



**LA ENSEÑANZA DE LA TRADUCCIÓN EN
PREGRADO UNIVERSITARIO EN
HISPANOAMÉRICA:
ESTUDIO DE CASOS MÚLTIPLE DE SEIS
INSTITUCIONES CON PROGRAMAS DE
TRADUCCIÓN
(ARGENTINA/COLOMBIA/VENEZUELA)**

Inauguraldissertation

zur Erlangung des Akademischen Grades

eines Dr. phil.,

vorgelegt dem **Fachbereich Translations-, Sprach- und
Kulturwissenschaft (06)**
der Johannes Gutenberg-Universität Mainz

von

Norman Darío Gómez Hernández

aus Chinchiná, Kolumbien

Germersheim

2021

Referent/in: **Prof. Dr. Martina Schrader-Kniffki**

1. Korreferent/in: **Prof. Dr. Donald Kiraly**

2. Korreferent/in: **Prof. Dr. Michael Schreiber**

Tag des Prüfungskolloquiums: 25.06.2022

Selbstständigkeitserklärung

Hiermit erkläre ich, dass ich die vorliegende Dissertation selbständig und ohne fremde Hilfe geschrieben und nur die von mir angegebenen Hilfsmittel verwendet habe. Ich versichere, dass ich alle wörtlichen und sinngemäßen Übernahmen aus anderen Werken als solche kenntlich gemacht habe.

Germersheim, Januar 22,2021

Ort, Datum

Unterschrift

A mi pequeña familia,
Marta y Dani.

A Nubia y Loco,
por inculcarme el placer
por la lectura.

[T]ranslators are among the scribes of this world. They help preserve and transmit the larger “tribal memory” of culture, including the arts, history, technology, values [...] Democratic and elitist, we would preach the satisfaction of our profession to all foreign-language users¹ (Gaddis-Rose 1989, pág. 24).

¹ [Los] traductores forman parte de los escribientes de este mundo. Ellos ayudan a preservar y a transmitir la gran “memoria tribal” de la cultura, incluyendo las artes, la historia, la tecnología y los valores [...] como una actividad democrática y elitista, debemos pregonar la satisfacción de nuestra profesión a todos los usuarios de las lenguas extranjeras [Traducción propia, aquí y en las subsiguientes].

Agradecimientos

Quizás el momento más esperado de cualquier trabajo doctoral es el de llegar a su conclusión y poder agradecer a todas, y cada una, de las personas que de varias maneras nos han apoyado, animado e, incluso, presionado para no desfallecer, y seguir avanzando durante los largos años de estudio e investigación que conlleva un escrito de este tipo. Sea este, pues, el momento de reconocer y agradecer la ayuda de quienes con su conocimiento, paciencia, amistad o cariño me han posibilitado hacer realidad la conclusión de esta tesis doctoral.

Antes que todo, mi infinito agradecimiento para mi pequeña, gran familia: mi esposa, Marta y mi, ya no tan pequeño, Daniel. Con su cariño, compañía, comprensión y respaldo incondicional, ambos han renunciado día tras día a nuestros merecidos momentos y espacios familiares para hacerme menos fatigosa la terminación de esta investigación.

Mis gracias máximas también para mis *Dokoreltern*. Para la Dra. Profa. Martina Schrader-Kniffki por haber confiado en mi propuesta desde el principio, respaldando la solicitud de la beca doctoral que me permitió viajar a Alemania y estudiar en la Universidad Johannes Gutenberg. Su apoyo constante, y sus sabias y acertadas observaciones a mi trabajo durante las sesiones del *Kolloquium* semanal fueron invaluable para orientar la ruta de mi estudio. Al Dr. Prof. Don Kiraly, quien más que un tutor se convirtió en un amigo incondicional durante todo el tiempo de mi doctorado. Haciendo honor a su nombre, Don compartió los dones del conocimiento, de la sabiduría y, más importante aún, el don de la amistad. Además de ello, dedicó un tiempo incalculable a la revisión paciente de cada capítulo de esta tesis, siempre con una actitud alentadora y optimista. Nuestro trabajo conjunto en cursos, congresos y escritos académicos sobre la ‘emergencia de lenguas adicionales’ (SLE) resultó invaluable para ayudarme a comprender y afianzar muchos aspectos epistemológicos y pedagógicos, subyacentes en mis prácticas docentes pero que solo aplicaba de manera empírica. Estos conocimientos cimentaron las bases teóricas de este escrito. A Don, mil y mil gracias.

Igualmente, expreso mis gracias al Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación de Colombia (anterior Colciencias) por haber respaldado mis estudios doctorales durante los primeros cuatro años, por medio de la beca de Doctorados en el Exterior (646).

Mi sincero reconocimiento también para todos los colegas y profesionales de la traducción en los países del estudio, quienes aportaron su experiencia y valiosos consejos en varias etapas de este proceso. En Colombia, mi agradecimiento especial para la Dra. [REDACTED] en la UDEA, por sus pertinentes revisiones y comentarios a mi primera propuesta investigativa; así como por sus consejos sobre los contactos adecuados en la Universidad Johannes Gutenberg, los cuales resultaron invaluable para mi posterior ingreso a este doctorado. También en la UDEA, no podría dejar de mencionar a mis compañeros y amigos del Grupo de Investigación TNT por sus acertados consejos y revisiones de las propuestas iniciales. En la Universidad EAN, estoy profundamente agradecido con la Dra. [REDACTED], por su interés en mi trabajo y por la invaluable información sobre la realidad de la traducción en Colombia y en su institución. De manera similar, expreso mis agradecimientos al traductor e investigador independiente [REDACTED], en Argentina; y a los profesores participantes de la UCV y de la ULA, en Venezuela. Todos estos profesionales de la traducción me dibujaron, de manera detallada, el panorama de su desarrollo y enseñanza, en sus respectivos países.

Finalmente, quienes en realidad posibilitaron la ejecución de este trabajo investigativo fueron todos aquellos participantes, necesariamente anónimos, desde cada uno de los programas estudiados. Todos ellos me brindaron su valiosísima información y ayuda en distintas etapas del estudio dando origen, así, a los datos recabados para este trabajo doctoral. Por ello, mi sincero reconocimiento para las directivas, los docentes y los estudiantes de la Universidad Nacional de Córdoba y del Instituto Lenguas Vivas, en Argentina; de las universidades de Antioquia y EAN, en Colombia; y de las universidades Central y de los Andes, en Venezuela.

Sin su apoyo y compromiso decidido esta tesis doctoral habría sido, cuando mucho, un cúmulo de datos incorpóreo *¡Este trabajo es de todos y para todos ustedes!*

Tabla de contenido

| | |
|---|-------|
| Selbstständigkeitserklärung..... | iii |
| Agradecimientos..... | vii |
| Lista de tablas..... | xxv |
| Lista de imágenes de anexos..... | xxvii |
| Lista de gráficas de anexos..... | xxvii |
| Lista de tablas de anexos..... | xxvii |
| Lista de abreviaturas (por orden alfabético)..... | xxx |
| Resumen..... | 1 |
| SECCIÓN 1: ANTECEDENTES DE LA ENSEÑANZA DE LA TRADUCCIÓN EN PREGRADO UNIVERSITARIO EN HISPANOAMÉRICA..... | 5 |
| Capítulo 1: Introducción general..... | 7 |
| 1 Introducción..... | 8 |
| 1.1. Pregunta de investigación y objetivos del estudio..... | 10 |
| 1.2. Metodología de la investigación..... | 13 |
| 1.3. Estructura de la tesis..... | 13 |
| 1.4. Justificación..... | 14 |
| 1.4.1 Conocimiento directo de los programas o de personas involucradas en ellos | 17 |
| 1.4.2 Ubicación geográfica..... | 17 |
| 1.4.3 Existencia y tradición de programas para la (enseñanza de la) traducción | 17 |
| 1.4.4 Reconocimiento y variedad de los programas de traducción..... | 17 |
| 1.4.4.1 Argentina:..... | 18 |
| 1.4.4.2 Colombia..... | 18 |
| 1.4.4.3 Venezuela:..... | 18 |
| 1.5. Antecedentes..... | 19 |
| Capítulo 2: La enseñanza de la traducción en pregrado universitario: estado de la cuestión..... | 22 |

| | | |
|------------|--|-----|
| 2 | La enseñanza de la traducción en pregrado universitario: estado de la cuestión | 23 |
| 2.1. | Introducción | 23 |
| 2.2. | Apuntes sobre epistemología, pedagogía y didáctica | 23 |
| 2.3. | Apuntes sobre la didáctica de la traducción | 31 |
| 2.4. | Rol de profesores y estudiantes..... | 32 |
| 2.5. | Enfoques teóricos en la enseñanza de traducción en Hispanoamérica | 39 |
| 2.5.1 | Delisle: enseñanza por objetivos de aprendizaje | 40 |
| 2.5.2 | Grupo PACTE/Hurtado Albir: Enfoque por tareas y competencia traductora | 43 |
| 2.5.3 | Nord: corriente funcionalista..... | 49 |
| 2.5.4 | Kiraly: socioconstructivismo y emergentismo..... | 54 |
| 2.6. | Competencia traductora..... | 61 |
| 2.7. | Técnicas, estrategias o procedimientos de traducción | 75 |
| 2.8. | Recapitulación..... | 83 |
| | Capítulo 3: Metodología y herramientas utilizadas en la recolección de datos..... | 87 |
| 3 | Metodología y herramientas utilizadas en la recolección de datos | 88 |
| 3.1. | Introducción | 88 |
| 3.2. | Metodología utilizada en el estudio de caso | 88 |
| 3.2.1 | Investigación virtualizada | 92 |
| 3.2.2 | Selección de los participantes | 95 |
| 3.2.2.1 | Selección..... | 96 |
| 3.2.2.1.1. | Argentina: | 97 |
| 3.2.2.1.2. | Colombia: | 97 |
| 3.2.2.1.3. | Venezuela: | 97 |
| 3.2.2.2 | Triangulación | 98 |
| 3.2.2.3 | Saturación..... | 99 |
| 3.2.3 | Comunicación con los participantes..... | 101 |

| | | |
|---------|---|-----|
| 3.2.3.1 | Comunicaciones electrónicas formales con las directivas de cada programa | 101 |
| 3.2.3.2 | Carta de presentación del estudio y de invitación a participar en las encuestas | 102 |
| 3.2.3.3 | Consentimiento informado..... | 102 |
| 3.2.4 | Consideraciones éticas en el estudio..... | 102 |
| 3.3. | Rastreo del origen y del desarrollo de la enseñanza de la traducción en diversos contextos..... | 105 |
| 3.4. | Análisis contrastivo de planes curriculares | 106 |
| 3.4.1 | Consulta de metodologías seguidas en trabajos similares | 106 |
| 3.4.2 | Búsqueda de información sobre los planes de estudio en fuentes primarias y secundarias | 106 |
| 3.4.3 | Análisis y comparación de los planes, categorización y conteo de asignaturas y de cargas horarias | 107 |
| 3.4.4 | Cotejo entre la información recabada y los datos de las entrevistas y encuestas | 108 |
| 3.5. | Encuestas dirigidas a públicos diversos | 108 |
| 3.5.1 | Selección de participantes en las encuestas..... | 110 |
| 3.5.1.1 | Estudiantes y egresados..... | 110 |
| 3.5.1.2 | Docentes y directivos..... | 111 |
| 3.5.2 | Secciones y preguntas de las encuestas..... | 111 |
| 3.5.3 | Prueba piloto..... | 112 |
| 3.5.3.1 | Piloto encuesta para estudiantes y egresados..... | 113 |
| 3.5.3.2 | Piloto encuesta para profesores y directivos..... | 113 |
| 3.5.4 | Logística y recolección de datos..... | 114 |
| 3.5.5 | Dificultades y solución de contingencias | 115 |
| 3.6. | Entrevistas dirigidas a públicos diversos..... | 116 |

| | | |
|-------------|--|-----|
| 3.6.1 | Selección de participantes en las entrevistas | 119 |
| 3.6.2 | Preguntas de las entrevistas..... | 119 |
| 3.6.3 | Logística y recolección de datos..... | 121 |
| 3.6.4 | Dificultades y solución de contingencias | 122 |
| 3.7. | Recapitulación..... | 123 |
| Capítulo 4: | Antecedentes de la enseñanza de la traducción en el mundo | 124 |
| 4 | Antecedentes de la enseñanza de la traducción en el mundo | 125 |
| 4.1. | Introducción | 125 |
| 4.2. | La enseñanza de la traducción durante la Conquista y la Colonia españolas 125 | |
| 4.3. | Una mirada breve a la enseñanza de la traducción en el mundo hasta mediados del siglo XX..... | 135 |
| 4.3.1 | Estatus histórico de los traductores e intérpretes | 136 |
| 4.3.2 | La Escuela de Toledo | 138 |
| 4.3.3 | Las Escuelas de jóvenes de lenguas europeas..... | 139 |
| 4.3.4 | Los misioneros y la enseñanza de la traducción por fuera de Hispanoamérica..... | 142 |
| 4.3.5 | Primeros programas de traducción en el siglo XX..... | 146 |
| 4.4. | El auge global de programas de traducción desde la década de 1980..... | 151 |
| 4.4.1 | Influencias europeas en la enseñanza de la traducción en Hispanoamérica 155 | |
| 4.4.1.1 | Alemania..... | 156 |
| 4.4.1.2 | España | 159 |
| 4.4.1.3 | Francia | 163 |
| 4.4.1.4 | El Proceso de Bolonia | 164 |
| 4.4.2 | Influencias norteamericanas en la enseñanza de la traducción en Hispanoamérica..... | 169 |
| 4.4.2.1 | Canadá | 169 |

| | | |
|---|--|-----|
| 4.4.2.2 | Estados Unidos..... | 170 |
| 4.4.3 | Otras influencias en la enseñanza de la traducción en Hispanoamérica 171 | |
| 4.5. | Recapitulación..... | 171 |
| Capítulo 5: | Orígenes de la enseñanza de la traducción en Hispanoamérica | 173 |
| 5 | Orígenes de la enseñanza de la traducción en Hispanoamérica | 174 |
| 5.1. | Introducción | 174 |
| 5.2. | Delimitación del estudio: Iberoamérica, Latinoamérica, Hispanoamérica 174 | |
| 5.3. | Surgimiento de programas de traducción en Hispanoamérica..... | 175 |
| 5.4. | Enfoques y teorías para la formación de traductores surgidas en Latinoamérica | 178 |
| 5.5. | Situación de las lenguas ‘adicionales’ en Hispanoamérica | 183 |
| 5.5.1 | Lenguas adicionales en Argentina..... | 190 |
| 5.5.2 | Lenguas adicionales en Colombia..... | 191 |
| 5.5.3 | Lenguas adicionales en Venezuela | 194 |
| 5.6. | Recapitulación..... | 196 |
| SECCIÓN 2: ESTUDIO DE CASOS MÚLTIPLE DE SEIS INSTITUCIONES CON PROGRAMAS DE TRADUCCIÓN EN HISPANOAMÉRICA..... 197 | | |
| Capítulo 6: | La traducción y su enseñanza en los países seleccionados | 199 |
| 6 | La traducción y su enseñanza en los países seleccionados | 200 |
| 6.1. | Introducción | 200 |
| 6.2. | Contexto de la traducción en Argentina | 200 |
| 6.2.1 | Universidad Nacional de Córdoba -UNC..... | 210 |
| 6.2.1.1 | Datos generales..... | 210 |
| 6.2.1.2 | Oferta académica (número y nombre de programas de traducción) 211 | |
| 6.2.1.3 | Creación del (los) programa(s)..... | 211 |

| | | |
|---------|--|-----|
| 6.2.1.4 | Número (aproximado) de estudiantes | 211 |
| 6.2.1.5 | Requisitos de ingreso y perfil del egresado | 211 |
| 6.2.1.6 | Perfil profesional (incumbencias)..... | 212 |
| 6.2.1.7 | Resumen histórico..... | 212 |
| 6.2.2 | Instituto de Enseñanza Superior en Lenguas Vivas “Juan Ramón Fernández” - IESLV | 213 |
| 6.2.2.1 | Datos generales..... | 213 |
| 6.2.2.2 | Oferta académica (número y nombre de programas de traducción) 214 | |
| 6.2.2.3 | Creación del (los) programa(s)..... | 214 |
| 6.2.2.4 | Número (aproximado) de estudiantes | 214 |
| 6.2.2.5 | Requisitos de ingreso y perfil del egresado | 214 |
| 6.2.2.6 | Perfil profesional (incumbencias)..... | 215 |
| 6.2.2.7 | Resumen histórico..... | 216 |
| 6.3. | Contexto de la traducción en Colombia | 216 |
| 6.3.1 | Universidad de Antioquia - UDEA | 225 |
| 6.3.1.1 | Datos generales..... | 225 |
| 6.3.1.2 | Oferta académica (número y nombre de programas de traducción). 226 | |
| 6.3.1.3 | Creación del (los) programa(s):..... | 226 |
| 6.3.1.4 | Número (aproximado) de estudiantes:..... | 226 |
| 6.3.1.5 | Misión y visión..... | 226 |
| 6.3.1.6 | Requisitos de ingreso y perfil del egresado | 226 |
| 6.3.1.7 | Perfil profesional (incumbencias)..... | 227 |
| 6.3.1.8 | Resumen histórico..... | 227 |
| 6.3.2 | Universidad ‘Escuela de Administración y Negocios’ -EAN..... | 228 |
| 6.3.2.1 | Datos generales..... | 228 |

| | | |
|---------|---|-----|
| 6.3.2.2 | Oferta académica (número y nombre de programas de traducción) | 228 |
| 6.3.2.3 | Creación del (los) programa(s)..... | 228 |
| 6.3.2.4 | Número (aproximado) de estudiantes | 228 |
| 6.3.2.5 | Misión y visión..... | 228 |
| 6.3.2.6 | Requisitos de ingreso y perfil del egresado | 229 |
| 6.3.2.7 | Perfil profesional (incumbencias)..... | 229 |
| 6.3.2.8 | Resumen histórico..... | 230 |
| 6.4. | Contexto de la traducción en Venezuela..... | 230 |
| 6.4.1 | Universidad Central de Venezuela -UCV | 237 |
| 6.4.1.1 | Datos generales..... | 237 |
| 6.4.1.2 | Oferta académica (número y nombre de programas de traducción) | 237 |
| 6.4.1.3 | Creación del (los) programa(s)..... | 237 |
| 6.4.1.4 | Número (aproximado) de estudiantes | 237 |
| 6.4.1.5 | Misión y visión..... | 238 |
| 6.4.1.6 | Requisitos de ingreso y perfil del egresado | 238 |
| 6.4.1.7 | Perfil profesional (incumbencias)..... | 239 |
| 6.4.1.8 | Resumen histórico..... | 239 |
| 6.4.2 | Universidad de los Andes -ULA | 240 |
| 6.4.2.1 | Datos generales..... | 240 |
| 6.4.2.2 | Oferta académica (número y nombre de programas de traducción) | 240 |
| 6.4.2.3 | Creación del (los) programa(s)..... | 240 |
| 6.4.2.4 | Número (aproximado) de estudiantes | 241 |
| 6.4.2.5 | Misión y visión..... | 241 |
| 6.4.2.6 | Requisitos de ingreso y perfil del egresado | 241 |

| | | |
|-------------|--|-----|
| 6.4.2.7 | Perfil profesional (incumbencias)..... | 242 |
| 6.4.2.8 | Resumen histórico..... | 242 |
| 6.5. | Procedimientos para el análisis de los diferentes métodos de recolección 242 | |
| 6.6. | Perfil de la muestra..... | 245 |
| 6.7. | Recapitulación..... | 247 |
| Capítulo 7: | Análisis e informe interpretativo de datos - planes de estudio y entrevistas..... | 249 |
| 7 | Análisis e informe interpretativo de datos - planes de estudio y entrevistas | 250 |
| 7.1. | Introducción | 250 |
| 7.2. | Análisis comparativo de los planes curriculares, por país..... | 250 |
| 7.2.1 | Argentina..... | 251 |
| 7.2.1.1 | Universidad Nacional de Córdoba – UNC (Plan de estudios)..... | 252 |
| 7.2.1.2 | Instituto de Enseñanza Superior en Lenguas Vivas ‘Juan Ramón Fernández’- LV (Plan de estudios)..... | 254 |
| 7.2.1.3 | Comparación de aspectos generales de los planes de estudio: UNC - LV | 259 |
| 7.2.1.4 | Comparación de la formación en lenguas: UNC – LV..... | 261 |
| 7.2.1.5 | Comparación de la formación sociocultural y temática: UNC – LV 264 | |
| 7.2.1.6 | Comparación de la formación tecnológica: UNC – LV..... | 266 |
| 7.2.1.7 | Comparación de las asignaturas de traducción: UNC – LV..... | 268 |
| 7.2.1.8 | Comparación de la iniciación profesional: UNC – LV | 270 |
| 7.2.1.9 | Comentarios del análisis comparativo para Argentina | 273 |
| 7.2.1.9.1. | Aspectos generales | 273 |
| 7.2.1.9.2. | Formación en lenguas..... | 273 |
| 7.2.1.9.3. | Formación sociocultural y temática | 274 |
| 7.2.1.9.4. | Formación tecnológica | 275 |

| | | |
|------------|---|-----|
| 7.2.1.9.5. | Formación específica en traducción | 275 |
| 7.2.1.9.6. | Iniciación profesional..... | 276 |
| 7.2.2 | Colombia | 277 |
| 7.2.2.1 | Universidad de Antioquia – UDEA (Plan de estudios) | 278 |
| 7.2.2.2 | Universidad EAN (Plan de estudios)..... | 280 |
| 7.2.2.3 | Comparación de aspectos generales de los planes de estudio: UDEA - EAN | 282 |
| 7.2.2.4 | Comparación de la formación en lenguas: UDEA - EAN..... | 283 |
| 7.2.2.5 | Comparación de la formación sociocultural y temática: UDEA - EAN 285 | |
| 7.2.2.6 | Comparación de la formación tecnológica: UDEA - EAN | 286 |
| 7.2.2.7 | Comparación de las asignaturas de traducción: UDEA - EAN..... | 288 |
| 7.2.2.8 | Comparación de la iniciación profesional: UDEA - EAN..... | 291 |
| 7.2.2.9 | Comentarios del análisis comparativo para Colombia | 294 |
| 7.2.2.9.1. | Aspectos generales | 294 |
| 7.2.2.9.2. | Formación en lenguas | 295 |
| 7.2.2.9.3. | Formación sociocultural y temática | 296 |
| 7.2.2.9.4. | Formación tecnológica | 297 |
| 7.2.2.9.5. | Formación específica en traducción | 298 |
| 7.2.2.9.6. | Iniciación profesional..... | 299 |
| 7.2.3 | Venezuela | 301 |
| 7.2.3.1 | Universidad Central de Venezuela – UCV (Plan de estudios) | 302 |
| 7.2.3.2 | Universidad de los Andes – ULA (Plan de estudios) | 305 |
| 7.2.3.2.1. | Comparación de aspectos generales de los planes de estudio: UCV - ULA | 307 |
| 7.2.3.2.2. | Comparación de la formación en lenguas: UCV - ULA | 307 |

| | | |
|-------------|---|-----|
| 7.2.3.2.3. | Comparación de la formación sociocultural y temática: UCV - ULA | 309 |
| 7.2.3.2.4. | Comparación de la formación tecnológica: UCV - ULA..... | 310 |
| 7.2.3.2.5. | Comparación de las asignaturas de traducción: UCV - ULA.. | 311 |
| 7.2.3.2.6. | Comparación de la iniciación profesional: UCV - ULA | 313 |
| 7.2.3.3 | Comentarios del análisis comparativo para Venezuela | 315 |
| 7.2.3.3.1. | Aspectos generales | 315 |
| 7.2.3.3.2. | Formación en lenguas | 316 |
| 7.2.3.3.3. | Formación sociocultural y temática | 317 |
| 7.2.3.3.4. | Formación tecnológica | 317 |
| 7.2.3.3.5. | Formación específica en traducción | 318 |
| 7.2.3.3.6. | Iniciación profesional..... | 320 |
| 7.3. | Recapitulación..... | 321 |
| Capítulo 8: | Análisis e informe interpretativo de datos - las encuestas..... | 323 |
| 8 | Análisis e informe interpretativo de datos - las encuestas | 324 |
| 8.1. | Introducción | 324 |
| 8.2. | Análisis e informe interpretativo de las encuestas | 324 |
| 8.2.1 | Argentina: UNC-LV | 325 |
| 8.2.1.1 | Información demográfica..... | 325 |
| 8.2.1.1.1. | Estudiantes/egresados: edad, género, nivel y lugar de residencia | 325 |
| 8.2.1.1.2. | Profesores: edad, género, aspectos laborales y gremiales..... | 326 |
| 8.2.1.2 | Información académica y profesional..... | 326 |
| 8.2.1.2.1. | Estudiantes/egresados: razones para estudiar traducción, formación en otras disciplinas e interés en posgrados..... | 326 |
| 8.2.1.2.2. | Estudiantes/egresados: opinión y participación en investigación, experiencia laboral en traducción y en otras ocupaciones | 327 |

| | |
|--|-----|
| 8.2.1.2.3. Profesores: títulos de grado y posgrado, y certificaciones profesionales en traducción..... | 329 |
| 8.2.1.2.4. Profesores: corriente teórica, opinión/participación en investigación y publicaciones | 330 |
| 8.2.1.3 Aspectos curriculares | 331 |
| 8.2.1.3.1. Estudiantes/egresados: orientación del programa, distribución de cursos y créditos, y situación de las lenguas | 331 |
| 8.2.1.3.2. Profesores: orientación del programa, distribución de cursos y créditos, y situación de las lenguas | 333 |
| 8.2.1.4 Aspectos didácticos..... | 334 |
| 8.2.1.4.1. Estudiantes/egresados: perfil requerido vs. perfil ofrecido..... | 334 |
| 8.2.1.5 Conocimiento y uso de tecnologías de información y de traducción | 339 |
| 8.2.1.5.1. Estudiantes/egresados y docentes: competencia, incentivo, y acceso a tecnologías de información y de traducción | 339 |
| 8.2.1.6 Aportes del ‘observador externo’ en Argentina | 341 |
| 8.2.2 Colombia: UDEA - EAN | 344 |
| 8.2.2.1 Información demográfica..... | 344 |
| 8.2.2.1.1. Estudiantes/egresados: edad, género, nivel y lugar de residencia | 344 |
| 8.2.2.1.2. Profesores: Edad, género, aspectos laborales y gremiales..... | 345 |
| 8.2.2.2 Información académica y profesional..... | 346 |
| 8.2.2.2.1. Estudiantes/egresados: razones para estudiar traducción, formación en otras disciplinas e interés en posgrados..... | 346 |
| 8.2.2.2.2. Estudiantes/egresados: opinión y participación en investigación, experiencia laboral en traducción y en otras ocupaciones | 347 |
| 8.2.2.2.3. Profesores: títulos de grado y posgrado, y certificaciones profesionales en traducción..... | 348 |

| | |
|--|-----|
| 8.2.2.2.4. Profesores: corriente teórica, opinión/participación en investigación y publicaciones | 349 |
| 8.2.2.3 Aspectos curriculares | 350 |
| 8.2.2.3.1. Estudiantes/egresados: orientación del programa, distribución de cursos y créditos, y situación de las lenguas | 350 |
| 8.2.2.3.2. Profesores: orientación del programa, distribución de cursos y créditos, y situación de las lenguas | 352 |
| 8.2.2.4 Aspectos didácticos..... | 353 |
| 8.2.2.4.1. Estudiantes/egresados: perfil requerido vs. perfil ofrecido..... | 353 |
| 8.2.2.4.2. Estudiantes/egresados y docentes: importancia relativa de la traducción | 356 |
| 8.2.2.5 Conocimiento y uso de tecnologías de información y de traducción | 358 |
| 8.2.2.5.1. Estudiantes/egresados y docentes: competencia, incentivo y acceso a tecnologías de información y de traducción | 358 |
| 8.2.2.6 Aportes del ‘observador externo’ en Colombia | 360 |
| 8.2.3 Venezuela: UCV - ULA..... | 363 |
| 8.2.3.1 Información demográfica..... | 363 |
| 8.2.3.1.1. Estudiantes/egresados: Edad, género, nivel y lugar de residencia | 363 |
| 8.2.3.1.2. Profesores: Edad, género, aspectos laborales y gremiales..... | 364 |
| 8.2.3.2 Información académica y profesional..... | 364 |
| 8.2.3.2.1. Estudiantes/egresados: razones para estudiar traducción, formación en otras disciplinas e interés en posgrados..... | 364 |
| 8.2.3.2.2. Estudiantes/egresados: opinión y participación en investigación, experiencia laboral en traducción y en otras ocupaciones | 366 |
| 8.2.3.2.3. Profesores: títulos de grado y posgrado, y certificaciones profesionales en traducción..... | 367 |

| | |
|---|-----|
| 8.2.3.2.4. Profesores: corriente teórica, opinión/participación en investigación y publicaciones | 367 |
| 8.2.3.3 Aspectos curriculares | 368 |
| 8.2.3.3.1. Estudiantes/egresados: orientación del programa, distribución de cursos y créditos, y situación de las lenguas | 368 |
| 8.2.3.3.2. Profesores: orientación del programa, distribución de cursos y créditos, y situación de las lenguas | 370 |
| 8.2.3.4 Aspectos didácticos..... | 371 |
| 8.2.3.4.1. Estudiantes/egresados: perfil requerido vs. perfil ofrecido..... | 371 |
| 8.2.3.4.2. Estudiantes/egresados y docentes: importancia relativa de la traducción | 373 |
| 8.2.3.5 Conocimiento y uso de tecnologías de información y de traducción | 375 |
| 8.2.3.5.1. Estudiantes/egresados y docentes: competencia, incentivo y acceso a tecnologías de información y de traducción | 375 |
| 8.2.3.6 Aportes del ‘observador externo’ en Venezuela | 377 |
| 8.3. Semejanzas y diferencias resultantes a partir de la triangulación de datos | 380 |
| 8.3.1 De los estudiantes y egresados | 381 |
| 8.3.1.1 Aspectos demográficos..... | 381 |
| 8.3.1.1.1. Género | 381 |
| 8.3.1.1.2. Edad | 381 |
| 8.3.1.1.3. Lugar de residencia..... | 382 |
| 8.3.1.2 Aspectos académicos y laborales..... | 382 |
| 8.3.1.2.1. Razones para estudiar traducción y formación en otras disciplinas | 382 |
| 8.3.1.2.2. Actividad laboral..... | 383 |
| 8.3.1.2.3. Participación en investigación..... | 384 |

| | | |
|-------------|--|-----|
| 8.3.1.3 | Aspectos curriculares y didácticos..... | 384 |
| 8.3.1.3.1. | Requisitos de admisión..... | 384 |
| 8.3.1.3.2. | Orientación de los programas..... | 385 |
| 8.3.1.3.3. | Cantidad y distribución de los cursos..... | 386 |
| 8.3.1.3.4. | Conocimiento y adquisición de lenguas..... | 386 |
| 8.3.1.3.5. | Formación en lenguas..... | 387 |
| 8.3.1.3.6. | Sobre las lenguas adicionales e indígenas..... | 390 |
| 8.3.1.3.7. | Formación en traducción..... | 391 |
| 8.3.1.3.8. | Iniciación profesional..... | 392 |
| 8.3.1.4 | Aspectos tecnológicos..... | 393 |
| 8.3.1.5 | Perfiles esperados vs. perfiles ofrecidos..... | 396 |
| 8.3.2 | De los docentes..... | 398 |
| 8.3.2.1 | Generalidades..... | 398 |
| 8.3.2.1.1. | Formación académica y profesional..... | 399 |
| 8.3.2.1.2. | Acreditación y agremiación..... | 399 |
| 8.3.2.1.3. | Enfoques teóricos e investigación..... | 400 |
| 8.3.3 | Traducción como <i>modus vivendi</i> | 401 |
| 8.4. | Recapitulación..... | 402 |
| Capítulo 9: | Conclusiones generales a partir del estudio de casos..... | 403 |
| 9 | Conclusiones generales a partir del estudio de casos..... | 404 |
| 9.1. | Introducción..... | 404 |
| 9.2. | El estado de la enseñanza de traducción en Hispanoamérica..... | 404 |
| 9.2.1 | Aspectos sociopolíticos..... | 405 |
| 9.2.2 | Aspectos legales y gremiales..... | 406 |
| 9.2.3 | Aspectos académicos..... | 406 |
| 9.3. | Perfil de los participantes por país..... | 410 |

| | |
|---|-----|
| 9.4. Posibles acciones mejoradoras para la enseñanza de la traducción en los contextos analizados | 413 |
| 9.5. Adaptación de modelos educativos extranjeros o creación de modelos latinoamericanos..... | 418 |
| 9.6. Verificación y validación de los objetivos..... | 420 |
| 9.7. Propuestas para futuras investigaciones..... | 424 |
| Bibliografía..... | 426 |
| Anexos..... | 454 |
| Anexo A. Carta de presentación del proyecto | 455 |
| Anexo B. Consentimiento informado..... | 456 |
| Anexo C. Encuesta estudiantes y egresados (fragmento) | 457 |
| Anexo D. Encuesta profesores (fragmento) | 459 |
| Anexo E. Autorización para entrevista | 461 |
| Anexo F. Guía y ejemplo de entrevistas a estudiantes y egresados (fragmento)..... | 462 |
| Anexo G. Codificación alfanumérica de las entrevistas (transcripciones completas en CD adjunto) | 463 |
| Anexo H. Herramientas virtuales usadas en el proyecto..... | 464 |
| Anexo I. Tablas y gráficos de datos obtenidos en las encuestas | 465 |
| Sección ‘Información demográfica’: estudiantes y egresados..... | 465 |
| Edad..... | 465 |
| Género | 466 |
| Nivel de estudios en traducción..... | 466 |
| Sección ‘Información académica’: estudiantes y egresados | 467 |
| Razón para la traducción..... | 467 |
| Traducción como complemento..... | 468 |
| Opinión sobre la investigación en traducción | 469 |
| Participación en grupos de investigación..... | 469 |
| Intención de cursar postgrados | 470 |
| Actividades laborales..... | 470 |
| Sección ‘Contexto educativo’: estudiantes y egresados | 471 |
| Orientación del programa | 471 |

| | |
|---|-----|
| Opinión de cantidad y distribución de cursos | 472 |
| Opinión de oferta de lenguas | 472 |
| Conocimiento de lenguas | 473 |
| Modo de aprendizaje de las lenguas | 474 |
| Lenguas de desempeño..... | 475 |
| Sección ‘Información sobre aspectos didácticos: estudiantes y egresados..... | 476 |
| Perfil requerido para los traductores por país..... | 476 |
| Adecuación del programa al perfil requerido..... | 477 |
| Importancia de la traducción para los estudiantes y egresados..... | 478 |
| Percepción de la importancia de la traducción en el público | 479 |
| Percepción de estabilidad económica después del grado..... | 479 |
| Conocimiento y uso de tecnologías de información y de traducción: estudiantes y egresados | 480 |
| Competencia informática | 480 |
| Acceso a Internet..... | 481 |
| Incentivo en uso de TIC | 481 |
| Incentivo en uso de herramientas para TAC | 482 |
| Acceso a herramientas para TAC | 483 |

Lista de tablas

| | |
|---|-----|
| Tabla 1. Comparación de términos asociados con la didáctica..... | 30 |
| Tabla 2. Cuadro comparativo entre traducción didáctica y traducción profesional (adaptado de Delisle, 2005, pp. 53–58)..... | 42 |
| Tabla 3. Comparación de modelos de competencia traductora. | 74 |
| Tabla 4. Comparación de las técnicas de Vinay y Darbelnet (según López y Minett, 2006); Munday (2016); y Hurtado Albir (2007) | 80 |
| Tabla 5. Encuesta ‘Educación de traductores en Hispanoamérica - secciones y número de preguntas..... | 112 |
| Tabla 6. Resumen de las universidades que ofrecen formación en traducción e interpretación en Argentina, (elaboración a partir de Chaia 2017, pág. 96–97). | 208 |
| Tabla 7. Programas de traducción en universidades colombianas | 225 |
| Tabla 8. Programas de traducción en universidades venezolanas | 237 |
| Tabla 9. Número de participantes en las encuestas y las entrevistas | 246 |
| Tabla 10. Resumen de las instituciones y programas de traducción en Argentina.. | 251 |
| Tabla 11. Resumen de plan de estudios, Traductorados UNC..... | 253 |
| Tabla 12. Resumen de los planes de estudio de los Traductorados en alemán, francés y portugués, LV..... | 256 |
| Tabla 13. Resumen de plan de estudios, Traductorado en inglés (tres modalidades), LV | 258 |
| Tabla 14. Ejemplos de opiniones aportadas por los participantes argentinos respecto a la formación en lenguas..... | 264 |
| Tabla 15. Ejemplos de opiniones aportadas por los participantes argentinos respecto a la formación sociocultural y temática..... | 266 |
| Tabla 16. Ejemplos de opiniones aportadas por los participantes argentinos respecto a la formación tecnológica..... | 268 |
| Tabla 17. Ejemplos de opiniones aportadas por los participantes argentinos respecto a la formación en traducción..... | 270 |
| Tabla 18. Ejemplos de opiniones aportadas por los participantes argentinos respecto a la iniciación profesional..... | 273 |
| Tabla 19. Resumen de las instituciones y programas de traducción en Colombia.. | 278 |

| | |
|--|-----|
| Tabla 20. Resumen de plan de estudios, Traducción Inglés-Francés-Español, UDEA | 279 |
| Tabla 21. Resumen de plan de estudios, Profesional en Lenguas Modernas, énfasis en traducción, EAN..... | 281 |
| Tabla 22. Ejemplos de opiniones aportadas por los participantes colombianos respecto a la formación en lenguas..... | 285 |
| Tabla 23. Ejemplos de opiniones aportadas por los participantes colombianos respecto a la formación sociocultural y temática | 286 |
| Tabla 24. Ejemplos de opiniones aportadas por los participantes colombianos respecto a la formación tecnológica | 288 |
| Tabla 25. Ejemplos de opiniones aportadas por los participantes colombianos respecto al área de traducción | 291 |
| Tabla 26. Ejemplos de opiniones aportadas por los participantes colombianos respecto a la iniciación profesional..... | 294 |
| Tabla 27. Resumen de Pas instituciones y programas de traducción en Venezuela | 302 |
| Tabla 28. Resumen de plan de estudios, Licenciaturas en Traducción y en Traducción e Interpretación, UCV..... | 304 |
| Tabla 29. Resumen de plan de estudios, Licenciatura en Idiomas Modernos (Opción Traducción), ULA..... | 306 |
| Tabla 30. Ejemplos de opiniones aportadas por los participantes venezolanos respecto a la formación en lenguas..... | 308 |
| Tabla 31. Ejemplos de opiniones aportadas por los participantes venezolanos respecto a la formación sociocultural y temática | 309 |
| Tabla 32. Ejemplos de opiniones aportadas por los participantes venezolanos respecto a la formación tecnológica | 311 |
| Tabla 33. Ejemplos de opiniones aportadas por los participantes venezolanos respecto a la formación en traducción | 313 |
| Tabla 34. Ejemplos de opiniones aportadas por los participantes venezolanos respecto a la iniciación profesional..... | 315 |
| Tabla 35. Opinión sobre estabilidad económica tras el grado: Argentina | 339 |
| Tabla 36. Opinión sobre estabilidad económica tras el grado: Colombia | 358 |
| Tabla 37. Opinión sobre estabilidad económica tras el grado: Venezuela | 374 |

Lista de imágenes de anexos

| | |
|--|-----|
| Imagen Anx. 1. Carta de presentación del proyecto | 455 |
| Imagen Anx. 2. Consentimiento informado..... | 456 |
| Imagen Anx. 3. Encuesta estudiantes y egresados (fragmento)..... | 457 |
| Imagen Anx. 4. Encuesta estudiantes y egresados (continuación)..... | 458 |
| Imagen Anx. 5. Encuesta profesores (fragmento)..... | 459 |
| Imagen Anx. 6. Encuesta profesores (continuación) | 460 |
| Imagen Anx. 7. Autorización para entrevista..... | 461 |
| Imagen Anx. 8. Guía de entrevistas a estudiantes y egresados (fragmento) | 462 |
| Imagen Anx. 9. Herramientas virtuales usadas en el proyecto | 464 |

