas que cubren aspectos de su país o a nivel internacional–). Los contenidos lingüísticos destacan por la presencia en todas las universidades, aunque eso sí, siempre relacionados con la lengua B y a los que se suman materias de traducción o interpretación.

En el caso español, el catálogo resulta ser más reducido y, se denota el carácter especializado en las cuatro facultades. Las materias que suelen ofertarse, a *grosso modo*, están relacionadas con la traducción especializada en varios ámbitos (jurídica,

⁴⁸⁸ En las universidades chinas se incluyen dentro del bloque de actividades paralelas, por lo que hablaremos más adelante sobre ellas. Simplemente queríamos dejarlas también aquí reseñadas para que se vea la analogía con las universidades españolas.

económica, administrativa, científica, técnica o literaria, entre otras). La interpretación también es un eje importante del bloque de las optativas, incluyendo todas las facultades, al menos dos asignaturas relacionadas con la misma. Aunque los contenidos lingüísticos también tienen su sitio en la optatividad, generalmente, éstos están relacionados con una tercera lengua extranjera C2/D y no con la lengua B –tal y como ocurre en el caso de China– o la lengua C (segunda lengua extranjera) la cual se ve reflejada en la optatividad con asignaturas de traducción, e incluso, especializada y teniendo más presencia en la UGR y la UCM.

Relacionado con lo anterior e intentando hacer un balance sobre los contenidos, parece ser que las lenguas, en el caso chino, están incluidas para indicar la posibilidad que tiene el estudiante si quiere reforzar sus conocimientos en la lengua B (inglés), distando de ser pocas las asignaturas relacionadas con la comprensión auditiva, escrita y expresión oral las que se ofertan. Sin embargo, al analizar de nuevo sus planes de estudios, se percibe bastante solapamiento de asignaturas que ya estaban incluidas en la obligatoriedad o la formación básica del mismo plan de estudios. Se ha comprobado en la ULEB, la UEIS y la UEISC, tienen cabida en la optatividad las mismas asignaturas que ya eran obligatorias en sus planes de estudios. Algunas de éstas son: *English Writing*, *English Listening*, *Analysis of English Readings*, *English Speaking* o *Public Speaking*, entre otras. La única universidad que solapa sólo una de estas asignaturas es la UEEGD, la cual vuelve a incluir la asignatura de *Analysis of English Readings*.

Por su parte, las universidades españolas, apenas incluyen contenidos lingüísticos en la optatividad y, mucho menos de la lengua B por considerar que el nivel del estudiante ya ha alcanzado el deseado a través de la formación básica y la optatividad. Aunque, esto no siempre tiene que ocurrir. Si bien es verdad que la UAB vuelve a incluir varias asignaturas como Lengua de Especialidad A y B para Traductores e Intérpretes y Expresión Oral A y B para Intérpretes, teniendo ambas un carácter de especialización, sobre todo esta última estando relacionada exclusivamente con la interpretación.

Siguiendo con los contenidos lingüísticos, nos sorprende que las universidades chinas no incluyan en la optatividad una segunda lengua extranjera en sus planes de estudios siendo éste un grado en TI. Las únicas dos universidades que lo hacen y, como veíamos,

en la obligatoriedad, son la UEEGD y UEIS pero a las que sólo se le asignaba 10 y 12 créditos respectivamente. Si en la optatividad no se contempla la inclusión de la segunda lengua extranjera ¿qué tipo de progresión existe y más si se trata de una lengua extranjera? A raíz de esta pregunta, recordamos como Kelly (1999: 101) ya advertía que no solo hay que tener en cuenta el número de créditos que se ofertan con carácter optativo, sino también la forma en la que se estructuran, su alineación y su relevancia curricular de modo global.

En lo que a las universidades españolas respecta, la lengua C (segunda lengua extranjera) se imparte, en casi su totalidad, en la formación básica y en la obligatoriedad, aunque en la optatividad el alumno puede proseguir con el estudio de la misma a través de los distintos niveles (hasta seis). Además, la lengua C también se ve incluida en diversas asignaturas de traducción, destacando la UGR y la UCM en la oferta de las mismas y cubriendo tanto la traducción directa como la inversa-. Por otro lado, cabe destacar la inclusión de una tercera lengua extranjera (C2/D) por parte de las universidades españolas para que los estudiantes se inicien, si lo desean, en la adquisición de una nueva lengua (tercera lengua extranjera).

Resumiendo podríamos decir, que aunque el estudiante acceda al grado de TI a través de una prueba de nivel –normalmente estipulada en todas las universidades, excepto en la UGR– (capítulo 9), la cruda realidad es que todavía, para muchos de ellos, el nivel que se les exige es, en proporción, mayor al nivel con el que acceden. De ahí que, actualmente, el refuerzo de conocimientos lingüísticos de la lengua B se haya visto incrementado en las universidades chinas a lo largo de todo el plan de estudios, así como ha experimentado un aumento de créditos en las españolas, tanto es así, que en los nuevos grados, la lengua B está presente, no sólo en la formación básica, sino también en la obligatoriedad y optatividad, siendo la UAB, la que incluye más asignaturas relacionadas con la misma a lo largo de su plan de estudios.

Dejando el controversial tema de las lenguas y moviéndonos hacia el campo de la traducción en sí, se aprecian varias tendencias que nos gustaría comentar. En primer lugar, y en lo que a las universidades chinas respecta, se denota la escasez de este tipo de asignaturas con respecto a la contraparte española. Aunque, sí bien es verdad que

incluyen algunas asignaturas relacionadas con la traducción y, en algunos casos, la especializada, no destacan por la inclusión de las mismas, apreciándose tan solo, las asignaturas de Traducción Literaria o Traducción de Obras Clásicas y la Comercial o Comercial, Jurídica y Financiera, común en casi todos los planes de estudios de la muestra, excepto en la ULEB que ya las contempla como asignaturas obligatorias en su plan de estudios. Por su parte, la ULPGC no incluye la asignatura de Traducción Literaria en su plan de estudios como optativa aunque sí que incluye en la obligatoriedad la de *Translation of Chinese Classical Readings*. La asignatura de Traducción Científico-Técnica se ve incluida en todos los grados españoles en la optatividad, excepto en la ULPGC –por su carácter obligatorio–, y de la cual no se ha encontrado rastro en los planes de estudios de las universidades chinas exceptuando a la UEEGD. En España, por el contrario, la presencia de la traducción literaria es considerablemente más escasa y, aunque se incluye en el catálogo de la optatividad de, por ejemplo, en la UGR, ésta parece haber sido reemplazada, en general, por asignaturas como la Revisión, Edición y Maquetación de Textos o aquellas relacionadas con la literatura en sí.

Se aprecia, que, además de la inclinación por la traducción literaria y sus distintas variantes presente en las diversas asignaturas, la traducción en los medios de comunicación –de la mano de China– y la traducción editorial –en España– están cobrando una especial atención. Por último, se vislumbra, por parte de las universidades chinas, el interés por la inclusión de asignaturas que siguen uno de sus principales perfiles formativos, el de traductor e intérprete en instituciones o departamentos gubernamentales. Así, asignaturas como Traducción de Documentos, o de Documentos Políticos o la Traducción Aplicada, en la que normalmente se inician a la traducción de documentos públicos se ven contempladas en todos sus planes de estudios, sino es en la obligatoriedad, en la optatividad e, incluso a veces, en ambas.

En cuanto a la interpretación, ésta se encuentra incluida en todos los planes de estudios de la muestra en la obligatoriedad. Sin embargo, en la optatividad reafirma su carácter primordial en estos programas de grado, cobrando en China una especial atención. Si bien ya todos los planes de estudios hacían inclusión de asignaturas como la Introducción a la Interpretación o Técnicas para la Interpretación Consecutiva, en la

optatividad ésta se ve reforzada y ampliada, por la parte china, con las asignaturas de Interpretación Simultánea, la Interpretación a Vista –también en inversa–, Interpretación para los Negocios, así como la Interpretación para la Diplomacia y la Interpretación en los Servicios Públicos, aunque, como veíamos en el apartado de la obligatoriedad, algunas de éstas ya tenían cabida. En cuanto a la asignatura de Interpretación en los Servicios Públicos, ésta también tiene cabida en la optatividad de las universidades españolas, ofertándola además en inversa –sólo en la UGR–. Asimismo, en las universidades de nuestro país, se ven reflejadas en la optatividad la Interpretación en Comercio y Turismo (UGR), Interpretación Bilateral (UAB), así como la Simultánea (ULPGC). Es más, las dos asignaturas de interpretación que oferta la UGR en su modalidad B-A, también tienen cabida en la combinación lingüística C-A.

Es significativa la presencia de “nuevas” asignaturas, con respecto a la antigua licenciatura, que no solo tienen cabida en España, sino que en China también parecen estar en auge. Hablamos de asignaturas relacionadas con la comunicación intercultural y la mediación –cultural y lingüística–. Aunque en China éstas no se ven incluidas entre la formación básica o la obligatoriedad, cobran forma en asignaturas como comunicación intercultural en la optatividad, mientras que en España, aunque se ven incluidas en alguna de las universidades como obligatoria, en otras se contempla como optativa –UAB y UCM–.

Por último, los contenidos temáticos relacionados con conocimientos de cultura general o conocimientos sobre campos más específicos se ven reflejados en todas las universidades chinas. Asignaturas relacionadas con materias como historia, economía, política, sociología, etc., se ven incluidas, y con un número elevado de asignaturas –sobre todo en el amplio catálogo ofertado por la ULEB–, entre su optatividad. Sin embargo, nos parece bastante significativo que materias como el derecho o derivadas no tienen cabida en la optatividad. Nos sorprende debido al hecho de que se oferten diversas asignaturas de traducción relacionadas con documentos públicos o gubernamentales pero no asignaturas de conocimientos generales que puedan apoyar el bagaje del estudiante. Contrariamente, nos encontramos con numerosas asignaturas que sí que apoyan y complementan los conocimientos del estudiante en cuanto a la traducción literaria. Estas asignaturas ocupan un número significativo en la optatividad

y están relacionadas con la literatura, la historia, la cultura y la civilización de los países angloparlantes –aunque prima la presencia del Reino Unido y Estados Unidos–. Tanto es así, que se incluyen asignaturas para el estudio, exclusivamente, de las obras de Shakespeare o Wilde, así como de prosa y drama.

La muestra española, por su parte, carece de este tipo de contenidos, y tan solo encontramos un par de asignaturas relacionadas con la literatura de las lenguas A y B (UAB) –probablemente por su itinerario de Traducción Editorial– y alguna relacionada con las culturas de las lenguas C y C2. Además, también está presente, al igual que en la muestra china, la asignatura de Traducción e Interpretación en Organismos Internacionales.

10.4.6 Actividades paralelas (China) y actividades extracurriculares (España)

Adelantábamos (capítulos 8 y 9), que las actividades paralelas o extracurriculares se enmarcan en un bloque independiente pero anexo al plan de estudios. Mientras, en China se trata de un bloque obligatorio en todos los programas de grado, en España aunque exista como currículum experimentado –no siempre planeado– no tiene porqué verse reflejado en los planes de estudios como tal –en el currículum escrito o, incluso con respecto al cómputo de créditos–, esto es, puede pertenecer al currículum oculto. El bloque, por lo general, está establecido por las universidades, las cuales estipularán que tipo de actividades y/o asignaturas se incluirán en el mismo pero siguiendo las normas de los respectivos ministerios de educación –sobre todo en China–.

10.4.6.1 Yuxtaposición de las actividades paralelas y extracurriculares

Se puede comprobar, a través del análisis de los currícula, que la comparación de este bloque es, prácticamente, inviable. Solo tenemos que remitirnos a los apartados 8.7 y 9.7 para constatar que no se pueden comparar elementos que no existen, es decir, que uno de los dos sistemas no integra específicamente. Pues bien, esto es lo que ocurre con este bloque de formación al encontrarse perfectamente dibujado en los currícula de los grados en China e incluso en sus planes de estudios, mientras que, en España, este bloque como tal, “no existe” y, por lo tanto, no se encuentra estipulado en los planes de

estudios como tal. Aún así, podríamos relacionarlo –es lo que hemos intentado a lo largo de toda la investigación– con las actividades extracurriculares –de ahí el nombre asignado al bloque en España– que los estudiantes realizan a lo largo de su formación.

Por este motivo y para poder solventar este problema de investigación que se nos plantea, hemos recurrido a la yuxtaposición y comparación de la naturaleza, carácter y composición de este bloque.

CHINA	ESPAÑA
Currículum planeado	Currículum experimentado / Currículum oculto
Carácter obligatorio	Carácter optativo
Establecido por el MOE y las universidades conjuntamente con las facultades a las que esté adscrito el grado	Establecido por las universidades y la facultades a la que esté adscrito el grado
Se incluyen tanto actividades generales como actividades específicas y asignaturas de TI.	Se incluyen actividades generales y específicas de la TI.

Tabla 113. Relación entre las actividades paralelas y las extracurriculares.

De otro lado, nos encontramos con las actividades extracurriculares de la parte española, las cuales, como decíamos, no se ven incluidas en los planes de estudios, por lo que en cierto sentido, estas actividades pertenecen al currículum experimentado y, a veces, al currículum oculto (apartado 5.2). Así, cada facultad oferta y/o establece qué tipo de actividades, cursos, conferencias, seminarios, etc. se van a llevar a cabo a lo largo del cuatrimestre o año académico como formación extracurricular y complementaria.

10.4.6.2 Comparación de las actividades paralelas y extracurriculares

Como se observa, en China, este bloque, aunque esté establecido por las universidades y las facultades, el MOE también fija ciertas actividades con carácter obligatorio. Así, el servicio militar y las prácticas sociales que, en la mayoría de los casos se convierten en prácticas de servicios comunitarios o servicios para las propias universidades, han de cursarse en todos los bloques de actividades paralelas independientemente del grado que se curse. Ahora bien, la universidad tendrá poder para establecer el calendario de realización para llevarlas a cabo.

Además, se contempla en este bloque las prácticas profesionales de un modo obligatorio, es decir, todos los estudiantes deben realizar, al menos, 3 o 4 cuatro semanas de prácticas en alguna empresa, institución o departamento con el objetivo de que conozca el mundo laboral, actividad que llevan a cabo entre el penúltimo y último curso de formación e, incluso, durante períodos vacacionales. Eso sí, estas prácticas, aunque sea preferible, no tienen porqué realizarse en el campo de la TI. Asimismo, en algunos grados y, de hecho, está establecido en tres de los de nuestra muestra, además de realizar este tipo de prácticas profesionales, los estudiantes deben realizar prácticas relacionadas con el grado de TI –es decir, dos tipos de prácticas profesionales–. Estas prácticas pueden ser realizadas en algún departamento de la universidad, en agencias de traducción, como voluntario traduciendo o interpretando en eventos sociales, comunitarios o universitarios, es decir, si el estudiante realiza la actividad o actividades pertinentes, de acuerdo con el tutor o profesor, y entrega el certificado correspondiente que avale dicha actividad, ésta será reconocida por los créditos que se hayan fijado para la misma.

De otro lado, nos encontramos con las actividades extracurriculares de la parte española, las cuales, como decíamos, no se ven incluidas en los planes de estudios. Sin embargo, sí que se reflejan en el currículum experimentado por el estudiante. Así, cada facultad oferta o establece qué tipo de actividades, cursos, conferencias, seminarios, etc. se van a llevar a cabo a lo largo del cuatrimestre o año académico como formación extracurricular y complementaria. Obviamente, el servicio militar y las prácticas sociales no tienen cabida en nuestro sistema educativo, aunque sí hemos de mencionar las prácticas profesionales, las cuales como hemos comentado a lo largo de este capítulo, son de carácter optativo y no vinculante, excepto en la ULPGC, la cual ha incluido las prácticas profesionales en su obligatoriedad con 12 ECTS y la cual todos los alumnos deberán cursar en el último cuatrimestre del último curso en cualquier centro, institución o agencia pero debiendo estar relacionado con los perfiles profesionales que esta Facultad delimita (apartado 9.5.2.2)⁴⁸⁹.

⁴⁸⁹ Se puede consultar el proyecto docente de las prácticas externas en: https://www2.ulpgc.es/aplicaciones/proyectosdocentes/pdf.php?id_proyecto=50903&NUEVA=1 [Último acceso: 16.05.2017].

Por otra parte, en China, este bloque también contempla, como veíamos (apartado 8.7), asignaturas o actividades propuestas y fijadas por la propia universidad y la facultad a la que esté adscrito el grado. De este modo, algunas de las facultades de nuestra muestra se limitan a establecer los créditos y actividades establecidas por el MOE y la universidad en sí, así como otras, también incluyen en este bloque asignaturas que las propias facultades consideran necesarias. Así, nos encontramos con asignaturas como la TAO o incluso sobre expresión oral en la lengua B –UEEGD–, talleres de traducción o ejercicios prácticos a realizar por el estudiante de manera independiente –UEEGD y UEISC respectivamente– o actividades de innovación/creatividad –UEEGD y UEISC–. Además, el TFG, aunque sea obligatorio, no aparece integrado dentro de la obligatoriedad en sí en ninguno de los planes de estudios, apareciendo como elemento independiente, aunque eso sí, en nuestra muestra cuenta con 4 créditos en todos los grados, excepto en la UEEGD que cuenta con 6 créditos, teniendo este último un cómputo equiparable con las universidades españolas.

En España, cada universidad, facultad o los departamentos ofertan o establecen qué tipo de actividades se van a llevar a cabo a lo largo del cuatrimestre o año académico, englobando estas actividades diversos congresos, seminarios, charlas, talleres, así como cursos de formación y perfeccionamiento en las lenguas de trabajo. Sin embargo, a diferencia de China, éstas no suelen tener un cómputo *per se* en el plan de estudios, sino que a lo sumo, se podrían ver reconocidas por créditos optativos.

Por su parte, el TFG, aunque pertenece al bloque de la obligatoriedad, tampoco aparece en los planes de estudios integrado en el mismo, sino como elemento curricular obligatorio pero independiente. Aunque para nuestra titulación, con la renovación de los planes de estudios de la LTI⁴⁹⁰, se propuso incorporar un proyecto final, este cobró fuerza y valor viéndose, con la aparición de los nuevos grados, recogido por el R.D. 1393/2007 como parte formativa del programa de grado en sí. De este modo, los estudiantes deben realizar, presentar y defender un trabajo en el que demuestren la adquisición de las competencias específicas que se asocian al título y, por lo general, las directrices en cuanto a la realización, contenido, tema, extensión, etc., está delimitado

⁴⁹⁰ En algunos planes de estudios ya se incluía en la primera LTI bajo el nombre de: Proyecto Fin de Carrera (PFC).

por cada facultad ateniéndose también a las regulaciones tanto del MECD como a las propias de la C. A.

En lo que a la movilidad se refiere, todas las facultades de nuestra muestra la contemplan aunque en ningún momento aparece reflejado en el plan de estudios en sí – excepto en la ULEB–, así como no cuenta con ningún tipo de cómputo en los créditos del programa de grado. Dejado esto claro, nos gustaría destacar la importancia de la inclusión y fomento de la movilidad. Normalmente, la movilidad viene determinada previamente por una serie de acuerdos sobre la formación del estudiante, es decir, dependerá del acuerdo y de los contenidos de las asignaturas que contemple la universidad de destino.

Actualmente, la movilidad se realiza de manera más frecuente. La globalización e internacionalización han supuesto, un cierto incentivo y empuje para la movilidad, por no decir el impacto que ha tenido el EEES con la promoción de la misma a través de diversos programas como Erasmus +, Erasmus Mundus, Tempus, Cooperaciones Bilaterales, etc. –que no sólo incluyen al estudiantado, sino también al profesorado y personal de la administración y que no se restringe a oportunidades de estancias educativas en otros países europeos, sino también cuentan con la posibilidad de realizar prácticas profesionales.

Aunque no entraremos en detalle en esta cuestión (véanse Kelly, 2005, 2008; Tskaktsidou, 2005; Morón, 2009), en nuestro campo, la movilidad siempre ha estado presente en la formación, ya que parece ser que las experiencias tienen un claro resultado positivo en los estudiantes, no sólo por mejora lingüística o cultural, sino como experiencia personal y formativa en sí (Morón, 2009). Aún así, y aunque siga habiendo un debate relativo a si dicha movilidad debe ser opcional u obligatoria, en todos los centros, al menos de nuestra muestra, ésta sigue siendo opcional.

En España, se promueve, quizás, más esta práctica en los grados de TI que en otros grados y, como veíamos (capítulo 9), todos los centros cuentan con diversos programas, tales como Erasmus, Erasmus + y Erasmus Mundus y Programas Propios –de cada universidad o facultad–, mediante los que mantienen acuerdos bilaterales con otros

países y con instituciones internacionales. De hecho, tanto es así, que incluso existen programas de grado conjuntamente con otras universidades del mapa internacional – como por ejemplo, el de la UGR con la Universidad de Moscú o con la Universidad de Bolonia–.

En China, los planes de internacionalización han promovido la cooperación entre universidades con otros países y continentes del mundo para complementar la educación y formación del futuro egresado. Así, también nos encontramos con acuerdos entre facultades de varios países –en su mayoría angloparlantes–, a través de los cuales el estudiante puede cursar parte de sus estudios en las mismas durante, idealmente, seis meses. Estos acuerdos son de la propia facultad o pertenecen a proyectos internacionales como los adscritos a Fullbright. Asimismo, también empiezan a verse nuevos programas de grados en TI conjuntos con facultades extranjeras como el de la UEIS con la Universidad inglesa de Leicester.

En definitiva, se fomenta la movilidad como práctica formativa, ya que debido al carácter de nuestra titulación, las ventajas de estas estancias en la formación del estudiante son de inmenso valor por la experiencia intercultural. Ahora bien, como Kelly (2008: 71 y ss.) identifica, el valor de la misma no radica exclusivamente en los conocimientos culturales y lingüísticos, sino también con el desarrollo de otras competencias –tanto de la CT como otras competencias genéricas o transversales–. Tanto es así que la autora (ibíd.: 170 y ss.) percibe como la movilidad influye en la competencia interpersonal y madurez personal, así como realiza un estudio sobre cómo influye la movilidad en los resultados de aprendizaje relacionados con la CT.

10.5 Recapitulación

En este capítulo hemos abordado las últimas fases, propiamente dichas, de nuestra investigación: fase de yuxtaposición y fase comparativa de las variables de nuestra muestra. En este apartado, realizaremos una síntesis de lo que ha sido la comparación para mostrar una visión general de la misma destacando los aspectos más interesantes que se desprenden de la comparación y que hemos organizado en torno a nuestras

variables principales: objetivos y competencias específicas del grado en TI y contenidos del currículum –planes de estudios de TI–.

OBJETIVOS Y COMPETENCIAS ESPECÍFICAS:

- Se ha constatado de la comparación de los objetivos que todas las universidades coinciden en el objetivo principal de sus programas conducentes a la titulación de TI: **formar a traductores e intérpretes**, el cual comprobamos que es un objetivo de corte generalista y que consideramos más bien como un *macroobjetivo*.
- Dentro de este macroobjetivo, las distintas facultades explicitan una serie de objetivos específicos destacando, principalmente, 1) el desarrollo en el estudiante del **perfecto dominio de las lenguas** de trabajo y; 2) el desarrollo en el estudiante de las **competencias** necesarias para desarrollar la profesión.
- Estos objetivos están fijados de acuerdo con el perfil profesional que la propia facultad haya establecido a la hora de diseñar y orientar el producto curricular.
- Dada la interdisciplinariedad de nuestros estudios, existen una amplia diversidad de ámbitos profesionales, por lo que no es extraño que el objetivo sea de corte generalista para poder abarcar todos los ámbitos posibles en la titulación. A colación de esto, se detectan una serie de tendencias con respecto a los perfiles profesionales:
 - CHINA: Se decanta por el perfil del traductor e intérprete profesional en instituciones y departamentos gubernamentales, en cooperación internacional y en agencias relacionadas con la economía y el comercio exterior.
 - ESPAÑA: Parece ser que se inclina por un perfil más general del traductor e intérprete, aunque se vislumbra una cierta tendencia por las relaciones internacionales, la traducción jurídica y la traducción editorial –en la que incluimos la del revisor, editor y corrector–, así como se aprecia una nueva inclinación por la mediación lingüística que creemos que proviene de la evidente demanda de intérpretes en los servicios sociales.
- Las competencias, por su parte, y su desarrollo, serán las que determinen el peso del total del currículum. En función de las competencias que las facultades quieran desarrollar en el estudiante, el contenido formativo variará.

- Además de las competencias genéricas, casi todas las competencias específicas coinciden, en los todos los planes de estudio, con las competencias relacionadas con la TI, esto es, con la CT. Ahora bien, no todas coinciden del mismo modo o con la misma frecuencia.
 - La competencia comunicativa y textual/lingüística es la que cobra más importancia en todos los planes de estudios.
 - La competencia cultural y/o temática, está manifiesta en todos los planes de estudios, aunque aparece con un mayor énfasis en los planes de estudios de la muestra china.
 - La competencia instrumental y profesional también se evidencia en todos ellos. Hecho que es inevitable en la sociedad del conocimiento.
 - La competencia estratégica se encuentra reflejada en toda la muestra a través de las aplicaciones prácticas de los conocimientos adquiridos.
 - La competencia actitudinal y la interpersonal no se manifiestan explícitamente en algunos de los planes de estudios, pero a raíz de la comparación, hemos comprobado como también se incluye su desarrollo en los mismos.

MODELOS CURRICULARES: PLANES DE ESTUDIOS:

- El currículum debe ser visto como proyecto formativo (político) integrado.
- Siendo el eje del proceso de formación el estudiante, se pretende la formación “integral” del mismo, es decir, no solo se limita a la adquisición de conocimientos y competencias, sino su formación como individuo que pertenece a una sociedad cada vez más global.
- De lo anterior, podemos decir, que se denota este nuevo paradigma educativo en los planes de estudios de los dos sistemas. Es decir, esa formación general del *saber* en los primeros años, para pasar al *saber cómo* en los últimos años de formación.
En cuanto a sus planes de estudios:
 - En las universidades chinas no existe un consenso sobre la equivalencia del crédito en horas de formación. Por lo que los créditos, las horas y el porcentaje que los bloques ocupan en el total del plan de estudios es dispar.

- Las universidades españolas, siguiendo el modelo del EEES, cuantifican el tiempo de formación mediante créditos ECTS, equivaliendo 1 ECTS a 25 horas de formación –al menos en las facultades de nuestra muestra–.
- Los planes de estudios de las universidades chinas oscilan entre los 160 y los 195 créditos (2.500 y 2.800 horas), mientras que en España el cómputo total –marcado por el MECED– es de 240 ECTS (6.000 horas).

❖ FORMACIÓN BÁSICA:

- Se encuentra fijada y establecida por el MOE y el MECED, respectivamente.
- Está marcada por el dominio de las lenguas de trabajo y conocimientos generales para la formación del individuo.
- Los contenidos de formación generales tienen bastante peso en China y están relacionados con el pensamiento político, la historia, economía y sociedad. Sin embargo, en España, los contenidos de formación básica están relacionados con las lenguas de trabajo y conocimientos básicos de informática, documentación, cultura y civilización, etc.
- En todos los planes de estudios se contemplan la lengua A –en el caso de España con mayor peso– y la lengua B –con mayor presencia en China–. Asimismo, todos los planes de estudios coinciden con la inclusión de la Informática, hecho que denota la importancia de las tecnologías y su uso en la actualidad.
- En España, la formación básica supone un 25% del total del plan de estudios, mientras que el porcentaje varía notablemente en los de la muestra china, oscilando entre el 22% y el 36%.

❖ OBLIGATORIEDAD:

- En China, las universidades tienen total libertad para establecer estas asignaturas, mientras que, en España, aunque las universidades tienen cierta libertad para ello, en algunos casos también se encuentran con restricciones autonómicas.
- Al estar establecida por cada facultad, el número de créditos y horas, así como el porcentaje con respecto al total del plan de estudios también varía. De este modo nos encontramos que el cómputo en las universidades chinas oscila entre los 77 y los 91 créditos (1.134 y 1.360 horas) y un 42,4 y un 47%, mientras en las

universidades españolas la suma oscila entre los 144 y los 168 ECTS (3.600 y 4.200 horas) y entre el 60 y el 70% del plan de estudios.

- La obligatoriedad está marcada tanto por el perfeccionamiento lingüístico como por la introducción a materias específicas de la TI.

- **Lenguas:**

LENGUAS	CHINA	ESPAÑA
Lengua A	Sólo la UEEGD la contempla	Presente en la UAB y la UGR
Lengua B	Alto contenido de asignaturas en todos los planes de estudios.	Presencia de alguna asignatura de progresión en la UAB, UGR y ULPGC.
Lengua C	Sólo se contempla en la UEEGD y la UEIS (sin progresión posterior)	Alto contenido de asignaturas de la lengua C o relacionadas con la misma

Tabla 114. Yuxtaposición de contenidos lingüísticos.

- **Cultura y civilización:**

- En China, se percibe la ausencia de las asignaturas relacionadas con la cultura A, hecho que relacionamos con el alto contenido de materias de distinta índole (política, economía, sociedad) en la formación básica. Solo está presente como asignatura en la UEISC.
- En España la cultura A (así como la B e incluso la C) se encuentra presente en la mayoría de los programas en la formación básica, excepto en la UGR las tres asignaturas (Cultura A, B y C) son de carácter obligatorio.
- El caso de la cultura B y C es idéntico al de la A. La cultura B sólo la recogen en la obligatoriedad la UEISC y la UGR, y la cultura C sólo en la UGR.

- **Traductología / Historia de la TI / Teorías de la TI:**

- Todas tienen cabida en todos los planes de estudios de la muestra.

- Lingüística y Terminología:

- La Lingüística es obligatoria en la ULEB y la UEIS. Sin embargo ninguna universidad de la muestra española contempla la Lingüística en este bloque, ya que la UGR y la ULPGC la incluyen en la formación básica y la UAB y la UCM ni siquiera la contemplan en su plan de estudios. En cuanto a la asignatura de Terminología no se ha encontrado en los planes de estudios de la muestra china rastro de la misma. En España, sin embargo, es obligatoria en la UAB, UGR y UCM, mientras que la ULPGC la oferta en la formación básica

- Traducción:

- La asignatura de Introducción a la Traducción B-A está presente en todos los planes de estudios excepto en la UEIS y en la UAB ya que ésta se incluye en su formación básica.
- En China, se denota la inclinación por la traducción literaria con la inclusión de varias asignaturas relacionadas con la misma en todos sus planes de estudios. España, por el contrario, sigue apegada a la traducción jurídica, la económica y la comercial, así como a la científica-técnica.
- La traducción inversa tiene mención explícita en todos los planes de estudios –en distintas asignaturas–, excepto en la UEIS que no la contempla en su plan de estudios.

- Documentación y Aplicaciones Tecnológicas a la TI :

- La asignatura de Documentación no tiene presencia en ninguno de los planes de estudios de china, sin embargo, en los españoles es obligatoria en todos, excepto en la ULPGC que pertenece al bloque de formación básica.
- Aunque presenten diferencias en cuanto al término –Informática, Herramientas para la TI, Aplicaciones Tecnológicas a la TI, etc.–, éstas tienen cabida en todos los planes de estudios de la muestra.
- Además, se incluyen asignaturas relacionadas con el uso de las tecnologías y la traducción. Así, nos encontramos con la Traducción Multimedia (UGR), TAV

(ULPGC), Traducción Virtual (UCM) o la TAO (UAB, ULPGC y UCM). No hemos encontrado en la obligatoriedad que ninguna universidad china las oferte.

▪ Interpretación:

- Se encuentra presente en todos los planes de estudios aunque mediante diversas asignaturas que no tienen porqué ser coincidentes en los planes de la muestra. Parece ser que la mayoría de las universidades incorporan la introducción a la interpretación y la interpretación consecutiva, tanto directa como inversa. España se inclina por la introducción de la interpretación simultánea (UGR, ULPGC y UCM). En China, tienen más presencia la consecutiva (directa e inversa), la de enlace y la traducción a vista. La única universidad de la muestra en la que se aprecia un alto contenido de asignaturas relacionadas con la interpretación en la obligatoriedad es la UCM –8 asignaturas– debido a las asignaturas obligatorias que pertenecen a su itinerario de interpretación. Generalmente, la interpretación y sus modalidades cobran más fuerza en la optatividad –como especialización–.

❖ OPTATIVIDAD:

- La optatividad debería asegurar que los contenidos de las asignaturas que se oferten sean relevantes para la titulación, evitando, obviamente, la coincidencia o solapamiento con asignaturas de formación básica u obligatorias.
- El catálogo de asignaturas optativas está determinado por cada facultad.
- Así, el peso en contenidos también varía entre las universidades de la muestra, el cual oscila, en las universidades chinas, entre los 24 y los 42 créditos (432 y 528 horas) y entre el 15% y el 26,25% y, en las españolas oscila entre los 12 y los 36 créditos (300 y 900 horas) y el 5 y el 15%. Diferencia bastante considerable tanto entre las dos unidades –China y España– como entre las distintas universidades de la misma unidad.
- El catálogo de la mano de China es considerablemente extenso, mientras que, en España, el catálogo de optatividad es bastante más reducido y se presenta, en algunos casos, a través de itinerarios (UAB y UCM).
- En China, se percibe un alto contenido de asignaturas relacionadas, por lo general, con la historia, literatura, prosa, poesía y conocimientos generales sobre los países

angloparlantes, así como se denota la incidencia –y solapamiento– de asignaturas relacionadas con los conocimientos lingüísticos de la lengua B. La inclusión de asignaturas relacionadas con la TI, en comparación con el resto ofertadas, así como comparadas con la oferta española, es bastante reducida.

- En España se presenta este catálogo con asignaturas relacionadas con la especialización, tanto en traducción como en interpretación y en sus diversas modalidades. Asimismo, se oferta una tercera lengua extranjera en todas las universidades excepto en la UCM.
- Las prácticas profesionales se ofertan en todos los grados, aunque, en China, pertenecen al bloque de actividades paralelas y son obligatorias. En España, sí que se contemplan como formación dentro de la optatividad en todos los grados, excepto en la ULPGC que son de carácter obligatorio.

❖ ACTIVIDADES PARALELAS (China) Y EXTRACURRICULARES (España):

- En China tienen carácter obligatorio y están fijadas por el MOE y las universidades. Se incluyen en las mismas, el servicio militar, las prácticas profesionales y el TFG, entre otras.
- En España, se presentan como parte del currículum experimentado o, a veces, oculto. Son las relacionadas con actividades que la universidad o la facultad propongan en un determinado momento: charlas, congresos, seminarios, actividades en grupo, etc., las cuales no tienen carácter obligatorio ni vinculante (o sí) al plan de estudios, pero que, generalmente, no influyen en el mismo con respecto al cómputo de créditos.

CAPÍTULO 11. CONCLUSIONES – PROSPECCIÓN

*Hence, one of the challenges inherent in carrying out
Investigations in the “real world” lies in seeking
to say something sensible about a complex,
relatively poorly controlled and
generally “messy” situation.
(Sawyer, 2004: 13)*

En este capítulo, presentaremos las conclusiones que se extraen de nuestra investigación. El título del mismo no es más que la fase concluyente del estudio, definida por Caballero *et al.* (2016) como: **FASE PROSPECTIVA o PROSPECCIÓN**, en la que verificaremos la consecución y cumplimiento de los objetivos que nos hemos planteado extrayendo las conclusiones que esperamos superen la simple descripción y exposición de los datos, siendo capaces de mostrar la previsión de las tendencias que se dilucidan de la investigación. Asimismo, se realizará una reflexión de las conclusiones extraídas y se señalarán y se propondrán diversas posibles líneas de investigación para el futuro.

11.1 Consecución de los objetivos de investigación propuestos y conclusiones

Tomando como punto de partida los antecedentes y objeto de estudio expuesto en la **INTRODUCCIÓN**, podemos observar que en nuestro país no existen estudios relacionados con la comparación curricular entre China y España y, aún menos, en torno al diseño curricular de los grados en TI. Desde nuestro punto de vista, personal e investigativo, vimos la necesidad de poder dar a conocer qué se estudia y cómo se estudia en el país asiático debido a la insuficiencia, tanto de estudios al respecto, como de literatura accesible en lenguas que no sean el chino mandarín. Por ello, esta investigación pretende dar respuesta a los interrogantes formulados al comienzo de la misma, los cuales, aunque amplios, pretendían cubrir este desconocimiento sobre el tema aquí tratado desde todos los puntos de inflexión posibles y abarcables, aunque teniendo en cuenta las limitaciones espacio-temporales que un trabajo de investigación como éste comporta. En consecuencia, decidimos llevar a cabo este estudio partiendo de un objetivo principal:

*Describir, analizar y comparar una muestra curricular de los programas conducentes
al título de Grado de Traducción e Interpretación entre China y España.*

El objetivo principal, a su vez, se desglosa en varios objetivos específicos que se han ido articulando en toda la investigación. Hemos de decir que, aunque algunos de éstos no pretendían verse incluidos al comienzo de la misma, a lo largo del desarrollo del estudio hemos considerado necesaria su inclusión, no sólo para vertebrar la investigación de la manera más completa y coherente posible, sino también, como decíamos, con el fin de presentar, tanto en España como en China, información y datos hasta ahora desconocidos debido, principalmente, al hándicap de la lengua –al estar gran parte de la información y de los datos más valiosos para la misma en chino–. De este modo, para dar respuesta al objetivo principal, anteriormente mencionado, éste ha sido desglosado en siete objetivos específicos agrupados y divididos en las dos partes que componen nuestra tesis doctoral:

PARTE I:

Objetivo específico 1. Describir y analizar los sistemas de educación superior en China y España y su evolución.

Si nuestro objetivo principal es el estudio, el análisis y la comparación de una muestra de currícula de TI de dos países que difieren, aparentemente, totalmente entre sí, consideramos necesario realizar un estudio de sus sistemas de educación superior, es decir, cómo se han ido configurando hasta llegar a lo que actualmente son. De este modo, el Capítulo 1 supone uno de los pilares de la investigación si tenemos en cuenta la importancia del contexto (país) y de su sistema de educación, el cual lleva inerte unas políticas educativas asociadas. Hemos descubierto que la educación superior de cada país está delimitada por las circunstancias históricas, políticas, económicas y sociales y éstas serán las que determinen el currículum, y por lo tanto sus planes de estudios. Además, las diferentes ideologías educativas de los distintos países tendrán una influencia evidente y directa en sus currícula para atender a sus necesidades sociales, políticas y económicas. Hemos podido comprobar cómo la idiosincrasia de cada país se ve reflejada en sus currícula de educación superior.

De este modo, observamos que China pasó de tener un sistema educativo fuertemente estructurado y rígido a un sistema que, tras una completa reforma de modernización,

cambió el rumbo de su sistema educativo. Este cambio radical no era más que una estrategia de apoyo a las políticas económicas y de apertura al resto del mundo por lo que las mejores universidades del país se vieron favorecidas por la millonaria inversión del gobierno chino (MOE), la cual tenía el objetivo de impulsar la investigación e incluir a China entre la nueva élite educativa mundial. Sin embargo, la cultura y el arraigo a la misma, la tradición educativa y la sociedad, a veces, no tienen la agilidad para ver cumplidos estos cambios tan radicales al mismo ritmo que las políticas o decisiones gubernamentales. Confucio y sus ideales educativos, así como Mao y sus ideales políticos, dejarían una huella demasiado arraigada en la cultura y sociedad china como para poner en práctica estos cambios repentinamente. Aún así, el objetivo actual del Gobierno chino (Plan 2010-2020) es crear una educación universal y dinámica apostando por la calidad y los intercambios internacionales.

España por su parte, también se vio afectada por todos los cambios políticos que el país experimentó. Tras la muerte de Franco, se promulgó la Constitución Española y la LRU (1983), vigente hasta el 2001, fecha en la que la universidad sufrió un drástico cambio. Si antes la universidad española había estado marcada por un sistema transmisionista, en el que el estudiante adquiría los conocimientos del profesor, ahora, el nuevo proceso de convergencia europea y, la entrada de España en el EEES han cambiado el escenario por completo. Los nuevos títulos comprenden importantes cambios estructurales y un cambio de concepción y de la metodología en torno al paradigma de la enseñanza-aprendizaje.

Habiendo analizado ambos sistemas educativos de educación superior, hemos podido constatar, que China y España se han caracterizado por tener sistemas de educación superior ciertamente rígidos hasta no hace más de dos décadas, los cuales han ido evolucionando acorde con sus propios hechos históricos, políticos, sociales y económicos. Estos hechos han influido indiscutiblemente en el desarrollo de sus sistemas de educación superior, los cuales, ahora, se caracterizan por la internacionalización de sus universidades. No obstante, las políticas educativas siguen ejerciendo peso sobre los currícula, siendo responsabilidad de las administraciones educativas estatales estipular la base de los mismos, es decir, aquellos lineamientos que reflejan la dirección del pensamiento educativo, las políticas educacionales, así como

los objetivos generales de estos currícula, lo cual deja entrever la fuerza social y política que ejercen los gobiernos en el diseño curricular. De hecho, este *peso y fuerza*, está intrínseca en ambos países a través de sus bloques de formación básica. En resumen, los gobiernos centrales tienen el poder de decisión en la concreción curricular a nivel macro, dejando a las instituciones que se encarguen del nivel meso de los productos curriculares o planes de estudios.

Objetivo específico 2. Describir y analizar la evolución de los ET en ambos países.

Considerábamos inviable adentrarnos en el análisis de sus currícula de TI sin tener un profundo conocimiento de cómo surgieron y evolucionaron los ET en ambos países. Por ello, y conscientes del desconocimiento de los ET de China en España, y viceversa, debido al hándicap de la lengua, además de, en algunos casos, el limitado acceso a la información, decidimos investigar a través de la literatura y las fuentes existentes sobre los mismos. Pensamos que este desconocimiento en ambos países debía ser resuelto de alguna manera para poder, no sólo dar a conocer esta información, sino también tener una perspectiva, lo más amplia posible, de cómo se han ido configurando los actuales programas de grado en TI.

La revisión de la vasta literatura, sobre todo en lo que concierne a los ET en China, nos ayudó a identificar y constatar la antigüedad de los mismos. La historia, la situación social, así como la política, la económica y la cultural, están estrechamente ligadas a su historia y práctica traslativa, por lo que sus teorías traductológicas, evidentemente, comportan ese carácter intrínseco del país en sí. Sin embargo, a partir de los 80, las teorías occidentales que se importaban al gigante asiático, tuvieron un impacto descomunal.

Asimismo, se realizó un estudio sobre los ET en Occidente –especialmente en Europa–, aunque de un modo más breve, al considerar que los expertos ya conocen la literatura sobre los mismos. Se ha comprobado cómo la evolución de los ET se produjo de un modo totalmente distinto. Los ET en Occidente estuvieron marcados por la obra de Holmes en 1972. A partir de ese momento, los intentos de teorización, así como las

propuestas de enfoques no cesaron, estando marcadas, como hemos podido constatar, por los avances y la modernización de la sociedad.

Además, podemos constatar que la teorización de los ET está adquiriendo un tinte internacional y están surgiendo numerosos debates en torno a los denominados “universales de la traducción” (*Translation Universals*). Defendiendo que estos estudios surgieron con el propósito de la colaboración internacional, multidisciplinar e interdisciplinar, varios autores proponen teorizaciones globales donde no sólo las teorías occidentales se ven incluidas (Baker, 1992, 1995; Chesterman, 2001, 2004, 2010; Susam-Sarajeva, 2002; Halverson, 2003; Tymozcko, 2006, 2007, 2009; House, 2008, 2016; Tan, 2009; Robinson, 2016). Como Robinson postula “*the centers are not so much centers as they are nodes in a multibranching relationship*”. Así el autor propone un nuevo concepto en relación con este universalismo al que denomina “*Intercivilizational Turn*”. Nos sumamos a todas estas propuestas ya que, a través del estudio de las teorías traductológicas chinas, hemos podido determinar su importancia, creyendo encarecidamente que deberían verse reflejadas en la literatura traductológica mundial, al creer que pueden aportar elementos epistemológicos que en Europa no han tenido cabida o lo tienen de distinto modo.

Objetivo específico 3. Describir y analizar el origen y evolución de los programas de grado en TI en China y España.

A lo largo del Capítulo 3, advertíamos que, en China, el origen de los ET como disciplina académica resultó ser, como en España, una *carrera de obstáculos*. Estos obstáculos provenían, principalmente, tal y como ocurrió en España, del desconocimiento o, en algunos casos, de la ignorancia, sobre la importancia de formar a traductores e intérpretes profesionales, hecho que está estrechamente relacionado con la capacitación lingüística de los egresados de las filologías, las cuales, se encontraban bien asentadas en el panorama universitario y que incluían en sus planes de estudios algunas asignaturas de traducción. Se estimaba que la desvinculación de la traducción de las filologías, para que fuese una disciplina independiente, no era necesaria ya que los egresados de las filologías tenían un perfecto conocimiento de la lengua extranjera y tenían ciertos conocimientos sobre cómo traducir. Sin embargo, el rápido desarrollo

económico en China y la globalización, hicieron que la demanda de profesionales de la traducción y la interpretación fuese más que necesaria y, además, de modo urgente. El problema, como era de esperar, fue que los traductores a los que contrataban eran egresados de las filologías, que habían realizado cursos de lenguas extranjeras o de traducción como asignatura optativa o, que el hecho de que fuesen simplemente bilingües ya les daba acceso al creciente mercado. Así es como el mercado de la traducción se vio, en principio, satisfecho con personal no cualificado en TI o sin las competencias específicas que se requieren. Como consecuencia, aparecían errores en las traducciones –ya fuesen de documentos oficiales, productos, publicidad, etc.– que tuvieron un nefasto impacto, tanto para el país de cara a los países extranjeros como para los traductores e intérpretes, por no decir, para la disciplina.

Parece ser que, sólo así, el MOE, tomó conciencia de lo que la traducción y la interpretación –ésta última sobre todo para asuntos gubernamentales y políticos– suponían para su país, por lo que empezó a aprobar paulatinamente programas de posgrado y establecer exámenes de acreditación para traductores e intérpretes, implantando, en 2006, el título de grado en TI en tres universidades del país. Tal fue la acogida de la disciplina que, en 2009, China ya contaba con más de 19 grados en TI y, en 2015, con más de 196 facultades ofertando este grado. ¿Las consecuencias? Falta de profesorado cualificado, inexperiencia en cuanto a la enseñanza de la TI y, falta de recursos y pobres diseños curriculares debido a la inmadurez de los mismos, al ser un programa de grado nuevo en el país. De hecho, habiéndose implantado el grado en 2006 –y habiendo surgido a su vez numerosos programas de posgrado–, en 2013, tan solo hace cuatro años, los profesionales expertos en TI tan sólo cubrían un 5% de la demanda del mercado chino, y tan sólo unos pocos se dedicaban a la interpretación (Tao, 2016: 210). Tal y como Pym (2010) advertía hace algunos años, *“you can start ten MTI programs per year in China, that’s good. You can have a really wonderful curriculum, but who can start to teach?”*

Por otro lado, la masificación de las universidades y la proliferación de los programas de formación en TI, también tuvieron sus repercusiones, es decir, para responder a las demandas del mercado y garantizar que los perfiles profesionales fuesen más heterogéneos, las instituciones comenzaron a poner en marcha proyectos o cursos de

especialización para cubrir las demandas, así como se intentó que los planes de estudios incluyesen materias y asignaturas relacionadas con las especializaciones más solicitadas. Aunque, para ello, la formación de formadores seguía siendo un tema pendiente y, aunque la TAC había puesto en marcha un programa de formación de formadores, obviamente, éste no puede tener los recursos para formar a la vasta población de docentes en TI de todo el país. Por otro lado, el currículum parece ser algo tradicional, sin la inclusión de tecnologías ni competencias profesionales (Pym, 2010). Sin embargo, parece ser que la TAC está realizando un gran esfuerzo para poner remedio a esta situación colaborando, desde 2013, con la AIIC para realizar cursos de formación de formadores en las grandes ciudades chinas: Beijing, Shanghai, Guangzhou. Además, para la realización de estos cursos, según (Zhan, 2014) la TAC está invitando a profesionales de todo el mundo –profesionales de la ONU y la Comisión Europea–, así como está enviando a profesores y profesionales chinos al extranjero para que realicen cursos o actividades de formación e investigación en los centros acreditados de la CIUTI.

En cuanto a España, la implantación de un programa de estudios en TI, como tal, tampoco fue fácil. Al igual que en China, la traducción se consideraba un recurso más para aprender una lengua extranjera en las filologías. Quizás, y comparándolo con lo anteriormente expuesto del panorama chino, en el caso español, la independencia de la disciplina fue más un hecho académico que político o económico. Así, en los 70 vieron la luz las primeras diplomaturas. Sin embargo, el estatus de las mismas (carreras de 3 años) no dejaba a los egresados acceder a ciertos puestos, por lo que en los 90 pasaron a ser licenciaturas (cuatro años). Sin embargo, los expertos y traductólogos españoles sabían que la profesión no era estática y que la formación de los futuros egresados dependía, en gran parte, del diseño curricular, es decir, el currículum planeado o plan de estudios. Además, los constantes y acelerados cambios que se daban en el panorama tanto nacional como internacional hacían que la formación no se limitase al conocimiento de lenguas y determinadas competencias de transferencia entre las mismas, sino que debía comportar actividades que hiciese que los futuros egresados fuesen, de algún modo, polivalentes ante la demanda del mercado. Es decir, la titulación cobró, aunque en alguna medida ya era característica de la disciplina, un tinte multidisciplinar, práctico y profesionalizante. Pero, cuando la licenciatura y sus

currícula parecían verse asentados, España tuvo que adaptarse al proceso de convergencia europea y, por ello, al EEES, el cual trajo cambios tanto estructurales en los planes de estudios como en la metodología de la enseñanza. Quizás, para los programas de TI, adaptarse al nuevo paradigma no supuso un esfuerzo desmesurado, porque la titulación ya trabajaba en torno a los conceptos de competencias y empleabilidad, así como contaba con un carácter de formación profesionalizante. Sin embargo, las directrices marcadas por el EEES, así como las del MOE y, en algunos casos, las de las CC. AA., volvían a causar estragos en lo relacionado con el diseño curricular de los nuevos planes de estudios, los cuales se han visto coaccionados por dichas directrices imposibilitando una heterogeneidad *real* de los programas de grado de TI en España. Las consecuencias son bastante obvias. Los programas de formación de una misma CC. AA., se ven obligados a ser bastante homogéneos, mientras que en las universidades de las CC. AA. que impongan menos restricciones los programas de TI podrán verse favorecidos por esa libertad para su diseño curricular. Pero, si España, con su extensión geográfica y la proliferación de estos programas de grado no se caracteriza por la heterogeneidad de los perfiles profesionales de sus egresados, sino más bien al contrario, ¿podrá responder a las actuales demandas de mercado?

Objetivo específico 4. Establecer un marco teórico y metodológico con respecto a la educación comparada.

Nos gusta comparar, lo hacemos a diario y en todo tipo de situaciones. Pero, ¿puede ser la comparación un método de investigación? Ésta fue una de las preguntas que nos hicimos al iniciar este estudio. De hecho, esta investigación surgió a raíz de la curiosidad y constante comparación de los sistemas chino y español por los motivos expresados en la introducción.

Comprobábamos como desde su aparición, la educación comparada tiene un claro objetivo: el análisis y estudio de los sistemas educativos de uno o varios países para extraer sus relaciones de semejanza y sus diferencias e identificar las tendencias educativas para proporcionar la comprensión internacional. Sin embargo, al hacer comparaciones hemos de tener en cuenta un sinnúmero de condicionantes, sobre todo, si la comparación se realiza entre países que no poseen una misma lengua, cultura e historia.

Precisamente, éste ha sido nuestro caso. Su metodología –o método–, como demostrábamos en el Capítulo 7, tiene un gran valor en el campo educativo y, más si cabe, en nuestra investigación, debido a su carácter multidisciplinar y la relación que se establece entre los factores condicionantes de una nación (sociales, económicos, históricos, políticos, etc.) y la educación superior con respecto a los homólogos en las naciones a comparar, permitiendo cubrir esas “lagunas” de información o despojarnos de generalizaciones y clichés en cuanto a otros sistemas educativos estableciendo relaciones vis a vis que nos permitirán percibir qué tipo de relaciones hay entre ellos y cuáles son los patrones o pautas que suelen seguirse respectivamente.

Objetivo específico 5. Establecer una conceptualización del currículum e identificar las bases del diseño curricular, así como describir y analizar la evolución curricular en China y en España.

Éramos conscientes de la enormidad de acepciones y matices que existen en cuanto al término “currículum”. A través de la revisión de la literatura, hemos entendido que hay una clara distinción entre el currículum como *proceso* y el currículum como *producto*. Así, nos encontramos con el currículum explícito o formal (planeado) –que se interesa por los contenidos que se deben enseñar y se expresa en marcos curriculares y, en definitiva, en el plan de estudios– y el implementado y experimentado, que es la traducción práctica del currículum formal –relacionado con el aprendizaje formal, es decir, en el proceso de enseñanza-aprendizaje experimentado por los estudiantes es el eje–. Además, hemos comprobado cómo el currículum oculto o nulo ejerce una influencia sobre el estudiante ya que, dependiendo del sistema educativo del país, las creencias, valores o actitudes que se den en el aula serán transmitidos al estudiante.

A través del análisis y revisión de las numerosas acepciones del término, desde nuestro punto de vista y, de acuerdo con Zabalza (2003), entendemos el currículum como un *proyecto político formativo*. Entonces, si el currículum es algo que se construye, sus formas y contenidos no pueden ser indiferentes al contexto donde se configure, así como el proceso de su diseño está influenciado por diversos factores contextuales, culturales, políticos e ideológicos. La literatura revisada coincide en que la educación superior en China ha estado tradicionalmente, a través de los ideales de Confucio,

centrada en el desarrollo individual de la persona, pero, también hemos podido comprobar cómo el desarrollo económico y social de la nación ocupa un papel primordial y ejerce bastante peso en cuanto a las decisiones sobre el diseño curricular, al menos, en las últimas décadas. En España, veámos cómo el sistema educativo también ha sido bastante rígido en cuanto al establecimiento de títulos y el diseño curricular y, aunque el MEC diese más libertad a las universidades a partir de la LRU, éstas debían regirse por las directrices generales, estando los planes de estudios compuestos por un bloque de materias comunes (antes troncalidad) establecidas por el Gobierno. Con la adaptación al proceso de convergencia europea mediante el EEES, la educación superior ha sufrido una completa reforma curricular, la cual se articula en torno a competencias y con el concepto de empleabilidad, sin embargo, y aunque las universidades sigan teniendo cierta libertad, éstas tienen que regirse por las directrices generales, por lo que la formación básica sigue estando marcada por el MEC.

Por otro lado, comprobamos cómo, actualmente, el cambio curricular es un proceso colaborativo en el que ya no son sólo las autoridades educativas las encargadas del proceso, sino que ahora se trata de una trama dinámica en la que también se cuenta con la ayuda de agentes curriculares, profesores, opiniones de estudiantes, etc. Asimismo, se denota una ausencia de razonamiento o, al menos, justificación sobre algunas de las decisiones que se han plasmado en determinadas directrices sobre el diseño curricular, así como el apego a patrones ya existentes.

Además, hemos constatado que el objetivo es que el estudiante sea el centro del proceso educativo y el profesor actúe como guía del mismo. Ahora bien, aunque este objetivo sea el *establecido* y el que se fomente, también se percibe la paulatina interiorización del mismo. Lo mismo sucede con la acumulación de conocimientos, la cual, aunque parece estar erradicado y se percibe un cambio hacia la adquisición de habilidades y competencias, todavía quedan algunos vestigios de este sistema de enseñanza. En lo que a las competencias que deberían alcanzar los futuros egresados de una determinada titulación se refiere, a menudo son algo abstractas e idealizadas, e incluso nos atrevemos a decir que, algunas de ellas, quizás, no reflejan la realidad institucional de muchas universidades.

Como aspectos curriculares a destacar de nuestros países objeto de estudio, podemos decir que, aunque los nuevos currícula están más enfocados a la formación básica general del estudiante, la especialización también se denota en los dos últimos años de formación en ambos países. Ahora bien, existen ciertas diferencias en cuanto a sus planes de estudios, sobre todo, en cuanto a los créditos. Mientras en España, el total de créditos de un grado es de 240 ECTS, en China puede variar completamente de una región a otra y de unas instituciones a otras. Sin embargo, en términos generales sí que se percibe una estructura general común y de parecido carácter.

Asimismo, la internacionalización de la educación superior ha influido en el modo de operar de las instituciones. Ahora, el puesto en el ranking mundial es el objetivo perseguido por todas las universidades. Así la financiación por parte del Gobierno en educación se ha visto incrementada considerablemente en China, además las universidades chinas han comenzado a buscar inversores externos, así como utilizan sus recursos (alquiler de aulas, material, etc.) con el objetivo de aumentar sus ingresos e invertirlos en proyectos para la internacionalización de sus propias instituciones. En España, obviamente, no ha sucedido lo mismo. De hecho, becas de internacionalización como las MAEC-AECI han sido canceladas durante varios años de esta década debido a la insuficiencia de presupuesto a raíz de la crisis económica. Aunque el Gobierno español pretenda la internacionalización de las universidades, sin financiación, el objetivo roza la utopía. Quizás, lo ideal sería que, en lugar de copiar a los homólogos europeos con los nuevos proyectos que lanzan en sus países, en España, se compruebe primero, la viabilidad de la financiación, así como la logística para llevarlos a cabo.

Por otro lado, la financiación, aunque ayude, no garantiza la calidad de la educación. También hemos constatado que los gobiernos han lanzado numerosos programas de evaluación de calidad, aunque, en España éstos están más regulados, no dejan de ser, a veces, puros trámites burocráticos y administrativos para demostrar que la universidad – y sus docentes– cumplen con ciertos estándares exigidos a nivel europeo, nacional y regional y de ahí que hayan surgido programas de evaluación como VERIFICA o DOCENTIA. Sin embargo, mucho de este “papeleo” que conlleva la garantía de calidad –tanto para la universidad como para los docentes–, no tiene porqué representar “calidad” en sí, ya que desde nuestro punto de vista, una cosa es que se cumplan ciertas normas, ciertos estándares y ciertos requisitos para alcanzar los requisitos establecidos y

otra muy diferente es la evaluación “real” a través de formularios interminables que restringen, precisamente, el tiempo de los docentes para investigar y publicar, entre otro sinnúmero de tareas.

