

La implantación de los nuevos títulos de Grado en Traducción e Interpretación en la universidad española

Juan Antonio Prieto Velasco
Universidad Pablo de Olavide, Sevilla

Resumen

Los estudios de Traducción e Interpretación han sufrido diversas transformaciones en su relativamente corta existencia como disciplina institucionalizada en el ámbito académico. Desde que surgieron los primeros estudios no oficiales, pasando por las Diplomaturas y Licenciaturas, la formación de traductores e intérpretes en las universidades españolas ha cambiado paulatinamente, hasta su completa adaptación al nuevo modelo de enseñanza-aprendizaje propuesto por el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). La llegada del EEES ha propiciado el relevo de los anteriores planes de estudios a favor de los nuevos títulos de Grado y Posgrado. Ante la actual coyuntura, son muchas las incertidumbres que asaltan a los docentes en relación con su labor formativa: la redacción de objetivos y competencias, la elaboración de guías docentes, la acción tutorial, las nuevas metodologías y sistemas de evaluación.

¿Qué ha cambiado en la formación de traductores e intérpretes? ¿Qué hemos mejorado? ¿Qué falta por hacer? ¿Cómo se ha visto afectada la actividad docente de los profesores universitarios? Para dar respuesta a estas preguntas, pretendemos exponer en este artículo una reflexión acerca de la situación actual de los estudios de Traducción e Interpretación. Para ello, se presenta una revisión de los planes de estudios de los nuevos Grados; un análisis cualitativo sobre la correspondencia entre la *competencia traductora* y las competencias desarrolladas en el Libro Blanco de la Titulación y en los nuevos Grados adaptados al EEES; así como una reflexión acerca de las actividades formativas orientadas al profesorado para satisfacer las demandas de este cambio de paradigma hacia un nuevo modelo universitario.

Palabras clave: EEES, grado, competencias curriculares, competencia traductora.

Introducción

Desde la Declaración de Bolonia en 1999 que sentó las bases para la creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), muchas han sido las dudas que han asaltado a los docentes. El problema radica en que muchas de las preguntas que entonces se planteaban siguen aún sin respuesta, incluso tras la puesta en marcha de las nuevas titulaciones de grado y posgrado con la que parece culminar el proceso de convergencia europea.

Además, estas dudas no solo alcanzan a aquellos docentes que cuentan con una larga trayectoria profesional en la universidad española, sino también a quienes proceden del modelo universitario anterior a Bolonia como discentes y hoy se incorporan al nuevo marco en calidad de profesores noveles.

La Universidad debe continuar haciendo una profunda reflexión acerca de su transición al nuevo modelo en todas sus dimensiones, especialmente en lo que respecta al profesorado y a los estudiantes. No en vano muchos de los “encontronazos” que ha tenido el EEES se han debido al menosprecio recibido por parte de la comunidad

universitaria en los cambios que se iban desarrollando, casi siempre concebidos por las autoridades académicas con criterios más políticos y económicos que educativos.

Uno de los principales cambios de paradigma que ha experimentado la universidad en España es el de hacer de las universidades verdaderos centros de formación al más alto nivel, lo que le confiere un carácter fundamentalmente profesionalizante (lo cual tampoco ha estado exento de crítica por quienes han querido ver en ello una mercantilización de la universidad).

Sea como fuere, es nuestro deber como docentes valorar hasta qué punto se ha conseguido plasmar uno de los principales objetivos del EEES en los nuevos títulos de grado: adecuar la formación universitaria a las demandas del mercado laboral de cara a mejorar las tasas de inserción de los egresados.

Es nuestra intención ofrecer en este artículo una reflexión sobre la implantación del Grado en Traducción e Interpretación en algunos de los principales centros universitarios españoles, ahora que la universidad española ha tenido que dar comienzo a los nuevos títulos durante el curso 2010-11.

1. Breve evolución de los estudios de traducción e interpretación en España

A pesar de la dilatada historia de la traducción y la interpretación como actividad profesional, el reconocimiento de esta profesión en el ámbito académico es relativamente reciente, al menos en España. Es cierto que en Europa, la traducción y la interpretación han estado presentes en la universidad desde mucho tiempo antes que en España; podemos encontrar ejemplos en la Escuela Superior de Intérpretes de Ginebra (1941) y la Escuela de Intérpretes de la Sorbona de París (1957).

En España, no fue hasta la década de los años 70 cuando comenzó la implantación de la traducción y la interpretación como enseñanza reglada con la creación de los primeros centros universitarios en forma de Escuelas de Traductores e Intérpretes, como las de Barcelona (1972) y Granada (1979), donde se ofertaba la Diplomatura en Traducción e Interpretación. Hasta ese momento la traducción básicamente constituía un recurso didáctico al servicio de la enseñanza de idiomas, muy utilizado en los estudios de carácter filológico.

Sin embargo, estos centros surgieron ante la gran demanda de profesionales de la mediación lingüística y cultural auspiciada por factores económicos, como el incipiente proceso de globalización de la economía; políticos, como el proceso de construcción europea, y sociales. Los intérpretes eran solicitados en congresos, exposiciones, agencias turísticas, así como los traductores eran requeridos en editoriales, corresponsalías comerciales, etc.

Pese a ello, los principales promotores de la normalización de estos estudios no eran ajenos a los problemas profesionales a los que tenían que hacer frente los que hasta entonces venían ejerciendo la actividad de traducción e interpretación: el intrusismo, la precariedad de los contratos de trabajo, la ausencia de tarifas normalizadas, el escaso reconocimiento social de las labores de mediación.