Lista de gráficas de anexos

| | |
|---|-----|
| Gráfica Anx. 1. Idiomas de desempeño UNC y LV | 475 |
| Gráfica Anx. 2. Idiomas de desempeño UDEA y EAN | 475 |
| Gráfica Anx. 3. Idiomas de desempeño UCV y ULA..... | 476 |
| Gráfica Anx. 4. Perfil requerido para los traductores UNC y LV | 476 |
| Gráfica Anx. 5. Perfil requerido para los traductores UDEA y EAN..... | 477 |
| Gráfica Anx. 6. Perfil requerido para los traductores UCV y ULA | 477 |

Lista de tablas de anexos

| | |
|---|-----|
| Tabla Anx. 1. Codificación alfanumérica de entrevistas - Argentina..... | 463 |
| Tabla Anx. 2. Codificación alfanumérica de entrevistas - Colombia..... | 463 |
| Tabla Anx. 3. Codificación alfanumérica de las entrevistas – Venezuela..... | 463 |
| Tabla Anx. 4. Codificación observadores privilegiados..... | 463 |
| Tabla Anx. 5. Edad participantes UNC y LV | 465 |
| Tabla Anx. 6. Edad participantes UDEA y EAN | 465 |
| Tabla Anx. 7. Edad participantes UCV y ULA..... | 465 |
| Tabla Anx. 8. Género participantes UNC y LV | 466 |
| Tabla Anx. 9. Género participantes UDEA y EAN | 466 |
| Tabla Anx. 10. Género participantes UCV y ULA | 466 |

| | |
|--|-----|
| Tabla Anx. 11. Nivel participantes UNC y LV | 466 |
| Tabla Anx. 12. Nivel participantes UDEA y EAN..... | 466 |
| Tabla Anx. 13. Nivel participantes UCV y ULA | 467 |
| Tabla Anx. 14. Razón para la traducción UNC y LV | 467 |
| Tabla Anx. 15. Razón para la traducción UDEA y EAN | 467 |
| Tabla Anx. 16. Razón para la traducción UCV y ULA..... | 468 |
| Tabla Anx. 17. Traducción como complemento UNC y LV..... | 468 |
| Tabla Anx. 18. Traducción como complemento UDEA y EAN..... | 468 |
| Tabla Anx. 19. Traducción como complemento UCV y ULA..... | 468 |
| Tabla Anx. 20. Opinión sobre la investigación en traducción UNC y LV..... | 469 |
| Tabla Anx. 21. Opinión sobre la investigación en traducción UDEA y EAN..... | 469 |
| Tabla Anx. 22. Opinión sobre la investigación en traducción UCV y ULA..... | 469 |
| Tabla Anx. 23. Participación en grupos de investigación UNC y LV..... | 469 |
| Tabla Anx. 24. Participación en grupos de investigación UDEA y EAN..... | 469 |
| Tabla Anx. 25. Participación en grupos de investigación UCV y ULA..... | 470 |
| Tabla Anx. 26. Intención de cursar postgrados UNC y LV | 470 |
| Tabla Anx. 27. Intención de cursar postgrados UDEA y EAN..... | 470 |
| Tabla Anx. 28. Intención de cursar postgrados UCV y ULA..... | 470 |
| Tabla Anx. 29. Actividades laborales UNC y LV | 471 |
| Tabla Anx. 30. Actividades laborales UDEA y EAN | 471 |
| Tabla Anx. 31. Actividades laborales UCV y ULA | 471 |
| Tabla Anx. 32. Orientación del programa UNC y LV..... | 471 |
| Tabla Anx. 33. Orientación del programa UDEA y EAN..... | 472 |
| Tabla Anx. 34. Orientación del programa UCV y ULA | 472 |
| Tabla Anx. 35. Opinión de cantidad y distribución de cursos UNC y LV | 472 |
| Tabla Anx. 36. Opinión de cantidad y distribución de cursos UDEA y EAN | 472 |
| Tabla Anx. 37. Opinión de cantidad y distribución de cursos UCV y ULA..... | 472 |
| Tabla Anx. 38. Opinión de oferta de cursos UNC y LV..... | 473 |
| Tabla Anx. 39. Opinión de oferta de cursos UDEA y EAN..... | 473 |
| Tabla Anx. 40. Opinión de oferta de cursos UCV y ULA | 473 |
| Tabla Anx. 41. Conocimiento de lenguas UNC y LV..... | 473 |
| Tabla Anx. 42. Conocimiento de lenguas UDEA y EAN..... | 473 |

| | |
|--|-----|
| Tabla Anx. 43. Conocimiento de lenguas UCV y ULA..... | 474 |
| Tabla Anx. 44. Modo de aprendizaje de las lenguas UNC y LV | 474 |
| Tabla Anx. 45. Modo de aprendizaje de las lenguas UDEA y EAN | 474 |
| Tabla Anx. 46. Modo de aprendizaje de las lenguas UCV y ULA | 474 |
| Tabla Anx. 47. Adecuación del programa al perfil requerido UNC y LV..... | 477 |
| Tabla Anx. 48. Adecuación del programa al perfil requerido UDEA y EAN..... | 478 |
| Tabla Anx. 49. Adecuación del programa al perfil requerido UCV y ULA | 478 |
| Tabla Anx. 50. Importancia de la traducción para los estudiantes y egresados UNC y LV | 478 |
| Tabla Anx. 51. Importancia de la traducción para los estudiantes y egresados UDEA y EAN | 478 |
| Tabla Anx. 52. Importancia de la traducción para los estudiantes y egresados UCV y ULA | 479 |
| Tabla Anx. 53. Percepción de la importancia de la traducción en el público UNC y LV | 479 |
| Tabla Anx. 54. Percepción de la importancia de la traducción en el público UDEA y EAN | 479 |
| Tabla Anx. 55. Percepción de la importancia de la traducción en el público UCV y ULA | 479 |
| Tabla Anx. 56. Percepción de estabilidad económica después del grado UNC y LV | 480 |
| Tabla Anx. 57. Percepción de estabilidad económica después del grado UDEA y EAN | 480 |
| Tabla Anx. 58. Percepción de estabilidad económica después del grado UCV y ULA | 480 |
| Tabla Anx. 59. Competencia informática UNC y LV..... | 480 |
| Tabla Anx. 60. Competencia informática UDEA y EAN..... | 481 |
| Tabla Anx. 61. Competencia informática UCV y ULA | 481 |
| Tabla Anx. 62. Acceso a Internet UNC y LV | 481 |
| Tabla Anx. 63. Acceso a Internet UDEA y EAN | 481 |
| Tabla Anx. 64. Acceso a Internet UCV y ULA | 481 |
| Tabla Anx. 65. Incentivo en uso de las TIC en UNC y LV | 482 |

| | |
|--|-----|
| Tabla Anx. 66. Incentivo en uso de las TIC en UDEA y EAN..... | 482 |
| Tabla Anx. 67. Incentivo en uso de las TIC en UCV y ULA | 482 |
| Tabla Anx. 68. Incentivo en uso de herramientas TAC en UNC y LV..... | 482 |
| Tabla Anx. 69. Incentivo en uso de herramientas TAC en UDEA y EAN..... | 482 |
| Tabla Anx. 70. Incentivo en uso de herramientas TAC en UCV y ULA..... | 482 |
| Tabla Anx. 71. Acceso a herramientas TAC en UNC y LV | 483 |
| Tabla Anx. 72. Acceso a herramientas TAC en UDEA y EAN | 483 |
| Tabla Anx. 73. Acceso a herramientas TAC en UCV y ULA..... | 483 |

Lista de abreviaturas (por orden alfabético)

| | |
|----------------|---|
| EAN | Escuela de Administración y Negocios (Universidad EAN) |
| EMT | European Master's in Translation (Máster Europeo de Traducción) |
| IES-LV | Instituto de Enseñanza Superior en Lenguas Vivas “Juan Ramón Fernández” |
| MCER | Marco Común Europeo de Referencia |
| PACTE | Proceso de Adquisición de la Competencia Traductora y Evaluación |
| UBA | Universidad de Buenos Aires |
| UCV | Universidad Central de Venezuela |
| UDEA | Universidad de Antioquia |
| ULA | Universidad de Los Andes |
| UNC | Universidad Nacional de Córdoba |
| TAC/TAO | Traducción asistida por computadora u ordenador |
| TIC | Tecnologías de la Información y la Comunicación |
| TNT | Grupo de Traducción y Nuevas Tecnologías |

Resumen

La tesis doctoral que aquí presentamos surge del interés por conocer la manera cómo se lleva a cabo la enseñanza de la traducción en pregrado universitario en los países hispanoamericanos. También nos motiva el entender las razones por las que esta profesión parece tener un estatus exiguo en esos países, al no ser tomada como una actividad profesional, y equipararla frecuentemente con el simple dominio de un par de lenguas.

Como factores que contribuyen al pobre estatus de la traducción en la mayoría de países se pueden mencionar la escasa oferta de programas de grado, la falta de políticas gubernamentales claras y pertinentes para proteger los intereses de quienes ejercen la profesión, y la limitada o inexistente convocatoria gremial para los traductores (Chaia 2017; Clavijo 2011; Diéguez 2010; Fernández 2018a; Giraldo et al. 2020; Gómez y Gómez 2011; Palomares 2016; Quiroz et al. 2013).

A lo largo de este trabajo investigativo constatamos la existencia de una diversidad de carreras de traducción en los países de la región, con una plétora de cursos y temáticas; pero que, a la vez, evidencian una falta de consenso sobre los contenidos y competencias mínimas necesarias para la formación de los traductores e intérpretes. Esta disparidad de propuestas curriculares ha llevado a los representantes de las asociaciones de traductores de diversos países latinoamericanos a firmar la llamada “Declaración de Lima” (FIT-LATAM 2015). En esta Declaración se hace un llamado para que en cada país se hagan esfuerzos para intentar subsanar las deficiencias existentes en la enseñanza, y así formar profesionales que respondan a las necesidades reales del servicio, y den mayor jerarquía y visibilidad a la profesión.

Con este trasfondo, en las páginas siguientes se muestra el desarrollo y los resultados de un estudio cualitativo, de tipo exploratorio-descriptivo, que sigue un diseño empírico, no experimental. La investigación sigue las pautas del ‘estudio de caso’ (Albarello 2011; Corbetta 2007; Hernández Sampieri et al. 2006; Saldanha y O'Brien 2013), y tiene como objetivo principal el dar a conocer cómo se ha desarrollado la enseñanza de la traducción en el nivel de grado en diversos países y programas de traducción en Hispanoamérica, qué factores inciden en ese desarrollo, y cuál es su estado actual.

Para su realización se recurrió a parámetros de investigación virtualizada (Ardévol et al. 2003; Hine 2004; Moncayo 2016; Saldanha y O'Brien 2013). Aprovechando las

posibilidades tecnológicas actuales, se utilizaron diversas herramientas y recursos en línea para la creación y distribución de los instrumentos de investigación y para la posterior recolección y análisis de los datos. De este modo, se buscó una articulación e integración que pudiera compensar la falta de la observación directa de los sitios analizados.

El estudio incluye la comparación analítica de 15 programas de pregrado en traducción, ofrecidos por 6 instituciones de educación superior que son referentes de ese tipo de formación en tres países latinoamericanos, a saber: Argentina, Colombia y Venezuela. Para la selección de estos tres países, y de sus respectivos programas, se tuvieron en cuenta varios aspectos, tales como su ubicación geográfica e importancia demográfica y económica en el contexto regional, la existencia y tradición de programas para la enseñanza de la traducción, y el reconocimiento y variedad de dichos programas.

Por sus características cualitativas y descriptivas, el estudio hace referencia a los contextos y aspectos generales de cada institución, y describe y compara los distintos planes de estudio. Esta información se contrasta y complementa con los datos aportados, mediante encuestas y entrevistas, por las personas involucradas en los respectivos entornos educativos.

La tesis se compone de nueve capítulos, distribuidos en dos secciones. En ellos se abarcan una variedad de temas, como se resume a continuación:

La Sección 1 hace referencia a los antecedentes de la enseñanza de la traducción en pregrado universitario en Hispanoamérica; en ella se incluye la ‘Introducción general’ (Capítulo 1), la fundamentación teórica en torno a ‘La enseñanza de la traducción en pregrado universitario’ (Capítulo 2); la ‘Metodología y herramientas utilizadas para el estudio’ (Capítulo 3). Aquí también se discuten los ‘Antecedentes de la enseñanza de la traducción en el mundo’ (Capítulo 4); para luego enfocarse en los ‘Orígenes de la enseñanza de la traducción en Hispanoamérica’ (Capítulo 5).

La segunda sección desarrolla el estudio de casos múltiple, propiamente dicho. Esta se inicia con la contextualización de ‘La traducción y su enseñanza en los países seleccionados’ (Capítulo 6); para continuar con el ‘Análisis e informe interpretativo de datos’ aportados en los planes de estudio y entrevistas (Capítulo 7), así como en las encuestas (Capítulo 8). El trabajo doctoral culmina con las ‘Conclusiones generales a partir del estudio de caso múltiple’ (Capítulo 9), donde se comenta el estado de la enseñanza de traducción en Hispanoamérica, y la caracterización de los programas consultados. Allí

también se plantean algunas acciones mejoradoras para la enseñanza de la traducción y, finalmente, se brindan varias propuestas para desarrollar futuras investigaciones.

De esta manera, a lo largo de la presente tesis intentamos abordar una variedad de aspectos históricos, sociales, culturales, lingüísticos, políticos y económicos que guardan relación con la formación de los traductores en el entorno hispanoamericano, tal como lo proponemos en los objetivos de este trabajo investigativo.

Palabras clave: enseñanza de la traducción, traducción en Hispanoamérica, estudio de caso, investigación virtualizada, traductología.

**SECCIÓN 1: ANTECEDENTES DE
LA ENSEÑANZA DE LA
TRADUCCIÓN EN PREGRADO
UNIVERSITARIO EN
HISPANOAMÉRICA**

Capítulo 1: Introducción general

[...] no debemos ignorar que hay en la lengua mucha belleza y mucha fuerza que sólo gracias a la traducción se han desarrollado o han sido rescatadas del olvido. (Schleiermacher 1813/2000, pág. 111)

1 Introducción

Sólo algunas décadas atrás, varios autores abogaban por el fortalecimiento de las bases sobre las cuales se debía cimentar el estatus de la traducción y la interpretación. Según Arjona-Tseng (1989), la consolidación de dicho estatus requería ‘contar con un conjunto de conocimientos comunes claramente identificables’, ‘con conocimientos teóricos sustentados en la investigación’ y ‘con un cuerpo de profesionales con formación académica y con sus credenciales respaldadas por un periodo prolongado de estudios formales’ (Arjona-Tseng 1989, 3). Desde entonces, se ha avanzado a pasos agigantados para alcanzar dicho estatus y cada vez son más numerosas las obras que dan cuenta de la legitimación de la traducción y de la interpretación como profesiones consolidadas, gracias a los aportes hechos desde los campos de la traductología, la lingüística y la didáctica de la traducción, entre otros.

En el contexto europeo y norteamericano, se han dado avances significativos en el terreno de la formación en traducción, tales como los trabajos del Grupo PACTE (Hurtado Albir 1996, 2001, 2003; PACTE Research Group 2005) o la creación del proyecto de Másteres Europeos en Traducción (European Master’s in Translation) –una iniciativa de la Unión Europea y de una red de universidades con programas de maestría en traducción para definir un mínimo de requisitos y orientar los perfiles y las competencias necesarias en los futuros traductores, con miras a facilitar la cooperación y la movilidad entre programas (EMT Expert Group 2009, pág. 1–2; Chodkiewicz 2012, pág. 37–38). Igualmente significativos son los aportes de autores como Delisle (1984, 1980/2000, 2005b), Hurtado (1996, 2001, 2003), Kelly (2002, 2005, 2010), Kiraly (1995, 2000, 2005, 2016), Kußmaul (1995), Nord (1997, 2005b), Pym (1998/2002, 2012), Toury (1995) o Venuti (1995, 2004), por mencionar solo algunos.

Paradójicamente, en cuanto a los fines prácticos, los avances de la disciplina a nivel global parecen haber tenido una repercusión discreta en muchos contextos de América Latina. En éstos, la traducción sigue siendo vista, por lo general, más como un oficio que como una profesión, equiparándola, a menudo, con el simple dominio de un par de lenguas. Esto se observa no sólo en la percepción social sino en los contextos legales (Quiroz et al. 2013) y educativos (Chaia 2017; Larrauri Giamporcaro 2008; Quiroz et al. 2015). Algunos factores que contribuyen a esta situación son la inexistencia o el escaso poder de

convocatoria y representación de las agremiaciones de traductores, la falta de políticas gubernamentales claras y pertinentes para proteger los intereses de la disciplina e, incluso, el notable incremento en las herramientas de traducción automática. En consecuencia, es frecuente que la sociedad desconozca, e incluso llegue a menospreciar, la labor de los traductores e intérpretes, tal como se evidenciará más adelante, en este estudio. Por otra parte, en el campo de la formación, se observa una desequilibrada cantidad de programas que ofrecen una plétora de cursos y temáticas que dan cuenta de la falta de consenso sobre los contenidos y competencias mínimas necesarias para la formación de los traductores e intérpretes, en los programas conducentes a grado universitario. Una búsqueda inicial de este tipo de programas en los países latinoamericanos nos muestra la diversidad existente respecto al número de instituciones que los ofrecen. En su estimativo, Franco Aixelá (2001-2017, citado en Vargas Gómez, 2007) menciona que “[e]n la actualidad, existen en Hispanoamérica al menos cien programas o planes de estudio universitarios (entre pregrados, grados y posgrados) en traducción que se imparten en poco más de sesenta universidades hispanoamericanas a lo largo y ancho de todo el subcontinente, desde México hasta Argentina” (2017, pág. 7). En nuestro rastreo inicial, el rango de ofertas de grado universitario va desde uno o dos programas en varios países (Colombia, Venezuela, Cuba, Costa Rica y Paraguay), pasando por cifras intermedias en otros (Perú y México, con 4 y 5 programas, respectivamente), hasta más de una docena en Chile (13 programas). La situación de Argentina constituye un caso aparte, al ofrecer un sorprendente total de 65 programas, repartidos en 47 instituciones (Chaia 2014). Estas cifras sugieren que la disparidad de ofertas no siempre está asociada con los factores demográficos, políticos o económicos de cada país, y que convendría realizar un trabajo conjunto entre países para buscar acuerdos respecto a los temas de interés requeridos para la formación de los traductores latinoamericanos.

Con la intención de buscar soluciones a estas, y otras, problemáticas planteadas por “la disparidad en el nivel de las carreras formadoras de traductores, intérpretes y terminólogos en los países de la región”, los representantes de las asociaciones profesionales de traductores de ocho países de América Latina emitieron, en 2015, una declaración

conjunta conocida como la “Declaración de Lima”². En ella, las asociaciones firmantes recomendaron a las autoridades pertinentes que

[...] aúnen esfuerzos con las asociaciones profesionales de cada país para tomar acciones concretas que permitan subsanar las deficiencias existentes y formar profesionales con un nivel académico de excelencia que responda a las necesidades reales de los usuarios del servicio, y jerarquice y visibilice la profesión.

A pesar de la disparidad en el nivel de formación de los futuros traductores en los distintos países hispanoamericanos, los estudios que se han realizado para conocer y comprender cómo se enseña la traducción en ese contexto y cuáles son las razones y los orígenes de las diferencias en su enseñanza son aún pocos y dispersos. Con la intención de contribuir a la comprensión de dicha situación, se presenta este estudio titulado “la enseñanza de la traducción en pregrado universitario en Hispanoamérica: estudio de casos múltiple de seis instituciones con programas de traducción (Argentina-Colombia-Venezuela)”. Con él se busca explorar y describir el estado de la enseñanza de la traducción en varios pregrados de tres países de la región, para comprender el porqué de las diferencias existentes entre ellos.

1.1. Pregunta de investigación y objetivos del estudio

La investigación que aquí iniciamos se enmarca en una epistemología interpretativa, bajo el supuesto de que la realidad no puede ser conocida independiente de la persona que la conoce y de que ese conocimiento siempre está afectado por el contexto en que sucede. Según Saldanha y O'Brien (2013) la corriente interpretativa:

está ligada a la posición ontológica del constructivismo; esta da prioridad a la comprensión y a las interpretaciones subjetivas de los fenómenos sociales realizadas por los individuos, y a menudo se asocia con los enfoques cualitativos de la investigación

² Esta Declaración fue redactada y firmada por los representantes de las Asociaciones Profesionales del Centro Regional América Latina de la Federación Internacional de Traductores (FIT), reunidos en el marco del “I Encuentro Regional de América Latina en torno a la Traducción y la Interpretación”, en Lima (Perú), el 6 de octubre de 2015. Las Asociaciones Profesionales firmantes son: AATI - Asociación Argentina de Traductores e Intérpretes; ACOTIP - Asociación Costarricense de Traductores e Intérpretes; ACTI - Asociación Colombiana de Traductores e Intérpretes; ACTI - Asociación Cubana de Traductores e Intérpretes; AGIT - Asociación Guatemalteca de Intérpretes e Traductores; APTI - Asociación Panameña de Traductores e Intérpretes; CONALTI - Colegio Nacional de Traductores e Intérpretes de Venezuela; CTP - Colegio de Traductores del Perú y;CTPCBA - Colegio de Traductores Públicos de la Ciudad de Buenos Aires.

en los que los investigadores intentan explorar el mundo social desde el punto de vista de sus actores para después reflexionar sobre sus propias interpretaciones subjetivas³ (2013, pág. 11–12).

En ese sentido, esta es una investigación fundamentalmente cualitativa cuyos datos constituyen una muestra no-probabilística que no busca extrapolar sus resultados a toda la población (Hernández Sampieri et al. 2006; Saldanha y O'Brien 2013; Etikan 2016). Por lo tanto, los datos obtenidos no pretenden ser concluyentes, ni generar afirmaciones generales sobre la situación de la traducción en los países seleccionados. La intención es, más bien, describir el contexto de la enseñanza de la traducción en dichos países, comparar las condiciones en que esta se realiza, y buscar una explicación de las influencias del contexto en la enseñanza de la disciplina, con la idea de que los datos y las conclusiones generadas en el estudio puedan servir como base para investigaciones futuras.

De acuerdo con Saldanha y O'Brien (2013), las clases de pregunta que se suelen desarrollar en una investigación son: exploratoria, descriptiva, explicativa o evaluativa. No obstante, ellas advierten que “[...] las preguntas de investigación no siempre encajan exactamente en una de las cuatro categorías. Un investigador puede plantear una pregunta exploratoria, que continúa con una pregunta descriptiva o evaluativa⁴” (2013, pág. 17). Con base en lo anterior, y tomando como punto de partida nuestro sondeo preliminar sobre la situación de la enseñanza de la traducción, tanto en Latinoamérica como en el contexto internacional, y las observaciones presentadas en la ‘Declaración de Lima’ (2015), nuestro estudio buscará responder la siguiente pregunta:

¿Cómo ha sido el desarrollo de la enseñanza de la traducción a nivel de grado universitario, en el contexto de los países hispanoamericanos, cuál es su situación actual, y cómo se podrían implementar algunas estrategias metodológicas que aporten al desarrollo de la enseñanza de la traducción, teniendo en cuenta algunas características específicas (históricas, sociales, culturales, lingüísticas, políticas y económicas) comunes a los países seleccionados, y las necesidades actuales del mercado de la traducción?

Tenemos así una pregunta de tipo principalmente exploratorio y descriptivo, en cuanto a que utilizamos diversas herramientas para obtener datos con relación a la situación

³ “interpretivism is linked to the ontological position of constructivism; it prioritizes people’s subjective understandings and interpretations of social phenomena and is often linked with qualitative approaches to research, where the researchers attempt to explore the social world from the point of view of the actors and reflect on their own subjective interpretations.”

⁴ “[...] research questions do not always fit neatly into one of the four categories. A researcher may have an explorative question, which is then followed by a descriptive or an evaluative sub-question”.

de la enseñanza de la traducción en tres países hispanoamericanos. No obstante, incluimos preguntas adicionales de tipo explicativo para conocer las posibles causas de los fenómenos observados. En cuanto a los aspectos evaluativos, estos se abordarán solo tangencialmente.

Basándonos en los anteriores interrogantes, el objetivo principal de nuestra investigación consiste en:

‘explorar y describir el estado de la enseñanza de la traducción en una selección de programas de pregrado representativos de varios países hispanoamericanos, para identificar el porqué de las diferencias existentes en la formación de los traductores en los países de la región’.

Además del objetivo principal antes mencionado, este estudio se traza otros objetivos secundarios relacionados con el desarrollo del proyecto investigativo, a saber:

- OBJETIVO SECUNDARIO 1: describir el contexto de la enseñanza de los programas de traducción, en los países seleccionados,
- OBJETIVO SECUNDARIO 2: identificar qué factores externos (socioculturales, lingüísticos, económicos, etc.) inciden en el desarrollo de los programas,
- OBJETIVO SECUNDARIO 3: descubrir cómo se ha desarrollado la enseñanza de la traducción en la última década (2007-2017) en los programas del estudio y cuál es su estado en la actualidad,
- OBJETIVO SECUNDARIO 4: comparar las condiciones en que se realiza la enseñanza de la traducción en los respectivos programas,
- OBJETIVO SECUNDARIO 5: explicar cómo esas condiciones afectan el desarrollo de la enseñanza de la disciplina,
- OBJETIVO SECUNDARIO 6: proponer algunas estrategias que aporten al desarrollo de la formación de los profesionales de la traducción en los países seleccionados.

En este punto, cabe mencionar que la cantidad de programas de traducción ofrecidos en cada uno de los países seleccionados es diferente, así como la estructuración de los mismos. Sin embargo, aunque el número de instituciones y programas que componen nuestro análisis pueda parecer reducido, este puede servir como muestra representativa de la situación de la enseñanza de la traducción en sus respectivos países, y en otros de la región, debido a la variedad de contextos y orientación de sus estudios, máxime cuando dos, de los tres países seleccionados (Colombia y Venezuela) sólo cuentan con uno y dos programas de traducción totalmente establecidos, respectivamente, además de algunos programas de lenguas modernas que incluyen materias de traducción en sus planes de estudios.

1.2. Metodología de la investigación

El presente trabajo investigativo se inscribe dentro del campo de la traductología, y, más específicamente dentro del campo de la didáctica de la traducción, según la clasificación propuesta por James S. Holmes (Toury 1995, pág. 10). Para el desarrollo de esta investigación se siguió un diseño empírico, no experimental. En este estudio se siguen las pautas del método conocido como ‘estudio de caso’ (Albarello 2011; Corbetta 2007; Hernández Sampieri et al. 2006; Saldanha y O'Brien 2013), gracias a la flexibilidad que este ofrece en cuanto al uso de diversas técnicas para la recolección de los datos. En nuestro caso particular, optamos por un estudio de caso múltiple, con el objetivo de investigar varios programas de traducción, en diversos países de Latinoamérica, y así poder describir la situación de la enseñanza de esa disciplina en la región desde variados puntos de vista. Este estudio de caso múltiple presenta un abordaje principalmente cualitativo, aunque en él también se incluye alguna cuantificación de aquellas variables que así lo permiten. La metodología aquí esbozada se explicará detalladamente más adelante, en el capítulo 3.

1.3. Estructura de la tesis

Con el fin de ofrecer una estructura uniforme, sólida y coherente, que permitiera comprender las diferentes etapas recorridas durante esta investigación, la presente tesis doctoral se dividió en dos secciones principales: *Antecedentes de la enseñanza de la traducción en pregrado universitario en Hispanoamérica* (Sección 1), y el *estudio de casos múltiple de seis instituciones con programas de traducción en Hispanoamérica* (Sección 2). Estas dos secciones contienen nueve capítulos. En la primera, se agrupan los capítulos del 1 al 5, a saber: introducción general (Cap. 1); enseñanza de la traducción en pregrado universitario - estado de la cuestión, con énfasis en Hispanoamérica (Cap. 2); metodología y herramientas utilizadas en la recolección de datos (Cap. 3); antecedentes de la enseñanza de la traducción en el mundo (Cap. 4); y orígenes de la enseñanza de la traducción en Hispanoamérica (Cap. 5). Los cuatro capítulos de la Sección 2 se distribuyen como sigue: la traducción y su enseñanza en los países seleccionados (Cap. 6); análisis e informe interpretativo de datos - planes de estudio y entrevistas (Cap. 7); análisis e informe interpretativo de datos - las encuestas (Cap. 8) y, por último, el capítulo de conclusiones generales (Cap. 9).

1.4. Justificación

Desde comienzos del presente siglo, en varias regiones del mundo se ha experimentado un aumento sin precedentes en la demanda de traducciones de todo tipo de documentos, originados como consecuencia de los procesos de globalización que, cada vez más, afectan la producción de información y la economía, exigiendo mayor rendimiento, eficacia y calidad de esta industria.

Esta situación ha tenido impacto también en toda la región latinoamericana, y ha puesto en evidencia que varios países no están lo suficientemente preparados para afrontar los nuevos retos (cf. Fernández 2018b; Giraldo et al. 2020; Orrego et al. 2010; Plested y Castrillón 2004; Quiroz et al. 2013). Las instituciones formadoras de traductores, como parte de los actores implicados en el proceso, también parecen haberse quedado cortas en la preparación de los nuevos profesionales que demanda el mercado. A pesar de que, en muchos países, los programas de traducción fueron creados hace varias décadas, estos no han sido actualizados de acuerdo con las nuevas dinámicas de la traducción a nivel mundial (cf. Chaia 2017; Larrauri Giamporcaro 2008; Palomares 2016; Quiroz et al. 2015; Valdivia Paz-Soldán 2007). También es frecuente que los cursos, en dichos programas, aún se dicten utilizando modelos de enseñanza considerados anacrónicos para nuestros días y desconociendo los avances en cuanto al uso de nuevas estrategias didácticas y de nuevas tecnologías orientadas a la enseñanza y a la traducción (cf. Dal Dosso 2007; Fernández 2018b; Larrauri Giamporcaro 2008; Palomares 2016; Valdivia Paz-Soldán 2007).

En consecuencia, y ante la escasez de traductores con formación adecuada, el mercado de la traducción en Latinoamérica es, a menudo, acaparado por agencias extranjeras (en *outsourcing*), o por traductores empíricos que, aunque quizás desempeñen su labor adecuadamente, no tienen la preparación necesaria para ejercer la traducción y, posiblemente, tampoco el interés por hacer quedar bien la profesión. Estas son situaciones que refuerzan la percepción negativa que se ha tenido de la traducción en muchos contextos, y que Kußmaul denunciaba en su momento, al abogar por que los profesionales de la traducción defendieran su estatus por medio del conocimiento experto y porque las instituciones formadoras los prepararan para esa tarea:

Desafortunadamente, hay traductores en el mercado que carecen de experiencia profesional. Existe un gran número de traductores sin formación profesional que solo tienen un conocimiento limitado, y a veces muy limitado, de los idiomas extranjeros. La

ocupación de *traductor*, lamentablemente, es una profesión desprotegida. Cualquier persona puede llamarse a sí misma traductor o traductora⁵ (Kußmaul 1995, pág. 146–147) [énfasis en el original].

Aunque la cita de Kußmaul hace referencia al contexto europeo de hace dos décadas, y no refleja la situación actual de ese continente (debido a la tremenda evolución que la disciplina ha tenido allí desde entonces), bien parece describir la situación que se vive en muchos de los países latinoamericanos aún en nuestros días (cf. Giraldo et al. 2020; Quiroz et al. 2013; Pym y Torres-Simón 2016; Palomares 2016). No obstante, estos países siguen necesitando de traductores calificados para cumplir con los requerimientos de diversos sectores, como el económico y financiero (tratados de libre comercio bilaterales y multilaterales, operaciones comerciales, importación y exportación de productos), el político (firma de alianzas y tratados de cooperación internacional), el legal (alianzas contra el crimen, matrimonios y adopciones internacionales, juicios a extranjeros), el científico y educativo (publicaciones académicas, programas de investigación, convenios educativos, movilidad estudiantil) y el de las comunicaciones y la industria del entretenimiento, entre otros. Desde todas partes del mundo llegan libros, revistas, periódicos, publicaciones seriadas y textos electrónicos con información, tanto especializada como de interés general, que debe ser traducida prontamente, para un público cada vez más ávido de nuevos conocimientos o, simplemente, de información. Aparte de lo anterior, también hay un aumento en la demanda de otros tipos de traducción como la subtitulación y el doblaje, la localización de software o la interpretación de conferencias, por mencionar algunos ejemplos, que también necesitan de especialistas bien formados para su realización.

La creciente demanda de la traducción en distintos escenarios ha permitido que esta industria haya adquirido una cierta visibilidad en sectores de la sociedad que antes la veían como una ocupación de ocio, destinada a personas de un alto estatus social y económico (cf. Orozco 2000, para el contexto colombiano; Tanoue 1981, y Willson 2004, para el contexto argentino; Bastin 2008, para el contexto venezolano). Sin embargo, el auge de la traducción en épocas recientes no se debe confundir con un mayor estatus de esta, pues para la mayoría de la población la traducción sigue viéndose como una habilidad meramente

⁵ Unfortunately, there are translators on the market who lack professional expertise. There are quite a number of translators with no professional training who only have limited, and sometimes very limited, knowledge of foreign languages. Translator, unfortunately, is an unprotected profession. Anyone can call himself or herself a translator

lingüística –una percepción reforzada con el boom de la enseñanza de lenguas extranjeras en la región desde finales del siglo XX. Como manifiestan Quiroz et al. (2015), “[p]arece ser que hay profesiones que, a pesar de su incidencia en la sociedad, siguen invisibles a los ciudadanos y a los mismos círculos académicos. Ese es el caso de la traducción como profesión y del traductor como profesional” (pág. xi). Ante la poca protección y visibilidad que tiene la traducción como profesión en los países de la región (con pocas excepciones), es frecuente que se siga asumiendo que cualquier persona con un conocimiento básico de una lengua extranjera, y un mínimo de conocimiento bicultural, es ‘automáticamente’ un traductor o que, por lo menos, puede actuar como tal. Esta percepción tan común, que muestra a la profesión como una ocupación secundaria, quizás podría explicarse por lo que Kiraly (1995) denomina la ‘traducción escolar’ (scholastic translation):

Quizás debido a que los idiomas extranjeros son las herramientas más distintivas del oficio del traductor, existe una tendencia natural a ver la capacidad de traducir como una habilidad más para un idioma extranjero. Después de todo, la mayoría de las personas han realizado alguna traducción escolar en uno u otro curso de lenguas en la escuela o en la universidad ⁶ (1995, pág. 1).

Sin embargo, pensar en la traducción de tal manera representa “[...] una visión miope e incompleta de la actividad traductora en la que la mayoría de los traductores profesionales se desempeñan⁷” (ídem.)

Con base en las anteriores consideraciones, en este estudio abordamos el tema de la enseñanza de la traducción en pregrado universitario en Hispanoamérica. Sin embargo, por la extensión de la región y la complejidad y variedad ofrecida por los 19 países que constituyen el territorio hispanoamericano, resultaría impensable, y demasiado pretensioso, querer abordar un estudio que los incluya a todos. Por tal motivo, en este estudio de caso múltiple nos limitamos a abordar seis unidades de análisis (casos), correspondientes a dos instituciones con oferta de programas de traducción por cada país, en Argentina, Colombia y Venezuela. En conjunto, estas instituciones cuentan con una oferta de 15 programas de traducción (o con un componente de traducción en sus planes de estudios). No obstante, la selección de estos tres países, y de sus respectivos programas, no fue dejada al azar. Por

⁶ Perhaps because foreign languages are the most distinctive tools of the translator’s trade, there is a natural tendency to see the ability to translate as just another foreign language skill. After all, most people have done scholastic translation in one or another foreign language course at school or university.

⁷ [...] a myopic and incomplete view of the translation activity that most professional translators are engaged in.

el contrario, varias consideraciones se tuvieron en cuenta para la elección, tales como su ubicación geográfica o su importancia demográfica y económica en el contexto regional. En cuanto a factores más asociados con la disciplina, se intentó alcanzar un balance entre los siguientes aspectos:

1.4.1 Conocimiento directo de los programas o de personas involucradas en ellos

Un factor determinante en esta selección fue el conocer directamente, aun de manera superficial, los programas de traducción seleccionados, o su entorno. Como tal requerimiento fue difícil de cumplir para todos los casos, debido a varios factores (como los otros requisitos de selección, la distancia geográfica entre las instituciones, la falta de respuesta a las solicitudes de participación, etc.), se debió recurrir al contacto con personas conocidas, –profesores y estudiantes pertenecientes a los programas– que pudieran servir como mediadores y participantes.

1.4.2 Ubicación geográfica

Se tuvo en cuenta que los países seleccionados, y los programas en ellos, se encontrarán en lugares distintos, y distantes, dentro de la región escogida, para poder abarcar una mayor variedad de contextos geográficos y educativos.

1.4.3 Existencia y tradición de programas para la (enseñanza de la) traducción

Se intentó incluir países en los que existieran programas concebidos para formar traductores.

1.4.4 Reconocimiento y variedad de los programas de traducción

Se prefirieron instituciones con trayectoria en la formación de traductores y cuya oferta académica otorgara titulaciones diferentes entre sí. Los siguientes países se eligieron, basados en las consideraciones anteriores:

1.4.4.1 Argentina:

Este país ocupa el tercer lugar en cuanto a PIB en América Latina⁸ y su población (43 millones) es la cuarta más numerosa. Argentina es un referente de la traducción en la región, debido a su larga historia de inmigración y a su reconocida industria de traducción editorial y audiovisual. Posee una legislación importante en lo referente a la protección del traductor público (jurado), y sus Colegios de traductores son agremiaciones consolidadas. El país cuenta con una amplia oferta de formación en pregrados de traducción en universidades e institutos de educación superior que, en conjunto, ofrecen estudios en unas 47 instituciones, tanto públicas como privadas, con alrededor de 65 programas (Chaia 2014, pág. 10).

1.4.4.2 Colombia

Este país tiene la tercera mayor población del subcontinente (49 millones) y ocupa el cuarto lugar en cuanto a PIB⁹. En las últimas décadas, Colombia está viviendo importantes cambios económicos y sociales que, de alguna manera, repercuten en el mercado de la traducción. Las políticas orientadas a la ‘Apertura Económica’, con su componente de internacionalización de mercados (González 2013) y la participación cada vez mayor del país en acuerdos políticos, económicos, académicos, etc., de carácter multilateral hacen necesaria la participación de mediadores lingüísticos con formación adecuada. A pesar de ello, ese país cuenta con una sola oferta universitaria en pregrado para la formación de traductores y con algunos cursos de traducción incluidos en programas de lenguas (Giraldo et al. 2020; Gómez y Gómez 2011). Además, en una búsqueda inicial no se perciben políticas claras que regulen la profesión ni agremiaciones consolidadas que la protejan.

1.4.4.3 Venezuela:

Con 30 millones de habitantes, Venezuela es el sexto país más poblado de Latinoamérica, y su PIB¹⁰ es el octavo de la región. En este país convergen dos situaciones similares a las de los dos países anteriores. Por una parte, Venezuela cuenta con una historia de inmigración importante que, sin embargo, no parece haber influido significativamente en el desarrollo de la traducción. Por otra parte, al igual que Colombia, aunque en distinta dirección, este país ha tenido transformaciones importantes en cuanto a aspectos políticos

⁸ PIB: Producto Interno Bruto Nominal, según datos del Fondo Monetario Internacional para 2018 (Consultado el 31 de diciembre de 2018 de https://es.wikipedia.org/wiki/Anexo:Pa%C3%ADses_de_Am%C3%A9rica_Latina_por_PIB).

⁹ Ídem.