En China desde que el MOE implantase el proyecto *Quality Assurance for Undergraduate Education* en 2002, las instituciones de educación superior se evalúan cada cinco años. Al igual que en España, este proceso de evaluación es común, está estandarizado y lo realizan agentes externos. Según estudios (Liu y Yu, 2014), el proyecto muestra buenos resultados al comprobar que, las universidades más desfavorecidas o en las que no primaba la calidad, han mejorado la misma durante los últimos años. Sin embargo, este hecho está directamente relacionado con el rendimiento de la universidad en sí, por lo que ha fomentado que las universidades hagan sus propias evaluaciones (del profesorado, del personal, de los programas, de las guías docentes, y de la institución, en general) y se vean sometidas a la presión de las exigencias del MOE (Wang, 2014). Además, aunque sea común y esté estandarizada, no es igualitaria. Las universidades de “elite” (proyectos 985 y 211) no serán evaluadas, mientras que el resto de universidades se verán sometidas a dicha evaluación periódicamente. Sin embargo, una de las limitaciones del funcionamiento del mismo es que los ocho indicadores de calidad, son demasiados para que, en un período tan limitado de tiempo, las instituciones puedan poner en marcha los mecanismos y demostrar el efecto de las reformas. Por otro lado, debido a la extensión del país, las universidades más desfavorecidas se enfrentan a grandes presiones para alcanzar los objetivos de calidad establecidos por lo que, y lo más alarmante de la repercusión de este proyecto, algunas universidades realizan “falsas” reformas “de cara al examen” del MOE para ocultar la realidad e incluso se ha detectado falsificación en los documentos entregados en relación con la calidad (Liu y Yu, 2014: 59).

PARTE II:

Objetivo específico 6. Analizar la evolución del diseño curricular en TI, así como los factores que pueden influir en el mismo.

Como hemos ilustrado, nos hemos acercado a la realidad curricular actual de un modo analítico y objetivo que nos ha llevado a deducir que el currículum es un proceso y producto derivado de una reflexión intelectual en un contexto –geográfico, político,

cultural y económico– y situación temporal. En el Capítulo 6, a través de la revisión de los principales enfoques curriculares en TI, hemos podido constatar cómo todavía existe cierta ausencia de debate curricular y aunque sí que existen algunos estudios sobre el mismo (Kelly, 2005; Kearns, 2006; Zhuang, 2007; Calvo, 2009; Zhong, 2011), todavía no existe un consenso en cuanto a cómo debería estructurarse la formación debido, principalmente, a los diferentes contextos y a los acelerados cambios a los que nos enfrentamos.

La literatura revela que, tanto en China como en España, el eje principal de los actuales planes de estudios es la formación integral del estudiante –denominado en China como “*whole-person education*”–, entendiendo ésta como la adquisición de conocimientos y competencias que les permitirán desenvolverse en un escenario laboral internacional y multicultural. Sin embargo, y en relación con las competencias, debido al carácter interdisciplinar que se le atribuye a nuestro campo, se puede decir que, antes de que la formación por competencias se viese generalizada a todas las áreas de conocimiento, los programas de TI ya trabajaban, por no decir que giraban, alrededor de este concepto (CT) –aunque, en China, el concepto es relativamente nuevo y se está viendo adaptado paulatinamente a los currícula de TI–.

Se constata que, en ambos países, se ha producido una evolución de la interdisciplinariedad de los estudios. Se promueven perfiles profesionales, tanto generalistas como especializados. Ahora, el perfil profesional de los egresados no atiende al denominado “traductor de lengua A a lengua B” o al de “intérprete”, sino que derivados de las necesidades del mercado y sociales, nuevos perfiles profesionales han emergido como resultado de esa interdisciplinariedad y en función de esas necesidades. Sin embargo, el contexto donde nos propongamos diseñar el currículum de TI será un factor importante a analizar, ya que cada uno de los países –y sus contextos–, tienen unas necesidades sociales y económicas distintas.

Por otro lado, comprobábamos como numerosos factores influyen en el diseño curricular de TI y de los que nos gustaría dejar constancia en varias reflexiones en torno a los mismos. En cuanto al debate entre cuál es la etapa en la que la formación debería realizarse, grado o posgrado, sigue sin existir un consenso común. Desde nuestro punto

de vista, ninguna es mejor ni peor, así como ninguna es excluyente de la otra. Una vez más, el contexto juega un papel importante en esta decisión. Ya advertía Kelly (2007) que dependiendo de la cultura académica, algunas universidades tenderán a posponer la especialización para cursos de posgrado, como por ejemplo en la tradición anglosajona. Otras, sin embargo, se decantarán por un grado con salidas al mundo laboral para la pronta inserción de los egresados. En España, desde el comienzo de la formación en TI con las primeras EUTI (1972), ésta se ha realizado en grado y posgrado, mientras que en China, la formación empezó siendo de posgrado a finales de los 80 y los 90, ya que, como veíamos, se consideraba que la TI debería ser una formación superior “añadida” a la formación previa en lenguas (filologías). El grado fue puesto en marcha hace tan sólo 11 años. Actualmente, nos encontramos con las dos posturas en cuanto a este debate en China. De un lado, están aquellos que opinan que si la formación de lenguas es adecuada y se introduce al estudiante en la TI, el grado es una buena opción. Obviamente, los partidarios del grado, son generalmente empleadores que necesitan desesperadamente traductores para el flujo de trabajo que tienen actualmente. Otros, a favor, perciben que la formación de TI, como tal, debería llevarse a cabo en posgrado si realmente queremos formar traductores o intérpretes profesionales que respondan a las demandas del mercado. Lo que nos lleva al mismo punto de inflexión, la inagotable e infinita dicotomía entre grado o posgrado.

El nivel de acceso del estudiantado también sigue siendo un problema. Ya apuntaba Calvo (2009) que uno de los principales problemas es el perfil de ingreso y, en muchos casos, este problema deriva los métodos de evaluación para acceder a la universidad (casi siempre técnicos). Si bien es verdad que parece ser que el acceso a las titulaciones se restringe por pruebas de nivel lingüístico –en algunos centros ya existían–, todavía se detectan problemas en relación con el nivel que se exige para la TI, en ambos países. ¿Cómo van a enfrentarse los estudiantes a la práctica traductora o a la interpretación si todavía tienen problemas lingüísticos? En primer lugar, el nivel con el que el estudiante debe acceder al grado, a veces, no se adecua al requerido por las facultades. En China, se guían, como veíamos, por el nivel adquirido en la prueba de inglés estipulada en el *gaokao* y, en la mayoría de las universidades por el TEM-4 –aunque en algunas ocasiones se permite que los estudiantes lo realicen durante el primer o el segundo curso del programa de grado–. En España, la mayoría de las universidades de la muestra

realizan actualmente una prueba de nivel de la(s) lengua(s) con las que se accede, excepto la UGR por decisión de su C. A. Sin embargo, dicha prueba lingüística no basta para garantizar el nivel de lengua que se exige. Además, no todos los estudiantes tienen el mismo nivel ni la misma capacidad para seguir el posterior desarrollo y alcanzar niveles superiores en la misma. Este hecho ha quedado constatado en varios estudios que dejan entrever la disfunción curricular en torno a la lengua B (Kelly, 2005, Calvo, 2009; Huang, 2015, Morón y Medina, 2017). Quizá de ahí, el hincapié, sobre todo evidente en China, de la formación en la lengua B (inglés) durante los cuatro años de formación, la cual tiene un gran peso en los planes de estudios. Este hecho es bastante criticado por algunos expertos chinos. Según Shang (1999), los programas de TI parecen ser una repetición de las filologías con algunas asignaturas de traducción o, como Zhuang (2007: 93) apunta, los programas de TI están aún demasiado atados a programas como los de: lengua inglesa, literatura inglesa, lenguas extranjeras o lingüística aplicada. Cao (2006 en Zhuang, 2007) incluso afirma que los programas de grado de TI deberían ser definidos como grados en lenguas aplicadas. Sin embargo, por un lado, podemos comprobar cómo estas afirmaciones se realizaron hace más de diez años y los ET y los programas de formación han avanzado a un ritmo acelerado en el país asiático, aunque también el inglés y la cultura anglosajona (como única lengua B) ocupa un gran porcentaje del currículum del grado en TI, por lo que se comprueba, no sólo su importancia como lingua franca en el país, sino también tanto los vestigios de los antiguos programas y quizás, todavía, el escaso nivel con el que los alumnos accede y el tiempo que necesitan para alcanzar un nivel que les permitan incorporarse al mundo laboral. En España, aunque también se hace bastante hincapié en la lengua B, ésta solo se ve incluida, por lo general, en los dos primeros cursos del grado, ya que los dos últimos cursos están, por lo general, enfocados a la traducción e interpretación, por lo que el nivel de la lengua B se verá reflejado en la aplicación práctica de los conocimientos lingüísticos en las asignaturas de traducción –especializada–.

En cuanto al perfil del profesorado, el déficit de docentes también es uno de los grandes problemas a los que se enfrentan tanto China como España. Quizás, en España, debido a la madurez de los estudios y la consolidación de los programas formativos, esta situación es más liviana, considerando que contamos con personal cada vez más cualificado para ello. Hemos podido comprobar cómo desde la implantación de las

EUTI, fueron, en su gran mayoría, traductores profesionales o traductólogos los que lucharon por la independencia de la TI y, aunque muchos profesores provenían de las filologías, otros muchos, ya tenían una formación sólida en TI. En China, aunque la lucha por la independencia académica también fue fruto de las constantes reivindicaciones de los traductólogos y expertos chinos, debido a la demanda de profesionales por la situación económica y política y la proliferación de centros a lo largo de todo el país, la provisión de profesorado cualificado para los nuevos grados que se iban implantando, en un período tan reducido de tiempo, fue una misión imposible. No había suficientes profesionales ni docentes con conocimientos sólidos en el campo, por lo que la solución más rápida y coherente en aquel momento fue acudir a docentes de lenguas extranjeras. De hecho, según estudios (Zhuang, 2007), en 2007, el 96% del profesorado no había sido formado en TI ni ejercía la actividad profesional.

La formación de formadores, además, como veíamos, seguía siendo un tema pendiente en ambos países. Sin embargo, parece ser que, debido al desarrollo de los ET, en general, y la importancia, merecida, que la disciplina ha cobrado tanto en la academia como en la profesión, se está empezando a percibir el esfuerzo por parte de los docentes y los profesionales del campo en cuanto a la formación de formadores, la cual se pone de manifiesto en los seminarios, cursos especializados, colaboración de asociaciones e intercambios internacionales que actualmente se realizan tanto en España como en China.

Objetivo 7. Describir y analizar los actuales currícula –planes de estudios– de grado en TI de la muestra y comprender y analizar la realidad educativa en cuanto a la formación de traductores e intérpretes en ambos países.

Como prospección de la comparación, siendo éste nuestro objetivo principal y basándonos en los datos extraídos, se señalan aquí las conclusiones más relevantes que se desprenden de la misma, organizadas en torno a nuestras variables principales: 1) objetivos y competencias específicas del grado en TI y; 2) diseño curricular –planes de estudios de TI–, las cuales se ven analizadas en cuanto a la realidad educativa actual.

Del análisis exhaustivo de los programas de grado conducentes al título de grado en TI en las cuatro universidades chinas objeto de nuestra muestra, así como de nuestra muestra española podemos concluir que:

1. A pesar de la cierta libertad que tienen las facultades en China a la hora de diseñar sus propios currícula e implantar su plan de estudios, éstas tendrán que regirse por la normativa establecida por el MOE en cuanto a la formación básica, sin embargo, las universidades tienen libertad para establecer la obligatoriedad y la optatividad de los programas. En España, la situación no se aleja mucho. El MECED y sus directrices generales se encargan de regular los contenidos de la formación básica y, aunque las universidades tienen cierta libertad para establecer su propia obligatoriedad, en algunos casos, éstas, además, también se enfrentan a directrices autonómicas que coartan aún más esa cierta libertad concedida por el MECED. En definitiva, se sigue percibiendo el poder político en la educación superior.

2. En China, aunque exista un “esqueleto” común –dividido en cuatro bloques– para el programa de grado en TI, con una duración de cuatro años, divididos en dos semestres cada uno, dónde las asignaturas, los créditos y las horas, e incluso, la distribución de éstos varían, en ocasiones notablemente, de unos planes de estudios a otros. Es decir, no existe un consenso en cuanto al plan de estudios ya que son las propias facultades o departamentos los que elaboran sus currícula dependiendo de factores como: la región donde se encuentren y sus propias normativas educativas, el mercado laboral de la misma, los recursos humanos (profesorado), así como recursos materiales de las universidades. En cuanto a España, se constata una analogía con China en cuanto a la duración de los estudios (4 años), así como al diseño y construcción curricular estando también dividido en cuatro bloques similares. Sin embargo, la carga curricular es idéntica para todos los programas de grado del país (240 ECTS) –por normativa europea y estatal–.

3. Se ha constatado que el objetivo principal es formar a traductores e intérpretes. Aunque lo consideramos más bien un macroobjetivo por su corte generalista. De este macroobjetivo, a raíz de la comparación de los objetivos específicos de nuestra muestra, se destacan: 1) el perfecto dominio de las lenguas de trabajo; y 2) adquisición y desarrollo de la CT.

4. Estos objetivos (generales y específicos) se establecen de acuerdo con el perfil profesional. La globalización y la internacionalización han supuesto que la figura del traductor e intérprete, antes ya polivalente, haya visto multiplicada su versatilidad en cuanto a los perfiles que puede ocupar en los diversos ámbitos profesionales. De hecho, muchos de los egresados, ostentan puestos de trabajo que no están relacionados con la traducción ni con la interpretación en sí (Morón y Medina, 2016).

5. En China no se delimita un perfil profesional específico que guíe el diseño del plan de estudios, pero sí que se enumeran ciertos puestos profesionales que los egresados podrían ocupar. Se percibe una preferencia por el perfil del traductor e intérprete profesional en: 1) instituciones y departamentos gubernamentales; 2), la traducción literaria; y 3) el comercio exterior. El primero, creemos, está directamente relacionada con los inicios de los ET en el país asiático, así como la apertura de China al mundo, siendo una demanda prioritaria para el Gobierno chino contar con profesionales para su agenda política internacional. El segundo, probablemente, al igual que la primera, debido a los vestigios que aún quedan de esa tradición de los ET y la traducción de literatura occidental, estando el tercero claramente relacionado con el desarrollo económico del país. Sin embargo, tal y como revelan los estudios (Huang y Huang, 2009) se detecta un déficit de programas de formación en TI relacionados con algunas áreas de especialización (traducción jurídica, médica, tecnologías de la traducción, gestión de la terminología o coordinación de proyectos de traducción). En España, sí que se requiere delimitar un perfil profesional para la titulación –de acuerdo con la normativa europea– que será, además, el que guíe el diseño curricular y el desarrollo del plan de estudios. Puede ser que las universidades hayan optado por la generalización del (macro)objetivo, así como por la opción de plasmar numerosos perfiles profesionales –entre ellos, los que proponía el Libro Blanco– ya que de este modo, el plan de estudios podría verse personalizado por cada institución. Este hecho es lo que se denota en la muestra estudiada al verse establecidas en la obligatoriedad algunas asignaturas de especialización (con secuenciación) o directamente a través de itinerarios que distan, precisamente, de ser *generalistas*. Es decir, se constata, que los planes de estudios no siguen la misma línea o dirección, por lo que nos lleva a pensar, como apuntábamos, que establecer un macroobjetivo de tinte generalista es un simple formalismo a la hora de diseñar el currículum para que sea aprobado por la ANECA y aceptado y registrado en el RUCT. En cuanto a la tendencia de perfiles profesionales

parece ser que la traducción especializada (jurídico-económica y científico-técnica) siguen estando en el escalafón de todos los planes de estudios seguidos por la traducción editorial. Asimismo, también han surgido nuevos perfiles relacionados con la TAV, la revisión/edición o la traducción virtual, así como se aprecia una nueva inclinación por la mediación lingüística que creemos que proviene de la evidente demanda de intérpretes en los servicios sociales.

6. En todos los planes de estudios de la muestra se contemplan la lengua A –en España con mayor peso– y la lengua B –con mayor presencia en China–. No es de extrañar que haya poca presencia de la lengua A en China, salvo en alguna asignatura, ya que los estudiantes chinos tienen, a lo largo de su formación primaria y secundaria una intensa y dedicada formación en la misma debido a su complejidad. Sin embargo, traductólogos chinos como He y Ceng (2013: 71) critican la escasa presencia de la lengua china en los programas de TI y recomiendan su inclusión y mayor presencia en el currículum ya que, precisamente por ser una lengua tan compleja, necesita de práctica para no olvidar, sobre todo, su escritura (hecho que actualmente ya está ocurriendo debido al uso de las tecnologías)⁴⁹¹. El peso que tiene la lengua B, en China, está más que justificado si tenemos en cuenta que la demanda de la traducción inversa supera con creces al de la traducción directa. Debido a la creciente demanda, la importancia de la industria de la traducción y de los servicios lingüísticos es más que patente, sin embargo, los estándares de calidad no alcanzan los establecidos globalmente (EEUU y Europa) y siguen siendo insuficientes (Tian, 2008; Mariniello, Steiert y Steiert, 2016). Probablemente, es por ello que la inversa también está presente en la mayoría de los planes de estudios. Mientras que en España siempre ha habido más escépticos ante esta modalidad, en China es una modalidad que tiene una tradición milenaria. Ya comprobábamos cómo los traductólogos, desde los comienzos de la actividad traslativa, traducían obras de Occidente para reforzar el conocimiento, la economía e impulsar el desarrollo del país. Sin embargo, aunque el contenido lingüístico en la lengua B (inglés) tenga tanto peso en los currícula chinos, parece ser que aún no se alcanza el nivel exigido o deseado, viéndose reflejado esta deficiencia en numerosas traducciones (Huang, 2015). En lo que a otras lenguas respecta, éstas varían considerablemente. Mientras en la UAB y la UGR se ofertan diversas opciones para la lengua B, en la

⁴⁹¹ Pueden consultarse dos interesantes artículos al respecto en: <http://www.nytimes.com/2001/02/01/technology/in-china-computer-use-erodes-traditional-handwriting-stirring-a.html> o en: <https://www.translatemedia.com/translation-blog/mandarins-problem-character-amnesia/> [Último acceso: 25.05.2017].

ULPGC y en la UCM la lengua B es el inglés. En España la lengua C es obligatoria y, mientras la UAB y la UGR ofertan numerosas lenguas, en la ULPGC y la UCM sólo se ofertan el alemán o el francés. En China, sin embargo, sólo se contempla la lengua C en algunos planes de estudios (UEEGD y UEISC), pero sin ningún tipo de secuenciación. Este factor puede estar relacionado con la propia lengua materna, es decir, al ser la lengua china una lengua de extremada complejidad y, teniendo en cuenta que conlleva años de aprendizaje hasta para los propios nativos, la adquisición de una lengua extranjera que, además no pertenece a una misma familia lingüística, ya resultaría complicado. Por consiguiente, la inclusión en un programa de grado de una segunda lengua extranjera no tendría mucho sentido si lo que se pretende es formar al estudiante para que en el momento del egreso acceda al mercado laboral. Además, aunque la demanda de traductores e intérpretes de, o hacia, otras lenguas europeas, como por ejemplo el español, es más alta –sobre todo debido a las relaciones, cada vez más estrechas, con Sudamérica–, la demanda de traductores e intérpretes de inglés es bastante mayor.

7. En cuanto a la cultura y civilización en la lengua A, en China, se percibe la ausencia de asignaturas relacionadas con la cultura A, hecho que relacionamos con el alto contenido de materias de distinta índole (política, economía, sociedad) en la formación básica. Sin embargo, el peso de los contenidos de la cultura B en sus currícula es bastante elevado debido a la importancia que le dan a la competencia temática y cultural (He y Ceng, 2013: 70). En España la cultura A (así como la B e incluso la C) se encuentran presentes en todos los programas, lo que se traduce en la importancia que se le da a la competencia cultural y su inclusión en los programas de formación en TI.

8. Las asignaturas de traducción tienen cabida en todos los planes de estudios. Sin embargo, no del mismo modo. Hay facultades que se inclinan por un perfil más actual ofertando asignaturas para la TAV, traducción a vista, jurídico-económica o científico-técnica, mientras otras se limitan a la simple introducción a la traducción o la traducción de documentos (políticos), que, obviamente, corresponde a las universidades chinas por los motivos anteriormente explicitados. Ahora bien, todos los grados de la muestra ofertan una o más asignaturas relacionadas con la traducción literaria. En definitiva, aunque todos contemplen asignaturas de traducción es patente el carácter de especialización en España con una marcada secuenciación de las asignaturas. Sin

embargo, en los grados de China se denota que se ofertan asignaturas para los posibles perfiles de egreso, pero sin ningún tipo de secuenciación de las mismas. Podría ser que, debido a la demanda del mercado, al ser tan amplia, se exija una introducción a las distintas especializaciones como solución. Sin embargo, ¿se puede formar a un traductor especializado en traducción jurídica o en traducción científica en las aproximadas 36 horas de traducción especializada que tiene una asignatura? Son cuestiones que creemos deben ser revisitadas o formuladas en el supuesto de que se renueven los currícula.

9. La interpretación está presente en todos los planes de estudios aunque mediante diversas asignaturas que no necesariamente coinciden. Parece ser que la mayoría de las universidades incorporan la introducción a la interpretación y la interpretación consecutiva, tanto directa como inversa. España, se inclina tanto por la interpretación consecutiva, así como, al menos, por la introducción a la interpretación simultánea, hecho que relacionamos, no sólo con la tradición que tiene España por la inclusión de la interpretación en sus planes de estudios, sino también con el mencionado perfil de mediador lingüístico –en el que la interpretación en los servicios sociales adquiere protagonismo–. En China, sin embargo, tienen más presencia las asignaturas de interpretación consecutiva (directa e inversa), de enlace y de la traducción a vista, lo cual relacionamos directamente con el perfil profesional de traductor e intérprete para departamentos gubernamentales y el comercio internacional. Eso sí, la interpretación y sus modalidades cobran más fuerza, sin duda, en la optatividad –como especialización–.

10. Las prácticas profesionales se ofertan en todos los grados aunque, en China, pertenecen al bloque de actividades paralelas y son obligatorias. Hecho destacable es que no tienen porqué realizarse en el campo de la TI, sino que son vistas como un método formativo para que el estudiante se adapte a futuro egreso e inserción laboral. En España, sí que se contemplan como formación dentro de la optatividad en todos los grados, –probablemente por la dificultad de encontrar a empresas que empleen a tan alto número de estudiantes y por tan sólo un corto período de tiempo–, excepto en la ULPGC que son de carácter obligatorio.

11. Relacionado con la profesión, en los planes de estudios de China se detecta la inexistencia de alguna asignatura relacionada con la profesión de TI y, aunque Xu (2005: 247) ya advertía que la inclusión de los conocimientos sobre la profesión eran necesarios, no se percibe que se imparta ninguna asignatura relacionada con la misma.

En España, sin embargo, sí que se incluye en todos los planes de estudios como asignatura obligatoria.

12. En cuanto a las competencias y su desarrollo, en función de las competencias que las facultades quieran desarrollar en el estudiante, el contenido formativo variará. Por lo que, además de las competencias genéricas –que como veíamos están asociadas a los valores y culturas del país, en su mayoría–, casi todas las competencias específicas coinciden en los todos los planes de estudios, es decir con la adquisición y desarrollo de la CT. Ahora bien, no todas coinciden del mismo modo o con la misma frecuencia. Mientras la competencia comunicativa y textual/lingüística es la que cobra más importancia en todos los planes de estudios, se percibe un mayor desarrollo de la misma en los grados de China y, lo mismo sucede con la competencia cultural y/o temática, la cual está manifiesta en todos los planes de estudios, aunque aparece con mayor énfasis en la muestra china si nos ceñimos a la lengua B. Sin embargo, España presta atención a la cultura de las tres lenguas obligatorias del grado. La competencia instrumental y profesional también se evidencia en todos ellos. Hecho inevitable en el mundo de la sociedad del conocimiento, aunque se percibe que en España las asignaturas relacionadas con el desarrollo de la mismas son mayor en número. Según He y Ceng (2013: 72), las asignaturas relacionadas con la informática aplicada a la TI son todavía demasiado escasas, hecho que es contrario al desarrollo frenético y la importancia que están adquiriendo las tecnologías para la profesión y el mercado de TI. Herramientas como Trados, SDLX o Yaxin CAT (ésta última en China) son frecuentemente utilizadas representando un nuevo enfoque en los servicios de traducción, sin embargo, ¿saben los egresados hacer uso de las mismas? La competencia estratégica se encuentra reflejada en toda la muestra a través de las aplicaciones prácticas de los conocimientos adquiridos, quizás más en algunas universidades que en otras, aunque esta apreciación es relativa ya que dependerá mucho del profesor y la metodología de enseñanza. Por último, la competencia actitudinal y la interpersonal no se manifiestan explícitamente en algunos de los planes de estudios, pero se denota la inclusión en los mismos.

13. La optatividad, también determinada por cada facultad, varía notablemente entre la muestra tanto entre las universidades chinas y españolas, como entre las propias universidades de cada país. Además, mientras el catálogo de la optatividad en China suele ser bastante extenso e incluye un alto contenido de asignaturas relacionadas con la cultura y literatura de la lengua B, en España el catálogo de optatividad es bastante más

reducido y las asignaturas tienen un claro tinte de especialización en traducción o en interpretación.

14. Queremos destacar la inclusión del bloque de actividades paralelas en China, y no por el bloque en sí, sino por los contenidos del mismo. Aún, el servicio militar es de obligado cumplimiento, por lo que el estudiante debe pasar entre 1 o 2 meses realizando el mismo –quizás similar a asignaturas de la época de Franco–, que es un claro vestigio del pasado chino. Además, este bloque tiene un claro tinte práctico para preparar a los estudiantes para su egreso e inserción laboral, aunque quizás, y relacionado con la ausencia de las asignaturas sobre la profesión de TI, consideramos que podría ser incluida, al menos, en este bloque por su carácter y enfoque práctico.

15. Por último, queríamos destacar la alarmante escasez de traductores profesionales no nativos con dominio del chino mandarín, al menos, en España. Ahora, se percibe la voluntad por parte de China para que se conozca su país y su cultura en el extranjero, sin embargo, ¿quién traducirá la vasta literatura sobre el gigante asiático hacia lenguas como el inglés, el español, el alemán o el francés? Está claro que hay un gran mercado detrás de esta nueva voluntad por exportar la cultura china al resto del mundo, pero, lamentablemente, la formación en lengua china como primera lengua extranjera no se contempla en nuestro país y pocos son los traductores que la dominen como segunda lengua extranjera, apreciándose así, un gran déficit de profesionales para llevar a cabo esta tarea.

Tras este exhaustivo repaso de las conclusiones que se derivan de nuestra investigación hemos podido constatar que, mediante la yuxtaposición y comparación de la muestra de los planes de estudios entre China y España, existen tanto analogías como diferencias, las cuales están claramente marcadas por el contexto en el que el currículum está diseñado para ser implantado. Además, se desvelan varios aspectos generales que queremos resaltar.

1. Que no hay un modelo universal válido en cuanto a la formación de traductores e intérpretes. Además, sí que es más que obvio que, aunque intentemos “generalizar” el perfil profesional, los estudios tienen claros tintes profesionalizantes los cuales se siguen reflejando en los planes de estudios.

2. Que los planes de estudios deben responder, principalmente, a las necesidades económicas y de mercado locales, pero sin olvidar la internacionalización, la globalización y las demandas del mercado global, las cuales cambian frecuentemente.

3. Que, derivada de la internacionalización y las cambiantes necesidades de mercado, los perfiles profesionales tenderán a renovarse en un futuro no muy lejano para responder a nuevas demandas, por lo que las universidades deberán reformular o realizar cambios curriculares al respecto.

4. Como atisbábamos al comienzo de esta investigación, el currículum y el diseño curricular son dinámicos, de ahí que los consideremos caducos debido al mundo cambiante e incierto en el que nos encontramos y, por ello, deberían ser evaluados y revisados de manera cíclica, a poder ser, con cierta frecuencia.

5. Creemos que la TI se enfrenta a numerosos retos, entre los cuales destacamos: 1) delimitar un perfil profesional a raíz de más estudios de mercado; 2) la necesitada e infravalorada –en muchos casos– secuenciación curricular; 3) un mayor uso de las tecnologías y su constante renovación adaptada a las nuevas herramientas y el mercado de la traducción; 4) el reciclaje de la enseñanza, es decir, una renovación pedagógica; 5) la formación de formadores, la cual es una asignatura pendiente de la TI y que evitaría la carencia de profesorado cualificado –tan patente y necesario en China (Zhuang, 2007: 93)–; 6) así como la movilidad como parte obligatoria en los currícula tan importante para el desarrollo de determinadas competencias (Kelly, 2008; Hurtado, 2017). Además, en China, varios traductólogos (Shang, 1999; Mu Lei, 2004; Zhuang, 2007) perciben la imprecisión –en muchos planes de estudios– de los objetivos específicos de los programas, la carencia de materiales de enseñanza adecuados y la evaluación en los programas de TI y al que nosotros añadiríamos un diseño curricular basado y en torno a la CT. España, por su parte, adolece de la falta de estudios empíricos con respecto a la CT (Hurtado, 2017) para asentar las bases del diseño curricular, así como se percibe la necesidad de una mayor inclusión de las herramientas informáticas y su renovación acorde con las que se vayan introduciendo en el mercado. Además, visitar los currícula –ahora que llevan impartándose ocho años (menos en la UCM que sólo lleva tres)– podría ser una buena opción para detectar qué carencias existen. Pero, tal y como afirma Zhong (2006: 370), “*crisis leads to reform, reform to confusion, this is the universal rule of development in many countries*”.

Por otro lado, también hemos de señalar los grandes avances de entre los que nos gustaría destacar el avance en el enfoque (post) socioconstructivista (Kiraly, 2016), las actividades que simulan proyectos reales de formación en las aulas (Kiraly, 2013, 2015, 2016), los proyectos conjuntos con otras facultades de otros campos del saber, (*intra-university projects*) (Way, 2016), o aquellos que se realizan conjuntamente con otras universidades, así como los intentos por parte de China para fomentar la movilidad y la inclusión de nuevos grados conjuntos con otras universidades extranjeras.

Tras una revisión del cumplimiento de nuestros objetivos específicos quisiéramos concluir constatando que, a pesar de la aparente distancia geográfica, lingüística y cultural entre nuestras dos muestras:

- En ambos casos han sufrido cierto aislamiento por razones históricas y políticas, aunque en distintas épocas. Además, están sujetos a los cambios que las autoridades educativas imponen, atendiendo a diversas demandas sociales y económicas, sin contar, a menudo con el consenso de los agentes involucrados en la formación en TI.
- En ambas muestras el currículum sigue marcado por el peso de la enseñanza de las lenguas de trabajo, situación que cambia constantemente con las mejoras en la enseñanza secundaria y la movilidad creciente de la población. Aunque fuese (o es) necesario en ciertas situaciones, también puede resultar innecesario en otras.
- El peligro de diseñar un currículum generalista o muy especializado dependerá de la flexibilidad para modificarlo o de hacer evaluaciones o reformas curriculares que tenga cada sistema.

Sin duda, este viaje de exploración nos ha enriquecido y nos ha planteado más preguntas sin resolver, entre las cuales se encuentran nuestras posibles líneas futuras de investigación.

11.2 Futuras líneas de investigación

Tras la exposición de las principales conclusiones de la investigación aquí presentada, podemos establecer una serie de cuestiones en relación con nuestro objeto de estudio

que continúan sin resolver y que podrían ser abordadas en futuras líneas de investigación:

- Profundizar en la investigación sobre la línea aquí presentada estudiando las guías docentes de las asignaturas de formación básica y de la obligatoriedad para delimitar las semejanzas y diferencias de los contenidos que se imparten y la carga lectiva real del estudiante.
- Profundizar en la investigación a través de un estudio sobre la metodología de enseñanza-aprendizaje en las clases de las asignaturas de carácter obligatorio de traducción en China, tanto desde la perspectiva del estudiantado como del profesorado.
- Conocer y analizar aquellas variables que no han podido ser estudiadas en profundidad en esta investigación por límites espacio-temporales y que influyen en el diseño curricular: perfil del profesorado, perfil del estudiante y movilidad del estudiantado.
- Profundizar en los perfiles de los egresados de los grados de TI y su relación con la incorporación al mercado laboral.
- Realizar un estudio comparativo sobre una muestra más amplia de planes de estudios de grado, para después estudiar los de máster en TI de diversas universidades chinas y españolas para cruzar los datos con esta investigación

BIBLIOGRAFÍA

*Si bebes agua, lo correcto
es recordar la fuente
(Proverbio chino)*

- ADAMSON, B. y MORRIS, P. (2007). «Comparing Curricula». En BRAY, M., ADAMSON, B. y MASON, M. (Eds.) *Comparative Education Research: Approaches and Methods*. Hong Kong: Springer, pp. 263-282.
- AGOST CANÓS, R. (2008). «Enseñar la teoría de la traducción: diseño de competencias y explotación de recursos pedagógicos». *Quaderns. Revista de Traducción*, 15, pp. 137-152.
- AKKARI, A. y FERRÁN FERRER, J. (2000). «La educación intercultural en España y en Suiza: un enfoque comparativo». *Revista Española de Educación Comparada*, 6, pp. 285-316.
- ALBATCH, P. (1990). «Tendencias en educación comparada». *Revista de Educación*, 293, pp. 293-309.
- ALCOUFFE, A., y MILLER, J. (2010). «A Comparison of the Organization of Higher Education Systems in France and the USA». *Journal of the World Universities Forum*, 3 (4), pp. 67-80.
- ALONSO JIMÉNEZ, E. y CALVO ENCINAS, E. (2015). «Developing a Blueprint for a Technology-mediated Approach to Translation Studies». *Meta: Translators' Journal*, 60 (1), pp. 135-157.
- ÁLVAREZ MÉNDEZ, J. M. (1987). *Didáctica, currículo y evaluación: ensayos sobre cuestiones didácticas*. Barcelona: Alamex.
- ÁLVAREZ POSADA, R. (2004). «Formación superior basada en competencias, interdisciplinariedad y trabajo autónomo del estudiante». *Revista Iberoamericana de Educación*, 8 [En línea]. Disponible en: https://www.ugr.es/~ugr_unt/Material%20M%F3dulo%205/competencias_univ.pdf [Último acceso: 02.01.2017].
- ALVIÁREZ, L., KWAN, M., FUNG, H. y CARRILLO, A. (2009). «De una didáctica tradicional a la mediación de los procesos de aprendizaje en los currículos de educación superior». *Telos*, 11 (2), pp. 194-210.
- AMAR RODRÍGUEZ, M. (2006). *Las nuevas tecnologías aplicadas a la educación*. Tesis Doctoral. Cádiz: Universidad de Cádiz.

- ANCHETA ARRABAL, A. (2013). «Avances y desafíos de la comparación internacional en educación y atención de la primera infancia». *Revista Española de Educación Comparada*, 21, pp. 145-176.
- ANDERMAN, G. y ROGERS, M. (2000). «Translator Training between Academia and Profession: An European Perspective». En SCHAFFNER, C y BEVERLY, A. (Eds.), *Developing Translation Competence*. Ámsterdam/Filadelfia: John Benjamins, pp. 63-89
- ANDERSON, C. A. (1961). «Methodology of Comparative Education». *International Review of Education*, 7 (1), pp. 1-23.
- ANGELELLI, C. V. (2014). *The Sociological Turn in Translation and Interpreting Studies*. Ámsterdam/Filadelfia: John Benjamins.
- ANGULO RASCO, J. F. (1990). «Investigación-acción y currículum: una nueva perspectiva en la investigación educativa». *Investigación en la escuela*, 11, pp. 39-50.
- AÑORGA MORALES, J. (1997). *Aproximaciones metodológicas al diseño curricular*. La Habana: ISPEJV.
- ANWEILER, O. (1973). «Curriculum Research from the Perspective of Comparative Education». En EDWARDS, R., HOLMES, B. y VAN DE GRAAFF, J. (Eds.). *International Studies in Education. Relevant Methods in Comparative Education*, 33. Alemania: Unesco Institute for Education, pp. 187-197.
- AOKI, T. (2005). «Teaching as Indwelling between Two Curriculum Worlds». En PINAR, W. e IRWIN, R. (Eds.). *Curriculum in a New Key: The Collected Works of Ted T. Aoki*. Mahwah: Lawrence Erlbaum, pp. 159-165.
- ARGUDÍN VÁZQUEZ, Y. (2001). «Educación basada en competencias». *Revista Nueva Época*. [En línea]. Disponible en: https://www.uv.mx/dgdaie/files/2013/09/Argudin-Educacion_basada_en_competencias.pdf [Último acceso: 06.03.2017].
- ARNAZ, J. (1981). *La planificación curricular* (2ª ed.). México: Trillas.
- ARJONA-TSENG, E. (1990). *Curriculum Policy-Making for an Emerging Profession: The Structure, Process, and Outcome of Creating a Graduate Institute for Translators and Interpretation Studies in the Republic of China on Taiwan*. Tesis Doctoral. Universidad de Stanford. [En línea]. Disponible en: <https://searchworks.stanford.edu/view/1365719> [Último acceso: 20.02.2017].

- ARRÉS LÓPEZ, E. y CALVO ENCINAS, E. (2009). «Introducción a los estudios sobre traducción. Historia, teoría y análisis descriptivos». *Entreculturas*, 1, pp. 613-625.
- ARROJO, R. (1995). «Postmodernism and the Teaching of Translation». En DOLLERUP, C. y APPLE, V. (Eds.). *Teaching Translation and Interpreting 3: New Horizons*. Ámsterdam/Filadelfia: John Benjamins, pp. 97-104.
- BAIGORRI-JALÓN, J. (2004). *Interpreters at the United Nations: A History*. (Traducción de Anne Barr). Salamanca: Universidad de Salamanca.
- BAKER, M. (1992/2011). *In Other Words: A Coursebook on Translation*. Londres/Nueva York: Routledge.
- BAKER, M. (1993). «Corpus Linguistics and Translation Studies. Implications and Applications». En BAKER, M., FARNCIS, G. y TOGNINI-BONELLI, E. (Eds.). *Text and Technology: In Honour of John Sinclair*. Ámsterdam/Filadelfia: John Benjamins, pp. 233-250.
- BAKER, M. (1995). «Corpora in Translation Studies». *Target*, 7 (2), pp. 223-243.
- BAKER, M. (1998). *Routledge Encyclopedia of Translation Studies*. Londres/Nueva York: Routledge.
- BAKER, M. (2001). «Issues in Translation Research and their Relevance to Professional Practice». *The Journal of Translation Studies (Korean Association of Translation Studies)*, pp. 99-106.
- BAKER, M. (2006). *Translation and Conflict: A Narrative Account*. Londres/Nueva York: Routledge.
- BALLART, X. y SUBIRATS, J. (1997). «Science and Technology Policy for a Medium-sized Industrial Country: The Case of Spain». *Science and Public Policy*, 24, pp. 197-205.
- BANCO MUNDIAL. (2002). *Constructing Knowledge Societies: New Challenges for Tertiary Education*. Washington: Banco Mundial.
- BANCO MUNDIAL. (2003). *Lifelong Learning in the Global Knowledge Economy. Challenges for Developing Countries*. Washington: Banco Mundial.
- BAO, C. (2009). Fanyi jiaoshi peixun: fanyi jiaoxue chengong de guanjian. [Translation Teachers' Training: The Key to Successful Translation Teaching]. *Zhongguo fanyi*, 2, pp. 45-47.
- BARCALA MUÑOZ, A. (1985). «Las universidades españolas durante la Edad Media». *Anuario de Estudios Medievales*, 15, pp. 83-126.

- BARNÉS, H. [07.07.2014]. «Los 8 males del profesor universitario: “es uno de los trabajos más tóxicos que existen”». *El Confidencial*. [En línea]. Disponible en: http://www.elconfidencial.com/alma-corazon-vida/2014-07-07/los-8-males-del-profesor-universitario-es-uno-de-los-trabajos-mas-toxicos-que-existen_156018/ [Último acceso: 25.01.2017]
- BASSNETT, S. (1991). *Translation Studies*. Londres/Nueva York: Routledge.
- BASSNETT, S. y LEFEVERE, A. (1990). *Translation, History and Culture*. Londres: Printer Publishers.
- BASYK, M. (2012). *El significado del holón y su relación con lo interdisciplinario*. [En línea] Disponible en: <http://holonhumano.fullblog.com.ar/el-significado-de-holon-y-su-relacion-con-lo-interdisciplinario.html> [Último acceso: 01.02.2017].
- BAUTISTA PÉREZ, G. (2014). *Enseñar y aprender en la universidad: claves y retos para la mejora*. Barcelona: Octaedro.
- BBC. [22.12.2014]. *Confucius Institute: The Hard Side of China's Soft Power*. [En línea]. Disponible en: <http://www.bbc.com/news/world-asia-china-30567743> [Último acceso: 23.01.2017].
- BEEBY, A. (1996). «Barcelona: Licenciatura en traducción e interpretación». *The Translator*, 2 (1), pp. 113-126.
- BEEBY, A. (2004). «Language Learning for Translators: Designing a Syllabus». En K. MALMKJAER (Ed.). *Translation in Undergraduate Degree Programmes*. Ámsterdam/ Filadelfia: John Benjamins, pp. 39-65.
- BEECH, J. y BRAILOVSKY, D. (2008). *Hacia un análisis comparado de la educación en China y los países del cono sur*. [En línea]. Disponible en: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/COPs/Pages_documents/Comparative_Research/AnalisisCompardo_ChinaConoSur.pdf [Último acceso: 06.03.2017]. Documento preparado para la UNESCO: Universidad de San Andrés.
- BELL, R. T. (1991). *Translation and Translating. Theory and Practice*. Londres/Nueva York: Longman.
- BENAVENT, J. (1968). «Los métodos de la educación comparada (I)». *Revista de Educación*, 198, pp. 311-315.
- BENAVENT, J. (1968). «Los métodos de la educación comparada (II)». *Revista de Educación*, 199, pp. 357-360.

- BENJAMIN, W. (2002). «The Task of the Translator». En BULLOCK, M. y JENNINGS, M. (Eds.), *Selected Writings*, Vol. 1 (5ª ed.). Cambridge/Londres: The Belknap Press of Harvard University Press, pp. 253-263.
- BEREDAY, G. Z. (1968/1964). *El método comparativo en pedagogía*. Barcelona: Herder.
- BEREDAY, G. Z. (1966). «Reflections on Comparative Methodology in Education: 1964-1966». *Comparative Education*, 3 (1), pp. 169-287.
- BERNAL AGUDO, J. L. (2006a). *Diseño curricular en la enseñanza universitaria desde la perspectiva de los ECTS*. Zaragoza: Universidad de Zaragoza, Instituto de Ciencias de la Educación.
- BERNAL AGUDO, J. L. (2006b). «Currículo basado en competencias: una experiencia en educación universitaria». *Educación y Educadores*, 9 (2), pp. 95-177.
- BERNARDINI, S. (2004). «The Theory behind the Practice: Translator Training or Translator Education?». K. MALMKJAER (Ed.). *Translation in Undergraduate Degree Programmes*. Ámsterdam/Filadelfia: John Benjamins, pp. 17-29.
- BERNARDINI, S. (2004). «Corpus-Aided Language Pedagogy for Translator Education». En K. MALMKJAER (Ed.). *Translation in Undergraduate Degree Programmes* Ámsterdam/Filadelfia: John Benjamins, pp. 97-111.
- BERNARDINI, S. y ZENETTIN, F. (2004). When is a Universal not a Universal? Some Limits of Current Corpus-based Methodologies for the Investigation of Translation Universals. En MAURANEN, A. y KUYAMAKI, P. (Eds.). *Translation Universals: Do they Exist?* Ámsterdam/Filadelfia: John Benjamins, pp. 51-62.
- BINHUA, W., y LEI, M. (2009). «Interpreter Training and Research in Mainland China: Recent Developments». *Interpreting*, 11 (2), pp. 267-283.
- BLACKMORE, P. y KANDIKO, C. (2012). *Strategic Curriculum Change. Global Trends in Universities*. Londres/Nueva York: Routledge.
- BLOCH, M. (1963). «Pour une histoire comparée des sociétés européennes». *Mélanges Historiques*. París: Sevpen.
- BO, Z. (2011). *Zhongguo gaoxiao yingyuzhuanye fanyi jiaoxue yanjiu*. [A Study on Translation Teaching for English Majors at Chinese Tertiary Institutions]. Jinan: Shandong daxue chubanshe.
- BOISOT, M. (1992). «Two Models of Learning». En KING, T. y JIPING, Z. (Eds.). *Case Studies of Chinese Economic Reform*. Washington: The International Bank for Reconstruction and Development.

- BOLÍVAR, A. (2008). El discurso de las competencias en España: educación básica y educación superior. *Revista de Docencia Universitaria* [En línea]. Disponible en: <http://revistas.um.es/redu/article/view/35241/33761> [Último acceso: 01.02.2017].
- BOLÍVAR, C. (2008). «El enfoque multimétodo en la investigación social y educativa: una mirada desde el paradigma de la complejidad». *Revista de Filosofía y Socio Política de la Educación*, 8 (4), pp. 13-28.
- BOLOGNA WORKING GROUP ON QUALIFICATIONS FRAMEWORK. (2004). *A Framework for Qualifications In European Higher Education Area*. [En línea]. Disponible en: http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/050218_QF_EHEA.pdf [Último acceso 15.01.2017].
- BORJA ALBI, A., GARCÍA IZQUIERDO, I. y MONTALT, V. (2009). «Research Methodology in Specialized Genres for Translation Purposes». *The Interpreter and Translator Trainer (ITT)*, 3 (1), pp. 57-77.
- BOYD-BARRETT, O. y O' MALLEY, P. (1995). *Education Reform in Democratic Spain*. Londres/Nueva York: Routledge.
- BRAISLOVSKY, C. (2001). «Evaluación médica, evaluación de las competencias». En OPS/OMS (Eds.) *Aportes para un cambio curricular en Argentina*. Buenos Aires: University Press, pp. 103, 122.
- BRANDENBURG, U., y ZHU, J. (2007). «Higher Education in China: In the Light of Massification and Demographic Change» *Arbeitspapier*, 97, pp. 1-59. [En línea]. Disponible en: [https://www.che.de/downloads/Higher Education in China AP97.pdf](https://www.che.de/downloads/Higher_Education_in_China_AP97.pdf) [Último acceso: 26.01.2017].
- BRAY, M. (2005). «Methodology and Focus in Comparative Education». En BRAY, M. y KOO R. (Eds.) *Education and Society in Hong Kong and Macao: Comparative Perspectives on Continuity and Change* (2ª ed.). Hong Kong: Comparative Education Research Centre, pp. 239-252.
- BRAY, M. (2013). «Benefits and Tensions of Shadow Education: Comparative Perspectives on the Roles and Impact of Private Supplementary Tutoring in the Lives of Hong Kong Students». *Journal of International and Comparative Education*, 2 (1), pp.18-30.
- BRAY, M., ADAMSON, B. y MASON, M. (2007). *Comparative Education Research: Approaches and Methods*. Hong Kong: Springer.

- BRAY, M. y YAMATO, Y. (2003). «Comparative Education in a Microcosm: Methodological Insights from the International Schools Sector in Hong Kong». En BRAY M. (Ed.) *Comparative Education: Continuing Traditions, New Challenges, and New Paradigms*. Países Bajos: Kluwer Academic Publishers, pp. 51-74.
- BRENNER, M. (2006). «Interviewing in Educational Research». En AMERICAN EDUCATIONAL RESEARCH ASSOCIATION (Ed.). *Handbook of Complementary Methods in Education Research* (3ª ed.). Londres/Nueva York: Routledge, pp. 357-370.
- BROWN, J. (2004). «Research Methods for Applied Linguistics: Scopes, Characteristics and Standards». En DAVIES, A. y ELDER, C. (Eds.). *The Handbook of Applied Linguistics*. Reino Unido: Blackwell, pp. 476-500.
- BUTAŠOVÁ, A., DRAGANOVA, E., GADUŠOVÁ, Z., HÖTZEL, E., y STACHL-PEIER, U. (2000). *Development of Curricula and Methodology for Translation and Interpreting Courses*. Report No. 7/2000. Austria. [En línea]. Disponible en: <http://archive.ecml.at/documents/reports/wsrep261E20007final.pdf> [Último acceso: 05.03.2017].
- CABALLERO CORTÉS, A., MANSO AYUSO, J., MATARRANZ GARCÍA, M. y VALLE LÓPEZ, J. (2016). «Investigación en educación comparada: pistas para investigadores noveles». *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 9, pp. 39-56.
- CABRERA DOKÚ, K. y GONZÁLEZ FERRER, L. E. (2006). *Currículo universitario basado en competencias*. Colombia: Uninorte.
- CALDERÓN LÓPEZ-VELARDE, J. C. (2000). *Teoría y desarrollo de la investigación en educación comparada*. México: Plaza y Valdés.
- CALVO ENCINAS, E. (2006). «Orientación profesional para los futuros licenciados en Traducción e Interpretación: estrategias centradas en las necesidades del estudiantado». En BRAVO UTRERA, S. y GARCÍA LÓPEZ, R. (Eds.). *Estudios de Traducción: Problemas y Perspectivas*. Las Palmas de Gran Canaria: Universidad de las Palmas, pp. 663-649.
- CALVO ENCINAS, E. (2008). «Diseño curricular en TI: reflexiones a la luz de los datos de inserción laboral». En NAVARRO DOMÍNGUEZ, F. (Ed.). *La traducción: Balance del pasado y retos del futuro*. Alicante: Aguaclara.

- CALVO ENCINAS, E. (2009). *Análisis curricular de los estudios de traducción e interpretación en España: perspectiva del estudiantado*. Tesis Doctoral. Granada: Universidad de Granada.
- CALVO ENCINAS, E. (2010). «Strengths and Weaknesses of the Spanish Translation and Interpreting Curriculum». En PELLAT, V., GRIFFITHS, K., y WU, S. C. (Eds.). *Teaching and Testing Interpreting and Translating*. Bern: Peter Lang, pp. 149-167.
- CALVO ENCINAS, E. (2011). Translation and/or Translator Skills as Organising Principles for Curriculum Development Practice. *JoStrans, the Journal of Specialized Translation*, 16, pp. 5-25.
- CALVO ENCINAS, E. ET AL. (2012). «El trabajo colaborativo en la clase de traducción: un caso práctico». *Upo Innova*, 1 (1), pp. 86-106.
- CALVO ENCINAS, E. (2015). «Developing a Blueprint for a Technology-mediated Approach to Translation Studies». *Meta: Translators' Journal*, 60 (1), pp. 135-157.
- CALVO ENCINAS, E., y MORÓN MARTÍN, M. (2006). «What do Translation Students Expect of Their Training in Spain?». *Current Trends in Translation Teaching and Learning*, 1, pp. 105-118.
- CALVO ENCINAS, E., KELLY, D. y MORÓN MARTÍN, M. (2010). «A Project to Boost and Improve Employability Chances Among Translation and Interpreting Graduates in Spain». En PELLAT, V., GRIFFITHS, K., WU, S. C. (Eds.). *Teaching and Testing Interpreting and Translating*. Bern: Peter Lang A. G., pp. 209-225.
- CAMPBELL, S. y HALE, S. (2003). «Translation and Interpreting Assessment in the Context of Educational Measurement». En ANDERMAN, G. y ROGERS, M. (Eds.). *Translation Today: Trends and Perspectives*. Londres: Multilingual Matters, pp. 205-22.
- CAMPS, A. (2006). «La traducción como rastro en un palimpsesto». En CAMPS, A. y ZYBATOW, L. (Eds.). *Traducción e interculturalidad: Actas de la conferencia internacional traducción e intercambio cultural en la época de la globalización*. Fráncfort: Peter Lang, pp. 49-57.
- CANTÓN MAYO, I y PINO JUSTE, M. (2014). *Diseño y desarrollo del currículum*. Madrid: Alianza Editorial.
- CAO, S. (2013). *The Variation Theory of Comparative Literature*. Berlin: Springer.
- CARR, W. y KEMMIS, S. (1986). *Becoming Critical: Education, Knowledge and Action Research*. Lewes: Falmer.

- CATFORD, J. C. (1978). *A Linguistic Theory of Translation: An Essay in Applied Linguistics* (5ª ed.). Reino Unido: Oxford University Press.
- CARUSO, M. y TENORTH, H. (2011). *Internacionalización. Políticas educativas y reflexión pedagógica en un medio global*. Argentina: Granica.
- CASANOVA RODRÍGUEZ, M. A. (2012). «El diseño curricular como factor de calidad educativa». *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10 (4). [En línea]. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/551/55124841002.pdf> [Último acceso: 22.03.2017].
- CATTI. (2016). *China Accreditation Test for Translators and Interpreters*. Disponible en: <http://www.catti.net.cn/> [Último acceso: 23.04.2017].
- CEREZO MERCHÁN, B. (2012). *La didáctica de la traducción audiovisual en España: un estudio de caso empírico-descriptivo*. Tesis Doctoral. Castelló de la Plana: Universidad Jaume I.
- CERNET (2013). *PROJECT 211: A brief Introduction*. [En línea]. Disponible en: <http://www.cernet.edu.cn/20010101/21851.shtml> [Último acceso: 12.01.2017].
- CHAN, A. L. J. (2015). «General Education in the New Undergraduate Translation Curricula: The Case of Hong Kong Universities». *Current Trends in Translation Teaching and Learning*, 2, pp. 97-138.
- CHAN, L. T. (2004). *Twentieth-Century Chinese Translation Theory: Modes, Issues and Debates*. Ámsterdam/Filadelfia: John Benjamins.
- CHAN, S. (2001). *Translation in Hong Kong: Past, Present and Future*. Hong Kong: The Chinese University Press.
- CHAN, S. (2002). *Translation and Information Technology*. Hong Kong: The Chinese University Press.
- CHAN, S. (2009). *A Chronology of Translation in China and the West: From the Legendary Period to 2004*. Hong Kong: The Chinese University Press.
- CHAN, S. y POLLARD, D. *An Encyclopaedia of Translation: Chinese-English, English-Chinese* (2ª ed.). Hong Kong: The Chinese University of Hong Kong.
- CHANG, N. F. (2004). Zhongxi yixue piping [Criticism of Chinese and Western Translation]. Beijing: Tsinghua Daxue Chubanshe.
- CHANG, N. F. (2009). Repertoire Transfer and Resistance: The Westernization of Translation Studies in China. *The Translator*, 15 (2), pp. 305-325.
- CHANG, N. F. (2011). «The Development of Translation Studies into a Discipline in China». En SELA-SHEFFY, R. y TOURY, G. (Eds.). *Culture Contacts and the*

- Making of Cultures. Papers in Homage to Itamar Even-Zohar*. Tel Aviv: Tel Aviv University, Unit of Culture Research, pp. 411-436.
- CHAU, K. (2013). *Curriculum Innovations in Changing Societies: Chinese Perspectives from Hong Kong, Taiwan and Mainland China*. Rotterdam: Sense Publishers.
- CHEN, F. (1996). *Chinese Translation Studies: A Theoretical History*. Shanghai: Shanghai Foreign Language Education Press.
- CHEN, H., SHEN, W. y CAI, L. (2012). «Towards General Education in the Global University: The Chinese Model». En NELSON, A. y WEI, I. (Eds.). *The Global University: Past, Present and Future Perspectives*. Nueva York: McMillan, pp. 177-189.
- CHEN, F. (1996). *Chinese Translation Studies: A Theoretical History*. Shanghai: Shanghai Foreign Language Education Press.
- CHEN, J. (2009). «Authenticity in Accreditation Tests for Interpreters in China». *The Interpreter and Translator Trainer (ITT)*, 3 (2), pp. 257-273.
- CHENG, K. (2005). Fanyi jiaoxue de jiangou zhuyi moshi. [How to Improve Translation Teaching: A Constructivist Perspective]. *Zhongguo fanyi*, 3, pp. 78-81.
- CHENG, K. M. (1986). «China's Recent Education Reform: The Beginning of an Overhaul». *Comparative Education*, 22 (3), pp. 255-268.
- CHENG, K. M. (1991). *Planning of Basic Education in China: A Case Study of Two Counties in the Province of Liaoning*. París: UNESCO, International Institute for Educational Planning.
- CHENG, K. M. (1994). «Young Adults in a Changing Socialist Society: Post-Compulsory Education in China». *Comparative Education*, 30, pp. 63-73.
- CERNET (2013a). *Chinese Education and Research Network*. Disponible en: <http://www.chinaeducenter.com/en/cedu/ceduproject211.php> [Último acceso: 27.03.2017].
- CHESTERMAN, A. (2001). «Hypotheses about Translation Universals». En HANSEN, G., MALMKEJAER, K. y GILE, D. (Eds.), *Claims, Changes and Challenges in Translation Studies: Selected Contributions from the EST Congress, Copenhagen*. Ámsterdam/Filadelfia: John Benjamins, pp. 1-13.
- CHESTERMAN, A. (2007). «What is a Unique Item?». En GAMBIER, Y. (Ed.). *Doubts and Directions in Translation Studies*. Ámsterdam/Filadelfia: John Benjamins, pp. 3-13.