Por esta razón, ya en la década de los noventa, dichas escuelas se integraron en las facultades de filosofía y letras o se instituyeron como facultades independientes. Otro

problema que contribuyó a la normalización de los estudios fue el hecho de que para acceder a las plazas ofertadas en organismos internacionales, como la entonces Comunidad Europea, la ONU, la UNESCO o la OTAN, se requería el título de Licenciado, algo que solo podían conseguir los egresados del Instituto Universitario de Lenguas Modernas y Traductores de la Universidad Complutense de Madrid.

Así, las nuevas titulaciones resultantes recogieron esta problemática y se elevaron al nivel de estudios de Licenciatura, implantándose la carrera en gran número de universidades públicas y privadas en virtud del Real Decreto 1385/1991 del 30 de agosto de 1991, con el que se renovaba la oferta universitaria española. Durante la primera década del siglo XXI, los estudios de Traducción e Interpretación han gozado de muy buena salud, siendo una de las carreras más solicitadas y con mayor nota de corte.

2. Los estudios de traducción en el nuevo escenario europeo: la implantación del Grado en TeI

Partiendo del trabajo de Tricás (1999) sobre la reforma de los estudios del año 1991 debemos partir de la idea de que

un buen plan de estudios de Traducción e Interpretación debe ir encaminado a ofrecer a la sociedad un profesional que combine el dominio de las lenguas extranjeras con su propio código lingüístico y que sea capaz de identificar y gestionar los problemas lingüísticos y textuales que la traducción le presenta.

Estos distinguían entre materias de carácter lingüístico enfocadas al dominio de comprensión y expresión en las lenguas de trabajo, y materias de carácter instrumental, enfocadas a llevar a cabo el trasvase de un acto de comunicación entre lenguas distintas. Sin embargo, es sabido que ello no es suficiente. Así, prácticamente todas las reformas de los estudios universitarios han tenido en cuenta la especificidad de la formación de traductores e intérpretes, su carácter transversal, y daban cuenta de ello en la estructura del plan de estudios.

Kelly (2002) apunta dos objetivos de formación principales con motivo de la reflexión suscitada a raíz del cambio de plan de estudios de la Licenciatura en Traducción e Interpretación de la Universidad de Granada en el curso 2001-02 en sustitución del de 1994:

“el desarrollo de la competencia traductora hasta un nivel que permita la incorporación de los recién licenciados al mercado profesional de la traducción, de la interpretación o de actividades afines en España, o fuera de ella [...] (y) preparar suficientemente a aquellos estudiantes que así lo deseen para incorporarse a la investigación, a través de los programas de doctorado. Es importante constatar que estas dos metas no son mutuamente excluyentes, sino más bien complementarias, por lo que en nuestra opinión es conveniente que todos los estudiantes de la licenciatura terminen sus estudios con un mínimo de preparación en ambas vertientes.”

¿Sigue estando vigente esta reflexión en el actual panorama universitario? ¿Debemos mantener los mismos objetivos de formación o debemos, más bien, pensar en los potenciales resultados de aprendizaje que se persiguen con un modelo de formación basado en competencias?

El nuevo Grado en Traducción e Interpretación parece estar centrado en la formación de profesionales de acuerdo con distintos perfiles: traductor profesional generalista, mediador lingüístico y cultural, intérprete profesional, lector editorial, revisor, redactor y corrector, lexicógrafo, terminólogo y gestor de proyectos, docente de lenguas. Es cierto que la formación con fines de investigación no es excluyente *per se* de la que tiene fines profesionales, si bien ha quedado totalmente barrida de los planes de estudio de grado y de buena parte de los posgrados (a favor de másteres de carácter profesionalizante).

El proceso de implantación de los Grados en TeI se enmarca en un cambio de paradigma: formar profesionales al más alto nivel. Para alcanzar esta meta, el EEES pretender pasar del modelo cognitivista centrado en la enseñanza, propio de las anteriores licenciaturas, a un modelo de orden constructivista centrado en el aprendizaje de los estudiantes. El nuevo marco concede una mayor importancia al proceso de transferencia del conocimiento frente al contenido “puro y duro”, pues es en dicho proceso donde el alumno cobra un papel protagonista de cara al desarrollo de competencias, noción clave del aprendizaje y la formación de profesionales.

3. La relación entre competencia traductora y las competencias curriculares del Libro Blanco

El Libro Blanco identifica seis perfiles profesionales principales dentro de los cuales se ubicarían la mayoría de los egresados de la nueva titulación, a saber: traductor profesional generalista; mediador lingüístico y cultural; intérprete de enlace; lector editorial, redactor, corrector y revisor; lexicógrafo, terminólogo y gestor de proyectos; docente de lenguas.

Si la enseñanza que ofrece la universidad a través de los títulos de grado debe estar enfocada a la formación de estos profesionales, es lógico pensar que los planes de estudio en los que se materializa dicha formación deban incluir materias encaminadas al desarrollo de las competencias necesarias para el desempeño de las tareas propias de cada uno de estos perfiles. Estas competencias son las que siguen:

Competencias específicas	
Dominio de dos lenguas extranjeras	Capacidad de análisis y síntesis
Excelencia en la lengua propia	Dominar la gestión y administración de empresa y conocer el mercado
Dominio de la informática (sin detallar)	Capacidad de relacionarse profesionalmente
Dominio de la traducción asistida, la localización y la maquetación	Capacidad de traducir
Cultura general y civilización	Buscar información y documentación
Capacidad de aprendizaje autónomo	Contar con conocimientos transversales
Gestionar proyectos y organizar el trabajo	Trabajar en equipo
Rigor en la revisión y control de calidad	Capacidad de traducir textos especializados
	Formación universitaria específica

Tabla 1. Competencias específicas del Grado en TeI.