¹⁰ Ídem.

y económicos desde finales del siglo pasado, las cuales han afectado la demanda de la traducción, principalmente hacia el ámbito legal. Las razones anteriores sirvieron de base para querer conocer cómo se da la formación de los traductores en ese país, que sólo cuenta con un programa de traducción y otro de traducción e interpretación, en una misma universidad; además de algunos cursos orientados a esa formación dentro de las licenciaturas en lenguas extranjeras de otras instituciones (Maury y Mayorga 2017; Palomares 2016). Allí tampoco se observa la existencia de políticas regulatorias ni de agremiaciones consolidadas para los traductores.

1.5. Antecedentes

Como mencionamos anteriormente, el aumento reciente en el volumen de la demanda de traducciones, así como en su diversificación ha representado un reto ante el cual las instituciones formadoras de traductores parecen haberse quedado cortas y, de cierta manera, solas, ya que los países hispanoamericanos, en su mayoría, no cuentan con políticas claras que reglamenten la profesión, ni que brinden un estatus adecuado a quienes la ejercen¹¹. Adicionalmente, en estos mismos países, con frecuencia, se tienden a ignorar, o se dejan de implementar, las disposiciones emitidas por los organismos internacionales con respecto al avance de la traducción a y a la protección de los traductores, tales como las Recomendaciones de Nairobi (UNESCO 1976) o la Recomendación de la Habana (Unión Latina y Red Maaya 2008). Lo anterior plantea un reto que debe ser asumido desde varios frentes, como el político, el gremial y, en especial, el académico y educativo.

Una breve revisión de la literatura, en cuanto a los trabajos investigativos realizados en torno a la situación de los traductores, de la traducción y de su enseñanza nos permite hacer una comparación sobre la contribución a la disciplina desde la academia, en distintos ámbitos. Sobre el contexto internacional encontramos la contribución de Caminade y Pym (2005a), en relación con las instituciones de traducción a nivel mundial, en la *Routledge encyclopedia of translation studies*. Un trabajo similar es el elaborado por Harris (1997) sobre las escuelas de traducción e interpretación en el mundo, el cual resulta bastante útil para

¹¹ Los tres países estudiados tienen leyes que solo atañen a la traducción oficial. Argentina cuenta con la Ley 20305 de 1973, que regula el ejercicio del Traductor Público; en Venezuela rige la Ley 25084 de 1956 (Ley de Intérpretes Públicos); y en Colombia se cuenta con el Decreto-Ley 382 de 1951, que dio origen a la figura del Intérprete Oficial, y con la Ley 962 de 2005 que, en su artículo 33, regula el examen para el ejercicio de la traducción oficial.

observar el enorme crecimiento en el número de programas de traducción, en las dos décadas desde su publicación.

Respecto a la situación en Europa, se destacan los trabajos de Pym (1998/2002, 2012) sobre la enseñanza de la traducción y sobre el estado de la profesión en el continente, respectivamente. También está una investigación más reciente de Torres-Simón y Pym (2017), respecto a la situación en los másteres de traducción en las instituciones europeas. Por su parte, Dam y Korning-Zethsen (2010) se refieren al estatus del traductor en el contexto danés. Mientras que en el *Libro blanco de la traducción editorial en España* (VV.AA. 2010) se describe la situación de la traducción literaria en ese país. Siguiendo con España, Gregorio Cano (2014, 2018) se refiere a las competencias y los perfiles de ingreso y egreso de los estudiantes de Licenciaturas en Traducción e Interpretación; mientras que Monteagudo y Virgier (2005) se ocupan de la situación de los programas de doctorado en esa misma disciplina, en el país ibérico. En el contexto francés, la *Société Française des Traducteurs (SFT)* (2010) realiza, de manera periódica, una encuesta para conocer la situación y los cambios en la formación y en el mercado de la traducción de ese país. Finalmente, encontramos los trabajos de Ulrych (2005) y Niska (2005), quienes analizan detalladamente los planes de estudios de los programas de traducción y de interpretación (respectivamente), centrando su atención no solo en Europa, sino también en Canadá y los Estados Unidos.

En cuanto al contexto hispanoamericano, nuestra revisión bibliográfica demuestra que son pocas las investigaciones realizadas desde la academia en torno a la enseñanza de la traducción. Como precedente interesante encontramos la investigación de un grupo de investigadores de la Universidad Católica de Chile que, en 1988, exploraron el estado de la formación y la investigación en traducción en 16 programas universitarios de Chile, Argentina y Perú (Cabrera et al. 1990). Estudios más recientes sobre la situación de la formación de traductores incluyen los de Chaia (2017, 2019) y Dal Dosso (2007) para Argentina; Gómez y Gómez (2011, 2013) para Colombia; y los de Palomares (2016) y Larrauri Giamporcaro (2008) para Venezuela. También consultamos los escritos de Fernández (2018b) sobre el contexto mexicano, y los de Valdivia Paz-Soldán (2007) respecto al Perú.

Aparte de dichas investigaciones, los pocos estudios encontrados en varios países se refieren a temáticas diversas que, solo en algunos casos, tocan el tema de la formación de traductores de manera tangencial. Lo anterior también se evidencia en la investigación de

Vargas Gómez (2017) quien revisa los 669 artículos sobre la disciplina (publicados en 72 revistas de origen hispanoamericano) que contiene la base de datos BITRA¹² - Bibliografía de Interpretación y Traducción (Franco Aixelá 2001-2017), y que representan un porcentaje menor entre las 68 000 referencias totales. La situación de la investigación en traducción en los países del estudio se discutirá al llegar al Capítulo 6.

¹² Franco Aixelá, Javier. 2001-2018. BITRA (Bibliografía de Interpretación y Traducción). Base de datos en acceso abierto. Disponible en: < <http://dti.ua.es/es/bitra/introduccion.html> > DOI: 10.14198/bitra

Capítulo 2: La enseñanza de la traducción en pregrado universitario: estado de la cuestión

[...] in our modern age, where more and more experts are proud that they know more and more about less and less, their very specialty is their expertise. Translators, however, are actually supposed to have specialist knowledge about more and more. They are the polyhistorians in an age of specialization¹³ (Neubert 2000, pág. 3).

¹³ [...] en los tiempos modernos, cuando cada vez más expertos se sienten orgullosos de saber cada vez más sobre cada vez menos, su experticia radica en esa misma especialidad. No obstante, en verdad se espera que los traductores tengan conocimientos especializados sobre cada vez más temas. Ellos son los eruditos en varios campos, en una era de especialización.

2 La enseñanza de la traducción en pregrado

universitario: estado de la cuestión

2.1. Introducción

Este capítulo desarrolla una variedad de conceptos básicos para la enseñanza de la traducción a nivel universitario, como son: las definiciones de algunas corrientes epistemológicas, las didácticas general y específica, el rol desempeñado por los docentes y los estudiantes de traducción, la competencia traductora, los métodos y técnicas de traducción, los diseños curriculares y la evaluación de la traducción. Como aspecto central, se ofrece una visión breve de algunos enfoques teóricos relevantes en la enseñanza de la traducción en Hispanoamérica en nuestros días.

2.2. Apuntes sobre epistemología, pedagogía y didáctica

Desde la antigüedad ha existido el interés de los hombres por conocer el mundo que los rodea y, de igual manera, por transmitir esos saberes a sus descendientes con el fin de preservarlos. Esto no siempre se ha hecho con fines altruistas o academicistas, sino también con fines más prácticos, tales como: asegurar la supervivencia (caza, cultivo de alimentos), la defensa de los pueblos (construcción de fortalezas, técnicas de guerra), la permanencia en el poder (manejo político y formas de gobernar), entre otros. Esta búsqueda del conocimiento se ha asociado con dos conceptos claves en el desarrollo de la ciencia: la ontología y la epistemología.

Para Saldanha y O'Brien (2013, pág. 10), la ontología en investigación social se puede definir como la forma en que percibimos el mundo social y lo que asumimos con respecto a la naturaleza y a la realidad de los fenómenos sociales que constituyen ese mundo; mientras que la epistemología hace referencia a la teoría del conocimiento y a la manera de conocer el mundo a nuestro alrededor. De manera similar, Corbetta (2007) explica que la pregunta ontológica

[...] concierne a la naturaleza de la realidad social y su forma. Nos pregunta si el mundo de los hechos sociales es un mundo real y objetivo con existencia autónoma

fuera de la mente humana e independiente de la interpretación que hace del mismo el sujeto. [En tanto que la pregunta ontológica] trata sobre la relación entre el “quién” y el “qué”, y el resultado de esa relación. Conciernen a la posibilidad de conocer la realidad social y hace especial énfasis en la relación entre el estudioso y la realidad estudiada (2007, pág. 8).

En un intento por simplificar la relación entre ontología y epistemología, Saldanha y O'Brien (2013, pág. 10–11) aclaran que las tres categorías ontológicas (formas de ver el mundo) principales son el objetivismo, el constructivismo y el realismo. Y que asociadas a esas formas se presentan tres posiciones epistemológicas, a saber: el positivismo, el interpretativismo y el realismo. (Aunque existen otras posiciones como el pospositivismo, la teoría crítica, o el constructivismo). En opinión de estas autoras, es importante que los investigadores sean capaces de apreciar esas diferentes maneras de ver el mundo, no solo porque esto es útil para ayudarlos a tomar decisiones sobre cual enfoque de investigación pueden asumir, sino porque así pueden cuestionar sus propias concepciones subyacentes lo cual, a su vez, puede fortalecer la investigación que asuman.

Por su parte, Corbetta (2007, pág. 7–8) argumenta que “[e]xiste un acuerdo generalizado sobre la existencia de dos grandes marcos de referencia globales que han orientado la investigación social desde su nacimiento: la perspectiva ‘empirista’ y la ‘humanista’” (2007, pág. 7). Este autor agrega que las etiquetas para definir esos marcos son muy variadas, destacando entre ellas el “objetivismo” y “subjetivismo”; aunque él prefiere utilizar el ‘positivismo’ (por considerarlo un término canónico) y el ‘interpretativismo’. Según sus palabras, esos marcos de referencia son “[...] dos divisiones orgánicas y claramente opuestas de la realidad social y los modos de conocerla, que han generado dos conjuntos de técnicas de investigación coherentes y muy diferenciados entre sí” (ibíd., pág. 8).

Dentro del paradigma positivista, la búsqueda del conocimiento se rigió por mucho tiempo por el dualismo epistemológico entre dos corrientes dominantes y, en principio, antagónicas, a saber: el empirismo y el racionalismo. Kiraly (2016) explica que ambas corrientes concebían la búsqueda de las verdades del mundo como fenómenos estables y universales. Para los empiristas, es la observación y medición cuidadosa de los fenómenos del mundo la que permite al observador discernir las realidades existentes (siguiendo un enfoque de abajo hacia arriba o *bottom-up*). Por el contrario, los racionalistas proponen que

es a través del razonamiento lógico como el hombre puede conocer la verdad objetiva del mundo (enfoque de arriba hacia abajo o *top-down*) (2016, pág. 54).

A pesar de su antagonismo respecto a las formas de acceder al conocimiento, estos dos enfoques tienen en común la idea de que: 1) el conocimiento se encuentra en la mente de los individuos (en especial de los docentes, dentro del contexto de la enseñanza); y 2) el conocimiento representa la verdad objetiva sobre el mundo, a la cual se puede acceder a través de la razón (racionalismo) o a través de la observación cuidadosa de los fenómenos de la realidad (empirismo) (Kiraly 2016, pág. 56). Así pues, el conocimiento es algo predefinido y que puede ser descubierto si se busca con los medios y las herramientas adecuadas. Por lo tanto, para los seguidores de estas dos corrientes positivistas, la enseñanza y el aprendizaje son consecuencias derivadas de la transmisión y la acumulación del conocimiento respecto a las realidades objetivas. Bajo esos puntos de vista, los docentes son considerados los poseedores de ese saber que debe ser pasado a los estudiantes. Esta es una visión que, según Kiraly, es en parte la causante de la permanencia de la pedagogía tradicional que se utilizó por mucho tiempo en la enseñanza de la traducción (2016, pág. 54).

Dentro de los pedagogos que cuestionaron las maneras tradicionales de enseñar, y que causaron grandes cambios en la forma de ver la educación en su momento, podemos resaltar a Amos Comenio y a John Dewey. Sus planteamientos sobre la enseñanza han afectado las prácticas educativas aun hasta nuestros días, en varios campos, incluido el de los estudios de la traducción.

Con sus escritos, Comenio originó una revolución en la educación al proponer la enseñanza como una formalización mecánica de las prácticas pedagógicas cuya consigna era “enseñar todo a todos”. Sáenz Obregón (2013) explica que a partir de esa consigna se inició una forma de democracia educativa en la cual se facilitaba el acceso a la educación a un número de estudiantes cada vez mayor. Según las recomendaciones de Comenio, los estudiantes debían ser organizados por grupos de edades para regirse por un método educativo y disciplinario universal que estipulaba qué se debía enseñar, cómo y cuándo. En la concepción de la enseñanza propuesta por Comenio, el niño aparecía como el sujeto central del acto educativo y el profesor representaba no solo el método de enseñanza sino también un modelo para sus alumnos. En ese sentido, la virtud basada en la percepción del sí era de gran valor tanto para el profesor como para sus alumnos. No obstante, con

Comenio las prescripciones en el entorno pedagógico “[...] dejaron de ocupar un lugar tan central, y hubo un mayor énfasis sobre las prácticas hacia los demás y hacia el mundo” (Sáenz Obregón 2013, pág. 279).

Uno de los acontecimientos más significativos de la pedagogía de Comenio se refirió a la separación entre las prácticas morales y las religiosas, al asociar las últimas con la relación del sujeto consigo mismo, mientras que las prácticas morales las asoció con las obras externas, definidas en relación con los otros; gracias a ello:

En Comenio, la separación entre acciones sobre sí y sobre el mundo y los otros adquirieron una nueva forma: las acciones sobre sí se identificaron con la dimensión religiosa y trascendental de la vida, mientras que las acciones extravertidas adquirieron un estatuto más legítimo y autónomo que el que tenían antes, en cuanto acciones morales mundanas (Sáenz Obregón 2013, pág. 285).

Por su parte, John Dewey asociaba la educación con la búsqueda del conocimiento en el mundo exterior, dejando relegada la concepción de una autonomía moral y religiosa innata que se enriquecía con la ayuda de la educación artística y literaria. Dewey otorgaba un papel fundamental a la interacción social, la cual veía como “[...] una apertura empática hacia los otros y hacia la dimensión colectiva de la vida, que se convirtió en la condición indispensable para la constitución de un yo moral” (Sáenz Obregón 2013, pág. 283). En consecuencia, él rechazaba la idea de que el conocimiento se obtenía por medio de la simple observación y, por el contrario, afirmaba que se aprendía a partir de la acción.

La contribución de Dewey a la educación consistió en romper con paradigmas respecto a las prácticas del conocimiento y el papel del profesor en la educación. Su visión del acto educativo puede notarse en los siguientes aspectos: la concepción del conocimiento basado en la transformación de las condiciones objetivas; en énfasis en la autonomía del profesor como un experimentador pedagógico; la crítica de la rigidez en el uso del tiempo, el espacio y el conocimiento en el entorno escolar y la constitución del método como único medio legítimo para la obtención del conocimiento y la moral.

Según Kiraly (2016), para Dewey el objetivo de usar el método científico no era llegar a la verdad sobre el mundo sino hallar explicaciones viables para que las comunidades de pensamiento y de práctica se pudieran poner de acuerdo (Kiraly 2016, pág. 59). Adicionalmente, Dewey estuvo a favor de la abolición de la relación afectiva y personalizada con el profesor, y promovió la creación del aprendizaje colaborativo cuando recalcó la

importancia de la experiencia colectiva como una forma de hacer que los estudiantes participaran en la democratización de la vida social.

[...] en Dewey la libertad ya no estaba relacionada con las formas en que el yo actuaba deliberadamente sobre sí; se convirtió, de manera exclusiva, en el efecto de las interacciones del alumno con el maestro, con otros alumnos, con el método y con el mundo. La libertad adquirió una forma objetiva: se relacionó con las condiciones objetivas, o en palabras de Dewey, con la situación educativa (Sáenz Obregón 2013, pág. 285).

Uno de los pedagogos que retoma las ideas de Dewey, en un contexto más reciente, es Philippe Meirieu (2002). Él concibe el aprendizaje en función de abolir la relación paternalista que generalmente se da entre el profesor y el estudiante, existente desde la época de Comenio, y que puede resultar bastante dañina para quien aprende. La propuesta de Meirieu implica un aprendizaje que le permite al estudiante entender hasta dónde llega la responsabilidad del profesor y en donde comienza la suya propia. Aparte de la autonomía del estudiante, otro aspecto destacable en Meirieu es el concerniente a la motivación. Según él, para que haya motivación en el desempeño de una tarea, el profesor debe proporcionar al estudiante las herramientas suficientes para la resolución del problema que se le ha asignado, “[...] la paradoja del deseo se debe, en efecto, a que su objeto debe ser a la vez conocido y desconocido, es preciso adivinar sus formas, entrever el secreto, pero debe permanecer escondido y el misterio no debe ser develado” (Meirieu 2002, pág. 100). En otras palabras, la motivación en el estudiante se genera cuando el profesor plantea un problema con cierto grado de dificultad pero que tiene una solución posible. Así pues, el tipo de tareas deben orientarse a que la motivación durante su desempeño sea constante y que el logro de los objetivos sea, incluso, más satisfactorio para los estudiantes que para el mismo profesor. Como lo expresa Kelly (2010) para el contexto de la traducción, debe proporcionarse “[una actividad] no solo realista, sino posible y, por lo tanto, no desmotivadora”¹⁴ (2010, pág. 391).

Con relación al constructivismo, Corbetta (2007, pág. 10) explica que esta es una ontología que se desprende del paradigma interpretativista. Podríamos decir que el ser humano ha realizado actividades en comunidad a través de la historia, lo cual ha propiciado el aprendizaje colectivo y recíproco. Pero es hasta finales del siglo XX que surge el concepto

¹⁴ “[...] not only realistic, but also feasible and hence not de-motivating”

de aprendizaje colaborativo, cuyas raíces están en el constructivismo social planteado inicialmente por Lev Vygotsky (Király 2016, pág. 58–60), y que ha servido como marco teórico para la propuesta de aprendizaje social y contextualizado (Zañartu 2000, pág. 1). Si entendemos el constructivismo social como la forma que tiene el sujeto de crear conocimiento a partir de su relación con otros sujetos y con el entorno, podríamos pensar que existe una predisposición natural de los humanos para aprender de manera conjunta. De ser así, sería de esperar que los espacios educativos fomentaran ambientes donde pudiera darse ese aprendizaje colaborativo.

Király (2016) hace una distinción entre el ‘constructivismo radical’ piagetiano y el ‘constructivismo social’ propuesto por Vygotsky. Estas dos corrientes teóricas niegan la visión positivista de que el conocimiento del mundo surge a partir de la captación, de manera empírica o racional, de una verdad preexistente y, por el contrario, sugieren que ese conocimiento sucede gracias a la creación de la comprensión personal del mundo que rodea al individuo. Sin embargo, mientras que Piaget concibe ese fenómeno como un proceso individual, que luego lleva a la interacción social; en la visión vygotskyana, la interacción social es la que precede y prepara el terreno para el desarrollo del pensamiento. Así pues, para Vygotsky, los sujetos interpretan los fenómenos del mundo con, y mediante, la interacción social (Király 2016, pág. 58). En los planteamientos socioconstructivistas, la relación entre el sujeto y la cultura aparece como un requisito indispensable para el aprendizaje, al posibilitar al primero no solo el contacto con los fenómenos a su alrededor sino la inmersión total en la cultura que lo rodea para ayudarlo a convertirse en un ser diferente a los demás, autónomo, y responsable de su propio desarrollo.

Independientemente de la manera en que los conocimientos se puedan adquirir, el paso de estos, de generación en generación, se ha asociado con la educación y, en un plano más formal, con la pedagogía. Pero aún en nuestros días existe confusión entre las definiciones de los términos asociados con la difusión de dichos saberes, pues con frecuencia se confunden entre sí los conceptos de pedagogía, didáctica, educación, enseñanza e instrucción. Una breve mirada a diccionarios generales y especializados (véase Tabla 1) nos muestra que la línea divisoria entre estos conceptos es bastante delgada, lo que puede llevar a equívocos en su interpretación. Por ello, consideramos importante conocer las diversas definiciones y, en particular, las diferencias entre estos conceptos antes de referirnos a la didáctica específica de la traducción.

| Término | Definición general ¹⁵ | Definición especializada ¹⁶ |
|-----------|---|--|
| Pedagogía | <p>1. f. Ciencia que se ocupa de la educación y la enseñanza, especialmente la infantil.</p> <p>2. f. Práctica educativa o de enseñanza en un determinado aspecto o área. Pedagogía musical.</p> <p>3. f. Capacidad para enseñar o educar.</p> | <p>1. Ciencia que estudia la educación como un proceso organizado y dirigido conscientemente (proceso pedagógico).</p> <p>2. Ciencia que estudia las leyes de dirección del proceso pedagógico (leyes de dirección), determina los fundamentos teóricos del contenido y de los métodos de la educación, de la instrucción y de la enseñanza, aplica la experiencia más avanzada en la esfera de la educación, refleja las técnicas de las ciencias pedagógicas, y proporciona los métodos y procedimientos en la educación y la enseñanza y la influencia pedagógica sobre el educando.</p> <p>3. Ciencia que estudia las regularidades y el establecimiento de principios que permiten de forma consciente estructurar, organizar y dirigir, ya sea en un marco institucional, escolar o extraescolar, el proceso educativo especialmente hacia el logro de su objetivo, que es la apropiación por cada individuo de la herencia histórico-social acumulada por la humanidad que le ha precedido.</p> |
| Didáctica | <p>1. adj. Perteneciente o relativo a la didáctica o a la enseñanza.</p> <p>2. adj. Propio, adecuado o con buenas condiciones para enseñar o instruir.</p> <p>3. adj. Que tiene como finalidad fundamental enseñar o instruir.</p> <p>4. f. Arte de enseñar.</p> | <p>1. Rama de la Pedagogía que estudia la esencia, generalidades, tendencias del desarrollo y perspectivas de la enseñanza, y sobre esa base, la elaboración de los objetivos, contenidos, principios, métodos, formas de organización y medios de la enseñanza y la educación en la clase.</p> <p>2. Ciencia que estudia (perspectiva-estática) y elabora (perspectiva-dinámica) las teorías práctico-normativo-decisionales sobre la enseñanza, que orienta y dirige la educación.</p> <p>clásica. Didáctica que pone énfasis en los contenidos y, consecuentemente en la persona que ha de transmitirlos, el maestro, y donde queda relegado el protagonismo del alumno.</p> <p>general. Rama de la Didáctica que trata de la enseñanza escolar en general bajo cualquier aspecto, que establece normas y principios y estudia fenómenos, leyes, en su carácter más general.</p> <p>especial. Aquella rama de la didáctica que se dedica a estudiar las cuestiones que plantea cada una de las disciplinas consideradas como asignatura.</p> |
| Educación | <p>1. f. Acción y efecto de educar.</p> <p>2. f. Crianza, enseñanza y doctrina que se da a los niños y a los jóvenes.</p> <p>3. f. Instrucción por medio de la acción docente.</p> | <p>1. En un amplio sentido social, influencia formativa de todo el sistema social y de las instituciones sociales sobre el hombre, en un sentido pedagógico amplio, a la formación dirigida a un objetivo, realizada por una institución docente-educativa y que abarca todo el proceso educativo; y en un sentido pedagógico estrecho, al trabajo especial dirigido a la formación de determinados rasgos y cualidades de la personalidad, puntos de vista y convicciones de los educandos.</p> <p>2. Proceso social integral de la formación de la personalidad.</p> <p>3. En sentido estrecho la formación objetiva de convicciones, actitudes, cualidades morales y modos de conducta en el proceso educativo integral.</p> <p>4. En la concepción montessoriana, la ayuda activa que se da a la expansión normal de la vida del niño, no lo que da el maestro, un proceso natural espontáneo del niño, adquirido no por escuchar palabras, sino mediante experiencias sobre el medio ambiente.</p> |
| Enseñanza | <p>1. f. Acción y efecto de enseñar.</p> <p>2. f. Sistema y método de dar instrucción.</p> <p>3. f. Ejemplo, acción o suceso que sirve de experiencia, enseñando o advirtiendo cómo se debe obrar en casos análogos.</p> <p>4 f. pl. Conjunto de conocimientos, principios,</p> | <p>1. Proceso de asimilación de conocimientos y habilidades, así como de métodos para la actividad cognoscitiva, que se realiza bajo la dirección de un educador durante la práctica docente.</p> <p>2. Proceso organizado que abarca la transmisión del contenido de la instrucción y el aprendizaje, así como la apropiación activa por parte del alumno.</p> <p>3. Proceso de dirección de la actividad cognoscitiva del educando, para posibilitar en este la asimilación de conocimientos, hábitos y habilidades.</p> <p>4. Concepto que abarca un proceso organizado de la instrucción y el aprendizaje, relativo a la transmisión del contenido y la apropiación activa del alumno, y que se caracteriza por un alto grado de planificación y sistematización.</p> |

¹⁵ Consultado el 20 de enero de 2020 de *Diccionario Real Academia de la Lengua* (<https://dle.rae.es/>).

¹⁶ Consultado el 20 de enero de 2020 de *Diccionario Pedagógico AMEI-WAECE* (<http://www.waece.org/diccionario/index.php>).

| | | |
|-------------|--|--|
| | ideas, etc., que se enseñan a alguien. | |
| Instrucción | 1. f. Acción de instruir. 2. f. Caudal de conocimientos adquiridos. 3. f. Curso que sigue un proceso o expediente que se está formando o instruyendo. 4. f. Conjunto de reglas o advertencias para algún fin. | 1. Proceso, medios y metodología para hacer operacional el currículo, y que constituyen las técnicas que los maestros usan para hacer asequible el currículo a los alumnos. 2. Término relacionado con la impartición y asimilación de conocimiento, capacidades y habilidades, con la formación de intereses cognoscitivos, con la preparación para la actividad profesional, y que está unido al concepto de educación en su sentido más estrecho. 3. Proceso y resultado de la asimilación de los conocimientos sistemáticos, así como de las acciones y procedimientos inherentes a ellos. |

Tabla 1. Comparación de términos asociados con la didáctica

A pesar de la notoria proximidad existente entre los diversos conceptos, donde incluso se producen relaciones de sinonimia o de hiperonimia, podemos también notar que tanto en las definiciones generales como en las especializadas, la pedagogía aparece con un estatus de *ciencia* mientras que los demás conceptos solo reciben calificativos como *arte* o *acción de*, lo que sugiere que tienen un estatus menor en relación con la pedagogía.

En cuanto a la didáctica, observamos que se presenta una división entre la general y las didácticas específicas o especiales, identificadas en las acepciones de la Tabla 1 de la siguiente manera:

- General: Rama de la didáctica que trata de la enseñanza escolar en general bajo cualquier aspecto, que establece normas y principios y estudia fenómenos, leyes, en su carácter más general.
- Especial (o específica): Aquella rama de la didáctica que se dedica a estudiar las cuestiones que plantea cada una de las disciplinas consideradas como asignaturas.

A pesar de lo sucinto de estas dos definiciones, se entreve la necesidad de una diferenciación en el abordaje de la enseñanza de las diversas disciplinas existentes en la actualidad. Camilloni et al. (2007) proponen varios criterios para clasificar las didácticas específicas requeridas para cada disciplina, como respuesta “no solo a la heterogeneidad de las clasificaciones en uso sino, particularmente, al gran dinamismo de la sociedad y del conocimiento” (Camilloni et al. 2007, pág. 23). Según las autoras, los criterios de división más comunes para las didácticas específicas son:

- Didácticas específicas según los distintos niveles del sistema educativo.
- Didácticas específicas según las edades de los alumnos.
- Didácticas específicas de las disciplinas.
- Didácticas específicas según el tipo de institución.
- Didácticas específicas según las características de los sujetos.

Podríamos decir entonces que el surgimiento de cada disciplina ha creado la necesidad de implementar una didáctica acorde con sus contenidos y objetivos de formación. Según Camilloni et al., este ya era un tema de discusión en los tiempos de Comenio, que aparece en su obra *Didáctica Magna* de 1657, donde “[...] encontramos varios capítulos que se recortan presentando un trabajo específico en varias áreas de las didácticas de las disciplinas: didáctica de las ciencias, didáctica de las artes, didáctica de las costumbres, didáctica de las lenguas y didáctica de la piedad” (Camilloni et al. 2007, pág. 25). Aunque desde entonces son numerosos los pedagogos que han expresado la importancia de diferenciar la forma de transmitir los conocimientos de acuerdo con las diversas disciplinas, Camilloni et al. aclaran que el mayor desarrollo de las didácticas específicas ha sido obra, particularmente, de los especialistas en los diferentes campos del conocimiento, y no provino precisamente de los expertos en didáctica general.

[L]a didáctica general y las didácticas específicas, en especial tratándose de didácticas de las disciplinas, no siempre están alineadas, [...] No sería ajustado a la verdad esquematizarlas al modo de un árbol en el que la didáctica general constituyera el tronco del que, como ramas, derivaran las didácticas de las disciplinas. Sus vinculaciones son mucho más intrincadas (ídem).

2.3. Apuntes sobre la didáctica de la traducción

Los aportes de los pedagogos que hemos mencionado resultan valiosos para nuestro proyecto puesto que todos proporcionan, a su manera, diversas bases teóricas importantes para comprender la situación de la enseñanza de la traducción. Entre otros, los conceptos expresados por estos autores apuntan a la enseñanza centrada en el estudiante, al fomento de la autonomía y la motivación, y a la invitación al profesor para experimentar nuevas formas de enseñar. Además, se esbozan principios que nos permiten distinguir las diferencias entre la pedagogía como ciencia de la educación enfocada en la conceptualización de los aspectos educativos y la didáctica como el estudio, la elaboración y la aplicación de los conceptos teóricos emanados de la pedagogía, en los espacios de enseñanza-aprendizaje.

Todos esos principios sirven de fundamento para algunos de los enfoques didácticos utilizados en el campo de la traducción en la actualidad. Encontramos de especial interés los planteamientos relacionados con las didácticas específicas puesto que en el caso de la traducción aportan una base para identificar las diferentes metodologías que se utilizan en

los programas que investigamos, de acuerdo con las características y necesidades de la enseñanza en el contexto hispanoamericano.

En relación con las especificidades de la didáctica de la traducción, García López (2004) manifiesta que para ese tipo de formación en particular “[...] deben establecerse unas pautas metodológicas rigurosas, claras y precisas, determinadas por las exigencias específicas del tipo de comunicación que es la traducción, aplicadas a cada tipo de texto” (2004, pág. 433). Es por la necesidad de establecer esas pautas que numerosos especialistas del campo de la traducción se han dado a la tarea de ofrecer un panorama del estado y la evolución de su didáctica. Autores como Delisle (1980/2000, 2005b) Hurtado Albir (2001), Kelly (2005), Kiraly (1995, 2000, 2005, 2016), y Nord (1997, 2005b, 2006a, 2009) han investigado las relaciones y las fronteras entre la teoría y la didáctica de la traducción, planteado objetivos de aprendizaje, y definido las competencias requeridas para su ejercicio. Además de ello, estos autores han discutido sobre el rol desempeñado por los docentes y los estudiantes y han contribuido decididamente con propuestas de diseños curriculares y de evaluación. A continuación, nos referiremos de manera breve a algunas de sus contribuciones, por lo significativo de ellas para nuestro estudio.

2.4. Rol de profesores y estudiantes

Una crítica común de varios especialistas se refiere a la manera en que gran parte de las instituciones formadoras de traductores imparten la instrucción a sus estudiantes, con base en modelos transmisionistas convencionales, poco auténticos y centrados en el docente (Kelly 2010; Kiraly 2000, 2005, 2016; Nord 1997, 2005b, 2009; Risku 2012). Como explica Delisle (2005), la dinámica propia de la enseñanza de la traducción, así como de su evaluación, generalmente concibe esta actividad como un encuentro alrededor de algunos textos que se deben traducir siguiendo el patrón metodológico de *lea y tradúzcala* y donde el profesor, por lo general, es quien tiene la solución ‘correcta’. Los problemas más relevantes son en especial de tipo lingüístico (léxico, morfosintáctico, estilístico) y se ofrece una propuesta de traducción que a veces se comenta sin darle mayor profundidad ni análisis a la respuesta (Delisle 2005b, pág. 162). Para Kiraly (2012, pág. 85), estas prácticas utilizadas por largo tiempo en muchos contextos académicos (aún en nuestros días), y que él describe como reduccionistas y objetivistas, siguen patrones de ensayo y error, con actividades ficticias, en solitario, descontextualizadas, despersonalizadas y arraigadas profundamente en

la pedagogía tradicional de la presentación magistral. Este autor considera que tal tipo de enseñanza es:

[...] a la vez una demostración del intelecto superior del profesor y un intento de replicar el conocimiento en la mente de los estudiantes, parece ser un remanente de los primeros días de la Enseñanza de la Traducción, cuando los Estudios de la Traducción surgieron como un apéndice del campo de la filología. Esta es una técnica que ha pasado de generación en generación de docentes de traducción ante la ausencia de esfuerzos multidisciplinarios conjuntos para establecer verdaderas pedagogías de la traducción que reflejen lo que sabemos hoy en día respecto a la complejidad dinámica de la mediación lingüística¹⁷ (Kiraly 2005, pág. 1099).

En ese sentido, el método de enseñanza más recurrente en diversos entornos ha sido el de asignar fragmentos de textos cortos para que los alumnos traduzcan en un tiempo específico (en clase o en sus casas). Tras lo cual se procede a la revisión en el espacio de clases, siguiendo el procedimiento conocido como “¿quién traduce la siguiente oración?¹⁸”. Según Nord (2005b), desde la segunda mitad del siglo XX este método ha consistido en que:

[...] un texto era traducido oración por oración, discutiendo todas o la mayoría de las sugerencias o preguntas de los participantes, y finalizando (¡luego de alguna semanas!) con una traducción que se acercara, más o menos, a la idea de lo que para el profesor era una entrega ‘buena’ (o ‘correcta’ o ‘adecuada’ o ‘equivalente’ o según el estándar preferido en ese momento)¹⁹ (Nord 2005b, pág. 217–218).

En los siguientes apartes se observa como diversos autores han descrito y cuestionado la recurrencia de este modelo de enseñanza a través del tiempo y de distintos espacios de formación. Ya en la década de 1980, House (citada en Kiraly 1995, pág. 7) se refería al uso

¹⁷ [...] both a demonstration of the teacher’s superior wisdom and an attempt to duplicate knowledge in students’ minds, appears to be a holdover from the earliest days of Translator Education, when Translation Studies began to emerge as an appendage to the field of philology. It is a technique that has been passed down from generation to generation of translation teachers in the absence of concerted multidisciplinary efforts to establish true pedagogies of translation reflecting what we know today about the dynamic complexity of language mediation.

¹⁸ Este concepto, acuñado inicialmente por Christiane Nord en su escrito de 1996 (“Wer nimmt denn mal den ersten Satz?”) es referenciado con frecuencia por Kiraly (cf. Kiraly 2005, 2016) como el método ‘who’ll take the next sentence’ (WTNS), en relación con las clases magistrales de traducción.

¹⁹ [...] a text was translated sentence by sentence, discussing all or most of the participants’ suggestions and questions and ending up – after a few weeks! – with a translation that more or less conformed to the teacher’s ideas of a ‘good’ (or ‘correct’ or ‘adequate’ or ‘equivalent’ or whatever standard was preferred at the time) rendering.

de este método, y a sus efectos desmotivadores en los estudiantes. Según ella, después del consabido ejercicio de traducir un segmento de texto para traer a clase,

[...] el grupo en pleno revisa el texto, oración por oración, con cada estudiante leyendo un segmento diferente. El instructor pregunta si hay soluciones de traducción alternativas, luego corrige las versiones sugeridas y, finalmente, presenta la oración en su forma ‘correcta’ y final ... Naturalmente, este procedimiento es muy frustrante para los estudiantes²⁰ (1995, pág. 7).

En otra cita de Kiraly se corrobora como la aplicación de dicho procedimiento puede generar sentimientos negativos en los aprendices:

Esta era una experiencia algo frustrante [...] En esas circunstancias era difícil para cualquier estudiante cuya traducción fuera diferente de la versión maestra obtener la confianza en su propio trabajo [...] Los razonamientos de base para mi traducción no eran tenidos en cuenta, solo mi traducción visible y la manera en que esta se acercaba a la norma establecida por el profesor²¹ (Enns-Conolly 1986, en Kiraly 1995, pág. 8).

Como una crítica a este método de enseñanza, González Davies (2002) lamenta que en las clases se privilegien los aspectos lingüísticos, que no se tengan en cuenta las soluciones de los estudiantes, y que únicamente el modelo de traducción del profesor sea el referente. Según ella, “[...] esta es una idea errada de la traducción concebida para las clases de lenguas extranjeras, no para la traducción en la manera en que los profesionales siempre la han ejecutado²² (González Davies 2002, s.p.). Este comentario se relaciona con la crítica de Ulrych (2005, pág. 3) respecto a que las facultades de lenguas modernas generalmente asumen la traducción como un tipo de ejercicio lingüístico, por lo que a menudo fallan en la preparación de sus estudiantes para la traducción de la ‘vida real’, es decir, en contextos profesionales.

En un sondeo previo a los datos de este estudio, hemos observado que la metodología de ‘¿quién traduce la siguiente oración?’ se ha utilizado, al pie de la letra, en algunos de los

²⁰ [...] the whole group goes through the text sentence by sentence, with each sentence being read by a different student. The instructor asks for alternative translation solutions, corrects the suggested versions and finally presents the sentence in its final, “correct” form. ... This procedure is naturally very frustrating for the students.

²¹ This was a rather frustrating experience [...] Under those circumstances it was difficult for any student whose translation differed from the master version to gain confidence in their own work [...] My underlying reasoning in translating was not considered, only my visible translation and how well it met the norm set by the teacher.

²² [...] this is really a false idea of translation made up for foreign language teaching, not translation as professionals have always carried it out.

contextos analizados para nuestra investigación. Así lo describen algunos de los participantes de Venezuela y Argentina, respecto a su experiencia como estudiantes:

[...] cuando yo era estudiante, una clase de prácticas de traducción era, más o menos... todo el tiempo que duraba la clase, los estudiantes leían su traducción, digamos un fragmento, y luego el profesor preguntaba, digamos: “A ver, ¿Quién tiene algo mejor? ¿Quién puede explicar esto? ¿A quién se le ocurre una solución mejor?” Era más o menos así, una práctica de traducción ¡bastante aburrido! (5P18B) [participante UCV].

Y,

Las clases de traducción se basan en que los profesores te dan un texto, y tú te lo llevas a tu casa. Tú haces tú traducción y cuando llegas al salón de clase, pasas a la pizarra, y escribes tu traducción, y él te dice “esto está bien”, y “esto está mal” [...] ¡y ya! Uno va aprendiendo de ensayo y error. Esa es la metodología que se aplica en Traducción 1, en Traducción 2, en Traducción Especializada, y es la que se ha aplicado... creo que desde el [19]94 (5E112B) [participante UCV].

Además,

[Los profesores] nos traían los materiales, ya sea un artículo de diario [periódico], o bien, artículos que sacaban del Internet. Que cumpliera, no sé, con las expectativas del profesor. Y, la mayoría de las veces, buscábamos cuáles eran los problemas de traducción que presentaba el texto. Más o menos se debatía en clase. Después teníamos que traer, para la clase siguiente, la traducción resuelta (1E137B) [participante UNC].

Y también,

[...] en general lo que hacían todos los profesores era: alguien leía un pedazo de su traducción, y tanto el profesor, como otros alumnos, comentaban, criticaban o aplaudían, eventualmente, lo que ese alumno había hecho [...] Casi todas las materias que recuerdo de traducción tenían ese mismo esquema. Traducir, presentar todas las traducciones impresas para todos los demás, y evaluar y criticar pedazos de la traducción que había hecho cada uno (2E145B) [participante LV].