- CHESTERMAN, A. (2010). «Why Study Translation Universals?». *Acta Translatologica Helsingiensia (ATH)*, 1, pp. 38-48.
- CHEUNG, M. (1996). «Descriptive Translation Studies and Translation Teaching». En DOLLERUP, C. y APPLE, V. (Eds.). *Teaching Translation and Interpreting* 3. Ámsterdam/Filadelfia: John Benjamins, pp. 153-162.
- CHEUNG, M. (2002). «Power and Ideology in Translation Research in Twentieth Century in China: An Analysis of Three Seminar Works». En HERMANS, T. (Ed.). Manchester: St. Jerome, pp. 144-164.
- CHEUNG, M. (2003). «Representation, Mediation and Intervention: A Translation Anthologist's Preliminary Reflections on Three Key Issues in Cross-Cultural Understanding». *LEWI Working Paper Series*, 14. [En línea]. Disponible en: http://repository.hkbu.edu.hk/cgi/viewcontent.cgi?article=1031&context=lewi_wp [Último acceso: 08.01.2017].
- CHEUNG, M. (2005). «To "Translate" Means to "Exchange"? A New Interpretation of the Earliest Chinese Attempts to Define Translation ('fanyi') ». *Target*, 17 (1), pp. 27-48.
- CHEUNG, M. (2006). *An Anthology of Chinese Discourse on Translation. Volume I: From Earliest Times to the Buddhist Project*. Reino Unido: St. Jerome.
- CHEUNG, M. (2009). «Introduction-Chinese Discourses on Translation: Positions and Perspectives». *The Translator*, 15 (2), pp. 223-228.
- CHEUNG, M. (2011). «Reconceptualizing Translation - The Chinese Tradition». *Meta*, 54 (1), pp. 1-19.
- CHIVA, R. [11.08.2014] «¿Queremos una universidad burocrática o innovadora?». *El País*. [En línea] Disponible en: http://elpais.com/elpais/2014/11/10/opinion/1415612943_791665.html [Último acceso: 18.02.2017].
- CHOUC, F. y CALVO ENCINAS, E. (2011). «Embedding Employability in the Curriculum and Building Bridges between Academia and the Work-Place: A Critical Analysis of Two Approaches». *La Linterna del Traductor*, 4. [En línea]. Disponible en: <http://www.lalinternadeltraductor.org/n4/employability-curriculum.html> [Último acceso: 04.03.2017].
- CHUANGYUN, B. (2003). «Key Considerations in Translator and Interpreter Education». *Chinese Translators Journal*, 2. [En línea] Disponible en:

- http://en.cnki.com.cn/Article_en/CJFDTOTAL-ZGFY200302015.htm [Último acceso: 30.01.2017].
- CHUO, C., CHEN, H., y YANG, S. (1996). «Towards an Interdisciplinary Curriculum of Translation». *Journal of National Huwei University of Science and Technology*, 26 (2), pp. 99-115.
- CIAVATTA FRANCO, M. (2000). «Cuando nosotros somos el otro. Cuestiones teórico-metodológicas sobre los estudios comparados». En CALDERÓN LÓPEZ-VELARDE, J. *Teoría y desarrollo de la investigación en educación comparada*. México: Plaza y Valdés, pp. 287-319.
- CIRUELA ALFÉREZ, J. (2014). «La “propuesta para la fundación de un instituto de traducción” (1894) de Ma Jianzhong y su contribución a la teoría de la traducción en china». *Sendeban*, 25, pp. 87-108.
- CLARK, B. (1983) *The Higher Education System. Academic Organization in Cross-National Perspective*. Berkeley: The University of California Press.
- CLARKE, A., JOHAL, T., SHARP, K. y QUINN, S. (2015). «Achieving Equivalence: A Translational Curriculum Design Framework». *International Journal for Academic Development*. [En línea]. Disponible en: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/1360144X.2015.1092444> [Último acceso: 31.04.2017].
- COH (2001). 20th shiji zhongguo zhongxiaoxue kecheng biao zhun, jiaoxue dagang huibian: lishi juan. [Collected 20th Century Curriculum Standards and Teaching Outlines for Chinese Primary and Secondary Schools: History]. Beijing: PEP.
- COHEN, L. y MANION, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- COHEN, L., MANION, L. y MORRISON, K. (2007). *Research Methods in Education* (6^a ed.). Londres/Nueva York: Routledge.
- COLINA, S. (2009). *Translation Teaching: from Research to the Classroom. A Handbook for Teachers*. Shanghai: Shanghai Foreign Language Education Press.
- COLINA, S. (2015). *Fundamentals of Translation*. Reino Unido: Cambridge University Press.
- COLL, C. y MARTÍN, E. (2014). «Curriculum Reforms and the Field of Curriculum in Spain». En PINAR W. (Ed.). *International Handbook of Curriculum Research* (2^a ed.). Londres/Nueva York: Routledge, pp. 445-466.

- COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS (2008). Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones - Mejorar las competencias en el siglo XXI: Agenda para la cooperación europea en las escuelas. [En línea]. Disponible en: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=CELEX:52008DC0425> [Último acceso: 22.03.2017].
- CONSEJO DE EUROPA (2000). *Common European Framework for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Strasbourg: Council for Cultural Cooperation Education Committee Language Policy Division. [En línea]. Disponible en: https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf [Último acceso: 13.04.2017].
- CONSEJO DE UNIVERSIDADES (1985a). *Las titulaciones y los planes de estudio: la experiencia inmediata y la LRU*, Vol. I. Documento para la Reforma de la Enseñanza Universitaria. Madrid: Consejo de Universidades.
- CONSEJO DE UNIVERSIDADES (1985b). *Las titulaciones y los planes de estudio: la experiencia inmediata y la LRU*, Vol. II. Documento para la Reforma de la Enseñanza Universitaria. Madrid: Consejo de Universidades.
- CONSEJO DE UNIVERSIDADES (1987). *La reforma universitaria española. Evaluación e informe*. International Council for Educational Development. Salamanca: Consejo de Universidades.
- CONSEJO DE UNIVERSIDADES (1993). *Programa experimental de la calidad del sistema universitario*. Madrid: Consejo de Universidades, Secretaría General.
- CORAGGIO, J. y TORRES, R. (1999) *La Educación según el Banco Mundial: un análisis de sus propuestas y métodos* (2ª ed.). Buenos Aires: Miño y Dávila (CEM).
- CORTAZZI, M. y JIN, L. (1996). «English Teaching and Learning in China». *Language Teaching*, 29, pp. 61-80.
- COWEN, R. (1990). «The National and International Impact of Comparative Education Infrastructure». En HALLS W. D. (Ed.). *Comparative Education: Contemporary Issues and Trends*. París: UNESCO.
- COWEN, R. (1996). «Last Past the Post: Comparative Education, Modernity and Perhaps Post-Modernity». *Comparative Education*, 32 (2), pp. 151-170.
- COX, C. (2006). «Construcción política de reformas curriculares: el caso de Chile en los noventa». *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 10 (1), pp. 1-24.

- CRESPO MACLENNAN, J. (2011). *La internacionalización de la universidad española y su contribución a la proyección exterior del país*. Real Instituto El Cano. [En línea]. Disponible en: http://realinstitutoelcano.org/wps/portal/!ut/p/a0/04_Sj9CPykssy0xPLMnMz0vMAfGjzOKNg318fEKcHX1NTZz9QgKNXIONDSBAvyDbUREAbg0Kqw!!/?WCM_GLOBAL_CONTEXT=/wps/wcm/connect/elcano/elcano_es/zonas_es/ari39-2011 [Último acceso: 30.02.2017].
- CRISOL MOYA, E. (2012). *Opinión y percepción del profesorado y de los estudiantes sobre el uso de las metodologías activas en la Universidad de Granada*. Tesis Doctoral. Granada: Universidad de Granada.
- CROSSLEY, M. y WATSON, K. (2003). *Comparative and International Research in Education: Globalisation, Context and Difference*. Londres: RoutledgeFalmer.
- CRUE (2000). *Informe Universidad 2000*. Disponible en: <http://www.oei.es/historico/oeivirt/bricall.htm> [Último acceso: 20.02.2017].
- CUI, Y., y ZHU, Y. (2014). «Curriculum Reforms in China: History and the Present Day». *Revue Internationale d'éducation de Sèvres*. [En línea]. Disponible en: <https://ries.revues.org/3846?lang=es> [Último acceso: 26.03.2017].
- CUMMINGS, W. K. (1999). «The Institutions of Education: Compare, Compare, Compare!» *Comparative Education Review*, 43 (4), pp. 413-437.
- DAVIES, A. y MITCHELL, K. (2007). *An Introduction to Applied Linguistics: From Theory to Practice* (2ª ed.). Edimburgo: Edinburgh University Press.
- DE LA TORRE, S. (1999). «Creatividad en la reforma española». *Revista de Educación*, 319, pp. 187-198.
- DE MIGUEL DÍAZ, M. (1998). «La reforma pedagógica. Una cuestión pendiente de la Ley de Reforma Universitaria». En DE LUXÁN MELÉNDEZ, J. (Ed.). *Política y reforma universitaria*. Barcelona: Cedecs Editorial.
- DE MIGUEL DÍAZ, M. (2004). *Adaptación de los planes de estudio al proceso de convergencia europea*. Proyecto EA 2004-0024. Madrid: Dirección General de Universidades. MECD.
- DE MIGUEL DÍAZ, M. (2006). *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias. Orientaciones para el profesorado universitario ante el EEES*. Madrid: Alianza Editorial.
- DE LA HOZ, A. (1997). «Desarrollo y validación de un modelo de calidad universitaria como base para su evaluación». *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación*

- Educativa*, 3 (1-2). [En línea]. Disponible en: http://www.uv.es/relieve/v3n1/RELIEVEv3n1_2.htm [Último acceso: 20.03.2017].
- DE VAUS, D. (2001). *Research Design in Social Research*. Reino Unido: SAGE Publications.
- DE WIT, H. (1995). «Internationalization of Higher Education in Europe». En DE WIT, H. (Ed.) *Strategies for the Internationalization of Higher Education. A Comparative Study of Australia, Canada, Europe and the United States of America*. Ámsterdam: The EAIE, pp. 173-180.
- DE WIT, H. y KNIGHT, J. (1997). «Asia Pacific Countries in Comparison to those in Europe and North America: Concluding Remarks». En KNIGHT, J. y DEWIT, H. (Eds.) *Internationalization of Higher Education in Asia Pacific Countries*. Ámsterdam: The EAIE, pp. 173-180.
- DEL VALLE LÓPEZ, A. (1990). *La universidad central y su distrito en el primer decenio de la restauración borbónica*. Madrid: Consejo de Universidades.
- DEL VALLE LÓPEZ, A. (1998). «La utópica meta del 2000: Acceso universal a la enseñanza». *Revista Complutense de Educación*, 2, pp. 157-189.
- DELGADO CRIADO, B. (1994). *Historia de la educación en España y América: la educación en la España contemporánea (1789-1975)*. Madrid: SM.
- DELISLE, J. (1988). *Translation: An Interpretive Approach*. Canada: University of Ottawa Press.
- DELISLE, J. y WOODSWORTH, J. (2012). *Translators Through History* (edición revisada). Universidad de Ottawa: John Benjamins.
- DELLO-IACOVO, B. (2009). «Curriculum Reform and “Quality Education” in China: An Overview». *International Journal of Educational Development*, 29, pp. 241-249.
- DENG, X. (1993). *Selected Works of Deng Xiaoping* (Vol. 3). Beijing: People's Publishing House.
- DIAMOND, R. M. (1998). *Designing and Assessing Courses and Curricula: A Practical Guide*. San Francisco: Jossey-Bass.
- DÍAZ BARRIGA, F. (1993). «Aproximaciones metodológicas al diseño curricular. Hacia una propuesta integral». *Tecnología y Comunicación Educativas*, 21, pp. 19-39.
- DÍAZ BARRIGA, F. y LUGO, E. (2003). «Desarrollo del currículo». En DÍAZ BARRIGA, A. (Ed.). *La investigación curricular en México. La década de los noventa*. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa, pp. 63-123.

- DIEGO MÁRQUEZ, A. (1972). *Educación comparada. Teoría y metodología*. Buenos Aires: El Ateneo.
- DÍEZ HOCHLEITNER, R., TENA ARTIGAS, J. y GARCÍA CUERPO, M. (1977). «La reforma educativa española y la educación permanente». *Experiencias e Innovaciones en Educación*, 31. [En línea]. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001613/161322so.pdf> [Último acceso: 05.01.2017].
- DING, J. (2014). *Jiyu xuqiu fanxi de fanyi zhuanke kecheng shezhi diaocha yanjiu*. [Learning Needs Analysis of Curriculum Design for Undergraduate Translation Majors]. Trabajo de investigación tutelada. Shandong: Shandong shifang daxue. [En línea]. Disponible en: <http://cdmd.cnki.com.cn/Article/CDMD-10445-1014192383.htm> [Último acceso: 14.03.2017]
- DING, Z. (2008) «Education and Training of Translation and Interpreting Professionals in China: Analysis and Strategies of Cultivating Advanced TI Professional in Shandong Province». *Education Sciences Planning Project of Shandong Province*. [En línea] Disponible en: <http://www.seiofbluemountain.com/upload/product/200909/2008jyhy01a4.pdf> [Último acceso: 15.03.2017].
- DIZDAR, D. (2012). «General Translation History». En GAMBIER, Y. y DOORSLAER L. V. (Ed.), *Handbook of Translation Studies*. Ámsterdam/Filadelfia: John Benjamins, pp. 52-58.
- DOCAMPO, D. (2007) «Some International Comparisons in Higher Education Funding». *Higher Education in Europe*, 30 (2), pp 127-136.
- DOGAN, M. y PELASSY, D. (1984). *How to Compare Nations: Strategies in Comparative Politics*. Chatham: Chatham House Publications.
- DOLL, W. (2008). «Complexity and the Culture of Curriculum». En MASON, M. (Ed.), *Complexity Theory and the Philosophy of Education*. Reino Unido: Wiley-Blackwell, pp. 181-203.
- DOLLERUP, C. (1993). «Interlingual Transfer and Issues in Translatology». *Perspectives*, 2, pp. 137-154.
- DOLLERUP, C. (2005). «The Globalisation of Translation». *British and American Studies XI*, pp. 271-284.

- DOLLERUP, C. (2008). «Translation in the Global/Local Tension». En WANG, N. y SUN, Y. (Eds.), *Translation, Globalisation, and Localisation: A Chinese Perspective*. Nueva York: Multilingual Matters, pp. 31-50.
- DONG, B. (2007). *History of Chinese Higher Education in Modern Times*. Nueva York: St. Martin's Press.
- DONG, Q. (1984). Fanyi piping de biao zhun he zhong dian. [Translation criticism and main features]. Beijing: Waiyu jiaoxue yu yanjiu, pp. 25-29.
- DOORSLAER, L. V. (2012). «Eurocentrism». En GAMBIER, Y. y DOORSLAER L. V. (Eds.), *Handbook of Translation Studies. Volume 3*. Ámsterdam/Filadelfia: John Benjamins, pp. 47-51.
- DUFF, P. (2002). «Research Approaches in Applied Linguistics». En KAPLAN, R. B. (Ed.). *The Oxford Handbook of Applied Linguistics*. Nueva York: Oxford University Press, pp. 13-23.
- DUFF, P. (2011). *Case Study Research in Applied Linguistics*. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press.
- DUOXIU, Q., LI, X., y MIN, D. (2013). «Study of the Curricula Design for Translation and Interpretation Major in Science and Technology Universities». *Journal of Beijing University of Aeronautics and Astronautics (Social Sciences Edition)*, 1.
- ECHEVERRI JIMÉNEZ, G. y LÓPEZ VÉLEZ, B. (2005). «El currículo universitario: una propuesta compleja». *Ponencias del I Seminario Nacional: Educación, Pensamiento Complejo y Desarrollo Institucional Integrado*, 5-7 de octubre, Florencia. [En línea]. Disponible en: <http://www.oei.es/historico/oeivirt/sala001.htm> [Último acceso: 23.01.2017].
- ECKSTEIN, H. (1979). «On The "Science" of the State». *Daedalus*, 108 (4), pp. 1-20.
- EDITORIAL BOARD OF CHINA'S EDUCATION YEARBOOK (1985). *China's Education Yearbook*. Beijing: People's Education Press.
- EL MUNDO. (2016). Ranking de universidades. Traducción e Interpretación. [En línea]. Disponible en: <http://www.elmundo.es/ranking-universidades/donde-estudiar-traduccion-e-interpretacion.html> [Último acceso: 14.04.2017].
- EMT (EUROPEAN MASTER'S IN TRANSLATION) (2009). *Competences for Professional Translators, Experts in Multilingual Communication*. [En línea]. Disponible en: <https://www.euatc.org/news/item/162-european-masters-in-translation-emt-project> [Último acceso: 26.04.2017].

- ENCYCLOPAEDIA BRITANNICA. (2015). *The Great Leap*. [En línea]. Disponible en: <http://www.britannica.com/EBchecked/topic/243427/Great-Leap-Forward> [Último acceso: 20.04.2017].
- ESCUDERO MUÑOZ, J. M. (2008). «Las competencias profesionales y la formación universitaria: posibilidades y riesgos». *Revista de Docencia Universitaria*, 2 (1-2), pp. 7-26.
- ESCUDERO MUÑOZ, J. M., y AREA MOREIRA, M. (2000). *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*. Síntesis Editorial.
- ESCUELA DE TRADUCTORES DE TOLEDO. (2012). *Historia de la Escuela de Traductores de Toledo*. [En línea]. Disponible en: <https://www.uclm.es/escueladetraductores/historia/> [Último acceso: 25.01.2017].
- ESG (2015). *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*. Bruselas. [En línea]. Disponible en: http://www.enqa.eu/wp-content/uploads/2015/11/ESG_2015.pdf [Último acceso: 21. 04.2017].
- ESTÉVEZ NÉNNINGER, E., ACEDO FÉLIX, L. y BOJÓRQUEZ RAMÍREZ, M. G. (2003). «La práctica curricular de un modelo basado en competencias laborales para la educación superior de adultos». *Revista Electrónica de Investigaciones Educativas*, 5 (1), pp. 27-33.
- EUR-Lex. (2001). Informe de la Comisión. Futuros objetivos precisos de los sistemas educativos. [En línea]. Disponible en: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/GA/TXT/?uri=celex:52001DC0059> [Último acceso: 21.03.2017].
- EUR-Lex. (2008). Improving Competencies for the 21st Century: an Agenda for European Cooperation on Schools. [En línea]. Disponible en: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A52008DC0425> [Último acceso: 01.02.2017].
- EURYDICE. (2010). *La educación superior en Europa 2010. El impacto del proceso de Bolonia*. [En línea]. Disponible en: http://eacea.ec.europa.eu/education/Eurydice/documents/thematic_reports/122ES.pdf [Último acceso: 08.03.2017].
- EVEN-ZOHAR, I. (1978). *Papers in Historical Poetics*. Tel Aviv: Porter Institute for Poetics and Semiotics.
- EVEN-ZOHAR, I. (1990). «Polysystem Studies». *Poetics Today*, 11 (1), pp. 1-253.
- FABER, P. y MAIRAL, R. *Constructing a Lexicon of English Verbs*. Berlin/Nueva York: Mouton de Gruyter.

- FAN, C. (2006). «China's Eleventh Five-Year Plan (2006–2010): From “Getting Rich First” to “Common Prosperity”». *Eurasian Geography and Economics*, 47 (6), pp. 708-723.
- FANG, G. (2010). Dao'an Pingzhuang [Dao'an's Biography]. Disponible en: [http://www.buddhism-dict.net/cgi-bin/xpr-ddb.pl?90.xml+id\(%27b9053-5b89%27\)](http://www.buddhism-dict.net/cgi-bin/xpr-ddb.pl?90.xml+id(%27b9053-5b89%27)) [Último acceso: 08.02.2017].
- FANG, H. Q. (2010). «A Comparison of Learning and Teaching Quality Assurance in Chinese and British Undergraduate Education». *Educate*, 10 (1), pp. 19-35.
- FAWCETT, A., GARCÍA, K. y PARKER, H. (2010). *Translation: Theory and Practice in Dialogue*. Londres: Continuum International Publishing.
- FENG, Q. y WANG, S. (2012). «Aspects of Translation Education. An Interview with Professor Anthony Pym». *Guang Yi: Lingual, Literary and Cultural Translation*, 6, pp. 201-220.
- FERIA GARCÍA, M., ORTEGA GÓMEZ, R., BACHIR, R. e ILHAMI, N. (2017) «Developing an Examination for Accrediting B1 Level Arabic in the University of Granada». En: RUIZ-CECILIA, R. y LÓPES GARCÍA, A. (Eds.). *Current Issues in Language Teaching. Developing and Innovating Approaches in the Language Classroom*. Alemania: Académica Española, pp. 89-97.
- FERNÁNDEZ GARCÍA, C. M. (2004). *Enseñanza sobre Europa en el currículum de las etapas de escolarización obligatoria de España e Inglaterra*. Oviedo: Universidad de Oviedo.
- FERNÁNDEZ GARCÍA, C. M. (2006a). «Educación comparada y espacio europeo de educación superior. Una nueva perspectiva vinculada a las competencias». *Revista Complutense Educativa*, 17 (2), pp. 169-186.
- FERNÁNDEZ GARCÍA, C. M. (2006b). «La educación comparada y sus potencialidades para afrontar el estudio del espacio europeo de la educación superior». *Revista Española de Educación Comparada*, 12, pp. 389-406.
- FERNÁNDEZ, C. y SEMPERE, F. (2010). «Shifting from Translation Competence to Translator Competence: Can Constructivism Help?» En PELLAT, V., GRIFFITHS, K., WU, S. C. (Eds.), *Teaching and Testing Interpreting and Translating*. Bern: Peter Lang A. G., pp. 131-147.
- FINNISH NATIONAL BOARD OF EDUCATION. (2007). *Higher Education in the People's Republic of China*. [En línea]. Disponible en: http://www.oph.fi/download/47688_chinaedu.pdf [Último acceso: 14.04.2017].

- FERRÁN FERRER, J. (2002). *La educación compara actual*. España: Ariel.
- FISHER, D. y McDONALD. (2004). «Stormy Weather: Leading Purposeful Curriculum Integration With and Through the Arts». *Teaching Artist Journal*, 2 (4), pp. 240-248.
- FONG, G. F. (2001) «Translated Literature in Pre-modern China» En CHAN, S. W. y POLLARD, D. (Eds.) *An Encyclopaedia of Translation: Chinese-English / English-Chinese*. Hong Kong: The Chinese University Press, pp. 580-590.
- FOUCAULT, M. (1980). *El orden del discurso*. España: Cuadernos Marginales.
- FREIRE, P. (2005) *La pedagogía del oprimido* (1ª ed., 18ª reimp.). Argentina: Siglo XXI.
- FULLAN, M. (2002) «El significado de cambio educativo: un cuarto de siglo de aprendizaje». Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado, 6 (1-2). [En línea]. Disponible en: <https://www.ugr.es/~recfpro/rev61ART1.pdf> [Último acceso: 15.05.2017].
- GABR, M. (2001). «Toward a Model Approach to Translation Curriculum Development». *Translation Journal*, 5 (2). [En línea]. Disponible en: <http://translationjournal.net/journal/16edu.htm> [Último acceso: 05.03.2017].
- GABR, M. (2002). «A Skeleton in the Closet. Teaching Translation in Egyptian Universities». *Translation Journal*, 6 (1). [En línea]. Disponible en: <http://translationjournal.net/journal/19edu.htm> [Último acceso: 05.03.2017].
- GALÁN-MAÑAS, A. y HURTADO ALBIR, A. (2010). «Blended Learning in Translator Training. Methodology and Results of an Empiric Validation». *The Interpreter and Translator Trainer (ITT)*, 4 (2), pp. 197-231.
- GAMBIER, Y. (2012). «Teaching Translation / Training Translators». En GAMBIER, Y. y DOORSLAER L. V. (Ed.). *Handbook of Translation Studies*. Ámsterdam/Filadelfia: John Benjamins, pp. 163-171.
- GARCÍA ÁLVAREZ, A. (2003). *Principios teóricos y metodológicos para la didáctica del proceso de la traducción directa: un modelo cognitivo-funcional*. Tesis Doctoral. Las Palmas de Gran Canaria: Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
- GARCÍA GARRIDO, J. L. (1991). *Educación comparada. Fundamentos y problemas* (3ª ed.). Madrid: Dykinson.
- GARCÍA GARRIDO, J. L. (1993). *Sistemas educativos de hoy* (3ª ed.). Madrid: Dykinson.

- GARCÍA GARRIDO, J. L. (1996). *Fundamentos de la educación comparada* (3ª ed.). Madrid: Dykinson.
- GARCÍA GARRIDO, J. L. (1997). «La educación comparada en una sociedad global». *Revista Española de Educación Comparada*, 3, pp. 61-81.
- GARCÍA GARRIDO, J. L., GARCÍA RUÍZ, M. J. y GAVARI STARKIE, E. (2013). *La educación comparada en tiempos de globalización*. Madrid: UNED.
- GARCÍA GARRIDO, J. L., PEDRÓ, F. y VELLOSO, A. (1989). *La educación en Europa: Reformas y perspectivas de futuro*. Madrid: Cincel.
- GARCÍA HOZ, V. (1968). *Principios de pedagogía sistemática*. Madrid: Rialp.
- GARCÍA PASCUAL, E. (2004). *Didáctica y currículum: claves para el análisis en los procesos de enseñanza*. Zaragoza: Mira.
- GARCÍA RUÍZ, M. J. (2012). «Impacto de la globalización y el postmodernismo en la epistemología de la educación comparada». *Revista Española de Educación Comparada*, 20, pp. 41-80.
- GARCÍA GARRIDO, J. L., GARCÍA RUIZ, M. J., y STARKIE, E. G. (2012). *La educación comparada en tiempos de globalización*. Editorial UNED.
- GARCÍA YEBRA, V. (1979). «¿Cicerón y Horacio preceptistas de la traducción?». *Cuadernos de Filología Clásica*, 16, pp. 139-154.
- GAOGAO WANG BANQUAN SUOYOU. [En línea]. Disponible en: <http://www.gaokao.com/baokao/kssj/> [Último acceso: 29.03.2017].
- GAZZOLA, A. L., y TAKAYANAQUI, A. D. (2008). *Tendencias de la educación superior en América Latina y el Caribe*. IESALC-UNESCO.
- GE, D. y YU, X. (2014). «On Internet-based Translation Teaching Mode Reform and Practical Translation Talents Cultivation». *Advanced Materials Research*, 1042, pp. 290-295.
- GENTZLER, E. (2001). *Contemporary Translation Theories*. Clevedon: Multilingual Matters.
- GERDING SALAS, C. y DÍAZ CASTRO, C. (2016). «Hacia una propuesta socioconstructivista para el aprendizaje de la traducción». *Entreculturas*, 7-8, pp. 151-178.
- GERZYMISCH-ARBOGARST, H. y SCHNATMEYER, U. (1991). «Case Studies in Teaching Translation». En LARSON, M. L. (Ed.). *Translation: Theory and Practice. Tension and Interdependance*. Ámsterdam/Filadelfia: John Benjamins, pp. 235-253.

- GIDEON, T. (1995). *Descriptive Translation Studies and Beyond*. Ámsterdam/Nueva York: John Benjamins.
- GILE, D. (1995/2009). *Basic Concepts and Models for Interpreter and Translator Training*. Ámsterdam/Filadelfia: John Benjamins.
- GILE, D. (2012). «Institutionalization of Translation Studies». En GAMBIER, Y. y DOORSLAER L. V. (Eds.), *Handbook of Translation Studies*. Ámsterdam/Filadelfia: John Benjamins, pp. 73-80.
- GILE, D., HANSEN, G., POKORN, N. K., y EBRARY, I. (2010). *Why Translation Studies Matters*. Ámsterdam/Filadelfia: John Benjamins.
- GILLHAM, B. (2000). *Case Study Research Methods*. Londres/Nueva York: Continuum.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1988/1991). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- GINÉS MORA, J. (1999). «La universidad: una empresa al servicio de la sociedad del conocimiento». *Revista de Evaluación, Planificación y Gestión Universitaria*, 1, pp. 41-55.
- GINÉS MORA, J. (2004). «La necesidad del cambio educativo para la sociedad del conocimiento». *Revista Iberoamericana de Educación*, 35, pp. 13-37.
- GÓMEZ GARCÍA, M. N. (1986). «Las primeras universidades europeas: anotaciones sobre sus características diferenciadoras». *Cuestiones Pedagógicas: Revista de Ciencias de la Educación*, 3, pp. 11-22.
- GOÑI ZABALA, J. M. (2005). In ICE-UB (Ed.), *El Espacio Europeo de Educación Superior, un reto para la universidad. Competencias, tareas y evaluación: los ejes del currículum universitario*. Barcelona: Octaedro.
- GONG, AI-HUA, (2004). «On Translation Teaching for Undergraduate English Majors in China». *Journal of Jiangxi Normal University*, 6. [En línea]. Disponible en: http://xueshu.baidu.com/s?wd=paperuri%3A%28557bbfc548e9b1f23cf8e9057007949f%29Yfilter=sc_long_signYtn=SE_xueshusource_2kduw22vYsc_vurl=http%3A%2F%2Fen.cnki.com.cn%2FArticle_en%2FCJFDTOTAL-JXSZ200406024.htmYie=utf-8Ysc_us=2074839316616322328 [Último acceso: 12.03.2017].
- GONZÁLEZ DAVIES, M. (2001). «Training in the Application of Translation Strategies for Undergraduate Scientific Translation Students». *Meta*, 46 (4), pp. 737-744.
- GONZÁLEZ DAVIES, M. (2004). «Undergraduate and Postgraduate Translation Degrees: Aims and Expectations». En MALMKJAER, K. (Ed.). *Translation in*

- Undergraduate Degree Programmes*. Ámsterdam/Filadelfia: John Benjamins, pp. 67-81.
- GONZÁLEZ DAVIES, M. y ENRÍQUEZ RAÍDO, V. (2016). «Situating Learning in Translator and Interpreter Training: Bridging Research and Good Practice». *The Interpreter and Translator Trainer (ITT)*, 10 (1), pp. 1-11.
- GONZÁLEZ, J. y WAGENAAR, R. (2003). *Tuning Educational Structures in Europe I. Proyecto piloto, informe final. Fase I*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- GONZÁLEZ, J. y WAGENAAR, R. (2006). *Tuning Educational Structures in Europe II. La contribución de las universidades al proceso de Bolonia*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- GOOD, T. y BROPHY, Y. (1996). *Psicología educativa contemporánea*. México: McGraw-Hill.
- GOUADEC, D. (2003). «Position Paper: Notes on Translator Training». En PYM, A., FALLADA, C., BIAU J. R. y ORENSTEIN, J. (Eds.). *Innovation and E-Learning In Translator Training* Tarragona: Universitat Rovira i Virgili, pp. 11-19.
- GROTJAHN, R. (1987). «On the Methodological Basis of Introspective Methods». En FAERCH, C. y KASPER, G. (Eds.). *Introspection in Second Language Research*. Bristol: Multilingual Matters, pp. 54-81.
- GRUNDY, S. (1998). *Producto o praxis del currículum* (3ª ed.). Madrid: Taurus.
- GU, J., LI, X. y WANG, L. (2009). *Higher Education in China*. Zhejiang: Zhejiang University Press.
- GU, M. (2000). «What Is Facing Chinese Higher Education in the New Century?» *Current Issues in Chinese Higher Education. Education and Skills*, OECD, 13-20.
- GUBA, E. (1981). «Criterios de credibilidad en la investigación naturalista». En GIMENO SACRISTÁN, J. y PÉREZ GÓMEZ, A. *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal, pp. 148-165.
- GÜMÜŞ, V. Y. (2008). «A Functionalist Approach to Syllabus Design in Translator Training». *Thinking Translation: Perspectives from Within and Without: Conference Proceedings, Third UEA Postgraduate Translation Symposium*, pp. 207-217.
- GUO, L. (2013). «New Curriculum Reform in China and Its Impact on Teachers». *Comparative and International Education*, 41 (2), pp. 87-105.
- GUO, Q. (2006). *A History of Chinese Educational Thought* (Traducido por Li, L.). Beijing: Foreign Languages Press.

- GUO, T. (2008). «Translation and Activism: Translators in the Chinese Communist Movement in the 1920s-30s». En PIETER, B. (Ed.). *Translation and Its Others. Selected Papers of the CETRA Research Seminar in Translation Studies*. [En línea]. Disponible en: <https://www.arts.kuleuven.be/cetra/papers/files/guo.pdf> [Último acceso: 22.03.2017]
- GUO, W. (2010). «Translating Differences: A Hybrid Model for Translation Training». *The International Journal for Translation & Interpreting Research*, 2 (1), pp. 24-37.
- GUO, Y. (2005). «China at the Turn of the 20th Century: Translating Modernity through Japanese». *Journal of Language, Culture and Communication*, 7 (2), pp. 1-15.
- GUO, Y. (2009). «Theorizing the Politics of Translation in a Global Era: A Chinese Perspective». *The Translator (Special Issue: Chinese Discourses On Translation)*, 15 (2), pp. 239-259.
- GUO, Q. (2012). *Translation Theory and Translation Studies in China*. Tesis doctoral. Dallas: Universidad de Texas.
- GUO-BRENNAN, L. (2016). «Expanding Horizons of Curriculum Wisdoms: Teachers' Experiences in New Curriculum Reform in China». En CHOU, C. y SPANGLER, J. (Eds.), *Chinese Education Models in a Global Age*. Singapur: Springer, pp. 51-65.
- GUO-HUA, W. (2010). «China's Higher Education Reform». *China Research Center*, 9 (1). [En línea]. Disponible en: http://www.chinacenter.net/2010/china_currents/9-1/chinas-higher-education-reform/ [Último acceso: 15.01.2017].
- GUZMÁN PAZ, V. (2012). *Teoría Curricular*. México: Red Tercer Milenio.
- HAIGH, M. (2010). «Internationalisation of the Curriculum: Designing Inclusive Education for a Small World». *Journal of Geography in Higher Education*, 26 (1), pp. 49-66.
- HALLIDAY, M. A. K. (1978). *Language as Social Semiotic. The Social Interpretation of Language and Meaning*. Londres: Edward Arnold.
- HALLS, W. D. (1990). *Comparative Education: Contemporary Issues and Trends*. París: UNESCO.
- HALVERSON, S. (2003). «The Cognitive Basis of Translation Universals». *Target*, 15 (2), pp. 197-241.
- HANS, N. (1953). *Educación Comparada*. Buenos Aires: Nova.
- HANS, N. (1959). «The Historical Approach to Comparative Education». *International Review of Education*, 5 (3), pp. 299-309.

- HANS, N. (1980). *Comparative Education. A Study of Educational Factors and Traditions*. Londres: Routledge.
- HATIM, B. y MASON, I. (1990). *Discourse and the Translator*. Londres/Nueva York: Routledge.
- HAVELRSON, S. (2009). «Elements of Doctoral Training: The Logic of the Research Process, Research Design, and the Evaluation of Research Quality». *The Interpreter and Translator Trainer (ITT)*, 3 (1), pp. 79-106.
- HAERING-PÉREZ, F. (2004). *Towards the European Higher Education Area. Bologna Process, National Reports 2004-2005*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, Dirección General de Universidades
- HAYHOE, R. (1987). «China's Higher Curricular Reform in Historical Perspective». *The China Quarterly*, 110, pp. 196-230.
- HAYHOE, R. (1989). *China's Universities and the Open Door*. Nueva York: Sharpe.
- HAYHOE, R. (1996). *China's Universities 1895-1995: A Century of Cultural Conflict*. Nueva York: Garland.
- HE, A. y LONG Q. (2009). Fanyi zuanyejianshe de shijie huimou yu qianjing zhangwang: wo guo fanyi zhuangye jianshe: wenti yu duice. Waiyujie [A Century of the Translation Major Construction: Retrospection and Prospects: China's Translation Majors: Problems and Measures]. *Zhongguo fanyi*, 2, pp. 50-55.
- HE, X., (2009). «EMT and Its Implications for Translation Teaching in China». *Shanghai Journal of Translators*, 46 [En línea]. Disponible en: http://en.cnki.com.cn/Article_en/CJFDTOTAL-SHKF200901011.htm [Último acceso: 22.02.2017].
- HE, X., y CENG, Y. (2013). Gaojiao benke fanyi zhuanke kecheng shezhi xianzhuang tixi zhong gou [Current Situation of Curricula for Undergraduate Translation Major and its Reconstruction]. Henan: Jiefangjun waiguoyu xueyuanbao, 36, pp. 69-72.
- HE, Y. (1999). *Higher Education in Modern China*. Shanghai: East China Normal University.
- HEIGHAM, J. y CROKER, R. (2009). *Qualitative Research in Applied Linguistics. A practical introduction*. Reino Unido: Palgrave Mcmillan.
- HEPING, L. (2008). «Rethinking the Construction of a Pedagogical System for Translation Teaching». *Chinese Translators Journal*, 3. [En línea]. Disponible en: http://en.cnki.com.cn/Article_en/CJFDTOTAL-ZGFY200803011.htm [Último acceso: 21.01.2017].

- HERNÁNDEZ BLÁZQUEZ, B. (2001). *Técnicas estadísticas de investigación social*. Madrid: Ediciones Díaz de Santos.
- HERNÁNDEZ SANDOICA, E. (2008). «Tres décadas de educación superior en España: universidades e investigación». *Cuadernos del Instituto Antonio de Nebrija de educación sobre la Universidad*, 11 (1), pp.101-134. [En línea]. Disponible: <http://e-archivo.uc3m.es/handle/10016/11148> [Último acceso: 23.01.2017].
- HERNÁNDEZ, G. (2009). «Origen de las universidades medievales en Italia». *Revista de Educación y Desarrollo Social*, 3 (1), pp. 182-190.
- HERRERA MÁRQUEZ, A. y DIDRIKSSON TAKAYANAGUI, A. (1999). «La construcción curricular: innovación, flexibilidad y competencias». *Educación Superior y Sociedad*, 10 (2), pp. 29-52.
- HESSE-BIBER, S., y LEAVY, P. (2011). *The Practice of Qualitative Research* (2ª ed.). Estados Unidos: Sage.
- HOFSTEDE, G., HOFSTEDE, J. y MINKOV, M. (2010). *Cultures and Organizations: Software of the Mind* (3ª ed.). Nueva York: McGraw Hill Professional.
- HOLMES, B. (1979). *International Guide to Education Systems*. París: UNESCO. [En línea]. Disponible en: http://unesdoc.unesco.org/Ulis/cgi-bin/ulis.pl?catno=31180Yset=50EC726E_1_215Ygp=0Ylin=1Yll=3 [Último acceso: 23.02.2017].
- HOLMES, J. S. (1972/1988). «The Name and Nature of Translation Studies». En HOLMES, J. S. (Ed.). *Translated! Papers on Literary Translation and Translation Studies*. Ámsterdam: Rodopi. pp. 67-80.
- HORVÁTH, I. (2016). «The Role of Cooperative Learning in Translation and Interpreter Training». En HORVÁTH, I. (Ed.). *The Modern Translator and Interpreter*. Budapest: Eotvos University Press, pp. 233-240.
- HOUSE, J. (2008). «Beyond Intervention: Universals in Translation?». *Trans-Kom*, 1, pp. 6-19.
- HOUSE, J. (2016). *Translation as Communication across Languages and Cultures*. Londres/Nueva York: Routledge.
- HU, G. W. (2002). «English Language Teaching in the People's Republic of China». En SILVER, E., HU, G. W. y IINO, M. (Eds.). *English Language Education in China, Japan, and Singapore*. Singapur: National Institute of Education, pp. 1-77.

- HU, G. W. (2002). «Potential Cultural Resistance to Pedagogical Imports: The Case of Communicative Language Teaching in China». *Perspectives: Studies in Translatology*, 15 (2), pp. 93-105.
- HUANG, F. (2003). «Policy and Practice of the Internationalization of Higher Education in China». *Journal of Studies in International Education*, 7, pp. 225-240.
- HUANG, F. (2004). «Curriculum Reform in Contemporary China: Seven Goals and Six Strategies». *Journal of Curriculum Studies*, 36 (1), pp. 101-115.
- HUANG, F. (2006). "Internationalization of Curricula in Higher Education Institutions in Comparative Perspectives: Case Studies of China, Japan and the Netherlands». *Higher Education*, 51, pp. 521-539.
- HUANG, F. (2006). «Undergraduate Curriculum Reforms in China. A Cross-National Analysis of Undergraduate Curriculum Models: Focusing on Research-Intensive Universities». *Coe Research Series*, 21, pp. 13-26. [En línea]. Disponible en: <http://catalog.lib.kyushu-u.ac.jp/en/recordID/1001326188> [Último acceso: 20.03.2017].
- HUANG, F. (2014). «The Study on the Development of University Curriculum to Cultivate Students». *Asia Pacific Journal of Educational Development (APJED)*, 3 (1), pp. 1-10.
- HUANG, Y. (2015). «Chinese-English Translation: Opportunities and Challenges in the Era of Globalization». En KO, L. y CHEN, P. (Eds.) *Translation and Cross-Cultural Communication Studies in the Asia Pacific*. Leiden/Boston: Brill Rodipi, pp. 47-56.
- HUANG, Y. y HUANG, C. (2009) «The Translation Industry in China: Current Development and Potential for International Cooperation». *Translation Association of China*. [En línea]. Disponible en: http://tac-online.org.cn/en/tran/2009-10/13/content_3182787.htm [Último acceso: 25.04.2017].
- HUNG, E. (2006). «And the Translator is – ‘Translators in Chinese History’». En HERMANS, T. (Ed.). *Translating Others*, Vol. I. Manchester: St. Jerome, pp. 145-162.
- HUNG, E. y POLLARD, D. (1998/2009). «The Chinese Tradition». En BAKER, M. y SALDANHA, G. (Eds.). *The Routledge Encyclopedia of Translation Studies*. Londres/Nueva York: Routledge.
- HUERTAS BARROS, E. (2010) «El trabajo colaborativo en el aula de traducción: un caso práctico». *Interlingüística*, XXI, pp. 1059-1069.

- HUERTAS BARROS, E. (2001) «Collaborative Learning in the Translation Classroom: Preliminary Survey Results». *The Journal of Specialised Translation*, 2, pp. 42-60. [En línea]. Disponible en: http://www.jostrans.org/issue16/art_barros.pdf [Último acceso: 02.03.2017].
- HUERTAS BARROS, E. (2013). *La competencia interpersonal en la formación de traductores en españa: un estudio empírico-descriptivo del trabajo colaborativo durante la primera etapa de formación en traducción e interpretación*. Tesis Doctoral. Granada: Universidad de Granada.
- HUNG, E., y WAKABAYASHI, J. (2014). *Asian Translation Traditions*. Londres/Nueva York: Routledge.
- HUNG, E. (1996). «Translation Curricula Development in Chinese Communities». En DOLLERUP, C. y APPEL, V. (Eds.) *Teaching Translation and Interpreting 3: New Horizons*. Ámsterdam/Filadelfia: John Benjamins, pp. 31-44.
- HURTADO ALBIR, A. (1995) «La didáctica de la traducción. Evolución y estado actual». En FERNÁNDEZ NISTAL, P. y BRAVO GOZALO, J. M. (Eds.). *Perspectivas de la traducción inglés-español*. Valladolid: Universidad de Valladolid, pp. 49-74.
- HURTADO ALBIR, A. (1996) «La enseñanza de la traducción directa “general”. Objetivos de aprendizaje y metodología». En HURTADO ALBIR, A. (Ed.). *La enseñanza de la traducción*. Castelló de la Plana: Universitat Jaume I, pp. 31-56.
- HURTADO ALBIR, A. (1999/2003). *Enseñar a traducir. Metodología en la formación de traductores e intérpretes*. Madrid: Edelsa.
- HURTADO ALBIR, A. (2001/2004). *Traducción y traductología. Introducción a la traductología*. Madrid: Cátedra.
- HURTADO ALBIR, A. (2007). «Competence-Based Curriculum Design for Training Translators». *The Interpreter and Translator Trainer (ITT)*, 1 (2), pp. 163-195.
- HURTADO ALBIR, A. (2015) *Aprender a traducir del francés al español. Guía Didáctica: Competencias y tareas para la iniciación a la traducción*. Castelló de la Plana: Universidad Jaume I.
- HURTADO ALBIR, A. (2017) *Researching Translation Competence by PACTE Group*. Ámsterdam/Filadelfia: John Benjamins.
- ICED. (1987). *La reforma universitaria española. Evaluación e informe*. Consejo de Universidades. Madrid.

- ILHAMI, N. (2015). *La formación de traductores e intérpretes árabe-español: adecuación del diseño curricular en la Universidad de Granada*. Tesis Doctoral. Granada: Universidad de Granada,
- ILHAMI, N. y WAY, C. (2016). «Terminology in Undergraduate Translation and Interpreting. Programmes in Spain: The Case of Arabic as a First Foreign Language». En TAIBI, M. (Ed.). *New Insights into Arabic Translation and Interpreting*. Bristol: Multilingual Matters, pp. 91-115.
- INCIARTE, M. (2013). «Estudio comparativo de las políticas educativas en el desarrollo social de Canadá y Venezuela». En NAVARRO LEAL, M. (Ed.). *Comparative Education: Views from Latin America*. Bloomington: Palibrio, pp. 209-249.
- INFANTE DÍAZ, J. (2010). «La reforma de los planes de estudio universitarios de la España democrática (1977-2000)». *Revista de Educación*, 351(Enero-Abril), pp. 259-282.
- INSTITUTO DE ESTADÍSTICA DE LA UNESCO. (2011). Clasificación Internacional Normalizada de la Educación. CINE 2011. [En línea]. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002207/220782s.pdf> [Último acceso: 03.02.2017].
- JACKOBSON, R. (1959). *On Linguistic Aspects of Translation*. [En línea]. Disponible en: <https://web.stanford.edu/~eckert/PDF/jakobson.pdf> [Último acceso: 23.03.2017].
- JENKING, H. (2008). *Convergence Culture. La cultura de la convergencia de los medios de comunicación*. Barcelona: Paidós.
- JIANG, E. (2014). «A Comparative Study on Undergraduate Computer Science Education between China and the United States». En WANG, V. (Ed.). *International Education and the Next-Generation Workforce: Competition in the Global Economy*. Hershey: Information Science Reference (IGI Global), pp. 208-224.
- JIN, L. y CORTAZZI, M. (1998). «Dimensions of Dialogue: Large Classes in China». *International Journal of Educational Research*, 29 (8), pp. 739-791.
- JIN, L. (2012). *Cultural Foundations of Learning: East and West*. Nueva York: Cambridge University Press.
- JIN, Y. y FAN, J. (2011). «Test for English Majors (TEM) in China». *Language Testing*, 28 (4), pp. 589-596.
- JUNG, L. (2000). *La escuela traductológica de Leipzig*. Granada: Comares.

- JU, M., y QIAN, G. (2008). «The Enlightenment of Terminology on Constructing a Model of Instruction for Translation as a Major». *Foreign Languages and their Teaching*, 10 [En línea]. Disponible en: http://en.cnki.com.cn/Article_en/CJFDTOTAL-WYWJ200810014.htm [Último acceso: 20.02.2017].
- KA HO, M. (2000). «Marketizing Higher Education in Post-Mao China». *International Journal of Educational Development*, 20 (2), pp. 109-126.
- KANDIKO, C. y BLACKMORE, P. (2012). *Strategic Curriculum Change in Universities: Global Trends*. Londres/Nueva York: Routledge.
- KARSETH, B. (2006). «Curriculum Restructuring in Higher Education after the Bologna Process: A New Pedagogic Regime?» *Revista Española de Educación Comparada*, 12, pp. 255-284.
- KE, P., y BAO CHUANYUN. (2002). Shijie gedi gaojiao de kou bi zhuan ye yu fanyi yanjiu jigou [Programs and Research Projects Currently Offered and Conducted in Major Tertiary Institutions in the World]. *Zhongguo Fanyi*, 6, pp. 47-53.
- KEARNS, J. (2006). *Curriculum Renewal in Translator Training: Vocational Challenges in Academic Environments With Reference to Needs and Situation Analysis and Skills Transferability from the Contemporary Experience of Polish Translator Training Culture*. Tesis Doctoral. Irlanda: Dublin City University.
- KEARNS, J. (2012). «Curriculum Ideologies in Translator and Interpreter Training» En HUBSCHER-DAVIDSON, S. y BORODO, M. (Eds.) *Global Trends in Translator and Interpreter Training*. Londres/Nueva York: Continuum, pp. 11-29.
- KEFEI, W. y FAN, S. (1999). «Translation in China: A Motivating Force». *Meta: Translators' Journal*, 44 (1), pp. 7-26.
- KELLY, G. y ALTBACH, P. (2000). «La educación comparada: desafíos y respuestas». En CALDERÓN LÓPEZ-VALVERDE J. (Eds.). *Teoría y desarrollo de la investigación en educación comparada*. México: Plaza y Valdés, pp. 81-105.
- KELLY, D. (1996). «El plan de estudios de la Licenciatura de Traducción e Interpretación de la universidad de Granada: elaboración, limitaciones y perspectivas de futuro». *Actas de las I Jornadas sobre Diseño Curricular del Traductor e Intérprete*, Facultad de Traducción e Interpretación. Granada.
- KELLY, D. (2000). «La universidad y la formación de profesionales». En KELLY, D. (Ed.) *La traducción y la interpretación en España hoy: Perspectivas profesionales*. Granada: Comares, pp. 1-11.

- KELLY, D. (2002a). «Un modelo de competencia traductora: bases para el diseño curricular». *Puentes*, 1, pp. 9-20.
- KELLY, D. (2002b) «Interpersonal Competence in Translation: What it Consists of and How to Facilitate its Acquisition». *Translating in the XXI Century: Trends and Prospects, International Conference. AUTH*, 27-29 de septiembre de 2002. Tesalónica: University Studio Press, pp. 283-290.
- KELLY, D. (2005a) *A Handbook for Translator Trainers*. Manchester: St. Jerome.
- KELLY, D. (2005b) «El profesor universitario de traducción e interpretación ante el reto EEES». *Trans*, 9, pp. 61-71. Disponible en: http://www.trans.uma.es/pdf/Trans_9/t9_61-71_DKelly.pdf [Último acceso: 22.03.2017].
- KELLY, D. (2007). «Translation Competence Contextualized, Translator Training in the Framework of Higher Education: In search of alignment in curricular design». En KENNY, D. y RYOU, K. (Eds.), *Across Boundaries: International Perspectives on Translation Studies*. Reino Unido: Cambridge Scholars Publishing, pp. 128-142.
- KELLY, D. (2008a). «Realismo profesional y progresión pedagógica: una propuesta de criterios para la selección de materiales para la formación de traductores». *Trans*, 12, pp. 247-258. Disponible en: http://www.trans.uma.es/pdf/Trans_12/t12_247-258_DKelly.pdf [Último acceso: 15.02.2017].
- KELLY, D. (2008b). «Training The Trainers: Towards a Description of Translator Trainer Competence and Training Needs Analysis». *TTR: Traduction, Terminologie, Rédaction*, 21 (1), pp. 99-125.
- KELLY, D. (2008c). «Mobility Programmes as Learning Experience for Translation Students: Development and Assessment of Specific Translation and Transferable Generic Competences in Study Abroad Contexts». En KEARNS, J. (Ed.). *Translator and Interpreter Training. Issues, Methods and Debates*. Nueva York: Continuum International.
- KELLY, D. y WAY, C. (2007). Editorial: On the Launch of ITT. «The Interpreter and Translator Trainer (ITT)». *The Interpreter and Translator Trainer*, 1 (1), pp. 1-13.
- KEMMIS, S. (1988). *El currículo: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.
- KENNY, D., y RYOU, K. (2009). *Across Boundaries: International Perspectives on Translation Studies*. Cambridge: Cambridge Scholars Publishing.

- KENWAY, J. y FAHEY, J. (2008). «Imagining Research Otherwise». En KENWAY, J. y FAHEY, J. (Eds.), *Globalizing the Research Imagination*. Londres/Nueva York: Routledge. pp. 1-39.
- KING, E. J. (1968). *Comparative Studies and Educational Decision*. Nueva York: Bobbs-Merril.
- KING, E. J. (1973). *Other Schools and Ours*. (5ª ed.). Londres: Holt Rinehart and Winston.
- KIRALY, D. (1995). *Pathways to Translation: Pedagogy and Process*. Kent: Kent State University.
- KIRALY, D. (2000/2014). *A Social Constructivist Approach to Translator Education: Empowerment from Theory to Practice*. Manchester: St. Jerome.
- KIRALY, D. (2001). «Towards a Constructivist Approach to Translator Education». *Quaderns: Revista de Traducción*, 6, pp. 50-53.
- KIRALY, D. (2003). «Translation into a Non-mother Tongue: from Collaboration to Competence». En GROSMAN, M., KADRIC, M., KOVAČIČ, I. y SNELL-HORNBY, M. (Eds.). *Translation into Non-Mother Tongues*. Tübingen: Stauffenberg, pp. 117-123.
- KIRALY, D. (2005). «Project-based Learning: A Case for Situated Translation». *Meta: Translators' Journal*, 50 (4), pp. 1098-1111.
- KIRALY, D. (2013). «Towards A View of Translator Competence as an Emergent Phenomenon: Thinking Outside the Box(es) in Translator Education». En KIRALY, C., HANSEN-SCHIRRA, S. y MAKSYMOSKY, K. (Eds.). *New Prospects and Perspectives for Educating Language Mediators*. Narr Verlag: Tubinga, pp. 197-224.
- KIRALY, D. (2015). «Occasioning Translator Competence. Moving Beyond Social Constructivism towards a Postmodern Alternative to Instructionism». *Translation and Interpreting Studies*, 10 (1), pp. 8-32.
- KIRALY, D. (2016). «Towards a Postpositivist Curriculum Development Model». En KIRALY, D. (Eds.). *Towards Authentic Experiential Learning in Translator Education*. Göttingen: Mainz University Press, pp. 67-87.
- KIRALY, D. (2017). «Seeing Translator Education as a Complex Process: Possible Implications for the Classroom and Beyond». En *Complexity Theory and Translation Studies*. Conferencia llevada a cabo en Leuven (Bélgica): 1-2 de junio, 2017.

- KIRALY, D. y HOFMANN, S. (2016). «Authentic Project Work And Pedagogical Epistemologies: A Question Of Competing Or Complementary Worldviews?» En KIRALY, D. (Eds.) *Towards Authentic Experiential Learning in Translator Education*. Göttingen: Mainz University Press, pp. 53-66.
- KNIGHT, P. T. (2001). «Complexity and Curriculum: A Process Approach to Curriculum-Making». *Teaching in Higher Education*, 6 (3), pp. 369-381.
- KOEHL, L. (1979). «La educación comparada como estudio comparado de socialización a lo largo de la vida». *Revista de Educación*, 260, pp. 86-114.
- KWONG, J. (2016). «Embedded Models of Development: Educational Changes in the People's Republic of China». En CHOU, C. y SPANGLER, J. (Eds.). *Chinese Education Models in a Global Age*. Singapur: Springer, pp. 3-15
- LA ROCCA, M. (2007). *El taller de traducción: una metodología didáctica integradora para la enseñanza universitaria de la traducción*. Tesis Doctoral. Vic: Universidad de Vic.
- LA ROCCA, M. (2008). «Una propuesta metodológica innovadora para la Didáctica de la Traducción». En PEGENAUTE RODRÍGUEZ, L., DECESARIS DINS, J., TRICÁS PRECKLER, M. y BERNAL GALLÉN, E (Eds.), *Actas del III Congreso Nacional de la Asociación Ibérica de Estudios de Traducción e Interpretación. La Traducción del Futuro: La Mediación Lingüística y Cultural en el Siglo XXI*. Barcelona 22-24 de marzo de 2007, Barcelona: PPU, 2, pp. 237-250.
- LA ROCCA, M. (2012). *Traducción y didáctica: Teoría y práctica*. Roma: Aracne Editrice.
- LAFARGA MADUELL, F. (1997). «La traducción en la España del siglo XVIII». En SANTAMARÍA LÓPEZ, J. M., PAJARES INFANTE, E., OLSEN, V., MERINO ÁLVAREZ, R. y EGUILUZ ORTÍZ DE LATIERRO, F. (Eds.). *Trasvases Culturales: Literatura, Cine, Traducción*, 2. Vitoria: Universidad del País Vasco, pp. 37-55.
- LAFARGA MADUELL, F. y PEGENAUTE RODRÍGUEZ, L. (2004). *Historia de la traducción en España*. Salamanca: Ambos Mundos.
- LARSEN-FREEMAN, D. y LONG, M.H. (1991). *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. Nueva York: Longman.
- LASNIER, F. (2000). *Réussir la formation par compétences*. Montréal: Guérin.
- LAUTERBACH, U. y MITTER, W. (1998). «Theory and Methodology of International Comparisons». En CEDEFOP (European Center for the Development of Vocational Training) (Ed.). *Training for a Changing Society. A Report on Current Vocational*

- Education and Training Research in Europe*. Luxemburgo: Office for Official Publications of the European Communities, pp. 235-272.
- LE THAN KHOI. (1981). *L'Education Comparée*. París: Armand Colin.
- LEBRERO BAENA, M. (2007). «Estudio comparado de los nuevos títulos de grado de educación infantil en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)». *Revista de Educación*, 343, pp. 275-299.
- LECOMPTE, M. y PREISSLE, J. (1993). *Ethnography and Qualitative Design in Educational Research* (2ª ed.). California: Academic Press.
- LEE, H. C. T. (2000). *Education in Traditional China. A History*. Leiden, Boston, Köln: Brill.
- LEFEVERE, A. (1977). *Translating Literature: The German Tradition*. Assen: Van Gorcum.
- LEFEVERE, A. (2002). *Translation/History/Culture: A Sourcebook*. Ámsterdam/Filadelfia: Routledge.
- LEI, M.. (1995). Zhongguo fanyi lilun yanjiu zhuang ji zhanwang. [The Present Situation and Prospect of Studies on Translation Theory in China]. Shanghai: Waiguo yu, 4, pp. 31-36.
- LEI, M. (1999). «Translation Teaching in China». *Meta, Translators' Journal*, 44 (1), pp. 198-208.
- LEI, M. (2004). Fanyi jiaoxue fazhan de tujin. [On How to Develop Translation Teaching]. *Zhongguo fanyi*, 5. Disponible en: <https://wenku.baidu.com/view/3c929289a0116c175f0e4849.html> [Último acceso: 26.04.2017].
- LEI, M. (2008). Jianshe wanzheng de fanyi jiaoxue tixi. [Conceptualizing Translation Pedagogy]. *Zhongguo fanyi*, 1, pp. 41-45.
- LEI, M. (2012). Fanyi de zhiyehua he zhiye yiyuan jiaoyu. [The Professionalization of Translation and Professional Translator Education]. *Zhongguo fanyi*, 4, pp. 13-14.
- LEI, M., y MINHUI, Z. (2006). «Designing Syllabus for Undergraduate Translation Major». *Chinese Translators Journal*, 5 [En línea]. Disponible en: http://en.cnki.com.cn/Article_en/CJFDTTotal-ZGFY200605001.htm [Último acceso: 15.03.2017].
- LEWIS, N. (2004). «The Intersection of Postmodernity and Classroom Practice». *Teacher Education Quarterly (Summer)*, pp. 119-134.

- LI, C. (2010). «The Complementarity of Chinese Translation Methods of English Metrical Poetry». *The International Journal for Translation & Interpreting Research*, 2 (2), pp. 66-80.
- LI, D. (1999). «Connecting Theory with Practice: A Critical Inquiry into the Teaching of Translation Theory». *Translation Quarterly*, 11-12, pp. 191-206.
- LI, D. (2000). «Tailoring Translation Programs to Social Needs: A Survey of Professional Translators». *Target*, 12(1), pp. 127-149.
- LI, D. (2001a). «Language teaching in translator training». *Babel*, 47 (4), pp. 343-354.
- LI, D. (2001b). «Needs Assessment in Translation Teaching: Making Translator Training More Responsive to Social Needs». *Babel*, 46(4), pp. 289-299.
- LI, D. (2003). «Translator Training: What Translation Students Have to Say». *Meta: Translators' Journal*, 47 (4), pp. 513-531.
- LI, D. (2005). «Teaching of Specialized Translation Courses in Hong Kong». *Babel*, 51 (1), pp. 1-16.
- LI, D. (2006a). «Making Translation Testing More Teaching-Oriented: A Case Study of Translation Testing in China». *Meta: Translators' Journal*, 51 (1), pp. 72-88.
- LI, D. (2006b). «Translators As Well As Thinkers: Teaching of Journalistic Translation in Hong Kong». *Meta: Translators' Journal*, 51 (3), pp. 611-619.
- LI, D. (2007). «Translation Curriculum and Pedagogy: Views of Administrators of Translation Services». *Target*, 19 (1), pp. 105-133.
- LI, D. (2009). «Research on Translation Teaching: Progress, Problems And Prospects». *Chinese Science & Technology Translators Journal*, 22 (3), pp. 44-47.
- LI, D. (2011). «Knowledge Structure and Training of Translation Teachers: An Exploratory Study of Doctoral Programmes of Translation Studies in Hong Kong». *Meta: Translators' Journal*, 56 (3), pp. 693-712.
- LI, D. (2012a). *Curriculum Design, Needs Assessment and Translation Pedagogy*. Beijing: Foreign Languages Teaching and Research Press.
- LI, D. (2012b). «Cultural Turn in Translation Studies: A Revisit». *Chinese Science & Technology Translators Journal*, 25 (3), pp. 38-41.
- LI, D. (2014). *Introducing Translation Studies: Theories and Applications* (3^a Ed.). Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press.
- LI, D. y MU, H. (2006). «Curriculum Development in Translation Education: A Learner-Centered Approach». *Journal of Foreign Languages*, 162 (2), pp. 59-65.