Al igual que el modelo formativo ha pasado de estar centrado en el profesor, quien hasta ahora ostentaba el papel activo, a estar centrado en el alumno, el aprendizaje cobra una

importancia especial en detrimento de la enseñanza, lo cual es comprensible hasta cierto punto. De forma parecida, el aprendizaje ya no depende tanto de la adquisición pasiva de conocimiento (*know-what* o *competencias disciplinares*), sino más bien de la consecución de objetivos que evidencien el desarrollo de determinadas competencias (*know-how* o *competencias profesionales*). Así el carácter profesionalizante al que hemos aludido destaca el saber-hacer frente a simplemente saber en un intento por aplicar los conocimientos a la práctica y fomentar el trabajo autónomo de los estudiantes.

Es evidente que además de las competencias propias de cada perfil, existen otras comunes a todos ellos, las denominadas competencias transversales, entre las que se encuentran: el dominio de lenguas, el compromiso ético y el razonamiento crítico o la motivación por la calidad.

Sin embargo, tal y como se desprende de la opinión de egresados, profesores y empleadores en el Libro blanco existen determinadas competencias que presentan una mayor significación para ciertos perfiles profesionales. Por ejemplo, en el caso del traductor generalista, la competencia lingüística tanto en la lengua materna como en la lengua extranjera es primordial, junto con el razonamiento crítico, el aprendizaje autónomo y trabajo en equipo, así como el dominio de las destrezas propias de la traducción.

Más concretamente podemos señalar que las competencias específicas que debe haber adquirido y desarrollado un Graduado en Traducción e Interpretación son: dominio de dos lenguas extranjeras; excelencia en la lengua propia; dominio de la informática y la traducción asistida, cultura general y civilización; capacidad de análisis y síntesis, entre otras.

No obstante, no solo hay que tener en cuenta lo que los licenciados, los docentes y los empleadores consideran necesario para desempeñar las tareas propias de estos profesionales, puesto que la reforma tiene un alcance administrativo y curricular, pero también pedagógico (Presas 2008). ¿Dónde quedan los numerosos estudios, muchos de ellos empíricos, en los que se da cuenta de la denominada competencia traductora?

Nos hemos referido ya en repetidas ocasiones a la noción de competencia sin haber proporcionado, en cambio, definición alguna. En vista de lo anterior podemos establecer tres definiciones de competencia en tres ámbitos diferentes:

Competencia		
<i>Ámbito administrativo</i>	<i>Ámbito pedagógico</i>	<i>Ámbito traductológico</i>
Gestión de actividades o proyectos técnicos o profesionales complejos, asumiendo responsabilidades por la toma de decisiones en contextos de trabajo o estudio imprevisibles.	Capacidad de un estudiante para afrontar con garantías situaciones problemáticas en un contexto académico o profesional determinado. (De Miguel 2006)	Sistemas subyacentes de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes necesarios para traducir compuestos de varias subcompetencias: bilingüe, extralingüística, de transferencia, instrumental/profesional, estratégica y
Asunción de responsabilidades en lo que respecta a la gestión del		

desarrollo profesional de particulares y grupos. (Comunidades Europeas 2008: 12-13 apud Presas 2008: 222).		psicofisiológica (PACTE 2011).
---	--	--------------------------------

Tabla 2. Definición de competencia según el ámbito de aplicación.

En un intento de simplificar la complejidad de la definición de PACTE, podemos especificar que la competencia traductora es

“el conjunto de capacidades, destrezas, conocimientos e incluso actitudes que reúnen los traductores profesionales y que intervienen en la traducción como actividad experta, es decir que, en su conjunto, distinguen al profesional del no profesional, al experto del no experto”. (Kelly 2002: 9)

En el marco del aprendizaje basado en la consecución de objetivos y el desarrollo de competencias que propugna el EEES se ha abierto un debate a la hora de consignar las competencias que se incluyen en el Libro blanco del Grado en Traducción en el diseño curricular de las nuevas titulaciones. Si bien cabe preguntarse si todos estamos manejando la misma definición de competencia o por decirlo de otro modo, ¿son tales competencias las mismas que integran la denominada competencia traductora? ¿Debe un estudiante de Traducción desarrollar las mismas competencias que el mercado laboral exige a los traductores profesionales?

El problema es que no está claro o, al menos, no existe consenso sobre si la competencia profesional y la académica son equiparables, si la una corresponde a la otra o si la una debe estar al servicio de la otra.