Así pues, se puede apreciar que este método de enseñanza convencional ha tenido un profundo y prolongado arraigo en diversos entornos de enseñanza. También se nota que la percepción negativa de los estudiantes sobre su uso es, más o menos, generalizada; pues este tipo de procedimientos pareciera generar sentimientos de apatía, aburrimiento, frustración y baja autoestima entre quienes aprenden. Todo ello debido a que, tanto durante el desarrollo de las clases, como al momento de evaluar, la figura omnipresente del profesor se manifiesta decidiendo qué es lo que se acepta y qué es lo que se rechaza, dejando así

poco espacio para el protagonismo de los aprendices en cada actividad. A esto se suma que, en el aspecto evaluativo, las decisiones del docente sobre la pertinencia de una tarea necesariamente conllevan un componente de subjetividad, debido a la caracterización de ciencia *inexacta* (no positivista) de la traducción. Como advierte Varela Salinas (2006), hay poco conocimiento sobre todos aquellos factores que intervienen en el proceso de enseñanza/aprendizaje de la traducción y por ende hay dificultad “[...] en cómo cuantificar el proceso de los estudiantes ya que precisamente la calidad de una traducción no se puede valorar con la misma facilidad que el desarrollo exitoso de una ecuación” (2006, pág. 8).

Aunque el método mencionado pareciera invitar a los estudiantes a ‘participar’ de la clase, en este contexto el desarrollo de la actividad pedagógica (así como su mayor o menor éxito) siempre depende del desempeño –alto o bajo– de los estudiantes ante un fragmento de traducción determinado, y del análisis de los errores dirigido por el maestro. Así mismo, la decisión final sobre la adecuación del texto meta sigue siendo potestad del profesor y, como regla general, en dicho procedimiento tanto las actividades de clase como la evaluación se enfocan más en el producto que en el proceso. Así pues, el docente es quien ‘dosifica’ las actividades y quien tiene la ‘última palabra’. Estamos de acuerdo con que este procedimiento de enseñanza perpetúa la idea de que los estudiantes son receptores pasivos del conocimiento, cuya participación se debe limitar a traducir fragmentos descontextualizados y a comentar sobre ellos, cuando el profesor se los permita. Al respecto, Kiraly (2005) menciona que,

[...] debido a la naturaleza de la organización en el aula, el aprendizaje se asume como un proceso cada vez más despersonalizado y descontextualizado. Se supone que el profesor posee el conocimiento sobre cómo traducir, el cual en esencia se puede transferir a las mentes de los estudiantes para ser almacenado, recuperado, y luego transferido a otras tareas de traducción²³ (Kiraly 2005, pág. 1101).

Por otra parte, consideramos que el uso difundido de esta práctica entre los docentes puede deberse a la relativa facilidad de su aplicación –pues basta con asignar un texto cualquiera, y esperar a que los estudiantes propongan traducciones de cada segmento que

²³ [...] given the very nature of the classroom setting, learning is seen as an incremental and potentially disembodied and desituated process. The teacher is supposed to possess knowledge of how to translate, which can essentially be transmitted to the students’ minds for storage, recall and later transfer to other translation tasks

el profesor irá descartando o aceptando según su ‘conocimiento superior’, e incluso sin haber realizado la traducción por sí mismo.

Otra razón puede estar en el desconocimiento de materiales específicos para la enseñanza de traducción por parte de los docentes, o en la falta ellos. En este sentido, existe un desbalance profundo entre la oferta de textos teóricos y de textos didácticos para esta disciplina. Así lo observa González Davies (2005), al manifestar que “la literatura sobre formación de traductores parece inclinarse hacia la descripción de lo que sucede en la traducción, pero no hacia lo que sucede en el aula de clase²⁴” (2005, pág. 67). En un estudio a ese respecto, Gómez y Gómez (2011) comentan que, “[a] pesar de la existencia de textos con nombres sugestivos como *manual de traducción, método de traducción, introducción a la traducción, etc.* que sugieren una orientación didáctica, estos tienen generalmente una orientación más teórica, apta para el público con conocimientos previos de la disciplina” (2011, pág. 145–146) [énfasis del original]. En su listado sobre los textos de este tipo existentes, estos autores clasifican tres grupos:

- Textos de traducción con orientación teórica: (9) (por ej., Baker 2011; Delisle 2005b; Durieux 2005; Kelly 2005; López y Minett 2006; Newmark 1988).
- Textos de traducción con orientación principalmente teórica y actividades prácticas (como ejercicios prácticos, cuestionarios, traducciones comentadas, etc.): (8) (por ej., Delisle 1984; Gamero Pérez 2001; Hurtado Albir 2003; Kußmaul 1995; Newmark 1988; Scarpa 2001; Vinay y Darbelnet 1960)
- Textos de traducción con orientación principalmente práctica, tipo manual, guía o módulo: (5) (por ej., Brehm-Cripps 2007; Gómez y Gómez 2013; Montalt i Resurrecció 2005).

Una última razón, que consideramos fundamental, podría ser la inexistente oferta de programas para formar docentes de traducción. Esto hace que quienes terminen involucrados en su enseñanza generalmente sean traductores sin formación didáctica, o profesionales de áreas diferentes (incluida la lingüística), quienes aprenden a enseñar siguiendo el método del ‘ensayo y error’. Como ejemplo, Nord (2005b) comparte sus inicios en el ‘oficio’, tras haber recibido formación, según sus palabras, también de parte de traductores, docentes de lenguas, o ‘simples’ hablantes nativos con formación jurídica o técnica.

²⁴ the literature on translation training seems to lean towards a description of what happens in translation but not of what happens in the classroom.

Inicié en la formación de traductores hace unos 35 años, dos semanas después de mi graduación como traductora. [...] Al principio intenté imitar a los profesores que me habían gustado más durante mi propia carrera, pero luego sentí que eso no era suficiente, y entonces comencé a desarrollar mi metodología de enseñanza. Supongo que la mayoría de los docentes de traducción novatos aún estarán siguiendo ese camino hoy en día²⁵ (Nord 2005b, pág. 209).

Todo lo anterior hace pensar que la enseñanza de la traducción está inmersa en un bucle, del cual no puede salir, y en el cual la forma más fácil (y aparentemente inofensiva) de enseñar la traducción es la referida práctica de revisión ‘oración por oración’. Pero, aunque estos métodos aún persistan en nuestros días, en muchos contextos educativos, varios autores reconocen que ha habido avances en las metodologías de trabajo en las décadas recientes. Después de reiterar que por mucho tiempo la formación de traductores ha consistido en hacer que los alumnos imiten los modelos de sus profesores, Kelly (2010) destaca que, “[a]fortunadamente, con la consolidación de la teoría fundamentada y de los paradigmas centrados en el estudiante, la educación de los traductores ha evolucionado considerablemente desde esos primeros días²⁶” (2010, pág. 389). Ciertamente, se observan avances en la investigación asociada a los estudios de la traducción que, de una u otra manera, han impactado la manera de enseñar a traducir. Risku (2012), por ejemplo, menciona que “[c]on el tiempo, el diseño de la investigación utilizada en los estudios cognitivos de la traducción se ha alejado de la investigación de los aprendices en condiciones que tienen poca relación con la práctica de la traducción profesional hacia la descripción de la traducción (cercana a) la vida real realizada por los profesionales²⁷” (2012, pág. 2). Aun así, aunque los variados avances desde la parte teórica han servido para comprender la traducción como un proceso hermenéutico, en parte gracias a los enfoques cognitivos y constructivistas, parece que dichos cambios no se han visto reflejados suficientemente en las prácticas en el aula. Así lo considera Kiraly (2001), quien encuentra una ‘contradicción fundamental’ en continuar viendo las relaciones de enseñanza y

²⁵ I went into translator training about 35 years ago, two weeks after graduating as a translator. [...] At first, I tried to imitate the teachers I had liked best in my own training, but then I felt this was not enough, and I started to develop my own teaching methodology. I presume that most novice translator trainers are still working along these lines today.

²⁶ [...] Fortunately, with the consolidation of student-centred and theoretically grounded paradigms, translator training has evolved considerably since those early days.

²⁷ Over time, the research design used in cognitive studies of translation has moved away from the study of non-translators or learners in conditions that bear little relevance to professional translation practice toward the description of real-life(-like) translation by professionals.

aprendizaje como procesos de transferencia del conocimiento en la dirección docente-estudiante, en sus palabras:

Mientras que la teoría contemporánea de la traducción lleva años alejándose de las conceptualizaciones de la traducción como un proceso de transferencia de significados desde un texto a otro, y hacia la perspectiva de que los lectores (y los traductores) *construyen* el significado a medida que interactúan con los textos, los enfoques transmisionistas respecto a la formación de traductores aún parecen predominar en muchas instituciones educativas de Europa²⁸ (Kiraly 2001, pág. 50) [énfasis del original].

Como se observa en este apartado, un aspecto común es el llamado de los autores a abandonar el modelo de enseñanza convencional –consistente en la transferencia de información en la dirección profesor-alumno– arraigado en muchos de los contextos de formación de traductores y que, y a pesar de las numerosas voces en favor de metodologías más innovadoras y centradas en el estudiante, comprobaremos que sigue siendo uno de los métodos más comunes en muchos de los contextos de este estudio (véanse Capítulos 7 y 8).

2.5. Enfoques teóricos en la enseñanza de traducción en Hispanoamérica

A continuación, ofrecemos una breve presentación de algunas teorías o enfoques que se han utilizado, en mayor o menor medida, para la enseñanza de la traducción en los programas de nuestro estudio; y que, debido a su reconocimiento internacional, han tenido repercusión en varios contextos de formación de traductores en Hispanoamérica. Entre otras, nos referimos a la enseñanza por objetivos de aprendizaje (Delisle 1980/2000; 2005b), el enfoque basado en tareas (González Davies 2003; Hurtado Albir 1996, 2001, 2007, 2003; PACTE Research Group 2005; 2014), la corriente funcionalista (Nord 1997, 2005b, 2006a, 2009, 2012) y a los enfoques socioconstructivista y emergentista (Kiraly 1995, 2000, 2001, 2005, 2016; Risku 2012). Esta selección necesaria se basó en un análisis preliminar de la información documental de cada programa y en un posterior sondeo con los profesores respecto a los enfoques de su predilección (véanse Capítulos 7 y 8). Nuestra

²⁸ While contemporary translation theory has for years been moving away from conceptualizations of translation as a process of transferring meaning from one text to another, and toward the perspective that readers (and translators) *make* meaning as they interact with texts, transmissionist approaches to the training of translators still seem to predominate in many European training institutions

selección refleja la opinión de Venuti (2012) respecto a la dificultad que entraña incluir la variedad de enfoques sobre la traductología existentes en un solo escrito académico, debido a “[...] la actual fragmentación del campo en subespecialidades, algunas con una orientación empírica, otras con orientación especulativa, y muchas influenciadas por diversos aspectos de la lingüística, la crítica literaria, los estudios culturales, la filosofía y la sociología”²⁹ (Venuti 2012, pág. 2).

2.5.1 Delisle: enseñanza por objetivos de aprendizaje

Uno de los aportes más destacados sobre la didáctica de la traducción provino de Jean Delisle cuando, en la década de 1980 (Delisle 1980/2000), denunció la falta de sistematización en la enseñanza de la traducción y la necesidad de estrategias pedagógicas para la misma. Para subsanar esas carencias, Delisle planteaba la importancia de implementar una pedagogía heurística, a través de metodologías activas y centradas en el estudiante que le ayudaran a descubrir los principios para efectuar un correcto desarrollo del proceso traductor.

Cuando Delisle (2005b) aboga por la renovación de la enseñanza de la traducción profesional admite que traducir, y enseñar a hacerlo, es un *arte difícil* pero agrega que no es una tarea imposible. Al referirse a las dificultades que entraña la enseñanza de esta disciplina, menciona tres problemas básicos: las lagunas lingüísticas; el paradigma asociado a la creencia de que la habilidad de traducir es innata y que todo esfuerzo por formar traductores es infructuoso; y los objetivos que se proponen para la didáctica de la traducción que no tienen claridad y resultan *vagos y confusos*.

En su propuesta para “[...] reducir en gran parte el empirismo que aún reina en la traducción” (Delisle 2005b, pág. 42), este autor plantea desarrollar la enseñanza de esa disciplina a partir de ‘objetivos de aprendizaje’ claros y definidos. Esta propuesta surge del libro *L’analyse du discours comme méthode de traduction* (Delisle 1984), con el fin de establecer los contenidos y la progresión de la enseñanza de un modo sistemático, más allá de consideraciones de tipo léxico, gramatical, temático o teórico. Para ello, el autor diseñó una lista con 23 objetivos de enseñanza pensados para un curso de traducción (inglés-francés). Posteriormente, en el libro *La traduction raisonnée* (1980/2000), dichos objetivos fueron

²⁹ [...] the current fragmentation of the field, into subspecialties, some empirically oriented, some speculatively oriented, many influenced by various forms of linguistics, literary criticism, cultural studies, philosophy, and sociology.

subdivididos en 8 objetivos generales y otros más específicos. Los objetivos generales cubren los siguientes temas: metalenguaje de la iniciación a la traducción; documentación de base del traductor; método de trabajo; proceso cognitivo de la traducción; convenciones de la escritura; dificultades léxicas; dificultades sintácticas; dificultades de redacción. Además de los objetivos planteados, Delisle diseñó una variedad de actividades de clase destinadas a lograr los numerosos objetivos específicos propuestos.

Según Hurtado Albir (2019), los planteamientos de Delisle constituyeron un gran paso en la didáctica de la traducción, puesto que él “[...] plantea la necesidad de una pedagogía heurística y una metodología activa, centrada en el estudiante, que le hagan descubrir los principios que ha de seguir para efectuar un correcto desarrollo del proceso traductor” (2019, pág. 58). Por su parte, Kelly (2010, pág. 390) considera que el mayor mérito de Delisle radica en haber llamado la atención de los especialistas de la traducción sobre la necesidad de aplicar principios didácticos básicos en sus clases. Pues hasta ese momento toda la atención se centraba en establecer los límites de la disciplina y en buscar la independencia de los estudios desde la filosofía y la lingüística. Para Kelly, la formulación de objetivos planteada por Delisle ofrece cuatro ventajas principales:

- facilita la comunicación entre docentes y estudiantes
- facilita la selección de herramientas didácticas
- sugiere diversas actividades de aprendizaje
- proporciona las bases para la evaluación del aprendizaje.

Para facilitar la elaboración de los objetivos de aprendizaje, Delisle define dos etapas en la formación de los traductores: la etapa de traducción didáctica y la de traducción profesional. Los objetivos de aprendizaje están relacionados con el tipo de traducción que se desea enseñar en cada una de estas etapas.

Para Delisle, la traducción didáctica se entiende como aquella cuya finalidad es la adquisición de una lengua extranjera a través de la asimilación de nuevas estructuras sintácticas y de nuevo vocabulario; mientras que la traducción profesional es la que se enseña en centros de educación superior con el fin de formar traductores para integrarse al mercado laboral (Delisle 2005b, pág. 49–50). Entre las similitudes de la traducción didáctica y la traducción profesional mencionadas por Delisle están: (a) los textos por traducir requieren de un método de reflexión lógico y analítico; (b) los estudiantes desarrollan la

versatilidad en el manejo del lenguaje; (c) se busca producir la articulación de un pensamiento dentro de un discurso; y (d) el metalenguaje es bastante similar.

Por otro lado, las diferencias en la enseñanza de la traducción en estas dos fases son más numerosas. En la Tabla 2 presentamos una comparación con las diferencias que consideramos más relevantes, con base en Delisle (2005b, pág. 53–58).

| Traducción didáctica | Traducción profesional |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> ● Finalidad de la enseñanza: adquisición de conocimientos lingüísticos. ● Cursos dictados por profesores de idiomas ● Iniciación en el uso de diccionarios generales. ● No hay una competencia técnica en particular, solo la adquisición de medios de expresión. ● Enseñanza de la traducción sin enfatizar en el lenguaje especializado. ● Traducción para el profesor quien a su vez juega el papel de juez y corrector del trabajo. ● Traducción de textos adaptados o frases elaboradas para enriquecer el vocabulario, adquirir nuevas estructuras sintácticas, etc. ● Traducción literal como estrategia de traducción predominante. ● Análisis de la lengua para acompañar el ejercicio de traducción. | <ul style="list-style-type: none"> ● Finalidad de la enseñanza: Adquisición de una cualificación profesional. ● Cursos dictados por profesores de traducción. ● Excelente conocimiento tanto de diccionarios generales como de especializados, además de una buena competencia de búsqueda documental. ● Iniciación a la utilización de herramientas de traducción: memorias de búsqueda, bancos terminológicos, etc. ● Mayor importancia del lenguaje especializado (técnico, jurídico, médico...). ● Traducción dirigida a un público o a un destinatario. ● Traducción de textos reales: artículos de prensa, manuales, informes ministeriales, etc. ● La estrategia de traducción depende del género y de la función de los textos. ● La traducción se efectúa a partir de un análisis del discurso y de los parámetros de la comunicación. |

Tabla 2. Cuadro comparativo entre traducción didáctica y traducción profesional (adaptado de Delisle, 2005, pp. 53–58).

Las diferencias establecidas por Delisle nos parecen ilustrativas del tipo de formación que se esperaría de los programas de lenguas modernas, en contraste con la enseñanza de traducción en programas orientados a este fin. No obstante, en ambos tipos de programas resulta bastante frecuente que la formación en la traducción se centre en la adquisición de

lenguas por medio de ejercicios de gramática y de aspectos contrastivos. Lo anterior puede ser válido para las etapas iniciales, siempre que dichos ejercicios estén complementados con conceptos básicos y actividades semiauténticas de traducción, pero resulta insuficiente para la preparación que requieren los traductores para la vida profesional. Así lo considera Delisle, con respecto a la carencia de textos didácticos para la enseñanza de la traducción, “[...] vemos que la formación de traductores profesionales exige mucho más que una formación lingüística, por importante que ésta sea [...] el aspecto documental, por ejemplo, ausente en los manuales de aprendizaje de lenguas, debería ocupar un lugar importante en un manual concebido para la formación de traductores profesionales” (Delisle 2005b, pág. 164).

2.5.2 Grupo PACTE/Hurtado Albir: Enfoque por tareas y competencia traductora

Dentro de los enfoques de traducción que mayor influencia han tenido en el contexto hispanoamericano está el del grupo PACTE, liderado por Amparo Hurtado Albir. Este grupo viene investigando en el campo de la traducción desde 1997 y, según sus miembros, las líneas de interés del grupo son “la investigación empírico experimental sobre la competencia traductora y su adquisición en la traducción escrita; la formación de traductores; la metodología empírica y experimental en traductología, y el uso de las TIC en la investigación de la traducción” (PACTE Research Group 2014, pág. 114–115).

De especial interés dentro de los aportes de PACTE están los temas asociados con el enfoque por tareas y con la definición de la competencia traductora. El grupo aborda estos temas desde la parte teórica y metodológica. Pues, según Hurtado Albir (2003), el papel de la teoría en la didáctica de la traducción es ofrecer una descripción y una explicación de su funcionamiento que ayude al profesor a elaborar los contenidos de la enseñanza y al estudiante a reflexionar sobre los problemas que le plantea la práctica traductora. Como afirma García López (2004), “cualquier metodología, y, desde luego, una tan compleja como la de la disciplina de la traducción [...] requiere, pues, como punto de partida unos principios teóricos coherentes acerca de la naturaleza de lo enseñado, y de los objetivos que se persiguen” (2004, pág. 433). Es por lo anterior que se hace necesario conjugar la teoría y la didáctica de la traducción a través del establecimiento de criterios pedagógicos y

didácticos claros y coherentes. Las reflexiones que recogemos de Hurtado Albir (2003) podrían ser de utilidad para tal propósito, según esta autora:

existe una necesidad inmediata de investigación en la didáctica de la traducción. Los planteamientos didácticos actuales son insuficientes para dar cuenta de la complejidad de los mecanismos que intervienen en el proceso de aprendizaje de la traducción. Teniendo en cuenta que aún se confunde el enseñar lenguas con enseñar a traducir, es necesario avanzar en la clarificación de dichos conceptos y en el diseño de objetivos de aprendizaje y de propuestas metodológicas en torno a la traducción. Otro elemento importante es avanzar en una investigación que dé cuenta de la distinción entre el diseño de objetivos propios de la iniciación de la traducción y los de cada rama de la traducción especializada así como la distinción entre los objetivos propios de la enseñanza de la traducción directa y los de la traducción inversa (2003, pág. 20).

Hurtado Albir (2019, pág. 57) también resalta que la enseñanza de la traducción no puede orientarse a la parte teórica y conceptual; pues si se enfatizan ese tipo de contenidos en las clases se estaría dando prioridad a la adquisición de conocimientos de tipo declarativo (saber ‘el qué’) y explicativo (saber ‘el por qué’), preguntas que conciernen más a la formación de investigadores en traducción. Mientras que se prestaría menor atención a la adquisición de la competencia traductora, que es un conocimiento operativo (pues busca responder ‘el cómo’).

Al comparar entre los diversos enfoques de la traducción existentes, Hurtado Albir (ibíd., pág. 54) establece dos grupos. En primer lugar, están los enfoques transmisionistas, centrados en el profesor, y orientados al producto, en ese grupo ella incluye: la didáctica tradicional de la traducción, los enfoques contrastivos, y la incidencia en los contenidos teóricos. Por otro lado, ella agrupa los enfoques centrados en el aprendizaje del estudiante y orientados al proceso. Estos incluyen la incidencia en el proceso traductor, la formación por objetivos de aprendizaje, el enfoque por tareas y proyectos, la orientación constructivista social, la formación por competencias, y la incidencia en los aspectos profesionales (es decir, el aprendizaje situado). Dentro de estas opciones, PACTE, con Hurtado Albir (1996, 2001, 2003, 2007, 2018) a la cabeza, se ha orientado especialmente al enfoque por tareas.

Según Kelly (2010, pág. 394) el trabajo de este grupo con el enfoque por tareas puede entenderse como una extensión de las propuestas de Delisle respecto al diseño curricular basado en objetivos de aprendizaje. Tal afirmación es confirmada en el diálogo entre

Hurtado Albir y Echeverri (2018), y parece aún más lógica si observamos que en los trabajos iniciales de Hurtado Albir (1996) se desarrollaron cuatro tipos de objetivos generales, que luego serían divididos en treinta y tres objetivos específicos. Estos objetivos generales son:

- objetivos metodológicos: para captar principios metodológicos básicos del proceso traductor;
- objetivos contrastivos: para dominar los elementos de contrastividad fundamentales entre el par de lenguas implicadas;
- objetivos profesionales: para asimilar el estilo de trabajo del traductor profesional;
- objetivos textuales: para dominar las estrategias fundamentales de la traducción de textos de diverso tipo.

(Hurtado Albir 2019, pág. 59).

Adicionalmente al desarrollo de objetivos de aprendizaje, Hurtado Albir (1996, 2003) concuerda con Delisle en denunciar la existencia de varios problemas en la enseñanza de la traducción; siendo el más grave la confusión entre la enseñanza de la traducción y la de las lenguas. La autora atribuye esta falla al vacío pedagógico existente en la didáctica de la traducción que permite que las investigaciones desarrolladas en el ámbito de la lingüística o de la traductología se incluyan de manera directa y mecánica en la teoría, sin pasar por una aplicación pedagógica (1996, pág. 32). Adicionalmente, Hurtado Albir encuentra preocupante que se diseñen objetivos en función del perfeccionamiento de la lengua y no de la traducción; y que las tareas de traducción se limiten a comentar las dificultades lingüísticas del producto y a recibir, del profesor o del manual, una única solución. Ella también lamenta el que se fomenten las actividades orientadas a la traducción literal y que se diseñen actividades sin tener en cuenta los criterios metodológicos (selección de textos apropiados, progresión adecuada, nivel de dificultad, diferenciación entre la traducción directa y la traducción inversa).

En el enfoque por tareas se crean unidades didácticas alrededor de tareas diversas que apuntan a la resolución de la tarea (o tareas) final(es). Para diseñar esas tareas se recurre al uso de instrumentos variados; tales como textos en lengua de partida y de llegada; análisis, comparación, revisión o corrección de traducciones; cuestionarios; ejercicios contrastivos; de documentación; fichas para rellenar; textos de apoyo y fichas informativas sobre aspectos conceptuales; entre otros. En este sentido, Hurtado Albir (2019, pág. 60) recomienda que las tareas que se diseñan no se restrinjan a la traducción de textos, e incluye como posibilidades las siguientes:

- Tareas que preparan a la traducción de textos: tareas de pretraducción (análisis del texto original), traducción sintética (resumen en lengua de llegada de un texto en lengua de partida), traducción ampliada (ampliación en lengua de llegada de la información de un texto en lengua de partida), traducción comparada (análisis de varias traducciones para identificar errores y aciertos), revisión de una traducción, corrección de una traducción (identificación de errores).
- Tareas para adquirir conocimientos: lectura de textos de apoyo y de fichas informativas, realización de debates (presenciales o virtuales), análisis de textos paralelos.
- Elaboración de informes de diverso tipo: sobre la profesión de traductor, sobre aspectos culturales, sobre la traducción de un texto (la traducción comentada), etc.

La flexibilidad y coherencia de este enfoque ha atraído la atención de varios autores, permitiendo su aplicación con diversos tipos de textos. Entre quienes han desarrollado esta propuesta están:

González Davies (2003), quien discrimina los diversos procedimientos como *actividades* (ejercicios cortos para practicar puntos específicos), *tareas* (cadena de actividades con un objetivo global y un producto final) y *proyectos* (tareas con múltiples competencias implicadas), en su libro con capítulos dedicados a la enseñanza de la traducción de textos audiovisuales, científicos, informáticos, jurídicos y económicos, literarios, y de sicopedagogía.

Li et al. (2015) proponen seis fases –pretarea, tarea, informes, análisis, revisión y reflexión– para las tareas de un proyecto de traducción de negocios.

Por su parte, Gómez y Gómez (2013) desarrollan un módulo para traducir textos científicos y técnicos donde, aparte de algunas de las actividades sugeridas por Hurtado Albir, incluyen ayudas de audio y video como herramientas de apoyo para las tareas de pretraducción.

Como síntesis de las bondades de este enfoque por tareas, Hurtado Albir (2019) establece que se trata de:

[...] un marco metodológico, surgido en la didáctica de lenguas, que tiene como objetivo primordial dotar al diseño curricular de un carácter integrador, capaz de incluir todos los elementos que lo componen: objetivos, contenidos, metodología y evaluación. El diseño didáctico se concibe como un conjunto de tareas, que el estudiante ha de llevar a cabo. Una aportación importante de este enfoque es la distinción entre tareas finales y tareas posibilitadoras (preparatorias), que sirven para preparar la ejecución de la tarea final perseguida (2019, pág. 60).

Según Hurtado Albir (ibíd., pág. 61), la ventaja del enfoque por tareas es que, por su carácter integrador, puede incluir o adaptarse a varios de los enfoques orientados en el estudiante. Con su marco metodológico flexible, este enfoque posibilita la integración de elementos de diversas metodologías didácticas, como son el aprendizaje basado en problemas, el estudio de casos, el aprendizaje cooperativo, el aprendizaje situado, el aula invertida, entre otros. Según ella, este enfoque también es adaptable a la formación basada en competencias, y a los proyectos de traducción (con tareas finales de mayor envergadura) como, por ejemplo, los propuestos por Kiraly (2000, 2005, 2012).



Además de los aportes al desarrollo del enfoque por tareas, quizás las contribuciones con mayor eco en el mundo de la traducción del grupo PACTE son las asociadas con la competencia traductora. El modelo de competencias diseñado por este grupo propone seis subcompetencias: la subcompetencia bilingüe, la subcompetencia extralingüística, la subcompetencia de conocimientos de traducción, la subcompetencia instrumental, la subcompetencia psicofisiológica, y la subcompetencia estratégica (Hurtado Albir 2005b, pág. 25–27). Debido a la importancia de las competencias en el campo de la enseñanza de la traducción, este tema se presentará por separado en una sección posterior, en este mismo capítulo.

Junto con el interés por definir y desarrollar las competencias necesarias para los traductores, desde inicios del presente siglo se ha propuesto la llamada *formación por competencias*, que se considera una extensión de la formación por objetivos de aprendizaje. Los fundamentos de esta formación por competencias se encuentran en las teorías del aprendizaje constructivista, y cada competencia forma parte del entramado que se propone como un “modelo integrado de enseñanza, aprendizaje y evaluación, que se materializa en la *operacionalización* de las competencias propias de un diseño curricular” (Hurtado Albir 2019, pág. 62) [énfasis del original].

El diseño curricular al que se refiere Hurtado Albir como un modelo basado en las competencias requiere tener en cuenta: “(1) los cambios que se han producido en la profesión de traductor; (2) la constante movilidad académica y profesional de la sociedad actual; (3) la renovación pedagógica y tecnológica que se ha producido en las últimas décadas” (Hurtado Albir 2019, pág. 65). Para lograr tales objetivos, Hurtado Albir considera que, al momento de diseñar un plan de estudios, se debería poder dar respuesta a varias

preguntas concernientes a la didáctica de la traducción, estas son: ¿a quién se enseña y en qué circunstancias? (análisis de necesidades de aprendizaje); ¿para qué se enseña? (fijación de competencias y objetivos); ¿qué se enseña? (selección de contenidos); ¿cómo se enseña? (diseño de la metodología); ¿con qué progresión? (secuenciación); ¿con qué resultado? (diseño de procedimientos de evaluación).

En ese sentido, para Hurtado Albir los pasos a tener en cuenta en la organización de un currículo son los siguientes: análisis de las necesidades sociales (investigación del mercado laboral); finalidad de la formación (perfil/es profesional/es); diseño de competencias; determinación de las materias y las asignaturas; establecimiento de la progresión; diseño de las asignaturas –objetivos, competencias, indicadores, resultados de aprendizaje, contenidos, secuenciación, elaboración de las unidades didácticas y evaluación (ibíd., pp. 66-67).

El trabajo de Hurtado Albir (y, por ende, de PACTE) también se ha destacado en otros campos de la didáctica; como son las propuestas de evaluación y la creación de manuales para la enseñanza de la traducción. Sobre el primer aspecto, Hurtado Albir (2001) se basa en las propuestas de Delisle (1984) para crear una clasificación de errores de traducción, que ella prefiere llamar de *inadecuaciones* y que se distribuyen en tres grupos: *inadecuaciones de comprensión del texto original* (falso sentido, sinsentido, adición, omisión, supresión, referencias extralingüísticas mal solucionadas, etc.); *inadecuaciones en la expresión en lengua de llegada* (ortografía, puntuación, gramática, léxico, etc.); *inadecuaciones pragmáticas* (en las que se produce una desviación respecto a la finalidad de la traducción, también están las relacionadas con el método de traducción elegido o con el género textual y sus convenciones). Sin embargo, esta misma autora refuta el hecho de que la evaluación de las traducciones solo se enfoque en la crítica y a la corrección del texto meta como producto final. Según ella:

[...] la evaluación, tal y como se entiende actualmente en otras disciplinas, ocupa un campo mucho más vasto, por lo que no debemos reducirlo en traductología a la valoración o corrección de traducciones; el objeto de la investigación traductológica sobre la evaluación no es solo el resultado de la traducción (el producto), sino también el individuo (es decir, sus competencias), el traductor o el estudiante de traducción, y el proceso que éste desarrolla para llegar a ese resultado (2001, pág. 156).

En cuanto a los textos didácticos, esta autora manifiesta que hay una falencia en la forma como los manuales para la enseñanza de la traducción están diseñados, pues estos generalmente se componen de dos partes: una introducción metodológica y una selección de textos para traducir. Pero dejan de lado los aspectos metodológicos necesarios para el desarrollo de las tareas traductivas (Hurtado Albir 2003). No obstante, en nuestra búsqueda bibliográfica encontramos que posteriormente a este trabajo de Hurtado Albir (2003), otros autores han buscado contribuir a subsanar tal deficiencia en los manuales de enseñanza con la inclusión de actividades diferentes a la simple traducción (cf. Brehm-Cripps 2007; Gómez y Gómez 2013; Montalt i Resurrecció 2005).

2.5.3 Nord: corriente funcionalista

En su escrito sobre el origen y evolución del funcionalismo, Nord (2010) ofrece un resumen del desarrollo de esa corriente teórica en Alemania. Desde el periodo de la posguerra, la formación de traductores e intérpretes creció vertiginosamente en ese país; y al éxito del experimento de interpretación simultánea para los procesos de Núremberg le siguió la creación y consolidación de programas de traducción en varias universidades, como Gernersheim, Saarbrücken y Heidelberg. En la década de 1970, esa tradición seguía siendo fuerte y se fundamentaba principalmente en conceptos teóricos prestados desde la lingüística, por lo cual la enseñanza de lenguas era el eje principal de la formación en traducción. Tal enseñanza era impartida mayoritariamente por profesores de idiomas, y con poca o ninguna experiencia en la actividad profesional. Por ello, las actividades de clase buscaban la suficiencia lingüística y estilística en las lenguas de trabajo, y la equivalencia entre esas lenguas era el requisito de calidad principal en los textos traducidos (Nord 2010, pág. 120–121).

Con ese trasfondo, Hans Vermeer y Katharina Reiss elaboraron la *Teoría del Skopos*, en la década de 1980, la cual sería desarrollada más adelante por Christiane Nord (1997, 2005b, 2009, 2010, 2012). El concepto más relevante de esta teoría es el ‘skopos’ (objetivo o propósito de la acción comunicativa). Sin embargo, Nord se refiere a otros aspectos de importancia en esa propuesta, entre ellos se enfatiza: la intencionalidad (decisiones tomadas por quien inicia el proceso: cliente o iniciador); la función (decisiones tomadas por el receptor según el propósito deseado); la adecuación (término relativo que describe la calidad de la traducción con relación al propósito requerido); y el encargo de traducción

(información variada respecto a la situación para la que se requiere la traducción: lugar, público objeto, etc.) (Nord 2010, pág. 121–122).

Aparte de los aspectos anteriores, el funcionalismo también enfatiza el papel de los participantes en el proceso de la traducción y las condiciones en que este proceso ocurre. A partir de la propuesta de Holz-Mänttari (1984), el funcionalismo destaca varios aspectos, como el papel asumido por el iniciador, el traductor, el usuario, y el receptor del mensaje. También son de relevancia el tiempo, el lugar y el medio en que se realiza el encargo (Nord 2010, pág. 121).

Como principal promotora del funcionalismo, las contribuciones de Nord al campo de la didáctica son numerosas. Esta autora enfatiza que la enseñanza de la traducción debe fundamentarse en estimular la práctica profesional. Por ello recomienda que su estudio debiera estar precedido de una formación sólida en lenguas y cultura: “[s]i la traducción se enseña desde muy pronto, es decir, desde antes de que los estudiantes hayan adquirido un dominio suficiente de la lengua y la cultura, las clases de traducción se degradarán en clases de adquisición de lenguas sin que los estudiantes -o los profesores- se den siquiera cuenta³⁰” (Nord 2005b, pág. 211). No obstante, ella aconseja que esa formación lingüística y cultural esté orientada, desde el inicio de la carrera, a formar a los futuros traductores en el saber específico. Una vez iniciados los estudios formales, Nord propone un modelo centrado en el análisis textual orientado a la traducción, por medio de encargos realistas en los que los estudiantes deben responder una serie de preguntas, antes de iniciar la tarea traductora. Tales preguntas incluyen, entre otras: quién realiza la traducción, para quién, con qué propósito, y con cuáles medios; dónde, cuándo y por qué; de qué tipo de texto se trata; qué función tiene en la lengua de partida y cuál será su función en la lengua de llegada (Kelly 2010, pág. 390).

El responder las preguntas planteadas en este modelo es fundamental para que los estudiantes adquieran una comprensión textual previa y amplia, que les posibilite emprender su tarea de traducción con una idea global del encargo y de los medios que requerirán para su ejecución. En otras palabras, que les permita conocer el *skopos* de la tarea que ejecutarán. Para Nord, el análisis textual pretraductivo permite la comparación de la información

³⁰ If translation is taught too early, i.e., before the students have reached a sufficient command of language and culture, translation classes will degenerate into language acquisition classes without the students -or the teachers- even realising it.

ofrecida en el texto fuente con la información que se espera presentar en el texto meta, según se define en el encargo de traducción. En este sentido, tal análisis posibilita:

(a) la elección de un tipo de traducción en particular (es decir, documental o instrumental [...]), (b) la identificación de problemas de traducción [...], y (c) un diseño holístico de estrategias y procedimientos de traducción para resolver los problemas traductivos de manera que el texto meta pueda lograr las funciones comunicativas deseadas³¹ (2010, pág. 124).

Nord afirma que, si los estudiantes se preparan para la vida profesional, deben estar listos para enfrentarse a diferentes tipos de traducciones, ser capaces de interpretar los encargos, y poder recuperar la información requerida para producir traducciones que funcionen. Así pues, la interpretación del encargo es la parte que dinamiza el proceso de traducción y que enmarca los estándares de evaluación de la calidad (ibíd., 123-124). Por lo anterior, Nord también propone dos clasificaciones para los tipos de traducción que los estudiantes (y los traductores en general) deben estar prestos a enfrentar, según el objetivo deseado en la lengua meta. Una es la traducción como *documento* y la otra es la traducción como *instrumento*. Ella lo explica de la siguiente manera:

El primero tiene como finalidad producir, en lengua meta, una especie de *documento* de (ciertos aspectos de) una interacción comunicativa, en la que se comunican un emisor y un receptor de la cultura base bajo condiciones de esta cultura por medio de un texto. El segundo tipo está destinado a producir, en lengua meta, un *instrumento* para una nueva interacción comunicativa entre el emisor de la cultura base y un público localizado en la cultura meta, bajo las condiciones de la cultura meta, basándose en la oferta de información del texto base. Por consiguiente, los dos tipos se llaman traducción-documento y traducción-instrumento (Nord 2009, pág. 226–227).

Desde la propuesta pedagógica funcionalista se recalca el hecho de que las actividades de análisis textual deben encaminarse a ayudar a los alumnos a comprender que:

- la producción textual es una actividad con propósitos definidos y está ligada a los aspectos culturales;
- los textos son medios de comunicación utilizados con propósitos y destinatarios específicos;

³¹ (a) the choice of a particular translation type (i.e., documentary or instrumental translation [...]), (b) the identification of translation problems [...], y (c) a holistic design of translation strategies and procedures to solve translation problems in such a way that the target text can achieve the desired communicative functions.

- el conocimiento general y respecto a las culturas es fundamental tanto para la recepción como para la producción de los textos;
 - existen restricciones extralingüísticas (por ejemplo, normas legales, lenguajes corporativos, políticas de mercadeo, etc.) que condicionan la producción textual;
 - la terminología y los lenguajes de especialidad constituyen formas de comunicación en campos específicos.
- (Nord 2005b, pág. 212–213).

Las actividades dentro del enfoque funcionalista también recalcan la importancia de utilizar textos auténticos durante las clases de traducción. Sin embargo, Nord advierte que la utilización de estos materiales no debe confundirse con presentar a los estudiantes cualquier texto por el hecho de estar ‘publicado’, pues una carta manuscrita o las actas de una reunión son igualmente textos auténticos, a pesar de su modo de presentación. Tampoco se debería guiar la elección atendiendo exclusivamente a la función comunicativa del texto o a la variedad de géneros textuales, pues esto justificaría la elección de cualquier artículo divulgativo o de cualquier fragmento literario descontextualizado (como los utilizados para la enseñanza de lenguas con los métodos de gramática-traducción).

A modo de ejemplo, la autora comenta que el uso de un artículo de prensa en una clase de traducción sólo tendría una utilidad secundaria, por auténtico que pueda parecer, ya que la mayoría de los periódicos reciben sus artículos elaborados por sus corresponsales en la lengua meta. Por otra parte, un texto de este tipo podría ser de utilidad para la traducción de situaciones asociadas con aspectos culturales. Para Nord, también es necesario que los textos sean presentados a los estudiantes de manera que ofrezcan toda la información posible de la situación en que fueron usados inicialmente. Es decir que un fragmento o recorte descontextualizado de un texto dejará de ofrecer una información valiosa para los efectos de la traducción, por lo que será menos realista (Nord 2005b, pág. 217).