- LI, Y. ET AL. (2008). «The Higher Educational Transformation of China and Its Global Implications». *Working paper n° 13849*. Cambridge: National Bureau of Economic Research.
- LI, H. (2006). «Cultivating Translator Competence: Teaching and Testing». *Translation Journal*, 10 (3)
- LI, J. (1998). *Jiaoyuxue Zhi [A History of Chinese Thought on Education]*. Shanghai: Shanghai renmin chubanshe.
- LI, J. (2004). «A Chinese Cultural Model of Learning». En FAN, L., WONG, J. CAI, F y LI Q. (Eds.). *How Chinese Learn Mathematics: Perspectives from Insiders*. Singapur: World Scientific, pp. 124-156.
- LI, J. (2012). *Pre-Vocational Education in Germany and China: A Comparison of Curricula and Its Implications*. Alemania: Springer.
- LI, J. (2016). «The Chinese University 3.0 in a Global Age: History, Modernity, and Future». En CHOU, C. y SPANGLER, J. (Eds.). *Chinese Educational Models in a Global Age*. Singapur: Springer, pp. 15-35
- LI, L. (2004). «China'S Higher Education Reform 1998-2003: A Summary». *Asia Pacific Education Review*, 5 (1), pp. 14-22.
- LI, M. (2014). Daxue fanyi kecheng de geguan ceshi ji fanbo xiaoying. [Testing for College Translation Course and Its Washback Effects]. En *3rd International Conference on Information, Business and Education Technology*, ICIBET, 27-28 de febrero 2014, pp. 188-191.
- LI, M. y SHI, J. (2013). «The Impacts of Liberal Arts Education on Undergraduate Programs: Fulfillment of Frustration?» En JUN, X., PAK-SHEUNG, N. y CHENG, C. (Eds.). *General Education and the Development of Global Citizenship in Hong Kong, Taiwan and Mainland China: Not Merely Icing on the Cake*. Londres/Nueva York: Routledge, pp. 98-105.
- LI, Y., WHALLEY, J., ZHANG, S. y ZHAO, X. (2008). *The Higher Educational Transformation of China and Its Global Implications* (Working Paper No. 13849). Cambridge: NBER. [En línea]. Disponible en: https://www.google.es/?gws_rd=ssl#q=The+Higher+Educational+Transformation+of+China+and+Its+Global+Implications [Último acceso: 22.03.2017].
- LI, L. (2004). «China's Higher Education Reform 1998 - 2003: A Summary». *Asia Pacific Education Review*, 5 (1), pp. 14-22.

- LIN, Z. (2008). «The Test Project of Translation Curriculum for Undergraduate English Majors: Seen From the Theories of Translation Competence». *Journal of Hengshui University*, 6 [En línea]. Disponible en: http://en.cnki.com.cn/Article_en/CJFDTOTAL-HSSZ200806040.htm [Último acceso: 06.03.2017].
- ICEX (2013). *El sector de la educación en la R. P. China*. [En línea]. Disponible en: http://www.iberchina.org/files/china_educacion.pdf [Último acceso: 21.02.2017].
- LIU, A. (2001). Jianwei you zhongguo tese de fanyi lilun tixi. [The Establishment of Chinese Translation Theory in its Own]. *Zhongguo keyi fanyi*, 4 (42), pp. 45-48.
- LIU, J. (2013). «Translators Training: Teaching Programs, Curricula, Practices». *Journal of Language Teaching and Research*, 4 (1), pp. 127-132.
- LIU, Y. (2015). «Foreign Language Education Planning in China since 1949: A Recurrent Instrumentalist Discourse». *Working Papers in Educational Linguistics*, 30 (1), pp. 65-85.
- LIU, Q. (2003). Fanyi jiaoxue shiwu yu lilun. [Translation Teaching: Theory and Practice]. Beijing: zhongguo duiwai fanyi chuban gongsi.
- LIU, S. y YU, H. (2014). «Study of the Impacts of the Quality Assessment of Undergraduate Education Policy in China: Student's Perceptions». *Higher Education Studies*, 4 (2), pp. 53-60.
- LLÁCER LLORCA, E. (1997). *Introducción a los estudios sobre traducción. Historia, teoría y análisis descriptivos*. Valencia: Cuadernos de Filología.
- LLEIXÀ ARRIBAS, T. (1998) *El currículum en educación física en la enseñanza primaria: estudio comparativo del currículum de diferentes países de la Unión Europea*. Tesis Doctoral. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- LONG, C., ZHU, Q., TAN, B. y GUO, W. (2011) *A New Textbook in Translation between English and Chinese* (3ª ed.). Shanghai: East China University of Science and Technology Press.
- LONG, L. (2008) «History and Translation». En KUHIWCZAK, P. y LITTAU, K. (Eds.) *A Companion of Translation Studies*. Reino Unido: Cronwell, pp. 63-76.
- LONGXI, Z. (1992). «Western Theory and Chinese Reality». *Critical Inquiry*, 19 (1), pp. 105-130.
- LÓPEZ NOGUERO, F. (2005). *Metodología participativa en la enseñanza universitaria*. Madrid: Narcea.

- LOR, P. (2011). «Methodology in Comparative Studies». *International and Comparative Librarianship*. [En línea]. Disponible en: <https://pilor.files.wordpress.com/2010/06/chapter-4-draft-2011-04-20.pdf> [Último acceso: 01.05.2017].
- LOZANO, W. C., y VÁZQUEZ MARRUECOS, J. L. (1996). *Actas de las I Jornadas sobre Diseño Curricular del Traductor e Intérprete, Granada 26, 27 y 28 de marzo de 1996*. Granada: Universidad de Granada.
- LU, J. y LI, D. (1994). *English vs. Chinese Translation: Theory and Practice*. Nanjing: Hohai University Press.
- LU, W. (2012). «Chinese Thoughts vs. Western Notion on Author's Translation Rights». *Cross-Cultural Communication, Canada*, 8 (1). [En línea]. Disponible en: <http://www.cscanada.net/index.php/ccc/article/view/j.ccc.1923670020120801.350> [Último acceso: 03.02.2017].
- LU, W. y LI, D. (2010). «On The So-Called Translation Studies with Chinese Characteristics». *Chinese Science & Technology Translators Journal*, 23 (2), pp. 11-15.
- LU, X. (1984). Lu Xun he Qu Qiubai guanyu fanyi de tongxin: Luxun de fuxin. [Correspondence between Lu Xun and Qu Qiubai on Translation: Reply of Lu Xun]. En Luo X. (Ed.) *Fanyi lunji [Essays on Translation]*. Beijing: Shangye Chubanshe, pp. 273-279.
- LUNA ACOSTA, E. A. y LÓPEZ MONTEZUMA, G. A. (2011). «El currículo: concepciones, enfoques y diseño». *Revista Unimar*, 58, pp. 65-76.
- LUO, X. (1983). Wo guo zicheng tixi de fanyi lilun. [The Translation Theories in our Country: A system of its Own]. *Fanyi Tongxun*, 7, pp. 9-13.
- LUO, X. (1984). *Fanyi lunji [Selected Papers in Translation]*. Beijing: Shangwu yinshuguan.
- LUO, X. y HE, Y. (2009). *Translating China*. Londres: Multilingual Matters.
- LUO, X. y LEI, H. (2004). «Translation Theory and Practice in China». *Perspectives: Studies in Translatology*, 12 (2), pp. 20-30.
- LUXÁN MELÉNDEZ, J. M. (1998). «La evaluación de la universidad en España». *Revista de Educación*, 315, pp. 11-29.
- LUZÓN TRUJILLO, A. y TORRES SÁNCHEZ, M. (2013). «Apuntes sobre la internacionalización y la globalización en educación. De la internacionalización de

- los modelos educativos a un nuevo modelo de gobernanza». *Journal of Supranational Policies of Education*, 1, pp.53-66.
- LV, S. (2010). Fanyi jiaoxue moshi chuangxin tansuo: shehui jiangou zhuyi shijiao. [An Experiment of a New Teaching Mode: From a Socioconstructivism Perspective]. *Zhongguo shehui kexueyuan yanjiushenyuan*, 5, pp. 118-123.
- MA H. (2012). Hanyiyingfan nenli yanjiu [A Study of Translation Competence From Chinese Into English] Beijing: Beijing Shifang daxue chubanshe.
- MA, H. y MIAO, J. (2009) Dangdai xifang fanyi lilun xuandu [Selected Readings of Contemporary Westerns Theories]. Beijing: Waiyu jiaoxue yu jianyou chubanshe
- MA, Z. (1984). Zhongguo fanyi jianshi. [A Brief History of Translation in China until 1919]. Beijing: Zhongguo chuban jituan gongsi.
- MA, Z. (2001). «History of Translation in China». EN CHAN, SIN-WAI y POLLARD, D. (Eds.). *An Encyclopaedia of Translation Chinese-English, English-Chinese*. Hong Kong: The Chinese University Press, pp. 373-387.
- MAHATMYA, D., BROWN, R. y JOHNSON, A. (2014). «Student-As-Client». *Phi Delta Kappan*, 95 (6), pp. 30-34.
- MALLINSON, V. (1975). *An Introduction to the Study of Comparative Education* (4^a ed.). Londres: Heinemann
- MALMKJAER, K. (1998). *Translation and Language Teaching: Language Teaching and Translation*. Manchester: St. Jerome.
- MALMKJAER, K. (2004). «Introduction: Translation as an Academic Discipline». En MALMKJAER, K. (Ed.). *Translation in Undergraduate Degree Programmes*. Ámsterdam/Filadelfia: John Benjamins. pp. 1-7.
- MANLI, L. (1999). Tongzhi jiaoyu: yizhong daxue jiaoyuguan. [General Education: A view of University Education]. Beijing: Tsinghua daxue chubanshe.
- MANLI, L. y JINGHUAN, S. (2013). «The Impacts of Liberal Arts Education on Undergraduate Programs». En XING, J., PAK-SHEUNG, N. y CHENG, C. (Eds.). *General Education and the Development of Global Citizenship in Hong Kong, Taiwan and Mainland China*. Londres/Nueva York: Routledge, pp. 99-105.
- MARSH, C. J. (2004). *Key Concepts for Understanding Curriculum* (3^a ed.). Londres/Nueva York: RoutledgeFalmer.
- MARTÍN RÍOS, J. (2002). *La influencia del pensamiento occidental y el papel de la traducción en el período de la nueva cultura en china*. Tesis Doctoral. Granada: Universidad de Granada.

- MARTÍNEZ USARRALDE, M. J. (2003). *Educación Comparada. Nuevos Retos, Renovados Desafíos*. Madrid: La Muralla.
- MARTÍNEZ USARRALDE, M. J. (2004). «¿Hasta qué punto podemos aprender algo de valor práctico del estudio de los sistemas de educación extranjeros? Lecciones valiosas de la educación para la ciudadanía desde el caso inglés». *Teoría Educativa*, 16, pp. 65-89.
- MASON, T. C., ARNOVE, R. F., y SUTTON, M. (2001). «Credits, Curriculum, and Control in Higher Education: Cross-National Perspectives». *Higher Education*, 42 (1), pp. 107-137.
- MAURANEN, A., y KUJAMÄKI, P. (2004). *Translation Universals: Do they Exist?* Ámsterdam/Filadelfia: John Benjamins.
- MAYORAL ASENSIO, R. (1992). «Los estudios de traducción, la profesión del traductor y el mundo profesional en España». *Babel*, 38, 186-192.
- MAYORAL ASENSIO, R. (1994). «The New Translating and Interpreting Curriculum at the Universidad de Granada». *Le Linguiste*, 38 (4), pp. 16-36.
- MAYORAL ASENSIO, R. (1999). «Aspectos curriculares de la enseñanza de la traducción e interpretación en España». En GARCÍA IZQUIERDO, I y VERDEGAL CEREZO, J. (Eds.). *Los estudios de traducción: un reto didáctico*. Castelló de la Plana: Universitat Jaume I, pp. 117-130
- MAYORAL ASENSIO, R. (2001a). *Aspectos epistemológicos de la traducción*. Castelló de la Plana: Universitat Jaume I.
- MAYORAL ASENSIO, R. (2001b). «Por una renovación en la formación de traductores e intérpretes: revisión de algunos de los conceptos sobre los que basa el actual sistema y su estructura». *Sendebarr*, 12, pp. 311-336.
- MAYORAL ASENSIO, R. (2004). «La formación de traductores: apuntes sobre su pasado, presente y futuro». *Actas seminario: la formación de traductores en el contexto universitario: crítica de la situación actual y algunas propuestas*. Grupo de Investigación AVANTI, 13 de febrero de 2004. Granada.
- MAYORAL ASENSIO, R. (2007). «For the Renewal of Translator Training: Questioning Some Concepts Which Inform Current Programme Structure and Content in Spain». *The Interpreter and Translator Trainer (ITT)*, 1, pp. 79-95.
- MAYORAL ASENSIO, R. y KELLY, D. (1997) «Implications of Multilingualism in the European Union for Translator Training in Spain. En MANAN B. y LABRUM, B.

- (Eds.). *The Changing Scene in World Languages*. Ámsterdam/Filadelfia: John Benjamins, pp. 19-37.
- MCKENZIE, L. (2007). *Interviews in Education Research*. [En línea]. Disponible en: <http://www.edu.plymouth.ac.uk/resined/interviews/inthome.htm> [Último acceso: 15.02.2017].
- MEC. (1979). *Historia de la educación en España. Textos y documentos, de las Cortes de Cádiz a la Revolución de 1968*. Madrid: Ministerio de Educación, Secretaría General Técnica.
- MECD. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. [En línea]. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf [Último acceso: 06.03.2017].
- MECD. (2003). *La integración del sistema universitario español en el espacio europeo de enseñanza superior*. [En línea]. Disponible en: https://www.uco.es/servicios/comunicacion/media/k2/doc/normas/documentos_eee/s/documento_marco.pdf [Último acceso: 18.02.2017].
- MEJNARTOWICZ, A. (2008) «Mediación lingüística y cultural en los servicios personales». En PEGENAUTE RODRÍGUEZ, L.; DECESARIS DINS, J.; TRICÁS PRECKER, M. y BERNAL GALLÉN, E. (Eds.). *Actas del III Congreso Internacional de la Asociación Ibérica de Estudios de Traducción e Interpretación. La traducción del futuro: mediación lingüística y cultural en el siglo XXI*. Barcelona 22-24 de marzo de 2007. Barcelona: PPU., 2, pp.381-390.
- MÉNDEZ MORÁN, D. (2009). *Universitario en China*. Fundación ICO. [En línea]. Disponible en: http://www.fundacionico.es/uploads/media/Universitario_en_China.pdf [Último acceso: 13.03.2017].
- MEYER, J. y SCHOFER, E. (2006). «La universidad en Europa y en el mundo: expansión en el siglo XX». *Revista Española de Educación Comparada*, 12, pp. 15-36.
- MIAO, J. (2006a). Xifang fanyi shizheng yanjiu ershi nian (1986-2006). [A Research of 20 years of Translation in the West (1986-2006)]. *Waiyu yu waiyu jiaoxue*, 5, pp. 45-48.
- MIAO, J. (2006b). Fanyi jiaoxue yu fanyi nenli de fazhan. [Translation Teaching and the Development of Translation Competence]. Tianjin: Tianjin Renmin Chubanshe.

- MIAO, J. y SHAOSHUANG, W. (2010). «The Professional Tendency of Translation Industry and its Inspiration on MTI Education». *Foreign Languages and Their Teaching*, 3, s.p.
- MICHAEL, S. O. y BALRAJ, L. (2003). «Higher Education Institutional Collaborations: An Analysis of Models of Joint Degree Programs». *Journal of Higher Education Policy and Management*, 25 (2), pp. 131-145.
- MIN, W. (2004). «Chinese Higher Education: The Legacy of the Past and the Context of the Future». En ATLBACH, P. y UMAKOSHI, T. (Eds.). *Asian Universities: Historical Perspectives and Contemporary Challenges*. Maryland: The Johns Hopkins University Press, pp. 53-84.
- MIÑANA BLASCO, C. (2001). *Interdisciplinarietà y currículo*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- MING, C. K. (1986). «China's Recent Education Reform: The Beginning of an Overhaul». *Comparative Education*, 22 (3), pp. 255-269.
- MOK, K. (2005). «Globalization and Educational Restructuring: University Merging and Changing Governance in China». *Higher Education*, 50, pp. 57-88.
- MOLINS PERA, M. (1998). «La universidad venezolana». *Aportes para la educación superior comparada: Venezuela y Cuba*. Caracas: Universidad Central de Venezuela, pp. 63-77.
- MOLLIS, M. (1994). «Estilos institucionales y saberes. Un recorrido espacio-temporal por las universidades europeas, japonesas y latinoamericanas». *Revista de Educación*, 303, pp. 179-210.
- MONBALIU TALPE, M. (2008). «El currículum de educación física en Bélgica y España: estudio comparado de las prescripciones legales en el primer nivel de concreción: ¿es contraproducente tanta concreción?». *Revista Española de Educación Comparada*, 14, pp. 307-343.
- MONTAIGNE, M. (1971). *Ensayos escogidos*. Madrid: EDAF. Colección Grandes Libros.
- MONTERO ALCAIDE, A. (2009). «Una ley centenaria: La Ley de Instrucción Pública (Ley Moyano, 1857)». Cabas, 1. [En línea]. Disponible en: <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/vscripts/wginer/w/rec/3111.pdf> [Último acceso: 06.02.2017].
- MONTERO ESPINOZA, V. (1983). «La educación comparada: breve estudio documental». *Educación*, 3, pp. 169-181.

- MORADIELLOS, E. [03.03.2016]. «Universidad y calidad: el caso de España». *El País*. [En línea]. Disponible en: http://elpais.com/elpais/2016/03/02/opinion/1456935828_098450.html [Último acceso: 05.03.2017].
- MORENO GARCÍA, J. (1992). *China contemporánea: 1916-1990*. Madrid: Itsmo.
- MORÓN MARTÍN, M. (2009). *Percepciones sobre las aportaciones de la movilidad a la formación de traductores: la experiencia del programa LAE (Lenguas Aplicadas Europa)*. Tesis doctoral. Granada: Universidad de Granada.
- MORÓN MARTÍN, M. y MEDINA REGUERA, A. (2016) «La competencia del traductor que “no traduce”: el traductor en ámbitos de internacionalización empresarial». *MonTI*, 8, pp. 225-255.
- MOSSOP, B. (2003). «What Should Be Taught at Translation Schools?» En PYM, A., FALLADA, C., BIAU J. R. y ORENSTEIN, J. (Eds.). *Innovation and E-Learning in Translator Training*. Tarragona: Universitat Rovira i Virgili, pp. 20-22
- MOTAS, D., WILLIAMS, J. y SNELL-HORNBY, M. (1994) «New Translation Departments – Challenges of the Future» En SNELL-HORNBY, M., PÖCHHACKER y KAINDL, K. *Translation Studies: An Interdiscipline*. Ámsterdam/Filadelfia: John Benjamins, pp. 431-434.
- MOYA OTERO, J. (2008). «Las competencias básicas en el diseño y el desarrollo del currículo». *Curriculum: Revista de Teoría, Investigación y Práctica Educativa*, 21, pp. 57-78.
- MU, F. (2004). Siyiguan yu Tongwenguan mingcheng kao. [From Siyi Guan to Tongwenguan]. *Tsinghua daxue chubanshe*, 19 (1), pp. 64-67.
- MU, J. (2006a). Fanyi jiaoxue yu fanyi nengli fazha. [On the Development of Translation Competence through Translation Instruction]. Tianjin: Tianjin renmin chubanshe.
- MU, J. (2006b). Fanyi nengli yanjiu – goujian fanyi jiaoxue moshi de jichu. [Translation Competence Research: Basics of a Teaching Model]. [En línea]. Disponible en: <http://xuewen.cnki.net/CJFD-WYWJ200704011.html> [Último acceso: 20.01.2017].
- MUNDAY, J. (2008) *Introducing Translation Studies*. Londres/Nueva York: Routledge.
- MUNDAY, J. (2009). *The Routledge Companion to Translation Studies*. Londres/Nueva York: Routledge.
- MUÑOZ RAYA, E. (Coord.); ANECA (2004). Libro Blanco sobre el título de grado en traducción e interpretación. Disponible en:

- http://www.aneca.es/var/media/150288/libroblanco_traduc_def.pdf [Último acceso: 16.02.2017].
- MUÑOZ-REPISO, M. y VALLE, J. M. (1997). «Las redes Eurydice y Quipu: potencial para la educación comparada». *Revista Española de Educación Comparada*, 3, pp. 247-276.
- MURAKAMI, H. (2005). *Kafka on the Shore*. Londres: The Harvill Press.
- NANZHAO, Z., y MUJU, Z. (2007). *Educational Reform and Curriculum Change in China: A Comparative Case Study* (UNESCO). [En línea]. Disponible en: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/COPs/Pages_documents/Comparative_Research/EduReformChina.pdf [Último acceso: 31.03.2017]
- NATTIER, J. (2008). *A Guide to the Earliest Chinese Buddhist Translations: Texts from the Eastern Han and the Three Kingdoms Periods*. Tokyo: IRIAB.
- NAVARRO, P. (2000). «Cine y traducción en México». *Revista de Humanidades: Tecnológico de Monterrey*, 8, pp. 181-195.
- NBSC (National Bureau of Statistics of China). *China Statistical Yearbook 1990-1997*. Beijing: China Statistics Press.
- NEWMARK, P. (1991) *About Translation* (3ª ed.). Clevedon: Multilingual Matters.
- NIDA, E. (1975). *Language Structure and Translation: Essays*. California: Stanford University Press.
- NIDA, E. (2000). «A Fresh Look at Translating». En BEEBY, A. ENSINGER, D. y PRESAS CORBELLA, M. (Eds.). *Investigating Translation: Selected Papers from the 4th International Congress on Translation, Barcelona*. Ámsterdam: John Benjamins, pp. 3-12.
- NO'VOA, A. y YARIV-MASHAL, T. (2003). «Comparative Research in Education: A Mode of Governance or a Historical Journey?». *Comparative Education*, 39 (4), pp. 423-438.
- NOAH, H. (1984). «The Use and Abuse of Comparative Education». *Comparative Education Review*, 28 (4), pp. 550-562.
- NOAH, H. (1985). «Comparative Education: Methods». En HUSEN, T. y POSTLETHWAITE, T. (Eds.). *The International Encyclopedia of Education. Volume II*. Londres: Oxford University Press, pp. 869-872.
- NOAH, H. (1990). «Usos y Abusos de la Educación Comparada». En ALTBACH, P. y KELLY, G. (Eds.) *Nuevos Enfoques en Educación Comparada*. Madrid: Mondadori, pp. 177-190.

- NOAH, H. y ECKSTEIN, M. (1969). *Toward a Science of Comparative Education*. Nueva York: Mcmillan.
- NOAH, H. y ECKSTEIN, M. (1970). *La Ciencia de la Educación Comparada*. Buenos Aires: Paidós.
- NORD, C. (1988). *Textanalyse und Übersetzen. Theoretische Grundlagen, Methode und didaktische Anwendung einer übersetzungsrelevanten Textanalyse*. Heidelberg: Gross.
- NORD, C. (1991/2005). *Text Analysis in Translation: Theory, Methodology and Didactic Application of a Model for Translation-Oriented Text Analysis*. Ámsterdam/Atlanta: Rodopi.
- NORD, C. (1997). *Translating as a Purposeful Activity: Functionalist Approaches Explained*. Manchester: St. Jerome.
- NUNAN, D. (1992). *Research Methods in Language Learning*. Nueva York: Cambridge University Press.
- OATS, T. (2013). «Using International Comparisons to Refine the National Curriculum». En *Mayor's Education Conference*. Conferencia llevada a cabo en noviembre 2013. [En línea]. Disponible en: <http://www.cambridgeassessment.org.uk/Images/153113-using-international-comparisons-to-refine-the-national-curriculum-tim-oates.pdf> [Último acceso: 09.01.2017].
- OCDE. (2014). *PISA (Programme for International Student Assessment)*. [En línea]. Disponible en: <http://www.oecd.org/pisa/pisaenespaol.htm> [Último acceso: 24.02.2017].
- OCDE. (2015). *Education Indicators in Focus*. [En línea]. Disponible en: http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/indicador-in-focus/edif-2015-36_esp.pdf?documentId=0901e72b82003a19 [Último acceso: 03.01.2017].
- OCHOA, C. (2008). *Muestreo no probabilístico: muestreo por conveniencia*. [En línea]. Disponible en: <https://www.netquest.com/blog/es/blog/es/muestreo-por-conveniencia> [Último acceso: 15.02.2017].
- OLIVERA LAHORE, C. (2008). *Introducción a la educación comparada* (2ª ed.). Costa Rica: EUNED.
- OLVERA LOBO, L., CASTRO PRIETO, R., ROBINSON, B., QUERO GERVILLA, E., MUÑOZ MARTÍN, R., MUÑOZ RAYA, E., MURILLO MELERO, M., SENSO RUÍZ, J., VARGAS QUESADA, B. y DOMÍNGUEZ LÓPEZ, C. (2005). «Translator Training and Market Demands». *Perspectives: Studies in Translatology*, 13 (2), pp. 132-142.

- O'NEILL, G. (2015). *Curriculum Design in Higher Education: Theory and Practice*. Dublin: UCD Teaching and Learning. [En línea]. Disponible en: <http://www.ucd.ie/t4cms/UCDTLP0068.pdf> [Último acceso: 25.02.2017]
- ORNSTEIN, A. y HUNKINS, F. (2008). *Curriculum: Foundations, Principles and Issues* (5ª ed.). Boston: Allyn y Bacon.
- OROZCO JUTORÁN, M. (2000). *Instrumentos de medida de la adquisición de la competencia traductora: construcción y validación*. Tesis Doctoral. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- OROZCO JUTORÁN, M. (2002). «Revisión de investigaciones empíricas en traducción». *Trans*, 6, pp. 63-85.
- OUYANG, K. (2004). «Higher Education Reform in China Today». *Policy Futures in Education*, 2 (1), pp. 141-149.
- PACTE. (2000). «Acquiring Translation Competence: Hypotheses and Methodological Problems of a Research Project». En BEEBY, A., ENSINGER, D y PRESAS CORBELLA, M. *Investigating Translation*. Ámsterdam/Filadelfia: John Benjamins, pp. 99-106.
- PACTE. (2001). «La competencia traductora y su adquisición». *Quaderns*, 6, 39-45.
- PACTE. (2002). «Una investigación empírico-experimental sobre la adquisición de la competencia traductora». En ALCINA CAUDET, A. y GAMERO PÉREZ, S. (Eds.) *La traducción científico-técnica y la terminología en la sociedad de la información*. Castellón de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume I, pp. 125-138.
- PACTE. (2003). «Building a Translation Competence Model». En ALVES, F. (Ed.). *Triangulating Translation: Perspectives in Process Oriented Research*. Ámsterdam/Filadelfia.
- PACTE. (2005). «Investigating Translation Competence: Conceptual and Methodological Issues». *Meta*, 50 (2), pp. 609-618.
- PACTE. (2007). «Une recherche empirique expérimentale sur la compétence de traduction». En GOUADEC, D. (Ed.) *Quelle qualification pour les traducteurs?.* Paris: La Maison du Dictionnaire, pp. 95-116.
- PACTE. (2008). «First results of a Translation Competence Experiment: 'Knowledge of Translation' and 'Efficacy of the Translation Process'». En KEARNS, J. (Ed.) *Translator and Interpreter Training. Issues, Methods and Debates*, Londres: Continuum, pp. 104-126.

- PACTE. (2009). «Results of the Validation of the PACTE Translation Competence Model: Acceptability and Decision Making». *Across Languages and Cultures*, 10 (2), pp. 207-230.
- PACTE. (2011). «Results of the Validation of the PACTE Translation Competence Model: Translation Project and Dynamic Translation Index». En SHARON O'BRIEN (Ed.). *Cognitive Explorations of Translation*, Londres/Nueva York: Continuum Studies in Translation, pp. 30-53.
- PACTE. (2014). «First Results of PACTE Group's Experimental Research on Translation Competence Acquisition: The Acquisition of Declarative Knowledge of Translation». *MonTI. Monografías de Traducción e Interpretación*, 1, pp. 85-115.
- PACTE. (2015). «Results of PACTE's Experimental Research on the Acquisition of Translation Competence: the Acquisition of Declarative and Procedural Knowledge in Translation. The Dynamic Translation Index». *Translation Spaces*, 4 (1), pp. 29-53.
- PADILLA BENÍTEZ, P., MACIZO SORIA, P. y MOLINA BAJO, M. T. (2007). «Tareas de traducción e interpretación desde una perspectiva cognitiva». *Sendebarr*, 18, pp. 191-207.
- PAINE, L. (1992). «Teaching and Modernization in Contemporary China». En HAYHOE, R. (Ed.). *Education and Modernization: The Chinese Experience*. Oxford: Pergamon Press. pp. 183-209.
- PAN, W. (2002). Dangdai xifang de fanyixue yanjiu – jiantan fanyixue de xuekesing wenti. [Contemporary Translation Studies in the West: Translation Studies as an Independent Academic Discipline]. *Zhongguo fanyi*, 1, 31-34.
- PAN, W. (2011). *The Making of a Translator in the Context of Globalization*. Shanghai: Shanghai Foreign Language Education Press.
- PAN, W. y MING, H. (2011). «Third Wave of Globalization: Thirty Years' Influence of Western Theories on Chinese Translation Studies». *Journal of Cambridge Studies*, 6 (4), pp. 90-102.
- PEDRÓ, F. (1993). «Conceptos alternativos y debates teórico-metodológicos en Educación Comparada: una panorámica introductoria». En SCHRIEWER, F. y PEDRÓ, F. *Manual de Educación Comparada*. Vol. 2. Barcelona: PPU, pp. 21-88.

- PEGENAUTE RODRÍGUEZ, L. (1996). «Alexander Fraser Tyler y su ensayo sobre los principios de la traducción: la corriente normativo-prescriptiva en traductología». *Hieronymus Complutensis*, 3, pp. 23-33.
- PEÑARROJA FA, J. (2001). «Ejercicio profesional». *Butlletí de l'Associació de Traductors i Intèrprets Jurats de Catalunya*, Estiu 2001.
- PEÑARROJA FA, J. (2004). «Historia de los Intérpretes Jurados». *La Linterna del Traductor*, 9, agosto, 2004, [En línea]. Disponible en: http://bsew.rediris.es/pub/bsew.cgi/d4842883/N.%C2%BA%209_Agosto%202004.pdf [Último acceso: 20.12.2016.]
- PEOPLE'S DAILY ONLINE (2008). *Over 10 Billion Yuan to be Invested in "Project 211"*. [En línea]. Disponible en: <http://en.people.cn/90001/6381319.html> [Último acceso: 03.05.2017].
- PEPPER, S. (1990). *China's Education Reform in the 1980s: Policies, Issues and Historical Perspectives*. Berkeley: Universidad de California.
- PEREYRA-GARCÍA CASTRO, M. A. (2000). «La construcción de la educación comparada como disciplina académica. Defensa e ilustración de la historia de las disciplinas». En CALDERÓN LÓPEZ-VALVERDE J. (Eds.). *Teoría y desarrollo de la investigación en educación comparada*. México: Plaza y Valdés, pp. 27-81.
- PETERS, M. (2013). «Found in Translation». *China Daily*, 16 de marzo de 2014. [En línea]. Disponible en: http://www.chinadaily.com.cn/sunday/2014-03/16/content_17349695.htm [Último acceso: 12.05.2017].
- PHAM, H. y TRAN, L. (2013). «Developing Graduate Knowledge and Skills for the World of Work: The Case of the Translation Curriculum in Vietnam». *Language, Society and Culture*, 36, pp. 7-17.
- PHILLIPS, D. (2006). «Comparative Education: Method». *Research in Comparative and International Education*, 1 (4), pp. 304-319.
- PHILLIPS, D., y SCHWEISFURTH, M. (2014). *Comparative and International Education: An Introduction to Theory, Method, and Practice*. Londres/Nueva York: Bloomsbury.
- PICKARD, A. (2007). *Research Methods in Information*. Londres: Facet.
- PIMIENTA LASTRA, R. (2000). «Encuestas probabilísticas vs. no probabilísticas». *Política y Cultura*, 13, pp. 263-276. [En línea]. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/267/26701313.pdf> [Último acceso: 23.03.2017].

- PINAR, W. (1975). «Poetry and Power: The Politics of Curricular Development». En HILLIS, V. (Ed.). *The Lure of the Transcend. Collected Essays by Dwayne E. Huebner*. Londres: Lawrence Erlbaum, pp. 231-241
- PINAR, W. (2008). *International Handbook of Curriculum Research*. Londres/Nueva York: Routledge.
- PING, H. (2013). *Beijing University and the Origins of Higher Education in China* (Traducción de Sheng, Y.). California: Bridge21.
- POSTLETHWAITE, N. (2005) «Educational Research: Some Basic Concepts and Terminology». *Qualitative Research in Educational Planning Series*. UNESCO. [En línea]. Disponible en: http://unesdoc.unesco.org/Ulis/cgi-bin/ulis.pl?catno=182459Yset=00585F5972_2_469Ygp=0Ylin=1Yll=s [Último acceso: 03.04.2017].
- PRESAS, M. (2012). «Training Translators in the European Higher Education Area. A Model for Evaluating Learning Outcomes». *The Interpreter and Translator Trainer (ITT)*, 6 (2), pp. 138-169.
- PRIETO GONZÁLEZ, S. (2012). *La formación profesional de grado medio en México y España: un estudio comparado*. Tesis Doctoral. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- PRZEWORSKI, A. y TEUNE, H. (1970). *The Logic of Comparative Social Inquiry*. Nueva York: Wiley-Interscience.
- PYM, A. (1993a). «Coming to Terms with and against Nationalist Cultural Specificity. Notes for and Ethos of Translation Studies». En KRÁLOVA, J. y JETTMAROVÁ, Z. (Eds.) *Folia Translatologica*. Praga: Charles University, pp. 49-69.
- PYM, A. (1993b). «On the Market as a Factor in the Training of Translators». *Koinè*, 3, pp. 109-121.
- PYM, A. (1997). *Translator Training. University Programmes. An International Comparison*. [En línea]. Disponible en: <http://usuaris.tinet.cat/apym/online/training/training.html> [Último acceso: 12.05.2017].
- PYM, A. (1999a). «Localizing Localization in Translation». *Linguistica Antverpiensa*, pp. 127-137.
- PYM, A. (1999b). «Why Translation Studies Should Learn to be Homeless». En MARTINS, A. P. (Ed.) *Tradução e multidisciplinaridade*. Río de Janeiro: PUC/Lucerna, pp. 35-51.

- PYM, A. (2002). *Translator Training. An Overview*. [En línea]. Disponible en: <http://usuarios.tinet.cat/apym/on-line/training/stauffenberg.pdf> [Último acceso: 15.03.2017].
- PYM, A. (2000). «The European Union and its Future Language: Questions for Language Policies and Translation Theories». *Across Languages and Cultures*, 1 (1), pp. 1-17.
- PYM, A. (2006). «On the Social and the Cultural in Translation Studies». En PYM, A., SHELESINGER, M. y JETTMAROVÁ, Z. (Eds.) *Sociocultural Aspects of Translating and Interpreting*. Ámsterdam/Filadelfia: John Benjamins, pp. 1-25.
- PYM, A. (2011) «Globalization and the Politics of Translation Studies». (Traducido por Zixin Mu) En GUO, Y. (Ed.) *Studies on Translation and Globalization*. Beijing: Modern Education Press, pp. 84-99.
- PYM, A. (2014). *Method in Translation History*. Beijing: Foreign Languages and Research Press.
- PYM, A. y CAMINADE, M. (1995). *Les Formations en Traduction et Interprétation. Essai de Recensement Mondial*. París: Société Française des Traducteurs.
- PYM, A. y CAMINADE, M. (1998). «Translator-Training Institutions». En BAKER, M. (Ed.), *Encyclopedia of Translation Studies*. Londres/Nueva York: Routledge, pp. 280-285.
- PYM, A., LIU, Y., FENG, Q. y WANG, S. (2012). «Aspects of Translation Education: An Interview with Professor Anthony Pym». *Guan Yi: Lingual, Literary and Cultural Translation*, 6, pp. 201-220.
- PYM, A., y TORRES-SIMÓN, E. (2016). «Designing a Course in Translation Studies to Respond to Students' Questions». *The Interpreter and Translator Trainer*, 10 (2), pp. 183-203.
- QUINTANA CABANAS, J. M. (1983). «Epistemología de la pedagogía comparada». *Educar*, 3, 25-59.
- RAGIN, C. (1987/2014). *The Comparative Method: Moving Beyond Qualitative and Quantitative Strategies*. Berkeley/Londres: University of Californian Press.
- RAMÍREZ BELLERÍN, L. (1998). «La triple dificultad de Yan Fu». *Quaderns: Revista de Traducción*, 1, pp. 117-120.
- RAN, S. (2009). «Philosophical Interpretation on E. A. Nida's Definition of Translation». *Asian Social Science*, 5 (10), pp. 44-47.

- RAVENTÓS SANTAMARIA, F. (1983). «El fundamento de la metodología comparativa en educación». *Educar*, 3, pp. 61-75.
- RAVENTÓS SANTAMARIA, F. (1990). *Metodología comparativa y pedagogía comparada*. Barcelona: Boixareu Universitaria.
- RAVENTÓS SANTAMARÍA, F. y PRATS GIL, E. (2012). «Sociedad del conocimiento y globalización: nuevos retos para la educación comparada». *Revista Española de Educación Comparada*, 20, pp. 19-40.
- REISS, K. (1971). *Möglichkeiten und Grezen der Übersetzungskritik*. Múnich: Max Hueber.
- REISS, K. y VERMEER, H. (1996). *Fundamentos para una teoría funcional de la traducción*. (Traducción de García Reina, S. y Martín de León, C). Madrid: Akal.
- RICO PÉREZ, C. (2010). «Translator Training in the European Higher Education Area: Curriculum Design for the Bologna Process. A Case Study». *The Interpreter and Translator Trainer (ITT)*, 4 (1), pp. 89-114.
- ROBINSON, S. B. (1969). «A Conceptual Structure of Curriculum Development». *Comparative Education*, 5 (3), pp. 221-234.
- ROBINSON, D. (1998). «Twenty-Two Theses on Translation» *Journal of Translation Studies* (Hong Kong), 2, pp. 92-117.
- ROBINSON, D. (2016). *Exorcising Translation. Towards an Intercivilizational Turn*. Nueva York: Bloomsbury Academic.
- ROBINSON, D. (2017). *Critical Translation Studies*. Londres/Nueva York: Routledge.
- ROBINSON, D. y KENNY, D. (2012). *Becoming a Translator: An Introduction to the Theory and Practice of Translation* (3ª ed.). Londres/Nueva York: Routledge.
- RODRÍGUEZ, B. (2011). «El enfoque constructivista en el aprendizaje de las competencias de revisión de traducciones». *Entreculturas*, 4, pp. 15-38.
- RODRÍGUEZ-SAN PEDRO, L. (2006). Historia de la Universidad en España. [En línea]. Disponible en: <http://universidades.universia.es/info-general/historia/index.htm> [Último acceso: 02.03.2017].
- ROLDÁN VARGAS, O. (1993). *Diseño de un currículum abierto, flexible, participativo y centrado en el sujeto*. Medellín: Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (CINDE).
- ROSELLÓ, P. (1960/1974). *Teoría de las corrientes educativas*. Barcelona: Promoción y Cultura.

- RUÉ DOMINGO, J. (2007). *Enseñar en la universidad: El EEES como reto para la educación superior*. Madrid: Narcea.
- RUÉ DOMINGO, J. (2008). «Formar en competencias en la universidad: entre la relevancia y la banalidad». *Red Universitaria de Docencia Universitaria*. Monográfico 1. [En línea]. Disponible en: <http://tecnologiaedu.us.es/mec2011/htm/mas/3/31/64.pdf> [Último acceso: 15.04.2017].
- RUTH, S. (2008). *From Mao to the Market: An Analysis of the Chinese Higher Education in the Communist Era*. Tesis Doctoral. Connecticut: Wesleyan University,
- RYAN, J. (2011). *China's Higher Education Reform and Internationalization*. Londres/Nueva York: Routledge.
- SADÍN ESTEBAN, M. P. (2000). «Criterios de validez en la investigación cualitativa: de la objetividad a la solidaridad». *Revista de Investigación Educativa*, 18 (1), pp. 223-242.
- SALABURU ETXEBERRÍA, P. (2003). *Sistemas universitarios en Europa y EEUU*. Madrid: Academia Europea de Ciencias y Artes.
- SALDANHA, G., y O'BRIEN, S. (2013). *Research Methodologies in Translation Studies*. Londres/Nueva York: Routledge.
- SÁNCHEZ, L. (2003 [2005]). *El discurso médico de finales del siglo XIX en España y la construcción del género. Análisis discursivo de la categoría de "la-mujer"*. Tesis doctoral. Granada: Universidad de Granada.
- SÁNCHEZ, L. (2005). «Género, historia y discurso: la construcción discursiva de la categoría de la-mujer por la medicina en la España del siglo XIX». En LABARTA POSTIGO, M. (Ed.). *Approaches to Critical Discourse Analysis*. Valencia: Universitat de València.
- SÁNCHEZ FERRER, L. (1996). *Políticas de reforma universitaria en España: 1893-1993*. Madrid: Instituto Juan March de Estudios e Investigaciones.
- SÁNCHEZ TRIGO, E. (2002). *Teoría de la Traducción: convergencias y divergencias*. Vigo: Universidad De Vigo.
- SANMARTÍN, O. (15 de abril 2016). El precio del grado en España es 20 veces más caro que en Alemania. *El Mundo*. Disponible en: <http://www.elmundo.es/sociedad/2016/04/15/570f9b3ce5fdea6d578b45cd.html> [Último acceso: 13.05.2017]

- ŠARČEVIĆ, S. (2000). «Creativity in Legal Translation: How Much Is too Much?» En CHESTERMAN, A., GALLARDO SAN SALVADOR, N. y GAMBIER, Y. (Eds.). *Translation in Context*. Ámsterdam/Filadelfia: John Benjamins, pp. 281-292.
- SAWYER, D. (2004). *Fundamental Aspects of Interpreter Education: Curriculum and Assessment*. Ámsterdam/Filadelfia: John Benjamins.
- SCHÄFFNER, C. (2000). «Running Before Walking? Designing a Translation Programmes at Undergraduate Level». En SCHÄFFNER B. (Ed.). *Developing Translation Competence* Ámsterdam/Filadelfia: John Benjamins, pp. 143-156.
- SCHÄFFNER, C. (2004). *Translation Research and Interpreting Research. Traditions, Gaps and Synergies*. Clevedon: Multilingual Matters
- SCHÄFFNER, C., y ADAB, B. (2000). *Developing Translation Competence*. Ámsterdam/Filadelfia: John Benjamins.
- SCHLEIERMACHER, F. (1813/2000). *Sobre los diferentes métodos de traducir* (Traducción y comentarios de García Yebra, V.). Madrid: Gredos.
- SCHMIDT, W. ET AL. (2001) *Why Schools Matter: A Cross-National Comparison of Curriculum and Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- SCHNEIDER, F. (1964). *La pedagogía de los pueblos. Introducción a la pedagogía comparada*. Barcelona: Herder.
- SCHNEIDER, F. (1966). *La pedagogía comparada. Su historia, sus principios y sus métodos*. Barcelona: Herder.
- SCHRIEWER, J. (1989). «La dualidad de la educación comparada: comparación intercultural y exteriorización a escala mundial» *Perspectivas*. Madrid: MEC, XIX (3), pp. 415-433.
- SCHRIEWER, J. (1993). «El método comparativo y la necesidad de externalización: criterios metodológicos y conceptos sociológicos». En SCHRIEWER, J. y PEDRÓ, F. *Manual de educación comparada*. Vol 2, pp. 189-251. Barcelona: PPU.
- SCHRIEWER, J. (2011). «Sistema mundial y redes de interrelación: la internacionalización de la educación y el papel de la investigación comparada». En CARUSO, M. y TENORTH, E. *Internacionalización. Políticas educativas y reflexión pedagógica en un medio global*. Buenos Aires: Granica, pp. 41-94.
- SCHWAB, J. J. (1971). «The Practical: Art of Eclectic». *School Review*, 79 (4), pp. 493-542.
- SCOLLON, S. (1999). «Not to Waste Words or Students: Confucian and Socratic Discourse in the Tertiary Classroom». En HINKEL, E. (Ed.). *Culture in Second*

- Language Teaching and Learning*. Reino Unido: Cambridge University Press, pp. 13-27.
- SETTON, R. (2011). *Interpreting Chinese, Interpreting China*. Ámsterdam/Filadelfia: John Benjamins.
- SEVILLANO GARCÍA, M. L. (2004). «Didáctica y currículum: controversia inacabada». *Enseñanza*, 22, pp. 41-438.
- SHEN, H., y LI, W. (2003). *A Review of the Student Loans Scheme in China*. Bangkok, *International Institute for Educational Planning*. UNESCO. [En línea]. Disponible en: <http://www.unesco.org/new/en/unesco/resources/online-materials/publications/unesdoc-database/> [Último acceso: 23.01.2017].
- SHREVE, G. M. (2000). «Translation at the Millennium». En SCHMITT, P. (Ed.), *Paradigmenwechsel in Der Translation*. Tübingen: Stauffenburg, pp. 217-234.
- SNELL-HORNBY, M. (1992). «The Professional Translator of Tomorrow: Language Specialist or Allaround Expert?» En DOLLERUP, C. y LODDEGAARD, A. (Eds.). *Teaching Translation and Interpreting. Training, Talent and Experience*. Ámsterdam/Filadelfia: John Benjamins. pp. 431-434.
- SNELL-HORNBY, M. (2006). *The Turn of Translation Studies*. Ámsterdam/Filadelfia: John Benjamins.
- SORIANO GARCÍA, I. (2007). *Evaluación de un programa de movilidad de formación de traductores: expectativas, experiencias y grado de satisfacción de los participantes, profesores y gestores del intercambio MGLU-UGR-ULPGC*. Tesis Doctoral. Granada: Universidad de Granada.
- SORIANO GARCÍA, I. (2010). «La movilidad estudiantil y sus implicaciones en la formación de futuros traductores. Estudio de caso». *Puentes*, 9, pp. 19-28.
- STAKE, R. (1995). *The Art of Case Research*. California: Sage Publications.
- STANFIELD, D. y SHIMMI, Y. (2014). «Chinese Higher Education: Statistics and Trends». En PETERSON, MC. y ALTBACH, P. (Eds.). *Global Opportunities and Challenges for Higher Education Leaders: Briefs on Key Themes*. Rotterdam: Sense Publishers, pp. 77-82.
- STEINER, G. (1998). *After Babel: Aspects of Language and Translation* (3ª ed.). Oxford University Press, USA.
- STEINER-KHAMSI, G. (2010). «The Politics and Economics of Comparison». *Comparative Education Review*, 54 (3), pp. 323-342.

- STENHOUSE, L. (1981/1991). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.
- SU, S. (2012). «The Various Concepts of Curriculum and the Factors Involved in Curricula-Making». *Journal of Language Teaching and Research*, 3 (1), pp. 153-158.
- SU, X. (2002). *Education in China: Reforms and Innovations*. Beijing: China International Press.
- SUN, H. y ZHANG, B. (2002). Quanqiuhua Beijing xia dui pubianxing he chayixing de suqiu – Zhongguo dangdai yixue yanjiu zouxiang. [Universality versus Difference: On the Development of Contemporary Translation Studies in China]. *Zhongguo fanyi*, 2, pp. 4-7.
- SUN, S. (2014). «Professional Translation as New Trend of Translation». *International Journal*, 2 (2), pp. 63-73.
- SUN, Y. C. (2004). Zhang guruo fanyi yishu yanjiu. [A Research of Zhang's Art for Translation]. Beijing: Zhongguo duiwai fanyi chunban gongsi.
- SUN, Y. C. (2011). *A Brief History of Translation*. Tianjin: Tianjin Education Press.
- SUN, Y. F. (2012). «The Shifting Identity of Translation Studies in China». *Intercultural Communication Studies XXI*, 2, pp. 32-52.
- SUN, Y. F. y MU, L. (2008) «Translation Studies in China: A “Glocalised” Theoretical Practice». En WANG, N. y SUN, Y. F. (Eds.) *Translation, Globalisation and Localisation: A Chinese Perspective*. Nueva York: Multilingual Matters.
- SUSAM-SARAJEVA, S. (2002). «A "Multilingual" and "International" Translation Studies?» *Cross-cultural Transgressions: Research Methods in Translation Studies II: Historical and Ideological Issues*. Manchester: St. Jerome, pp. 193-207.
- SUSAM-SARAJEVA, S. (2009). «The Case Study Research Method in Translation Studies». *The Interpreter and Translator Trainer (ITT)*, 3 (1), pp. 37-56.
- SWANSON, G. (1971). «Framework for Comparative Research: Structural Anthropology and the Theory of Action». En VALIER, L. (Ed.). *Comparative Methods in Sociology: Essays on Trends and Applications*. Berkeley: University of California Press, pp. 141-202.
- TABA, H. (1974). *Elaboración del currículum*. Buenos Aires: Troquel.
- TAFT, R. (1981). «The Role and Personality of the Mediator». En BOECHNER, S. (Ed.). *The Mediating Person: Bridges between Cultures*. Cambridge: Schenkman, pp. 53-88.

- TAI, Y. (2012). «La traducción literal del escritor Lu Xun (1981- 1936) como impulso a la lengua vernácula (*baihua*) y a la nueva literatura China». *Estudios de Traducción*, 2, pp. 157-166.
- TAN, C. y REYES, V. (2016). «Neo-liberal Education Policy in China: Issues and Challenges in Curriculum Reform». En GUO, S. y GUO, Y. (Eds.). *Spotlight on China: Changes in Education under China's Market Economy*. Rotterdam: Sense Publishers, pp. 19-33.
- TAN, W. (2011). *Xinbian yinghan juyi jiaocheng*. [A New Textbook in Translation between English and Chinese]. Shanghai: Huadong ligong daxue chubanshe.
- TAN, Z. (1989). *Naida he ta de fanyi lilun*. [Nida and His Theory of Translation]. *Journal of Foreign Languages*, 2, pp. 58-60.
- TAN, Z. (2001). «The Chinese and Western Translation Traditions in Comparison». *Across Languages and Cultures*, 2 (1), pp. 51-72.
- TAN, Z. (2008). «Towards a Whole-Person Translator Education Approach in Translation Teaching on University Degree Programmes». *Meta: Translators' Journal*, 53 (3), pp. 589-608.
- TAN, Z. (2009). «The 'Chineseness' vs. 'Non-Chineseness' of Chinese Translation Theory: An Ethnoconvergent Perspective». *The Translator*, 15 (2), pp. 283-304.
- TANG, J. y GENTZLER, E. (2009). «Globalisation, Networks and Translation: A Chinese Perspective». *Perspectives*, 16, (3-4), pp. 169-182.
- TAO, Y. (2016). «Translator Training and Education in China: Past, Present and Prospects». *The Interpreter and Translator Trainer (ITT)*, 10 (2), pp. 204-223.
- TAYLOR, P. (2008). «El currículo de la educación superior para el desarrollo humano y social». En GUNI (Ed.) *La educación superior en el mundo 3: educación superior: nuevos retos y roles emergentes para el desarrollo humano y social*. Madrid/México: Mundiprensa, pp. 89-101.
- TEDESCO, J. (1994). «Tendencias actuales de las reformas educativas». Boletín Proyecto principal de educación en América Latina y el Caribe. Santiago de Chile: UNESCO.
- TEICHLER, U. (1996). «Comparative Higher Education: Potentials and Limits». *Higher Education*, 32 (4), pp. 431-465.
- THE DIPLOMAT [08.07.2015]. *China's Confucius Institutes and the Soft War*. [En línea]. Disponible en: <http://thediplomat.com/2015/07/chinas-confucius-institutes-and-the-soft-war/> [Último acceso: 22.03.2017.].

- THEISEN, G. y ADAMS, D. (1990). «Comparative Education Research: What are the Methods and Uses of Comparative Education Research?» En THOMAS, R. M. (Ed.). *International Comparative Education: Practices, Issues and Prospects*, Nueva York: Pergammon, pp. 277-300.
- THELEN, M. (2016). «Practice-oriented Translator. Training Curriculum: An Example». *Current Trends in Translation Teaching and Learning E*, 3, pp. 163-200.
- TIAN, C. (2008) «The Influence of the Market on Translating: A Tentative Study of the Market-oriented Translation in China». *Translation Journal*, 12 (3). [En línea]. Disponible en: <http://translationjournal.net/journal/45market.htm> [Último acceso: 16.05.2017].
- TIAN, Y. (2003) Wenbu fazhanzhong de fanyi yanjiu. [The Steady Development of Translation Studies in China]. *Zhongguo fanyi*, 2, 32-36.
- TING, T. (2013). «The Potential of Role-Playing as a Translator Training Tool: Students' Performance and Reflections». *New Voices in Translation Studies*, 10, pp. 39-53.
- TONG, P. (2011). *Equivalence in the Western and the Chinese History of Translation: Disputes and a Solution*. Kunming: Yunnan University Press.
- TORRES SANTOMÉ, J. (1991). *El currículum oculto*. Madrid: Morata.
- TOURY, G. (1992/1995). *Descriptive Translation Studies and Beyond*. Ámsterdam /Filadelfia: John Benjamins.
- TRANSLATORS ASSOCIATION OF CHINA (1984). Fanyi yanjiu lunwenji (1984-1948). [An Anthology of Essays in Translation Studies (1984-1948)]. Beijing: Waiyu jiaoyu yanjiu chubanshe.
- TRICÁS PRECKLER, M. (1999). «Traducción e interpretación: el plan de estudios y los objetivos de formación». *Hieronymus*, 8, pp. 99-106.
- TSANG, M. C. (2000). «Education and National Development in China since 1949: Oscillating Policies and Enduring Dilemmas». *China Review*, pp. 579-618.
- TSAYANG, G. (1992). «Comparative Studies: An Overview». En *Proceedings of the Comparative Education Awareness Seminar*. Gabarone: Botswana Educational Research Association, pp. 3-12.
- TSIEN, T. (1954). «Western Impact on China through Translation». *The Far Eastern Quarterly*, 13 (3), pp. 305-327.
- TUSQUESTS TERRATS, J. (1969). *Teoría y práctica de la pedagogía comparada*. Madrid: Magisterio Español.

- TYLER, R. (1949). *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago: University of Chicago.
- TYMOCZKO, M. (2006). «Translation: Ethics, Ideology, Action». *The Massachusetts Review*, 47 (3) pp. 442-461.
- TYMOCZKO, M. (2007). *Enlarging Translation, Empowering Translators*. Manchester: St. Jerome.
- TYMOCZKO, M. (2009). «Why Translators Should Want to Internationalize Translation Studies?». *The Translator*, 15 (2), pp. 401-421.
- ULRYCH, M. (1995). «Real-World Criteria in Translation Pedagogy». En DOLLERUP, C. y APPLE, V. (Eds.). *Teaching Translation and Interpreting 3: New Horizons*. Ámsterdam/Filadelfia: John Benjamins, pp. 251-260.
- ULRYCH, M. (2005). «Training Translators: Programmes, Curricula, Practices». En TENNENT, M. (Ed.). *Training for the New Millenium: Pedagogies for Translation and Interpreting*. Ámsterdam/Filadelfia: John Benjamins, pp. 3-33.
- UNESCO. (1977). *La reforma educativa española y la educación permanente*. París: UNESCO.
- UNESCO. (1993). *World Education Report, 1983*. Paris: UNESCO.
- UNESCO. (1995). *Documento de política para el cambio y el desarrollo en la educación superior*. París: UNESCO. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001613/161322so.pdf> [Último acceso: 04.03.2017].
- UNESCO. (1998). «La educación superior en el siglo XXI: Visión y Acción». Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. París, 5-9 de octubre, 1998.
- UNESCO. (2006). *Directrices en materia de calidad de la educación superior a través de las fronteras*. París: UNESCO.
- UNESCO. (2008). *University Education in the 21st Century*. Paris: Institute of Information Technologies in Education.
- UNESCO-OIE. (2013). *Herramientas de formación para el desarrollo curricular: una caja de recursos*. Ginebra: UNESCO, Oficina Internacional de Educación.
- VALLE LÓPEZ, J. (2012). «La política educativa supranacional: un nuevo campo de conocimiento para abordar las políticas educativas en un mundo globalizado». *Revista Española de Educación Comparada*, 20, pp. 109-144.

- VALLE LÓPEZ, J. y MANSO AYUSO, J. (2013). «Competencias clave como tendencia de la política educativa supranacional de la Unión Europea». *Revista de Educación, Extraordinario*, pp. 12-33.
- VAN DIJK, T. (2002). «El análisis crítico del discurso y el pensamiento social». *Athenea Digital*, 1, pp. 1-7.
- VARGAS BENÍTEZ, P. (2013). «La innovación desde un modelo educativo». *Revista del Centro de Investigación de la Universidad La Salle*, 10 (40), pp. 77-85.
- VARGAS JIMÉNEZ, I. (2012). «La entrevista en la investigación cualitativa: nuevas tendencias y retos». *Calidad en la Educación Superior. Programa de Autoevaluación Académica.*, 3 (1), pp. 119-139.
- VEGA GIL, L. (2011). *La educación comparada internacional. Procesos históricos y las dinámicas globales*. Barcelona: Octaedro.
- VEGA CERNUDA, M. A. (1996). «Apuntes socioculturales de historia de la traducción: del Renacimiento a nuestros días». *Hieronymus*, 4-5, pp. 71-85.
- VELLOSO DE SANTIESTEBAN, A. (1989). *La educación comparada en España (1900-1936)*. Madrid: UNED.
- VELLOSO DE SANTIESTEBAN, A. y PEDRÓ GARCÍA, F. (1991). *Manual de educación comparada. Vol. I. Conceptos básicos*. Barcelona: PPU.
- VENUTI, L. (2005). «Translation, History, Narrative». *Meta: Translators' Journal*, 50 (3), pp. 800-816.
- VENUTI, L. (2008). *The Translator's Invisibility: A History of Translation* (2ª Ed.). Londres/Nueva York: Routledge.
- VERMEER, H. (2004). «Skopos and Commission in Translational Action». En VENUTI, L. (Ed.) *The Translation Studies Reader*. Oxon: Routledge, pp. 227-238.
- VIENNE, J. (1994). «Towards a Pedagogy of “Translation in Situation”». *Perspectives*, 2 (1), pp. 51-59.
- VIGIER MORENO, F. (2009). «¿Qué formación en traducción jurídica reciben los intérpretes jurados en la universidad?». *Redit*, 2, pp. 109-128.
- VIGIER MORENO, F. (2010a). *El nombramiento de traductores-intérpretes jurados de inglés mediante acreditación académica: Descripción de la formación específica y del grado de satisfacción de los egresados*. Tesis Doctoral. Granada: Universidad De Granada.