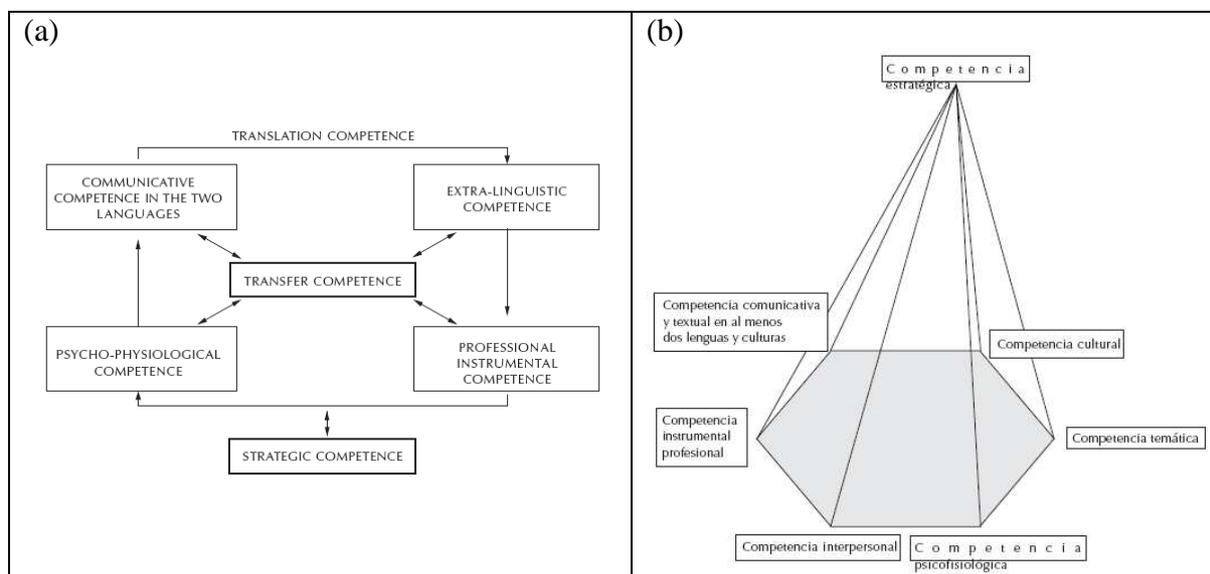


Fig. 1. Modelos de competencia traductora de PACTE (a) y Kelly (b).

A pesar de que varios autores han abordado el tema de la competencia traductora (Kelly 2002, Hurtado Albir 2008 y PACTE, 2003, 2005, 2011) y coinciden *grosso modo* en señalar los componentes que la integran, aún no se ha realizado una clasificación de las competencias genéricas (transversales) y específicas de la Traducción como disciplina

académica en función de los componentes de la competencia traductora (subcompetencias).

4. Análisis DAFO: clasificación de competencias específicas en la competencia traductora.

Para valorar el nivel de adecuación del diseño curricular de los nuevos grados hemos de tener en cuenta las distintas definiciones de competencia, especialmente las procedentes de los ámbitos pedagógico y de la teoría y práctica profesional de la Traducción. Aunque la mayoría de estudios sobre la competencia traductora están realizados desde el punto de vista del ejercicio profesional de la Traducción, algunos autores han analizado la competencia traductora con vistas al establecimiento de unas bases para el diseño curricular (Kelly 2002).

Los pedagogos, a menudo, distinguen entre competencias genéricas, como las transversales, instrumentales e interpersonales; competencias específicas de un ámbito de conocimiento y competencias sistémicas. Continuando pues con estas denominaciones y tratando de relacionar competencias profesionales (modelos de PACTE y Kelly) y competencias académicas podemos entender las correspondencias siguientes:

Competencias genéricas <ul style="list-style-type: none"> • Transversales • Instrumentales • Interpersonales 	<ul style="list-style-type: none"> • Subcompetencia extralingüística y cultural • Subcompetencia instrumental • Subcompetencia interpersonal y psicofisiológica
Competencias específicas	<ul style="list-style-type: none"> • Subcompetencia comunicativa/bilingüe • Subcompetencia instrumental profesional • Subcompetencia de conocimientos sobre la Trad. y de transferencia • Subcompetencia temática
Competencias sistémicas	<ul style="list-style-type: none"> • Subcompetencia estratégica y de transferencia

Tabla 3. Correspondencia de competencias académicas y profesionales.

A partir de la correspondencia de la Tabla 3, podremos hacer una clasificación de las competencias académicas específicas de los graduados en Traducción e Interpretación según a la subcompetencia (profesional) a la que pertenezcan, como puede apreciarse en la Fig. 2.



Fig. 2. Clasificación de competencias específicas en función de los componentes de la competencia traductora.

Como vemos, todas las competencias específicas tienen cabida en alguna de las subcompetencias de la competencia traductora, con independencia de si están formuladas en términos de resultados de aprendizaje, que es lo que se propugna en el nuevo esquema formativo. Cabe señalar como ejemplos de mala redacción de competencias: contar con conocimientos transversales, buscar información y documentación o formación universitaria específica. Los infinitivos hacen referencia más bien a objetivos y la competencia “formación universitaria específica”, en realidad, no es tal ni tiene cabida en ninguna de las subcompetencias.

No obstante, lo importante es estudiar cómo queda todo ello reflejado en la estructura de los nuevos títulos:

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

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

Tabla 4. Distribución de créditos por módulo formativo.

Una vez que hemos situado cada competencia en el lugar que le corresponde es necesario realizar un análisis de este planteamiento que constituye el punto de partida para valorar la idoneidad y adecuación de los planes de estudio. Para ello hemos optado por la aplicación del análisis DAFO (debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades), con la finalidad de saber cómo podemos explotar cada fortaleza, cómo aprovechar cada oportunidad, cómo detener cada debilidad y cómo defendernos de las amenazas.