El uso de textos auténticos busca confrontar a los futuros traductores con el tipo de textos que deberán traducir en su ejercicio profesional. Es por esto que Nord enfatiza la importancia de que la selección de estos textos no se base simplemente en la buena voluntad y la intuición del profesor, sino en el uso de estos en situaciones auténticas y su relevancia en la práctica real que harán los aprendices al culminar sus estudios. Dentro de este tipo de textos, ella recomienda las comunicaciones empresariales, manuales de computación y de software, contratos, reportes empresariales y de mercadeo, patentes, instrucciones de

operación, materiales de estudio, artículos académicos, textos de la Unión Europea, entre otros. Con dichos materiales se podrían realizar análisis de textos paralelos, crítica de traducción de manera bilateral o multilateral, reescritura, y revisión de textos, entre otras actividades, teniendo como objetivo la forma, frecuencia y distribución de los actos comunicativos, es decir, la comparación del “lenguaje en acción” (Nord 2005b, pág. 214).

En atención a los planteamientos anteriores, la autora propone cuatro aspectos para tener en cuenta al momento de la selección de los textos para la clase de traducción:

- el texto fuente debe seleccionarse teniendo presente el nivel de competencia de los estudiantes (un texto muy difícil no motivará a los estudiantes, por el contrario, les causará frustración y sentimientos de incompetencia),
- cada tarea de traducción debe ir acompañada de un encargo de traducción (es más fácil apuntar hacia un objetivo bien definido que buscar entre las tinieblas aquello que para el profesor pueda significar la función del texto meta),
- durante el proceso de traducción deben brindarse y permitirse el uso de herramientas y ayudas para esa actividad,
- los tiempos asignados y los estándares de calidad requeridos en el texto meta deben equilibrarse según el grado de dificultad de la actividad traductiva.

(Nord 2005b, pág. 216–221).

Como apoyo para su propuesta didáctica, Nord compendia cerca de 17 actividades que pueden utilizarse para que los estudiantes adquieran y desarrollen la comprensión textual con fines traductivos. Primero en su lengua materna y después en la extranjera, para luego pasar a realizar ejercicios de contraste entre el par de lenguas implicadas. La autora afirma que, siguiendo estas actividades, “[...] los estudiantes habrán aprendido un montón sobre traducción sin nunca haber traducido. Al mismo tiempo, habrán desarrollado su competencia textual pasiva y activa tanto en la lengua nativa como en la extranjera³²” (2005b, pág. 213).

En opinión de Kelly (2010, pág. 390), el modelo de Nord es bastante completo y totalmente didáctico, puesto que se basa en la premisa de que toda traducción debe orientarse a un propósito realista y significativo, y no limitarse al contraste lingüístico o a actividades similares (ibíd., pág. 391).

³² [...] the students will have learned a lot about translation without having ever translated. At the same time, they will have developed their active and passive text competence both in the native and the foreign languages.

Por su parte, Kiraly (2016, pág. 79–80), a pesar de su distanciamiento teórico, reconoce que la propuesta funcionalista de Nord representa un modelo con bases epistemológicas sólidas que puede ser adecuado para cierto tipo de profesores, de estudiantes y de situaciones de aprendizaje, en especial en etapas tempranas de formación. Además, acepta que la mayoría de los ejercicios de traducción planteados por esta autora pueden usarse efectivamente dentro de un currículo con proyectos auténticos.

Desde nuestro punto de vista, los planteamientos funcionalistas propician una liberación del traductor –liberación también de su invisibilidad, en el sentido de Venuti 1995– respecto a su obligación de generar un texto meta equivalente (¡y totalmente fiel!) al texto fuente. En el campo literario, por ejemplo, vemos que este enfoque hace posible la exploración de traducciones creativas dirigidas a públicos diferentes a los pensados inicialmente por el creador del texto original. Sin acudir a esa libertad relativa propiciada por la ‘traducción-instrumento’ que propone Nord, sería muy difícil que traducciones de obras clásicas llegaran a públicos infantiles o que fueran convertidas a formatos distintos (por. ej., las adaptaciones teatrales, o los llamados ‘*readers*’ con fines educativos). No obstante, consideramos que la aparente ‘anarquía’ propiciada por el funcionalismo no cambia el hecho de que en los encargos de traducción probablemente siga primando la necesidad de la traducción-documento, que hemos descrito antes.

Una posible crítica al modelo de Nord se refiere al aparente rol protagónico que sigue ocupando el docente en las interacciones con los alumnos. Esto se observa, por ejemplo, en la propuesta de evaluación positiva (Nord 2006a) que gira en torno a lo que Nord llama el “horizonte de expectativas”. Tal horizonte supone que el profesor prevea las dificultades y los alcances de sus estudiantes ante una tarea y que, en base a esto, diseñe baremos evaluativos. Igualmente, la invitación de Nord a desarrollar las clases alrededor de ‘encargos realistas’ (y no ‘reales’) sugiere que las actividades de traducción sigan siendo ejercicios algo ficticios, y que el docente sea el único destinatario del esfuerzo de los estudiantes.

El cambio de perspectiva respecto a las interacciones en el aula y a la destinación de las traducciones es un tema central en el enfoque socioconstructivista, que veremos a continuación.

2.5.4 Kiraly: socioconstructivismo y emergentismo

Inspirado en las propuestas del constructivismo social (presentado al inicio de este capítulo), además de las ideas de otros pedagogos como John Dewey o Kenneth Bruffee

(1993), Kiraly (2000, 2001, 2005, 2012, 2016) ha desarrollado ampliamente el enfoque socioconstructivista en el campo de la traducción. Quizás este es uno de los campos en los que este autor goza de mayor reconocimiento, al ser el principal desarrollador de esta opción epistemológica asociada con la traducción.

Para justificar su elección teórica, Kiraly argumenta que el trabajo colaborativo posibilita que las actividades de aprendizaje se desenvuelvan alrededor de proyectos que reflejan la complejidad de las situaciones de la vida real. De este modo, los estudiantes pueden trabajar conjuntamente para descubrir sus propias subtarear en esas situaciones complejas, y pueden aprender a elaborar sus propios significados. Este tipo de prácticas colectivas también facilitan que el traductor sea artífice de su propia realidad y construya conocimiento desde la práctica traductiva misma, y en colaboración con los demás, a su propio ritmo y de acuerdo con sus intereses y capacidades (2000, pág. 37). El enfoque socioconstructivista promueve entonces la enseñanza de la traducción con énfasis colaborativo y centrado en el estudiante, donde el profesor cambia su papel de proveedor de conocimientos por el de guía o facilitador en el proceso de avance del estudiante. Este último, por su parte, pasa a ser el centro del proceso formativo y debe asumir una posición más activa, que se facilita con un andamiaje (*scaffolding*) visto como el proceso de acompañamiento fuerte, en las fases iniciales de la formación, y más flexible a medida que el aprendiz va adquiriendo su autonomía por medio del trabajo conjunto y (cuasi-)auténtico.

Además del trabajo en torno a proyectos colaborativos, la propuesta de Kiraly incluye un enfoque sistemático para el diseño curricular, la planeación de cursos y de clases, las interacciones en el aula, la evaluación de la enseñanza y el aprendizaje con herramientas informáticas. Todo esto en torno a un encargo de traducción auténtico ejecutado por los estudiantes y dirigido a un cliente o usuario del mundo real. En estos proyectos de traducción genuinos, la atención de los estudiantes se dirige a “enfrentar, experimentar y aprender sobre la profesión de la traducción por medio del trabajo real asignado en clase” (Kiraly 2012, pág. 84). Gracias a este enfoque, los estudiantes pueden iniciar y desarrollar sus subcompetencias como traductores por medio de experiencias de primera mano, con el apoyo de los demás miembros del proyecto, del profesor/facilitador, y con la asesoría y retroalimentación de los clientes, correctores y editores implicados en el proyecto. De este modo, se busca ‘empoderar’ a los estudiantes para que empiecen a asumir la responsabilidad

de su propio aprendizaje, a crear sentido de su labor y a moldear su propio futuro desde su etapa de estudios.

El enfoque se presenta como una alternativa a los métodos de enseñanza de traducción utilizados tradicionalmente, centrados en la transmisión de conocimientos por medio de lo que Kiraly denomina *chalk-and-talk methods* (clases magistrales centradas en el profesor), cuyo procedimiento más común consiste en la revisión de oraciones, una a una. Para Kiraly, ese tipo de metodologías ignoran la cohesión y la coherencia del texto a nivel suprasegmental, y contradicen la espontaneidad y los retos inherentes a la reflexión que surge durante una práctica real. Esto hace que los aprendices den por sentado que la actividad de reemplazar trozos de textos entre dos lenguas constituye el centro de la actividad profesional de la traducción. Por ello Kiraly (2005, pág. 1102) resalta la importancia de ver la traducción como un proceso de construcción creativa asociado a diversas situaciones y experiencias; lo que implica que en su enseñanza se reflejen esos mismos criterios. Así pues, su propuesta socioconstructivista plantea un aprendizaje situado, facilitando a los estudiantes un aprendizaje auténtico y experiencial, por medio de tareas y proyectos colaborativos que los acerquen al mundo real de la traducción y faciliten su transición a la práctica profesional. El creador de este enfoque lo describe como:

[...] transformador, colaborativo, basado en la experiencia y centrado en el aprendizaje, en oposición al modelo transmisionista, solitario, ficticio y orientado a la enseñanza que se sigue en la técnica de ‘tiza y exposición magistral’, centrada en el profesor, y que aún es tan común en muchísimas clases de traducción convencionales³³ (Kiraly 2012, pág. 85).



Hasta aquí hemos visto como Kiraly justifica la necesidad de abandonar las pedagogías tradicionales centradas en la visión de un mundo positivista, reduccionista y mecanizado, por medio del enfoque socioconstructivista. No obstante, este autor reconoce que ese enfoque aún enfatiza “[...] la cosificación del conocimiento y la presunción de que

³³ [...] transformationist, collaborative, experiential, and learning-centered rather than transmissionist, solitary, contrived and teaching-oriented like the teacher-centered chalk-and-talk technique that is still pervasive in far too many conventional translation classes.

los procesos involucrados son principalmente mecánicos: simples o *complicados* cuando mucho³⁴ (Kiraly 2016, pág. 60) [énfasis del original].

Por lo anterior, y como un paso adicional para distanciarse de las pedagogías tradicionales y complementar su enfoque inicial, Kiraly se adhiere a la corriente post-positivista de la cognición situada y encarnada, la cual defiende la naturaleza compleja, no lineal, e impredecible de los sistemas de aprendizaje como un aspecto central en la emergencia del conocimiento. Para Kiraly, la diferencia entre los sistemas *complicados* y los *complejos* resulta significativa para entender el concepto emergentista. Según él, los sistemas *complicados* se refieren a aquellos cuyos componentes funcionan por relaciones meramente mecánicas, y pueden ser predecibles, programables y reducidos a partes que pueden remplazarse por otras (como sucede, por ejemplo, con las piezas de un reloj, de un computador o de un auto). Los sistemas *complejos*, por el contrario, son aquellos con una gran cantidad de elementos interconectados que no pueden ser reducidos a sus partes, pues sus relaciones son impredecibles, y su organización es autónoma y generada por ellos mismos. Es decir, cada sistema es más que la suma de sus partes (Kiraly 2016, pág. 61–62).

Según Risku (2012), la cognición situada y encarnada considera que el conocimiento es un producto de las acciones contextualizadas en situaciones físicas y sociales complejas; y no constituye el reciclaje y la reutilización del conocimiento previo. Esta autora explica que los significados no pueden ‘tomarse prestados’ de nuestras habilidades cognitivas, ni de las demás personas, ni del ambiente que nos rodea. Ellos tampoco pueden ser fijados en el papel ni dentro del cerebro, sino que surgen de la interacción con nuestro entorno actual (Risku 2012, pág. 6). Según la cognición situada,

[...] una de las razones principales de nuestra inteligencia es que delegamos el conocimiento a nuestro medio ambiente y a nuestras acciones. Utilizamos herramientas e instrumentos. De esa manera, gran parte de la complejidad es “armada y soportada” por estructuras externas [...], y podemos reducir la necesidad de almacenar, rastrear y procesar el conocimiento en el cerebro³⁵ (ídem).

³⁴ [...] the reification of knowledge and the understanding that the processes at work are largely mechanical: simple or complicated at best.

³⁵ [...] one of the main reasons for our intelligence is that we delegate knowledge to our environment and motions. We use tools and instruments. Thus, much of the complexity is “scaffolded” by external structures [...], and we reduce the need to store, search for, and process knowledge in the brain

Dentro de la estructura de los sistemas complejos no se puede concebir que los procesos que originan el conocimiento en el cerebro se equiparen a los de un computador, donde todo se limita a la recepción, el procesamiento y el almacenamiento de un insumo o *input*. De modo similar, resulta inconcebible que los procesos educativos en el aula de clase sigan esos mismos patrones de ingesta y almacenamiento pasivo de ‘trozos’ de información. Desde una perspectiva post-positivista, como lo es el emergentismo, se espera que se den las condiciones para que el aprendizaje surja de una manera natural, autogenerada y autorregulada (autopoiesis), que Kiraly equipara con la manera en que se desarrollan los ‘modelos’ fractales en la naturaleza (2016, pág. 62).

Para poder desarrollar el concepto de la emergencia se requiere que los sistemas educativos den cabida a las excepciones, al azar, al juego, a lo inesperado. Esto se logra por medio de un currículo menos estructurado y artificial, donde el conocimiento no esté fragmentado en cajas que se deben apilar en los compartimentos adecuados en el cerebro (Kiraly 2016, pág. 63). Según Kiraly, la complejidad inherente al concepto de la emergencia en la educación hace que la elaboración de objetivos de aprendizaje en esta modalidad de enseñanza sea una tarea más complicada, puesto que estos se deberían adaptar a las especificidades y a la progresión de cada estudiante al avanzar los cursos en el programa de estudios. En general, este cambio de perspectiva respecto a lo que significa el aprender a desenvolverse en el campo de la mediación lingüística trae consigo una cantidad de retos, tanto para los profesores y estudiantes como para las instituciones de enseñanza. Kiraly justifica estos retos afirmando que, “[...] este sería, sin embargo, el pequeño precio que tendríamos que pagar por una pedagogía que está mucho más a tono con el aún incipiente espíritu post-positivista, que el modelo común de la tiza y la exposición magistral³⁶” (Kiraly 2016, pág. 64).

Con la fusión de estas dos propuestas teóricas (socioconstructivismo y emergentismo), Kiraly intenta ofrecer unas bases epistemológicas adecuadas “[...] al menos para algunos de esos profesores de traducción que se sienten desilusionados con el

³⁶ [t]his, however, would be a small price to pay for a pedagogy that is far better suited than mere chalk-and-talk to the still-emerging post-positivist Zeitgeist

transmisionismo de la tiza y la exposición magistral en sus clases, y que encuentran atracción por la pedagogía colaborativa, situada y orientada hacia la práctica³⁷” (Kiraly 2016, pág. 61).

Debido a su orientación, a partir de proyectos auténticos y colaborativos, estos enfoques parecen contrarios a otras propuestas didácticas que hemos mencionado en este capítulo. Así opina Kelly (2010, pág. 395), quien encuentra la propuesta socioconstructivista como opuesta al enfoque basado en tareas desarrollado por Hurtado Albir (2003) y González Davies (2003). Por otra parte, el mismo Kiraly encuentra incongruencias entre su enfoque y el método de Nord (1997), debido a la carga de racionalismo socrático de este último, en el cual “[...] se identifican subcampos específicos de la competencia del traductor en la lengua y cultura meta, y se especifican los contenidos precisos que deben ser enseñados para construir una competencia traductora general³⁸” (Kiraly 2016, pág. 57).

No obstante, Kiraly no pretende tener la última palabra sobre la manera de enseñar la traducción y, por ello, propone su enfoque como una alternativa viable (y bien cimentada epistemológicamente) para fomentar la formación profesionalizante de los estudiantes. Además, él reconoce los inconvenientes y dificultades de forzar la adhesión de los docentes a un solo enfoque de enseñanza,

[la] adherencia rígida a un marco colaborativo bien podría representar un obstáculo significativo para los profesores que cuentan con formación y experiencia importantes en los métodos de instrucción centrados en el profesor. Un enfoque pedagógico alternativo solo puede conducir a una enseñanza innovadora si es accesible a los profesores convencionales, ofreciéndoles maneras posibles y prácticas de expandir sus horizontes, en lugar de exigirles un enorme salto de fe hacia terrenos pedagógicos nuevos, desconocidos, y quizás riesgosos³⁹ (Kiraly 2006, pág. 81).

En ese sentido, los proyectos socioconstructivistas podrían pensarse como un complemento de las demás propuestas, aunque su aplicación sea más apropiada para las etapas avanzadas de la enseñanza de la traducción; tal como lo propone el mismo Kiraly

³⁷ [...] for at least some of those translation teachers who feel themselves disenchanted with chalk-and-talk transmissionism in the classroom and who find themselves drawn towards collaborative, situated praxis-oriented pedagogy

³⁸ [...] identifying specific sub-domains of the translator’s target competence and specifying the precise content that needs to be taught to build up overall translation competence.

³⁹ [the] rigid adherence to a collaborative framework could well represent a significant obstacle to teachers who have significant training and experience in teacher-centered instructional methods. An alternative pedagogical approach can only lead to innovative teaching if it is accessible to conventional teachers, offering them feasible and practical ways of expanding their horizons, rather than requiring an enormous leap of faith into new, unfamiliar, and perhaps risky, pedagogical territory.

(2016, pág. 79–80) en referencia a la aplicabilidad de los ejercicios propuestos en el modelo funcionalista de Nord (2006b). De manera similar, consideramos que los planteamientos del socioconstructivismo pueden adaptarse a la etapa de formación que Delisle (2005b) denomina ‘de traducción profesional’, durante la cual se espera que los estudiantes:

- adquieran excelente conocimiento de diccionarios generales y especializados, además de habilidad para la búsqueda documental;
- utilicen herramientas informáticas para la traducción;
- se apropien del lenguaje especializado;
- elijan estrategias de traducción basadas en el género y la función de los textos; y, muy importante,
- traduzcan textos auténticos dirigidos a destinatarios reales (Delisle 2005b).

Opinamos que todas estas acciones mencionadas por Delisle son inherentes a los proyectos socioconstructivistas; con la ventaja de que, en ese contexto, tales acciones surgirían de manera natural, y no fragmentada. Contrariamente a lo que sucede, por ejemplo, en el marco de las tareas planteadas por Hurtado, o en los ejercicios de traducción propuestos por Nord o por el mismo Delisle. La posibilidad de una complementariedad entre las distintas propuestas didácticas es reconocida y aceptada por Kiraly, quien señala que:

[L]o que resulta importante, desde mi punto de vista, no es el adoptar una epistemología en particular o intentar promover el aprendizaje en un modo específico, sino crear y aplicar enfoques pedagógicos coherentes y sustentados que demuestren ser herramientas válidas en la práctica educativa⁴⁰ (Kiraly 2016, pág. 57).

En nuestra opinión, el constructivismo social es un enfoque valioso para la formación de los traductores puesto que, en nuestros días, la actividad traductiva frecuentemente gira alrededor de proyectos de traducción conjuntos donde el traductor es uno de los varios agentes que intervienen en el proceso, y a menudo requiere de la cooperación de otros profesionales como el gestor de proyectos, el revisor, el terminólogo, el subtitulador o el especialista en *software*, (cf. Gouadec 2007, pág. 113–114). Por este motivo es fundamental que, desde la etapa de formación, los traductores desarrollen la capacidad de trabajar en equipo para construir conocimiento de manera colectiva, colaborativa y auténtica.

⁴⁰ [w]hat is important, in my view, is not having one particular epistemology or attempting to promote learning in one particular way but creating and applying coherent and principled pedagogical approaches that can be demonstrated to be viable tools in educational praxis.

2.6. Competencia traductora

En esta sección comentamos algunas de las propuestas de competencia traductora que surgen de los enfoques mencionados en el segmento anterior. Además de los planteamientos de Delisle (2005b), Hurtado Albir (2003, 2005b), Kiraly (2000, 2005) y Nord (1997, 2005b), aquí consideramos relevante conocer las ideas que otros autores representativos, como Kelly (2002, 2010), Gamero Pérez (2001), Neubert (2000) o Pym (2003), entre otros.

Hurtado Albir explica que el concepto de competencias ya se ha estudiado desde otras disciplinas, como la lingüística y la psicología cognitiva. Y que el interés en investigar la competencia traductora ha tomado fuerza a partir de la década de 1990, aunque agrega que el tema se empezó a discutir desde dos décadas atrás (Hurtado Albir 2005a, pág. 56). Desde nuestro rastreo bibliográfico encontramos que inclusive Schleiermacher (1813/2000) ya planteaba una definición de las condiciones necesarias para el ejercicio de la traducción. En una cita suya se destacan la comprensión amplia de la lengua y de la cultura, y un vasto conocimiento enciclopédico como requisitos indispensables para desempeñarse en el oficio:

Quien ha adquirido este arte de la intelección a través de los más solícitos esfuerzos en torno a la lengua, mediante el conocimiento exacto de toda la vida histórica del pueblo y la rememoración vivísima de las distintas obras y de sus autores, ése, y solo ése, puede sentir el deseo de comunicar a sus compatriotas y contemporáneos su propia intelección de las obras maestras del arte y de la ciencia (1813/2000, pág. 39).

Los tres requisitos planteados por Schleiermacher podrían verse como la base de varios modelos de competencia traductora surgidos posteriormente, los cuales ofrecen una mayor variedad de componentes de análisis, pero siguen contemplando los conocimientos lingüísticos, culturales y enciclopédicos como aspectos fundamentales para el ejercicio de la traducción.

A pesar de los avances en el estudio de la competencia traductora durante las tres últimas décadas, varios autores coinciden en que aún se requiere de un consenso entre los especialistas para su definición y su clasificación. Respecto a este tema, Hurtado Albir (2005b) comenta que,

[...] no existe una tradición investigadora sobre la competencia traductora comparable a la que se ha dado, por ejemplo, en torno a la competencia comunicativa

[...] La mayoría de propuestas son modelos componenciales que se centran en describir los componentes que conforman la competencia traductora (2005b, pág. 20–21).

Ulrych (2005) concuerda en ese requerimiento de una mayor investigación sobre el tema y agrega que,

[...] las discusiones giran en torno a la manera en que se debe definir la competencia traductora y en cómo se debe diferenciar de la competencia en lenguas. La mayoría de los reportes bibliográficos sostienen la opinión de que la competencia traductora es multifacética y que incluye varios componentes⁴¹ (Ulrych 2005, pág. 17–18).

Como se desprende de las citas anteriores, urge llegar a un acuerdo sobre el tipo de conocimientos y destrezas necesarias para la traducción, de modo que estas se puedan integrar en los programas educativos de esa disciplina, según las exigencias de la profesión y las necesidades del mercado moderno. Una opinión común entre los especialistas es que se deben diferenciar las competencias lingüísticas y culturales de las demás habilidades requeridas para formar a los traductores. Algunos autores incluso proponen que la formación en lenguas y cultura no debería tener un papel protagónico en los currículos de traducción, puesto que estas deberían adquirirse antes de iniciar los estudios –tal como lo establece, por ejemplo, el Master Europeo de Traducción (EMT) que requiere un conocimiento de dos lenguas igual o superior a C1, según el Marco de Referencia Europeo, para ingresar a una carrera (EMT Board 2017, pág. 6).

Tal planteamiento se observa en Nord (2005b), cuando dice que “[...] se sobreentiende que una sólida competencia lingüística y cultural tanto en la cultura de origen como en la de llegada no es el objetivo de la formación en traducción, sino un prerrequisito de ella⁴²” (2005b, pág. 210). De manera similar, Gaddis-Rose (1989) opina que quienes optan por la traducción deben traer no solo un bagaje formativo previo sino una inteligencia, memoria, y madurez personal e intelectual considerables. Para ella:

[...] no se puede comenzar la enseñanza de la traducción de una manera realista hasta que los estudiantes lean una lengua fuente con precisión, escriban en la lengua meta de manera efectiva, y puedan investigar sobre sus lagunas de información con

⁴¹ [...] discussions revolve around the way translation competence is to be defined and how it is to be distinguished from language competence. The majority of reports in the literature uphold the view that translation competence is multifaceted and includes various components.

⁴² It goes without saying that a solid linguistic and cultural competence in both source and target cultures is not the object of, but a prerequisite for, translator training.

competencia [...] estos son prerequisites extraordinarios que implican haber tenido privilegios, ya sea por recursos públicos o personales⁴³ (1989, pág. 18).

En este sentido, ella establece cinco prerequisites que los aspirantes a un programa de traducción deberían cumplir:

- tener un total conocimiento de la cultura de su lengua nativa.
- poseer un manejo correcto y fluido de la lengua meta seleccionada, para todos los propósitos.
- haber interiorizado los usos de la lengua extranjera y demostrar talento para abordar diversos estilos de su propia lengua.
- haber recibido una educación superior de calidad (por lo menos tener un grado universitario antes de emprender los estudios de traducción).
- ser individuos con habilidad de observar su entorno natural y social para captar y recordar eventos vistos, escuchados o leídos.

Gaddis-Rose sustenta su propuesta de requisitos mínimos en que la enseñanza de la traducción constituye una formación profesional que debe seguir procesos exigentes de admisión, formación y certificación análogos a otras profesiones. Además, ella considera que no todos los estudiantes tendrán dotes para la traducción, y que el mercado solo requiere un número relativamente estable (aunque desconocido) de traductores de tiempo completo; aunque las habilidades de traducción pueden ser utilizadas en muchos otros campos (1989, pág. 19).

En esa misma dirección parece apuntar Pym (2003) con su propuesta de competencia traductora ‘minimalista’. Este autor considera que, a pesar de que los traductores deben poseer una variedad de conocimientos para ejercer su oficio, la competencia traductora es un conocimiento restringido. En su opinión, los aspectos asociados estrictamente con la traducción no son ni de carácter lingüístico ni comercial; se trata de “[...] un proceso de generación y de selección, un proceso de solución de problemas que a menudo ocurre con aparente automatización⁴⁴” (2003, pág. 489). Así pues, Torres-Simón y Pym (2017) establecen una división entre los cursos neutros respecto a los idiomas (cursos de teoría, metodología de la investigación, ética, aspectos profesionales de la traducción, etc.), los cursos de terminología o de aspectos culturales, y los cursos de traducción enfocados a

⁴³ [...] we cannot realistically begin translator training until students read a source language accurately, write their target language effectively, and research their information lacunae competently [...] These are formidable prerequisites implying privilege, whether from public or personal resources

⁴⁴ [...] It is a process of generation and selection, a problem-solving process that often occurs with apparent automatism.

lenguas específicas ('hands-on language-specific translation courses'). Para ellos, solo los cursos del último grupo corresponden a la traducción en sentido estricto (Torres-Simón y Pym 2017, pág. 6). Por lo anterior, Pym (2003, pág. 489) considera que las dos competencias de tipo funcional relacionadas única y exclusivamente con la traducción serían:

- La habilidad de generar una serie de más de un texto meta posible (TM1, TM2 ... TMn) a partir de un texto de origen correspondiente (TO); y
- La habilidad de seleccionar solo un TM apropiado de dicha serie, de manera rápida y con confianza justificada.

Otra propuesta de competencia traductora, aunque de carácter más general (y también una de las primeras en su género), es la de Jean Delisle (1980/2000, 1984, 2005b). Este autor afirma que el traductor, para lograr un desempeño óptimo en su labor, debe poseer no solo competencias en traducción sino también aptitudes y habilidades. Por esto, Delisle propone el desarrollo de dos competencias básicas: la de comprensión total del texto de partida, y la de reexpresión sin distorsión del texto de llegada. Además de cuatro aptitudes:

- integración de los conocimientos no lingüísticos con los enunciados lingüísticos;
- disociación de los idiomas para evitar toda interferencia;
- aplicación de procedimientos de traducción; y
- dominio de las técnicas de traducción, reglas de escritura y tipos de textos).

Para Delisle, tanto las competencias como las aptitudes anteriormente mencionadas se ejercen en tres niveles, a saber: el nivel de las reglas de escritura, el nivel de interpretación y el nivel de coherencia.

Por su parte, Neubert (2000, pág. 5–10), en su contribución a esta discusión considera que la práctica de la traducción, así como su enseñanza, requieren de una competencia (o un conjunto de ellas) que incluye necesariamente la habilidad en las lenguas de origen y de destino. Lo que para Neubert resulta complejo en la ejecución de la actividad traductora es la variedad de campos del conocimiento en que el traductor debe desempeñarse en la actualidad. El autor pone de relieve que,

[...] en los tiempos modernos, cuando cada vez más expertos se sienten orgullosos de saber cada vez más sobre cada vez menos, su experticia radica en su misma especialidad. No obstante, en verdad se espera que los traductores tengan

conocimientos especializados sobre cada vez más temas. Ellos son los eruditos en varios campos, en una era de especialización⁴⁵ (Neubert 2000, pág. 3).

Ante este panorama, Neubert considera que lo que realmente distingue a la traducción de otras áreas de la comunicación es justamente la interacción de los distintos tipos de competencias que el traductor debe dominar. Así pues, él plantea que un profesional de la traducción requiere dominar cinco parámetros para ser competente en su oficio, estos son: la competencia lingüística, la textual, la temática, la cultural, y la de transferencia.

Los miembros del Grupo PACTE, apoyados en las ideas de Delisle, también han elaborado un trabajo sobre la competencia traductora, con un impacto importante en el campo de la traducción. Este grupo define dicha competencia como un sistema de conocimientos, habilidades y aptitudes subyacentes que se requieren para poder traducir. Para sus miembros, la competencia traductora: (a) es un conocimiento experto; (b) es principalmente un conocimiento procedimental, es decir, no declarativo; (c) comprende diferentes subcompetencias interrelacionadas; y (d), incluye un componente estratégico de particular relevancia (PACTE Research Group 2014, pág. 87–88). El modelo diseñado por PACTE propone seis subcompetencias, todas ellas relevantes independientemente del tipo de texto que se quiera traducir: subcompetencia bilingüe (integrada por conocimientos pragmáticos, sociolingüísticos, textuales y léxico-gramaticales necesarios para la comunicación en dos lenguas);

- subcompetencia extralingüística (integrada por conocimientos biculturales y enciclopédicos);
- subcompetencia de conocimientos de traducción (integrada por conocimientos sobre los principios que rigen la traducción y por conocimientos sobre aspectos profesionales);
- subcompetencia instrumental (integrada por conocimientos relacionados con el uso de fuentes de documentación y de las tecnologías de la información y de la comunicación aplicadas a la traducción);
- subcompetencia psicofisiológica (en ella intervienen componentes cognitivos, aspectos actitudinales y habilidades), y, por último;
- subcompetencia estratégica que se aplica a todas las anteriores y controla el proceso traductor, pues implica la planificación y elaboración del proyecto de traducción, la evaluación del proceso y los resultados parciales, la activación de diferentes subcompetencias y la identificación y resolución de problemas de traducción.

⁴⁵ We should however note that in our modern age, where more and more experts are proud that they know more and more about less and less, their very specialty is their expertise. Translators, however, are actually supposed to have specialist knowledge about more and more. They are the polyhistorians in an age of specialization.

(Hurtado Albir 2005b, pág. 25–27).

No obstante su clasificación, en PACTE son conscientes de que todos los bilingües, en principio, cuentan con el conocimiento de dos lenguas y, presumiblemente, también con conocimientos extralingüísticos. Por ello, consideran que las tres subcompetencias específicas para el traductor son la estratégica, la instrumental y la de conocimientos de la traducción. Igualmente, sus miembros afirman que la subcompetencia estratégica es la más importante de todas las anteriores, puesto que sirve para tomar las decisiones y solucionar los problemas surgidos durante el proceso (PACTE Research Group 2014, pág. 87–88).

Como líder de PACTE, Hurtado Albir también ha explorado las competencias para la traducción de textos específicos. Según ella, “[s]e trata de categorías de competencias que hay que contextualizar y concretar según el perfil profesional y la materia de que se trate” (Hurtado Albir 2019, pág. 62). En un ejemplo de esta clasificación particular, la autora propone una serie de subcompetencias enfocadas en la traducción de textos científicos y técnicos, la cual justifica al afirmar que “la traducción técnica y científica es una variedad de traducción con características específicas que le confieren individualidad” (Hurtado Albir 2003, pág. 140). Según ella, la individualidad de este tipo de textos requiere de competencias asociadas con conocimientos temáticos, extralingüísticos, capacidad para documentarse, conocimientos de terminología, conocimientos de las convenciones, los tipos y géneros textuales, y metodología de trabajo eficaz a la hora de documentarse.

De manera similar, Gamero Pérez (2001) presenta una clasificación de competencias para los textos técnicos (parecida a la de Hurtado Albir, en cuanto a denominación y definición). Según Gamero Pérez, las cuatro subcompetencias, o niveles de habilidad, necesarios para este tipo de textos son: conocimiento sobre el campo temático, utilización correcta de la terminología técnica, competencia en los géneros técnicos característicos, y dominio de la documentación como herramienta de trabajo.

Otra de las propuestas reconocidas en el ámbito de la traducción surge de Kelly (2002). Ella encuentra que la competencia traductora constituye una macrocompetencia que comprende “[...] 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” (2002, pág. 9). En su modelo, esta autora propone estas siete subcompetencias:

- subcompetencia comunicativa, en al menos dos lenguas y culturas: incluye fases activas y pasivas de la comunicación, y convenciones textuales de las diferentes culturas.
 - subcompetencia cultural: comprende conocimientos enciclopédicos sobre los países donde se hablan las lenguas, y también conocimientos sobre los valores, mitos, percepciones, creencias y comportamientos y sus representaciones textuales.
 - subcompetencia instrumental y profesional: apunta al uso de fuentes documentales de todo tipo, búsqueda de terminología y gestión de glosarios, bases de datos etc. También requiere del manejo de las aplicaciones informáticas, y del conocimiento básico de gestión del ejercicio profesional (contratos, obligaciones fiscales, facturación, etc.).
 - subcompetencia temática: se refiere a los conocimientos básicos de los campos temáticos correspondientes.
 - subcompetencia interpersonal: se trata de la capacidad de interrelacionarse y trabajar en equipo con todos los actores que intervienen en el proceso de la traducción, desde colegas y profesionales del ramo hasta clientes, revisores y usuarios.
 - subcompetencia psicofisiológica: se refiere al ‘autoconcepto’ o la conciencia de ser del traductor.
 - subcompetencia estratégica: reúne todos los procedimientos que se aplican a la organización y realización del trabajo, a la identificación y resolución de problemas y a la autoevaluación y revisión. Por esto se considera como la más relevante de todas las anteriores.
- (Kelly 2002, 14-15).

Kelly enfatiza que no todas estas subcompetencias son exclusivas de los traductores, pues frecuentemente se comparten con otras profesiones. Aclara entonces que “sería la combinación en conjunto de las subcompetencias y su interrelación lo que distingue la competencia traductora de la de otras actividades expertas” (ibíd., pág. 16).

Como miembro del Grupo de Expertos que conformaron el Proyecto de Másteres Europeos en Traducción (EMT), las ideas de Kelly también se ven reflejadas en el modelo de competencias originado en dicho proyecto. El EMT es una iniciativa conjunta, entre la Comisión Europea y de las universidades con programas de pregrado o maestría en traducción, surgida debido a las numerosas ofertas formativas en Europa luego de la Declaración de Bolonia. La Unión Europea vio la necesidad de definir un marco de referencia para contribuir en la ‘planeación, creación, actualización, evaluación, y comparación de los programas de formación de traductores’. Se buscaba, entre otras cosas, crear un mínimo de requisitos y orientar los perfiles y las competencias necesarias en los futuros traductores con miras a facilitar la cooperación y la movilidad entre programas, así

como para hacer frente al mercado cambiante y creciente de esa profesión (EMT Expert Group 2009). En ese contexto, la competencia traductora para el EMT se define como,

[...] la combinación de aptitudes, conocimientos, comportamientos y saber hacer necesarios para ejecutar una tarea [de traducción] dada bajo condiciones específicas. Esta combinación es reconocida y legitimada por una autoridad (una institución o un experto) responsable⁴⁶ (EMT Expert Group 2009, pág. 3).

Para los miembros del EMT los objetivos de formación, expresados como competencias que se deben adquirir, deben tener prioridad al momento de definir un programa, en el cual el contenido también depende de los recursos (humanos, financieros, institucionales y técnicos) de que se disponga en el contexto específico. Estos expertos también advierten que su propuesta se debe entender como un marco que permite el establecimiento de contenidos, secuencias, módulos, programas y sesiones de enseñanza así como la elección de los métodos didácticos más apropiados. Según ellos, “[la propuesta] se preocupa por los fines (las competencias) pero de ningún modo prejuzga los medios (los recursos, programas, o métodos de enseñanza)⁴⁷” (2009, pág. 3).

Así pues, el marco del EMT comprende seis competencias mínimas que abarcan la traducción, la comunicación multilingüe y multimedia, y diversos tipos de interpretación. Para cada una de ellas se establecen una serie de componentes que sirven de guía para el desarrollo de los objetivos y actividades correspondientes. Dichas competencias son:

- Competencia para la prestación de servicios de traducción: comprende una dimensión interpersonal (contacto con el cliente, negociación, tarifas, plazos, ética profesional, trabajo en equipo, trabajo a presión, etc.) y una dimensión de producción (comprensión del encargo, etapas del proyecto, metalenguaje de la disciplina, control de calidad, etc.). Se considera como la más relevante de todas las habilidades.
- Competencia lingüística: abarca los aspectos gramaticales, lexicales e idiomáticos, así como las convenciones gráficas y tipográficas.
- Competencia intercultural: incluye una dimensión sociolingüística (funciones y variaciones del lenguaje, reglas de interacción cultural, adecuación de registros, etc.) y una dimensión textual (análisis de la macroestructura de un texto, resumen de información, composición, condensación, edición de textos según convenciones culturales, entre otros)

⁴⁶ [...] the combination of aptitudes, knowledge, behaviour and knowhow necessary to carry out a given [translation] task under given conditions. This combination is recognised and legitimised by a responsible authority (institution, expert).

⁴⁷ It is concerned with the ends (the competences) but in no way prejudices the means (resources, programmes, teaching).

- Competencia de búsqueda de información: contempla la gestión terminológica, estrategias de documentación, evaluación de información pertinente, archivo de datos, entre otros.
- Competencia temática: son los conocimientos de un ámbito especializado (lenguaje controlado, manejo de conceptos, terminología).
- Competencia tecnológica: manejo de memorias de traducción y de gestión terminológica, herramientas de corrección, documentación, procesamiento de textos, traducción en diversos formatos, entre otros aspectos.
(EMT Expert Group 2009, pág. 4–7).

El modelo propuesto por el EMT en 2009 fue sometido a una revisión y actualización posterior (EMT Board 2017). Como resultado de tal proceso, se originaron las cinco competencias referidas a continuación:

- Competencia de lenguaje y cultura: conocimientos transculturales y sociolingüísticos y habilidades comunicativas.
- Competencia de traducción: competencia estratégica, metodológica y temática.
- Competencia tecnológica: conocimiento de recursos (aplicaciones) y herramientas informáticas.
- Competencia personal e interpersonal: habilidades genéricas conocidas como ‘blandas’ (p. ej. organización, manejo del estrés y del tiempo, trabajo en equipo, etc.)
- Competencia de provisión de servicios: habilidades de implementación de servicios lingüísticos y de traducción (conocimiento y negociación con el cliente, manejo de proyectos, aseguramiento de la calidad, etc.).
(EMT Board 2017, pág. 6–11).

Los expertos del EMT justifican tales cambios de la siguiente manera:

Casi diez años después, los principios básicos plasmados en 2009 aún permanecen, pero es momento de reconsiderar este marco a la luz de los cambios que han afectado tanto a la industria del lenguaje como a las universidades europeas [...] Después de un proceso de consulta que involucró a las partes interesadas de la red de miembros y de la industria del lenguaje, se elaboró un borrador de referencia. Este ha sido adoptado como el marco de competencias del EMT para los años 2018-2024⁴⁸ (EMT Board 2017, pág. 2).