- VIGIER MORENO, F. (2010b). «La evaluación en la formación de traductores: una propuesta de modelo de análisis de programas de asignaturas». *Puentes*, 9, pp. 49-58.
- VIGIER MORENO, F. (2013). «La nueva normativa de la profesión de traductor-intérprete jurado: ¿un paso adelante o un paso atrás?» *La Linterna del Traductor*, 4, pp. 37-49.
- VILLALPANDO, J. M. (1961). *Líneas generales de pedagogía comparada*. México: Universidad Autónoma De México.
- VILLALTA MUÑOZ, L. (2012). *Los estudios de traducción e interpretación en china: primeras aproximaciones hacia la comparación de los currícula de ti en China y España*. [Trabajo de Investigación Tutelada]. Granada: Universidad De Granada.
- VILLALTA MUÑOZ, L. (2013). «La influencia de Occidente en la tradición traductológica china: principales reacciones y repercusiones (1980-2000)». En ALARCÓN NAVÍO, E., FERNÁNDEZ MIRÁNDA, M. E. y GARCÍA LUQUE, F. (Eds.) *Translating Culture, Traduire la Culture, Traducir la Cultura: Nuevos desafíos traductológicos. Eugene A. Nida in memoriam*. Granada: Comares.
- WANG, B. y MU, L. (2011). «Interpreter Training and Research in Mainland China». En SETTON, R. *Interpreting Chinese, Interpreting China*. Ámsterdam/Filadelfia: John Benjamins, pp. 157-175.
- WANG, D., MOLONEY, R., y LI, Z. (2013). «Towards Internationalizing the Curriculum: A Case Study of Chinese Language Teacher Education Programs in China and Australia». *Australian Journal of Teacher Education*, 38 (9), pp. 116-135.
- WANG, G. (2010). «China's Higher Education Reform». *China Research Center*. [En línea]. Disponible en: http://www.chinacenter.net/2010/china_currents/9-1/chinas-higher-education-reform/ [Último acceso: 22.04.2017].
- WANG, H. (2009). «Excerpts from Translation Studies in the West». *The Translator*. Special Issue. Chinese Discourses on Translation, 15 (2), pp. 451-453.
- WANG, H. (2012). Hanyiying nengli goucheng yinsu he fazhan cengci yanjiu. [On the Development of the factors of Chinese-English Translation Competence]. *Waiyu yanjiu*, 2.
- WANG, L. (2014). «Quality Assurance in Higher Education in China: Control, Accountability and Freedom». *Policy and Society*, 33 (3), pp 253-262.
- WANG, N. y SUN, Y. (2008). *Translation, Globalisation, and Localisation: A Chinese Perspective*. Nueva York: Multilingual Matters.

- WANG, N. (1996). «Toward a Translation Study in the Context of Chinese-Western Comparative Culture Studies». *Perspectives: Studies in Translatology*, 4 (1), pp. 43-52.
- WANG, N. (2000). «Globalization, Cultural Studies and Translation Studies». *Translation Quarterly*, 15, pp. 37-50.
- WANG, N. (2003). «Translation Studies: Interdisciplinary Approaches. A Special Issue on Translation Studies in China». *Perspectives: Studies in Translatology*, 11, (1).
- WANG, S. (2014). «Translation Teaching Research in China: Features, Problems and Prospects». *Current Trends in Translation Teaching and Learning*, 1, pp. 183-221.
- WANG, S. (2012). Zhongguo neidi yu xianggang benke fanyi zhuanye kecheng shezhi de bijiao yanjiu. [A Comparison of the Undergraduate Translation Major Curriculum between Mainland China and Hong Kong]. Huazhong kejidaxue. [En línea]. Disponible en: <http://wap.cnki.net/touch/web/Dissertation/List/1013014294.nh.html#> [Último acceso: 25.02.2017].
- WANG, S. (2013). Fanyi jiaoxue lun. [On Translation Teaching]. Shanghai: Shanghai Waiguoyu Chubanshe.
- WANG, W. y HUANG, F. (1997). «The Reforms of Curriculum System of Higher Education Institutions in China». *Higher Education Research in China*, 1, pp. 82-92.
- WANG, X. (2010). *Higher Education as a Field of Study in China: Defining Knowledge and Curriculum Structure*. Maryland: Lexington Books.
- WANG, Y. (2003). Yi xuesheng wei zhongxin de fanyi jiaoxue moshi de yici changshi. [Teaching of Translation Revisited: An Effort to Focus on Learner-Centeredness in Translation Teaching]. *Waiyu shijie*, 1, pp.17-20.
- WANG, Y. (2008). «Public Diplomacy and the Rise of Chinese Soft Power». *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 616 (1), pp. 257-273.
- WASHBOURNE, K. (2012). «Active, Strategic Reading for Translation Trainees: Foundations for Transactional Methods». *The International Journal for Translation & Interpreting Research*, 4 (1), pp. 38-55.
- WATSON, K. (2001). *Doing Comparative Education Research: Issues and Problems*. Oxford: Symposium Books.
- WAY, C. (2003/2005a). *La traducción como acción social: el caso de los documentos académicos (español-inglés)*. Tesis doctoral. Granada: Universidad de Granada.

- WAY, C. (2005b). *Proyecto Docente e Investigador*. (Inédito). Granada: Universidad de Granada.
- WAY, C. (2006). «La evaluación efectiva: el talón de Aquiles». En UTRERA BRAVO, S. y GARCÍA LÓPEZ, R. (Eds.). *Estudios de traducción: problemas y perspectivas*. Las Palmas de Gran Canaria: UPLGC, pp. 775-762.
- WAY, C. (2009). «Bringing Professional Practices into Translation Classrooms». En KEMBLE, I. (Ed.). *The Changing Face of Translation: Proceedings of the Eighth Annual Portsmouth Translation Conference*. 8 de noviembre de 2008. Portsmouth: University of Portsmouth, pp. 131-142.
- WAY, C. (2010) «Establishing a Framework for Decision Making in Legal Translator Training». En LI, L., CHENG, L., SHA, L. THOMAS, L. ET AL. *Proceedings of the First International Conference on Law, Translation and Culture: Advances in Law and Languages*. Beijing, 28-30 de agosto de 2011. EE.UU./China: American Scholars Press.
- WAY, C. (2012). «A Discourse Analysis Approach to Legal Translator Training: More than Words». *International Journal of Law, Language and Discourse*, 2 (4), pp. 39-61.
- WAY, C. (2014) «Structuring a Legal Translation Course: A Framework for Decision Making in Legal Translator Training». En LE CHENG, KING, K. y WAGNER, A. (Eds.) *The Ashgate Handbook of Legal Translation*. Londres/Nueva York: Routledge, pp.135-154.
- WAY, C. (2016). «Intra-university Projects as a Solution to the Simulated/Authentic Dilemma». En KIRALY, D. (Ed.), *Towards Authentic Experiential Learning in Translation Education* Alemania: Mainz University Press, pp. 147-160.
- WAY, C. ET AL. (2006). *Enhancing the Erasmus Experience: Papers on Student Mobility. The Temcu Project*. Granada: Atrio.
- WEI, C. (2010). *The Impact of TEM-8 (Test for English Majors Band 8) on English Majors in China*. Trabajo de investigación tutelada. Suecia: Kristianstad University. [En línea]. Disponible en: <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:328660/FULLTEXT01.pdf> [Último acceso: 12.01.2017].
- WELLER, J. (2012). «Achieving Curriculum Coherence: Curriculum Design and Delivery as a Social Practice». En BLACKMORE, P. y KANDIKO, C. (Eds.).

- Strategic Curriculum Change. Global Trends in Universities*. Londres/Nueva York: Routledge, pp. 21-34.
- WEN, J. (2006). Zhongguo fanyi jiaoxue wu shi nian huimou. 1951-2005 Zhongguo fanyi jiaoxue yanjiu lunwen, lunzhe suoyin. [A Glance of 50 years of Translation Teaching in China. Index of Translation Teaching Studies in China 1951-2005]. Beijing: Hangkong daxue chubanshe.
- WEN, C. (2010). *The Impact of TEM-8 (Test for English Majors Band 8) on English Majors in China*. Trabajo Final de Máster. Suecia: Kristianstad University. [En línea]. Disponible en: <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:328660/FULLTEXT01.pdf> [Último acceso: 22.03.2017].
- WEN, J. y LI H. (2010). Yi fanyi nenli wei zhongxin de fanyi zhuanye benke kecheng sheji yanjiu. [Competence Based Curriculum Design for Undergraduate Translation Programmes]. Waiyu jie, 2. [En línea]. Disponible en: <https://wenku.baidu.com/view/01e74f0b79563c1ec5da715b.html> [Último acceso: 25.04.2017].
- WEN, Q. (2013). Zhongguo waiyu jiaoyu niandu baogao [2015 Annual Report of Foreign Languages Teaching in China]. Beijing: waiyu jiaoxue yu yanjiu chubanshe.
- WILLIAM F. PINAR. (2014). *Curriculum Studies in China: Retrospect and Prospect*. (2nd Ed.). Londres/Nueva York: Routledge.
- WILSS, W. (1996). *Knowledge and Skills in Translator Behaviour*. Ámsterdam/Filadelfia: John Benjamins.
- WILSS, W. (2004). «Translation Studies: A Didactic Approach». En MALMKJAER, K. (Ed.). *Translation in Undergraduate Degree Programmes*. Ámsterdam/Filadelfia: John Benjamins, pp. 9-15.
- WOLF, M. (2007). «The Emergence of a Sociology of Translation». En WOLF, M. y FUKARI, A. (Eds.), *Constructing a Sociology of Translation*. Ámsterdam/Filadelfia: John Benjamins, pp. 1-39.
- WOLF, M., y FUKARI, A. (2007). *Constructing a Sociology of Translation*. Ámsterdam/Filadelfia: John Benjamins.
- WU, Y. (1998). Zhongxi fanyi lilun de bijiao. [A Comparison of Translation Theory between China and the West]. Waiguoyu (Shanghai waiguoyudaxue bao), 3, (115), pp. 47-50.

- WOTJAK, G. (2002). «La escuela traductológica de Leipzig: su nacimiento, sus representantes más destacados y sus posturas y postulados». *Hyeronimus*, 9, pp. 7-26.
- WRIGHT, D. (2001). «Yan Fu and the Tasks of the Translator». En LACKNER, M., AMELUNG, I. y KURTZ, J. (Eds.). *New Terms for New Ideas. Western Knowledge and Lexical Change in Late Imperial China*. Köln: Brill.
- XENI, E. (2010). «Introducing the Study of Translation in Language Pedagogy of the Early Years: Why ‘A Must’?». En PELLAT, V., GRIFFITHS, K., WU, S. C. (Ed.), *Teaching and Testing Interpreting and Translating* (2ª ed). Bern: Peter Lang A.G, pp. 51-62.
- XIA, L. (2009) «Cultural and Historical Perspectives on Translation in China» En XUANMIN, L. y YUANJIAN, H. (Eds.) *Translating China*. Reino Unido: Multilingual Matters, pp. 13-38.
- XIAO, H. (2005). Fanyi gongzuofang zai fanyi jiaoxue zhong de yingyong. [The Application of Translation Workshop in Translation Teaching]. *Journal of Sichuan International Studies University*, 1, pp. 139-142.
- XIAO, W. (2012) Benke fanyi zhuanye. Ceshi yanjiu. [Undergraduate Programmes in Translation and Interpreting. A Research]. Beijing: Renmin Chubanshe.
- XIAO, J. (2015). *Actualizing the Power of Learning: Teacher Autonomy in Response to Curriculum Reform*. Hong Kong: Open Dissertation Press.
- XIE, T. (2001). Guonei fanyijie zai fanyi yanjiu he fanyi lilun renshi shang de wuqu. [On the Misconceptions in Translation Studies and Theories in our Country]. *Zhongguo fanyi*, 4, pp. 2-5.
- XIE, T. (2014). Chaoyue wenben chaoyue fanyi [A Translation Study beyond Translation]. Shanghai: Fudan daxue chubanshe.
- XINHUA. [12.10.2016]. Chinese Premier Calls for Enhanced China-EU Educational Cooperation. [En línea]. Disponible en: http://en.moe.gov.cn/News/Top_News/201610/t20161013_284662.html [Último acceso: 21.03.2017].
- XIU, L. (1996). *Western Perspectives on Chinese Higher Education: A Model for Cross-cultural Inquiry*. Estados Unidos: Associated University Press.
- XU, J. (1999). Guanyu jiaqiang fanyi xueke jianshe de jidian kanfa. [Thoughts on Promoting the Construction of the Discipline of Translation]. Shanghai: Zhongguo keji fanyi, 3, pp. 1-3.

- XU, J. (2001). Qieshi jiaqiang yixue yanjiu he fanyi xueke jianshe. [The Need to Strengthen Translation Studies and to Promote its Establishment as an Academic Discipline]. *Zhongguo fanyi*, 1, pp. 2-8.
- XU, J. (2003) Dui dangqian zhongguo fanyi de sikao. [Reflections on Translation Studies in Contemporary China]. *Zhongguo fanyi*, 1, pp. 6-11.
- XU, J. (2005). «Brief History of Science Translation in China». *Meta: Translators' Journal*, 50 (3), pp. 1010-1021.
- XU, J. (2005). «Training Translators in China». *Meta: Translators' Journal*, 50 (1), pp. 231-249.
- XU, L. (2004). «Thoughts on Contemporary Reform of University Curriculum». *Journal of Higher Education*, 4. [En línea]. Disponible en: http://en.cnki.com.cn/Article_en/CJFDTOTAL-HIGH200404018.htm [Último acceso: 03.01.2017].
- XU, X. y MEI, W. (2009) *Educational Policies and Legislation in China*. Zhejiang: Zhejiang University Press.
- YANCHUN, L., FENG, Q. y WANG, S. (2012). «Aspects of Translation Education. An Interview with Professor Anthony Pym». *Guanyi: Lingual, Literary and Cultural Translation*, 6, pp. 201-220. [En línea]. Disponible en: http://usuarios.tinet.cat/apym/on-line/training/2010_interview_china.pdf [Último acceso: 21.03.2017].
- YANG, L. (2013). «Translator's Subjectivity in Lin Shu's Translation». *Cross-Cultural Communication*, 9 (2), pp. 27-30.
- YANG, L. y ZHANG, B. (2003). Dao yu ji: fanyi jiaoxue zhong hulue de wenti. [The Way and the Technique: Issues Neglected in Chinese Translation Teaching]. *Chinese Science and Technology Translators Journal*, 1, 21-23.
- YANG, M. (2009). *Educational System in China*. Zhejiang: Zhejiang University Press.
- YANG, R. (2002) *Third Delight. The Internationalization of Higher Education in China*. Reino Unido: Routledge
- YANG, R. (2010). «Soft Power and Higher Education: An Examination of China's Confucius Institutes». *Globalisation, Societies and Education*, 8 (2), pp. 235-245.
- YANG, Y. (2003). Fanyi jiaoxue chuangxin moshi. [On an Innovative Model of Translation Teaching]. *Journal of Peiling Teachers College*, 4, pp. 125-128.

- YANG, Z. (1999). Yixue yanjiu de huigu yu zhanwang. [The Past and Prospects of Translation Studies in China]. Shandong shifang daxue waiguo yu xueyuan xuebao, 1, pp. 83-89.
- YANG, Z., GANG y ZHANG, BAO. (2014). Benke fanyi zhuan ye xuesheng nengli de peiyang yu pinggu. [Teaching and Evaluation of Competence in Undergraduate Translation Programmes]. Xiandai qiye jiaoyu, 20 [En línea]. Disponible en: <http://www.cqvip.com/qk/81151x/2014020/662727648.html> [Último acceso: 15.03.2017].
- YÁÑIZ ÁLVAREZ DE EULATE, C. (2004). «Convergencia europea de las titulaciones universitarias. El proceso de adaptación: fases y tareas». *Revista de la Red Estatal de Docencia Universitaria*, 4 (1), pp. 3-14.
- YÁÑIZ ÁLVAREZ DE EULATE, C. (2008). «Las competencias en currículo universitario: implicaciones para diseñar el aprendizaje y para la formación del profesorado». *Revista de Docencia Universitaria*. [En línea]. Disponible en: <http://revistas.um.es/redu/article/view/10621/10211> [Último acceso: 08.03.2017].
- YÁÑIZ ÁLVAREZ DE EULATE, C. y VILLARDÓN GALLEGO, L. (2006). *Planificar desde competencias para promover el aprendizaje*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- YIN, R. (1981). «The Case Study as a Serious Research Strategy». *Knowledge*, 3, pp. 58-65.
- YIN, R. (1987/1989/1994/1998/2013/2017). *Case Study Research: Design and Methods*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- YIN, R. (1993). *Applications of Case Study Research*. Londres: Sage Publications.
- YIN, H., y LEE, J. C. (2012). *Curriculum Reform in China*. Nueva York: Nova.
- YIN, Y. y XU, G. (2005). Jinnian lai guonei fanyi jiaoxue gaige qushi. [The Recent Tendencies of the Reform of Translation Teaching in Mainland China]. *Journal of the University of Petroleum*, 2, pp. 110-113.
- YOULAN, T. (2005). «Translation Studies and Textbooks». *Perspectives*, 13 (3), pp. 188-204.
- YOUNG, N. y JONG, H. «China's Soft Power. Discussions, Resources, and Prospects». *Asian Survey*, 48 (3), pp. 453-472.
- YU, K., LYNN, A., LIU, L. y CHENG, H. (2012). *Tertiary Education at a Glance: China*. Rotterdam: Sense Publishers.
- YUAN, L. (2013). *Zhongguo jiaoyu*. [Education in China]. Beijing shifang daxue chubanshe.

- ZABALBEASCOA TERRÁN, P. (2000). «La didáctica de la traducción: desarrollo de la competencia traductora». *Centro Virtual Cervantes*. [En línea]. Disponible en: <http://cvc.cervantes.es/lengua/aproximaciones/zabalbeascoa.htm> [Último acceso: 25.04.2017].
- ZABALZA BERAZA, M. A. (1997). *Diseño y desarrollo curricular para profesores de enseñanza básica* (7ª ed.). Madrid: Narcea.
- ZABALZA BERAZA, M. A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea
- ZENG, K. (1995) «Japan's Dragon Gate: The Effects of University Entrance Examinations on the Educational System and Students». *Compare*, 25, pp. 59-83.
- ZENG, D. y WANG, S. (2007). «China and the Knowledge Economy: Challenges and Opportunities». *World Bank Policy Research, Research Working Paper* (4223). [En línea]. Disponible en: <http://elibrary.worldbank.org/doi/abs/10.1596/1813-9450-4223> [Último acceso: 22.04.2017].
- ZHAN, C. (2014). «Professional Interpreter Training in Mainland China: Evolution and Current Trends». *International Journal of Interpreter Education*, 6 (1), pp. 35-41.
- ZHANG, C. y CAI, H. (2015). «On Technological Turn of Translation Studies: Evidences and Influences». *Journal of Language Teaching and Research*, 6 (2), pp. 429-434.
- ZHANG, D. (2012). «Tongshi Education Reform in a Chinese University: Knowledge, Values, and Organizational Changes». *Comparative Education Review*, 56 (3), pp. 394-420.
- ZHANG, L., DAI, R. y YU, K. (2016) «Chinese Higher Education Since 1977: Possibilities, Challenges and Tensions». En GUO, S. y GUO, Y. (Ed.), *Spotlight in China: Changes in Education under China's Market Economy*. Rotterdam: Sense Publishers, pp. 173-189.
- ZHANG, L. y MA, L. (2013). *Zhongguo tese xiandai daxue zidu jianshe lilun yu shiqian*. [Theory and Practice on Modern University System with Chinese Characteristics]. Zhongguo shinfang daxue chubanshe.
- ZHENG, C. Z. (2011). *Benke fanyi zhuanke (BTI) jiaoxue tanwei*. [An Exploration of Translation Teaching in Undergraduate Degree Programmes (BTI)]. *Shanghai Translators Journal*, 1, pp. 44-46.
- ZHONG, Q. (2006). «Curriculum Reform in China: Challenges and Reflections». *Frontiers of Education in China*, 3, pp. 370-382.

- ZHONG, W. (2001). Kouyi peixun: moshi, neirong, fangfa. [Interpreters Training: Model and Methodology]. *Zhongguo fanyi*, 2, pp. 30-32.
- ZHONG, W. (2003). «An Overview of Translation in China: Practice and Theory». *Translation Journal*, 7 (2). [En línea]. Disponible en: <http://translationjournal.net/journal/24china.htm> [Último acceso: 22.02.2017].
- ZHONG, W. (2007). Fanyi zhuanye xuwei jiqi dui zhongguo waiyu jiaoxue de tiaozhan. [Opportunities and Challenges: An Interpretation of the new Professional Translation Degree Programmes – MTI]. *Waiguoyu*, 4, pp. 4-12.
- ZHONG, W. (2011). Gaodeng xuexiao fanyi zhuanye jiaoxue yaoqiu. [Requirements for Undergraduate Translation Programmes]. *Zhongguo fanyi*, 3, pp. 20-24.
- ZHONG, W. y ZHAO, J. (2015). Fanyi benke zhuanye jiaoxue zhiliang biao zhun yaodian jiedu. [Quality Standards' Essentials in Translation Undergraduate Programmes]. *Waiguoyu jiaoxue yu yanjiu*, 47 (2), 289-296.
- ZHONGGUO JIAOYU TONGJI NIANJIAN (2006-2012). [China Education Statistics Year Book (2006-2012)]. *Zhongguo tonji chubanshe*.
- ZHOU, N. y ZHU, M. (2007). *Educational Reform and Curriculum Change in China: A Comparative Case Study*. UNESCO. International Bureau for Education. [En línea]. Disponible en: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/COPs/Pages_documents/Comparative_Research/EduReformChina.pdf [Último acceso: 05.03.2017].
- ZHU, C. (2000). Zouchu wuqu tajin shijie – Zhongguo yixue: Fansi yu qianzhan . [A Critical Review of Chinese Translation Studies: Towards a Globalized Perspective]. *Zhongguo fanyi*, 1, pp. 2-9.
- ZHU, C. (2004). «Translation Studies in China or Chinese-related Translation Studies: Defining Chinese Translation Studies». *Babel*, 50 (4), pp. 332-345.
- ZHU, G. (1996). *The Spread of Western Learning to the East and the Modernization of Chinese Higher Education*. Xiamen: Xiamen University Press.
- ZHU, H. y LOU, S. (2011). *Development and Reform of Higher Education in China*. UK: Chandos.
- ZHUANG, Z. (2007). Woguo fanyi zhunye jianshe: wenti yu duice. [Construction of Translation Major in China: Problems and Suggested Solutions]. Shanghai: *Shanghai International Studies University*.

- ZHUO, Q. (1994). «Mao Zedong (1893-1976)». *Prospects: The Quarterly Review of Comparative Education*, UNESCO: International Bureau of Education, 24 (1-2), pp. 93-106.
- ZLATEVA, P. (1993). *Translation as Social Action: Russian and Bulgarian Perspectives*. Londres/Nueva York: Routledge.

LEGISLACIÓN

ESPAÑA Y UNIÓN EUROPEA

- Constitución Española. BOE núm. 311, de 29 de diciembre de 1978. Disponible en: https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-1978-31229 [Último acceso: 11.02.2017].
- Conferencia de Praga (2001). Hacia el área de la Educación Superior Europea. Declaración del encuentro de los Ministros Europeos en funciones de la Educación Superior en Praga, 19 de mayo del 2001. Disponible en: http://www.eees.es/pdf/Praga_ES.pdf [Último acceso: 02.03.2017].
- Comunicado de Berlín (2003). Comunicado de la Conferencia de Ministros responsables de la Educación Superior mantenida en Berlín el 19 de septiembre de 2003. Disponible en: http://www.eees.es/pdf/Berlin_ES.pdf [Último acceso: 22.03.2017].
- Comunicado de Bergen (2005). El Espacio Europeo de Educación Superior: Alcanzando las metas. Disponible en: http://institucional.us.es/ees/formacion/html/bergen_declaracion.htm [Último acceso: 02.03.2017].
- Comunicado de Londres (2007). Hacia el Espacio Europeo de Educación Superior: respondiendo a los retos de un mundo globalizado. Disponible en: <http://www.uma.es/ees/images/stories/london.pdf> [Último acceso: 05.03.2017].
- Comunicado de Lovaina (2009). El Proceso de Bolonia 2020: el Espacio Europeo de Educación Superior en la nueva década. Disponible en: <http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//TEXT+REPORT+A8-2015-0121+0+DOC+XML+V0//ES> [Último acceso: 03.05.2017].
- Comunicado de Bucarest (2012). Consolidando el EEES. Disponible en: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/138ES.pdf [Último acceso: 18.02.2017].
- Comunicado de Ereván (2015) sobre el seguimiento de la aplicación del Proceso Bolonia. Disponible en: <http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//TEXT+REPORT+A8-2015-0121+0+DOC+XML+V0//ES> [Último acceso: 23.01.2017].

- Declaración de Bolonia (1999). Disponible en: http://www.uma.es/eees/images/stories/declaracion_bolonia_1999.pdf [Último acceso: 22.03.2017].
- Declaración de la Sorbona (1998). Disponible en: http://www.uma.es/eees/images/stories/declaracion_sorbona_1998.pdf [Último acceso: 20.01.2017].
- Declaración de Budapest-Viena (2010). Disponible en: <http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//TEXT+REPORT+A8-2015-0121+0+DOC+XML+V0//ES> [Último acceso: 16.03.2017].
- Ley de 29 de julio de 1943, sobre ordenación de la Universidad española. BOE núm. 212, de 31 de julio de 1943. Disponible en: <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1943-7181> [Último acceso: 25.03.2017].
- Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. BOE núm. 187, de 6 de agosto de 1970. Disponible en: https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-1970-852 [Último acceso: 23.01.2017].
- Ley Orgánica 11/1983, de 25 de agosto, de Reforma Universitaria. BOE núm. 209, de 1 de septiembre de 1983. Disponible en: <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1983-23432> [Último acceso: 06.01.2017].
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. BOE núm. 238, de 4 de octubre de 1990. Disponible en: <http://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1990-24172> [Último acceso: 02.02.2017].
- Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. BOE núm. 307, de 24 de diciembre de 2001. Disponible en: <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2001-24515> [Último acceso: 21.02.2017]
- Marco Estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación hasta 2020 (ET 20). Disponible en: <http://www.mecd.gob.es/educacion-mecd/mc/redie-eurydice/prioridades-europeas/et2020.html> [Último acceso: 26.01.2017].
- Orden AEX/1971/2002, de 12 de julio, por la que se establecen los requisitos y el procedimiento para la obtención del nombramiento de Intérprete Jurado por los Licenciados en Traducción e Interpretación. BOE núm. 184, de 2 de agosto de 2002.

Disponible en: <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2002-15637> [Último acceso: 15.03.2017].

- Orden AEC/2125/2014, de 6 de noviembre, por la que se dictan normas sobre los exámenes para la obtención del título de Traductor-Intérprete Jurado. Disponible en: <https://www.boe.es/boe/dias/2014/11/15/pdfs/BOE-A-2014-11801.pdf> [Último acceso: 21.01.2017].

- Proyecto de Ley de Autonomía Universitaria, *Boletín Oficial de las Cortes*, 1978, nº 221. Disponible en: http://www.congreso.es/public_oficiales/L0/CONG/BOCG/BOC_221.PDF [Último acceso: 04.01.2017].

- Real Decreto de 21 de mayo de 1919. Gaceta de Madrid, nº 142, de 22 de mayo de 1919. Disponible en: <https://www.boe.es/datos/pdfs/BOE/1919/142/A00621-00622.pdf> [Último acceso: 19.03.2017].

- Real Decreto 1677/2009, de 13 de noviembre, por el que se aprueba el Reglamento del Consejo de Universidades. BOE núm. 292, de 4 de diciembre de 2009. Disponible en: <https://www.boe.es/boe/dias/2009/12/04/pdfs/BOE-A-2009-19439.pdf> [Último acceso: 13.01.2017].

- Real Decreto 55/2005, de 21 de enero, por el que se establece la estructura de las enseñanzas universitarias y se regulan los estudios universitarios oficiales de Grado. BOE núm. 21, de 25 de enero de 2005. Disponible en: https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2005-1255 [Último acceso: 22.02.2017].

- Real Decreto 1509/2005, de 16 de diciembre, por el que se modifican el Real Decreto 55/2005, de 21 de enero, por el que se establece la estructura de las enseñanzas universitarias y se regulan los estudios universitarios oficiales de grado y el Real Decreto 56/2005, de 21 de enero, por el que se regulan los estudios universitarios oficiales de posgrado. BOE núm. 303, de 20 de diciembre de 2005. Disponible en: https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2005-20881 [Último acceso: 03.03.2017].

- Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. BOE núm. 260, de 30 de octubre de 2007. Disponible en: <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2007-18770> [Último acceso: 15.03.2017].

- Real Decreto 861/2010, de 2 de julio, por el que se modifica el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. BOE núm. 161, de 3 de julio de 2010. Disponible en: <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2010-10542> [Último acceso: 02.03.2017].
- Real Decreto 534/2013, de 12 de julio, por el que se modifican los Reales Decretos 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales; 99/2011, de 28 de enero, por el que se regulan las enseñanzas oficiales de doctorado; y 1892/2008, de 14 de noviembre, por el que se regulan las condiciones para el acceso a las enseñanzas universitarias oficiales de grado y los procedimientos de admisión a las universidades públicas españolas. BOE núm. 167, de 13 de julio de 2013. Disponible en: https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2013-7710 [Último acceso: 05.02.2017].
- Real Decreto 43/2015, de 2 de febrero, por el que se modifica el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, y el Real Decreto 99/2011, de 28 de enero, por el que se regulan las enseñanzas oficiales de doctorado. BOE núm. 29, de 3 de febrero de 2015. Disponible en: https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2015-943 [Último acceso: 06.01.2017].
- Real Decreto 99/2011, de 28 de enero, por el que se regulan las enseñanzas oficiales de doctorado. BOE núm. 35, de 10 de febrero de 2011. Disponible en: <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2011-2541> [Último acceso: 04.02.2017].
- Real Decreto 1027/2011, de 15 de julio, por el que se establece el Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior. BOE núm. 185, de 3 de agosto de 2011. Disponible en: https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2011-13317 [Último acceso: 05.03.2017].
- Real Decreto 1044/2003, de 1 de agosto, por el que se establece el procedimiento para la expedición por las universidades del Suplemento Europeo al Título. BOE núm. 218, de 11 de septiembre de 2003. Disponible en: <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2003-17310> [Último acceso: 13.02.2017].
- Real Decreto 1125/2003, de 5 de septiembre, por el que se establece el sistema europeo de créditos y el sistema de calificaciones en las titulaciones universitarias de

carácter oficial y validez en todo el territorio nacional. BOE núm. 224, de 18 de septiembre de 2003. Disponible en: https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2003-17643 [Último acceso: 15.03.2017].

- Real Decreto 22/2015, de 23 de enero, por el que se establecen los requisitos de expedición del Suplemento Europeo a los títulos regulados en el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales y se modifica el Real Decreto 1027/2011, de 15 de julio, por el que se establece el Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior. BOE núm. 33, de 7 de febrero de 2015. Disponible en: https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2015-1158 [Último acceso: 15.03.2017].

- Real Decreto 1060/1992, de 4 de septiembre, por el que se modifica el Real Decreto 1005/1991, de 14 de junio, y se adapta a la nueva licenciatura en traducción e interpretación. BOE núm. 228, de 22 de septiembre de 1992. Disponible en: <http://sid.usal.es/leyes/discapacidad/159/3-1-5/real-decreto-1060-1992-de-4-de-septiembre-por-el-que-se-modifica-el-real-decreto-1005-1991-de-14-de-junio-y-se-adapta-a-la-nueva-licenciatura-en-tradu.aspx> [Último acceso: 22.03.2017].

- Real Decreto 412/2014, de 6 de junio, por el que se establece la normativa básica de los procedimientos de admisión a las enseñanzas universitarias oficiales de Grado. BOE núm. 138, de 7 de junio de 2014. Disponible en: https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2014-6008 [Último acceso: 06.02.2017].

Real Decreto 1497/1987, de 27 de noviembre, por el que se establecen directrices generales de los planes de estudios de los títulos universitarios de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional. Disponible en: https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-1987-27707 [Último acceso: 20.03.2017].

- Real Decreto 779/1998, de 30 de abril, por el que se modifica parcialmente el Real Decreto 1497/1987, de 27 de noviembre, por el que se establecen las directrices generales comunes de los planes de estudio de los títulos universitarios de carácter oficial validez en todo el territorio nacional, modificado parcialmente por los Reales Decretos 1267/1994, de 10 de junio; 2347/1996, de 8 de noviembre, y 614/1997, de 25 de abril. BOE núm. 104, de 1 de mayo de 1998. Disponible en:

https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-1998-10208 [Último acceso: 13.02.2017].

- Real Decreto 778/1998, de 30 de abril, por el que se regula el tercer ciclo de estudios universitarios, la obtención y expedición del título de Doctor y otros estudios de postgrado. BOE núm. 104, de 1 de mayo de 1998. Disponible en: <https://www.boe.es/boe/dias/1998/05/01/pdfs/A14688-14696.pdf> [Último acceso: 05.03.2017].

- Real Decreto 2555/1977, de 27 de agosto, por el que se aprueba el Reglamento de la Oficina de Interpretación de Lenguas del Ministerio de Asuntos Exteriores. BOE núm. 241, de 8 de octubre de 1977. Disponible en: <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-1977-24564> [Último acceso: 16.02.2017].

- Real Decreto 889/1987, de 26 de junio, por el que se modifica el artículo 15 del Reglamento de la Oficina de Interpretación de Lenguas. BOE núm. 162, de 8 de julio de 1987. Disponible en: <http://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1987-15725> [Último acceso: 14.03.2017].

- Real Decreto 79/1996, de 26 de enero, por el que se modifican diversos artículos del Reglamento de la Oficina de Interpretación de Lenguas del Ministerio de Asuntos Exteriores. BOE núm. 47, de 23 de febrero de 1996. Disponible en: <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1996-4122> [Último acceso: 17.02.2017].

- Real Decreto 2002/2009, de 23 de diciembre, por el que se modifica el Reglamento de la Oficina de Interpretación de Lenguas del Ministerio de Asuntos Exteriores, aprobado por Real Decreto 2555/1977, de 27 de agosto. BOE núm. 309, de 24 de diciembre de 2009. Disponible en: https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2009-20767 [Último acceso: 04.02.2017].

REPÚBLICA POPULAR DE CHINA

[En chino]

- CCCPCh (1993). Outline of the Educational Reform and Development in China. Disponible en: http://old.moe.gov.cn/publicfiles/business/htmlfiles/moe/moe_1623 [Último acceso: 23.01.2017].
- CCCPCh (2010). Outline of China's National Plan for Medium and Long Term Education Reform and Development (2010-2020). Disponible en: <http://uil.unesco.org/fileadmin/keydocuments/LifelongLearning/en/china-2010-abstract-III-strategy.pdf> [Último acceso: 10.02.2017].
- CCCPCh. (2006). National ICT Development Strategy (2006-2020). Disponible en: http://www.gov.cn/jrzq/2006-05/08/content_275560.htm [Último acceso: 01.02.2017].
- CCCPCh (2001). National Tenth Five-Year Plan of Education. Disponible en: http://www.moe.gov.cn/publicfiles/business/htmlfiles/moe/moe_1892/201001/xxgk_77153.html [Último acceso: 15.03.2017].
- CCCPCh. (1998). Action Plan for Invigorating Education towards the 21st Century. Disponible en: http://old.moe.gov.cn/publicfiles/business/htmlfiles/moe/moe_177/200407/2484.html [Último acceso: 16.03.2017].
- MOE (1999). Higher Education Law of the People's Republic of China. Disponible en: http://www.moe.gov.cn/publicfiles/business/htmlfiles/moe/moe_619/200407/1311.html [Último acceso: 22.05.2017].
- MOE (2009). Regulations on Academic Degrees of the People's Republic of China. Disponible en: http://en.moe.gov.cn/Resources/Laws_and_Policies/201506/t20150626_191392.html [Último acceso: 15.02.2017.]
- MOE (2009). Teachers Law of the People's Republic of China. Disponible en: http://www.moe.gov.cn/publicfiles/business/htmlfiles/moe/moe_619/200407/1314.html [Último acceso: 22.03.2017].
- MOE (1999). Action Plan for Vitalizing Education for the 21st Century. Disponible en: http://www.moe.gov.cn/publicfiles/business/htmlfiles/moe/moe_248/index.html [Último acceso: 29.03.2017].

- MOE (1994). Teachers Law of the People's Republic of China. Disponible en: http://www.moe.edu.cn/publicfiles/business/htmlfiles/moe/moe_2803/200907/49852.html [Último acceso: 20.01.2017].
- MOE (2012). Stipulations on Establishing Undergraduate Majors in Regular Universities. Disponible en: <http://www.moe.gov.cn/publicfiles/business/htmlfiles/moe/s3882/201210/143152.html> [Último acceso: 09.05.2017].
- MOE (2004). The Action Plan for the Revitalization of Education 2003-2007). Disponible en: http://www.moe.gov.cn/publicfiles/business/htmlfiles/moe/moe_1001/200507/10300.html [Último acceso: 25.02.2017].
- MOE (2012). Ten Year's Development Planning of the Informatization of Education (2011-2020). Disponible en: <http://www.moe.gov.cn/publicfiles/business/htmlfiles/moe/s3342/201203/133322.html> [Último acceso: 25.03.2017].
- Reorganizing the Teaching Body. Disponible en: <http://fgc.xznu.edu.cn/ff/46/c3204a65350/page.htm#02> [Último acceso: 23.02.2017].
- Provisional Regulations on the Duties and Evaluations of Teachers in Higher Education Institutions. Disponible en: <http://www.chinalawedu.com/news/1200/22598/22615/22806/2006/3/ma17401643341523600215548-0.htm> [Último acceso: 03.03.2017].
- Decision on Reform of the Educational System. Disponible en: http://www.edu.cn/da_shi_ji_491/20090904/t20090904_404998.shtml [Último acceso: 06.03.2017].

[En inglés]

- CCP for the European Union (2014). China's Policy Paper on the EU: Deepen the China-EU Comprehensive Strategic Partnership for Mutual Benefit and Win-win Cooperation (2014). Disponible en: <http://www.chinamission.be/eng/zywj/zywd/t1143406.htm> [Último acceso: 02.03.2017].

- CCP (2013). China-EU 2020 Strategic Agenda for Cooperation. Disponible: <http://www.chinamission.be/eng/zywj/zywd/t1227624.htm> [Último acceso: 15.02.2017].
- CPC (2001). Report on the Outline of the Tenth Five-Year Plan for National Economic and Social Development. Disponible en: http://www.gov.cn/english/official/2005-07/29/content_18334.htm [Último acceso: 20.03.2017].
- MOE (2002). Law on the Promotion of Non-public Schools of the People's Republic of China. Disponible en: http://en.moe.gov.cn/Resources/Laws_and_Policies/201506/t20150626_191387.html [Último acceso: 15.03.2017].
- MOE (2009). Law on the Standard Spoken and Written Chinese Language of the People's Republic of China. Disponible en: http://en.moe.gov.cn/Resources/Laws_and_Policies/201506/t20150626_191388.html [Último acceso: 21.02.2017].
- MOE (2009). Circular of the Ministry of Education for Open Solicitation of Advice and Opinions on the Outline of the National Medium- and Long- Term Programme for Education Reform and Development. Disponible en: http://en.moe.gov.cn/Resources/Laws_and_Policies/201506/t20150626_191402.html [Último acceso: 01.02.2017].

SUMMARY

This doctoral thesis, framed within the field of Translator Education, presents a study of Translation and Interpreting Studies (TI), and more specifically, it is focused on a comparison of a curriculum sample of the current undergraduate university degree programmes in TI in China and Spain.

We are experiencing a new era in higher education systems in which many changes have arisen due to the internationalization of education in China and to the application of the European Higher Education Area (EHEA) in Spain. These changes and consequent procedures are measures and actions designed to deal with the breakneck speed of the emerging knowledge society, in line with technological development, globalization and internationalization, which are constantly changing. Thus, educational systems, especially higher education systems, are evolving in harmony with these transformations. They have been involved actively in the process, suggesting that they can provide effective responses to deal adequately with these shifts and demands, in line with the different contexts in which they are immersed. As far as curriculum design is concerned, higher education institutions are particularly important, considering that they will be responsible for designing and organizing their own curriculum based on the parameters and requirements established. At the same time, however, they will have to face the challenge of pursuing greater innovation and flexibility, as well as competence-based learning so that students may develop the knowledge and skills they need to acquire in order to *know how* to face, not only the current market needs, but also those to come in the near future. Therefore, just focusing on their own national markets, but not contemplating the international scene in which graduates may work, is not an alternative. In this sense, we see a paradigm shift of the pedagogical approach which has evolved and become a student-centered process, in which new concepts such as “competences”, “employability” and “lifelong learning” are key.

Undergraduate TI programmes have also been affected by educational changes and the pedagogical shift, in a period in which translator education has become especially important, due to the impact derived from globalization and internationalization, and in which the increasing demand for TI professionals has seen a significant growth in both

countries. Although, the literature review of the last decade reveals that not only TI undergraduate degree programmes, but also the number of institutions offering them have increased in both countries due to student demand, there is still a lack of qualified, professional translators and interpreters to meet current market needs, which leads us to believe that there is a discrepancy between translator education and the above mentioned demands (employability) posing the need for further research.

With this need for further research in mind, we have performed a comparison between undergraduate TI curriculum samples but from a new angle. The training background of the researcher in TI, with Chinese as a second language, expanded the scope of this study beyond a country-centered vision towards the incorporation of current Chinese undergraduate curricula and their design. Building upon this, we have performed a comparative study of both Chinese and Spanish undergraduate TI programmes to discover the similarities and the differences between them, and to reveal the TI offered to trainees.

In order to fulfill our main research objective, the methodological framework is based on the comparative method from Comparative Education. Based on the research proposals of Hilker (1964), Berebey (1964/1968) and Caballero *et al.* (2016) for this method, we have performed a study of the higher education systems of both countries. We have also, described and analysed the evolution of Translation Studies (TS) in each of their contexts and the foundation and development of their TI curricula, in order to gather all the necessary information and data for our research. In the next step, we have developed a study of the concept of curriculum, including the development of theories and approaches that have emerged in the field to date. We have discussed curriculum awareness in both higher education systems, paying special attention to curriculum design in undergraduate programmes. We have also identified the factors that may influence TI curriculum design. In the empirical phase we have carefully analysed and compared the curricula of each country (China and Spain) separately. In the final stage of our research we juxtapose and compare both Chinese and Spanish undergraduate TI curricula in order to draw our conclusions.

FINAL CONCLUSIONS

In this final chapter, we present the final conclusions drawn from our last research stage defined as the **PROSPECTIVE PHASE - CONCLUSIONS** (Caballero *et al.*, 2016), which go beyond a simple description and exposition of the data, that is, it allows us outline the tendencies revealed. Furthermore, we present the final results, in accordance with the general and specific research objectives established at the outset of this thesis, in order to demonstrate the achievement of these goals. Lastly, we will propose future areas of research.

ACHIEVEMENT OF RESEARCH OBJECTIVES

From the review of the literature on the object of our study, we have found that no systematic comparisons of TI undergraduate curriculum design between China and Spain exist. Therefore, from our perspective as a researcher, we saw the need to reveal what is studied in China, due to the shortfall of studies and the lack of literature in other languages other than mandarin Chinese. Thus, this research hopes to answer the questions raised at the beginning of the study, which were intentionally formulated in order to elucidate on this topic from as many angles as possible, bearing in mind, however, the time-space limitations of a doctoral thesis. As a consequence, we decided to initiate our research with a general objective:

Describe, analyse and compare a curricular sample of TI undergraduate degree programmes between China and Spain.

This general objective was subdivided into several specific research objectives. It must be said that, even though it was not our intention to include some of these specific objectives at the beginning of our study, as we progressed we considered their inclusion to be imperative, not only to better articulate the study, but also in order to bring new information and data to light in both Spain and China, as most of the literature on the topic is in Chinese or English. We have subdivided our general objective into seven specific goals, divided into the two parts of this doctoral thesis:

PART I:**Specific objective 1: To describe and analyse the higher education systems of both China and Spain and their development.**

If our general objective was to study, to analyse and to compare a TI curricula sample in two countries that apparently differ enormously from each other, we also considered it necessary to present a comprehensive description of both countries' higher education systems and how they have evolved to date. Thus, Chapter 1 is one of the cornerstones of our research, bearing in mind the significance of the relation between each context (country) and each education system, which are inherently related to educational policies. Therefore, we have discovered that higher education in different countries is defined by the specific historical, political, economic and social circumstances which determine and shape their curriculum. Furthermore, different educational ideologies in different countries will have an obvious and direct influence on their curricula, in order to cater to their specific social, political and economic needs. The literature review shows how national character is projected onto higher education curricula.

We have found that China has transformed from a rigid educational system to a modern system, after the reforms that changed the course of its educational system. This radical shift was clearly intended to support the economic policies of China's reform and opening up to the world. Therefore, the Chinese Ministry of Education (MOE) invested millions in building elite universities, specifically, to boost China's visibility and enhance its international status with world-class universities. However, the deep historical and cultural roots, as well as its educational tradition embedded in society, could not always cope with such radical changes, and has been, in some cases, unable to keep pace with political or governmental reforms. Confucius and his educational ideology, as well as Mao and his political ideology, have shaped China's culture and society to such an extent that it was almost impossible to implement government reforms instantaneously. Nevertheless, the Chinese government's current objective (2010-2020 Plan) is to create a universal, dynamic university, ensuring quality and to boost internationalisation.

Likewise, Spain has also undergone major political changes. After Franco's death, the Spanish Constitution entered into force and, shortly after, the University Reform Act (LRU) was approved in 1983, remaining in force until 2001. The Spanish university system has been traditionally defined by a teacher-centered approach characterised by the transmission of knowledge. However, the EHEA and the Spanish reforms to adapt to the new European reality have completely changed the educational scene. Degree courses have been reformed, entailing significant structural changes, and now the student has become the centre of the learning process, as new methodologies with the student-centered approach are encouraged.

Our analysis of both higher educational systems reveals that, until a few decades ago, China and Spain had rigid educational systems; however they have evolved in consonance with their respective historical, political, social and economic events. We cannot forget that the development of their higher education systems was influenced by these issues, leading to the current requirement of internationalisation of their universities. Notwithstanding, their educational policies still have a strong influence in their curricula, as their education ministries still establish the "core" modules of the curriculum. In other words, their curricula clearly reflect the educational policies of each country. This control over the establishment of basic, core modules in each country's curriculum illustrate the social and political power that governments still have in education in their countries.

Lastly, we must underline the fact that their national governments decide on curricular design at a macro level, whilst universities are given some freedom to design the curricula that will be implemented at a meso level.

Specific objective 2: To describe and to analyse the development of Translation Studies (TS) in both countries.

Analysis of the curriculum without a clear understanding of how TS emerged and developed in each country would be unfeasible. Bearing in mind the lack of familiarity with Chinese TS in Spain and viceversa, due to the language handicaps and the limited access to information from China, we decided to review the literature, and any other accessible information sources, to depict the development of TS in both countries. Our

main concern was that this vacuum should be resolved, in some way, and not just to overcome the lack of literature or information in the respective languages, but also to broaden our perspective and to understand how their TI undergraduate programmes have emerged.

Our extensive literature review has helped us to identify and verify that TS in China has a lengthy history and that there were already official translators in ancient times. Historical, social, political, economic and cultural issues of a country, as we have seen, are closely related to their translation history and practice, which are also reflected in their TS theories. Western TS theories have had considerable impact in China since the 80s, although the same cannot be said for Chinese TS theories in the West.

Similarly, we have also scrutinised TS in the West (especially in Europe) in which in Holmes' work (1972) represents the embryo of theorisation. His work has been followed by countless contributions that have evolved in line with the historical, political, sociological and economic changes in the West.

Evidently, TS has evolved as a consequence of each country's history. However, in the West, and especially in Europe, eurocentrism has rarely considered TS theories beyond its borders. This fact, among other reasons explained in Chapter 2, motivated the controversial topic of "Universals of Translation" (Baker 1995). Experts supporting this new view of TS, suggest that TS emerged to promote international, multidisciplinary and interdisciplinary collaboration. On this basis, many authors have proposed an expansion of TS from eurocentric theories (Baker, 1992, 2001; Chesterman, 2001, 2004, 2010; Susam-Sarajeva, 2002; Halverson, 2003; Tymozcko, 2006, 2007, 2009; House, 2008, 2016; Tan, 2009; Robinson, 2016). As Robinson (ibíd: 142) asserts "the centers are not so much centers as they are nodes in a multibranching relationship". As a result, the author suggests a new concept but related to these universals, that is, the "*Intercivilizational Turn*" (ibíd). The significance and relevance of Chinese TS is unquestionable and it certainly deserves to be recognised is Western TS literature. The study of Chinese TS will surely lead TS scholars to discuss new topics, approaches, alternative solutions and other perspectives.

Specific objective 3: To describe and analyse the origins and development of undergraduate TI programmes in China and Spain.

In Chapter 3 we have seen how, the emergence of TS as an academic discipline was, in China as in Spain, a difficult and laborious process. The numerous obstacles were mainly due to the lack of awareness or, even in some cases, the ignorance of the importance of translator and interpreter training. This fact is probably related to the fact that many considered that the disassociation of translation, in order to become an independent discipline, was not necessary as the linguistic knowledge of foreign language degree graduates was regarded to be more than sufficient to translate or interpret. Due to the frenetic economic development in China and the effects of globalization, however, the need for professional translators and interpreters became a priority, although companies hired graduates from foreign language degrees or employees who had received short translation courses, who were obviously not qualified as TI professionals. On occasion, indeed, being bilingual was considered sufficient to gain access to the translation market. As a consequence, multiple errors in translations, not only in the translation of products or publicity, but also in government documents were seen. This had serious repercussions for both countries damaging their credibility, as well as projecting a negative image of the translator training that they provided.

As a result, the MOE became aware of the importance of translation and interpreting, not only for government and political issues, but also in the race for economic development. These were probably the reasons that encouraged the MOE to take action by establishing TI programmes. At the end of the 80s, the MOE began to establish postgraduate programmes in TI and instituted several accreditation exams. However it was not until 2006, that the MOE approved the undergraduate degree in TI in three universities in China. The demand for places on this degree was unexpectedly overwhelming and, in 2009, China had established 19 undergraduate degree programmes in TI. In 2015 some 196 faculties offered the degree. Such rapid expansion, however, also had negative consequences. Some of the detrimental effects include: a lack of experienced, qualified translator trainers, a lack of resources at universities, and poor curriculum design (due to the fact that it was in its infancy). Indeed, having been implemented in 2006, in 2013 professional translators covered just 5% of the Chinese

translation market demands, and only some of them were professional interpreters (Tao, 2016: 2010). As Pym (2012: 205) warned Chinese scholars in an interview: *“you can start ten MTI programs per year in China, that’s good. You can have a really wonderful curriculum, but who can start to teach?”*

Furthermore, student enrollments intensified the massification of universities, and the spread and growth of TI programmes also had far-reaching implications. In order to cope with the market demands and to guarantee that the professional profiles were heterogeneous, institutions started new projects, offered specialisation courses, and tried to include modules and subjects that were related to those fields in most demand in the market in their programme of studies. However, the training of trainers was still an unresolved problem. Although the TAC had launched several teacher-training programmes and courses, it was obvious that it was unrealistic to think that they would cover the training needs of such a vast population of TI professors. Likewise, it seems that the curriculum that the TAC offered was quite traditional, “with no technologies, and no professional components” (Pym, 2012: 205). However, currently, the TAC is making an effort to solve this problem and in 2013 started to launch joint teacher-training courses together with the AIIC in several Chinese cities: Beijing, Shanghai, and Guangzhou. Moreover, for these courses, the TAC is inviting foreign professors and TI professionals from all over the world (i.e. from the UN and the European Commission), as well as sending Chinese professionals and professors to other foreign institutions as observers, researchers or to be trained in some CIUTI accredited centres.

As for Spain, the emergence of TI programmes was not easy either. As in China, translation was considered simply a resource for foreign language purposes. Unlike the situation in China, however, the independence of the discipline in the Spanish case was due more to academic pressure than to political or economic reasons. Therefore, in the 70s, although the first programmes (3 year undergraduate degree) appeared on the scene, the short length of the degrees and, as a consequence, their lower status, did not give graduates access to many job markets, such as the EU or the UN. Thus, in the 90s, the programmes were restructured into a four year undergraduate degree. However, translators and experts in the field knew that translator training is not static and that the education of future graduates must be closely related to curriculum design. Furthermore, the constantly rapid changes that were occurring, not only in Spain, but also on the

international scene, meant that translator training was not limited to language proficiency, but that it should also include other skills to ensure the versatility of the graduates in response to market demands. This was translated into multidisciplinary, practical and professional TI programmes. When the four year undergraduate degree was firmly established and successful, however, the incorporation of Spain to the EHEA brought about radical changes in the overall programme structures and also in methodological approaches. It could be said that, for TI programmes the adaptation to the new educational paradigm did not require an enormous effort, as these studies and their programmes were already immersed in the acquisition and development of translator competence (TC) and included the new key concept of employability because of their professional and vocational approach to training. However, the requirements of the EHEA, as well as those of the Spanish government, and even, sometimes those of the regional governments, threatened to wreak havoc. The curricular design of the new study programmes are being restricted by all these requirements which have led to the impossibility of providing heterogeneous undergraduate TI degree programmes in Spain. The consequences are obvious. The TI degree programmes offered in the same Autonomous Region are definitely almost the same in all the universities, whilst the universities of the more flexible autonomous regions will have more freedom to design their curriculum. But, if Spain, with its geographical extension and the high number of undergraduate TI programmes, is not characterised by the heterogeneity of the professional profile of its graduates, how can it respond to current market demands?

Specific objective 4: To establish a theoretical and methodological framework for comparative education.

We like to compare, we compare everything all the time and in any situation. But, can comparison be a research method? This was one of the questions that we posed when commencing our research. Moreover, this question arose from our curiosity and constant comparisons of the Chinese and Spanish education systems, as described in the first part of this thesis.

We have seen that since the emergence of the discipline, comparative education has had a clearly established objective: the analysis and study of the educational system in one or more countries to describe their similarities and differences, as well as to identify the

educational tendencies of a particular country in order to facilitate international understanding. However, when we compare we have to bear in mind the endless factors involved and related to a specific country, especially when the countries in question do not share the same language, culture, or history. In our case, this was a major challenge. As shown in Chapter 7, the methodology of comparative education is of great value in the field of education. In our research, the value is even greater due to its multidisciplinary nature and the comparative relations which emerge when establishing correlations between a country (historical, political, social, economic, etc.) and its educational systems with other countries. This method can fill the voids of knowledge and information, as well as oust generalizations and stereotypes when establishing vis a vis relations that can also enable us to perceive common trends and patterns.

Specific objective 5: To conceptualise the idea of curriculum, to identify curricular design fundamentals, and to describe and analyse higher education curriculum development in China and Spain.

Aware of the multiple meanings and technical nuances that the term ‘curriculum’ has, we decided to study the term and its different conceptual meanings. The literature review has revealed that there is a clear distinction between the curriculum as a process and the curriculum as a product. Therefore, we have found that the formal or explicit curriculum (planned) is related to the contents of the curriculum which should be delivered and is expressed in curricular frameworks, whilst the implemented and/or experienced curriculum is related to formal training, that is, the teaching and learning process experienced by the students. Furthermore, we have discovered how the hidden or null curriculum has a strong influence over students as, depending on each country’s educational system, its beliefs, values and behaviors, which permeate the classroom, will be transferred and unconsciously absorbed by students.

The analysis and revision of the multitude of meanings and approaches that curriculum entails, led us to realise that in our context, and for this research, the curriculum is a political training project. If the curriculum is something that is defined, designed, and framed, the parameters and contents cannot be indifferent to the context in which the curriculum is designed and will be developed. In this sense, its design process is influenced by several contextual factors such as culture, ideology and politics. The

literature review coincided that higher education in China has been traditionally rooted in Confucius' ideals and focused on the development of each individual, but we also observed how the economic and social development of China has played a key role and has exerted a strong influence on determining curriculum design, at least in recent decades. Spain, on the other hand, has also experienced a rigid educational system with regard to creating degrees and its curriculum design. Even though the MEC gave Spanish universities some freedom when the LRU (University Reform Act 1983) was enacted, universities were still heavily regulated and were forced to follow governmental general guidelines. However, higher education and the curriculum has undergone a complete reform in order to adapt the Spanish educational system to the EHEA. Furthermore, the implementation of the EHEA has introduced a new educational dimension based on the development of competences and the concept of employability. Although, universities now have some freedom to design their curricula, they still have to follow the guidelines of the MECD, which has established the main framework for the basic education block.

The literature also revealed that current curricular reform is a collaborative process, in which not only education authorities are involved. Now, curriculum design has evolved to become a dynamic process in which curriculum developers, professors, students' opinions and perceptions, etc. are taken into account. However, when it comes to the decision-making process, we have noted that decisions are not always well-founded, or are, sometimes, made based on unclear beliefs or interests and, often, on pre-existing models.

We have also observed how the main objective now is the student as the centre of the educational process, whilst the professor has become a guide or facilitator. Although this objective has been established and promoted by the EHEA, we have also discussed how this objective is still being assimilated. Similarly, acquiring and accumulating knowledge has been displaced, to a certain extent, to be replaced by the competence-based approach. Nevertheless, as we saw in our previous specific objective, reforms take time to be assimilated and there are still some vestiges of the traditional transmissionist approach. As for the competences required in a specific degree, we feel that, in some cases, they are abstract and idealised, we could even postulate that the

development of some of these competences are far from a reality in a number of universities.

As for the most notable curricular aspects in China and Spain, after examining their curricula (programme of studies), we can adduce that in both countries, despite their focus on the general education of the student, specialisation is apparent in the final two years of their degrees. However, there is also evidence of differences between them. Whilst in Spain, degrees have an established number of credits (240 ECTS), in China, the number of credits varies completely from one region to another or between universities. However, the structure of their programmes of studies follows a similar pattern and design.