	Fortalezas	Debilidades
Análisis Interno	<p>Amplio bloque Traducción B y C</p> <p>Amplio bloque Lenguas B y C</p> <p>Contenidos instrumentales suficientes</p> <p>Buena proporción de créditos en términos relativos.</p>	<p>Escasa atención a la Lengua A</p> <p>Escasa atención a contenidos teóricos</p> <p>Escasa atención a contenidos transversales</p> <p>Escasa atención a la interpretación</p> <p>Escaso número de créditos en algunos bloques en términos absolutos.</p>
	Oportunidades	Amenazas
Análisis Externo	<p>Alto nivel de desarrollo de la subcompetencia estratégica (traducción)</p> <p>Alto nivel de desarrollo de la subcompetencia bilingüe (lenguas extranjeras)</p> <p>Desarrollo suficiente de la subcompetencia instrumental</p>	<p>Escaso nivel de desarrollo de la subcompetencia bilingüe (lengua materna)</p> <p>Escaso nivel de desarrollo de la subcompetencia sobre conocimientos de la Traducción</p> <p>Escaso nivel de desarrollo de la subcompetencia extralingüística</p> <p>Escaso nivel de desarrollo de la subcompetencia estratégica (interpretación)</p>

Tabla 5. Matriz DAFO de análisis cualitativo de datos.

Partiendo de las fortalezas y las oportunidades, del análisis DAFO se desprenden las potencialidades de la estructura del plan de estudios analizada. Fundamentalmente, podemos mencionar que los nuevos títulos de Grado en Traducción e Interpretación van a permitir la formación de traductores e intérpretes profesionales con un dominio de las competencias que se consideran centrales para la actividad traductora: dominio de un par de lenguas (competencia comunicativa), amplio conocimiento de los problemas de traducción y las estrategias más adecuadas para resolverlos (competencia estratégica), así como pericia en el manejo de herramientas y recursos documentales y terminológicos (competencia instrumental-profesional).

No obstante, los docentes hemos repetido hasta la saciedad en nuestras clases que para traducir no basta con saber dos lenguas y tener un diccionario. Existen otras competencias que parecen tener la consideración de accesorias o simplemente complementarias, a las que creemos no se les ha prestado la debida atención, como más adelante se observa en la Tabla 7.

El problema está en que el Grado debe proporcionar una formación integral básica para el desempeño de la profesión, dejando la cuestión de la especialización para los posgrados (Másteres y Doctorados). Es entonces cuando surge la pregunta: ¿dónde se forman los profesionales al más alto nivel? ¿En el Grado o en el Posgrado? La respuesta es obvia, pero ¿acaso no se está invitando a que todos aspiren a un posgrado? ¿Empezarán a demandar las empresas profesionales con títulos de Máster como nivel mínimo de cualificación exigible para el acceso al mercado laboral?

Si por otra parte analizamos la combinación de debilidades y amenazas, entonces podemos identificar las limitaciones de este planteamiento, algunas de las cuales acabamos de apuntar. Es imposible que un Grado forme traductores e intérpretes al más alto nivel cuando no se le concede la importancia necesaria al dominio de la lengua materna de los estudiantes, algo que se debe dar por supuesto en muchos casos; cuando no se trata en profundidad la Traducción, lo que les impide criticar, argumentar, defender o justificar sus propias decisiones de traducción; cuando el conocimiento de la cultura y la sociedad de otros países es insuficiente, etc.

Mención aparte merece el caso de la interpretación. La designación de los nuevos títulos incluye en su mayoría explícitamente la formación en interpretación. Resulta paradójico que en un Grado en Traducción e Interpretación de 240 cr. los estudiantes solo deban superar 7,2 cr. ECTS de materias troncales de interpretación.

Con ello, los nuevos títulos corren el serio riesgo de formar profesionales mediocres, que saben traducir solo a medias, pues no tienen conocimientos suficientes ni han desarrollado las competencias al nivel mínimo exigible en el mercado laboral. Asimismo, podemos vislumbrar los desafíos a los que deberán hacer frente las nuevas titulaciones: suplir las carencias de los grados mediante estudios de especialización en forma de posgrados con el fin de facilitar el acceso de los egresados a un mercado laboral cada día más exigente.

5. Valoración de los planes de estudio del Grado en TeI

En esta sección pretendemos realizar una valoración de los planes de estudio del Grado en TeI en diversas universidades españolas teniendo en cuenta el análisis DAFO anterior y la adecuación del diseño curricular de la titulación al marco competencial que hemos presentado en este artículo. (Ver Anexo I).

Las asignaturas o materias que aparecen en el Anexo I se han clasificado atendiendo a la competencia que más específicamente se pretende fomentar. Quiere decir esto que una misma materia (como por otra parte es lógico e inevitable) puede y debe desarrollar simultáneamente varias competencias. Es el caso de las prácticas regladas, que constituyen una actividad de aprendizaje en la que se desarrollan competencias como la gestión de proyectos, el trabajo autónomo, el trabajo en grupo, el conocimiento del mercado laboral, el control de la calidad, etc.

En cambio, existen competencias que seguro se desarrollan en el plan de estudios aunque no exista una materia específica para ello. Como se puede observar, es este el caso de las competencias (genéricas transversales) que no son específicas de ninguna materia pero cuyo desarrollo se fomenta directa o indirectamente en diversas asignaturas. Así, el *rigor en la revisión y control de calidad* no se trabaja específicamente en una asignatura sino que es de suponer que todas las materias de traducción e interpretación persiguen que el estudiante realice una minuciosa revisión de su trabajo con objeto de garantizar el nivel de calidad exigible en cada estadio de aprendizaje.