⁴⁸ Almost ten years on, the basic principles laid down in 2009 still stand, but it is time to reconsider the framework in the light of the changes which have affected both the language industries and European universities [...] Following a consultation process involving the network membership and language industry stakeholders, a draft framework was produced. This has now been adopted as the EMT competence framework for 2018-2024

Una de las autoras más prolíficas en el campo de la didáctica de la traducción es Christiane Nord, quien también ha contribuido a la discusión de las competencias en traducción. Para Nord (2005b) un traductor (funcional) debe desarrollar una variedad de características (o competencias) que van más allá de los aspectos lingüísticos y culturales; las propuestas planteadas por esta autora al respecto constituyen un listado más extenso que los mostrados hasta ahora. Nord justifica esta diversidad porque “[e]n general, un traductor funcional es obviamente un animal muy versátil⁴⁹” (2005b, pág. 211). Las habilidades requeridas para la traducción funcional, según ella, son:

- Conocimiento profesional (adaptación del texto fuente a las funciones comunicativas requeridas en la lengua meta).
 - Competencia metacognitiva (selección de signos lingüísticos y no lingüísticos según los factores situacionales y culturales de ambas lenguas).
 - Competencia intercultural (capacidad de solucionar conflictos culturales que lleven a fallos o ruptura de la comunicación).
 - Competencia de distribución (distribución de la frecuencia de estructuras similares o análogas según las convenciones específicas de cada cultura).
 - Competencia escritora (habilidad de escribir correctamente sirviendo a la función deseada en la lengua meta, aun si el texto fuente es de poca calidad).
 - Competencia en uso de medios (conocimiento y uso de medios de búsqueda y de herramientas de traducción).
 - Competencia investigativa (conocimientos generales y específicos del tema del texto fuente, o de como adquirir información sobre el mismo).
 - Manejo del estrés (trabajo rápido, eficiente y de calidad, aún bajo presión).
 - Asertividad y autoconfianza (reconocimiento del valor del trabajo propio).
- (Nord 2005b, pág. 210–211).

Otro pedagogo que ha contribuido significativamente a la reflexión sobre el desarrollo de la competencia traductora es Don Kiraly (2000, 2006, 2013, 2016). En su modelo de competencias inicial (Kiraly 2006, pág. 72–75), este autor hacía hincapié en la necesidad de promover tres tipos de competencias complementarios para la formación integral de los traductores. Aparte de las competencias para la ejecución de la traducción *per se* (es decir, conocimiento de lenguas, aspectos culturales y tecnológicos, tipos textuales, etc.), Kiraly abogaba por el desarrollo de habilidades para la autorregulación (competencias personales)

⁴⁹ [o]n the whole, a functional translator is obviously a very versatile animal.

y para la interrelación con los demás implicados en el ejercicio traductor (competencias sociales). Su propuesta de competencias se distribuía así:

- Competencias sociales: etiqueta, negociación, trabajo en equipo.
- Competencias personales: autonomía, preparación para el aprendizaje continuo, control de calidad, responsabilidad profesional.
- Competencias de traducción: lingüística, cultural, tipología textual, normas y convenciones terminología, conocimiento de mundo, estrategias, tecnología, e investigación.

En opinión de Kiraly, las instituciones educativas prestan mucha atención a la enseñanza de las competencias orientadas a la traducción, pero son incapaces de proveer a los estudiantes la experiencia profesional que requieren; y solo alcanzan a preparar el terreno para que los egresados inicien un aprendizaje que se espera sea autónomo y permanente. Como ejemplo de la falta de formación en autonomía, Kiraly resalta que las actividades de traducción en las instituciones tengan como único control de calidad la revisión del profesor. Por ello, él se pregunta, “[...] una vez que los estudiantes se gradúen e ingresen al mercado profesional, deben ser responsables de evaluar la calidad de su propio trabajo ¿Cómo se supone que esta transición de la dependencia a la autonomía tendrá lugar?⁵⁰” (2006, pág. 73).

Para Kiraly lo que resulta problemático es que, como en cualquier campo del saber, la adquisición de la experiencia traductora, a diferencia de otras habilidades básicas, no puede ser simplificada, empacada, y distribuida hacia los estudiantes (como lo prevén los modelos de enseñanza convencionales). Tal experiencia, según Kiraly, se debe acumular de manera personal y directa en cada individuo mediante actividades auténticas, situadas y personificadas que suceden en el mundo real.

Mientras que una variedad de enfoques de enseñanza pueden resultar apropiados para iniciar a los estudiantes en los tejemanejes de la profesión del traductor, es solo mediante su participación colaborativa en proyectos de traducción reales para clientes del mundo real que los estudiantes pueden adquirir verdaderamente una comprensión intuitiva de las complejas habilidades personales y sociales que los empleadores esperan de ellos⁵¹ (2006, pág. 85).

⁵⁰ [...] once students graduate and find themselves on the market, they will be responsible for assessing the quality of their own work. How is this transition from dependency to autonomy supposed to take place?

⁵¹ While a variety of teaching approaches may be appropriate for introducing students to the nuts and bolts of the translator’s profession, it is only by participating collaboratively in real translation projects for

La postura epistemológica de Kiraly respecto a la traducción, y a la manera de adquirir las competencias para su ejecución, ha permanecido invariable en las últimas dos décadas; no obstante, con la adopción de los planteamientos del emergentismo, este autor ha logrado refinar sus ideas presentadas en escritos anteriores. Un paso importante en este aspecto fue la integración de seis de las competencias planteadas por Kelly (2002) en este modelo emergente (competencia comunicativa, intercultural, instrumental, temática, interpersonal, organizacional). En el nuevo modelo, Kiraly (2016) representa dichas competencias en forma de subvórtices individuales, dentro de un gran vórtice general, los cuales giran de manera ininterrumpida representando la idea de cambio y crecimiento continuo y dinámico a través del tiempo. Al fusionar los vórtices ascendentes de cada competencia con el vórtice principal se brinda la imagen de una única supercompetencia, surgida con el paso del tiempo y la experiencia.

Aparte de la integración de las seis competencias, este modelo de vórtices agrega otros dos componentes importantes: la dimensión temporal y el uso de los ofrecimientos (*affordances*). Para Kiraly, la dimensión temporal es una cualidad dinámica que refleja la epistemología emergentista y también las características del ambiente de aprendizaje que pueden conducir al desarrollo de la competencia, mediante la progresión de la experiencia.

Por otra parte, el papel de los ofrecimientos a disposición del estudiante en su entorno resulta crucial. Tales ofrecimientos surgen de las tareas y proyectos, los recursos materiales y humanos (docentes, miembros del equipo, personas con mayor conocimiento o experiencia, etc.) y materiales, los recursos lingüísticos, culturales e ideacionales, y la predisposición personal e interpersonal de los estudiantes mismos. Gracias a esos ofrecimientos encontramos que también se da impulso a las ‘competencias personales’ (autonomía, preparación para el aprendizaje continuo, control de calidad, responsabilidad profesional) y ‘sociales’ (etiqueta, negociación, trabajo en equipo) planteadas en el modelo previo (Kiraly 2006). Todos estos son factores que propician y promueven el aprendizaje y que posibilitan la adquisición de la experiencia. Sobre las implicaciones de este modelo en la formación de traductores, Kiraly comenta:

[...] en lugar de tener un bufé de cursos que se reparten en módulos distribuidos durante el periodo de estudios, este modelo sugiere que puede existir una progresión

real-world clients that students can truly acquire an intuitive grasp of the complex personal and social skills their employers expect them to possess.

respecto al aprendizaje y también, supuestamente, a las estrategias de enseñanza a lo largo del programa de estudios, mientras que los estudiantes avanzan por la senda desde que son traductores novatos hasta ser competentes o incluso expertos⁵² (Király 2016, pág. 81).

Se debe recordar que, en el enfoque emergentista, “[el] aprendizaje es claramente el resultado ampliamente impredecible y no programable de una compleja interacción de procesos y no simplemente, o incluso significativamente, el resultado directo de la enseñanza⁵³” (ibíd., pág. 83). Según esto, esta propuesta didáctica requiere que los aprendices busquen el conocimiento de manera proactiva, en lugar de permanecer como simples receptores pasivos de la sabiduría del docente. Así pues, el estudiante puede, y debe, intentar desarrollar las competencias mencionadas para integrarlas de manera progresiva a su bagaje de experiencia personal, con la ayuda de las actividades colaborativas, auténticas y encarnadas que propone el enfoque emergentista. Mediante el aprendizaje auténtico y experiencial se posibilita que los estudiantes desarrollen una ‘supercompetencia’ que integra a todas las demás. Según Király (ídem), este concepto de adquisición de la competencia profesional no contradice sus planteamientos anteriores y, por el contrario, representa un paso innovador para avanzar en los enfoques colaborativos y centrados en el estudiante, constituyéndose en un desarrollo sustancial y un refinamiento del enfoque socioconstructivista original (presentado en Király 2000).

Tras contrastar las opiniones de las diversas propuestas y modelos de competencia traductora, a continuación, presentamos la Tabla 3 como un compendio con los aspectos más relevantes de cada una de ellas.

⁵² [...] rather than having a smorgasbord of courses to be sampled in modules spread over a course of study, the model suggest that there can be a progression in terms of learning and also presumably with respect to teaching strategies over the course of a programme of studies, as students move along the continuum from novice to competent or even proficient translators.

⁵³ [...] learning is clearly the largely unpredictable and unprogrammable result of a complex interplay of processes and not merely or even significantly the direct result of teaching.

| Hurtado(2007)/PACTE (2005) | EMT (2009) | Kelly (2002, 2005) | Nord (2005) | Kiraly 2006 | Kiraly 2016 | Delisle (1984) | Neubert (2000) | Pym (1991) |
|--------------------------------|---|--------------------------------|---|--|----------------|---------------------------------|----------------|---|
| Bilingüe | Lingüística | Comunicativa y textual | Lingüística | Lingüística | Comunicativa | Lingüística | Lingüística | |
| | Intercultural (sociolingüística/ textual) | | Cultural | Cultural, | Intercultural | enciclopédica | Cultural | |
| Extralingüística | | (Inter-)cultural | competencia intercultural | Tipos textuales | | | Textual | |
| Conocimientos sobre traducción | | | conocimiento profesional (adaptación texto fuente a funciones comunicativas requeridas en lengua meta) | | | De comprensión y de reexpresión | Transferencia | -generación de una serie de TM a partir de un TO; -selección de un solo TM, de manera rápida y confiada |
| | Temática | Temática | competencia investigativa (conocimiento del tema o de adquirir información de él) | Terminología, Conocimiento del mundo, Investigación | Temática | | Temática | |
| | Documental (Minería de información) | | | | | | | |
| Instrumental | Tecnológica | Instrumental y profesional | competencia en uso de medios | Tecnología | Instrumental | | | |
| Estratégica | Prestación de servicios de traducción | Estratégica | | Estrategias, | Organizacional | | | |
| | | Interpersonal | | Competencias sociales (etiqueta, negociación, trabajo en equipo) | Interpersonal | | | |
| Psicofisiológica | | Psicofisiológica o actitudinal | -manejo del estrés -asertividad y autoconfianza | Competencias Personales (autonomía, aprendizaje continuo, control de calidad, responsabilidad. | | | | |
| | | | -competencia metacognitiva. -competencia de distribución (de la frecuencia de estructuras similares o análogas según convenciones). -competencia escritural | normas y convenciones | | | | |

Tabla 3. Comparación de modelos de competencia traductora.

Al confrontar los distintos modelos de competencia traductora expuestos notamos bastante similitud entre los aspectos considerados como necesarios para la traducción. También observamos que, aunque las definiciones y conceptos ofrecidos por los distintos autores sugieren destrezas muy parecidas, los términos utilizados por ellos se mezclan o solapan con frecuencia.

Sin embargo, encontramos que las habilidades lingüísticas están presentes en casi todos los modelos; al igual que los conocimientos extralingüísticos e interculturales. Las competencias temática e instrumental también ocupan un lugar central en la mayoría de los casos. Adicionalmente, en varios modelos la competencia estratégica aparece como la más relevante, al ser la que permite planear y controlar las etapas del proceso de traducción

Por otra parte, los conocimientos de traducción como una competencia *per se* solo aparecen en la propuesta de Hurtado Albir/PACTE, aunque también se identifican en las ideas de Delisle, Nord y Pym. En los demás autores, este tipo de conocimientos no constituyen una sola competencia sino que son el resultado de la combinación de varias habilidades.

También es interesante observar que mientras algunos autores se enfocan en los aspectos puramente traductivos (EMT, Delisle, Neubert, Pym); otros incluyen un abanico más amplio que abarca las habilidades personales y psicosociales (Hurtado/PACTE, Kelly, Nord, Kiraly). Esto no significa que los primeros desconozcan la importancia de los aspectos personales y sociales en la realización del ejercicio traductivo, pero sí da cuenta de lo difícil que es hallar un consenso sobre la definición precisa de las competencias requeridas para desempeñar el oficio.

2.7. Técnicas, estrategias o procedimientos de traducción

En el último segmento de este capítulo nos referiremos a las técnicas de traducción propuestas por Vinay y Darbelnet (1960), así como a algunas de las clasificaciones posteriores propuestas por otros autores. Pues consideramos que su conocimiento aún tiene valor didáctico y vigencia en los estudios de la traducción (cf. Gil Bardají 2008; López y Minett 2006; Molina y Hurtado Albir 2002; Raková 2014), a pesar de que algunas voces critican su antigüedad o su orientación positivista (Hurtado Albir 2003; Kiraly 2005). En su obra *Stylistique comparée du français et de l'anglais*, Vinay y Darbelnet (1960) propusieron su

clasificación de los “*procédés techniques de la traduction*” en los que establecieron una división entre técnicas de traducción directas (préstamo, calco y traducción literal) y oblicuas (transposición, modulación, equivalencia y adaptación). Para ellos, estas técnicas de traducción buscaban la equivalencia en tres niveles: el lingüístico, el textual y el cultural. Las diferencias entre los dos tipos de traducción, y la dirección que puede tomar el traductor en razón de la dificultad planteada por un segmento específico del texto, se pueden resumir así:

- cuando el texto origen (TO) y el texto meta (TM) presentan una similitud tal, en su aspecto léxico y estructural, que las lenguas de partida (LO) y de llegada (LM) concuerdan casi automáticamente, conviene utilizar los procedimientos de traducción ‘directa’.
- por el contrario, cuando existen vacíos estructurales, semánticos o de otra índole, conviene más recurrir a la traducción ‘oblicua’.

Para Raková (2014), la diferencia en la elección de los procedimientos de traducción según su complejidad se explica de la siguiente manera:

Efectivamente, puede suceder que el mensaje en la lengua de partida se deje transportar perfectamente hacia el mensaje de la lengua de llegada, puesto que se apoya ya sea en categorías paralelas (paralelismo estructural) o en concepciones paralelas (paralelismo metalingüístico) [...] también puede darse el caso de que ciertos efectos estilísticos no se dejen transportar a la lengua de llegada, por la aparición de diferencias de orden estructural o metalingüístico, sin que haya un revolcón más o menos importante en la organización o también en el léxico. En tales casos, se debe recurrir a procedimientos mucho menos directos que, a primera vista, pueden resultar sorprendentes⁵⁴ (Raková 2014, pág. 63).

Como podrá suponerse, los procedimientos relacionados con la traducción oblicua requieren de un mayor conocimiento lingüístico y cultural y de una mayor experticia por parte del traductor. Los mismos Vinay y Darbelnet asignaron mayor relevancia a unos procedimientos que a otros. Por ejemplo, ellos catalogaron la modulación como “el barómetro de un buen traductor” (“the touchstone of a good translator”) mientras que de

⁵⁴ En effet, il peut arriver que le message en langue de départ se laisse parfaitement transposer dans le message en langue d’arrivée, parce qu’il repose soit sur des catégories parallèles (parallélisme structural), soit sur des conceptions parallèles (parallélisme métalinguistique) [...] Il se peut aussi que par la suite de divergences d’ordre structural ou métalinguistique certains effets stylistiques ne se laissent pas transposer en langue d’arrivée sans un bouleversement plus ou moins grand de l’agencement ou même du lexique. Dans ce cas, il faut avoir recours à des procédés beaucoup plus détournés, qui à première vue peuvent surprendre.

la transposición solo decían que “demuestra un muy buen dominio de la lengua meta” (“simply shows a very good command of the target language”) (Munday 2016, pág. 90).

Desde su aparición, la clasificación propuesta por Vinay y Darbelnet ha alcanzado gran reconocimiento en el campo de los estudios de traducción. No obstante, la falta de consenso para denominar estos *procédés techniques* con un término común ha sido fuente de confusión para quienes los utilizan o enseñan. Esto se nota en lenguas como el inglés o el español debido a que varios autores utilizan nombres diversos para referirse a la citada clasificación. Como ejemplo de esas variadas denominaciones tenemos: “técnicas de traducción de Vinay y Darbelnet” (Molina y Hurtado Albir 2002; Tricás Preckler 2003); “procedimientos de traducción” (López y Minett 2006; Munday 2016; Newmark 1988; Vázquez-Ayora 1977), “procedimientos técnicos de traducción” (Hurtado Albir 2003); o “estrategias de traducción” (Baker 2005).

En un intento por aclarar la confusión resultante de la aparente sinonimia entre los términos técnicas y estrategias de traducción, Hurtado Albir explica que las técnicas de traducción son “las modificaciones que establece el texto traducido con respecto al texto original [y] tienen que ver con el resultado concreto a que se llega al proponer una solución traductora” (2003, pág. 36). Mientras que las estrategias se refieren a “[...] los procedimientos (conscientes o inconscientes, verbales o no verbales) que utiliza el traductor para resolver los problemas que surgen cuando se lleva a cabo el proceso de traducción con un objetivo particular en mente”⁵⁵ (Molina y Hurtado Albir 2002, pág. 508).

De modo similar, Munday (2016) propone una distinción entre las estrategias y los procedimientos al aclarar que,

[...] en sentido técnico una **estrategia** es una orientación general del traductor (por. ej. hacia la traducción ‘libre’ o ‘literal’, hacia el TM [texto meta] o el TO [texto origen], hacia la domesticación o la extranjerización) mientras que un **procedimiento** es una técnica o método específico utilizado por el traductor en un punto específico de un texto (por. ej. el préstamo de una palabra desde la LO [lengua origen], la adición de

⁵⁵ “[...] the procedures (conscious or unconscious, verbal or non-verbal) used by the translator to solve problems that emerge when carrying out the translation process with a particular objective in mind”.

una explicación o un pie de página en el TM [texto meta])^{56,57}” (2016, pág. 88) [énfasis del autor].

A partir de la clasificación propuesta por Vinay y Darbelnet (cf. Munday 2016, pág. 88–93; Raková 2014, pág. 63–68), varios autores se han dado a la tarea de complementar o (re)clasificar las técnicas que se utilizan con el fin de solucionar los problemas por la falta de equivalencia entre un par de lenguas en particular. En consecuencia, han surgido diversas, y más extensas, clasificaciones como las de Hurtado Albir (2003), López y Minett (2006), Newmark (1988), o Vázquez-Ayora (1977). A pesar de que ellas varían en la extensión y en la denominación de las técnicas o procedimientos que las componen, todas estas clasificaciones presentan similitudes en cuanto a las definiciones de sus elementos.

En la Tabla 4, a continuación, presentamos una comparación entre algunas de las clasificaciones, a saber: las técnicas de Vinay y Darbelnet según López y Minett (2006), el listado de Munday (2016, pág. 89–93) y la catalogación presentada por Hurtado Albir (2003, pág. 36–37). Además, incluimos sus definiciones y algunos ejemplos ilustrativos.

⁵⁶ “in the technical sense a strategy is an overall orientation of the translator (e.g., towards ‘free’ or ‘literal’ translation, towards the TT or ST, towards domestication or foreignization) whereas a procedure is a specific technique or method used by the translator at a certain point in a text (e.g. the borrowing of a word from the SL, the addition of an explanation or a footnote in the TT).”

⁵⁷ Nótese el uso indistinto que el autor hace de las palabras ‘procedure’, ‘technique’ y ‘method’.

| | | | |
|---|---|--|---|
| López y Minett (2006) (a partir de Vinay y Darbelnet) | Munday (2016, pág. 88–93) (a partir de Vinay y Darbelnet) | Hurtado Albir (2003, pág. 36–37) | Ejemplos |
| Préstamo: “Se refiere a la palabra que se trasvasa de una lengua a otra sin traducirla.” | Borrowing “The SL word is transferred directly to the TL”. | Préstamo: “Se integra una palabra o expresión de otra lengua”. | –Puro: Scanner, Football –Naturalizado: Escáner, Fútbol (o fútbol) |
| Calco: “Es una especie de préstamo en la cual se toma el sintagma de la lengua extranjera y se traducen literalmente los elementos que lo componen. El calco es uno de los recursos utilizados para evitar el extranjerismo [...]” | Calque: “‘a special kind of borrowing’ [...] where the SL expression or structure is transferred in a literal translation”. | Calco: “Se traduce literalmente una palabra o sintagma extranjero”. | –Compact disc (Disco compacto). –Football (balompié). |
| Traducción literal: “Consiste en la traducción palabra por palabra respetando la estructura lingüística de la lengua de llegada” | Literal translation: “This is ‘word-for-word’ translation”. | Traducción literal: “Se traduce palabra por palabra un sintagma o expresión”. | –They grow dozens of varieties for frying and boiling (Ellos cultivan docenas de variedades para freír y hervir). |
| Transposición: “Consiste en la modificación de la categoría gramatical de una parte de la oración sin que se produzca ninguna modificación del sentido general”. “[...] procedimiento que consiste en sustituir una parte del discurso por otra, sin cambiar el sentido del mensaje”. | Transposition: (obligatory-optional): “This is a change of one part of speech for another (e.g., noun for verb) without changing the sense”. | Transposición: “Se cambia la categoría gramatical”. | –They have pioneered this business (Han sido los primeros en el sector). |
| Modulación: “una variación del mensaje, obtenida por medio de un cambio en el punto de vista, en la perspectiva” (López y Minett 2006, pág. 266). | Modulation (obligatory-optional): “This changes the semantics and point of view of the SL”. “[...] a procedure that is justified ‘when, although a literal, or even transposed, translation results in a grammatically correct utterance, it is considered unsuitable, unidiomatic or awkward in the TL”. | Modulación: “Se efectúa un cambio de punto de vista, de enfoque o de categoría de pensamiento con relación a la formulación del texto original; puede ser léxica o estructural”. | –You can take it (Te lo regalo) –Cambio de la voz pasiva a la voz activa. |
| Equivalencia: “Intenta transmitir “una misma situación por medio de recursos estilísticos y estructurales completamente diferentes” (ibíd., pág. 271). Un caso se da en la traducción de refranes y proverbios cuando difieren lingüísticamente de una cultura a otra. | Equivalence -idiomatic translation: “[refers] to cases where languages describe the same situation by different stylistic or structural means. Equivalence is particularly useful in translating idioms and proverbs”. | Creación discursiva: “Se establece una equivalencia efímera totalmente imprevisible fuera de contexto” | “when in Rome do as the Romans do” (“a la tierra que fueres haz lo que vieres”). |
| Adaptación: “[...] correspondencia entre dos situaciones diferente y supone la naturalización completa a la cultura | Adaptation: “This involves changing the cultural reference when a situation in the | Adaptación: “Se reemplaza un elemento cultural por otro propio de la cultura receptora”. | - “he kissed his daughter in the mouth” (“besó tiernamente a su hija en la mejilla”). |

| | | | |
|--|---|--|---|
| receptora ante la presencia de un vacío cultural” | source culture does not exist in the target culture”. | | |
| Expansión: “Hace referencia a la necesidad de adicionar palabras para explicitar un término o aclarar un concepto que en la lengua de llegada no existe o que, de existir, requiere de un mayor número de palabras”. | - Amplification “The TL uses more words, often because of syntactic expansion”. –Explicitation: “Implicit information in the ST is rendered explicit in the TT. This may occur on the level of grammar [...] semantics [...] pragmatics [...] or discourse”. | – Ampliación: “Se añaden elementos lingüísticos”. – Amplificación: “Se introducen precisiones no formuladas en el texto original”. | –Jeopardize (poner en peligro). –Pancake’s Day celebration (Celebración del Día del Pancake, en vísperas del miércoles de ceniza, cuando se comparten esos postres). |
| Reducción: “Ocurre cuando la información debe trasladarse de forma más concisa, para evitar repeticiones, confusiones o una falta de naturalidad”. | Economy “The opposite of amplification”. | –Reducción: “No se formulan elementos de información del texto original”. –Compresión “Se sintetizan elementos lingüísticos”. | –They were all colours, from shinny boot-polish black.... (Eran de todos los colores, desde el negro charolado...) |
| | False friend: “A structurally similar term in SL and TL which deceives the user into thinking the meaning is the same”. | | Librería en español no significa library sino <i>bookstore</i> en inglés. |
| Compensación: “Se usa para recuperar en algún lugar diferente la pérdida de información que se pueda dar durante el proceso de traducción”. | Compensation: “Translation does inevitably involve some loss, [...] However, importantly a TT may make up for (“compensate”) this by introducing a gain at the same or another point in the text”. | Compensación “Se introduce en otro lugar del texto un elemento de información o un efecto estilístico que no se ha podido reflejar en el mismo sitio en que está situado en el texto original”. | –Tania Sinclair, 16, was stabbed to death (Tania Sinclair murió apuñalada. La joven tenía 16 años). |
| | Generalization: “The use of a more general word in the TT”. | Generalización: “Se utilizan términos más generales o neutros”. | |
| | | Descripción: “Se reemplaza un término o expresión por la descripción de su forma y/o función”. | |
| | | Equivalente acuñado: “Se utiliza un término o expresión reconocido [...] como equivalente en la lengua de llegada”. | |
| | | Particularización: “Se utilizan términos más precisos o concretos”. | |
| | | Substitución (para/lingüística): “Se cambian elementos lingüísticos por paralingüísticos (entonación, gestos) o viceversa”. | |
| | | Variación: “Se cambian elementos lingüísticos (o paralingüísticos: entonación, gestos) que afectan a aspectos de la variación lingüística: cambios de tono, estilo, dialecto social, dialecto geográfico...” | |

Tabla 4. Comparación de las técnicas de Vinay y Darbelnet (según López y Minett, 2006); Munday (2016); y Hurtado Albir (2007)

Además del uso indistinto de los términos: ‘técnicas’, ‘estrategias’ y ‘procedimientos’ ya mencionado, nuestro análisis comparativo de la Tabla 4 también devela que se presentan confusiones entre los nombres y las definiciones de algunas de esas técnicas. Esto resulta en el uso de equivalentes que en otros idiomas son sinónimos o términos ambiguos. Como ejemplos tenemos que:

- Lo que para Vinay y Darbelnet (1960) es una ‘expansión’, corresponde a la ‘amplification’ y también a la ‘explicitation’ presentadas por Munday (2016, pág. 88–93).
- A su vez, estas serían la ‘ampliación’ y la ‘amplificación’, respectivamente, pero con distinto significado, en Hurtado Albir (2003, pág. 36).
- Igualmente, lo que Vinay y Darbelnet presentaron como una ‘reducción’, para Munday sería ‘economy’ y para Hurtado Albir sería la ‘compresión’ (en el sentido de una ‘omisión’) o la ‘reducción’ (como una síntesis de elementos lingüísticos).
- Erróneamente, a nuestro parecer, Munday incluye los ‘false friends’ (‘falsos amigos’ o ‘falsos cognados’) dentro de las técnicas adicionales propuestas por Vinay y Darbelnet, cuando debería clasificarlos como errores de traducción (cf. Kußmaul 1995, pág. 15).
- Munday también se refiere a la ‘generalization’ como el uso de una palabra más general en la LM. A nuestro entender, esto sería un caso de ‘modulación’ (de la parte al todo).
- Finalmente, Hurtado se refiere al uso de una palabra más general (generalización) o más específica (particularización) en la LM. A nuestro entender, estos procedimientos también serían casos de modulación (como cambio semántico de la parte por el todo y del todo por la parte, respectivamente) (López y Minett, 2006).

A pesar de que la clasificación propuesta por Vinay y Darbelnet ha alcanzado un reconocimiento en el ámbito de la traducción por proponer un metalenguaje adecuado para catalogar las soluciones traductorales, dicha clasificación no deja de ser objeto de polémicas por parte de quienes consideran que la traducción no puede supeditarse al uso de técnicas o reglas, porque se atentaría contra de la reexpresión libre del mensaje y del “genio de la lengua original”. Otros también cuestionan su utilidad en la didáctica de la traducción al mencionar que las técnicas solo se centran en el resultado y no explican el proceso de la traducción. Según Hurtado Albir (2003, pág. 18), ellas presentan comparaciones descontextualizadas, mostrando solo unidades aisladas, lo que puede ocasionar que los estudiantes se fijen la idea de establecer una comparación como única equivalencia (intercambiable entre las lenguas) bloqueando, así, su búsqueda de soluciones contextuales.

De modo similar, Kiraly (2005) considera que la atención del traductor debe estar alejada de aquello que parezca una simple transcodificación textual y centrarse en buscar

los medios para interpretar y manejar situaciones comunicativas completas. Para él, la producción de mecanismos situacionales apropiados requiere mucho más que la inserción de elementos lingüísticos ‘equivalentes’ o el uso de estrategias de traducción prediseñadas y listas para ser usadas. Según este autor:

Existen pocas ‘reglas’, de haberlas, que los traductores deban seguir; no hay inventarios de técnicas, estrategias o procedimientos comúnmente aceptados que deban adquirirse por medio de ejercicios de clase e implementarse en situaciones problemáticas claramente categorizadas; tampoco existen métodos de traducción que conduzcan al traductor a las soluciones ‘correctas’ si son aprendidos y aplicados cuidadosamente⁵⁸ (Király 2005, pág. 1103).

En contraposición, hay quienes ven en el uso de las técnicas de traducción un recurso apropiado para tanto para evaluar como para hallar un consenso entre quienes traducen y quienes revisan las traducciones. En ese sentido, Hurtado Albir (2003) reconoce que “las técnicas de traducción no son buenas ni malas en abstracto [...] la pertinencia del uso de una técnica u otra es siempre funcional y, por consiguiente, las técnicas no pueden ser evaluadas fuera de contexto” (2003, pág. 36).

Una afirmación parecida es la planteada por López y Minett (2006) en defensa del uso de esas técnicas cuando expresan que

[...] si bien es cierto que, ante un problema determinado, saber –en caso de que se sepa– [qué técnica de traducción utilizar] no garantiza en absoluto el resultado de la traducción, también es cierto que el hecho de establecer ciertos paralelismos, ciertas conexiones, entre las lenguas ayuda a arrojar una luz sobre las posibles soluciones a problemas concretos (2006, pág. 235).

Por nuestra parte, consideramos que estas técnicas tienen su utilidad en la traducción, no tanto con fines evaluativos sino explicativos. Su uso en la enseñanza de la traducción brinda un medio para que el estudiante (y el traductor) pueda “redistribuir los elementos lingüísticos pero sin perder los matices connotativos y la intencionalidad del autor” (Tricás Preckler 2003, pág. 41). De modo similar a como Dewey consideraba que el objetivo de usar el método científico no era llegar a la verdad sobre el mundo sino hallar explicaciones

⁵⁸ “There are few if any ‘rules’ for translators to follow; there are no commonly accepted inventories of techniques, strategies or procedures that need to be acquired through classroom exercises and implemented in clearly categorized problem situations; there are no translation methods which, if carefully learned and applied, will lead the translator to the ‘right’ solutions”.

viales para que las comunidades de pensamiento y de práctica se pudieran poner de acuerdo (Király 2016, pág. 59), nosotros consideramos que el uso de las técnicas de traducción resulta útil para justificar o defender la elección de un término o expresión determinado. Al recurrir a estas técnicas podemos encontrar un consenso, ya sea con otros traductores o con los críticos, dado que ellas reflejan soluciones en el plano textual que es precisamente en el que se desenvuelven los estudiantes durante su estudio. Creemos que proponer el estudio y la utilización de estas técnicas en el contexto de la formación de traductores no se debe entender como un llamado a establecer un método de enseñanza basado en ellas, ni como una exhortación a utilizarlas como estrategia de evaluación de la traducción. Más bien, es una invitación a utilizarlas como una herramienta para brindar a los agentes involucrados en la traducción (en este caso, profesores y estudiantes) el metalenguaje común para explicar los procedimientos utilizados durante el proceso de transferencia lingüística.

2.8. Recapitulación

En este capítulo hemos desarrollado una variedad de conceptos que consideramos básicos para la didáctica de la traducción. Nos hemos referido a aspectos epistemológicos y a algunos de los pedagogos más influyentes en el desarrollo de la didáctica general y de las didácticas específicas, especialmente para el campo de la traducción. También hemos discutido sobre el rol desempeñado por los docentes y los estudiantes, la competencia traductora, y los métodos y técnicas de traducción. Adicionalmente, tocamos algunos temas relacionados con los diseños curriculares y la evaluación de la traducción, aunque solo de manera tangencial. Finalmente, una parte importante de este capítulo correspondió a la presentación de los enfoques teóricos con mayor impacto o reconocimiento en la enseñanza de la traducción en las instituciones hispanoamericanas.

Como hemos mencionado anteriormente, nuestro sondeo preliminar de la información obtenida nos mostró las preferencias de los docentes consultados en cuanto a los enfoques teóricos utilizados en la traducción. De este modo encontramos que las propuestas de competencias establecidas por Hurtado Albir (2001, 2003, 2005b), Kelly (2002) y EMT Expert Group (2009) eran las que más coincidían con la distribución de las materias por áreas que se observó en los diversos programas. Así mismo, la distribución de competencias presentada por esos autores resultó propicia para nuestro objetivo de

comparar los programas de las seis instituciones en los capítulos venideros (véanse Capítulos 7 y 8).

A pesar de que los modelos de competencia recién mencionados son los que se acomodan a nuestra comparación de los diversos programas, sentimos un especial interés por los planteamientos socioconstructivistas y emergentistas (Király 2000, 2006, 2016; Risku 2012). Encontramos que estos dos enfoques resultan bastante apropiados para fomentar las competencias requeridas en la traducción, y en especial las profesionales, a lo largo del proceso formativo. Consideramos que las ideas surgidas desde estos enfoques respecto a propiciar el andamiaje (es decir, las condiciones necesarias) para que los estudiantes se inicien y avancen, de manera autónoma, en su proceso de empoderamiento durante las diversas etapas de la formación representan una opción pedagógica bastante innovadora, flexible y apta para los diversos contextos de enseñanza de la traducción. De tener éxito con la implementación de tales propuestas, los programas de formación posibilitarían a sus estudiantes avanzar gradualmente desde la autosuficiencia (en las etapas iniciales), a la adquisición de la experiencia en los trabajos semiauténticos y colaborativos (a mediados de la carrera) para, finalmente, lograr una experticia (cuasi)-profesional, gracias a los proyectos auténticos al finalizar los estudios.

No obstante, cabe mencionar que estos enfoques requieren que los docentes estén dispuestos (y puedan) facilitar las actividades requeridas y adecuar los espacios para la realización de los mencionados proyectos. Pues la implementación de proyectos auténticos podría resultar complicada para aquellos profesores inclinados a seguir las metodologías convencionales. Además, dicha tarea podría ser difícil de gestionar en ciertos contextos con problemáticas educativas, económicas o sociales específicas (recursos tecnológicos precarios, grupos numerosos, problemas sociopolíticos que interfieren con la educación, etc.).

Finalmente, consideramos que, aunque las concepciones epistemológicas de los pedagogos mencionados en este capítulo puedan ser distintas, algunas de sus propuestas metodológicas presentan puntos de encuentro. Por lo tanto, los enfoques privilegiados por los docentes y los programas podrían enriquecerse, y complementarse, con el conocimiento de enfoques variados; que también podrían ser utilizados según los determinados contextos y momentos de la formación. A nuestro parecer, es necesario que los docentes de traducción conozcan las propuestas didácticas aquí presentadas (y muchas otras), y que

intenten integrarlas en la organización del *syllabus* para sus cursos. Máxime cuando es frecuente que quienes enseñan la traducción cuenten con escasa (o ninguna) formación didáctica (Seleskovitch 1989; Pöckl 2007, pág. 99). Sin pretender satanizar el llamado 'eclecticismo' existente en algunos contextos de enseñanza, se trata, entonces, de invitar a los docentes a reflexionar sobre su quehacer pedagógico, y a que conozcan las diversas propuestas surgidas desde la traductología, de modo que ellos puedan fundamentar la elección de las metodologías utilizadas en sus entornos educativos desde una posición epistemológica definida.

Capítulo 3: Metodología y herramientas utilizadas en la recolección de datos

For the researcher, the [...] complexity and uncertainty is not to be feared and shunned but is the lure, the field of research that never ceases to amaze. It demands not the recipes of scientific approaches but an openness to creative exploration⁵⁹ (Schostak 2002, pág. 94)

⁵⁹ Para el investigador, la [...] complejidad e incertidumbre no debe ser algo para temer y rehuir sino constituir el señuelo, el campo de la investigación que nunca deja de sorprender. Ella no exige las recetas de los enfoques científicos, sino una apertura a la exploración creativa.

3 Metodología y herramientas utilizadas en la recolección de datos

3.1. Introducción

En este capítulo se detalla la metodología utilizada para realizar el presente estudio y la forma en que se planearon y desarrollaron las herramientas para su ejecución. También se especifican los procedimientos que aplicamos para rastrear la evolución de la enseñanza de la traducción en diversos contextos. Igualmente, se explican los procesos para el análisis contrastivo de los planes curriculares de cada institución, y para el diseño y la logística en la administración de las encuestas y entrevistas entre los diferentes públicos.

3.2. Metodología utilizada en el estudio de caso

Un aspecto clave en las etapas previas del proyecto de investigación consiste en elegir el enfoque metodológico más adecuado para el estudio que se quiere llevar a cabo (Hernández Sampieri et al. 2006, pág. 34–42; Saldanha y O'Brien 2013, pág. 16–23). Sin embargo, en la investigación traductológica, actualmente resulta complicado adscribirse a un solo enfoque teórico o a una sola corriente de pensamiento, dado el avance alcanzado por la disciplina, a pesar de que esta se considera aún joven. Es por ello que, dentro de los terrenos para la investigación que se abren ante nuestra mirada, abonados por los precursores de la disciplina durante las últimas cuatro décadas, es necesario tomar una decisión a conciencia sobre cual orientación metodológica es la más apropiada para alcanzar nuestros objetivos.

Tal decisión resulta más compleja cuando el investigador debe elegir entre una variedad de enfoques de naturaleza cualitativa, cuantitativa o mixta. Más aún, si tomamos en cuenta posiciones como las de Schostak (2002), quien pone en duda la elección del *enfoque*, y sugiere que en realidad existen muchos enfoques que funcionan de manera provisional debido a sus limitaciones, y que estos deben ser cuestionados para explorar sus diferencias y sus consecuencias. Según el mismo autor, es necesario aceptar tales diferencias para que las teorías no se conviertan en letra muerta, sino que sean “[...] más bien como patrones cambiantes de múltiples capas que se ciernen sobre las ‘superficies’ transitorias

creadas cuando las personas negocian, disputan, rechazan o se ponen de acuerdo sobre lo que es ‘real’, ‘bueno’, ‘sano’, ‘deseable’ y lo que se debe rechazar, ignorar o eliminar⁶⁰” (2002, pág. 93).

En ese contexto, el presente trabajo investigativo se inscribe dentro del campo de la traductología y, si nos atenemos a la división de los estudios de la traducción ‘puros’ y ‘aplicados’ propuesta en el reconocido ‘mapa’ de Holmes (Toury 1995, pág. 10), este trabajo hace parte de los estudios aplicados, por enfocarse principalmente en la didáctica de la traducción.

En este estudio, nos basamos en los cuatro tipos de pregunta de investigación propuestos por Saldanha y O'Brien (2013): exploratoria, descriptiva, explicativa y evaluativa. Y concordamos con ellas cuando afirman que “[...] las preguntas de investigación no siempre encajan perfectamente en una de las cuatro categorías. Un investigador puede tener una pregunta exploratoria, a la cual le sigue luego una pregunta descriptiva o evaluativa⁶¹” (2013, pág. 17).