The internationalization of higher education has influenced the *modus operandi* of universities. The current aim of universities is to be at the top of university rankings, and this is why the Chinese government has increased its investment in higher education. Furthermore, Chinese universities are looking for external investors (stakeholders), as well as using their own resources (renting their classrooms, materials, laboratories, etc.) with the aim of increasing their income and investing in international projects. Spanish institutions, obviously, have not been as fortunate as far as investment is concerned. As a matter of fact, even internationalization scholarships such as the MAEC-AECI have been suspended for several years due to budget restrictions as a result of the economic crisis. If the Spanish government wants to internationalise its universities, without the financial means to do so this is pure utopia. Perhaps, ideally, rather than importing ideas for reforms based on projects launched in other European countries, Spain must ensure first the funds and budgetary allocations, as well as the logistic viability to undertake them.

Funding is vital, but it does not guarantee the quality of education. That is why governments have launched several projects for education quality assurance. In Spain, these quality assurance projects, are clearly regulated, more so than in China. They seem, however, to be the subject of criticism and are often considered mere bureaucratic and administrative formalities in order to demonstrate that each university, and its staff, meet the requirements established at European, national and regional levels. Quality assurance programmes such as *VERIFICA* or *DOCENTIA* have become part of university life in Spain. However, much of this bureaucratic process that quality

assurance requires, for both the university administration and its teaching staff, does not necessarily guarantee “quality” itself. Evidently, we understand the need for certain standards and requirements to ensure quality assurance, however, really assessing quality may not necessarily be best accomplished by completing endless forms and surveys. This is often a time-consuming process for staff who could be dedicating this precious time to research, publishing or really improving the quality of their teaching.

In China, the MOE created the *Quality Assurance for Undergraduate Education* project in 2002 and since then all the higher education institutions are assessed every five years. As in Spain, the assessment is standardised, performed by external assessors and common to all universities. According to Liu and Yu (2014), the project has shown that quality has increased in recent years in less ‘privileged’ universities or in those in which quality was still a pending issue. However, this fact is directly related to the performance and efficiency of the university itself, so universities are conducting their own assessments (faculty professors, personnel, programmes of study, syllabus, and of the institution in general), due to the pressure of meeting the demanding requirements established by the MOE (Wang, 2014). Furthermore, even though is a common, standardised procedure, the assessment is not exactly the same for all universities. In this sense, the elite universities (under the 985 and 211 projects) will be not assessed (Liu and Yu, 2014: 59), whilst the remaining universities will be assessed every five years. One of the limitations of this system is that there are too many quality indicators (8) for universities to comply with, in such a short period of time, in order to meet the criteria established for quality assurance. The most alarming effect of the project is that some universities have conducted “false” reforms for the upcoming assessment to disguise the reality in their universities. Some falsification of documents related to the quality of universities has even been detected (Liu and Yu, 2014: 59).

PART II:

Specific objective 6: To analyse the development of TI curriculum design and the factors involved in its design.

We have approached current curricular reality from an analytical, objective perspective, which has led us to confirm that the curriculum is both a process and a product derived

from intellectual reflection in a specific context, geographical, political, cultural and economic, and its design and implementation occurs in a specific situation. From the literature concerning TI curriculum approaches, we have found that TI education is not supported by solid curriculum theory. Although there are several studies on curriculum design in TI (Kelly, 2005; Kearns, 2006; Zhuang, 2007; Calvo, 2009; Zhong, 2011), general agreement about how TI curricula should be structured does not exist, probably, due to the different contexts in which it may be implemented, as well as the increasingly rapid changes we face.

The literature reveals that in both China and Spain, the main focus of current curricula is the comprehensive training of the student, *whole-person education*, which is seen as the acquisition of knowledge and competences that will enable students, at the end of their training, to be competent in an international and multicultural environment in the labour market.

As for the competences students need to acquire, we must recall that before the curriculum adopted the ‘general’ training approach, TI programmes were already designed bearing in mind the acquisition of translation competence (TC) in the West. In China, although this concept is still in its infancy, CT is gradually being included in Chinese TI programmes.

We have established that the interdisciplinarity of the studies has evolved in both countries. Current curricula promote both generalist and specialised professional profiles, no longer clinging to the old profile of a “translator from language A to language B” or to the generalised conception of “interpreter”. Current social and market needs require new professional profiles that have emerged as the result of the abovementioned interdisciplinarity and the rapid changes in society. However, the context, in which we are designing a TI curriculum, is a factor to be considered due to social and economic differences.

We have also outlined the different factors that influence TI curriculum design, leading to the following considerations. Firstly, there is still no general agreement in the debate on when TI training should be received, at undergraduate or postgraduate level. Neither is better than the other, nor do we see any reason to exclude either of them. Once again,

context plays a key role. Kelly (2007) already noted that, depending on the academic background, some universities will have a tendency to postpone specialisation until postgraduate courses as, for example, in the English speaking educational tradition. Others, nevertheless, will be in favour of undergraduate training that will facilitate graduates quickly accessing the labour market. In Spain, since the birth of TI training programmes (with the TI Schools) in 1972, training has been offered in both, graduate and postgraduate programmes. In China, training was first offered in postgraduate programmes, at the end of the 80s and 90s, because, as we have seen, it was considered that TI should be taught in specialised postgraduate training after an undergraduate degree in languages. Undergraduate TI programmes were launched only 11 year ago. Currently, China is still facing this debate. On the one hand, there are experts who believe that TI programmes, with a solid grounding in foreign languages which introduce students to TI, may be the best option. Obviously, undergraduate programme supporters are generally employers who desperately need translators to cope with the tremendous work flow that they face nowadays. Others, in favour of postgraduate training, believe that if we really want to train professional translator and interpreters who can deal with current market demands, that education and training should be delivered in a postgraduate programme. So, once more, we are again facing the endless dichotomy between undergraduate or postgraduate training in TI.

The students' level when entering TI undergraduate programmes it is still a thorny issue. Calvo (2009) highlighted the students' profile as one of the problems that TI degrees face and, in many cases, due to the assessment methods of the language entrance exams. It is true that being accepted to study a TI degree is restricted according to language levels in many universities; however, it seems that throughout their training, students do not always seem to meet the language requirements for their TI training programmes in either of the countries in this study.

How can students face translation or interpreting tasks or assignments if they still have to deal with many language problems? First of all, the language level that the student should have in order to be accepted for a TI degree is not necessarily the level required by the faculties. In China, the language level is established as the *gaokao*, and a TEM-4 is also required in most universities. This second exam, however, can be taken in the first or the second year of the degree. In Spain, the vast majority of universities in our

sample have a language level test prior to being accepted on the programme. The only university that does not have this test (in our sample) is the UGR because of the decision of its regional government, which abolished it. Furthermore, not all students have the same language levels nor the same capacity to develop the levels acquired in order to improve. This fact has been proved in several research studies that show the curricular dysfunction in acquiring the first foreign language (Kelly, 2005, Calvo, 2009; Huang, 2015, Morón and Medina, 2017). Perhaps, this is why Chinese universities place greater emphasis on the first foreign language (English) during the four years of the undergraduate programme. However, this is a controversial topic for Chinese experts. Shang (1999) stated that TI programmes seems to be a repetition or a replica of the languages programmes but with some translation subjects included, or as Zhuang (2007: 93) pointed out TI programmes are still too closely related to English language, English literature, foreign languages or applied linguistics programmes. Cao (2006 in Zhuang, 2007), even asserts that TI undergraduate programmes should be defined as “Applied Languages”. However, on the one hand, it is true that these statements were made 10 years ago, and TS and the training programmes in China have developed at a rapid pace, but English and the Anglo-Saxon culture still have great importance, as is the only B language offered in the undergraduate programmes. This fact could be either because English is a lingua franca, or because of the tradition of the old English language and English literature programmes. Moreover, it could even be related to the low English level that students have when they enter TI programmes and the time they need to reach the necessary level to access the market. In Spain, although a second foreign language is also part of the programme, it is mainly limited to the first two years of the degree, as the last two years are mainly focused on translation and interpreting courses. In this way, the B language level will be reflected in the practical application of the linguistic knowledge already acquired in the translation and interpreting subjects.

Both China and Spain face staff shortages of translator trainers. In Spain, due to the longer history of TI degrees, with well-established training programmes, this problem is, perhaps, less serious, as in our experience, most trainers are well qualified. Furthermore, since the birth of the first Spanish TI Schools, many trainers were already professional translators or translation experts, those who fought for the independence of TI, and even though some of the staff were initially graduates from foreign language degrees, many of the teaching staff already had a solid grounding in TI. In China, although the fight to

gain academic independence and recognition was also borne by translators and experts in translation, due to the high demand for professional translators and interpreters, TI degree courses soon expanded and the new institutions offering TI undergraduate degrees increased considerably in a very short period of time. This is why China needs more trainers and TI specialists with a solid grounding, rather than the temporary solution of using foreign language teaching staff. In fact, according to research (Zhuang, 2007), in 2007, 96% of the teaching staff had not been trained as translators and/or interpreters, nor they have any professional experience in TI. Therefore, the training of trainers was (or is) still an unsolved issue in both countries.

Specific Objective 7: To describe and to analyse the current TI undergraduate curricula (programme of studies) of the research sample, in order to understand and to assess the educational situation of TI training in both countries.

To meet this objective, based on the description and analysis of our research sample, we have outlined the most relevant conclusions organised according to our principal variables: 1) objective and specific competences of the TI undergraduate programmes and; 2) curricula design (study programmes). Both variables have been analysed according to the current educational situation.

From the comprehensive and exhaustive analysis of the TI undergraduate degree programmes of the sample universities, we can conclude that:

1. Despite the freedom that Chinese universities have to design their own curricula (study programmes), they also have to follow the higher education legislation established by the MOE for the general education block. However, universities still have the freedom to implement their own modules and subjects in the compulsory and optional subjects. In Spain, a similar situation exists and, whilst the MECED, in its general guidelines for higher education, regulates the modules and content of the general block, universities have some freedom to establish and implement the compulsory modules. However, in Spain, regional constraints, in some cases, have also influenced some of the curricula, as these universities have also had to follow their regional guidelines, which limit their freedom even more. In short, it is clear that political decisions still affect higher education.

2. In China, there is a common structure, divided into four blocks– for the four year TI undergraduate programme. Each year is divided into two semesters. The subjects, credits, and hours of study, as well as their distribution differ widely. There is no general agreement about curricular design, mainly because those in charge of designing the curricula are the faculties or the departments. Depending on where the faculty is (geographical situation), factors such as the region where it is located, each region's educational regulations, the region's market needs, human resources (trainers), as well as the material resources of each faculty, the curriculum is adjusted and designed to be implemented in each context. Spain, on the other hand, shows some similarity with Chinese programmes in the duration of the studies (four years), as well as the four different blocks in the curricula. However, the curriculum is the same for all the undergraduate programmes in the country (240 ECTS), as is established in the European regulations.

3. The general objective of the undergraduate TI programmes, in both countries, is to train general translators and interpreters which, seems to be a rather general and imprecise objective, and could be considered more as a macroobjective. From the results of our comparison, we have found that this macroobjective is subdivided into several objectives. The two most frequent objectives are: 1) proficiency in two languages and; 2) acquisition and development of TC.

4. The remaining objectives are established according to professional profiles. Globalization and internationalization have had an impact on translator and interpreter profiles, which, although already characterised by their interdisciplinarity, have now become even more versatile to respond to the demands for countless professional profiles covering multiple areas and fields. Indeed, many TI graduates do not work as a professional translators and/or interpreters (Morón and Medina, 2016).

5. In China, professional profiles are not specifically established, but all of our sample programmes describe employment possibilities for their graduates. The most common positions suggested are as a professional translator and interpreter in: 1) governmental institutions and departments; 2) literary translation; and 3) foreign trade. We believe that the first profile is related to the infancy of TS as a discipline in China and also to its reform and opening up policy, when the government needed professional translators and interpreter to overcome the language barriers in order to accomplish its political agenda. The second possibility, like the first, seems to be a vestige that remains from the initial stages of Chinese TS, when the translation of western literature was a main concern in

order to better understand the development of western countries. The third possibility is clearly related to China's economic development. However, research has shown (Huang y Huang, 2009) that there is still a deficit in TI programmes in some specialisation areas (i.e. legal translation, medical translation, technologies, terminology or even project coordination). In Spain, European directives require professional profiles to be established for each degree, to guide its curricular design and the implementation of its study programme. It seems that Spanish universities have a clear inclination for the generalization of not only the (macro)objective of the programme, but also in their choice of choosing a professional profile. In this respect, the universities have established at least five or six profiles each, among them, those proposed by the White Paper (*Libro Blanco*). We presume that this is a strategy in order to later personalise their own curricula and study programmes. As we have discovered in the sample studied, all the universities have established their own specialised compulsory subjects (with progression in most of them) or, some of them have even chosen to organise their curriculum with several specialised itineraries, which are far from the *general* translator profile mentioned in the macroobjective. From our comparison we can infer that all the programmes differ in their itineraries, confirming that establishing a general macroobjective may be a mere formality in order to meet the requirements established by the ANECA in order to approve and register the curriculum as a degree. As for their professional profiles, specialised translation (legal and economic and scientific and technological translation), are still the most common in TI faculty programmes, followed by editorial translation. Likewise, some new professional profiles have appeared. Profiles related to audiovisual translation, revision/editing or virtual translation are increasingly in demand. The results have also shown that there is also a tendency to include the linguistic mediator profile, which we believe is directly related to the growing demand for interpreters in the public services.

6. All of the study programmes include both the A language (mother tongue), with greater importance in the Spanish curricula, and a B language, with greater importance in China. It is not surprising that the A language in China has less presence in the curriculum, as Chinese students have to study their own language throughout their compulsory education because of its extreme difficulty. However, Chinese translation experts, such as He and Ceng (2013: 71), have criticised the absence of Chinese language subjects or modules in the TI programmes and recommend their inclusion, or a larger presence, in the curricula, as it is a complex language that needs constant

practice in order to not forget, at least, how it is written. The importance that Chinese programmes give to the first foreign language (B language) is justified if we bear in mind that the market demand for A-B translation exceeds that of B-A translation in China. The importance of translation and language services in China is evident, because of the growing demand, (Tian, 2008; Mariniello, Steiert y Steiert, 2016). We believe that this is the reason why A-B translation is included in all the Chinese study programmes. Spain has always been more cautious about including A-B translation; whilst in China it has a thousand-year tradition. In Chapter 2 we have seen how Chinese translators, since the beginning of translation activities, translated works from the West in order to reinforce the country's knowledge, its economy and to boost China's development. However, even though the course load in the B language (English) is remarkably high, it still seems that the required level is not achieved, and this is reflected in poor translations (Huang, 2015). As for the inclusion of other languages in the curricula, we have found different scenarios. Whilst the Spanish UAB and UGR offer several options for B languages, in the ULPGC and the UCM the B language is English. In Spain the second foreign language (language C) is compulsory in all the curricula and, whilst the UAB and the UGR also offer several languages, in the ULPGC and the UCM these options are restricted to either German or French. In contrast, China has just included a second foreign language in some of its study programmes (GDFSU and SISU Sichuan), although the courses do not show any clear progression. This factor may be related to Chinese and its difficulty, which requires years of study, even for the Chinese people. That is why it is not surprising that, if the acquisition of a foreign language (which does not belong to the same language family) is already a difficult task for Chinese students, it does not make sense to include a second foreign language, if the goal of the undergraduate programme is to train students to enter the labour market after their graduation.

7. The same applies to the A language culture and civilization. It seems that the absence of subjects related to the Chinese culture may be associated to the high content that the Chinese cultural knowledge modules have in the general knowledge block covering political, economic and social issues. However, the content in B language in the curricula in China is apparently higher due to the importance that Chinese programmes give to thematic and cultural competence (He y Ceng, 2013: 70). In Spain, culture subjects in language A, as well as in language B and even in language C, are

included in all programmes of study. This reflects the importance of cultural and intercultural competence and why it is included in the TI programmes.

8. Translation subjects are also included in all programmes. However, they do not have the same presence. There are faculties in which the profile seems to follow current market demands and so they offer subjects such as audiovisual translation, sight translation, legal and economic translation or scientific and technological translation, whilst other faculties only offer general translation or political/public document translation. This last subject clearly corresponds to Chinese universities' curricula for the abovementioned reasons. Furthermore, in all of the study programmes, literary translation is included in one or more subjects. In short, although translation is included in all the programmes, Spain shows a clear tendency for specialization including different subject fields' and showing a clear progression. However, in China, it seems that the specialisation subjects offered by universities in line with the "job opportunities" they mention, do not have any kind of progression and they are merely an introduction to translation in the field itself. This fact, may be related to the Chinese market demand, which is characterised by the wide range of fields to be covered, and so Chinese universities offer an introduction to the different specialisations without any further progression. However, can we train a legal translator or a scientific translator in just 36 hours? These are questions to be revisited or studied in a curricula renewal case scenario.

9. Interpreting is also included in all our sample programmes, but it is also included in a variety of different subjects. It can be seen that the majority of the universities have included both, an introduction to interpreting and to consecutive interpreting (B-A and A-B). However, Spanish faculties favour consecutive interpreting, as well as, at least an introduction to simultaneous interpreting, a fact that we associate with the Spanish tradition of interpreting modules in its study programmes and because of the abovementioned new emerging professional profile as a language mediator. On the other hand, in China, consecutive interpreting (B-A and A-B), liaison interpreting and sight interpreting occur more, which may be related to the professional profiles as a translator and interpreter for governmental departments or in commercial trade. Interpreting and its modalities are found most in the optional block (as a specialisation).

10. Professional internships are offered in all programmes, however, in China they are part of the parallel activities and they are compulsory. It is worth mentioning that internships may be related or not to TI, as they are considered as a way to train the

student for the labour market. In Spain, they are offered as an optional subject (probably due to the difficulty of finding placements for such a high number of students and for such short periods of time), except in the ULPGC where the internship is compulsory.

11. As for subjects on the TI profession, in the study programmes in China, there is no any evidence of any subject related to the TI profession. Although Xu (2005: 247) asserted that the inclusion of professional knowledge was necessary, there is no trace, nor evidence of it. In Spain, however, it is included in all the sample study programmes.

12. The competences and their development will vary according to the universities' decisions on which competences they want the student to develop further. These decisions will also have an effect on the curriculum content. Apart from the generic competences (associated with the culture and values of the country), the specific competences concur in all the programmes, that is to say, the acquisition and development of TC is found in all the curricula. However, not all the competences appear with the same frequency. Whilst communicative and textual/linguistic competence is found in all the study programmes, it seems that in China it has greater significance. The same applies to the cultural and/or thematic competences which is found more in China (if we only look at the to B language). However, Spanish programmes pay more attention to the three different language cultures. It is not surprising that instrumental and professional competence is included in the whole sample given the changing world we live in, but, its presence is higher in the Spanish curricula. According to He and Ceng's (2013: 72) research, subjects related to computing applied to TI are still very limited which does not reflect the frenetic technological development and market demands. IT tools such as Trados, SDLX or Yaxin CAT are frequently used in new translation services. But, do our students know how to use them? Strategic competence is also reflected in the whole sample through the practical application of the knowledge acquired. In the study programmes we can see that it is offered more in some universities than in others, but as an overall overview of the curriculum design, its inclusion and presence will be determined by the professor and his/her methodology. Finally, actitudinal or interpersonal competence is not explicit in any of the study programmes, but after the analysis of the sample its inclusion can be perceived.

13. The optional block is also determined by each faculty and it varies considerably between Chinese and Spanish programmes, as well as between each country's universities. Moreover, whilst the Chinese catalogue for optional subjects is

characterised by its extensive offer, which, in general, mainly includes subjects related to the B language culture and literature, the Spanish catalogue is more limited and the subjects included denote a clear specialization in translation and interpreting.

14. We would like to point out the inclusion of the parallel activities block in China. Not as a block in itself, but due to the modules that are included in it. Even today, military service is still compulsory in China, and so the students will have to spend between one or two months engaged in it, a clear vestige of the “old” China. This activity is similar to those imposed under Franco’s dictatorship. Moreover, this block is intended to be practical in order to prepare the students for their incorporation into the labour market. For this reason, we believe that the inclusion of subjects on the TI profession should be incorporated.

15. We would like to highlight the inclusion of the alarming shortage of nonnative professional translators with knowledge of mandarin Chinese. Nowadays, we see that China wishes to make its country visible and known by other countries in the West. However, who is going to translate the vast literature about the Asian giant into other languages such as English, Spanish, German or French? It is obvious that there is a huge potential market behind this new wish to export Chinese culture to the rest of the world, but, unfortunately, Chinese language training as a first foreign language has not yet been included in Spanish undergraduate TI degrees, and there are few translators in our country that have Chinese as a second foreign language. This denotes a major deficit of professional translators to meet the market demands.

After this review of the conclusions of our research, we can assert that, through the juxtaposition and comparison of our Chinese and Spanish undergraduate TI programme sample, there are both similarities and differences, which are clearly derived from the context in which the curriculum is designed to be implemented. Moreover, we would like to underline some general aspects:

1. There is no universal valid TI training model, but it is obvious that even though we try to make generalisations about professional profiles, the studies have a clear tendency towards professionalisation, which is reflected in their curricula.

2. Curricula (study programmes) should respond to economic and local market needs, but without forgetting internationalization and globalization which are constantly changing.

3. Due to internationalization and the changing market needs, professional profiles will need to be updated in the near future in order to respond to new demands, and so universities will have to adapt their curricula.

4. As we have seen at the beginning of this research, curriculum and curriculum design are dynamic, that is why they become obsolete eventually because of the rapid, changing world we live in. We strongly believe that curricula should be evaluated and reviewed regularly, and if possible, as frequently as possible.

5. We believe that TI is facing numerous challenges such as: 1) the definition of professional profiles which will imply more market research studies; 2) the need for the often forgotten curricular progression; 3) a better, increased use of technologies and their constant renovation; 4) recycling and training, that is, a new pedagogical approach; 5) teacher-training programmes, which is an unsolved issue, but it could help to minimise the shortage of qualified professors, so necessary in China (Zhuang, 2007: 93), as well as 6) mobility as compulsory activity in the curricula as it helps to reinforce students TC development (Kelly, 2008; Hurtado, 2017). Moreover, in China, several experts (Shang, 1999; Mu Lei, 2004; Zhuang, 2007) noted the inaccuracy, in most of the study programmes of specific objectives for those programmes, the shortage of teaching and learning materials and the lack of their regular evaluation, and we would also include a competence-based curricular design. Likewise, Spain, manifests a shortage of TC related empirical studies (Hurtado, 2017) in order to establish and regulate the foundations of curricular design in TI. There is also a shortage of technology related subjects in the curricula, which will need to be reviewed and updated periodically in line with their use in the market. Furthermore, reviewing and reevaluating the curricula that have now been implemented for eight years (except in the UCM that was implemented three years ago, would be a wise step to detect deficiencies and weaknesses in the programmes. As Zhong (2006: 370) stated, “crisis leads to reform, reform to confusion, this is the universal rule of development in many countries”. Besides, we would also like to underline the improvements in the (post) socioconstructivism approach (Kiraly, 2016), the activities that simulate real projects in the classrooms (Kiraly, 2013, 2015, 2016), the joint projects together with faculties from other fields of knowledge’ (*intra-university projects*) (Way, 2016), or those developed together with other universities, as well as the attempts that China has made in order to foster mobility and the inclusion of new joint degree programmes with other international universities.

After reviewing the achievement of our specific objectives, we would like to conclude that, despite the geographical distance and the language and cultural differences between our two sample countries:

- In both cases, they have suffered certain isolation due to historical and political factors. We have also seen how TI curricular design is often limited by their educational authorities, having to face economic and social demands, frequently without consulting the agents involved in TI training.
- In both countries, the curricula sample still shows a clear propensity for giving priority to improving language proficiency, but this situation will surely change as secondary education language teaching improves and mobility increases. Even if it is still sometimes necessary, depending on the country and situation, it may also be unnecessary in others.
- The dangers of opting for a general profile curriculum or a very specialised profile will depend on the flexibility of the institution (and country) to review and modify it or on the capacity to assess or reform the curriculum in each education system.

Without any doubt this exploratory trip has enriched us in a personal, academic and professional way and, it has raised more unexplored questions to be further studied in our future research.

FURTHER RESEARCH

As we close the conclusions to our research, we would like to indicate new research areas that have arisen as a result of our work. Inevitably, our data has more results to offer and has also posed more questions to be answered. We propose:

- Further research into the TI curriculum in China and Spain by analysing the programmes and teaching guides of the basic general training and compulsory subjects in order to discover the similarities and differences in the content of the subjects and the real student workload.
- Further research into the teaching-learning methodologies used in the compulsory translation classes in China from both the students' and the trainers' perspectives.

- Further research into the variables which may affect curricular design and which, due to the limitations of a thesis, have remained beyond our scope: student and teaching staff profiles and student mobility.
- Data collection on TI graduates, their incorporation into the labour market and the relation it may have to the first three further research areas.
- A wider comparative study to include a greater sample of graduate and postgraduate courses in TI in China and Spain. Crossing the data collected with the other areas of future research.

摘要

本博士学位论文以翻译教学为研究框架，实现了一项关于中国和西班牙的翻译领域的研究（TI）。具体而言，本论文主要着眼于当前中国与西班牙翻译专业本科课程培养计划的比较。

我们正处于高等教育系统的新阶段，一方面，中国的高等教育日渐国际化；另一方面，西班牙也正在应用欧洲高等教育区（EHEA）的新政策。因此，两国的高等教育都出现了许多新变化。这些变化正是一系列面对随着技术进步、全球化与国际化而产生的知识社会快速变革的措施和行动。教育制度，尤其是高等教育制度与这些变革直接相关并积极参与了这一过程。只有这样，才能在不同的背景下提供有效的应对措施来适应这些转变和需求。就课程设计和建设而言，高等教育机构更是尤为重要，因为它们将负责根据既定的标准与要求来设计和组织自己的课程。与此同时，它们也必须追求更大的创新和灵活性，并不断发展学生的知识与技能，这样学生才能适应当前的市场需求，并了解如何面对将来的挑战。此外，他们不会只局限在本国市场，同时还要面对国际舞台。因此，我们看到翻译教学的范式已经逐渐演变为以学生为中心的过程，并出现了一系列新的关于教育与教学过程的概念，例如“技能”、“就业能力”与“终身学习”等。

翻译本科的培养计划同样受到教育变革和教学改革的影响，与此同时，随着全球化和国际化的进程，对TI专业人员日益增长的需求已经在两国纷纷显现，因此，翻译人才的培养正处在一个特别重要的时期。然而，虽然近十年的文献显示，由于学生需求TI本科学位课程与提供学位的机构数量在两国都有所增加，但仍然缺乏合格与专业的口笔译人员来满足当前的市场需求。因此，我们认为，翻译教学与市场需求（就业能力）之间仍然有一定的差异，并存在进行深入研究的需要。

鉴于这种研究需要，我们从一个新的角度出发，对本科TI课程的样本进行了比较。基于笔者的翻译研究学术背景，并且有中文作为第二语言，使本研究的研究范围得到了拓宽，我们将不再局限于本国视野（西班牙），而是同时也纳入当前中国TI本科的课程及其设计。在此基础上，我们对中国和西班牙本科TI课程进行了比较研究，以揭示他们之间的相似和差异。

为了实现研究目标，本论文的研究方法主要应用了比较教育学的比较方法，因此，基于 Hilker (1964) ， Bereday (1964/1968) 和 Caballero (2016) 等人的研究方案，我们对两国高等教育体系进行了细致的研究。我们对两者在不同国情下的翻译研究的发展及其 TI 课程的基础和演变进行了描述和分析，收集了实现研究的所有必要信息和数据。随后，我们开展了关于课程设计的研究，并函括了迄今为止在该领域出现的理论和方法的发展。接下来，我们讨论了可能影响 TI 课程设计的各种因素。在实证研究阶段，我们尽可能详尽地分析和比较了两个国家（中国和西班牙）的课程。在研究的最后阶段，我们并列比较了中西 TI 本科课程，以得出我们的结论。

第十一章：结论 - 探索

因此，对“现实世界”的研究的挑战之一便在于寻找并说出针对一个复杂的，相对难以控制的，总体显得“混乱”的情形的敏锐的话。

(Sawyer, 2004:13)

在最后一章中，我们将介绍从研究中获取的最终结论。本章的结论部分也称“探索”（这一名称来自于 Caballero 等人的定义），我们根据本论文开始时确定的总体和具体的研究目标，提出了最终的结论，以展示这些既定目标的实现。我们希望我们的结论不仅是对数据的简单描述和阐述，而能让我们阐明本研究所揭示的对各种趋势的展望。最后，我们对得出的结论进行思考并且提出未来可能的研究方向。

11.1 研究目标的实现及结论

基于前言中关于研究对象的文献综述，我们发现，在西班牙并没有系统化地比较中国和西班牙的课程设计的研究，尤其是本科翻译专业（TI）的课程设计。因此，作为研究者，我认为我们有这样一个研究需求，来了解在中国学习些什么以及怎么学习的问题。这一方面是由于研究的缺乏，另一方面则是由于除汉语以外的其他语言文献缺乏的原因。因此，本研究希望能够回答我们在研究初始提出的问题，这些问题尽管显得宽泛，但是目的是为了能够从尽可能多的角度来阐明这一主题，不过，我们同时也需要考虑到本博士论文的时间空间的一定限制。因此，我们决定从一个总体的目标出发来开始研究：

描述，分析和比较中国和西班牙 TI 本科学位课程的样本。

这个总体目标同时被细分为几个具体的研究目标。值得一提的是，尽管有一些目标在研究开始阶段并未被纳入，但随着研究的发展，我们认为一些具体目标是不可或缺的，因为不仅让我们更完整地阐明研究，而且能为西班牙和中国两地都提供新的信息和数据，因为关于这个主题的大多数文献都是中文或英文。因此，为了实现我们的总体目标，我们将总体目标细分为七个具体目标，而我们的博士论文分为两个部分：

第一部分：

具体目标 1：描述和分析中西两国的高等教育体系及其发展。

我们的总体目标是分析与比较两个国家之间的 TI 课程样本，那么，这两个国家之间显然有很多的不同，所以我们认为有必要全面地介绍两国的高等教育体系，以及它们如何发展至今。第一章的内容是我们研究的基石之一，在这里我们同时考虑到每个国家背景与其教育制度之间关系的重要性，因为它们都与教育政策本身有关。我们发现，不同国家的高等教育受到具体的历史、政治、经济和社会环境的影响，而它们也正是决定课程制定的因素。此外，不同国家的不同教育意识形态也很明显直接地对课程产生影响，只有这样，才能适应其具体的社会、政治和经济需要。文献也显示，文化特质同样也一定程度反映在高等教育的课程上。

改革开放以来，中国已经从高度计划化的严格教育制度改变其方向，转变为现代制度。这一根本转变显然也是为了支持中国改革开放的经济政策。因此，中国教育部以百万计投资建设精英大学，特别是提升中国大学的知名度，提升世界一流大学的国际地位。但是，其深埋的历史文化底蕴以及教育传统，并不总是能适应这种激进的变化，在某些情况下也不能跟上政治及其决策的脚步。孔子和他的教育思想，以及毛泽东及其政治意识形态，把中国的文化和社会塑造到几乎不可能立即实施突发的改革。尽管如此，中国政府目前的目标（2010-2020 计划）是建立普及化的有活力的大学，并确保其质量和国际化。

同样，西班牙也发生了重大的政治变化。佛朗哥去世后，“西班牙宪法”生效，不久之后，“大学改革法”LRU（1983）获得批准，一直持续生效到 2001 年。后来，大学又经历了巨大的变化。西班牙高校系统在传统上是以教师为中心的传播型教学的系统，然而，新的欧盟进程以及西班牙踏入欧洲高等教育区的脚步，彻底改变了教育的现实。新的学位制度的变化，导致重大的结构性变化以及教育理念和教育方法的变化，现在，学生已经成为学习过程的中心，而方法则变为教学 - 学习的范式。

我们对高等教育制度的分析表明，直到几十年前，中国和西班牙才有严格的教育制度，而它们随着两个国家各自的历史、政治、社会和经济事件不断演化。我们不能忽视的是，他们的高等教育制度的发展不断地受到这些因素的影响，这也是为什么当前大学会

要求实现国际化的原因。尽管如此，教育政策仍然对课程有很大影响，因为教育部仍然负责设定“核心”课程。换句话说，课程和课程的总体目标清楚地反映了每个国家的教育政策。此外，对每个国家的课程设置和基本核心模块的控制，都说明了政府在国家教育中仍然存在的社会和政治权力。

具体目标 2：描述和分析两国翻译研究 (ET) 的发展。

要对课程进行分析，我们不能不清楚每个国家的翻译研究是如何出现和如何发展进行的。考虑到由于语言障碍和信息获取的限制，西班牙与中国互相对于对方翻译研究的了解表现出不足，因此我们决定调查文献和任何其他可靠的信息来源，来描述两国翻译研究的发展情况。我们认为这种陌生应该在某种程度上得到解决，这不仅仅是为了改善这种语言或信息的缺乏，也是为了能扩大我们的视野，了解两国的 TI 本科课程是如何在各自的研究框架中定位的。

广泛的文献综述帮助我们认识和验证了中国的翻译研究有悠久的历史。正如我们所看到的，一个国家的历史、社会、政治、经济和文化因素与他们的翻译历史和实践密切相关，这也反映在他们的翻译研究的理论中。自从 80 年代以来，西方翻译研究理论在中国已经有相当大的影响，尽管中国翻译研究理论在西方并不尽如人意。

同样，鉴于学界专家们已经相当了解许多西方理论与文献，我们也以简要的方式梳理了西方（特别是欧洲）的翻译研究。其中，Holmes 的作品（1972）便代表了西方翻译研究理论的胚胎。随之而来的是无数的理论化的贡献，这些理论与研究焦点与西方社会的进步和现代化也是紧密联系的。

此外，我们可以看到，翻译研究在逐步国际化，并且引发了许多关于“翻译共性”的讨论。这些研究的出现促进了国际间和跨学科的合作，在此基础上，许多作者提出从欧洲中心理论拓展翻译研究，而并不只是函括西方的翻译理论。(Baker, 1992, 1995; Chesterman, 2001, 2004, 2010; Susam-Sarajeva, 2002; Halverson, 2003; Tymozcko, 2006, 2007, 2009; House, 2008, 2016; Tan, 2009) 我们认为，中国的翻译研究的意义和相关性是不容置疑的，值得西方翻译研究的认可。中国翻译研究一定会引发欧洲翻译学界的学者对新的话题与方法的讨论。

具体目标 3. 描述和分析中国和西班牙 TI 本科课程的起源和演化。

在第三章中，我们已经看到，翻译成为一门独立的学科的过程在中国以及在西班牙都是困难而艰巨的。就如在西班牙所发生的情况一样，这门学科独立的障碍主要是由于缺乏和忽视对翻译和翻译培训的重要性的认识。因为许多人可能认为，翻译变成一门独立的学科是不必要的，因为他们认为获得外国语言文学学位的学生理所应当能够胜任翻译的任务。然而，由于中国经济的蓬勃发展和全球化的影响，专业翻译的需求成为当务之急，尽管公司聘请了外语学士学位的毕业生或接受过短期翻译培训的雇员，但他们显然不符合 TI 专业人员的要求。实际上，有时连双语的人士也未必有足够的资质进入翻译市场。因此，在产品翻译和宣传翻译中，甚至在政府文件的翻译中，都常常出现多重的翻译错误。这种错误对两个国家间的信誉造成了严重的后果，并且塑造了他们所提供的翻译培训的负面形象。

似乎，在这种情况下，教育部才意识到了笔译和口译的重要性，尤其是后者对政府的政治和经济有重要的影响。这可能是促进教育部建立研究生课程并开展若干认证考试的原因。不过直到 2006 年，教育部才批准了 TI 在中国的三所大学的本科学位。这一学位快速得到接受，在 2009 年，中国已经建立了 19 个 TI 的本科学位课程；到 2015 年，已经有 196 个学院提供了此学位。然而，这种快速扩张也带来一定的不利后果，例如，缺乏有经验的、合格的翻译培训教师；大学缺乏相应的资源；以及课程设计较差（由于它处于起步阶段尚不成熟）。事实上，在已经在 2006 年实施的 TI 本科学位，并且设立了许多研究生项目的情况下，在 2013 年，专业的翻译仅占中文翻译市场需求的 5%，而其中只有很小一部分是专业口译员（Tao, 2016 : 210）。

在西班牙，TI 本科课程的植入也并非易事。像中国一样，翻译曾经被认为只是一种用于学习外语的途径。然而，与中国的情况不同，在西班牙翻译这门学科的独立的更多地来自学术因素，而不是政治或经济原因。在七十年代，第一个 TI 课程（3 年制本科学位）出现了，但因为学位较短而无法让毕业生进入许多就业市场，例如，欧盟或联合国。因此，在九十年代，这些课程重组为四年制本科学位。然而，专家和翻译们知道翻译培训并不是静态的，未来毕业生的教育与课程设计是密切相关的。另外，不仅在西班牙，在国际舞台上不断发生的迅速变化意味着翻译培训不能仅限于语言能力和某些局限的技能，只有这样才能确保毕业生具有足够的应变能力来满足市场需求。这使得 TI 本科学位

具有了跨学科，实用性与专业性的特点。然而，尽管四年本科学位看似已经被坚定的建立，要取得成功的时候，将西班牙纳入欧洲高等教育区域这一事件又导致了整体课程结构和教育方法的根本性变化。可以说，对于 TI 本科课程，适应新的教育范式并不需要付出巨大的努力，因为这课程在之前就已经相当注重对翻译能力和就业能力的培养和发展，已经具有职业化培训的特点。

具体目标 4：建立比较教育理论与方法论框架。

我们一向喜欢比较，甚至我们无时无刻不在各种情况下进行比较。但是，比较是一种研究方法吗？这是我们在研究开始时就提出的问题之一。实际上，本研究最初便是始于对于西班牙和中国的教育体系的好奇与不断的比较，其原因我们在前言中已经提到过。

我们看到，自从问世以来，比较教育学已经有一个明确的目标：分析研究一个或多个国家的教育制度来体现他们的异同，并了解其教育动向，以促进国际间的理解。但是，当我们比较时，我们必须时刻想到，存在着与具体国家有关的无数其它因素，特别是当这些国家并不具有相同的语言、文化或历史时。在我们的研究中，这是一个重大的挑战。如第七章所示，比较教育的方法在教育领域具有重要价值。在我们的研究中，其方法价值更大，一方面是由于本研究的跨学科性质，一方面是因为当我们不同国家的国别因素（历史，政治，社会，经济等）和其高等教育的关系建立起比较时，这种方法可以帮助填补知识和信息的空白，同时可以摒除刻板印象和笼统表达，从而了解他们之间的关系以及他们各自的标准和准则。

具体目标 5：概念化课程思想，确定课程设计基础，并描述和分析中国和西班牙的高等教育课程的发展过程。

我们知道，“课程”这一术语具有多重含义和细微差别，于是我们研究了术语及其不同的概念意义。通过文献综述，我们发现作为“过程”的课程和作为“结果”的课程有着明确的区别。我们发现“正式”或“明确”的课程计划主要关注课程的内容和课程内容在课程框架中的表达，而实际的或者被体验的课程则与正式培训有关，是学生切实经历的教学过程。此外，我们还发现隐藏或无效的课程对学生产生了影响，根据每个国家的教育制度，其渗透在教室中的信仰，价值观和行为都将被转移给学生无意识地吸收。

根据对这一概念的分析 and 回顾，我们认为，如同 Zabalza (2003) 所说，我们把课程理解为一个“政治化培训项目”。如果课程是能被建立的，那么，它的形式和内容必定和它的背景有关。在这个意义上，它的设计过程受到文化、意识形态和政治等多个环境因素的影响。文献显示，传统上中国的高等教育植根于孔子的理想，着眼于每个人的发展，但我们也观察到中国的经济和社会发展如何发挥了关键作用并产生了强烈的影响，至少在最近几十年来决定了课程的设计。另一方面，西班牙在学位和课程设计方面也经历了严格的教育制度。尽管 MEC 在颁布 LRU (1983 年大学改革法案) 之后向西班牙大学提供了一些自由，但大学仍受到严格管制，被迫遵循政府的一般准则。然而，高等教育和课程已经进行了全面改革，以使西班牙教育制度适应 EHEA。此外，也引入了一个基于能力发展和就业能力概念的新的教育理念。虽然大学现在有一些设计课程的自由，但他们仍然要遵循 MEC 的指导方针，因为它已经建立了基础教育的主要框架。

另一方面，我们也发现，当前的课程改革是一个合作的过程，它不仅仅是涉及教育部门。现在的课程设计已经发展成为一个动态的过程，其中会关系到课程开发者，教师，学生的意见和看法等。然而，在决策过程中，我们注意到，决策并不总是有根据的，有时缺乏必要的对于课程理念的解释，而且往往是基于预先存在的模式。

我们还观察到，现在的教育目标是让学生作为教育过程的中心，而教师已经成为指导或辅导者。虽然这个目标已由 EHEA 建立和推广，但我们也讨论了这个目标是如何被吸收同化的。同样，获取和积累知识的方式，在一定程度上被基于能力培养的方法所取代。然而，改革需要时间来吸收，传统的教育手段仍然存在一些残留。至于某些学位的毕业生应获取的能力，我们觉得在某些情况下，它们是被抽象的和理想化的，甚至，其中有些能力的发展在许多大学是远远不能实现的。

关于中国和西班牙的课程的显著的一方面是，虽然新课程的关注点在于学生基础能力的培养，但是但在这两个国家，专业化在他们的最后两年是显而易见的。然而，也有证据表明它们之间存在一定的差异，尤其是在学分方面。在西班牙，本科学位的总学分是 240 学分；然而在中国，学分的数量从一个地区到另一个地区或大学之间完全不同。然而，他们的课程计划总体遵循着一些类似的模式和特点。

高等教育的国际化影响了大学的运作方式。当今，大学目标是世界排名，这也是为什么中国政府大幅增加对高等教育投资的原因。显然，西班牙的机构在这方面并没有那么幸

运。事实上，由于经济危机的预算限制，即使是 MAEC-AECI 等国际化奖学金也被暂停了几年。西班牙政府想要实现大学国际化，如果没有财政的保障，那么，这只能是纯粹的乌托邦化的想像。也许，最理想的做法应当是，西班牙不再根据其他欧洲国家的项目来复制其改革思路，而是首先确保资金和预算拨款以及保障其后勤可行性。

从另一方面来说，资金虽然至关重要，但并不能完全保证其教育质量，这就是为什么政府推出了几个教育质量保证项目。在西班牙，这些质量保证项目拥有明确的规定，更为规范。然而，它们也受到了很多批评，因为它们往往被认为只是官僚程序和行政手续，以表明每个大学及其工作人员都符合欧洲、国家和地区层面的要求。 *VERIFICA* 或 *DOCENTIA* 等质量保证计划已成为西班牙大学生活的一部分。然而，对于大学行政部门及其教职员而言，质量保证所要求的大部分官僚程序本身并不一定能保证其“质量”。显然，我们明白达到质量保证的一些标准和要求很重要，但是，真正的质量评估可能不一定要通过完成无尽的形式化调查来完成。对于那些可以专注于研究，出版或真正提高其教学质量的工作人员来说，这往往是一个消耗其宝贵时间的过程。

在中国，教育部在 2002 年创立了本科教育质量保证项目，从此，所有的高等教育机构每五年进行评估一次。和西班牙一样，评估实现普遍化和标准化，并且由外部评估员执行。据 Liu 和 Yu (2014) 的报告，这个项目在近年来，在“特权”较少的大学或教学质量较差的学校，其教学质量有所提高。事实上，这与大学本身的效率直接相关，因为大学进行自己的评估（教师，人事，学习方案，教学大纲和机构）时，受到了教育部要求的压力（Wang, 2014）。此外，即使是一个普遍化的、标准化的程序，所有大学的评估都不完全相同。精英大学（985 和 211 学校）没有评估，而其余的大学则是每五年进行一次评估。这个制度的局限之一是，质量指标太多，而要求实现符合质量保证标准的时间太短。这个项目最令人震惊的是，一些大学为即将到来的评估和考核进行了虚假的改革，为达到考核指标而掩盖了现实情况，甚至还有伪造质量考核相关文件的情况（Liu & Yu, 2014）。

第二部分：

具体目标 6：分析 TI 课程设计的发展过程及影响其设计的因素。

基于对当前课程的实际情况的客观分析，我们认为课程设计既是一个过程，也是一个发生在特定的具体语境（地理、政治、文化和经济）中的反思的产物。从关于 TI 课程的文献中，我们发现 TI 课程设计并没有坚实的理论支持，虽然已经存在一些关于课程设计的研究（Kelly, 2005; Kearns, 2006; Calvo, 2009; Zhong, 2011），但是，仍然没有形成关于 TI 课程应如何构建的共识。这种情况可能是由于课程实施的不同背景以及我们面临的日益急剧的变化所引起的。

文献显示，在中国和西班牙，目前课程主要的重点都是对学生的综合培训（在中国被称为“全人教育”），即在教育中获取知识和能力，使学生在培训结束时能够胜任国际和多元文化环境中的工作市场需求。然而，对于具有跨学科性质的翻译培训来说，在能力培养这一概念普及化之前，它在 TI 课程计划中已经在翻译培训中被实施。在中国，虽然这个概念还处于起步阶段，但翻译能力正逐渐被纳入中国 TI 课程计划中。

我们发现，两国研究的跨学科性质都有其发展过程。在两国都推进翻译专业的职业导向（概括的或者是具体的职业导向），毕业生不再仅仅是被称为“从语言 A 到语言 B 的译者”或者“口译人员”，而是具体取决于目前的跨学科与社会和市场需求的要求。此时，社会环境因素组成了课程设计的重要分析部分，因为每个不同的国家与环境都有不同的社会与经济需求。

我们还概述了影响 IT 课程设计的不同因素，做了以下思考。首先，关于 TI 专业到底应该在本科或研究生阶段设置的问题，学界仍然没有一致意见。我们认为，并没有一个选择是更好的或者更坏的，因为我们没有任何理由随意排除它们其中任何一个选择。在这种情况下，环境又构成了一个很关键的因素。Kelly（2007）注意到，根据学业情况，有一些大学倾向于推迟其专业化进程，直到研究生课程才开设 TI 培训，例如一些英语国家的教育传统模式，以及在中国也是这样。然而，也有人则赞成在本科就进行培训，因为这将有助于毕业生快速进入工作市场。在西班牙，自从 1972 年 TI 培训课程（与 TI 学校）开设以来，已经在本科生和研究生课程中提供了培训。在中国，80 年代末和 90 年

代末才首次在研究生阶段提供了专门的 TI 培训，因为他们认为 TI 是一种在本科语言学位之上“附加”的课程。本科的 TI 课程直到 11 年前才推出。目前中国仍然面临这一争论，一方面，有专家认为如果语言学习水平合适，那么在本科就将学生引入 TI 课程不失为一个好的选择。显然，支持开设 TI 本科的人通常是公司雇主，因为他们迫切需要有资质的翻译人员来应付他们现在所面临的庞大工作需求。其他赞成应该在研究生阶段培训的人士则认为，如果要培养真正能够适应专业市场需求的笔译与口译人员，应该把它放在研究生阶段。我们又回到了这一个关于本科阶段还是研究生阶段开设 TI 的无尽的对立讨论。

学生进入 TI 本科课程的水平要求也仍然是一个棘手的问题。Calvo (2009) 强调过学生的准入水平是 TI 学位面临的问题之一，在许多情况下，这个问题是由于大学语言准入水平考试的评估方法导致的。确实，很多学生的 TI 学位是由大学的语言水平来进行准入限制的；然而，在两国，在他们的培训中，学生似乎并不总是能满足 TI 课程的语言要求。如果学生在语言上仍然存在问题，那么他们如何能面对翻译实践任务？有时，学生进入 TI 本科的语言水平无法达到翻译系所要求的水平。在中国，语言水平主要的测试方法为高考或者 TEM-4 (四级考试)，四级考试可以在本科的第一年或第二年获得。在西班牙，我们的样本中绝大多数大学在接受 TI 学生之前都进行了语言水平考试。(在样本中)唯一没有这个测试的大学是格拉纳达大学 UGR，因为它所属的自治区废除了这一制度。然而，语言测试并不能完全保障 TI 所需的语言水平。因为并不是所有的学生都具有相同的语言水平，还有，他们后续学习与提高语言水平的能力也并不相同。这个事实已经在几项研究中得到证实 (Kelly, 2005, Calvo, 2009; Huang, 2015, Morónand Medina, 2017)。或许，这就是中国大学在 TI 本科课程四年期间，非常重视第一外语 (英语) 的学习并占了很大比重的原因，这也正如我们在其课程计划中所看到的那样。这一现象在中国受到了广泛的批评。根据 Shang (1999) 的说法，TI 专业似乎是语言文学专业的一种重复学习；Zhuang (2007:93) 则表示，TI 专业项目被紧紧与以下课程捆绑：英语语言，英语文学，外国语言与应用语言学等。Cao (引自 Zhuang, 2007) 甚至提到，TI 本科课程应该直接更名为应用语言专业。然而，一方面，我们可以看到这些评论早已出现了十年有余，并且在亚洲的翻译研究与培训项目都飞速发展的情况下，英语与英语国家文化的培训课程 (第一外语) 仍然在 TI 本科课程中占有很大的比例。这不仅证明，英语是一门通用语言，而且也从另一个角度见证了翻译教学旧项目的残留，学

生入学语言水平不足以及他们达到职业市场所需水平需要花费大量的时间。在西班牙，尽管第一外语也是课程计划的一部分，但主要限于前两年的学位。后两年的学习，主要是集中在翻译与口译的训练上。语言训练则反映在翻译课程的语言实践训练中。

在师资方面，教师的缺乏也是中国与西班牙所面临的重大问题之一。可能，在西班牙，由于研究成熟以及培训项目的不断加强，这个问题还相对较轻，因为在西班牙有越来越多符合要求的师资。我们见证了从 EUTI 项目的加入开始，专业翻译和翻译学者为 TI 课程的独立做了巨大的努力，虽然许多老师是从语言文学专业过来的，但他们已经在 TI 方面有了较为坚实的培训基础。在中国，虽然学科的独立也是众多翻译学者与专家们的反复重申所换来的，但是由于经济和社会的发展需求和众多本科课程中心的开设，短时间内解决师资问题成为了一个几乎不可能完成的任务。因为没有足够的在领域内有完备知识的专业人士与教师，因此最快的解决办法便是教授外国语言的教师。实际上，根据研究（Zhuang，2007），96%的师资没有经过 TI 的培训，也没有过相关职业经历。因此，师资的培训在两国都仍是一个待解决的问题。

目标 7. 描述与分析当前样本的 TI 本科课程（即学习计划），理解与分析两国翻译培训教育的现实情况。

在比较研究之后，进行探索是我们主要的研究目标，基于我们获取的研究数据，这里我们将指出本论文所揭示的最相关的结论，我们的结论主要围绕以下两个变量：1) TI 本科学习目标与具体能力；2) 课程设计，即学习计划。基于当前的教育情况，我们对两个变量都进行了分析。

从对样本大学的 TI 本科学位课程进行全面与详尽的分析，我们得出的结论是：

1. 尽管中国的大学有一定的自由来设计自己的课程与学习计划，但也必须遵循教育部制定的普通教育大学的高等教育规定的基础课程。不过，大学仍然有自由来规定课程的选修或必修性质。在西班牙也存在类似的情况，而且，虽然 MECED 在其高等教育的一般性指导原则中规定了一般学习方案的模块和内容，但大学有一定的自由来建立和实施其必修模块。然而，在西班牙，在某些情况下，自治区的制约因素也影响了一些课程，因

为这些大学也必须遵循自治区的相关规定，从而限制了他们的自由。总之，显然政治决定仍然在一定程度上影响高等教育。

2. 在中国，四年的 TI 本科生课程有一个共同的结构，那就是这四年分为四个模块，而每学年分为两个学期。其中，科目学分和学习时间及其分布的在不同学习计划的差别很大。关于课程设计，没有形成普遍的一致意见，主要是因为负责设计课程的人通常由所属院系负责。根据地理位置的不同，其所在地区的教育规定、区域的市场需求、人力资源（教师）以及每个教师的材料资源都有所不同。在西班牙，课程同样持续四年，而课程的设计和建设也被分成四大块。但是，在全国甚至欧洲范围内，TI 课程的总学分数是一致的，都是 240 学分。

3. 两国本科 TI 课程的总体目标是培训笔译与口译，这似乎是一个相当笼统和不精确的目标，可被视为一个宏观的目标。从我们比较的结果，我们发现这个宏观目标通常被细分为几个目标。其中两个较突出的目标是：1) 熟练掌握工作语言；2) 翻译能力的获取与发展。

4. 这些目标（总体与具体目标）是根据职业导向的情况确定的。全球化和国际化对译员的专业需求产生了影响，虽然翻译专业之前已经具有跨学科性质，但现在需求变得更加多面，以应对多个领域和不同职业的需求。事实上，许多 TI 毕业生的工作并不与专业笔译或口译直接相关（Morón 和 Medina，2016）。

5. 在中国，并没有明确的职业导向来限定课程的设计，但我们所有的抽样中，大学都为毕业生描绘了可能的就业机会。被建议的最常见的职位是：1) 政府机构和部门；2) 文学翻译；3) 外贸。我们认为，第一种职位与亚洲国家翻译课程的起步是有关的，也同样涉及到改革开放政策，因为当时政府需要专业翻译和翻译来克服语言障碍，以协助完成其政治议程。第二种职位，如第一种职位一样，与旧的翻译课程的影响有关，主要关注西方文学的翻译。第三种职位与中国的经济发展有着很明显的关系。然而，正如翻译研究中所揭示的（Huang 与 Huang，2009），在 TI 本科课程中缺乏特定领域翻译的培训项目，例如司法翻译、医疗翻译、翻译技术、术语管理与翻译项目统筹。在西班牙，根据欧洲规定，每个学位都应该设立职业导向，以指导其课程设计和实施其学习计划。可能正因为如此，大学设立了宏观的目标与多样化的职业导向，其中包括白皮书（Libro Blanco）所提出来的内容，因为这样的话，每个大学就可以根据宏观目标再进行细化。这可能就是为什么我们发现大学专业必修课的规定或者是学习计划都是较为笼统的。也就是说，我们发现，不同大学的学习计划并没有遵循同样的路线，因此不由让人想到，

建立一个笼统的宏观目标可能是一种设计课程时的形式主义，目的是只为了能够通过 ANECA 和 RUCT 的审核。关于职业导向，看起来专业翻译（司法经济翻译与科技翻译）是在学习计划比较常见的，随后则是翻译编辑。此外，也出现了新的职业导向例如视听翻译，修订/编辑或虚拟翻译等。研究表明，也有职业倾向于口译，我们认为这与口译员在公共服务领域的需求不断增长直接相关。

6. 所有的课程方案都包括第一语言（母语）的学习和第二语言的学习，但第一语言的学习在西班牙语的课程更加重要，然而第二语言的学习在中国显得更加重要。这并不奇怪，因为在中国的初高中阶段，由于其母语的复杂性，已经有对汉语的强度较大的专门教育。然而，翻译学者们，例如 He 与 Ceng (2013:17) 批判在 TI 课程中没有汉语的教育，正因为其复杂性，才需要持续的训练来维持其水平，例如书写（实际上由于技术进步，很多人提笔忘字。）对第二语言的重视在中国也是顺理成章的，因为我们注意到，市场对 A 语-B 语翻译的需求超过了在中国的 B 语-A 语的翻译。由于不断增长的需求，翻译产业的重要性和语言服务日益凸显，然而，许多质量标准并未达到全球水平（例如欧洲和美国），仍然显得不足 (Tian, 2008; Mariniello, Steiert 与 Steiert, 2016)。可能正因为如此，A 语 - B 语的翻译出现在学习计划中。虽然在西班牙一直对 A 语 - B 语的翻译培训持怀疑态度，但是这种翻译传统已经在中国持续了上千年。我们也看到，在中国，翻译活动开始时翻译了许多西方著作以加强本国的知识与经济并推动中国的发展。然而，虽然第二语言的学习在中国课程中很重要，但是似乎学生并没有获取到应有的或理想的水平，这一缺点被反映在中国很多翻译工作中 (Huang, 2015)。关于对于更多外语的学习，我们也看到情况不尽相同。在巴塞罗那大学与格拉纳达大学，提供了广泛的 B 语言的选择，在 ULPGC 和 UCM 大学 B 语言是英语。在西班牙的 UAB 和 UGR 大学，C 语言（二外）是必修的，在 ULPGC 和 UCM 只提供德语或法语的第二外语。然而在中国，只在某些课程中有 C 语言的要求（UEEGD 与 UEISC 大学），但是在课程中没有具有连续性的学习安排。这种情况可能跟母语是有联系的，因为汉语是一门极其复杂的语言，连母语者都需要持续多年的学习，那么，学习另一种语言而且不属于同一个语系的语言是一个很困难的过程，因此，如果培养的目标是让学生进入市场需求的话，在本科学习中加入第二外语，并没有太大的必要性。此外，虽然存在对于其它欧洲语言的翻译需求并且日益增多，比如西班牙语，因为中国与拉美的关系愈加密切，但英语的翻译需求同样还是很大。

7. 至于与母语相关的文化课程，在中国，似乎缺乏与母语相关的课程，这可能是因为在基础教育阶段，中国学生已经接受了大量的政治，经济与社会相关的内容学习。然而，针对 B 语言的文化学习占比很高，这是因为可以提高学生的外语文化知识能力 (He 与 Ceng, 2013:70)。在西班牙，语言 A 以及语言 B 甚至语言 C 的文化科目都包含在所有的学习课程中。

8. 翻译课程出现在几乎所有的课程设计中。但是，它们的方式不太一样。有一些院系，更关注翻译实践，注重实际的市场需求，因此他们提供视听翻译、法律和经济翻译或科技翻译的主题，而其他有些院系则注重政治公文的翻译，显然，这一般是中国的大学，原因在之前我们已经提及过。几乎所有大学都会提供一个或更多的文学翻译相关的课程。此外，虽然翻译课程在两国都有，但是，西班牙有更清晰的专业翻译划分与课程连续性。然而，在中国的本科课程中，针对职业导向有一些课程，但是缺乏连续性。这可能是因为广泛的市场需求要求对不同的专业领域的翻译有所介绍，但是通过一堂只有 36 个课时的专业法律或科技翻译培训，能够培养出一个合格的译者吗？我们认为这些问题是在课程更新时需要认真重新调查或研究的。

9. 研究样本的学习计划中也包含口译课程，但是其课程安排并不相同。看起来，大多数大学都有口译介绍与交替传译的课程，包括 B 语 - A 语与 A 语 - B 语两个翻译方向。然而，西班牙的大学不仅有交替传译的课程，同时也有同声传译的介绍课程，这不仅与西班牙口译课程的学习传统有关，也与同声口译员的职业导向有关，因为在公共服务领域口译占据了很重要的地位。但是，在中国，交替传译 (A 语 - B 语或 B 语 - A 语)，联络口译与视译的课程更多，这可能与作为政府部门或商业贸易的翻译职业导向有关。总体上看，口译一般出现在选修类课程较多。