Debemos señalar, llegados a este punto, que todas las universidades cuyos planes de estudio se han revisado en este artículo han diseñado, asimismo, titulaciones de posgrado con el fin de (a) proporcionar una formación generalista de alto nivel para estudiantes que no han cursado previamente un Grado en TeI; (b) promover la especialización de los alumnos que han recibido una formación relativamente generalista en el Grado en TeI; (c) introducir a los estudiantes a la investigación en TeI. De este modo, se garantiza, al menos parcialmente, el desarrollo de aquellas competencias que solo se han fomentado en el grado de forma tangencial.

UPO	M. O. en Comunicación Internacional Traducción e Interpretación				
UGR	M. O. en Traducción e Interpretación				
USAL	M. O. en Traducción y Mediación Intercultural				
UJI	M. U. en Traducción medicosanitaria	M. U. en Tecnologías de la Traducción y Localización	M. U. en Traducción Institucional	M. U. en Traducción Creativa y Humanística	M. U. en Investigación en Traducción e Interpretación

Tabla 6. Másteres en Traducción e Interpretación

No obstante, en nuestro análisis, queremos observar si las diferentes competencias de las que hemos hablado en los puntos anteriores reciben un tratamiento equitativo en los planes de estudio de estas universidades, para lo que hemos contabilizado el número de créditos (formación básica y obligatorios) específicamente enfocados al desarrollo de cada uno de los componentes de la competencia traductora.

Subcompetencia	UPO	UGR	USAL	UJI
Comunicativa (trilingüe)	96	96	58,5	57
Extralingüística y temática	optativas	optativas	optativas	optativas
Instrumental profesional	21	18	33	24
Cultural	24	18	-	27
Interpersonal	Prácticas (6)	Prácticas (¿?)	Prácticas (6)	Prácticas (12,5)
Psicofisiológica	-	-	-	-
Conocimientos sobre la traducción	31	18	19,5	-

Estratégica	66	66	64,5	90
Total	178	216	175,5	210,5

Tabla 7. Carga lectiva de créditos por competencias (formación básica y obligatoria).

Como se deduce de la Tabla 7, los componentes de la competencia traductora que reciben mayor atención, con diferencia del resto, en los planes de estudio analizados son la competencia comunicativa y la competencia estratégica, lo que nos indica que para traducir es necesario el dominio de al menos dos lenguas y las habilidades, destrezas y estrategias requeridas para efectuar la transferencia del significado. Ambas competencias se trabajan en más del 75% de la carga lectiva global del grado.

Es lógico que esto sea así; todos los que nos dedicamos a la formación de traductores/intérpretes profesionales nos cansamos de repetir a nuestros estudiantes que para traducir no basta con conocer dos lenguas, hay que dominarlas y manejar a la perfección los mecanismos de traslación. Sin embargo, ya hemos visto que existen otras subcompetencias necesarias para la actividad traductora y que se tratan con menos profundidad, pues implican alrededor de solo el 25% de los créditos restantes, créditos optativos en su mayoría que refuerzan la subcompetencia extralingüística, instrumental-profesional, cultural, interpersonal, psicofisiológica y de conocimientos sobre la traducción. Posiblemente, con esta distribución de créditos por competencias que hemos analizado, se pueda decir que los estudiantes que egresen del grado saben traducir; otra cosa es si están preparados para incorporarse con garantías de éxito al mercado laboral.

En otro orden de cosas, el planteamiento didáctico que subyace al diseño curricular del grado, así como el modelo de enseñanza-aprendizaje que propugna el EEES han impuesto no solo la reestructuración de las titulaciones sino también las metodologías docentes de los formadores tanto noveles como experimentados. Por este motivo, han proliferado diversas iniciativas de formación dirigidas al profesorado universitario en un intento por adaptarlos al nuevo marco educativo.

Con independencia de la distribución de créditos y competencias, parece que el Grado en TeI ofrece una formación integral, si bien la profesionalidad o pericia de los egresados para ejercer la traducción o interpretación profesionales dependerá en gran medida de la consecución de objetivos y la adquisición y desarrollo de competencias. De nuevo, la dificultad está en juzgar hasta qué punto se han conseguido los objetivos de formación y qué grado de competencia han logrado desarrollar.

6. La formación del profesorado, pieza clave de la convergencia europea

Llegado este punto de inflexión de la puesta en marcha de las titulaciones adaptadas al EEES, debemos reflexionar además sobre el cambio que ha supuesto para los docentes. Mucho ha sido el esfuerzo que se ha empleado en “arrancar” el EEES, pero es justo reconocer que parte de ese esfuerzo se debe al profesorado, que ha visto su labor pedagógica alterada de tal modo que en poco se le parece a lo que venía haciendo tradicionalmente.

Los docentes universitarios se han visto obligados, no solo por imperativo legal, sino por necesidades didácticas a cambiar su actividad en todos sus aspectos con el fin de facilitar el aprendizaje autónomo de los estudiantes y valorarlo desde el punto de vista de los objetivos logrados y las competencias desarrolladas. Esta es la referencia que el profesorado debe tomar para evaluar a los estudiantes.

En este sentido hay que valorar las múltiples iniciativas de formación que se han puesto en marcha en todas las universidades a partir de vicerrectorados para la garantía de la calidad, para la innovación docente, para la formación del profesorado, etc.

Como decimos, el trabajo del profesor universitario ha cambiado de principio a fin, comenzando por lo que antes era un mero programa de contenidos hasta la atención al estudiante. Las autoridades académicas han cambiado los planes de estudio, pero cada profesor se ha visto obligado a modificar la planificación del aprendizaje de sus estudiantes, sus metodologías docentes, su modelo de evaluación y acción tutorial, pilares estos del nuevo modelo de formación universitaria.