Por lo tanto, aquí intentamos dar respuesta a nuestra amplia pregunta de investigación, que es principalmente de tipo exploratorio – descriptivo y, en menor medida, a preguntas de tipo explicativo y evaluativo. En cuanto a las primeras, utilizamos diversas herramientas para obtener datos relacionados con la situación de la enseñanza de la traducción en los países analizados. Adicionalmente, utilizamos preguntas de tipo explicativo para indagar posibles causas de los fenómenos observados. En cuanto a los aspectos evaluativos, estos se abordan solo de manera tangencial.

Atendiendo la invitación que nos hace Schostak (2002) respecto a explorar varios enfoques y puntos de vista en la investigación, consideramos viable desarrollar este estudio atendiendo las pautas de un *diseño empírico, no experimental*, en tanto que trabajamos con “hechos de experiencia directa no manipulados” (Gregorio Cano 2014, pág. 5). También utilizamos *métodos cualitativos*, en un proceso no lineal, sino iterativo, cuyas etapas “...en realidad son acciones para adentrarnos más en el problema de investigación, y la tarea de recolectar y analizar datos es permanente.” (Hernández Sampieri et al. 2006, pág. 523). El

⁶⁰ [...] more like shifting, multi-layered patterns blowing across the transitory ‘surfaces’ created when people negotiate, contest, reject or agree about what is ‘real’, ‘good’, ‘sane’, ‘desired’ and what is to be rejected, ignored, or eliminated.

⁶¹ [...] research questions do not always fit neatly into one of the four categories. A researcher may have an explorative question, which is then followed by a descriptive or an evaluative sub-question.

trabajo se desarrolla de acuerdo a los lineamientos del método conocido como *estudio de caso*, gracias a la flexibilidad ofrecida por este, en cuanto al uso de diversas técnicas para la recolección de los datos, pues “[en] los estudios de caso, las fuentes de información son numerosas y el investigador recurre a varias técnicas de recolección de datos que se suceden en el tiempo o que se combinan y vinculan entre sí⁶²” (Albarello 2011, pág. 49). Para Albarello, el estudio de caso representa “[...] un método de investigación que integra diferentes técnicas, la mayoría de las cuales son de naturaleza cualitativa pero [...] algunas de las cuales también pueden ser de naturaleza cuantitativa⁶³” (ibíd. pág. 15). Mientras que Saldanha y O'Brien definen este tipo de estudio de la siguiente manera:

[...] un caso puede ser cualquier cosa, desde una sola persona (traductor, intérprete, autor) o un texto, [...] hasta una organización completa, como una institución educativa o una agencia de traducción, e incluso un sistema literario. Un caso también puede ser un proceso o un evento⁶⁴ (2013, pág. 207).

En nuestro caso particular, optamos por un estudio de caso múltiple, con el objetivo de abarcar varias instituciones, en diversos países, y así poder describir la situación de la enseñanza de la traducción en Hispanoamérica desde puntos de vista diversos. La elección de este tipo de estudio para el presente proyecto también se fundamenta en la necesidad de establecer comparaciones entre los programas seleccionados, y entre algunas de sus variantes, las cuales consideramos necesarias para brindar una visión más completa de los entornos de cada uno de ellos. Pues, a diferencia de los estudios estadísticos que se centran en investigar una muestra representativa de la población en general, este método permite observar en profundidad los factores que intervienen en una situación dada. Con este método, el investigador tiene la oportunidad de estudiar detalladamente cada uno de los agentes y factores que participan en un fenómeno determinado a fin de establecer sus patrones de comportamiento. Según la definición presentada por Yin (2009, pág. 18, citado en Saldanha y O'Brien 2013, pág. 207), el estudio de caso es “una investigación empírica que investiga un fenómeno contemporáneo en profundidad y dentro de su contexto en la

⁶² Dans les études de cas, les sources d'information sont nombreuses et le chercheur a recours à plusieurs techniques de récolte des données qui se succèdent dans le temps ou qui se combinent et s'articulent entre elles.

⁶³ [...] une méthode de recherche qui intègre différentes techniques, la plupart de celles-ci étant de nature qualitative mais [...], certaines pouvant également être de nature quantitative.

⁶⁴ [...] a case can be anything from an individual person (translator, interpreter, author) or text [...], to a whole organization, such as a training institution or a translation agency, and even a literary system. A case can also be a process or an event.

vida real, especialmente cuando las fronteras entre el fenómeno y su contexto no son claramente evidentes⁶⁵". Y según Schostak (2002), es precisamente en esas 'fronteras' (o boundaries) donde la investigación cualitativa debe buscar sus datos según las realidades que allí se manifiestan, para este autor: "[la] negociación de límites entre grupos rivales puede ser un área rica para la recolección de datos, revelando la complejidad de lo que en la superficie parecía simple⁶⁶" (2002, pág. 102).

En la realización de este trabajo fuimos consecuentes con las características mayormente cualitativas asociadas con los estudios de caso, las cuales resultan bastante útiles en la investigación social. Sin embargo, para facilitar el manejo y presentación de algunos datos, optamos por recurrir al análisis cuantitativo en algunos aspectos puntuales. Ante la opinión de que los datos cualitativos ofrecen resultados menos precisos que los cuantitativos, Schostak explica:

A este respecto, los métodos de la estadística social son burdos en comparación con el análisis refinado, de modo que cuando nuestro análisis es completo, como suele suceder en física, una o dos muestras son tan válidas como un millón. Si lo que estamos midiendo es realmente homogéneo, con una muestra es suficiente. En el campo social, por lo tanto, las estadísticas no pueden reemplazar al análisis⁶⁷ (ibíd. pp. 96-97).

De igual manera, Hernández Sampieri et al. afirman que en la investigación cualitativa "[...] los significados se extraen de los datos y no necesitan reducirse a números ni deben analizarse estadísticamente (aunque el conteo puede utilizarse en el análisis)" (2006, pág. 10).

Como se puede observar, la naturaleza cualitativa del estudio no excluye, necesariamente, el uso de datos cuantitativos (sin que ello implique la realización de análisis estadísticos en profundidad). Pues, como manifiestan Saldanha y O'Brien, los casos constituyen solo una parte de una población más amplia, y la investigación se deriva de un interés en esa población en particular. Según las autoras, "[...] el estudio de caso no se realiza

⁶⁵ an empirical inquiry that investigates a contemporary phenomenon in depth and within its real-life context, especially when the boundaries between the phenomenon and context are not clearly evident.

⁶⁶ Boundary negotiation between rival groups can be a rich area for data collection, revealing the complexity of what on the surface seemed simple.

⁶⁷ In this respect, the methods of social statistics are gross compared with refined analysis, so that when our analysis is thoroughgoing, as it generally is in physics, one or two samples are as good as a million. If what we are measuring is really homogeneous, one is suf[fi]cient. In the social [fi]eld, therefore, statistics cannot take the place of analysis.

con la expectativa de que él nos permitirá generalizar sus resultados al grupo mayoritario del cual forma parte⁶⁸ (2013, pág. 208).

Basados en lo anterior, queremos advertir que los datos cuantitativos presentados en este estudio, así como su posterior análisis, ocupan un lugar secundario y no pretenden sugerir ninguna tendencia, ni generalización en cuanto a la enseñanza de la traducción en el contexto hispanoamericano, así como tampoco en el de los países objeto del estudio. Más bien, buscan ayudar a describir la situación de la enseñanza de la traducción en los programas participantes al brindar datos numéricos y porcentuales que sirvan como ilustración y comparación de la situación.

3.2.1 Investigación virtualizada

En el desarrollo de este estudio de caso también hemos intentado seguir las recomendaciones de Corbetta (2007) en cuanto a que “[...] *observar, preguntar y leer* son las tres acciones fundamentales en las técnicas de investigación cualitativa” (2007, pág. 376) [énfasis en el original]. En ese sentido, evitamos caer en lo que Silverman (2000, pág. 61–63, citado en Schostak 2002, pág. 102) llama ‘inductivismo simplista o naturalismo inocente’ “[...] la creencia de que para estudiar la realidad social todo lo que se requiere es ir y observar y escribir lo que se ve⁶⁹”. Sin embargo, un aspecto central en este estudio, y que lo diferencia de otros trabajos similares, es su abordaje desde una perspectiva virtual.

Si bien la observación directa se entiende como una característica importante en los estudios de caso (Albarello 2011, pág. 61), también es cierto que la flexibilidad de este método de investigación permite a quien investiga la utilización de una variedad de fuentes y de técnicas para la recolección de información distintas a dicha observación directa. Es además importante resaltar que al elegir los métodos para la recogida de los datos se deben seguir no solo criterios de calidad sino también de practicidad. Al respecto, Fink (2005, pág. 141 citado en Gregorio Cano 2014, pág. 96) afirma:

Ningún método para recopilar datos es intrínsecamente mejor o de mayor calidad que otro. Por lo general, los métodos de recolección de datos se eligen tanto por su practicidad como por su calidad. Para el revisor de la literatura, el factor decisivo

⁶⁸ [...] the case study is not carried out with the assumption that it will enable us to generalize the results to the larger group of which the case forms a part

⁶⁹ [...] the belief that to study social reality all that is required is to go and observe and write down what you see.

para determinar la calidad de la recolección de datos de un estudio no es el método en sí, sino si este proporciona o no información confiable y válida⁷⁰.

En este estudio, nos vimos ante la dificultad de acceder a los datos de manera directa debido a la enorme distancia geográfica existente entre los países estudiados (a saber, Colombia, Venezuela y Argentina), y entre estos y el lugar desde donde se realizó la investigación (Germersheim, Alemania). Por tal razón, el componente de observación ‘tradicional’ no constituyó parte de esta investigación. Ello no implicó, sin embargo, que tal componente se haya descartado. Por el contrario, con la intención de subsanar esa deficiencia, aunque parcialmente, se decidió adoptar algunas propuestas planteadas desde la ‘etnografía virtualizada o virtual’ (cf. Ardévol et al. 2003; Hine 2004; Moncayo 2016), tales como el uso de herramientas y recursos en línea para la creación y distribución de los instrumentos de investigación, así como para la posterior recolección y análisis de los datos obtenidos.

En nuestro caso particular, se hizo amplio uso del componente virtual para la búsqueda documental que respaldara la crítica histórica (basada en documentos escritos, visuales, de audio, etc.). En este sentido, se visitaron y revisaron archivos fotográficos, videos institucionales y no institucionales, planes de estudio, actas de reunión y demás información disponible en los sitios oficiales y en las redes sociales asociadas con las instituciones investigadas y con los miembros de las mismas. Aparte de la elaboración y distribución de cuestionarios en línea, el Internet también sirvió para la realización de las llamadas para las entrevistas, y para la comunicación frecuente con los participantes y la articulación e integración de otras actividades que pudieran compensar la falta de la observación directa ya mencionada.

Tal como lo expresa Hine (2004), en la investigación por Internet,

[v]isitar sitios en la Red tiene como primer propósito vivir la experiencia del usuario, y no desplazarse [...] Internet permite al etnógrafo sentarse en una oficina, o en su mismo despacho, y explorar espacios sociales. [...] Eso no implica, en ningún caso, que desaparezca la relación entre el investigador y su lector. (2004, pág. 60).

Según la misma autora, en la investigación virtualizada los investigadores,

⁷⁰ No single method for collecting data is inherently better or has more quality than another. Usually, data collection methods are chosen for their practicality as well as for their quality. For the literature reviewer, the deciding factor in determining the quality of a study’s data collection is not the method itself but whether or not it provides reliable and valid information.

se concentran no en las formas físicas que emplearon para llegar a un sitio, sino en los modos en que negociaron el acceso a él, observando las interacciones y comunicándose con los participantes. Estas descripciones conforman una relación en la que el etnógrafo forma parte de esa experiencia extensa y sólida del sitio de campo; experiencia que el lector difícilmente podría tener (además de una distancia analítica que los participantes, en principio, no son capaces de compartir) (ídem).

A pesar de que el Internet se pueda considerar hoy en día como la herramienta de comunicación de mayor difusión a nivel mundial, y de la creciente popularidad que obtiene cada día entre los más variados públicos, en la realización de este estudio no asumimos como un hecho irrefutable que su utilización diera los mejores resultados. De hecho, el desarrollo de nuestra investigación nos hace reconocer la afirmación de Alreck y Settle (2004) respecto a que su uso para la investigación puede presentar ciertos desafíos con algunos grupos poblacionales,

[a]unque las encuestas en la Web gozan de una popularidad cada vez mayor, esto no implica que sean universalmente apropiadas para encuestar a todas las poblaciones o para todos los propósitos. Si bien una gran proporción del público en general está conectado a Internet, todavía hay un número considerable que no lo está⁷¹ (2004, pág. 184).

A pesar de lo anterior, también consideramos que las personas involucradas con las instituciones educativas, la investigación y las ciencias (como sucede con los participantes en el presente estudio) están entre los grupos que se consideran apropiados para participar en investigaciones conducidas por medios virtuales, debido a la relativa facilidad de acceso y al constante uso que hacen de las herramientas tecnológicas para la información (ídem). Según lo anterior, la decisión de adoptar la investigación virtualizada fue tomada de manera consciente, teniendo en cuenta las ventajas y limitaciones que los medios electrónicos ofrecen en este tipo de estudios cualitativos, tal como lo refieren Saldanha y O'Brien:

Aunque un medio en línea puede afectar negativamente el reclutamiento entre poblaciones que por razones socioeconómicas, políticas o relacionadas con la edad no tienen fácil acceso a Internet, esta opción facilita la participación de personas a las que

⁷¹ [a]lthough Web surveys enjoy ever-increasing popularity, this doesn't imply that they are universally appropriate for surveys of every population or purpose. While a large proportion of the general public are connected to the Internet, there are still a substantial number who are not.

es difícil llegar de otra manera, como quienes viven en el extranjero o son profesionales ocupados, además, mantiene bajos los costos⁷²(2013, pág. 187).

3.2.2 Selección de los participantes

Como se mencionó anteriormente (Saldanha y O'Brien 2013, pág. 207), en los estudios traductológicos un caso puede centrarse en un solo evento o en un proceso completo. Además, puede comprender desde un solo individuo o un texto, hasta toda una organización. En nuestro caso, debido a la variedad de programas analizados, las personas involucradas, y la distancia entre los sitios y la coordinación de la investigación, la relación entre el investigador y los miembros de los programas investigados fue de vital importancia. En ese sentido, es importante reconocer la contribución de las personas que aportaron sus datos voluntariamente, y quienes Saldanha y O'Brien (2013) definen según los roles que pueden desempeñar en la investigación,

[un] encuestado es cualquier persona que responde a un cuestionario o preguntas presentadas por un investigador. Un informante es visto como un socio en la investigación y tiene una participación más activa en la construcción del conocimiento que resultará del proceso de investigación⁷³ (2013, pág. 150).

En este trabajo optamos por denominar como ‘participantes’ a las personas invitadas a colaborar con su información, en reconocimiento a su decisión voluntaria y espontánea para brindar los datos requeridos. Estas personas, en muchos casos, dejaron de ser simples informantes o ‘sujetos’ de la investigación y pasaron a ser enlaces activos entre el investigador y los mismos programas investigados. Todos ellos expresaron su consentimiento pleno para participar, conociendo de sus posibilidades de retirarse del estudio en cualquier momento, lo cual consideramos que sirve para dar mayor validez a la investigación. Concordamos con Saldanha y O'Brien en cuanto a que esta denominación sitúa a cada participante en un papel más activo en la construcción colectiva del conocimiento, más acorde con la epistemología socio-constructivista que nos sirve de guía en este estudio, en la cual “[el] conocimiento se toma como algo construido entre los

⁷² Although an online medium can affect recruitment negatively among populations that for socio-economic, political, or age-related reasons do not have easy Internet access, it facilitates the participation of people who are hard to reach otherwise, such as people living abroad or busy professionals, and keeps costs down.

⁷³ [a] respondent is any person who responds to a questionnaire or to questions presented by an investigator. An informant is seen as a partner in the research and has a more active involvement in constructing the knowledge that is to be the outcome of the research process.

participantes de la investigación [en lugar de] ser preexistente en la mente de los ‘sujetos’, de donde los investigadores necesitan extraerlo utilizando métodos científicos⁷⁴” (ídem).

Para obtener la información de los participantes, se prestó especial atención al cumplimiento de los tres principios básicos que se deben seguir al abordar un estudio de caso, a saber: la *selección*, la *triangulación*, y la *saturación* (Albarello 2011, pág. 50–52).

3.2.2.1 Selección

En el desarrollo de la investigación resulta importante establecer límites desde el principio en la selección de la muestra que se analizará, de acuerdo con las necesidades de la pregunta de investigación, para intentar reducir el ciclo interminable de recolección de datos que, seguramente, generarán nuevas preguntas que también deberán ser resueltas. Para referirnos a los criterios de selección que utilizamos aquí, es necesario aclarar que esta investigación obedece a un diseño transeccional o transversal, en el que los datos se recolectan “[...] en un solo momento, en un tiempo único. Su propósito es describir variables y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado” (Hernández Sampieri et al. 2006, pág. 208). En nuestro caso, de acuerdo con un sondeo preliminar de la población aproximada de cada programa y con la intención de establecer un número proporcional y equitativo de encuestados en cada sitio investigado, inicialmente se intentó establecer un *muestreo por cuotas*, “[...] de acuerdo con la proporción de ciertas variables demográficas en la población” (ibíd. pág. 567). Sin embargo, este procedimiento se descartó ante la dificultad de calcular el número exacto de potenciales informantes que reunieran los criterios de base requeridos, y ante el desconocimiento de cuántas personas recibirían y responderían la encuesta en cada programa (pues su distribución se haría por Internet con invitación abierta a profesores, estudiantes y egresados de cada programa).

Ante esa situación, se decidió utilizar la técnica de muestreo no probabilístico conocida como ‘muestreo intencional’ o ‘purposive sampling’ (Hernández Sampieri et al. 2006; Saldanha y O'Brien 2013; Etikan 2016), para la selección de los participantes en las encuestas, y las subsiguientes entrevistas. Con esta técnica, es el investigador quien decide lo que desea conocer y debe buscar personas que puedan, y quieran, proporcionar la información necesaria, según criterios de conocimientos y experiencia. Respecto a este tipo de muestreo, Etikan explica, “[...] la idea detrás del muestreo intencional es concentrarse en

⁷⁴ [...] knowledge is seen as constructed among the research participants rather [than] pre-existing in the mind of ‘subjects’, from where researchers need to extract it using scientific methods.

personas con características particulares que tendrán mejores condiciones para ayudar con la investigación del caso⁷⁵” (Etikan 2016, pág. 3).

Saldanha y O’Brien complementan esta idea al afirmar que “[para] alcanzar este objetivo es más efectivo el muestreo intencional, en el que los participantes se seleccionan con base en criterios específicos para cubrir los aspectos claves de la pregunta de investigación⁷⁶” (Saldanha y O’Brien 2013, pág. 180).

Así las cosas, se seleccionó a la población de seis instituciones, pertenecientes a tres países diferentes (dos instituciones por país). En conjunto, estas instituciones cuentan con una oferta de 15 programas de traducción (o con un componente de traducción en sus planes de estudios):

3.2.2.1.1. Argentina⁷⁷:

- Universidad Nacional de Córdoba ‘UNC’, Traductorado Público Nacional (inglés, francés, italiano o alemán);
- Instituto de Enseñanza Superior en Lenguas Vivas ‘Juan Ramón Fernández’ ‘IESLV’, Traductorado Literario y Técnico-Científico (francés, portugués o alemán), Traductorado Científico-Técnico en inglés, Traductorado Literario y Audiovisual en inglés, Intérprete Inglés-Español.

3.2.2.1.2. Colombia:

- Universidad de Antioquia ‘UdeA’, Traducción Inglés-Francés-Español;
- Universidad EAN, Profesional en Lenguas Modernas - énfasis Traducción.

3.2.2.1.3. Venezuela:

- Universidad Central de Venezuela ‘UCV’, Licenciatura en Traducción, Licenciatura en Traducción e Interpretación (dos idiomas: inglés, francés, alemán, italiano y portugués);
- Universidad de los Andes ‘ULA’- Mérida, Licenciatura en Idiomas Modernos - opción Traducción, (inglés y francés).

La invitación a responder la encuesta se dirigió a dos grupos de participantes. Por un lado, a estudiantes y egresados, y, por el otro, a profesores y directivos adscritos a los

⁷⁵ [...] the idea behind purposive sampling is to concentrate on people with particular characteristics who will better be able to assist with the relevant research.

⁷⁶ [t]o achieve this goal, purposive sampling, where participants are selected on the basis of principled criteria so as to cover the key aspect of the research question, is more effective.

⁷⁷ En este país, la selección inicial incluía a la Universidad Nacional de Córdoba ‘UNC’ y a la Universidad de Buenos Aires ‘UBA’. Ante la poca respuesta de esta última, se debió extender la invitación a otras tres instituciones: la Pontificia Universidad Católica Argentina ‘UCA’, la Universidad de Belgrano ‘UB’, y al Instituto de Enseñanza Superior en Lenguas Vivas “Juan Ramón Fernández”, siendo la última la que mayor respuesta proporcionó y, por ende, la que acompañó a la UNC en el estudio.

programas de traducción elegidos. Tras haber establecido el contacto con las instituciones necesarias, se procedió a establecer una serie de criterios de selección para los participantes, los cuales se describirán en detalle en la sección correspondiente a las encuestas y las entrevistas (véase 3.5. Encuestas dirigidas a públicos diversos).

3.2.2.2 Triangulación

La triangulación es el segundo aspecto relevante en el estudio de caso. Para Saldanha y O'Brien (2013, pág. 5) esta constituye la 'columna vertebral' en una investigación cualitativa sólida y de calidad. Estas autoras definen este procedimiento así: “[c]uando se utilizan dos métodos para recopilar y analizar datos sobre la misma pregunta de investigación, esto se llama **triangulación**, lo que significa verificar los resultados que proporciona un conjunto de datos con los resultados de otro conjunto de datos⁷⁸” (2013, pág. 23) [énfasis en el original].

En cuanto a la aplicación de este principio, Albarello (2011, pág. 50) observa que la triangulación requiere de tres participantes: 1) quien recoge la información; 2) quien provee la información inicialmente; y 3) quien la valida (ya sea para confirmarla o para contradecirla). Para el mismo Albarello, “[t]riangular, por lo tanto, no significa corregir, sino vincular, relacionar la información recopilada e intentar comprender las posibles discrepancias entre las diferentes percepciones de situaciones idénticas⁷⁹” (ídem).

En este estudio llevamos a cabo el proceso de triangulación buscando ser consecuentes con la recomendación de Saldanha y O'Brien respecto a la búsqueda de mayor imparcialidad pues, según ellas “[el] sesgo se reduce mediante el uso de múltiples fuentes de información, lo que también conduce a descripciones más ricas y argumentos más convincentes⁸⁰” (2013, pág. 226). En este sentido, los datos para el estudio fueron recolectados de:

- la información institucional, disponible al público en los documentos físicos (escritos y publicaciones) y virtuales (oferta de programas, planes de estudio, actas de reuniones, archivos fotográficos, videos institucionales etc.) en sitios Web de cada institución, junto con

⁷⁸ When two methods are used to collect and analyze data on the same research question, this is called triangulation, which means cross-checking the results one set of data provides with results from another set of data.

⁷⁹ [t]riangler ne veut donc pas dire corriger mais plutôt mettre en lien, mettre en rapport les informations récoltées et tenter de comprendre les éventuels décalages entre des perceptions différentes de situations identiques.

⁸⁰ [b]ias is reduced by using multiple sources of information, which also leads to richer descriptions and more convincing arguments.

la información disponible en otros sitios no oficiales, como en blogs y redes sociales relacionadas con las instituciones y con sus miembros;

- el punto de vista de los estudiantes y egresados, por medio de encuestas virtuales (con preguntas cerradas y abiertas), y de entrevistas semiestructuradas dirigidas a un segmento de los encuestados, para corroborar, completar y contrastar la información obtenida a partir de los cuestionarios;
- el punto de vista de los profesores y directivos de cada programa, también por medio de cuestionarios virtuales y de entrevistas semiestructuradas, elaboradas según la información requerida de estos participantes; y
- la entrevista a expertos en la disciplina externos a los programas, por ejemplo, dirigentes gremiales o investigadores sobre la traducción independientes. Estas personas son las que Corbetta (2007) denomina como ‘observadores privilegiados’, quienes se consultan “[...] no como parte del fenómeno estudiado, sino como conocedores expertos del fenómeno, con una visión directa y profunda del mismo que los sitúa en una posición de observación privilegiada” (2007, pág. 358).

3.2.2.3 Saturación

Como ya se ha mencionado, una de las ventajas de adoptar el estudio de caso como método de investigación se refiere a su flexibilidad en cuanto al uso de diversas técnicas para la recolección de los datos. Sin embargo, tal flexibilidad debe tomarse con cautela y siguiendo pautas de relevancia, representatividad y validez de la información buscada. Pues, de otra forma, se puede terminar con una colección desmesurada de datos innecesarios e imposibles de manejar. Por lo anterior, para el investigador resulta de especial importancia el conocer cuando su búsqueda de datos ha alcanzado un punto de ‘saturación’. Esta constituye, justamente, el otro principio esencial en la investigación cualitativa. Para Albarello la saturación se da cuando “[...] a partir de una cierta cantidad de información [...] la probabilidad de recopilar información original y, por lo tanto, la posibilidad de observar un nuevo modelo de significados, dicha probabilidad se vuelve extremadamente baja⁸¹” (2011, pág. 51). El mismo autor aclara que no se trata de lograr la saturación por medio de una búsqueda desordenada y frenética de la información:

Vemos que no se trata de recolectar información de aquí y de allá, de manera desordenada y dispersa, de sujetos que deambulan casualmente por el sitio. Por el

⁸¹ [...] à partir d'un certain nombre d'informations [...] la probabilité de recueillir une information originale et, par-là, la chance d'observer un nouveau modèle de sens, cette probabilité devient extrêmement faible.

contrario, y esta es precisamente una de las mayores dificultades del método de estudio de casos, se deben lograr utilizar variadas técnicas de investigación, articularlas y combinarlas, pero desplegándolas, en cada ocasión, según las ‘reglas del arte’ y de la manera más estricta y seria⁸² (ibíd., pág. 52).

De modo similar, Dörnyei (2007, pág. 127, citado en Saldanha y O'Brien 2013, pág. 182) recalca la importancia de continuar con la recolección y el análisis de los datos, de manera iterativa, hasta alcanzar el ‘punto de saturación’, el cual se logra “cuando los datos adicionales no parecen desarrollar más los conceptos, sino que simplemente repiten lo que los informantes anteriores ya han revelado⁸³”. Esto quiere decir que cuando el investigador observa que sus pesquisas han dejado de producir nuevos temas, ideas o categorías, este debe tomar la decisión de detener la búsqueda de nueva información. Una decisión que, según Saldanha y O'Brien (ídem), no siempre resulta fácil. Lo fundamental en estos casos es identificar los temas que son realmente relevantes para responder a la pregunta de investigación. Aunque ello obligue, en ocasiones, a dejar de lado otros temas de investigación que no estén ligados directamente con el estudio en cuestión.

De acuerdo con Saldanha y O'Brien “el proceso iterativo de análisis y recopilación de datos debe continuar hasta que se alcance un “punto de saturación⁸⁴” (2013, pág. 182). Sin embargo, la obtención de tal saturación se relaciona de manera directa con la homogeneidad de la(s) muestra(s) seleccionada(s) (ibíd., pág. 193).

En esta investigación, la dificultad principal radicó en manejar la heterogeneidad de las poblaciones y de los sitios de donde se obtuvieron los datos; debido a su carácter de estudio múltiple. Ante dicha heterogeneidad, una de las situaciones más complejas del estudio se relacionó con la decisión de cuando finalizar la recolección de datos y declarar el ‘punto de saturación’. No obstante, se buscó un balance entre la variedad y el número de respuestas recibidas de los encuestados y los entrevistados de cada institución, según los requisitos establecidos en la selección. Para ello, se debieron realizar dos rondas de encuestas en diferentes momentos, y contactar por correo electrónico a cada uno de los

⁸² On voit qu'il ne s'agit nullement de récolter de ci, de là quelques informations, de bric et de broc, éparées, auprès de sujets déambulant par hasard sur le site! Tout au contraire et c'est précisément l'une des difficultés majeures de la méthode de l'étude de cas que de pouvoir employer de nombreuses techniques de recherche, de les articuler, de les combiner mais en les déployant, à chaque fois, dans les ‘règles de l'art’ et de la manière la plus stricte et la plus sérieuse.

⁸³ when additional data do not seem to develop the concepts any further but simply repeat what previous informants have already revealed.

⁸⁴ [...] the iterative process of analyzing and collecting data should go on until a ‘saturation point’ is reached.

encuestados que quisieran ser entrevistados, buscando, en lo posible, incluir a aquellas personas que representaran las diversas situaciones de cada programa de traducción para alcanzar una muestra lo más variada posible. A pesar de que para alcanzar la distribución de estudiantes y docentes anterior se presentaron dificultades de diversos tipos (institucionales, logísticas, temporales, etc.) y de que el número final de participantes no sea homogéneo (por las razones expuestas), los datos obtenidos parecen ser representativos de las situaciones de enseñanza vividas en cada institución.

3.2.3 Comunicación con los participantes

Un aspecto primordial en el establecimiento de la comunicación con los potenciales participantes en las encuestas y entrevistas de cada programa consistió en establecer relaciones de empatía y cordialidad que permitieran adquirir confianza entre ellos y el investigador. Para posibilitar tal aproximación, se siguieron los procedimientos sugeridos por Albarello (2011) para familiarizarse con el sitio que se quiere investigar, estos son:

- establecimiento de contactos iniciales,
- encuentros informales (virtuales, en nuestro caso) con testigos privilegiados,
- lectura de documentos fundacionales,
- consulta de escritos varios originados en el sitio que se investiga.

Igualmente, este autor recomienda ‘reconocer’ el sitio. Es decir, encontrarse con las personas que interactúan allí y descubrir las prácticas que suceden para sentirse más a gusto durante la observación y las entrevistas (2011, pág. 68–69).

Para hacer llegar la información necesaria, de forma clara y precisa, a las instituciones estudiadas, y a los potenciales informantes en ellas, se tuvo especial cuidado en describir la naturaleza y objetivos de la investigación y en brindar la información requerida en cada etapa del estudio de varias maneras. Se utilizaron tres formas de comunicación, adaptadas según el instrumento utilizado y el público objeto:

3.2.3.1 Comunicaciones electrónicas formales con las directivas de cada programa

estas se orientaron a establecer contactos iniciales con estas personas, informar sobre la realización del estudio y sus características, y a solicitar autorización y apoyo en la difusión de las encuestas.

3.2.3.2 Carta de presentación del estudio y de invitación a participar en las encuestas

Su información se incluyó tanto en los comunicados por correo electrónico, como al inicio de las propias encuestas (véase Anexo A. Carta de presentación del proyecto). Alreck y Settle (2004, pág. 3) recalcan la importancia de estas cartas para explicar el proyecto y conseguir la cooperación de los potenciales colaboradores en una encuesta autoadministrada. Debido a su función como elemento de invitación, ya sea en forma física o virtual, en ellas no se debe descuidar ni la presentación ni los aspectos formales. Sin embargo, advierten que una buena carta de presentación:

[...] no debe ser demasiado rígida, formal y exigente. Tampoco debe rogarle una respuesta al destinatario. No debería estar “fuera de alcance” de los encuestados menos sofisticados, pero tampoco debería parecer superior o condescendiente con los encuestados más sofisticados⁸⁵ (ídem).

Por lo anterior, se prestó atención en incluir las preguntas comunes que, según Alreck y Settle (ídem), debe anticipar dicho documento, tales como ¿de qué se trata? ¿quién lo quiere saber? ¿para qué? ¿por qué me eligieron? ¿cuál es su importancia? ¿qué tan difícil será? ¿cuánto tardará? ¿me costará algo? ¿será algo anónimo? ¿para qué se usará? ¿qué ganó yo? ¿cuándo debo hacerlo?

3.2.3.3 Consentimiento informado

Moncayo (2016) define el ‘consentimiento informado’ como un principio ético de la investigación “[...], que consiste en un mutuo acuerdo entre el investigador y los informantes en torno al uso que se dará a los datos proporcionados” (2016, pág. 119).

En nuestro caso, este consentimiento se presentó en un formato electrónico para ser leído y aceptado por quienes desearan participar en la encuesta y/o en la entrevista (véase Anexo B. Consentimiento informado). La aceptación se realizó al marcar cada una de las cuatro casillas de verificación correspondientes a sendas preguntas.

3.2.4 Consideraciones éticas en el estudio

Durante el desarrollo de una investigación seria, sin importar la disciplina, se espera que las consideraciones éticas tengan un lugar predominante. Para Tymoczko “[E]n

⁸⁵ [...] shouldn't be too stiff, formal, and demanding. Neither should it beg the recipient to respond. It shouldn't be 'over the head' of the least sophisticated respondents, but it shouldn't appear to be patronizing or condescending to the most sophisticated respondents.

cualquier campo, el investigador tiene la obligación de cuestionar el sesgo ético de su trabajo; ni las ciencias naturales ni los estudios de traducción están exentos⁸⁶ (2007, pág. 143, citada en Saldanha y O'Brien 2013, pág. 41). Aspectos como el respeto a los participantes, la aprobación institucional, el consentimiento informado, la protección del anonimato y evitar el plagio, son de necesario cumplimiento (Saldanha y O'Brien 2013, pág. 42). Sin embargo, el investigador puede faltar fácilmente a tales consideraciones, ya sea por desconocimiento, por descuido o, directamente, por mala fe.

En nuestro estudio, por su adscripción al campo de la didáctica de la traducción (y, por ende, a las ciencias humanas) los aspectos éticos cobraron especial importancia, debido a la dimensión personal de la información recabada. En ese aspecto es importante observar la recomendación que nos hace Albarello (2011, pág. 65):

Analizar un sitio significa trabajar en un contexto humano; esto impone ética, prudencia, sensibilidad. Analizar un sitio es formar parte de un juego de relaciones entre actores. Es tomar una posición en un escenario donde los agentes están en interacción recíproca y actúan en una interrelación⁸⁷ (ídem).

Para estar a la altura en esa relación, el investigador necesita de ciertas aptitudes, que Albarello describe así:

[...] el analista debe ser capaz de adaptar su lenguaje, su comportamiento, su postura intelectual e incluso física a la situación o acontecimiento que está estudiando. [...] él utiliza las palabras adecuadas, comprende el lenguaje cotidiano y las expresiones que se utilizan en el sitio. Es en cierto modo un esfuerzo de preparación mental que debe hacerse sobre uno mismo⁸⁸ (2011, pág. 68).

Como se ha mencionado anteriormente, debido a la distancia de los sitios investigados, el Internet constituyó nuestro principal medio de acceso a la información. Este es un medio que adquiere mayor uso cada día para este tipo de investigaciones y que, a pesar de no permitir el contacto directo, puede también propiciar algunos dilemas éticos

⁸⁶ “[i]n any field researchers have an obligation to interrogate the ethical bias of their work; neither the natural sciences nor translation studies is exempt.

⁸⁷ Analyser un site, c’est travailler dans un contexte humain; cela impose éthique, prudence, sensibilité. Analyser un site, c’est s’inscrire dans un jeu de relations entre acteurs. C’est prendre place sur un scène où des agents sont en interaction réciproque et agissent en interrelation.

⁸⁸ [...] l’analyste doit pouvoir adapter son langage, son comportement, sa posture intellectuelle, voire même physique à la situation ou à l’événement qu’il étudie. [...] Il utilise les mots qui conviennent, il comprend le langage courant et les expressions utilisées sur le site. C’est en quelque sorte un effort de préparation mentale qu’il convient d’opérer sur soi-même.

respecto a los procedimientos usados para acceder a los participantes, tales como la invasión de la privacidad, la divulgación de información personal, el contacto no deseado, entre otros. A ese respecto, Langdridge y Hagger-Johnson (2009, pág. 137, citados en Saldanha y O'Brien 2013, pág. 47), establecen cuatro tipos de participantes en este tipo de investigaciones, en referencia a si estos son conscientes de su participación en el estudio, y a si su información permanece anónima o no. Según lo anterior, los participantes pueden ser:

- voluntarios e identificables;
- no voluntarios e identificables;
- voluntarios y no identificables;
- no voluntarios y no identificables.

Desde el punto de vista ético, el grupo de ‘voluntarios y no identificables’ es el que presenta la menor vulnerabilidad, debido a su participación consciente en la investigación y a la garantía, en la medida de lo posible, de la protección de su información. Por el contrario, el grupo de ‘no voluntarios e identificables’ sería el más vulnerable, pues si la información o comentarios que estas personas difunden en sitios ‘públicos’ (p.ej. foros de discusión en línea o sitios de opinión) se llegara a usar, tales personas (o sus comentarios) podrían ser rastreadas fácilmente por medio de un motor de búsqueda, vulnerando así su derecho a la privacidad. En cualquier caso, Langdridge y Hagger-Johnson (ídem) advierten que es imposible garantizar la absoluta confidencialidad de cualquier información que se transmita por medios electrónicos y recomiendan que se haga saber a los participantes sobre dicha limitación. Sin embargo, siempre existe la incertidumbre concerniente a si los participantes, en efecto, leen la información contenida comúnmente en las comunicaciones y formas de consentimiento que deben acompañar a toda investigación. Previendo esta última situación, en el consentimiento informado que elaboramos para este estudio hicimos que las cuatro preguntas incluidas en él tuvieran que ser respondidas de manera secuencial e independiente, aceptando cada una antes de pasar a la siguiente.

Con la utilización del consentimiento informado también se intentó cumplir con la recomendación ética necesaria en toda investigación respecto a proporcionar información sobre el proyecto a las personas involucradas, solicitar su autorización y asegurarles el uso responsable de sus datos. Pues, según Saldanha y O'Brien (2013, pág. 179):

[e]n todos los casos, es importante poder demostrar que los datos fueron recolectados con el conocimiento de los participantes y para el propósito específico del proyecto de investigación en cuestión [...] Se debe respetar la confidencialidad mediante la conservación de los registros y transcripciones en un lugar seguro y eliminando nombres y otras características de identificación de las transcripciones⁸⁹.

3.3. Rastreo del origen y del desarrollo de la enseñanza de la traducción en diversos contextos

Esta investigación se inicia propiamente con la elaboración del marco teórico que, en nuestro caso, se desarrolla en el Capítulo 2 con la presentación de una variedad de conceptos relacionados con la formación en traducción. Después de esto, continuamos con la descripción de algunos acontecimientos importantes para la enseñanza de la traducción en el contexto global, inicialmente, para luego centrarnos en el espacio de los países latinoamericanos. Partiendo de un abordaje histórico, nos referimos a diversos espacios, momentos y personajes que tuvieron un papel central en los orígenes y el desarrollo de la disciplina.

Desde una perspectiva global, hacemos un recorrido superficial que abarca la Escuela de Toledo (siglo XIII), las escuelas europeas de jóvenes de lenguas (siglos XVI al XVIII) y los periodos de la Conquista y la Colonia en Hispanoamérica (siglos XVI al XIX). Mencionamos, de manera especial, la contribución de las comunidades misioneras en la difusión de las lenguas y en el avance de la traducción en varias partes del mundo. Adicionalmente, nos referimos al inicio de los primeros programas de traducción al comienzo del siglo XX, y a su acelerado crecimiento a partir de la década de 1980, tanto en Europa como en el continente americano. Tras ese recorrido histórico global, nos centramos en los orígenes de la enseñanza de la traducción en el contexto hispanoamericano en general, para luego detallar la situación de la formación de los mediadores lingüísticos en los tres países del estudio. En ese apartado detallamos las características de cada uno de los programas ofrecidos en las seis instituciones elegidas para esta investigación.