10. 所有本科课程计划都安排了专业实习，但是，在中国，他们是必修的，值得一提的是，实习内容有可能与 TI 无关，因为他们认为这是培训学生进入工作市场的一种方式。在西班牙，实习通常被安排为一个选修的科目 (可能是因为寻找到短时间提供大量实习岗位的公司比较困难)，不过，在 ULPGC 大学实习是必修科目。

11. 关于职业培训，我们发现在中国的学习计划中缺乏对 TI 职业介绍的课程，虽然 Xu (2005:247) 提到职业介绍课程是很有必要的，但是没有任何相关主题的课程的辅导。然而在西班牙，这一类课程是必修的课程。

12. 关于学生能力的培养及其发展，我们发现在不同的大学，培训的内容也有所变化。因此，除了基本能力之外 (其中大部分是与国家价值文化相关的能力)，几乎所有

的具体能力也都是按照学习计划安排的。然而，并不是所有的能力培养都是相同的并以同样的频率出现的。虽然交际能力与语言能力是最重要的，但在中国显得更加重要，同样，文化或主题能力也出现在所有的学习计划中，但是我们看到 B 语言的培养在中国更加重要。然而，西班牙更重视本科必修的三门语言的文化能力培养。使用翻译工具的能力和专业化翻译的能力也同样在西班牙更为明显。根据 He 和 Ceng (2013:17)，TI 翻译信息技术相关的课程仍然很少，这与翻译市场与职业中信息技术日益重要的地位是不相符的。一些例如 Trados，SDLX 或者 Yaxin CAT (中国) 等在翻译服务中是经常被使用的软件代表了翻译中的新的焦点。然而，毕业生们学会使用这些软件了吗？翻译的策略能力在所有的样本中都得以体现，但是这个能力在一个大学可能比在另一个大学更为显著，因为这一能力与教师和其教学方法密切相关。最后，态度与人际交往能力并未在学习计划中有所体现，但是分析之后，我们可以发现，一定程度上它们也是被包含在学习当中的。

13. 选修课也是由各个大学院系决定的，西班牙和中国大学的样本体现出很大的不同。中国的选修课程较为广泛，并且包括许多 B 语言的文化相关的课程，然而在西班牙，可选修的课程列表显著较少，而课程具有明显的翻译专业化倾向。

14. 我们还想提一下中国的一些并行课程的内容。例如军事理论是一项必修课程，并且学生需要花费一到两个月的时间来学习，这有些类似于西班牙佛朗哥时期的课程。很显然，这带有以前旧中国的痕迹。并行课程模块有较强的实践性来培养学生进入工作市场，但是，缺乏 TI 职业的介绍的课程，我们认为，应该在这个实践性的模块中加入翻译职业介绍的课程。

15. 最后我们想强调的是掌握汉语的专业外国译者的巨大缺乏。现在中国渴望能使其国家与文化在海外得到了解，但是，谁能把这么广阔的亚洲大国的文学翻译成英语、西班牙语、德语和法语呢？很显然，在这个出口中国文化的愿望的驱动下，存在有一个巨大的市场，但是，把汉语作为第一外语的培训仍然没有在西班牙出现，并且，能够把中文作为第二外语掌握的译者也是寥寥可数。因此，我们需要很多的专业译者来完成这项任务。

通过详尽的对于结论的叙述，我们发现通过比较中国与西班牙的学习计划，它们之间既有相同也有不同，这些相同与不同与课程所处的环境背景是紧密相连的。除此之外，我们也想通过研究来指出下列几点：

1. 并不存在一个翻译培训的通用模式。还有，虽然我们尝试统一职业导向，但是不同大学的 TI 职业导向各不相同，并且这种导向的不同也被反映到学习计划中。
2. 学习计划应该积极回应工作市场与经济的需求，同时不能忽视频繁变化的国际化、全球化与市场的需求。
3. 基于国际化与变化的市场需求，职业导向将在未来不断革新来适应新的需求，因此大学应做好准备来重组课程或者对课程做出相应改变。
4. 我们在研究开始便提到，课程与课程设计是动态的过程，这就是为什么由于我们所处的快速变化的世界，我们发现许多课程设计可能已经过时的原因。我们认为，课程应该定期进行尽可能多的评估和检查。
5. 我们认为 TI 课程现在面临很多的挑战，其中我们想强调的由：1) 基于市场需求应该作出更细致的职业导向；2) 课程的连续性；3) 使用更多的信息化技术并且根据翻译市场和新工具的出现进行更新；4) 教学的更新；5) 师资培训仍是 TI 的重任，可以解决师资匮乏的问题，这在中国是紧要且亟需的 (Zhuang, 2007:93)；6) 同时为了发展某些能力，学生的交流项目也是重要的课程的必修部分 (Kelly, 2008 ; Hurtado, 2017)。此外，在中国，许多翻译学者 (Shang, 1999; Mu Lei, 2004; Zhuang, 2007) 认为，在很的学习计划中，具体学习目标不够明确，缺乏合适的教材与对 TI 项目的评价考核，以及，缺乏围绕翻译能力而建设的课程设计。在西班牙，则是缺乏对翻译能力的实证研究 (Hurtado, 2017) 来奠定 TI 课程设计的基础，也需要介绍更多符合市场需求的翻译工具以及及时更新换代；此外，重新审核已经开展了八年的课程 (在 UCM 是三年)，有益于发现现存的不足之处。正如 Zhong (2006:370) 所说，*“crisis leads to reform, reform to confusion, this is the universal rule of development in many countries”* (危机导致变革，变革导致混乱，这是许多国家的通行发展规律)。

另一方面来说，在课程设计的发展中，我们想要突出的是它在 (后) 社会结构 (*socioconstructivist*) 研究范式方面的进步 (Kiraly, 2016)；教室模拟实践项目的培训项目的建设 (Kiraly, 2013, 2015, 2016)；与其他院系与学科及大学的合作 (*intra-university projects*) (Way, 2016)；还有中国方面为了促进交流项目以及与国外大学合作办学的努力等。

尽管两个研究样本在地理，语言与文化上都相距遥远，在对我们的研究目标完成情况进行回顾之后，我们认为：

- 两国都经历了历史或政治原因造成的一定程度上的孤立，TI 培训的参与各方常常并未取得共识，且教育受到社会经济需求及教育主管部门的影响。
- 在两个样本中，课程都很注重其翻译工作语言的教学，然而这个情况不断地随着初高中教学的改善和人口流动增加的情况而发生变化。因此它在某些情况下是必要的，然而在另一些情况下是不必要的。
- 设计一个笼统的课程或者是极其专业化的课程带来的问题取决于每个教育系统的可变革性，可考核性及其课程改革的灵活性。

毫无疑问，我们在论文中的探索丰富了我们的认识，并且为我们提出了一些悬而未决的问题。其中，也正蕴含着我们未来的研究方向：

11.1 未来可行的研究

在对研究的主要结论进行探索之后，我们可以设立一系列与我们的研究目标相关的仍未得到解决的可以在未来研究中探索的问题：

- 根据本论文的研究路线，进一步研究基础培训课程与必修课程的教学指导计划来比较课程内容的相似与不同之处，还有学生的实际课业负担等。
- 通过对中国的翻译必修课程在课堂上的教学 - 学习方法的研究，从教师和学生两个角度来加深研究。
- 深入认识与分析由于时空限制在本论文中未得到研究的影响课程设计的变量：师资情况，学生情况与学生的交流项目等。
- 基于之前提及过的研究，加深对 TI 毕业生情况的研究，以及它与工作市场需求的关系。
- 加大样本范围，来实现一个 TI 硕士项目的中国与西班牙的比较研究，并且与本论文中所获得的研究数据来进行比对。

ANEXOS

List of the Universities of “211 Project” and “985 Project”

No.	Title	Website	Location (city)
1	Peking University*	http://www.pku.edu.cn/	Beijing
2	Renmin University of China*	http://www.ruc.edu.cn/	Beijing
3	Tsinghua University*	http://www.tsinghua.edu.cn/	Beijing
4	Beijing Jiaotong University	http://www.njtu.edu.cn/	Beijing
5	Beijing University of Technology	http://www.bjpu.edu.cn/	Beijing
6	Beijing University of Aeronautics & Astronautics*	http://www.buaa.edu.cn/	Beijing
7	Beijing Institute of Technology*	http://www.bit.edu.cn/	Beijing
8	University of Science and Technology Beijing*	http://www.ustb.edu.cn/	Beijing
9	Beijing University of Chemical Technology	http://www.buct.edu.cn/	Beijing
10	Beijing University of Posts and Telecommunications	http://www.bupt.edu.cn/	Beijing
11	China Agricultural University*	http://www.cau.edu.cn/	Beijing
12	Beijing Forestry University	http://www.bjfu.edu.cn/	Beijing
13	Beijing University of Chinese Medicine	http://www.bucm.edu.cn/	Beijing
14	Beijing Normal University*	http://www.bnu.edu.cn/	Beijing
15	Beijing Foreign Studies University	http://www.bfsu.edu.cn/	Beijing
16	Communication University of China	http://www.bbi.edu.cn/	Beijing
17	University of International Business and Economics	http://www.uibe.edu.cn/	Beijing
18	Minzu University of China*	http://www.cun.edu.cn/	Beijing
19	Central Conservatory of Music	http://www.ccom.edu.cn/	Beijing
20	China University of Mining & Technology, Beijing	http://www.cumtb.edu.cn/	Beijing
21	Central University of Finance and Economics	http://www.cufe.edu.cn/	Beijing
22	China University of Political Science and Law	http://www.cupl.edu.cn/	Beijing
23	China University of Petroleum, Beijing*	http://www.bjpeu.edu.cn/	Beijing
24	Beijing Sport University	http://www.bsu.edu.cn/	Beijing
25	North China Electric Power University (Beijing)	http://www.ncepu.edu.cn/	Beijing
26	China University of Geosciences (Beijing)	http://www.cugb.edu.cn/	Beijing
27	Nankai University*	http://www.nankai.edu.cn/	Tianjin
28	Tianjin University*	http://www.tju.edu.cn/	Tianjin
29	Tianjin Medical University	http://www.tjmu.edu.cn/	Tianjin
30	Hebei University of Technology	http://www.hebut.edu.cn/	Tianjin
31	North China Electric Power University	http://www.ncepu.edu.cn/	Baoding
32	Taiyuan University of Technology	http://www.tyut.edu.cn/	Taiyuan
33	Inner Mongolia University	http://www.imu.edu.cn/	Huhhot
34	Liaoning University	http://www.lnu.edu.cn/	Shenyang
35	Dalian University of Technology*	http://www.dlut.edu.cn/	Dalian
36	Dalian Maritime University	http://www.dlmu.edu.cn/	Dalian
37	Northeastern University*	http://www.neu.edu.cn/	Shenyang
38	Jilin University*	http://www.jlu.edu.cn/	Changchun
39	Yanbian University	http://www.ybu.edu.cn/	Yanji

ANEXO I

			(continued)
No.	Title	Website	Location (city)
40	Northeast Normal University	http://www.nenu.edu.cn/	Changchun
41	Northeast Forestry University	http://www.nefu.edu.cn/	Harbin
42	Harbin Institute of Technology*	http://www.hit.edu.cn/	Harbin
43	Harbin Engineering University	http://www.hrbeu.edu.cn/	Harbin
44	Northeast Agricultural University	http://www.neau.edu.cn/	Harbin
45	Fudan University*	http://www.fudan.edu.cn/	Shanghai
46	Tongji University*	http://www.tongji.edu.cn/	Shanghai
47	Shanghai Jiao Tong University*	http://www.sjtu.edu.cn/	Shanghai
48	East China University of Science and Technology	http://www.ecust.edu.cn/	Shanghai
49	Donghua University	http://www.dhu.edu.cn/	Shanghai
50	Shanghai Second Medical University	http://www.shsmu.edu.cn/	Shanghai
51	East China Normal University*	http://www.ecnu.edu.cn/	Shanghai
52	Shanghai International Studies University	http://www.shisu.edu.cn/	Shanghai
53	Shanghai University of Finance and Economics	http://www.shufe.edu.cn/	Shanghai
54	Shanghai University	http://www.shu.edu.cn/	Shanghai
55	Nanjing University*	http://www.nju.edu.cn/	Nanjing
56	Suzhou University	http://www.suda.edu.cn/	Suzhou
57	Southeast University*	http://www.seu.edu.cn/	Nanjing
58	Nanjing University of Aeronautics & Astronautics	http://www.nuaa.edu.cn/	Nanjing
59	Nanjing University of Science and Technology	http://www.njust.edu.cn/	Nanjing
60	China University of Mining and Technology*	http://www.cumt.edu.cn/	Xuzhou
61	Hohai University	http://www.hhu.edu.cn/	Nanjing
62	Jiangnan University	http://www.jiangnan.edu.cn/	Wuxi
63	Nanjing Normal University	http://www.njnu.edu.cn/	Nanjing
64	Nanjing Agricultural University	http://www.njau.edu.cn/	Nanjing
65	China Pharmaceutical University	http://www.cpu.edu.cn/	Nanjing
66	Zhejiang University*	http://www.zju.edu.cn/	Hangzhou
67	Anhui University	http://www.ahu.edu.cn/	Hefei
68	University of Science and Technology of China*	http://www.ustc.edu.cn/	Hefei
69	Hefei University of Technology	http://www.hfut.edu.cn/ch/	Hefei
70	Xiamen University*	http://www.xmu.edu.cn/	Xiamen
71	Fuzhou University	http://www.fzu.edu.cn/	Fuzhou
72	Nanchang University	http://www.ncu.edu.cn/	Nanchang
73	Shandong University*	http://www.sdu.edu.cn/	Jinan
74	Ocean University of China*	http://www.ouc.edu.cn/	Qingdao
75	China University of Petroleum (East China)	http://www.hdpu.edu.cn/	Dongying
76	Zhengzhou University	http://www.zzu.edu.cn/	zhengzhou
77	Wuhan University*	http://www.whu.edu.cn/	Wuhan
78	Huazhong University of Science and Technology*	http://www.hust.edu.cn/	Wuhan
79	China University of Geosciences	http://www.cug.edu.cn/	Wuhan
80	Wuhan University of Technology	http://www.whut.edu.cn/	Wuhan
81	Central China Normal University	http://www.ccnu.edu.cn/	Wuhan
82	Huazhong Agricultural University	http://www.hzau.edu.cn/	Wuhan

(continued)

No.	Title	Website	Location (city)
83	Zhongnan University of Economics and Law	http://www.znufe.edu.cn/	Wuhan
84	Hunan University*	http://www.hnu.cn/	Changsha
85	Central South University*	http://www.csu.edu.cn/	Changsha
86	Hunan Normal University	http://www.hunnu.edu.cn/	Changsha
87	Sun Yat-sen University*	http://www.sysu.edu.cn/	Guangzhou
88	Jinan University	http://www.jnu.edu.cn/	Guangzhou
89	South China University of Technology*	http://www.scut.edu.cn/	Guangzhou
90	South China Normal University	http://www.scnu.edu.cn/	Guangzhou
91	Guangxi University	http://www.gxu.edu.cn/	Nanning
92	Chongqing University*	http://www.cqu.edu.cn/	Chongqing
93	Southwest University	http://www.swnu.edu.cn/	Chongqing
94	Sichuan University*	http://www.scu.edu.cn/	Chengdu
95	Southwest Jiaotong University*	http://www.swjtu.edu.cn/	Chengdu
96	Sichuan Agricultural University	http://www.sicau.edu.cn/	Ya'an
97	Southwest University of Finance and Economics	http://www.swufe.edu.cn/	Chengdu
98	University of Electronic Science and Technology of China*	http://www.uestc.edu.cn/	Chengdu
99	Guizhou University	http://www.gzu.edu.cn/	Guiyang
101	Yunnan University	http://www.ynu.edu.cn/	Kunming
102	Northwest University	http://www.nwu.edu.cn/	Xian
103	Xian Jiaotong University*	http://www.xjtu.edu.cn/	Xian
104	Northwestern Polytechnic University*	http://www.nwpu.edu.cn/	Xian
105	Xidian University	http://www.xidian.edu.cn/	Xian
106	Chang'an University	http://www.xahu.edu.cn/	Xian
107	Shaanxi Normal University	http://www.snnu.edu.cn/	Xian
108	Northwest A&F University*	http://www.nwsuaf.edu.cn/	Yangling
109	Lanzhou University*	http://www.lzu.edu.cn/	Lanzhou
110	Xinjiang University	http://www.xju.edu.cn/	Urumqi
111	Shihezi University	http://www.shzu.edu.cn/	Shihezi
113	The Second Military Medical University	http://www.smmu.edu.cn/	Shanghai
114	The Fourth Military Medical University	http://www.fmmu.edu.cn/	Xian
115	National University of Defense Technology*	http://www.nudt.edu.cn/	Changsha

普通高等学校

20

毕业证书

1



中华人民共和国教育部监制

X

学生 ~~姓名~~ 性别 女，
 于 2000 年 7 月 18 日 至 2003 年 7 月 在本校
 专业

三年制专科学习，修完教学计划规定的
 的全部课程，成绩合格，准予毕业。

校(院)长:
 校 长: 陕西理工大学
 二〇〇三年 七月一日

学校编号:



学士学位证书

~~张~~，女， 日，在 湖南大学 完成了 建筑学 学士学位培养计划，成绩合格。根据《中华人民共和国学位条例》的规定，授予 建筑学 学士学位。

湖南大学

校 长
学位评定委员会主席

证书编号

(专业学位证书)

二〇一〇年 六月 三十 日



ÁREA RESERVADA
PARA EL EMBLEMA
O LOGOTIPO DE
LA UNIVERSIDAD

R^o UNIVERSITARIO DE TÍTULOS

CONTROL UNIVERSITY NUMBER

AJ - 2510372

Este suplemento se ajusta al modelo elaborado por la Comisión Europea, el Consejo de Europa y la UNESCO/CEPES, y su propósito es ofrecer un volumen suficiente de datos independientes para mejorar la "transparencia" internacional y el adecuado reconocimiento académico y profesional de cualificaciones (Diplomas, Títulos, Certificados, etc).

Se trata de ofrecer una descripción de la naturaleza, el nivel, el contexto, el contenido y el rango de los estudios realizados por el poseedor de la cualificación original a la que se añade este suplemento. Deben evitarse juicios de valor, posibles equivalencias o sugerencias de reconocimiento. Deben cumplimentarse las ocho secciones y, en caso contrario, explicar por qué no se ha hecho así.

This Diploma Supplement follows the model developed by the European Commission, Council of Europe and UNESCO/CEPES. The purpose of the supplement is to provide sufficient independent data to improve the international "transparency" and fair academic and professional recognition of qualifications (diplomas, degrees, certificates, etc).

It is designed to provide a description of the nature, level, context, content and status of the studies that were pursued and successfully completed by the individual named on the original qualification to which this supplement is appended. It should be free from any value judgements, equivalence statements or suggestions about recognition. Information in all eight sections should be provided. Where information is not provided, an explanation should give the reason why.

ÁREA RESERVADA
PARA EL HOLOGRAMA
DE SEGURIDAD

1. Datos de la persona titulada Information identifying the holder of the qualification

1.1. Apellidos / <i>Family name(s)</i>	1.2. Nombre / <i>Given Name(s)</i>
1.3. Fecha de nacimiento / <i>Date of birth</i>	1.4. Número de identificación <i>Student identification number or code</i>
10 / 03 / 1971	ERASMUS 0 000.000-G

2. Información sobre la titulación Information identifying the qualification

2.1. Denominación de la titulación y título conferido	2.1. <i>Name of qualification and (if applicable) title conferred (in original language)</i>
<i>Titulación en idioma original</i>	<i>Titulación en idioma original</i>
<i>Título conferido en idioma original</i>	<i>Título conferido en idioma original</i>
2.2. Principales campos de estudio de la titulación	2.2. <i>Main field(s) of study for the qualification</i>
<i>Los que correspondan a cada titulación</i>	
2.3. Nombre y naturaleza de la institución que ha conferido el título	2.3. <i>Name and status of awarding institution (in original language)</i>
<i>Universidad de _____ (Pública, Privada o de la Iglesia)</i>	<i>Universidad de _____ (State, Private or Clerical University)</i>
2.4. Nombre y naturaleza de la institución en la que se impartieron los estudios	2.4. <i>Name and status of institution administering studies (in original language)</i>
<i>Facultad/Escuela/Centro</i>	<i>Faculty/School/Centre</i>
2.5. Lengua(s) utilizada en docencia y exámenes	2.5. <i>Language(s) of instruction / examination</i>

3. Información sobre el nivel de la titulación Information on the level of the qualification

3.1. Nivel de la titulación	3.1. <i>Level of qualification</i>
<i>Enseñanza de primer y/o segundo ciclo, conducente al título de _____</i>	<i>Long/short cycle degree leading to an academic degree of _____</i>
3.2. Duración oficial del programa	3.2. <i>Official length of programme</i>
X años. El tiempo total presencial en clases teóricas y prácticas es de X horas. El tiempo total estimado de trabajo del estudiante por año, incluyendo exámenes y su preparación es de 1800 horas.	<i>X years, The total time of taught classes in practical training is X hours. Estimate student workload is 1800 hours per year.</i>
3.3. Requisitos de acceso	3.3. <i>Access requirement(s)</i>
Bachillerato LOGSE + PAU, COU + Selectividad, Formación Profesional de Grado Superior	<i>Bachillerato LOGSE (Upper Secondary School) + PAU, (University admission exam) COU (University Oriented Programme) + Selectividad (University admission exam) Vocational Training Programme</i>

ANEXO IV

4. Información sobre el contenido y los resultados obtenidos Information on the contents and results gained

4.1. Forma de estudio

Modo Presencial

4.1. Mode of study

Full time attendance

4.2. Requisitos del programa

El estudiante tiene que completar las horas del programa de estudios distribuidas de la siguiente forma:

X créditos de asignaturas troncales (X horas)
X créditos de asignaturas obligatorias (X horas).
X créditos de asignaturas optativas (X horas).
X créditos de libre elección (X horas).

The program is distributed as follows:

X credits of core subjects (X hours).
X credits of compulsory subjects (X hours).
X credits of optional subjects (X hours).
X credits of free election (X hours).

4.3. Datos del programa:

4.3. Programme details

Asignatura	Horas lectivas Contact Hours	Calificación Grade	Año Académico Academic Year	Observaciones Observations	Subjects
Asignaturas troncales y obligatorias					
Asignatura	45	Notable 7	98-99	Adaptada / Adapted	Subjects
Asignatura	45	Aprobado 5	98-99	Adaptada / Adapted	Subjects
Asignatura	90	Aprobado 5,5	99-00	Adaptada / Adapted	Subjects
Asignatura	30	Aprobado 5,5	99-00	Adaptada / Adapted	Subjects
Asignatura	45	Aprobado 5	98-99		Subjects
Asignatura	45	Notable 7	98-99		Subjects
Asignatura	45	Aprobado 6	98-99		Subjects
Asignatura	60	Aprobado 6	00-01		Subjects
Asignatura	60	Aprobado 6	99-00		Subjects
Asignatura	45	Notable 8	99-00		Subjects
Asignatura	30	Aprobado 6	01-02		Subjects
Asignatura	45	Aprobado 6	01-02		Subjects
Asignatura	45	Aprobado 6	00-01		Subjects
Asignatura	30	Aprobado 6	00-01		Subjects
Asignatura	45	Aprobado 6	98-99		Subjects
Asignatura	45	Aprobado 6	00-01	Adaptada / Adapted	Subjects
Asignatura	60	Aprobado 6	02-03		Subjects
Asignatura	60	Sobresaliente 9	00-01		Subjects
Asignatura	45	Aprobado 5	99-00		Subjects
Asignatura	60	Aprobado 6	00-01	Adaptada / Adapted	Subjects
Asignatura	60	Aprobado 6	00-01		Subjects
Asignatura	30	Notable 7,2	02-03		Subjects
Asignatura	45	Notable 7	98-99	Adaptada / Adapted	Subjects
Asignatura	45	Aprobado 5	98-99	Adaptada / Adapted	Subjects
Asignatura	45	Aprobado 5,5	99-00	Adaptada / Adapted	Subjects
Asignatura	45	Aprobado 5,5	99-00	Adaptada / Adapted	Subjects
Asignatura	45	Aprobado 5	98-99	English taught	Subjects
Asignatura	45	Notable 7	98-99	English taught	Subjects
Asignatura	45	Aprobado 6	98-99	English taught	Subjects
Asignatura	45	Aprobado 6	00-01	English taught	Subjects
Asignatura	45	Aprobado 6	99-00		Subjects
Asignatura	60	Notable 8	99-00		Subjects
Asignatura	60	Aprobado 6	01-02		Subjects
Asignatura	60	Aprobado 6	01-02		Subjects
Asignatura	60	Aprobado 6	00-01		Subjects
Asignatura	45	Sobresaliente 9	00-01		Subjects
Asignatura	45	Aprobado 5	98-99		Subjects
Asignatura	45	Aprobado 6	00-01	Adaptada / Adapted	Subjects
Asignatura	60	Aprobado 6	02-03		Subjects
Asignatura	75	Notable 7,2	00-01		Subjects
Asignatura	75	Notable 7	99-00		Subjects
Asignatura	30	Aprobado 5	00-01	Adaptada / Adapted	Subjects
Asignatura	30	Aprobado 5,5	00-01		Subjects
Asignatura	30	Aprobado 5,5	02-03		Subjects
Asignatura	45	Aprobado 5	98-99	Adaptada / Adapted	Subjects
Asignatura	45	Aprobado 6	98-99		Subjects
Asignatura	45	Aprobado 6	99-00		Subjects

Asignatura	Horas lectivas Contact Hours	Calificación Grade	Año Académico Academic Year	Observaciones Observations	Subjects
Asignaturas troncales y obligatorias					Core and Compulsory subjects
Asignatura	45	Notable 7	99-00		Subjects
Asignatura	45	Aprobado 6	98-99		Subjects
Asignatura	45	Aprobado 6	98-99		Subjects
Asignatura	45	Aprobado 6	98-99		Subjects
Asignatura	30	Notable 8	00-01		Subjects
Asignatura	30	Aprobado 6	99-00		Subjects
Asignatura	45	Aprobado 6	99-00		Subjects
Asignaturas Optativas					Optional subjects
Asignatura	45	Aprobado 6	02-03		Subjects
Asignatura	45	Aprobado 6	02-03		Subjects
Asignatura	30	Sobresaliente 9	02-03		Subjects
Asignatura	45	Aprobado 5	02-03		Subjects
Asignatura	45	Aprobado 6	02-03		Subjects
Asignatura	30	Aprobado 6	02-03		Subjects
Asignatura	60	Notable 7,2	02-03		Subjects
Asignatura	30	Notable 7	02-03		Subjects
Asignatura	45	Aprobado 5	02-03		Subjects
Asignatura	30	Aprobado 5,5	02-03		Subjects
Créditos de libre elección					Free election credits
Asignatura	45	Aprobado 6	02-03		Subjects
Asignatura	45	Aprobado 6	02-03		Subjects
Asignatura	60	Sobresaliente 9	01-02		Subjects
Asignatura	45	Notable 7,2	02-03		Subjects
Asignatura	45	Notable 7	02-03		Subjects
Asignatura	45	Aprobado 5	02-03		Subjects
Asignatura	30	Aprobado 5,5	02-03		Subjects
Asignatura	45	Notable 7,2	02-03		Subjects
Asignatura	30	Notable 7	01-02		Subjects
Asignaturas cursadas en otra universidad, española o extranjera, en programas de movilidad de estudiantes					Subjects attended in other University, in mobility programs
<i>Consignar las que correspondan</i>					
4.4. Sistema de calificación					4.4. Grading scheme and, if available, grade distribution guidance
La distribución de las calificaciones en el conjunto de las asignaturas conducentes a la obtención del título de _____ en la Universidad de _____ los últimos dos años ha sido:					The grade distribution of subjects in the last two years at the Universidad de _____ has been:
Aprobado X%, Notable X%, Sobresaliente X%, Matrícula de Honor X%					Aprobado X%, Notable X%, Sobresaliente X%, Matrícula de Honor X%
En el sistema universitario español, las calificaciones están basadas en la puntuación absoluta sobre 10 puntos obtenida por el estudiante en cada asignatura, de acuerdo a la siguiente escala:					In the Spanish university system, each subject is graded on a scale from 0 to 10 points. Each numeric grade corresponds to a quality grade as follows:
Suspenso: 0 - 4,9, Aprobado: 5 - 6,9, Notable: 7 - 8,9, Sobresaliente: 9 - 10, Matrícula de Honor: Implica haber obtenido sobresaliente más una mención especial					Suspenso: 0 - 4,9, Aprobado: 5 - 6,9, Notable: 7 - 8,9, Sobresaliente: 9 - 10, Matrícula de Honor: Means getting sobresaliente plus a special mention
Una asignatura se considera superada a partir de aprobado (5)					To pass a subject is necessary to get at least 5 points
4.5. Calificación Global del Titulado					4.5. Overall Classification of the qualification (in original language)
(Calificación)					(Calificación)
Nota explicativa: la ponderación de expediente se calcula mediante el criterio siguiente: suma de los créditos superados por el alumno multiplicados cada uno de ellos por el valor de la calificación que corresponda, a partir de la tabla de equivalencias que se especifica a continuación, y dividido por el número de créditos superados por el alumno:					Explanatory note: the grade point average is calculated with the following numerical criteria: Sum of the credits multiplied by the mark and divided by the total amount of credits.
Aprobado: 1 punto, Notable: 2 puntos, Sobresaliente: 3 puntos, Matrícula de Honor: 4 puntos.					Aprobado: 1 point, Notable: 2 points, Sobresaliente: 3 points, Matrícula de Honor: 4 points

ANEXO IV

5. Información sobre la función de la titulación Information on the function of the qualification

5.1. Acceso a ulteriores estudios

5.1. Access to further study

El título de _____ habilita el acceso al Doctorado y otros estudios de postgrado.

The degree of _____ gives access to doctoral and postgraduate studies

5.2. Cualificación profesional

5.2. Professional status (if applicable)

La que corresponda a cada titulación

6. Información adicional Additional information

6.1 Información adicional

6.1 Additional information

Otras fuentes de información: <http://www>
<http://www>

Further information sources: <http://www>
<http://www>

7. Certificación del suplemento Certification of the supplement

El Secretario General
General Secretary

Fecha/Date

El responsable Administrativo
correspondiente en cada Universidad
El responsable Administrativo
correspondiente en cada Universidad

20/03/05

Miguel Ángel Alberdi Fuertes

Estefanía San Cristóbal Montero

Sello oficial / Official stamp or seal

8. Información sobre el sistema nacional de enseñanza superior Information on the Spanish higher education system



**DESCRIPTORES PARA DEFINIR LOS NIVELES DEL MARCO EUROPEO
DE CUALIFICACIONES (EQF)**

		Conocimientos
		En el EQF, los conocimientos se describen como teóricos y/o facticos.
Nivel 1	Resultados del aprendizaje correspondientes al nivel 1:	<ul style="list-style-type: none"> • conocimientos generales básicos
Nivel 2	Resultados del aprendizaje correspondientes al nivel 2:	<ul style="list-style-type: none"> • conocimientos facticos básicos en un campo de trabajo o estudio concreto
Nivel 3	Resultados del aprendizaje correspondientes al nivel 3:	<ul style="list-style-type: none"> • conocimiento de hechos, principios, procesos y conceptos generales en un campo del trabajo o estudio concreto
Nivel 4	Resultados del aprendizaje correspondientes al nivel 4:	<ul style="list-style-type: none"> • conocimientos facticos y teóricos en contextos amplios en un campo de trabajo o estudio concreto
Nivel 5*	Resultados del aprendizaje correspondientes al nivel 5:	<ul style="list-style-type: none"> • amplios conocimientos especializados, facticos y teóricos, en un campo de trabajo o estudio concreto, siendo consciente de los límites de esos conocimientos
Nivel 6**	Resultados del aprendizaje correspondientes al nivel 6:	<ul style="list-style-type: none"> • conocimientos avanzados en un campo de trabajo o estudio que requiera una comprensión crítica de teorías y principios
Nivel 7***	Resultados del aprendizaje correspondientes al nivel 7:	<ul style="list-style-type: none"> • conocimientos altamente especializados, algunos de ellos a la vanguardia en un campo de trabajo o estudio concreto, que sienten las bases de un pensamiento o investigación originales • conciencia crítica de cuestiones de conocimiento en un campo concreto y en el punto de articulación entre diversos campos
Nivel 8****	Resultados del aprendizaje correspondientes al nivel 8:	<ul style="list-style-type: none"> • conocimientos en la frontera más avanzada de un campo de trabajo o estudio concreto y en el punto de articulación entre diversos campos

ANEXO V

Destrezas	Competencias
En el EQF, las destrezas se describen como cognitivas (uso del pensamiento lógico, intuitivo y creativo) y prácticas (fundadas en la destreza manual y en el uso de métodos, materiales, herramientas e Instrumentos).	En el EQF, las competencias se describen en términos de responsabilidad y autonomía.
<ul style="list-style-type: none"> destrezas básicas necesarias para efectuar tareas simples 	<ul style="list-style-type: none"> trabajo o estudio bajo supervisión directa en un contexto estructurado
<ul style="list-style-type: none"> destrezas cognitivas y prácticas básicas necesarias para utilizar información útil a fin de efectuar tareas y resolver problemas corrientes con la ayuda de reglas y herramientas simples 	<ul style="list-style-type: none"> trabajo o estudio bajo supervisión con un cierto grado de autonomía
<ul style="list-style-type: none"> gama de destrezas cognitivas y prácticas necesarias para efectuar tareas y resolver problemas seleccionando y aplicando métodos, herramientas, materiales e información básica 	<ul style="list-style-type: none"> asunción de responsabilidades en lo que respecta a la realización de tareas en actividades de trabajo o estudio adaptación del comportamiento propio a las circunstancias para resolver problemas
<ul style="list-style-type: none"> gama de destrezas cognitivas y prácticas necesarias para encontrar soluciones a problemas específicos en un campo de trabajo o estudio concreto 	<ul style="list-style-type: none"> ejercicio de autogestión conforme a consignas definidas en contextos de trabajo o estudio generalmente previsibles, pero susceptibles de cambiar supervisión del trabajo rutinario de otras personas, asumiendo ciertas responsabilidades por lo que respecta a la evaluación y la mejora de actividades de trabajo o estudio
<ul style="list-style-type: none"> gama completa de destrezas cognitivas y prácticas necesarias para encontrar soluciones creativas a problemas abstractos 	<ul style="list-style-type: none"> labores de gestión y supervisión en contextos de actividades de trabajo o estudio en las que pueden producirse cambios imprevisibles revisión y desarrollo del rendimiento propio y ajeno
<ul style="list-style-type: none"> destrezas avanzadas que acrediten el dominio y las dotes de innovación necesarias para resolver problemas complejos e imprevisibles en un campo especializado de trabajo o estudio 	<ul style="list-style-type: none"> gestión de actividades o proyectos técnicos o profesionales complejos, asumiendo responsabilidades por la toma de decisiones en contextos de trabajo o estudio imprevisibles asunción de responsabilidades en lo que respecta a la gestión del desarrollo profesional de particulares y grupos
<ul style="list-style-type: none"> destrezas especializadas para resolver problemas en materia de investigación o innovación, con vistas al desarrollo de nuevos conocimientos y procedimientos, y a la integración de los conocimientos en diversos campos 	<ul style="list-style-type: none"> gestión y transformación de contextos de trabajo o estudio complejos, imprevisibles y que requieren nuevos planteamientos estratégicos asunción de responsabilidades en lo que respecta al desarrollo de conocimientos y/o prácticas profesionales y a la revisión del rendimiento estratégico de equipos
<ul style="list-style-type: none"> destrezas y técnicas más avanzadas y especializadas, en particular en materia de síntesis y evaluación, necesarias para resolver problemas críticos en la investigación y/o la innovación y para ampliar y redefinir conocimientos o prácticas profesionales existentes 	<ul style="list-style-type: none"> autoridad, innovación, autonomía, integridad académica y profesional y compromiso continuo sustanciales y acreditados respecto al desarrollo de nuevas ideas o procesos en la vanguardia de contextos de trabajo o estudio, incluida la investigación.

El marco de cualificaciones del Espacio Europeo de Educación Superior prevé descriptores para los ciclos de enseñanza. Cada descriptor de ciclo ofrece una declaración genérica de las expectativas en materia de realizaciones y habilidades habitualmente asociadas con las cualificaciones que representan el fin de ese ciclo.

- * El descriptor para el ciclo corto de la educación superior (dentro del primer ciclo o vinculado a él), elaborado en el contexto de la Iniciativa conjunta a favor de la calidad en el marco del proceso de Bolonia, corresponde a los resultados del aprendizaje del nivel 5 del EQF.
- ** El descriptor para el primer ciclo del marco de cualificaciones del Espacio Europeo de Educación Superior acordado por los ministros responsables de la educación superior en la reunión celebrada en Bergen en mayo de 2005 en el marco general del proceso de Bolonia corresponde a los resultados del aprendizaje del nivel 6 del EQF.
- *** El descriptor para el segundo ciclo del marco de cualificaciones del Espacio Europeo de Educación Superior acordado por los ministros responsables de la educación superior en la reunión celebrada en Bergen en mayo de 2005 en el marco general del proceso de Bolonia corresponde a los resultados del aprendizaje del nivel 7 del EQF.
- **** El descriptor para el tercer ciclo del marco de cualificaciones del Espacio Europeo de Educación Superior acordado por los ministros responsables de la educación superior en la reunión celebrada en Bergen en mayo de 2005 en el marco general del proceso de Bolonia corresponde a los resultados del aprendizaje del nivel 8 del EQF.

DESCRIPTORES DE DUBLÍN Y RELACIÓN POR CICLOS DE APRENDIZAJE¹

(Marco Europeo de Cualificaciones para la Educación Superior)

	Resultados	Créditos
Titulación de ciclo corto (dentro de o vinculada al primer ciclo)	<p><i>Las cualificaciones que indican la consecución del ciclo corto de educación superior (dentro de o vinculado al primer ciclo) se otorgan a los alumnos que:</i></p> <p><i>hayan demostrado poseer y comprender conocimientos en un área de estudio que parte de la base de la educación secundaria general² y suele encontrarse a un nivel que se sustenta en libros de texto avanzados; tales conocimientos ofrecen una base de apoyo para un campo de trabajo o formación profesional, para el desarrollo personal y para estudios posteriores de finalización del primer ciclo; puedan aplicar sus conocimientos y comprensión de los mismos en contextos laborales; posean la capacidad de identificar y emplear datos para formular respuestas a problemas bien definidos, concretos y abstractos; sean capaces de comunicar sus conocimientos, habilidades y actividades a sus iguales, supervisores y clientes; posean unas habilidades de aprendizaje que les permitan emprender estudios posteriores con cierta autonomía.</i></p>	Aprox. 120 créditos ECTS
Titulación de primer ciclo	<p><i>Las cualificaciones que indican la consecución del primer ciclo se otorgan a los alumnos que:</i></p> <p><i>hayan demostrado poseer y comprender conocimientos en un área de estudio que parte de la base de la educación secundaria general, y se suele encontrar a un nivel que, si bien se apoya en libros de texto avanzados, incluye también algunos aspectos que implican conocimientos procedentes de la vanguardia de su campo de estudio; sepan aplicar sus conocimientos a su trabajo o vocación de una forma profesional³ y posean las competencias que suelen demostrarse por medio de la elaboración y defensa de argumentos y la resolución de problemas dentro de su área de estudio; tengan la capacidad de reunir e interpretar datos relevantes (normalmente dentro de su área de estudio) para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas relevantes de índole social, científica o ética; puedan transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un público tanto especializado como no especializado;</i></p>	Incluyen normalmente 180-240 créditos ECTS

¹ Tabla extraída y adaptada del Informe sobre un Marco de Cualificaciones para el EEES. Disponible en: http://www.unizar.es/cees/doc/Marco_cualificaciones.pdf [Último acceso: 29.06.2016]

² La educación secundaria general incluye también la formación profesional con un componente suficientemente general.

³ La palabra '**profesional**' se utiliza en los descriptores en su sentido más amplio, refiriéndose a aquellas atribuciones relevantes para desarrollar un trabajo o profesión que requiera la aplicación de algunos aspectos del aprendizaje avanzado. No se utiliza en relación con los requisitos específicos relativos a las profesiones regladas. Esto último puede identificarse más con perfil / especificación.

⁴ La palabra '**competencia**' se utiliza en los descriptores en su sentido más amplio, lo cual permite la gradación de capacidades o habilidades. No se utiliza en un sentido concreto, identificado únicamente sobre la base de una evaluación de tipo 'sí/no'.

ANEXO VI

	<i>hayan desarrollado aquellas habilidades de aprendizaje necesarias para emprender estudios posteriores con un alto grado de autonomía.</i>	
Titulación de segundo ciclo	<p><i>Las cualificaciones que indican la consecución del segundo ciclo se otorgan a los alumnos que:</i></p> <p><i>hayan demostrado poseer y comprender conocimientos que se basan en los típicamente asociados al primer ciclo y ,los amplían y mejoran , lo que les aporta una base o posibilidad para ser originales en el desarrollo y/o aplicación de ideas, a menudo en un contexto de investigación⁵; sepan aplicar los conocimientos adquiridos y su capacidad de resolución de problemas en entornos nuevos o poco conocidos dentro de contextos más amplios (o multidisciplinares) relacionados con su área de estudio; sean capaces de integrar conocimientos y enfrentarse a la complejidad de formular juicios a partir de una información que , siendo incompleta o limitada, incluya reflexiones sobre las responsabilidades sociales y éticas vinculadas a la aplicación de sus conocimientos y juicios; sepan comunicar sus conclusiones -y los conocimientos y razones últimas que las sustentan- a públicos especializados y no especializados de un modo claro y sin ambigüedades; posean las habilidades de aprendizaje que les permitan continuar estudiando de un modo que habrá de ser en gran medida autodirigido o autónomo..</i></p>	Incluyen normalmente 90-120 créditos ECTS, con un mínimo de 60 créditos en el nivel del 2 ciclo
Titulación de tercer ciclo	<p><i>Las cualificaciones que indican la consecución del tercer ciclo se otorgan a los alumnos que:</i></p> <p><i>hayan demostrado una comprensión sistemática de un campo de estudio y el dominio de las habilidades y métodos de investigación relacionados con dichocampo; hayan demostrado la capacidad de concebir, diseñar, poner en práctica y adoptar un proceso sustancial de investigación con seriedad académica; hayan realizado una contribución a través de una investigación original que amplíe las fronteras del conocimiento desarrollando un corpus sustancial, del que parte merezca la publicación referenciada a nivel nacional o internacional; sean capaces de realizar un análisis crítico, evaluación y síntesis de ideas nuevas y complejas; sepan comunicarse con sus colegas, con la comunidad académica en su conjunto y con la sociedad en general acerca de sus áreas de conocimiento; se les suponga capaces de fomentar, en contextos académicos y profesionales, el avance tecnológico, social o cultural dentro de una sociedad basada en el conocimiento.</i></p>	No especificados

⁵

La palabra '**investigación**' se utiliza para cubrir una amplia variedad de actividades, cuyo contexto suele relacionarse con un campo de estudio; el término se utiliza aquí para representar un estudio o investigación metódica basada en una comprensión sistemática y la conciencia crítica del conocimiento. La palabra se utiliza en un sentido inclusivo que integra la gama de actividades que fomentan el trabajo original e innovador en todo el espectro de campos académicos, profesionales y tecnológicos, incluyendo Humanidades y las tradicionales Artes Escénicas y otras de índole creativa. No se utiliza en ningún sentido limitado o restringido, o referido sólo a un 'método científico' tradicional.

NIVELES DE REFERENCIA DEL RENDIMIENTO MEDIO EUROPEO
(«Valores de referencia europeos»)

Como medio para efectuar un seguimiento de los progresos y para definir los desafíos, así como para contribuir a la concepción de políticas sobre la base de las pruebas, los objetivos estratégicos esbozados en las conclusiones expuestas para el período comprendido entre 2010 y 2020 deberían apoyarse en una serie de niveles de referencia del rendimiento medio europeo («valores de referencia europeos»).

Estos valores de referencia deberían aprovechar los existentes adoptados con arreglo al programa de trabajo «Educación y Formación 2010». Deberían basarse únicamente en datos comparables y tener en cuenta las diferentes situaciones de cada uno de los Estados miembros. No deberían ser considerados objetivos concretos que cada país tendría que alcanzar para 2020. Más bien, se invita a los Estados miembros a que consideren, en función de las prioridades nacionales y teniendo en cuenta las cambiantes circunstancias económicas, la forma y la medida en que pueden contribuir a la consecución colectiva de los valores de referencia europeos por medio de acciones nacionales. Sobre esta base, se invita a los Estados miembros a que den su aprobación a los cinco valores de referencia siguientes:

Participación de los adultos en el aprendizaje permanente

Con miras a aumentar la participación de los adultos, en particular los que menos capacitación tienen, en el aprendizaje permanente:

- Para 2020, una media de un 15 % como mínimo de los adultos debería participar en el aprendizaje permanente.

Personas que obtienen un bajo rendimiento en aptitudes básicas

A fin de asegurar que todos los discentes adquieren un nivel suficiente de destrezas básicas, en especial en lectura, matemáticas y ciencias:

- Para 2020, el porcentaje de jóvenes de quince años con un bajo rendimiento en lectura, matemáticas y ciencias deberá ser inferior al 15 %.

ANEXO VII

Rendimiento en materia de enseñanza superior

Dada la creciente demanda de rendimiento en la enseñanza superior, y sin dejar de reconocer el mismo nivel de importancia de la educación y formación profesional:

- Para el año 2020, la proporción de personas con edades comprendidas entre treinta y treinta y cuatro años que hayan terminado la educación superior deberá ser de al menos un 40 %.

Abandonos prematuros de la educación y formación

Como contribución al aseguramiento de que un máximo de discentes terminan su educación y formación:

- Para 2020, la proporción de abandonos prematuros de la educación y formación debería estar por debajo del 10 %.

Educación en la primera infancia

Con miras a aumentar la participación en la primera infancia como base para el ulterior éxito educativo, en especial en el caso de los que proceden de medios desfavorecidos:

- Para 2020, al menos un 95 % de los niños con edades comprendidas entre los cuatro años y la edad de escolarización obligatoria debería participar en la educación en la primera infancia.

Además, el Consejo invita la Comisión a que siga trabajando en los siguientes ámbitos:

Movilidad

Dado el valor añadido, reconocido a nivel general, de la movilidad de los discentes y con miras a aumentar dicha movilidad, se invita a la Comisión a que presente al Consejo una propuesta de valor de referencia en este ámbito para finales de 2010, que se centre inicialmente en la movilidad física entre los países en el ámbito de la educación superior, y que tenga en cuenta los aspectos tanto cuantitativos como cualitativos y refleje los esfuerzos realizados y los objetivos acordados en el marco del proceso de Bolonia, según se ha puesto de relieve recientemente en la Conferencia de Lovaina y Lovaina la Nueva. Al mismo tiempo, se invita a la Comisión a que estudie la posibilidad de hacer extensivo dicho valor de referencia a la educación y la formación profesional y a la movilidad del profesorado.

Empleabilidad

Dada la importancia de fomentar la empleabilidad por medio de educación y la formación con miras a hacer frente a los desafíos del mercado de trabajo actuales y futuros, se invita a la Comisión a que presente al Consejo una propuesta de posible valor de referencia europeo en este ámbito para finales del 2010.

Aprendizaje de idiomas

Vista la importancia de aprender dos idiomas extranjeros desde edad temprana, como destacó el Consejo Europeo de Barcelona de 2002 en sus Conclusiones, se invita a la Comisión a que presente al Consejo —para finales de 2012— una propuesta de posible valor de referencia en este ámbito, basado en los trabajos en curso en materia de competencias lingüísticas.

Ámbitos prioritarios para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación en 2012-2014

Para alcanzar los cuatro objetivos prioritarios del Marco estratégico «ET 2020», la determinación de ámbitos prioritarios para un ciclo de trabajo específico deberá mejorar la eficiencia de la cooperación europea en materia de educación y formación, así como reflejar las necesidades individuales de los Estados miembros, especialmente a medida que vayan surgiendo nuevas circunstancias y exigencias.

Los Estados miembros seleccionarán, de acuerdo con sus prioridades nacionales, aquellos ámbitos de trabajo y cooperación en cuyo trabajo de seguimiento conjunto deseen participar. Si los Estados miembros lo considerasen necesario, el trabajo relativo a ámbitos prioritarios podrá proseguirse en posteriores ciclos.

1. Hacer realidad el aprendizaje permanente y la movilidad

Estrategias de aprendizaje permanente

Colaborar para completar la elaboración de estrategias nacionales globales en materia de aprendizaje permanente que abarquen todos los niveles desde la educación de la primera infancia a la enseñanza de adultos y centradas en la cooperación con las partes interesadas, el desarrollo de las competencias de los adultos poco cualificados y la aplicación de medidas destinadas a ampliar el acceso al aprendizaje permanente y a integrar los servicios de aprendizaje permanente (orientación, validación, etc.). Aplicar, en particular, la Resolución del Consejo de 28 de noviembre de 2011 sobre un plan renovado de aprendizaje de adultos.

Herramientas de referencia europeas

Colaborar para vincular los marcos nacionales de cualificaciones con el MEC y establecer disposiciones nacionales globales para validar los resultados del aprendizaje; establecer vínculos entre los marcos de cualificaciones, los mecanismos de validación, el aseguramiento de la calidad y los sistemas de acumulación y transferencia de créditos (EQAVET, ECVET y ECTS); cooperar en la proyección de la demanda de capacidades y la mejora de la adecuación de esta demanda y las oportunidades de aprendizaje [panorama de capacidades, clasificación europea de capacidades/competencias, cualificaciones y ocupaciones (ESCO)]; mejorar la visibilidad, la divulgación y el uso de las herramientas europeas de referencia para acelerar su aplicación.

ANEXO VIII

La movilidad durante el aprendizaje

Fomentar la movilidad de todos los estudiantes, dentro de Europa y en el resto del mundo, en todos los niveles de la educación y la formación, centrándose en la información y orientación, la calidad de la movilidad durante el aprendizaje, la eliminación de los obstáculos a la movilidad y la promoción de la movilidad de los profesores. Especialmente, aplicar la Recomendación del Consejo «Juventud en Movimiento — Promover la movilidad en la formación de los jóvenes».

2. Mejora de la calidad y la eficiencia de la educación y la formación

Capacidades básicas (lectura y escritura, matemáticas, ciencias y tecnología) e idiomas

Aprovechar los datos sobre el dominio de la lectura, incluido el informe del Grupo de Expertos de Alto Nivel sobre Alfabetización, para aumentar las capacidades de lectura y escritura entre los alumnos escolares y los adultos y reducir la proporción de niños de quince años con un nivel de lectura insuficiente; afrontar el reto de que todo el mundo aprenda a utilizar diversos medios de comunicación, incluidos los digitales; aprovechar y desarrollar la cooperación para mejorar los malos resultados en matemáticas y ciencias en la enseñanza; seguir trabajando para mejorar las competencias lingüísticas y, sobre todo, facilitar la movilidad durante el aprendizaje y aumentar la empleabilidad.

Desarrollo profesional de los profesores, los formadores y los responsables de centros escolares

Mejorar las competencias del personal docente, como factor determinante de los resultados, poner el acento en la calidad de los profesores, atrayendo y seleccionando a los mejores candidatos para la enseñanza, y mejorar el desarrollo profesional continuo, aumentando las competencias de los profesores y reforzando la dirección de los centros escolares.

Modernización de la enseñanza superior y aumento de las titulaciones de educación terciaria

Colaborar para aumentar el número de titulaciones, por ejemplo ampliando los itinerarios alternativos y desarrollando la educación y formación profesional terciaria; mejorar la calidad y pertinencia de la educación superior; aumentar la calidad de la educación superior a través de la movilidad y la cooperación transfronteriza; reforzar los vínculos entre la educación superior, la investigación y la innovación para promover la excelencia y el desarrollo regional; mejorar la gobernanza y la financiación.

Atractivo y pertinencia de la EFP

De acuerdo con el Comunicado de Brujas sobre una cooperación europea reforzada en materia de educación y formación profesionales para el periodo 2011-2020, colaborar para hacer más atractiva la EFP inicial, promover la excelencia y la pertinencia de la

EFP para el mercado de trabajo, aplicar mecanismos de aseguramiento de la calidad y mejorar la calidad de los profesores, los formadores y otros profesionales de la EFP.

Financiación eficaz y evaluación

Examinar los mecanismos de financiación y los sistemas de evaluación, con vistas a mejorarlos, por ejemplo prestando apoyo específico a ciudadanos desfavorecidos y elaborando instrumentos eficaces y equitativos para aumentar la inversión privada en la educación y formación postsecundaria.

3. Fomento de la equidad, la cohesión social y la ciudadanía activa

Abandono escolar

Ayudar a los Estados miembros a aplicar la Recomendación del Consejo de 2011 relativa a las políticas para reducir el abandono escolar prematuro, así como sus estrategias nacionales contra el abandono escolar en la educación general y la EFP.

Educación y cuidado de la primera infancia

Colaborar, de acuerdo con las conclusiones del Consejo de 2011 sobre educación infantil y atención a la infancia, para ofrecer un acceso amplio y equitativo a la educación y cuidado de la primera infancia y, al mismo tiempo, aumentar la calidad de la oferta disponible; promover unos planteamientos integrados, el desarrollo profesional del personal de educación y cuidado de la primera infancia y el apoyo parental; elaborar planes de estudios adecuados y programas y modelos de financiación.

Equidad y diversidad

Reforzar el aprendizaje mutuo sobre formas eficaces de mejorar el nivel educativo en una sociedad cada vez más diversa, en particular mediante la aplicación de planteamientos educativos inclusivos que permitan a estudiantes de muy diversos entornos y necesidades educativas, como los inmigrantes, los gitanos y los estudiantes con necesidades especiales, desarrollar todo su potencial; mejorar las oportunidades de los adultos de más edad y el aprendizaje intergeneracional.

4. Mejora de la creatividad y la innovación, incluido el espíritu emprendedor, en todos los niveles educativos

Asociaciones con empresas, instituciones de investigación y la sociedad civil

Desarrollar modalidades eficaces e innovadoras de creación de redes, cooperación y asociación entre los centros de formación y las partes interesadas, incluidos los interlocutores sociales, las organizaciones empresariales, las instituciones de investigación y las organizaciones de la sociedad civil; impulsar la creación de redes de colegios, universidades y otros centros de educación y formación con el propósito de promover nuevos métodos de organización del aprendizaje (por ejemplo, los recursos educativos abiertos), de creación de capacidades y de desarrollo de dichas capacidades

ANEXO VIII

en forma de organizaciones de aprendizaje.

Competencias transversales clave, enseñanza del emprendimiento, alfabetización electrónica, alfabetización mediática y entornos de aprendizaje innovadores

Colaborar para fomentar la adquisición de las competencias clave señaladas en la Recomendación de 2006 sobre competencias clave para el aprendizaje permanente, en particular las digitales, y analizar cómo pueden las TIC y el emprendimiento mejorar la innovación en la educación y la formación, promoviendo entornos de aprendizaje creativos y mejorando la sensibilización cultural, la expresión y la alfabetización mediática.

CRONOLOGÍA DE LAS DINASTÍAS CHINAS¹

Dinastía Xia		Siglo 21 – 16 a. E.C	
Dinastía Shang		Siglo 16 – 11 a. E.C	
Dinastía Zhou	Zhou (del Oeste)	Siglo 11 – año 771 a. E.C	
	Zhou (del Este)	770 – 256 a. E.C	
	Periodo de primavera y otoño	770 – 476 a. E.C	
	Periodo de Guerras entre Estados	475 – 221 a. E.C	
Dinastía Qing		221 – 207 a. E.C	
Han del Oeste		206 a. E.C. – 8 E.C	
Dinastía Xin		9 – 23	
Han del Este		25 – 220	
Periodo de los Tres Reinos	Wei	220 – 265	
	Shu	221 – 263	
	Wu	222 – 280	
Dinastía Jin del Oeste		275 – 316	
Dinastía Jin de Este		317 - 420	
Dinastías del Norte y del Sur	Dinastías del Sur	Song [Liu Song]	420 – 479
		Qi	479 – 502
		Liang	502 – 557
		Chen	557 – 589
	Dinastías del Norte	Wei del Norte	386 – 534
		Wei del Este	534 – 550
		Qi del Norte	550 – 577
		Wei de Oeste	535 – 556
		Zhou del Norte	557 – 581
Dinastía Sui		581 – 618	
Dinastía Tang		618 – 907	
Periodo de las Cinco Dinastías	Liang (época tardía)	907 – 923	
	Tang (época tardía)	923 – 936	
	Jin (época tardía)	936 – 946	
	Han (época tardía)	947 – 950	
	Zhou (época tardía)	951 - 960	
Dinastía Song	Song del Norte	960 – 1127	
	Song del Sur	1127 – 1279	
Dinastía Liao		947 – 1125	
Dinastía Xia del Oeste		1038 – 1227	
Dinastía Jin [Dinastía <i>Nüzhen</i> Jin]		1115 – 1234	
Dinastía Yuan		1271 – 1368	
Dinastía Ming		1368 – 1644	
Dinastía Qing		1636 - 1911	

¹ En Cheung 2006. Nuestra traducción.

**COMPILACIÓN DE LAS DEFINICIONES DE YI
(TRADUCIR/TRADUCTOR/TRADUCCIÓN)**

(elaborada por Hung, 2006)¹

– *Shuowenjiezi* (121)

Persons who transmit through translation the words of foreigners [A]²;
translator post for languages to the north of China (*quotation from The Book of Rites*) [B]

– *Guangyun* (1008)

Conveying messages/languages; translator post for languages to the north of China [B]

– *Kanxizidian* (1716)

Persons who transmit through translation the words of foreigners [A];
Translator posts for languages to the north of China [B];
change, meaning to change the language to facilitate understanding between two sides
[C]

– *Ciyuan* (1915-1931 / revised edition 1998)

Persons who transmit through translation the words of foreigners [A]
those who translate the language of another country; translator post for languages to the north
of China [B];
change, meaning to change the language to facilitate understanding between two sides
[C]

– *Cihai* (1936 / revised edition 1979)

Using the language and script of country A to transmit the meaning of the language and
script of country B;
translator post for languages to the north of China [B]

– *Zhongwendacidian* (1968)

Using the spoken or written language of country A to communicate the meaning of the
spoken or written language of country B;
Yiren/ yishi/ yiyuan: persons/personnel employed in translation.

¹ Compilación realizada por Hung (2006).