Muchos de estos cursos de formación han surgido como consecuencia de experiencias de mentorización entre profesores noveles y profesores asesores con el fin de favorecer el intercambio de experiencias formativas entre profesorado experto y principiante y establecer compromisos conjuntos destinados a incrementar la calidad de la docencia en la universidad.

Con el fin de apoyar al profesorado y reforzar su labor en el nuevo marco se han propuesto distintas actividades de formación encaminadas a la adaptación de asignaturas al EEES, concretamente:

- Elaboración de guías docentes y planificación de la docencia universitaria.
 - Objetivo: integrar la planificación en el conjunto de competencias profesionales del docente universitario en el marco del EEES.
- Metodología docente adecuada a la nueva estructura de la enseñanza superior.
 - Objetivo: comprender las características de los métodos docentes en enseñanza superior analizando su pertinencia con las diferentes modalidades organizativas y diferentes tipos de competencias.
- Planificación, desarrollo y evaluación por competencias en el proceso enseñanza-aprendizaje.
 - Objetivo: diseñar distintos procedimientos, técnicas e instrumentos para la evaluación de competencias.
- La acción tutorial y de orientación en la Educación Superior.
 - Objetivo: clarificar las competencias, roles y funciones del profesor como tutor.

A estos cursos se les suman otros de carácter complementario acerca del uso del portafolio como recurso didáctico y evaluativo, introducción al trabajo en grupo, introducción al estudio de casos como método de enseñanza, tutorización de acciones formativas, plataformas de e-learning, etc.

Con ello queremos poner de manifiesto la necesidad real que han percibido las universidades de actualizar al profesorado y formarlo en los nuevos paradigmas metodológicos, hasta ahora poco usuales en la mayoría de titulaciones y centros. Es lógico que si el nuevo modelo educativo se centra en el aprendizaje de los estudiantes y la consecución de objetivos más que en la enseñanza de contenidos impartida por los profesores, estos deban recibir una formación específica que facilite esa transición.

Mucho han tardado en darse cuenta las autoridades académicas de que para enseñar no sólo hay que dominar la materia, hay que manejar una serie de recursos e instrumentos didácticos que nunca antes se han enseñado a los docentes.

7. Conclusiones

Está claro que el EEES ha dado la vuelta por completo a cómo los estudiantes afrontan su propio aprendizaje y cómo los docentes abordan la enseñanza de su materia. Los nuevos grados en Traducción e Interpretación han sido diseñados de acuerdo con los requisitos exigidos por el programa Verifica de la Agencia Nacional para la Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) a fin de cumplir los objetivos de la convergencia europea.

Sin embargo, la noción de competencia que recientemente ha cobrado un papel protagonista en el diseño curricular de planes de estudios de titulaciones y guías docentes de módulos y materias no se ha empleado con la suficiente consistencia en el caso de los estudios de traducción e interpretación, dando lugar a una distribución irregular de créditos por competencias en las distintas titulaciones.

En Traductología este concepto no es nuevo y se lleva trabajando en él desde que surgen las primeras corrientes teóricas de estudio de la Traducción como disciplina académica; pese a ello, no existe una correspondencia unívoca entre la denominada competencia traductora y sus componentes y las diversas competencias genéricas (transversales) y específicas (instrumentales profesionales) que se detallan en Libro Blanco del Grado en Traducción e Interpretación.

Las subcompetencias entendidas como necesarias para desarrollar una labor traductora eficiente reciben un tratamiento desigual en los diferentes títulos analizados, siendo la competencia comunicativa y la estratégica las que mayor importancia reciben en cuanto a número de créditos, con el consiguiente menoscabo de otras subcompetencias complementarias. Estas parecen recibir una atención secundaria y, por su carácter accesorio, son los posgrados los que se ocupan de ellas.

Parece que los posgrados, nivel de especialización por excelencia, renacen como tabla de salvación para el grado, donde la formación adquiere un carácter más bien generalista. Ahora bien, ¿es suficiente un grado en traducción e interpretación para el acceso al ejercicio de la profesión? ¿Es necesario un posgrado? ¿Qué nivel de desarrollo de la competencia traductora es necesario para que a un traductor se le considere profesional? ¿Se consigue esto en el ámbito académico o se desarrolla posteriormente con la experiencia? ¿Cómo se juzga?

Creemos que para dar respuesta a estas preguntas es esencial continuar trabajando en el diseño curricular y especialmente en la identificación de la noción de competencia en traductología y la noción de competencia procedente de otros ámbitos como la pedagogía.

Bibliografía

ANECA (2004). *Libro blanco del título de Grado en Traducción e Interpretación*. Disponible en línea en: www.aneca.es/media/150288/libroblanco_traduc_def.pdf.

De Miguel Díaz, Mario. (2006). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias: orientaciones para promover el cambio metodológico en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Oviedo: Ediciones Universidad de Oviedo.

Hurtado Albir, A. (2008). *Traducción y Traductología: Introducción a la traductología*. Madrid: Cátedra.

Kelly, D. (2002). "La competencia traductora: bases para el diseño curricular". *Puentes*, vol. 1, 9-20.

PACTE (2003). "Building a Translation Competence Model". En: Alves, Fabio (ed.) *Triangulating Translation: Perspectives in process oriented research*. Ámsterdam: John Benjamins, 43-66.

PACTE (2005). "Investigating Translation Competence: Conceptual and Methodological Issues", *Meta*, vol. 50 (2), 609-619.