² Las definiciones que aparecen repetidamente en varios diccionarios están clasificadas como A, B y C (Hung 2006: 146).

ANEXO X

– *Hanyudazidian* (1986-90)

To change [a text] from one language to another;
to transmit;
translator post for languages for the north of China [B]

– *Hanyudacidian* (1987)

To change [a text] from one language into another;
change;
translator post for languages for the north of China [B]

– *Zhongguo Fanyi Cidian (A Companion for Chinese Translators, 1997)*

Fanyi: to reveal in one language accurately and completely the contents of a text written in another language; (p.167)

Yizhe: a translator works with language; what's more, s/he works with two or more languages. (p.846)

Zhong Weihe (2011)¹

模块 课程	课程名称	一年级		二年级		三年级		四年级		
		1	2	3	4	5	6	7	8	
语言 知识 与 能力	必修课	综合外语	✓	✓	✓	✓				
		外语听力		✓	✓	✓				
		外语口语		✓	✓	✓				
		外语阅读		✓	✓	✓				
		外语写作			✓	✓				
		现代汉语		✓						
		古代汉语			✓					
		高级汉语写作				✓				
	选修课									
翻译 知识 与 技能	必修课	翻译概论			✓					
		外汉笔译			✓					
		汉外笔译					✓			
		应用翻译						✓		
		联络口译				✓				
		交替传译					✓			
		专题口译						✓		
	选修课									
通识 教育	必修课	所学外语国家概况			✓					
		中国文化概要				✓				
		语言学概论					✓			
		所学外语国家文学概要						✓		
		跨文化交际							✓	
	选修课									

¹ Zhong Weihe (2011) [Gaodeng xuexiao fanyi zhuangye benke jiaoxue yaoqiu]. «高等学校翻译专业本科教学要求» .

Statistical Data for CATTI in the Second Half of 2010 (Chinese-English/Russia/German/Spanish, Level 2 & 3) ¹						
Levels & Items		Test Data	Examinees Who Register for the Test	Examinees Who Participate in the Test	Examinees Who Pass the Test	Pass Rate (%)
English	Translation	Level 2	5,352	4,636	482	10.40
		Level 3	6,796	5,812	612	10.53
		Level 2 (one module only)	518	494	42	8.50
	Subtotal		12,666	10,942	1,136	10.38
	Consecutive Interpreting	Level 2	1,525	1,263	77	6.10
		Level 3	2,640	2,304	67	2.91
		Level 2 (one module only)	119	106	11	10.38
	Simultaneous Interpreting	Level 2	37	33	2	6.06
		Level 2 (one module only)	26	24	1	4.17
	Subtotal		4,347	3,706	157	4.24
	Total		17,013	14,648	1,293	8.83
	Russia	Translation	Level 2	235	216	36
Level 3			146	116	15	12.93
Level 2 (one module only)			2	2	0	0
Subtotal		383	334	51	15.27	
Consecutive Interpreting		Level 2	109	98	7	7.14
		Level 3	98	81	7	8.64
		Level 2 (one module only)	1	1	0	0
Subtotal		208	180	14	7.78	
Total		591	514	65	12.65	
German	Translation	Level 2	103	88	17	19.32
		Level 3	157	130	26	20.00
	Subtotal		260	218	43	19.72

¹ Datos extraídos de la página oficial del CATTI. Disponible en: <http://tac-online.org.cn/> [Último acceso: 29.04.2017]

ANEXO XII

	Consecutive Interpreting	Level 2	42	35	10	28.57
		Level 3	76	66	8	12.12
	Subtotal		118	101	18	17.82
	Total		378	319	61	19.12
Spanish	Translation	Level 2	71	65	8	12.31
		Level 3	80	70	10	14.29
	Subtotal		151	135	18	13.33
	Consecutive Interpreting	Level 2	36	29	3	10.34
		Level 3	31	25	6	24.00
	Subtotal		67	54	9	16.67
Total		218	189	27	14.29	
Total		Level 2	8,176	7,090	696	9.82
		Level 3	10,024	8,604	751	8.73
		Total	18,200	15,694	1,447	9.22

RAMAS DE CONOCIMIENTO		
ARTES Y HUMANIDADES	CIENCIAS	CIENCIAS DE LA SALUD
<ul style="list-style-type: none"> × Grado en Arte × Grado en Artes Escénicas × Grado en Bellas Artes × Grado en Ciencias de la Danza × Grado en Ciencias y Lenguas de la Antigüedad × Grado en Diseño × Grado en Diseño de Interiores × Grado en Diseño de Moda × Grado en Diseño Multimedia y Gráfico × Grado en Español: Lengua y Literatura × Grado en Estudios de Asia y África: Árabe, Chino y Japonés × Grado en Estudios Hispánicos × Grado en Estudios Hispánicos: lengua española y sus literaturas × Grado en Estudios Ingleses × Grado en Estudios Ingleses: Lengua, Literatura y Cultura × Grado en Estudios semíticos e Islámicos × Grado en Filología Clásica × Grado en Filosofía × Grado en Geografía e Historia × Grado en Gestión Cultural × Grado en Historia × Grado en Historia del Arte × Grado en Historia y Ciencias de la Música × Grado en Humanidades × Grado en Lengua y Literatura española × Grado en Lenguas Aplicadas a la Comunicación y al Marketing × Grado en Lenguas Modernas y Traducción × Grado en Lenguas Modernas y sus Literaturas × Grado en Lenguas Modernas, Cultura y Comunicación × Grado en Paisajismo × Grado en Traducción × Grado en Traducción e Interpretación 	<ul style="list-style-type: none"> × Grado en Biología × Grado en Bioquímica × Grado en Biotecnología × Grado en Ciencia y Tecnología de los Alimentos × Grado en Ciencias Ambientales × Grado en Ciencias Experimentales × Grado en Física × Grado en Geología × Grado en Estadística Aplicada × Grado en Matemáticas × Grado en Matemáticas y Estadística × Grado en Química 	<ul style="list-style-type: none"> × Grado en Biología Sanitaria × Grado en Enfermería × Grado en Farmacia × Grado en Fisioterapia × Grado en Logopedia × Grado en Medicina × Grado en Nutrición Humana y Dietética × Grado en Odontología × Grado en Óptica y Optometría × Grado en Óptica, Optometría y Audiología × Grado en Podología × Grado en Psicología × Grado en Terapia Ocupacional × Grado en veterinaria

ANEXO XIII

RAMAS DE CONOCIMIENTO	
INGENIERÍA Y ARQUITECTURA	CC. SS. Y JURÍDICAS
<ul style="list-style-type: none"> × Grado en Arquitectura × Grado en Diseño × Grado en Informática × Grado en Ingeniería Aeronáutica × Grado en Ingeniería Ambiental × Grado en Ingeniería Biomédica × Grado en Ingeniería de Computadores × Grado en Ingeniería de Edificación × Grado en Ingeniería de la Energía × Grado en Ingeniería del Software × Grado en Ingeniería Eléctrica × Grado en Ingeniería Electrónica de Comunicaciones × Grado en Ingeniería en Construcciones Civiles × Grado en Ingeniería en Diseño Industrial y Desarrollo del Producto × Grado en Ingeniería en Electrónica Industrial y Automática × Grado en Ingeniería en Materiales × Grado en Ingeniería en Sistemas Audiovisuales × Grado en Ingeniería en Sistemas Audiovisuales y Multimedia × Grado en Ingeniería en Sistemas de Comunicación × Grado en Ingeniería en Sistemas de Información × Grado en Ingeniería En sonido e Imagen × Grado en Ingeniería en Tecnologías Industriales × Grado en Ingeniería en Tecnologías de Telecomunicación × Grado en Ingeniería Industrial × Grado en Ingeniería Matemática × Grado en Ingeniería Mecánica × Grado en Ingeniería Química × Grado en Ingeniería Sistemas de Telecomunicación × Grado en Organización Industrial 	<ul style="list-style-type: none"> × Grado en Antropología Social y Cultural × Grado en Ciencias de la Actividad Física × Grado en Ciencias del Deporte × Grado en Ciencias del Trabajo y Recursos Humanos × Grado en Relaciones Laborales y Recursos Humanos × Grado en Relaciones Laborales y Empleo × Grado en Comercio × Grado en Desarrollo, Gestión Comercial y Estrategias del Mercado × Grado en Marketing × Grado en Marketing y Gestión Comercial × Grado en Criminología × Grado en Derecho × Grado en Ciencias Económicas × Grado en Economía × Grado en Estadística y Empresa × Grado en Educación Infantil × Grado en Educación Primaria × Grado en Educación Social × Grado en Pedagogía × Grado en Administración de Empresas × Grado en Administración y Dirección de Empresas × Grado en Dirección y Creación de Empresas × Grado en Dirección Financiera y Contabilidad × Grado en Finanzas y Contabilidad × Grado en Finanzas × Grado en Gestión Mercantil y Financiera × Grado en Geografía y Ordenación del Territorio × Grado en Urbanismo, Ordenación Territorial y Sostenibilidad × Grado en Comunicación Publicitaria × Grado en Comunicación Audiovisual × Grado en Comunicación Audiovisual y Multimedia × Grado en Periodismo × Grado en Publicidad × Grado en Publicidad y Relaciones Públicas × Grado en Ciencias Políticas × Grado en Ciencia Política y Administración Pública × Grado en Ciencia Política y Gestión Comercial × Grado en Relaciones Internacionales × Grado en Sociología × Grado en Dirección Internacional de Empresas de Turismo y Ocio × Grado en Turismo × Grado en Ciencias del Transporte y la Logística × Grado en Trabajo Social × Grado en Información y Documentación

翻译专业指导性教学计划

一、培养目标与教学要求

本专业注重培养学生的英汉双语语言基础、娴熟的语言交际能力及口笔译技能。尤其注重培养具备会议口译技能的专业化、通用型口笔译人才。本专业毕业生能从事政府涉外部门、新闻宣传文化传播单位、出版单位、科研院所、学术机构、外贸及商务机构、翻译公司、驻外机构、外资企业等部门外事、经贸、文化、科技等领域的口、笔译和跨文化沟通工作。本专业毕业生需通过全国英语专业四级、八级考试并参加由人力资源和社会保障部组织的全国翻译资格（水平）考试口译或笔译三级测试。

学生四年学习期间，必须全面了解我国历史及国情，以及英语国家社会、历史与文化；夯实英、汉两种语言基础，培养较强的英、汉语言口头和笔头表达能力，兼有一定的第二外语口译能力；具备宽广的百科知识、敏捷的逻辑思辨及反应能力、较强的跨文化交际能力和沟通能力、熟练的口、笔译能力和一定的翻译理论素养；具备较强的独立工作能力、解决实际问题的能力以及基本的研究能力。

二、基本学制与修业年限

基本学制：4年，修业年限：3-6年。

三、学时与学分

本专业总学时 2628 学时，总学分 159 学分。其中必修课程 117 学分，占 73.58%；选修课程 42 学分，占 26.42%；实践教学 33 学分，占 20.75%。

课程类别		学分数	占总学分的比例
全人通识教育模块	必修课	思想政治理论	12+(4)
		自然科学（计算机基础、高等数学）	3
		国防教育与体育	6
	选修课	人文经典	2
		文化与文学	2
		艺术与审美	2
		哲学与历史	6
		其他人文社会科学	
		自然科学	2

ANEXO XIV

课程类别		学分数	占总学分的比例	
大学外语教育模块	大学英语/第二外语	10	6.29%	
专业知识教育模块	学科基础课	28	17.61%	
	专业知识模块课	必修课	29	18.24%
		选修课	24	15%
实践教学模块	综合实验（实训）课程	必修课	7	4.4%
		选修课	4	2.51%
	思政课社会实践教学	社会实践（一）	4	2.51%
		社会实践（二）		
	专业实习	2	1.26%	
	毕业论文/设计	6	3.77%	
	创新能力			
合计		159		

- 注：1. “人文经典”模块的课程为《人文经典阅读》分第 1-4 学期完成，由教务处统筹，中文学院负责组织教学。
2. 体现《大学语文》教学要求的课程列入全人通识教育中的“文化与文学”模块。
3. 创新能力学分可冲抵全人通识教育模块中选修课同类型课程的学分，最高 8 学分。

四、主干学科

翻译

五、核心课程

综合英语、高级英语、口译基础、交替传译、英汉笔译基础、汉英笔译基础、文学翻译、应用翻译等。

六、社会实践与科学研究

1. 学生参加军事训练由学校统一安排；
2. 学生在三年级至四年级期间参加专业实习；
3. 学生假期参加社会实践、市场调研、研讨会等活动；
4. 学生在四年级撰写毕业论文或者和本专业相关的实践报告。

七、授予学位

学生考核合格，根据《中华人民共和国学位条例》授予文学学士学位。

翻译专业指导性教学计划

(全人通识教育模块)

课程类别	课程编码	课程名称	学分 数	学时 总数	各学期学时分配 (周学时)								
					第一学年		第二学年		第三学年		第四学年		
					一	二	三	四	五	六	七	八	
必修 课	ZG10010	思想道德修养与法律基础	2+(1)	36	2								
	ZG10060	毛泽东思想和中国特色社会主义理论体系	4+(2)	72			4						
	ZG10030	中国近现代史纲要	2	36	2								
	ZG10040	马克思主义基本原理	3	54		3							
	ZG10050	形势与政策	1+(1)										
	XX10010	计算机基础	3	54	3								
	QT10010	军训与军事理论	2	36	2								
	TY10011	体育 (1)	1	36	2								
	TY10012	体育 (2)	1	36		2							
	TY10013	体育 (3)	1	36			2						
	TY10014	体育 (4)	1	36				2					
	选修课			14	252	2	2	2	4	2	2		
合计			35	684	13	7	4	10	2	2			

- 注：1. 《思想道德修养与法律基础》课含1学分《廉洁修身》课程教学内容。
2. 《形势与政策》分8个学期开设，由思政学院统一安排；其中含38学时《大学生职业发展与就业指导》课程教学内容，《大学生职业发展与就业指导》课由就业指导中心负责组织教学。
3. 括号内的4个学分为社会实践学分，由教务处统筹，思政学院和团委组织落实，思政学院认定学分。

翻译专业指导性教学计划

(大学外语教育模块课)

课程编码	课程名称	学分数	学时总数	各学期学时分配 (周学时)									
				第一学年		第二学年		第三学年		第四学年			
				一	二	三	四	五	六	七	八		
				(18)	(18)	(18)	(18)	(18)	(18)	(18)	(18)	(18)	(18)
EW10011	第二外语 (1)	2	36			2							
EW10012	第二外语 (2)	4	72				4						
EW10013	第二外语 (3)	4	72					4					
合 计		10	180			2	4	4					

注：第二外语有法、德、日、西等语言供学生任选一门。

翻译专业指导性教学计划

(学科基础课)

课程编码	课程名称	学分数	学时总数	各学期学时分配 (周学时)								
				第一学年		第二学年		第三学年		第四学年		
				一	二	三	四	五	六	七	八	
				(18)	(18)	(18)	(18)	(18)	(18)	(18)	(18)	
FY20181	综合英语 (1)	4	72	4								
FY20190	中级英语阅读	1	18	1								
FY20200	中级英语听力	1	18	1								
FY20012	综合英语 (2)	6	108		6							
FY20210	高级英语阅读	2	36		2							
FY20221	英语写作 (1)	1+1	18+18		2							
FY20230	高级英语听力	2	36		2							
FY20240	翻译入门	2	36		2							
FY20183	综合英语 (3)	4	72			4						
FY20222	英语写作 (2)	1+1	18+18			2						
FY20184	综合英语 (4)	4	72				4					
合计		28+2	504+36	6	14	6	4					

注：1. 翻译入门为讲座性课程。

2. 标明 1+1 的课程，加号前的学分为理论教学学分，加号后的学分为实践教学学分，在实践教学模块不再列出相应课程。

翻译专业指导性教学计划

(专业模块课)

课程类别	课程编码	课程名称	学分数	学时总数	各学期学时分配 (周学时)													
					第一学年		第二学年		第三学年		第四学年							
					一	二	三	四	五	六	七	八						
					(18)	(18)	(18)	(18)	(18)	(18)	(18)	(18)						
必修 课	FY30420	现代汉语	1	18	1													
	FY30310	文体与修辞	2	36		2												
	FY30601	高级汉语阅读与写作 (1)	1+1	18+18			2											
	FY30610	口译基础	1+1	18+18			2											
	FY30440	交替传译	1+1	18+18				2										
	FY30450	英汉笔译基础	1+1	18+18				2										
	FY30030	专题口译	1+1	18+18					2									
	FY30460	汉英笔译基础	1+1	18+18					2									
	FY30081	高级英语 (1)	4	72					4									
	FY30620	翻译经典阅读	2					2										
	FY30410	应用翻译	1+1	18+18						2								
	FY30470	英美文学概要	2	36				2										
	FY30082	高级英语 (2)	4	72							4							
	FY30480	翻译理论基础	1	18							1							
	FY30090	学术论文写作	1	18							1							
	FY30070	文学翻译	1+1	18+18									2					
	FY30493	高级英语 (3)	4	72									4					
	合计		29+8	486+144	1	2	4	8	8	8	8	6						

课程类别	课程编码	课程名称	学分数	学时总数	各学期学时分配（周学时）								
					第一学年		第二学年		第三学年		第四学年		
					一	二	三	四	五	六	七	八	
					(18)	(18)	(18)	(18)	(18)	(18)	(18)	(18)	
选修课	FY30270	中国古代文学	2	36		2							
	FY30630	中国文化概论	2	36		2							
	FY30500	英语国家概况	2	36			2						
	FY30510	英语语法与词汇	2	36			2						
	FY30520	高级英语视听说	2	36			2						
	FY30530	英语批评性阅读	2	36			2						
	FY30320	中国思想史	2	36			2						
	FY30350	西方文明史	2	36				2					
	FY30602	高级汉语阅读与写作（2）	2	36				2					
	FY30130	口译观摩与赏析	2	36							2		
	FY30110	语言学导论	2	36					2				
	FY30120	视译	2	36						2			
	FY30550	政治外交口译	2	36						2			
	FY30570	文学批评导论	2	36						2			
	FY30140	商务口译	2	36						2			
	FY30580	翻译批评与赏析	2	36							2		
	FY30040	同声传译	2	36							2		
	FY30590	科技翻译	2	36					2				
	FY30180	中国文化英译	2	36							2		
	FY30230	法律翻译	2	36							2		
		合计		40	720		4	10	4	4	8	10	

注：1. 翻译经典阅读安排在第 1-6 学期。

2. 标明 1+1 的课程，加号前的学分为理论教学学分，加号后的学分为实践教学学分，在实践教学模块不再列出相应课程。

3. 以上选修课必须选满 24 个学分。

翻译专业指导性教学计划

(实践教学模块)

课程类别	课程编码	课程名称	学分数	学时总数	各学期学时分配 (周学时)								
					第一学年		第二学年		第三学年		第四学年		
					一	二	三	四	五	六	七	八	
					(18)	(18)	(18)	(18)	(18)	(18)	(18)	(18)	
必修课	FY40060	英语口语	1	18	1								
	FY40070	英语演讲	2	36		2							
	FY40100	计算机辅助翻译	2	36			2						
	FY40110	口译工作坊	2									2	
	SZ40011	社会实践(一)	2										
	SZ40012	社会实践(二)	2										
	FY40010	专业实习	2										
	FY40020	毕业论文	6										
	FY40030	创新能力											
选修课	FY40121	笔译工作坊 A	2	36				2					
	FY40122	笔译工作坊 B	2	36					2				
	FY40123	笔译工作坊 C	2	36						2			
	FY40124	笔译工作坊 D	2	36								2	
		合计		27	234	1	2	2	2	2	2	4	

- 注：1. 在选修课笔译工作坊 A、B、C、D 中，要求学生任选两门，共修读 4 学分；口译工作坊以课后自主练习的时间量计算。
2. 社会实践(一) 要求在第 2 学期完成，社会实践(二) 安排在第 1-4 学期(包括两个寒假和两个暑假)。
3. 专业实习一般安排在第 6-8 学期。
4. 毕业论文/设计要求在第 7-8 学期完成。
5. 在学科基础课和专业模块中含实践教学 10 学分。

翻译专业学分学时分布情况

课程类别		学分数	学时总数	各学期学时分配（周学时）							
				第一学年		第二学年		第三学年		第四学年	
				一	二	三	四	五	六	七	八
				(18)	(18)	(18)	(18)	(18)	(18)	(18)	(18)
全人通识教育模块	必修课	21	432	11	5	2	6				
	选修课	14	252	2	2	2	4	2	2		
大学外语教育模块		10	180			2	4	4			
专业知识教育模块	学科基础课		30	540	6	14	6	4			
	专业模块课	必修课	37	630	1	2	4	8	8	8	6
		选修课	24	432		2	6	2	2	6	2
实践教学模块	专业实验（实训）课程	必修课	7	90	1	2	2				2
		选修课	4	72							
	思政课社会实践教学		4								
	专业实习		2								
	毕业论文/实践报告		6								
合计		159	2628	21	27	24	28	16	16	10	

注：全人通识教育模块、大学外语教育模块、专业知识教育模块及实践教学模块的必修课学分之和为 117 学分，占总学分 73.58%；全人通识教育模块、专业知识教育模块的选修课学分之和为 42 学分，占总学分 26.42%；实践教学共 33 学分，占 20.75%。

翻译专业教学计划

Translation and Interpretation

一、培养目标及培养要求

学制： 四年

培养目标： 本专业培养具有扎实的英语语言基础和比较广泛的科学文化知识，能在教育、经贸、外事、文化、宣传、科研、跨国公司等部门从事笔译、口译及翻译研究的德才兼备的英语高级翻译人才。

- 培养要求：**
1. 具有坚实的英语语言基础和熟练的听、说、读、写、译综合能力；
 2. 掌握英语语言和文学理论的基础知识；
 3. 掌握口译笔译的基本技能和策略；
 4. 有一定的阅读和分析鉴赏各种体裁的英语原著的能力；
 5. 了解我国国情和主要英语国家的历史、社会与文化；
 6. 掌握广泛的政治、经济、文化、科技、金融等基础知识，具有优秀的职业修养和人文素养；
 7. 具有较好的汉英表达能力和初步的口笔译研究能力；
 8. 具有一定的第二外国语实际应用能力；
 9. 了解国际关系、翻译流派理论、文学、语言学等方面的基础知识；
 10. 掌握文献检索、资料查询的基本方法，具有一定的科学研究和实际工作能力。
 11. 具有国际视野和跨文化沟通力、通晓国际事务及规则、了解中西思维差异、具备跨学科研究能力的高端英语人才

二、主干课程

基础英语、高级英语、英语阅读、英语视听说、英语写作、英语口语、英语语法理论与实践、英语翻译理论与实践、文体与翻译、文学翻译、视译、交替口译、英国文学史、美国文学史、英语语言学导论等。

三、授予学位及学分要求

翻译专业本科生在学期间必须完成教学计划规定的 160 学分方能毕业。达到学位要求者授予文学学士学位。其中各类课程修读要求如下：

课程类别		应修学分数	占应修总学分数%	占应修总学分数%
通识教育课程	通识教育必修课程	31	19.38	23.75
	通识教育选修课程	7	4.37	
专业教育课程	专业基础课程（必修）	34	21.25	71.25
	专业核心课程（必修）	38	23.75	
	专业方向课程（选修）	42	26.25	

ANEXO XV

社会实践与社会调查（必修）	2	1.25	5.00
专业实习与毕业实习（必修）	2	1.25	
毕业论文（设计）（必修）	4	2.50	
合计	160	100	100

四、课程设置

1. 通识教育课程

学生应在下列通识教育课程中修满 38 学分：

课程类别	课程名称	课程代码	学分	周学时	开课学期	应修学分
通识教育必修课程	毛泽东思想和中国特色社会主义理论体系概论	1.020.0061-2	6	3	1-2	18
	思想道德修养与法律基础	1.020.0011	3	3	1/2	
	中国近现代史纲要	1.020.0041	2	2	1/2	
	马克思主义基本原理	1.020.0021	3	3	3/4	
	当代世界经济与政治	1.020.0051	2	2	3/4	
	形势与政策	1.020.0071	2	2	1-6	
	体育	1.040.0021-4	4	2	1-4	4
	计算机应用基础	1.050.0021	3	4	1	3
	媒体信息处理	1.050.0031	2	3	2	2
	数据库基础与动态网页制作	1.050.0041	2	3	2	
	语言学概论	1.030.0041	2	2	此类课程可在 2-6 学期修读	4
	现代汉语	1.030.0011	2	2		
	中国现代文学	1.030.0021	2	2		
	中国古代文学	1.030.0031	2	2		
通识教育选修课程	分为多元文化&国际视野、中华文明&文化遗产、艺术鉴赏&审美情趣、数理哲学&创造性思维、科技发展&科学精神、法政思想&公平正义、经济管理&社会服务、新闻传媒&社会道德、语言技能&言语交际、心理体育&身心健康十大模块。开设学期不限。学生不得选修与主修专业相同或相近的课程，否则不计成绩。					7

2. 专业教育课程

学生应在下列专业教育课程中修满 114 学分（加星号课程仅对本专业学生开放）：

课程类别	课程名称	课程代码	学分	周学时	开课学期	应修学分
专业基础课程	基础英语 I	2.102.0201-2	8	4	1-2	34
	基础英语 II	2.101.0203-4	8	4	3-4	
	英语阅读	2.101.0221-2	4	2	1-2	
	英语视听说	2.102.0231-2	4	2	1-2	
	英语口语	2.102.0061-2	4	2	1-2	
	英语写作基础	2.101.0241	2	2	2	
	英语语法理论与实践	2.101.0271-2	4	2	3-4	
专业	英语翻译理论与实践	2.102.0221-2	4	2	3-4	40

核心课程	英语写作	2.101.0121-2	4	2	3-4
	高级英语视听说	2.102.0231-2	4	2	3-4
	交替口译	2.102.0241-2	4	2	4-5
	政府与公众事务翻译	2.102.0341	2	2	5
	文体与翻译	2.102.0371	2	2	5
	中西翻译理论评介	3.102.0451	2	2	6
	英国文学史	2.101.0131	2	2	5
	美国文学史	2.101.0111	2	2	6
	文学翻译	3.102.0191	2	2	6
	视译	2.102.0161	2	2	6
	英语语言学导论	2.102.0301	2	2	6
	高级英语 I	2.101.0251-2	8	4	5-6
	专业方向课程	英语语音	2.101.0031	2	2
涉外礼仪		3.101.0401	2	2	1
欧洲文化入门		3.102.0531	2	2	1
*英美概况		3.102.0351	2	2	2
比较文学		3.101.0791	2	2	2
英美文学入门		3.101.0371	2	2	2
中国文化概论		3.102.0021	2	2	2
长篇小说赏析		3.101.0531	2	2	2
中西方文化十二讲		3.101.0521	2	2	2
汉英名译导鉴与翻译素养		3.101.0871	2	2	2/4
西方古代文明史		3.101.0711	2	2	3
现代西方哲学精华		3.101.0561	2	2	3
英国历史		3.101.0601	2	2	3
英美诗歌入门		3.101.0551	2	2	3
联络陪同口译		3.101.0351	2	2	3
英语公共演讲		3.101.0571	2	2	3
文学阅读与创意写作		3.101.0951	2	2	3
西方近现代文明史		3.101.0921	2	2	4
莎剧欣赏		3.101.0701	2	2	4
英语短篇小说赏析		3.101.0841	2	2	4
美国女性作家作品简介		3.101.0731	2	2	4
社会文化专题研究与讨论		3.101.0761	2	2	4
希腊罗马神话与西方文化		3.101.0811	2	2	4
美国历史		3.101.0221	2	2	4
英语应用文写作		3.101.0011	2	2	4
英美影视翻译		3.102.0411	2	2	4
应用文翻译		2.102.0151	2	2	4
英语辩论理论与实践		3.101.0721	2	2	4
*报刊选读与翻译		3.102.0421	2	2	4
英语史		3.101.0881	2	2	4/6
英国社会与文化		3.102.0391	2	2	5
西方艺术史入门		3.101.0961	2	2	5
英语散文赏析		3.101.0851	2	2	5
圣经与西方文化		3.101.0821	2	2	5
美国社会与文化		3.101.0211	2	2	5
英语词汇学		3.101.0021	2	2	5
高级英语视听说		3.101.0111	2	2	5
英国思想史作品选读		3.101.0831	2	2	5
英美文学名篇赏析		3.101.0901	2	2	5
西方修辞学		3.101.0671	2	2	5
社会语言学导论	3.101.0801	2	2	5	
*英汉对比翻译	3.102.0511	2	2	5	
中国文化经典导论	3.102.0431	2	2	5	
西方学术传统与学术写作	3.101.0941	2	2	6	

ANEXO XV

王尔德戏剧赏析	3.101.0781	2	2	6	
西方戏剧精华研究	3.101.0771	2	2	6	
美国思想史作品选读	3.101.0741	2	2	6	
美国电影赏析	3.101.0641	2	2	6	
英语报刊选读	3.101.0631	2	2	6	
二十世纪西方文论	3.101.0652	2	2	6	
英国文学选读	3.101.0271	2	2	6	
英语文体学	3.101.0291	2	2	6	
语言学专题	3.101.0661	2	2	6	
英语语言与文化测试	3.101.0861	2	2	6	
国学典籍翻译	3.102.0441	2	2	6	
*商务翻译	2.102.0261	2	2	6	
美国文学选读	3.101.0161	2	2	7	
高级英语 II	2.101.0281	4	4	7-8	
英汉同传互译	3.102.0541	2	2	7	
第二外语		12	4	3-6	12

3. 实践教育环节

课程类别	课程名称	课程代码	学分	学时	实施时间
实践教育环节	社会实践与社会调查	2.101.9011	2	2-4 周	第 2-3 学期暑期
	专业实习与毕业实习	2.101.9021	2	8 周	第 4-8 学期及暑期
	毕业论文写作	2.101.9031	4	24 周	第 7-8 学期

翻译专业本科人才培养方案 20160921

一、培养目标

本专业培养德、智、体、美全面发展，具有扎实双语基本功、丰富的百科知识、较高的跨文化交际素质、较强的逻辑思维能力和良好的职业道德，了解中外社会文化，熟悉翻译基础理论，较好地掌握口笔译技能，能熟练运用翻译工具，了解翻译及相关行业的运作流程，并具备较强的独立思考能力、工作能力和沟通协调能力，能够胜任外事、经贸、教育、文化、科技等领域中一般难度的笔译、口译或其他跨文化交流工作的德才兼备的通用型高素质翻译专业人才。

二、专业特色

翻译专业 2008 年获准设置，是我为服务重庆市经济建设与社会发展对英语翻译人才的新需求而开设的专业。该专业所依托的英语语言文学学科先后被四川省和重庆市评为省（市）级重点学科，英语专业 2007 年被评为国家级一类特色专业建设点，以实践能力为导向的翻译人才培养模式创新实验区为重庆市省级人才培养模式创新实验区，英语专业教学团队为重庆市省级优秀教学团队，笔译团队为校级优秀教学团队，拥有省级精品视频课程 2 门，拥有全国翻译资格（水平）考试（CATTI）考点和全国商务英语翻译证书考试（ETTBL）考点，建有校外实习基地 8 个。翻译专业本着“市场需求、职业导向、能力本位、服务发展”的专业建设理念，围绕具有“国际视野、交流才能、创新精神”的通用型高素质翻译专业人才这一根本任务，形成了“‘以训促教、训教结合’的产学研用一体化人才培养模式”，凝练出自身的人才培养特色。

三、学制与修业年限

基本学制 4 年，实行 3~7 年弹性修业年限。

四、学时与学分分配

本专业学生最低修读 179 学分，2650 学时。其中：

ANEXO XVI

课程类别	课程性质	学时/学周	学分	所占比例 (%)
通识教育课程	公共必修课程	831	47	26.3
	通识选修课程	96	6	3.4
专业教育课程	专业基础课程	1196	77	43
	专业发展课程	528	33	18.4
实践教学	独立实践环节	约 30 周	16	8.9

五、主干学科

外国语言文学

六、专业核心课程

综合英语、高级英语、英语听力、英语口语、英语阅读、英语写作、英汉笔译、汉英笔译、应用翻译、联络口译、交替传译、焦点小组讨论口译、口译工作坊、翻译概论

七、主要实践环节

1. 本专业学生在校期间须完成 10000 字（英文 6000 词）的自主翻译实践；
2. 本专业学生参加学校统一组织的社会实践活动或利用寒暑假自行到机关和企事业单位通过勤工俭学的方式进行实践，并上交实践报告可获得社会实践学分 2 分；
3. 第四学年第二学期参加毕业实习；
4. 第四学年学生撰写毕业论文或翻译项目报告，并参加论文答辩；
5. 采用调研、讲座、演讲比赛等形式开展第二课堂实践教学活动；
6. 参加国家翻译证书考试并通过者可获创新学分 2 学分。

八、毕业与学位

修完培养方案规定的最低学分并达到毕业条件者准予毕业，符合学位授予条件者授予文学学士学位。

翻译专业本科课程设置及教学进程表

一、通识教育课程及教学进程表

课程类别	课程代码	课程名称	学分	学时	学时分配			开课学期
					理论学时	实践学时	实验学时	
必修课程	18101	Moral Education and Basics of Law 思想道德修养与法律基础	3	48	48			1 或 2
	18102	Outline of Modern Chinese History 中国近现代史纲要	2	32	32			1 或 2
	18103	Fundamentals of Marxism 马克思主义基本原理概论	3	48	48			3 或 4
	18104	Mao Zedong Thought and Socialism with Chinese Characteristics 毛泽东思想和中国特色社会主义理论体系概论	4	64	48	16		3 或 4
	18105	Comprehensive Internship of Ideological and Political Education 思想政治理论课综合实践	2	32		32		5
	21106	Situation and Policy 形势与政策	2	32				1-6
	21107	Career Planning and Employment Guidance for College Students 大学生职业生涯规划发展与就业指导	2	32				2、5
	21108	Mental Health Education 大学生心理健康教育	2	26				1
	21109	Safety Education for College Students 安全教育	2	26				1
	11110	College Chinese (I) 大学语文 (1)	3	39	39			1

ANEXO XVI

	11111	College Chinese (II) 大学语文 (2)	3	48	48			2
	20112	Basics of Computer Skills (I) 计算机基础 (1)	1	26	13		13	1
	20113	Basics of Computer Skills (II) 计算机基础 (2)	2	64	32		32	2
	19114	Physical Education (I) 体育 (1)	1	26	13	13		1
	19115	Physical Education (II) 体育 (2)	1	32	16	16		2
	19116	Physical Education (III) 体育 (3)	1	32	16	16		3
	19117	Physical Education (IV) 体育 (4)	1	32	16	16		4
	17118	College English 大学英语 (非外语类专业)	12	192	128	64		1-4
	17118	Second Foreign Language 第二外语 (外语类专业)	12	192	128	64		1-4 5-7
选修 课程	21219	General Education Electives 通识教育选修课程	6	96				1-7
合计			53	927				

说明：翻译专业《大学语文》课程分为“现代汉语”、“古代汉语”、“高级汉语写作”三个板块，单独开班授课。

二、专业教育课程及教学进程表

(一) 专业基础课程

课程代码	课程名称	学分	学时	学时分配			开课学期	课程性质
				理论学时	实践学时	实验学时		
03050261401	Comprehensive English (I) 综合英语 (1)	6	78	62	16		1	必修
03050261402	Comprehensive English (II) 综合英语 (2)	6	96	76	20		2	必修
03050261403	Comprehensive English (III) 综合英语 (3)	6	96	76	20		3	必修
03050261404	Comprehensive English (IV) 综合英语 (4)	6	96	76	20		4	必修
03050261405	Advanced English (I) 高级英语 (1)	4	64	52	12		5	必修
03050261406	Advanced English (II) 高级英语 (2)	4	64	52	12		6	必修
03050261407	English Listening (I) 英语听力 (1)	2	26	22	4		1	必修
03050261408	English Listening (II) 英语听力 (2)	2	32	26	6		2	必修
03050261409	English Listening (III) 英语听力 (3)	2	32	26	6		3	必修
03050261410	English Listening (IV) 英语听力 (4)	2	32	26	6		4	必修

ANEXO XVI

								修
03050261411	English Speaking (I) 英语口语 (1)	2	26	22	4		1	必修
03050261412	English Speaking (II) 英语口语 (2)	2	32	26	6		2	必修
03050261413	English Public Speaking and Debating 英语演讲与辩论	2	32	26	6		3	必修
03050261414	English Reading (I) 英语阅读 (1)	2	26	22	4		1	必修
03050261415	English Reading (II) 英语阅读 (2)	2	32	26	6		2	必修
03050261416	English Writing (I) 英语写作 (1)	2	32	26	6		3	必修
03050261417	English Writing (II) 英语写作 (2)	2	32	26	6		4	必修
03050261418	Introducing Translation Studies 翻译概论	2	32	26	6		4	必修
03050261419	English-Chinese Translation 英汉笔译	4	64	52	12		4	必修
03050261420	Chinese-English Translation 汉英笔译	4	64	52	12		5	必修
03050261421	FGD Interpreting 焦点小组讨论口译	2	32	22	10		3	必修
03050261422	An Introduction to Chinese Culture 中国文化概要	2	26	26	6		1	必修

ANEXO XVI

03050261423	A Survey of Major English- speaking Countries 英语国家概况	2	32	26	6		2	必修
03050261424	Introduction to Translation and Interpretation Major 专业导论	1	16	16	0		1	必修
03050261425	English Pronunciation 英语语音	2	32	16	16		1	限选
03050261426	Comparison between Chinese and Western Cultures 中西文化比较专题	2	32	26	6		3	限选
03050261427	English Grammar 英语语法	2	32	16	16		2	限选
必修：71 学分 选修：6 学分								

(二) 专业发展课程

课程代码	课程名称	学分	学时	学时分配			开课学期	课程性质
				理论学时	实践学时	实验学时		
03050261501	Liaison Interpreting 联络口译	2	32	26	6		4	必修
03050261502	Consecutive Interpreting 交替传译	2	32	26	6		5	必修
03050261503	English Academic Writing 学术论文写作	2	32	26	6		7	必修
03050261504	Advanced English Listening (I) 英语高级听力 (1)	2	32	26	6		5	限

ANEXO XVI

								选
03050261505	Advanced English Listening (II) 英语高级听力 (2)	2	32	26	6		6	限选
03050261506	Advanced English Writing (I) 英语高级写作 (1)	2	32	26	6		5	限选
03050261507	Advanced English Writing (II) 英语高级写作 (2)	2	32	26	6		6	限选
03050261508	Applied Translation (I) 应用翻译 (1)	2	32	26	6		5	限选
03050261509	Applied Translation (II) 应用翻译 (2)	2	32	26	6		6	限选
03050261510	Literature of English-speaking Countries 英语国家文学概况	2	32	26	6		6	限选
03050261511	Selected Readings from English Press 外国报刊选读	2	32	26	6		7	限选
03050261512	An Introduction to Linguistics 语言学概要	2	32	26	6		5	限选
03050261513	Interpreting Workshop 口译工作坊	2	32	24		8	7	限选
03050261514	Literary Translation 名译赏析	2	32	20	12		4	限选
03050261515	Business Interpreting 商务口译	2	32	26	6		5	限选
03050261516	Translation Workshop 笔译工作坊	2	32	24		8	7	限选

ANEXO XVI

03050261518	Public Service Interpreting 公共服务口译	2	32	26	6		6	限选
03050261519	Computer-assisted Translation 计算机辅助翻译	2	32	16		16	6	限选
03050261520	Sight Interpreting 视译	2	32	26	6		6	限选
03050261521	Simultaneous Interpreting 同传入门	2	32	26	6		7	任选
03050261522	Cross-cultural Communication 跨文化交际	2	32	26	6		3	任选
03050261523	History of Western Civilization 西方文明史	2	32	26	6		4	任选
03050261524	Foreign Service Etiquettes 外事礼仪	1	16	8		8	2	任选
03050261525	Translation Service Management 翻译项目管理	1	16	8		8	7	任选
03050261526	CATTI Certificates and Translation Competence CATTI 证书与翻译能力培养	2	32	26	6		5	任选
必修：6 学分 选修：42 学分								

三、独立实践环节

序号	实践类别	学分	实践周数	开课学期
1	Military Training and Theory 军训与军事理论	2	2	1

ANEXO XVI

2	Major-Related Internship 专业实习	2	4	4~7
3	Diploma-Required Internship 毕业实习	2	4	8
4	Dissertation 毕业论文	4	8	8
5	Innovative Activity 创新活动	2	4	1~8
6	Social Practice 社会实践	2	4	1~8
7	Self-directed Translation and Interpreting 自主翻译实践	2	4	1~8
合计		16	30	

ACUERDOS ADOPTADOS POR EL CONSEJO ANDALUZ DE UNIVERSIDADES EN RELACIÓN CON LA IMPLANTACIÓN DE ENSEÑANZAS OFICIALES CONFORME AL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR

La oferta de Enseñanzas Universitarias Oficiales en las Universidades Andaluzas se realizará de acuerdo con los siguientes

I.- PRINCIPIOS GENERALES:

- 1. Consolidar un modelo de Universidad pública, autónoma y al servicio del desarrollo integral de la sociedad a la que sirve.*
- 2. El establecimiento de precios públicos en todos los niveles de enseñanza universitaria oficial: grado, master y doctorado.*
- 3. Aplicación de una política de becas justa y progresiva.*
- 4. La reforma de las enseñanzas se orientará a la formación integral del alumnado universitario, con conocimientos y competencias.*
- 5. Los nuevos estudios se regirán por principios éticos generales, como son el respeto a los derechos fundamentales y de igualdad entre hombres y mujeres.*
- 6. La reforma garantizará la máxima calidad de los estudios universitarios.*
- 7. Respeto al reparto competencial entre administraciones y autonomía universitaria.*
- 8. Desarrollo equilibrado de las ramas del saber: Arte y Humanidades, Ciencias Sociales y Jurídicas, Ciencias de la Salud, Ciencias, Ingeniería y Arquitectura.*
- 9. Impulsar las metodologías docentes basadas en el aprendizaje por el estudiante.*
- 10. Fortalecer la movilidad basada en el reconocimiento mutuo y la acumulación de las enseñanzas.*

II. - DIRECTRICES GENERALES:

a) En la implantación de titulaciones en el nuevo marco del Espacio Europeo de Educación Superior, se seguirán en todo caso las directrices del Dictamen Relativo a la Situación del Sistema Universitario Andaluz del Parlamento de Andalucía (Junio, 2001), así como los objetivos marcados en el Modelo de Financiación 2007-2011.

b) Para la autorización por el Consejo de Gobierno de la Junta de Andalucía se tendrán en cuenta la verificación de los Planes de Estudios, el capital humano, las infraestructuras y los recursos materiales disponibles, durante el proceso de implantación previsto, por la Universidad para atender la necesidades de la titulación y

ANEXO XVII

JUNTA DE ANDALUCÍA

CONSEJERÍA DE INNOVACIÓN, CIENCIA Y DEPORTE
Consejo Andaluz de Universidades

cualquier otra circunstancia que redunde en mayores garantías de calidad de la titulación afectada.

c) El inicio del proceso para la implantación de nuevas titulaciones deberá contar con el informe del CAU, antes del envío del Plan de Estudios para su verificación.

TITULACIONES DE GRADO

d) Una misma titulación de grado tendrá al menos el 75 % de sus enseñanzas comunes en todas las Universidades Públicas de Andalucía (Incluidas las prácticas externas cuando se programen y el trabajo fin de grado). Dichas enseñanzas comunes tendrán garantizadas su reconocimiento por el conjunto del Sistema Universitario Público Andaluz.

El 75 % de las enseñanzas comunes incluirá los 60 créditos de formación básica descritos en el Artículo 12.5 del R. D. 1393/2007, así como las prácticas externas cuando se programen, el trabajo de fin de Grado y los seis créditos que, como máximo, se podrá reconocer a los estudiantes por la participación en actividades universitarias culturales, deportivas, de representación estudiantil, solidarias y de cooperación (Art. 12.8 del Citado Real Decreto.).

Las Comisiones de Ramas de Conocimiento deberán fijar las materias básicas correspondientes a los 60 créditos comunes para la rama, de los cuales, según el citado Real Decreto, los contenidos básicos deben recoger un mínimo de 36 ECTS de las materias de rama. Cada una de estas materias básicas debe tener un mínimo de 6 créditos y, con carácter orientativo, un máximo de 12 créditos. De este modo, cada título puede tener al menos tres materias de la rama correspondiente, dando así cumplimiento al espíritu de dicho Real Decreto.

El 75 % de las enseñanzas comunes habrá de referirse a módulos de organización de los planes de estudio. Estos módulos se entienden, como una entidad superior a la asignatura y materia. Los módulos se consideran como unidades de reconocimiento de créditos entre todas las Universidades Públicas Andaluzas, sin perjuicio de reconocimientos parciales.

Estos módulos se especificarán los siguientes contenidos:

Denominación del módulo		Créditos ECTS	
Duración y ubicación temporal dentro del plan de estudios			
COMPETENCIAS Y RESULTADOS DEL APRENDIZAJE QUE EL ESTUDIANTE ADQUIERE CON DICHO MÓDULO			
REQUISITOS PREVIOS			
Materia 1 (asignaturas de que consta, créditos ECTS, carácter)	Materia 2 (asignaturas de que consta, créditos ECTS, carácter)	Materia 3 (asignaturas de que consta, créditos ECTS, carácter)	Materia n (asignaturas de que consta, créditos ECTS, carácter)
Actividades formativas con su contenido en ECTS, su metodología			

<i>enseñanza-aprendizaje y su relación con las competencias a adquirir el estudiante</i>
<i>Sistema de evaluación de la Adquisición de las Competencias</i>
<i>Breve resumen de contenidos</i>

Los módulos tendrán una dimensión mínima de doce créditos. No obstante, podrán existir por agregación de varios módulos elementos de mayor dimensión, e incluso, de manera excepcional, con menos créditos del mínimo establecido.

e) La organización temporal de los cursos académicos adoptará una distribución de dos cuatrimestres.

f) Se recomienda que las prácticas externas, cuando se programen, así como el trabajo de fin de Grado se desarrollen durante el último curso.

g) La implantación de cada titulación se realizará simultáneamente en todas las Universidades donde se autoricen, sin perjuicio de autorizaciones posteriores en otras Universidades. Las universidades que, en su caso, se retrasen no podrán condicionar al resto en su calendario de implantación.

h) La nueva titulación sustituirá a la antigua.

i) La implantación será progresiva y se hará curso a curso. En el caso de las titulaciones que proceden de titulaciones de sólo primer ciclo se establecerán condiciones adecuadas a cada caso

j) Salvo excepciones debidamente justificadas e informadas por el CAU, si la demanda de nuevo ingreso es inferior a 20 alumnos, solo se podrán autorizar titulaciones cuando estén agrupadas con otras titulaciones, con al menos, el 50% de enseñanzas comunes entre las titulaciones integradas, de las cuales se recomienda que al menos el 25% sean materias básicas y el otro 25% sean de materias optativas, proyectos fin de carrera, los 6 créditos que señala el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, o materias transversales (voluntariado, género o idiomas), todo ello excluidas las correspondientes a las prácticas, sujeto al cumplimiento del apartado d).

En todo caso, se garantizará que los estudios con escasa demanda y de interés para Andalucía se impartan en, al menos, una Universidad Pública Andaluza.

k) En relación con la optatividad en los planes de estudios, las asignaturas deberán tener un mínimo de 5 alumnos o un 15% de los alumnos de nuevo ingreso en esa titulación.

l) El máximo número de créditos financiables por titulación con cargo a los Presupuestos de la Comunidad Autónoma Andaluza será de 300, salvo en aquellas titulaciones en las que se autorice por causas debidamente justificadas, previo informe del Consejo Andaluz de Universidades se establezcan.

m) *Establecer competencias transversales y comunes a todos los títulos que deberían abarcar, al menos los campos de las humanidades, de la lengua extranjera, del emprendimiento o de la cultura emprendedora, y de las nuevas tecnologías y la gestión de la innovación, así como el respeto a los derechos humanos, a los derechos de los que sufren alguna discapacidad, y a la voluntad de eliminar factores discriminatorios como el género, el origen, etc.*

n) *Por lo que se refiere a los idiomas, se acuerda, considerar que es una competencia transversal que deberá de incluirse y exigirse en todas las titulaciones a nivel andaluz y que cada universidad verificará esa competencia como estime conveniente y asignará, en su caso, los créditos que correspondan dentro del marco de cualificaciones comunes que se establezca.*

o) *Procedimiento:*

Para la elaboración de la propuesta de Planes de Estudios

1. *En la memoria de cada proyecto de nueva titulación, deberá explicitarse la adaptación para dicha titulación de la metodología de innovación docente conforme a lo establecido en el marco andaluz por la Comisión de Innovación Docente de las Universidades Andaluzas (CIDUA) y su plan de implantación efectiva, así como, la estructura modular que, en su caso, pueda establecerse con reconocimiento en el ámbito andaluz y con el resto de titulaciones universitarias.*

2. *Con objeto de facilitar el reconocimiento y fortalecer la movilidad, las metodologías de evaluación propuestas deberán tener la coherencia tanto en el marco de las ramas del conocimiento como del centro al que se proponga adscribir.*

Para la elaboración de la propuesta de enseñanzas comunes

1. Comisiones por Ramas de Conocimiento

1.1. *Se constituyen Comisiones, dependientes del Consejo Andaluz de Universidades, de conformidad a las distintas ramas de conocimiento en que se ubican los planes de estudios. Estas ramas son las siguientes:*

- *Arte y Humanidades*
- *Ciencias Jurídicas*
- *Ciencias Económicas y Empresariales*
- *Ciencias Sociales y de la Educación*
- *Ciencias de la Salud*
- *Ciencias*
- *Ingeniería y Arquitectura.*

1.2. *La composición y funciones de las Comisiones de Rama de Conocimiento.*

Estarán integradas por 18 miembros, de los que cada Universidad designará uno, con rango, al menos, de vicerrector, y la Consejería de Innovación, Ciencia y Empresa designará 9 miembros en representación de los intereses sociales. Deberá estar representado el alumnado en los 9 miembros que tiene que nombrar dicha Consejería y esa representación se elegirá a través del Consejo Andaluz de Estudiantes. Presidirá la misma un miembro de entre los designados por las Universidades con rango de Rector.

Estas Comisiones recibirán e informarán las propuestas de enseñanzas comunes de cada una de las titulaciones. Serán objeto de su análisis tanto las titulaciones reguladas como las no reguladas.

1.3. Acuerdos adoptados por las respectivas Comisiones de Ramas de Conocimiento:

1.3.1.- Por la Comisión de Rama de Ciencias Económicas y Empresariales, se acordó:

- *Se debe de incorporar una materia específica sobre “creación de empresas”.*
- *Que la Informática sea considerada como competencia básica a adquirir y no sólo como una materia transversal.*
- *Que el idioma pueda ser convalidable en créditos o que se acredite mediante un examen o un certificado que indique si se alcanza el nivel exigido.*
- *Que las conversiones en esta Rama sean:*

<i>Título actual</i>	<i>Título de Grado</i>
<i>Administración y Dirección de Empresas</i>	<i>Administración y Dirección de Empresas</i>
<i>Ciencias Empresariales</i>	<i>a) Finanzas y Contabilidad ó b) Marketing e Investigación de Mercados</i>
<i>Ciencias Actuariales</i>	<i>Contabilidad y Finanzas</i>
<i>Economía</i>	<i>Economía</i>

1.3.2. Por la Comisión de Rama de Ciencias de Salud, se acordó:

Arbitrar un sistema para que participe en el proceso la Consejería de Salud.

1.3.3. Por la Comisión de Artes y Humanidades, se acordó:

- *Que las Universidades que lo deseen puedan incorporar el título de Humanidades con una visión transversal formada por módulos de otras titulaciones.*
- *Que las Universidades que están impartiendo el título de Humanidades puedan incluir en su Mapa de titulaciones otro título del área de Humanidades.*
- *Que cada Universidad podrá fijar el plan de estudios de Humanidades según los demás planes y que no tendrá que cumplir con el 75% común a nivel andaluz.*

ANEXO XVII

JUNTA DE ANDALUCÍA

CONSEJERÍA DE INNOVACIÓN, CIENCIA Y CULTURA
Consejo Andaluz de Universidades

▪ Con relación a los títulos de Traducción e Interpretación y Lenguas Modernas y sus Literaturas, se acuerda que se financiarán 180 créditos, más 60 créditos por cada lengua que se imparta.

▪ Incorporar al catálogo de titulaciones universitarias oficiales el título de grado de Lingüística por transformación del de segundo ciclo que solo se imparte en la Universidad de Cádiz.

▪ Por lo que se refiere a las Filologías, se acuerda organizar la lista de títulos posibles en dos grandes bloques que a continuación se detallan:

a) Titulaciones de acuerdo con el libro blanco:

Grado en Filología Hispánica
Grado en Filología Clásica
Grado en Lenguas Modernas y sus Literaturas
Grado en Lenguas y Culturas árabe y hebrea
Grado en Lingüística y Lenguas Aplicadas
Grado en Literaturas europeas comparadas

b) Titulaciones no incluidas en la relación anterior:

Grado en Estudios ingleses
Grado en Estudios árabes e islámicos
Grado en Estudios franceses
Grado en Lengua y Literatura alemanas
Grado en Lenguas y Literaturas
Grado en Estudios hebreos y judaicos

1.3.4.- Ciencias Sociales y de la Educación:

La Comisión Académica acordó, en relación a los títulos de Maestro, no aumentar los 30 créditos solicitados para establecer menciones de especialización dado que no existen atribuciones diferenciadas reguladas por Ley. Las mencionadas menciones, en su caso, deberán llevarse a cabo con los créditos financiables establecidos en el apartado I.

2) Comisiones de Título

Se constituyen Comisiones de Título, dependientes de la correspondiente Comisión de Rama, como instrumento para generar las propuestas de contenidos comunes, en las condiciones que a continuación se detallan:

1. Se constituye una Comisión para cada una de las titulaciones sometidas a consideración.

2. Cada Comisión de Título está presidida por un Vicerrector de alguna de las Universidades Andaluzas, miembro de la comisión de rama de donde dependa el título.

3. Cada Comisión de Título está compuesta por un representante de cada uno de los Centros donde se imparte la titulación vinculada. Estos representantes son los Decanos y Directores de Centro, o la persona en la que se delegue. Asimismo en el proceso de elaboración de la propuesta se deberá oír a agentes sociales externos vinculados con cada titulación y a los estudiantes.

4. Su tarea es la de determinar el acuerdo del 75% de enseñanzas comunes para la titulación con validez en toda Andalucía. Con esa finalidad tendrán en cuenta lo establecido por las Comisiones de Rama de conocimiento para las distintas materias básicas o módulos, en el Libro Blanco de la titulación, en las Redes Andaluzas de titulación, en Conferencias de Decanos, nacionales o autonómicas, Así como las experiencias pilotos de adaptación al sistema ECTS.

Para elaboración de las propuestas de enseñanzas específicas en cada Universidad:

Las Universidades elaborarán el resto de las enseñanzas de la titulación libremente asegurando la participación efectiva de los agentes económicos, sociales y de los estudiantes en la elaboración del Plan de Estudios.

Para la verificación de los Planes de Estudios:

Las propuestas de Planes de Estudios, se enviarán a la Dirección General de Universidades, de la Secretaría General de Universidades, Investigación y Tecnología, de la Consejería de Innovación, Ciencia y Empresa de la Junta de Andalucía, con el fin de que, previo su estudio, se eleven para su informe del Consejo Andaluz de Universidades.

Tras la obtención del informe del Consejo Andaluz de Universidades, cada Universidad habrá de iniciar el proceso de Verificación del Título ante el Consejo de Universidades conforme a lo dispuesto en el Real Decreto 1393/2007.

III.- CALENDARIO:

De acuerdo con el Marco general del Estado:

- En octubre de 2010 no se podrán seguir ofertando plazas de primer curso de los actuales planes de estudios.
- En octubre de 2008 se pueden ofertar plazas de los nuevos grados, para los proyectos presentados antes del 15 de febrero
- Los alumnos de titulaciones actuales pueden acceder a los nuevos planes de estudio (grado y máster) de acuerdo con las previsiones de reconocimiento del plan de estudios.
- Master con inicio en 2008 pueden seguir con el procedimiento anterior, es decir el establecido en el Real Decreto 56/2005.

Acuerdos para Andalucía:

- En el curso 2008-2009. no se implantarán nuevas titulaciones en el

marco del Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre.

- Se acuerda que, previa la verificación correspondiente de los Planes de Estudios según el procedimiento legal establecido, se lleve a cabo la implantación, en el curso 2009/2010, de las titulaciones que se indican en el Anexo I, excepto los títulos de Maestro que se aplazan hasta el curso 2010/2011 y el resto de las titulaciones procedentes tanto de la adaptación como de nuevo diseño

TITULACIONES DE MÁSTER

1. Implantación de Másteres 2008/09

a) Financiar con cargo a una partida independiente de la financiación operativa estructural a determinar por la CICE los másteres con un mínimo de 10 alumnos, el resto de los másteres serán financiados por la universidad responsable con cargo a sus presupuestos.

b).- Financiación Másteres Interuniversitarios. La Comisión Asesora acordó que la financiación se hará en función de los créditos matriculados en cada universidad y a tenor de lo expuesto en el apartado a.

c) Retirar la oferta de los másteres que no alcancen un mínimo de 5 alumnos, salvo petición expresa de la universidad responsable por circunstancias excepcionales que lo justifiquen.

3.- Implantación de másteres 2009/10

a) La financiación será parte de la operativa estructural de cada universidad, computando en iguales condiciones a los estudios de grado.

b) Aprobar las propuestas presentadas hasta fecha 26-10-08 con las correcciones indicadas para su remisión a verificación (ver anexo).

4.- Denominaciones de másteres:

a) Con carácter general : Se acordó no admitir la denominación de máster en Ingeniería hasta tanto no se regulen los estudios del área.

b) Másteres 2008/09: Se acordó admitir con carácter extraordinario las denominaciones de la oferta 2008/09, dado que ya hay alumnos matriculados, pero que obligatoriamente deberán ser sustituidas por otras no coincidentes con ninguna titulación oficial para el curso 09/10.

5.- Verificación/Acreditación másteres 2006/07, 2007/08 y 2008/09: Se acordó postponer los procedimientos, acogiendo a la verificación antes de 30-10-09 (Resolución DGU-MICINN 28-10-08) y solicitar a la AGAE que establezca los y

JUNTA DE ANDALUCÍA

**CONSEJERÍA DE INNOVACIÓN, CIENCIA
Y CONSEJO ANDALUZ DE UNIVERSIDADES**

procedimientos para su verificación y/o acreditación.

IV. INTERPRETACIÓN DE LA NORMATIVA

Se acuerda que la interpretación derivada de la aplicación de los acuerdos adoptados sobre Implantación de Enseñanzas Universitarias oficiales en desarrollo del Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, recogidos en este punto del orden del día, de la presente Acta le corresponde al Pleno del Consejo Andaluz de Universidades”.