PACTE (2011). "Results of the Validation of the PACTE Translation Competence Model: Translation Project and Dynamic Translation Index". En: O'Brien, Sharon (ed.) *IATIS Yearbook 2010*, Londres: Continuum.

Presas, M. (2008). "Formar traductores expertos en el EEES: un marco para la formulación de competencias de los estudios de grado". *Sendebarr*, vol. 19, 213-244.

Tricás, M. (1999). "Traducción e Interpretación: el plan de estudios y los objetivos de formación". *Hieronymus Complutensis*, vol.8, 99-105.

Anexo I. Grados de la Universidad Pablo de Olavide, Universidad de Granada, Universidad de Salamanca y Universitat Jaume I. Relación de competencias y asignaturas/materias en las que se desarrollan específicamente.

Criterio	UPO	UGR	USAL	UJI
Duración	240 cr.	240 cr.	240 cr.	240 cr.
Competencias específicas				
Dominio de dos lenguas extranjeras	Lenguas B y C (niveles I-VI)	Lengua B (1-4) Lengua C (1-6) (Tercera Lengua ext. y su cultura)	Primera lengua extranjera I/II Segunda lengua extranjera I/II	Lengua B I/II Lengua C I-IV
Excelencia en la lengua propia	Lengua española. Aspectos normativos. Lingüística aplicada.	Lengua A1, A2, A3	Lengua española I/II/III Lingüística aplicada.	Lengua española Lengua AI Lengua catalana Lingüística
Dominio de la informática	Informática aplicada a la	Herramientas informáticas	Informática básica	Nuevas tecnologías de las

	Traducción I /II	para traductores e intérpretes		lenguas y humanidades
Dominio de la traducción asistida, la localización y la maquetación	Traducción de software y páginas web B y C (Traducción audiovisual) (Edición y maquetación de textos)	(Edición y maquetación)	Recursos tecnológicos para la traducción	Tecnologías de la Traducción Traducción audiovisual B-A1
Cultura general y civilización	Cultura y Sociedades de B y C (I/II)	Cultura de la lengua A, B y C (Tercera Lengua ext. y su cultura)		Pensamiento contemporáneo e interculturalidad Lengua y cultura B/C Historia de los países de habla inglesa
Capacidad de aprendizaje autónomo	Trabajo Fin de Grado	Trabajo Fin de Grado	Trabajo Fin de Grado	Trabajo Fin de Carrera
Gestionar proyectos y organizar el trabajo	Prácticas en empresa		Gestión terminológica y de proyectos	Prácticum
Rigor en la revisión y control de calidad				
Capacidad de análisis y síntesis	Análisis y composición de textos españoles.		Expresión oral	
Dominar la gestión y administración de empresa y conocer el mercado	Prácticas en empresa (Orientaciones profesionales actuales)	La profesión del traductor e intérprete		
Capacidad de relacionarse profesionalmente	Prácticas en empresa			
Capacidad de traducir	Fundamentos de la Teoría de la Traducción	Proceso de traducción y fundamentos	Fundamentos para la traducción (B)	Traducción B-A1 I/II

	<p>Introducción a la Trad. B y C</p> <p>Técnicas de trad. inversa B</p>	<p>lingüísticos</p> <p>Traductología</p> <p>Traducción B (1-5)</p> <p>Traducción C (1-3)</p>	<p>Traducción directa (B)</p> <p>Traducción inversa (B)</p> <p>Traducción directa (C) I/II</p> <p>Itinerario Traducción</p>	<p>Traducción A1-B I/II</p> <p>Traducción literaria B-A1</p> <p>Traducción C-A1 I/II</p>
Capacidad de interpretar	<p>Técnicas de interpretación B</p> <p>Interpretación bilateral B/A/B</p> <p>(Intro. a la interpretación de conferencias B)</p> <p>(Interpretación bilateral C/A/C)</p> <p>(Intro. a la interpretación LSE)</p>	Interpretación 1 y 2	<p>Fundamentos de interpretación (B)</p> <p>Introducción a la interpretación simultánea</p> <p>Itinerario interpretación</p>	<p>Iniciación a la interpretación</p> <p>(Itinerario de interpretación)</p>
Buscar información y documentación	Documentación aplicada a la Trad.	<p>Documentación aplicada a la Trad.</p> <p>(Recursos informativos para la TeI)</p>	<p>Documentación aplicada a la Trad.</p> <p>Recursos lexicográficos para la traducción</p>	Documentación aplicada a la Trad.
Contar con conocimientos transversales	(Fundamentos del Derecho; Economía; Ciencia y Tecnología;		<p>Introducción a la Economía y al Derecho</p> <p>Introducción al lenguaje científico y técnico</p> <p>Aspectos deontológicos TeI</p>	
Trabajar en	Prácticas en			Prácticum

equipo	empresa			
Capacidad de traducir e interpretar textos especializados	Terminología Traducción especializada B y C (I/II)	Terminología (Intro. a la interpretación en ámbitos específicos B/C I/II) (Introducción a la Traducción en ámbitos específicos B/C I/II)	Terminología Traducción jurídica y económica (B) Traducción científica y técnica (B) Traducción especializada inversa (B)	Terminología Traducción científico-técnica B-A1 Traducción jurídico-eco. B-A1 Traducción especializada B-A1 Traducción especializada A2-A1 (Itinerarios de traducción esp.)
Máster	Profesionalizante	Investigación		Profesionalizante Investigación