⁸⁹ [i]n all cases, it is important to be able to demonstrate that the data were collected with the knowledge of the participants and for the specific purpose of the research project at hand [...] Confidentiality needs to be respected by keeping recordings and transcripts in a safe location and by removing names and other identifying features from transcripts.

Como se puede observar, este recorrido descriptivo sigue un enfoque *top-down*, pues comenzamos con un rastreo del surgimiento de la enseñanza a nivel global para luego analizar la situación en el contexto latinoamericano, y culminamos con la descripción detallada de cada país y programa elegido. Esta forma de proceder se acompaña de la bibliografía específica para cada etapa del proceso y nos permite establecer un análisis comparativo de los países estudiados en relación con los demás contextos.

3.4. Análisis contrastivo de planes curriculares

El análisis contrastivo de los planes curriculares constituye una etapa importante dentro de este estudio, toda vez que los datos así recogidos hacen parte de la triangulación propuesta para nuestro análisis. Para realizar este análisis seguimos los pasos descritos a continuación:

3.4.1 Consulta de metodologías seguidas en trabajos similares

Como se mencionó en la introducción de este estudio, son muy pocos los trabajos sobre la enseñanza de la traducción en los países analizados (Chaia 2014; Díaz 1983; Gómez y Gómez 2011; Maury y Mayorga 2017; Palomares 2016; Stejskal 2003). A nivel mundial, también hallamos antecedentes de trabajos de corte similar (Caminade y Pym 2005b; Dam y Korning-Zethsen 2010; EMT Expert Group 2009; Harris 1997; Niska 2005; Torres-Simón y Pym 2017; Ulrych 2005;) cuyos procedimientos de investigación resultaron ilustrativos. Aunque todos siguen metodologías distintas o, en ocasiones, inadecuadas para nuestros propósitos, cada uno de ellos ofreció ideas interesantes para diseñar nuestro propio esquema de revisión y análisis.

3.4.2 Búsqueda de información sobre los planes de estudio en fuentes primarias y secundarias

Inicialmente recurrimos a los sitios web de cada institución y a los enlaces correspondientes de los programas descritos. Puesto que algunos programas presentaban su información de manera desactualizada o con hipervínculos rotos, fue necesario recurrir a fuentes secundarias para complementar o aclarar los contenidos de las fuentes primarias. Estas fuentes secundarias incluyeron textos físicos sobre programas de traducción (Caminade 1995; Chaia 2014; Harris 1997; Pym 1998/2002) y repositorios de información

sobre el tema disponibles en línea (Observatorio de Instituciones Formadoras de Traductores de la FIT⁹⁰, Listado de instituciones de interpretación y traducción publicado por la American Translators Association - ATA⁹¹, sitios web Universia.org⁹² y Buscouniversidad.com⁹³).

3.4.3 Análisis y comparación de los planes, categorización y conteo de asignaturas y de cargas horarias

Siguiendo un procedimiento inductivo, en este segmento, revisamos y comparamos las diversas asignaturas ofrecidas en cada plan, según las competencias que dichas asignaturas pretenden desarrollar. Para lo anterior, nos basamos principalmente en las definiciones o modelos de competencia traductora propuestos por EMT Expert Group (2009) y por PACTE Research Group (2005), discutidos anteriormente (véase 2.6. Competencia traductora), debido a que los consideramos pertinentes para los fines de nuestro estudio, por sus semejanzas y complementariedad, así como por su utilización como referente en los distintos programas estudiados (especialmente el modelo de PACTE). Procedimos, entonces, a la identificación, clasificación y agrupación de las asignaturas en cinco áreas de formación, según su nombre o denominación y, cuando fue necesario, según el análisis de sus contenidos. Estas áreas son:

- Área de formación en lenguas: incluye tanto la lengua materna como las lenguas extranjeras.
- Área de formación sociocultural y temática: asignaturas orientadas a los conocimientos culturales, literarios, históricos, temáticos, e investigativos. como complemento de la formación lingüística.
- Área de formación tecnológica: asignatura que forman en el uso de tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y en las herramientas para la traducción asistida por computador (TAC).
- Área de traducción: asignaturas que involucran el trabajo de traducción propiamente, así como otras que forman en la investigación terminológica y documental para la traducción.

⁹⁰ Federación internacional de traductores, FIT (consultado el 15 de marzo de 2018 en <http://www.est-translationstudies.org/resources/tti/tti.htm>).

⁹¹ American Translators Association, ATA (consultado el 15 de marzo de 2018 en http://www.atanet.org/certification/eligibility_approved.php)

⁹² Consultado el 15 de marzo de 2018 en <http://www.universia.es>.

⁹³ Consultado el 15 de marzo de 2018 en <https://www.buscouniversidad.com.ar/carreras.php>.

- Área de iniciación profesional: asignaturas que sirven de puente entre los estudios académicos y la práctica de la traducción o la investigación en situaciones cercanas a la realidad, tales como las prácticas académicas, pasantías, trabajos de tesis o monografías, etc.

En cada una de estas áreas se incluyeron las asignaturas correspondientes y se comparó su número en relación con el total de asignaturas del programa. De igual manera, se constató y comparó el total de horas asignadas a estas asignaturas (su carga horaria) con respecto a la carga horaria total de cada programa.

3.4.4 Cotejo entre la información recabada y los datos de las entrevistas y encuestas

El paso siguiente fue contrastar los hallazgos en los planes con los datos obtenidos mediante los demás instrumentos del estudio. Para ello rastreamos en las encuestas y entrevistas en busca de opiniones y/o comentarios que develaran las percepciones de los participantes respecto a las distintas prácticas y experiencias académicas surgidas a partir de los programas de estudio. También contrastamos la opinión de estas personas sobre aspectos como la adecuación de los planes curriculares, el cumplimiento de los objetivos de las asignaturas, el uso de tecnologías en la enseñanza, la distribución de materias y cargas horarias, entre otros.

3.5. Encuestas dirigidas a públicos diversos

Con el fin de cumplir con varios de los objetivos planteados para el proyecto (véase 1.1. Pregunta de investigación y objetivos del estudio) se elaboraron dos encuestas diferentes. La primera de ellas dirigida a estudiantes y egresados de cada programa y la segunda dirigida a sus docentes y directivos. Estas encuestas buscaban conocer tanto los aspectos generales de la organización y funcionamiento de los programas actuales, como la percepción de los estudiantes, egresados y profesores de las instituciones sobre sus respectivos programas. La elección de este instrumento de recolección de datos estuvo sustentada en que “[una] investigación de encuestas puede ser una forma más fácil, rápida, menos costosa o más precisa de obtener la información requerida⁹⁴” (Alreck y Settle 2004, pág. 3). Adicionalmente, por medio del uso de encuestas los investigadores pueden “[...]”

⁹⁴ [a] survey research may be an easier, quicker, less expensive, or more accurate way to get the required information.

comprender o predecir el comportamiento o las condiciones humanas porque ese es el foco de su trabajo académico o profesional⁹⁵” (ídem).

Consideramos que, por una parte, las respuestas de los estudiantes activos podrían brindar una visión actual de los aspectos requeridos, la cual sería complementada con la información proporcionada por los egresados recientes de cada programa, quienes podrían tener una percepción más global de su formación como traductores. Por otra parte, los profesores y directivos podrían proporcionarnos información similar, pero desde el punto de vista opuesto, como formadores y gestores.

En cuanto al diseño de las encuestas, estas se realizaron desde un soporte virtual con la ayuda de la aplicación “Formulario” de *Google*®. Con dos formularios independientes se elaboraron las dos encuestas en línea (véanse Anexo C y D) para ser enviadas por medio de un hipervínculo a los diversos destinatarios. Nuestra elección de los soportes virtuales para la creación de estas encuestas se debió a las múltiples ventajas ofrecidas, algunas de ellas mencionadas en (Puyosa 2007, pág. 3): bajo costo, menor tiempo en la administración de los cuestionarios y preparación de los datos para su procesamiento, posibilidad de incorporar contenido multimedia para enriquecer las preguntas y facilitar su correcta comprensión, y posibilidad de minimizar errores en el seguimiento de los filtros y saltos de preguntas previstos en el diseño del cuestionario.

En una línea similar, Alreck y Settle (2004, pág. 183) proponen una serie de razones adicionales para justificar el uso de este tipo de instrumentos,

- El acceso y la aceptación de Internet han crecido rápidamente.
- Se dispone de conexiones de banda ancha más estables.
- Un amplio espectro de grupos demográficos ahora utiliza Internet.
- Las tasas de rechazo de las encuestas telefónicas han aumentado considerablemente.
- La falta de respuesta a las encuestas por correo suele ser muy alta.
- Las encuestas web pueden reducir considerablemente los costos de recolección de datos.
- Las encuestas web se pueden realizar más rápidamente que las otras.
- La tecnología de encuestas web reduce los problemas de manejo de datos.
- Los servicios de encuestas web tienen acceso fácil.
- El alcance internacional es posible y económico.

⁹⁵ [...] understand or predict human behavior or conditions because it's the focus of their academic or professional work.

A pesar de las ventajas referidas, en la realización de las encuestas fuimos conscientes de los inconvenientes que esta modalidad de investigación puede presentar en cuanto al muestreo y a los posibles sesgos en los encuestados. Sin embargo, y de acuerdo con Puyosa (2007, citada en Moncayo 2016, pág. 121), en nuestro tipo de estudio “más que la precisión de la muestra es relevante analizar las actitudes de grupos específicos”

3.5.1 Selección de participantes en las encuestas

3.5.1.1 Estudiantes y egresados

Puesto que en la mayoría de los planes de estudio analizados se observó que los cursos con orientación a la traducción propiamente dicha se iniciaban, generalmente, después del segundo año de estudios, la encuesta para los estudiantes solo incluyó a quienes se encontraran cursando el nivel intermedio (entre el segundo y el tercer año del programa de traducción), o el nivel avanzado de sus carreras (a partir del cuarto año del programa de traducción). En este grupo también se incluyó a los estudiantes que realizaban su trabajo de tesis, sus prácticas académicas o su pasantía profesional conducente al título. En el caso de Venezuela, el criterio de selección de estudiantes se debió restringir a los ‘últimos cursos de la opción traducción’, debido a las características de los dos programas analizados en ese país (oferta de materias comunes con otras carreras, en el ciclo inicial y de materias de traducción sólo a partir de los últimos cuatro semestres). Con lo anterior buscamos que los participantes tuvieran un conocimiento suficiente de la enseñanza de la disciplina en sus carreras respectivas al momento de completar sus respuestas. A pesar de que el programa de la EAN, en Colombia, tiene una dinámica similar a los de Venezuela, allí no se incluyó esta restricción debido a que sus cuatro cursos de traducción se ofrecen dentro de un pensum abierto (pueden tomarse en cualquier momento de la carrera, con previa asesoría por parte de los coordinadores de la carrera).

En cuanto a los egresados, sólo se incluyó a quienes se hubieran graduado en 2014, o posteriormente, por considerar que para el momento de responder la encuesta (segundo semestre de 2016) la enseñanza que habrían recibido en sus programas no diferiría significativamente de la que estarían recibiendo los estudiantes activos.

Para garantizar los criterios de selección de los participantes, en el cuestionario se incluyó, a manera de filtro, una pregunta de opción múltiple que excluía (de manera automática y con previo aviso) a quienes seleccionaran las opciones de ‘nivel inicial’ o de

‘graduado antes de 2014’. La exclusión anterior se decidió al considerar que los estudiantes del nivel inicial no tendrían el conocimiento suficiente sobre los aspectos de la carrera que se querían interrogar. Igualmente, se excluyeron los egresados anteriores a 2014 puesto que se buscaba obtener respuestas de una población que hubiera compartido experiencias de formación similares en tiempo y espacio, para observar variables y analizar su incidencia en los contextos referidos. Además, la profundización en otros aspectos de la vida profesional de los egresados no formó parte del tema de este estudio.

Basados en los criterios mencionados, nos propusimos alcanzar un número mínimo de 30 encuestas recibidas de los estudiantes y egresados de cada institución. Un resultado que se consiguió parcialmente, como se verá más adelante.

3.5.1.2 Docentes y directivos

La encuesta preparada para este grupo se dirigió a profesores y directivos de los programas de traducción investigados que ofrecieran o hubieran ofrecido cursos de traducción propiamente, o materias directamente relacionadas con esta. Es de anotar que en las instituciones analizadas fue muy común que los docentes mismos fueran quienes realizaran las funciones de administración o de coordinación (en especial aquellos con vinculación como profesores titulares). La doble faceta de esos docentes nos permitió obtener valiosa información tanto de los aspectos académicos como de los aspectos administrativos y organizacionales, de las mismas personas.

Para este grupo se buscaba recoger las opiniones de entre cuatro y seis docentes o directivos por institución. Sin embargo, debido a las características especiales de algunos programas, el número de encuestas respondidas fue variable para cada uno de ellos.

3.5.2 Secciones y preguntas de las encuestas

Para la realización de las encuestas en el “Formulario” de *Google*® se accedió desde una cuenta de usuario propia. Esta herramienta nos permitió elaborar cuestionarios con diferentes diseños de preguntas (como cuadros de texto para respuestas cortas o extensas, preguntas de selección múltiple, listas desplegadas, casillas de verificación, etc.). Los dos cuestionarios producidos se llamaron “Encuesta ‘Educación de traductores en Hispanoamérica: Estudio de caso múltiple’” (véanse Anexos C y D), en sus respectivas versiones para estudiantes y egresados, y para docentes y directivos. En ambos casos se agregó una introducción, a modo de presentación del estudio e invitación al cuestionario, y

se incluyeron secciones temáticas (véase Tabla 5) con preguntas estructuradas, semiestructuradas y abiertas.

La versión para los estudiantes y egresados se dividió en cinco secciones: información personal (10 preguntas), información de contexto educativo (17 preguntas), información académica (21 preguntas), información sobre aspectos didácticos (12 preguntas), e información sobre el conocimiento y uso de tecnologías (10 preguntas).

La versión para docentes y administradores indagó además sobre la información laboral, sumando un total de seis secciones: información personal (9 preguntas), información de contexto educativo (17 preguntas), información laboral (13 preguntas), información académica (19 preguntas), información sobre aspectos didácticos (18 preguntas), e información sobre el conocimiento y uso de tecnologías (10 preguntas).

Al final de cada sección se agregó un cuadro de diálogo para escribir comentarios o inquietudes adicionales respecto al tema de la sección. Y al final de los cuestionarios se habilitó una sección más para referir a otros contactos que pudieran estar interesados en recibir la encuesta.

| Sección | Núm. Preguntas Docentes y directivos | Núm. Preguntas Estudiantes y egresados |
|--|--------------------------------------|--|
| Información personal | 9 | 10 |
| Información de contexto educativo | 17 | 17 |
| Información laboral | 13 | — |
| Información académica y profesional | 19 | 21 |
| Información sobre aspectos didácticos | 18 | 12 |
| Conocimiento y uso de tecnologías de información y de traducción | 10 | 10 |
| Información sobre posibles contactos para difundir esta encuesta | 3 | 3 |
| Total preguntas | 89 | 73 |

Tabla 5. Encuesta ‘Educación de traductores en Hispanoamérica - secciones y número de preguntas.

Al terminar el diseño del cuestionario, se usó la opción de “editar tema” para elegir entre las plantillas predeterminadas en *Google*® y ofrecer una presentación más atractiva según el público destinatario. Finalmente, la aplicación produjo un hipervínculo que redireccionaba al formulario y que fue compartido con los destinatarios seleccionados.

3.5.3 Prueba piloto

Una vez terminado y revisado el cuestionario, y como paso previo a su difusión final, se realizó una prueba piloto, entre los meses de agosto y septiembre de 2016, consistente

en la difusión del instrumento entre una variedad de personas con características similares (en cuanto a edad, idiomas, estudios, ocupación, etc.) a los destinatarios finales de la encuesta. Con esta actividad seguimos las recomendaciones de Saldanha y O'Brien sobre revisar el cuestionario antes de difundirlo para verificar su contenido, comprensión y facilidad de uso, y poder realizar ajustes antes de someter las encuestas a los participantes reales. Según las autoras, “[el] pilotaje debe valorar numerosos aspectos como el tiempo necesario para completar el cuestionario, su usabilidad, claridad, etc.”⁹⁶ (2013, pág. 158).

En esta prueba piloto, se compartió el hipervínculo de las encuestas finales con tres grupos de colaboradores relacionados con la traducción: estudiantes, profesores e investigadores. Todos ellos fueron informados respecto a que sus respuestas al cuestionario no tendrían relevancia para el estudio, y que sólo se les pedía realizar la prueba con una visión crítica para evaluar la funcionalidad del instrumento y la pertinencia, claridad y comprensión de las preguntas. Así pues, se les invitó a escribir libremente sus comentarios, críticas, e impresiones sobre la encuesta en un cuadro de texto habilitado al final de cada sección, tanto en la encuesta de prueba para estudiantes como en la encuesta para docentes y directivos, llamado “Comentarios, solo para la prueba piloto”.

3.5.3.1 Piloto encuesta para estudiantes y egresados

Se envió el enlace electrónico a 18 estudiantes españoles de traducción, adscritos al programa de movilidad estudiantil ERASMUS⁹⁷ en la Facultad de Traducción, Lingüística y Estudios Culturales de la Universidad Johannes Gutenberg, de Maguncia. Se prestó atención a que todos los estudiantes fueran hispanohablantes nativos y que estuvieran en un nivel intermedio o avanzado de estudios de traducción. De este grupo se recibieron 6 encuestas llenas y comentadas.

El enlace también se envió a 8 profesores de traducción vinculados a las universidades elegidas en los países participantes. 4 de ellos devolvieron sus respuestas y comentarios.

3.5.3.2 Piloto encuesta para profesores y directivos

Se compartió el enlace electrónico con 12 colegas del Coloquio interuniversitario de doctorandos del Departamento de Español, Portugués y Cultura de la Universidad

⁹⁶ [p]iloting should assess numerous aspects such as the time required to fill out the questionnaire, its usability, clarity and so on.

⁹⁷ ERASMUS (European Region Action Scheme for the Mobility of University Students) es el programa para la movilidad de estudiantes universitarios de la Comunidad Europea.

Johannes Gutenberg, en Germersheim y del Departamento de Lingüística Románica de la Universidad del Sarre, en Saarbrücken. Se consideró que los comentarios y críticas de estas personas serían valiosos por el conocimiento que tenían del tema investigado, cuyos avances se habían presentado y discutido en varias sesiones de dicho coloquio. Además, todos ellos realizaban estudios de doctorado en traducción y traductología, tenían el español entre sus lenguas de trabajo y se desempeñaban, en su mayoría, en docencia e investigación en traducción. De este grupo 2 personas respondieron al llamado.

Al igual que el enlace de la encuesta de estudiantes, este se envió a los mismos 8 profesores de traducción de las universidades en los países participantes. En este caso, se obtuvieron 5 encuestas comentadas.

Las respuestas de los colaboradores extranjeros (estudiantes españoles y colegas del doctorado) servirían para revisar la comprensión del cuestionario y el tiempo de respuesta. Mientras que de los profesores en Latinoamérica se esperaban, además, comentarios respecto a la pertinencia del contenido según las variantes dialectales y las realidades socioculturales de los países en que esta se aplicaría.

Tras recibir estas contribuciones, analizamos su pertinencia y relevancia, y la viabilidad de hacer los cambios sugeridos. Esta etapa de revisión y adaptación se realizó en el mes de octubre de 2016. Algunos de los cambios incluyeron la estandarización del registro formal e informal (uso de “usted” para los docentes y directivos y de “tú” para los estudiantes), o adaptaciones lexicales por razones socioculturales (por. ej. en Argentina, al contrario que en Colombia y Venezuela, un pregrado es diferente a un grado, además allí no se utiliza el sistema de créditos para medir el avance en las carreras).

También se revisaron aspectos formales de la encuesta; claridad y cantidad de preguntas, para reducir la duración de la prueba, entre otros cambios menores.

3.5.4 Logística y recolección de datos

Luego de realizar los ajustes a la prueba piloto, se procedió a activar los contactos de apoyo en cada uno de los tres países elegidos y a solicitarles la difusión y promoción de las encuestas finales. En correos enviados a 2 universidades colombianas, 2 venezolanas e, inicialmente, 4 argentinas, se solicitó difundir la invitación con los dos enlaces de las encuestas entre los posibles participantes. Se estableció un tiempo de respuesta inicial de 60 días (entre octubre y diciembre de 2016) con la intención de permitir a los intermediarios

un plazo de difusión adecuado, y de no interferir con los momentos de mayor actividad académica en los diversos programas. Se contaba con que la promoción de la encuesta por personas cercanas a los estudiantes y docentes brindara mayor confianza en los posibles participantes lo que, a su vez, incrementaría la tasa de respuesta.

La información suministrada por los participantes en los dos cuestionarios se vaciaría en sendas hojas de cálculo producidas por *Google*®, que luego se descargarían en formato MS Excel® para el análisis posterior con el programa MAXQDA®⁹⁸.

3.5.5 Dificultades y solución de contingencias

Varios factores afectaron la selección de las instituciones participantes y la difusión y recolección de los datos. Se presentaron condicionamientos por causas temporales (variación de las fechas en los calendarios académicos de cada país, recesos por vacaciones, etc.), sociopolíticas (p. ej., cese de actividades prolongados por conflictos sociales y políticos en Venezuela), y de accesibilidad a los informantes (el acceso a listas de correo institucionales no fue posible de manera directa). Lo anterior nos obligó a realizar algunas modificaciones en los tiempos de recolección y en la cantidad de respuestas esperadas, de acuerdo con cada situación.

La tasa de respuesta en los dos meses acordados inicialmente fue, en algunas universidades, menor que la prevista (con una fluctuación entre 1 respuesta de los estudiantes de la UBA, y 36 respuestas de la UNC). Por lo anterior, fue necesario hacer un segundo llamado a algunas de las universidades e invitar a participar a otras instituciones. También se debió extender la convocatoria, con ocasión del prolongado receso decembrino⁹⁹, hasta finales de febrero de 2017.

Después del segundo llamado, la situación mejoró sustancialmente y se recibieron alrededor de 30 encuestas de los estudiantes/egresados y entre 2 y 9 encuestas de parte de los profesores de varias instituciones. Ante esta situación, decidimos proseguir con las 6 instituciones con mayor participación y descartar las universidades con menor respuesta a la convocatoria (Universidad de Buenos Aires, Universidad de Belgrano, Universidad del Museo Social Argentino y Universidad Católica de Argentina), pues ninguna superaba las 3 encuestas.

⁹⁸ <https://www.maxqda.com>

⁹⁹ En Colombia, este receso fue de un mes, aproximadamente, mientras que en Argentina coincidió con los 80 días de las vacaciones de verano.

Se debe aclarar que para aplicar nuestra encuesta sólo pudimos obtener registros aproximados, y no oficiales, del público potencial que podría participar en la investigación. Lo anterior se justificó por los parámetros de nuestro estudio (solo estudiantes de niveles intermedios y avanzados, egresados recientes y profesores y/o directivos de los programas respectivos), así como por la elección de un medio virtual y anónimo de difusión.

En relación con la muestra de estudiantes, varios aspectos dificultaron la obtención de un número exacto de posibles participantes. Entre esos aspectos están: los índices de cancelación y repetición de cursos durante las carreras, el abandono o reingreso a los programas, la existencia de algunos pensum abiertos que permiten matricular cursos de semestres no consecutivos, o la diferencia entre los calendarios de estudio en las instituciones y países consultados. Este tipo de dificultades se han observado en estudios similares, como el de Gregorio Cano (2014, pág. 189)¹⁰⁰ sobre el contexto español.

En cuanto a los profesores y/o directivos, también se encontraron dificultades para conocer el número potencial de destinatarios en cada programa, puesto que algunas instituciones no ofrecían un listado de los docentes de traducción activos, o tales listados aparecían incompletos o inexactos¹⁰¹. Se debe aclarar que en la mayoría de las seis instituciones los programas hacen parte de dependencias mayores (p. ej. facultades de lenguas, filología, o humanidades), o comparten cursos con ellas. Esto hace que las listas de profesores disponibles no se limiten a quienes enseñan traducción, sino a los adscritos a la dependencia mayor. Además, tales listados parecen incluir principalmente a profesores con vinculación permanente y dejar por fuera a quienes laboran a tiempo parcial o por horas (profesores adjuntos) quienes, en algunos casos, llegan a formar un número importante del cuerpo profesoral.

3.6. Entrevistas dirigidas a públicos diversos

Las preguntas cerradas y abiertas incluidas en las encuestas brindaron amplia información sobre los diferentes contextos educativos analizados. Sin embargo, las

¹⁰⁰ En este estudio sobre la formación de traductores en las universidades españolas, la autora manifiesta su imposibilidad de encontrar cifras concluyentes sobre la cantidad de estudiantes que cursaban el cuarto año de traducción.

¹⁰¹ Nuestra búsqueda, aunque incompleta, muestra lo siguiente: UNC (17 docentes de traducción); UDEA (14); EAN (23 docentes de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales), no se discrimina docentes de traducción, pero se estiman de 8 a 12 (según entrevista 4P13B); y ULA 5 (datos de entrevista 6P17B). No hay datos para LV, ni para UCV.

limitaciones de espacio y de interacción ofrecidas por ese instrumento de recolección nos llevaron a pensar en la entrevista semiestructurada como un instrumento adicional para corroborar, completar y contrastar la información anterior. El grueso de estas entrevistas se llevó a cabo entre los meses de junio y agosto de 2017; sin embargo, fue necesario continuar con las entrevistas faltantes hasta finales de octubre de ese año, para alcanzar una cobertura y un balance entre los datos recolectados. Inclusive, las entrevistas a los “observadores privilegiados” se realizaron en marzo y julio de 2018, con el ánimo de contrastar o confirmar algunos de los datos de las otras fuentes. En este punto se tuvo en cuenta la recomendación de Saldanha y O'Brien (2013, pág. 182) en relación a la importancia de seguir un proceso iterativo en la recolección y análisis de los datos.

En este apartado de la investigación nos basamos en los conceptos que rigen la entrevista cualitativa, cuyos objetivos, según Corbetta (2007) se asemejan a los de la observación participante, aunque con una diferencia.

Con la entrevista cualitativa el investigador no pretende entrar en el mundo estudiado hasta el punto de identificarse con él para poder verlo con los ojos de sus protagonistas. Pero, en todo caso, su objetivo último es conocer *la perspectiva del sujeto estudiado*, comprender sus categorías mentales, sus interpretaciones, sus percepciones y sentimientos, los motivos de sus actos (2007, pág. 344) [énfasis en el original].

Según el mismo autor, la entrevista cualitativa consiste en un procedimiento semejante a una conversación con las siguientes características:

a) provocada por el investigador; b) realizada a sujetos seleccionados a partir de un plan de investigación; c) en un número considerable; d) que tiene una finalidad de tipo cognitivo; e) guiada por el entrevistador; y, f) con un esquema de preguntas flexible y no estandarizado (ídem) [énfasis en el original].

Como en el resto de este estudio, las entrevistas se realizaron con ayuda del Internet. Estas se dirigieron a un segmento de participantes elegidos entre los dos grupos de encuestados y, además, se complementaron con las opiniones expertas de algunos “observadores privilegiados” (íbid., pág. 358). Con respecto a la conducción de entrevistas por medios virtuales, Saldanha y O'Brien (2013) afirman que es poco lo que se ha escrito

El uso de Internet para realizar **entrevistas o grupos focales** es cada vez más común; sin embargo, la investigación cualitativa en línea es una metodología con la que todavía se está experimentando y la falta de ejemplos de práctica real en la investigación

traductológica significa que cualquier discusión solo puede ser especulativa¹⁰² (2013, pág. 187) [énfasis en el original].

En nuestro caso, la decisión de utilizar este medio supuso varias ventajas, tales como el acceso a públicos diversos y distantes, o el ahorro de tiempo y dinero en desplazamientos a los lugares de reunión, entre otras. La elección del entorno virtual nos permitió, además, entrevistar a los participantes fuera de espacios formales, logrando así una comunicación desde sus ambientes privados, lo cual para Ardévol et al. (2003) ofrece obvias ventajas,

[...] entrevistar a las personas en su propio territorio es la mejor estrategia. Permite que se relajen mucho más que si estuvieran en entornos menos familiares. La entrevista en línea posibilita que la gente conteste cómodamente desde el lugar que le es familiar, sin tener que desplazarse, ni adaptarse a un entorno desconocido (2003, pág. 14).

En un sentido similar, Puyosa observa que la virtualidad ofrecida por el Internet permite que los participantes tengan una actitud más abierta y espontánea, para ella, “[...], en el campo de internet la gente tiende a compartir una gran cantidad de opiniones, juicios de valor, reacciones emocionales y anécdotas de su propia vida que difícilmente compartiría con un investigador social fuera de línea” (Puyosa 2007, pág. 5).

Y para Saldanha y O'Brien

[...] un entorno mediado por Internet puede ser un espacio donde muchas personas se sientan cómodas; se ha argumentado que Internet a menudo facilita la discusión de temas sensibles, debido a la naturaleza más anónima de la interacción¹⁰³ (2013, pág. 187).

Como se observa, con esta oferta de privacidad es posible incrementar la sensación de confidencialidad entre los participantes, un aspecto de suma importancia en nuestro estudio (véase 3.2.4. Consideraciones éticas en el estudio). Otras ventajas indirectas pueden apuntar a evitar la discriminación por género, raza o por discapacidad (Maier y Warren 2000, pág. 89–99), brindando mayor igualdad de oportunidades y reduciendo en los

¹⁰² The use of the Internet to conduct **interviews or focus groups** is becoming more common; however, online qualitative research is a methodology that is still being experimented with and the lack of examples of actual practice in translation studies research means that any discussion can only be speculative.

¹⁰³ [...] an Internet-mediated environment may be a space where many people feel at ease; it has been argued that the Internet often facilitates the discussion of sensitive topics, because of the more anonymous nature of the interaction.

participantes los posibles efectos socioemocionales relacionados con compartir información privada o sensible.

3.6.1 Selección de participantes en las entrevistas

Para la selección de los entrevistados se tuvieron en cuenta los mismos criterios que para los dos grupos convocados a las encuestas: estudiantes y egresados, y profesores y directivos (véase 3.2.2. Selección de los participantes). Nuestra estrategia para la preselección de los potenciales participantes consistió en incluir una pregunta al inicio de las encuestas, en la sección de 'Información personal'. En ésta se les solicitaba su autorización para ser contactados posteriormente, por medios electrónicos, con este propósito. Quienes aceptaran, debían incluir un correo electrónico junto a su consentimiento.

Adicionalmente, para las entrevistas quisimos incluir un grupo más, compuesto por “observadores privilegiados”. Es decir, por participantes expertos en el desarrollo de la disciplina (dirigentes gremiales, académicos o investigadores sobre la traducción) de cada país analizado, preferiblemente ajenos a los programas estudiados, pero con conocimiento de ellos.

3.6.2 Preguntas de las entrevistas

Para la realización de estas entrevistas se elaboró un formato o protocolo (véase Anexo F: Guía de entrevistas) con una serie de preguntas semiestructuradas, de acuerdo con los tres grupos de entrevistados. Tal protocolo contenía la presentación de la entrevista (objetivos, duración, promesa de confidencialidad, etc.) y se dividía en un segmento de información personal (el cual no se incluiría en las transcripciones finales) y un segmento de preguntas abiertas, que servían como guía de la entrevista, tal como lo sugieren varios autores,

Las entrevistas semiestructuradas, por su parte, se basan en una guía de asuntos o preguntas y el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información sobre los temas deseados (es decir, no todas las preguntas están predeterminadas). (Hernández Sampieri et al. 2006, pág. 597).

O,

El guion del entrevistador puede ser más o menos detallado. Puede ser una lista de temas a tratar, o puede formularse de manera más analítica en forma de preguntas, aunque de carácter más general. (Corbetta 2007, pág. 353).

Se prefirió utilizar el formato de entrevista semiestructurada por su posición intermedia respecto a los otros tipos de entrevista (estructurada y abierta). Consideramos que este formato ofrece al investigador un equilibrio adecuado entre la libertad de indagación y el control y manejo de los temas que se requieren indagar. De acuerdo con Hernández Sampieri et al. (2006),

[en la entrevista] estructurada los tópicos son específicos y el margen para salirse de los temas es mínimo; en la semiestructurada se presentan tópicos que deben tratarse, aunque el conductor tiene libertad para incorporar nuevos que surjan durante la sesión, e incluso alterar parte del orden en que se tratan los tópicos; finalmente, en la abierta se plantean temáticas generales para cubrirse con libertad durante la sesión.” (Hernández Sampieri et al. 2006, pág. 610)

Algunas de las ventajas de la entrevista semiestructurada también son referidas por Corbetta (2007),

En el ámbito de un tema determinado, el entrevistador puede plantear la conversación de la forma que desee, plantear las preguntas que considere oportunas y hacerlo en los términos que le parezcan convenientes, explicar su significado, pedir al entrevistado que le aclare algo que no entiende o que profundice sobre algún aspecto cuando lo estime necesario, y establecer un estilo propio y personal de conversación. (ídem).

De acuerdo con los grupos de entrevistados, la guía de preguntas que elaboramos giraba en torno a temas varios relacionados con la formación en la disciplina, con particular énfasis en los programas específicos. Como ejemplo de las temáticas cubiertas con los estudiantes, están: las razones para estudiar traducción y el gusto por el programa elegido; la opinión de la formación recibida y de los docentes que la imparten; el conocimiento del plan de estudio y de la oferta y facilidades de acceso a los medios didácticos disponibles en las instituciones; la opinión de las competencias que se desarrollan y de la eficacia de las metodologías de enseñanza usadas para tal fin; la información sobre oportunidades de movilidad estudiantil y de formación en competencias tecnológicas y profesionales; la percepción sobre la traducción en general y sobre las posibilidades de desarrollo laboral en cada país; entre otras.

La entrevista a los docentes y directivos cubrió algunos de los temas anteriores, pero desde su perspectiva específica, obviamente. También se les indagó respecto a sus inicios y experiencia en la docencia; las fortalezas y debilidades observadas en sus programas y el efecto de ello en los estudiantes; los enfoques teóricos y las metodologías preferidas para su labor docente; y otros asuntos de índole académico y profesional.

Finalmente, la entrevista a los observadores privilegiados se enfocó más en la situación y el desarrollo de la profesión en los respectivos países; el papel de los traductores y los perfiles de ellos que demanda la sociedad; las reglamentaciones y políticas relacionadas con la traducción; el papel de los gremios y las asociaciones de traductores; la cantidad y tipo de instituciones que ofrecen la carrera; las recomendaciones para los programas de traducción respecto a las competencias requeridas; etc.

3.6.3 Logística y recolección de datos

Después de elaborar un listado con los potenciales entrevistados a partir de las encuestas, nos propusimos contactar entre 3 y 4 estudiantes o egresados (18 a 24 en total) y, al menos, a 2 profesores y/o directivos de cada institución (12 en total). En el grupo de estudiantes seleccionados se buscó incluir participantes de cada programa, idioma, y nivel de estudio, cuando fuera posible. En cuanto a los profesores, también se intentó cubrir cada programa e idioma ofrecido. Además, buscamos que por lo menos uno de los profesores cumpliera con funciones directivas o de administración en las respectivas instituciones. Utilizando estos criterios, se procedió a contactarlos a través de sus correos electrónicos, para acordar la entrevista. Para facilitar este proceso, se creó un formulario en *Google*®, donde cada participante podría elegir el día, la hora, y la aplicación virtual preferida para ser contactado (véase Anexo E. Autorización para entrevista).

En cuanto a los “observadores privilegiados”, se planeó establecer contacto con uno por cada país. Se accedió a ellos por medio de asociaciones gremiales o de referencias de terceras personas. De esta manera, establecimos contacto con un profesor, traductor y conferencista argentino; un profesor, traductor y experto en terminología y normas técnicas colombiano; y una dirigente gremial y traductora independiente de Venezuela.

Para llevar a cabo nuestras entrevistas recurrimos a tres aplicaciones que contaban con voz por protocolo de internet (*Voice over Internet Protocol*, VoIP): *Skype*®, *Google Hangouts*® y *Facebook Messenger*®. A pesar de estas tres alternativas, en algunos casos, se requirió llamar a teléfonos fijos debido a problemas de conexión a Internet deficiente

(principalmente en Venezuela). Las llamadas realizadas se grabaron usando la aplicación *Callnote*® y se guardaron como archivos MP3. Aunque las aplicaciones anteriores permitían contactar a los entrevistados por medio de videollamada, preferimos usar solo el contacto de voz. Tal decisión se justificó no solo por una mayor agilidad en la conexión y la comunicación sino para brindar mayor libertad a los participantes de expresar sus ideas, y disminuir la tensión que puede surgir al tratar temas personales o sensibles. Además, en nuestro caso, la información gestual o corporal no ocupaba un lugar importante. En este caso, concordamos con la afirmación de Saldanha y O'Brien respecto a que

[all] grabar solo la voz, se pierden una serie de pistas no verbales, [...] Sin embargo, la grabación en video es más difícil y más intrusiva, por lo que solo es justificable si hay una preocupación específica por la coordinación del discurso con otras actividades¹⁰⁴ (2013, pág. 186).

Las entrevistas estaban planeadas para durar entre 15 y 20 minutos. Sin embargo, no sé apresuré a los participantes y, de hecho, se les invitó a expresar sus ideas sin afán y libremente. Esto dio como resultado una duración promedio de 35 minutos por entrevista. Para la transcripción de estas entrevistas se procedió a escuchar cada conversación grabada y a reproducirla, por medio de dictado, con el programa de reconocimiento de voz *Dragon Naturally Speaking 12.0*®. Este programa permite convertir la voz a texto en un procesador de texto, con una precisión de escritura cercana al 80%, por lo cual fue necesaria una minuciosa revisión y corrección de cada entrevista, proceso en el que se hizo una primera codificación de los datos.

3.6.4 Dificultades y solución de contingencias

Al igual que sucedió con las encuestas, varios factores temporales y sociopolíticos dificultaron la accesibilidad a los entrevistados y la culminación de este proceso en los plazos planeados. La variación en los calendarios académicos de cada país fue un factor generador de dificultades a la hora de acordar los encuentros virtuales, pues los entrevistados con frecuencia aducían otros compromisos (vacaciones, trabajo, viajes, etc.) para posponer las citas. O, en algunos casos, simplemente se recibían correos institucionales automáticos informando de las ausencias por periodo de vacaciones, por varias semanas e,

¹⁰⁴ [by] recording only voice, a number of non-verbal clues are lost, [...] However, video-recording is more difficult and more intrusive, so it is only justifiable if one is specifically concerned with the coordination of discourse with other activities.

incluso, por meses. Igualmente, dificultades de orden sociopolítico (especialmente en Venezuela) retardaron el contacto con los participantes y, en ocasiones, hicieron que se perdiera la comunicación definitivamente.

Aparte de lo anterior, se presentaron dificultades por las diferencias de husos horarios entre el entrevistador y el lugar de residencia de los entrevistados (-5/-7 UTC). Esto generó el incumplimiento de algunas citas o, en ocasiones, la necesidad de acordar entrevistas entre la medianoche y las horas de madrugada de Alemania, para coincidir con la disponibilidad de los participantes. Las fallas en la conexión a Internet también repercutieron en el acceso a los participantes o en la calidad de las comunicaciones causando, en ocasiones, el aplazamiento o la cancelación de las entrevistas. O haciendo necesario el uso de líneas fijas, lo que incrementaba los costos de comunicación y entorpecía las labores de grabación.

3.7. Recapitulación

En el capítulo que precede hemos intentado presentar las diferentes fases seguidas en el desarrollo del estudio empírico en que se fundamenta esta tesis doctoral. Igualmente, se ha presentado el diseño y uso de los instrumentos confeccionados para su ejecución. Un aspecto que consideramos de relevancia en nuestra metodología es el concerniente al desarrollo del estudio de casos desde una perspectiva virtualizada, lo cual le otorga un carácter no solo innovador sino incluyente, al abarcar una mayor diversidad de contextos y públicos, difíciles de reunir adoptando métodos de investigación convencionales. El diseño y uso de los variados instrumentos utilizados (análisis de planes de estudio, encuestas y entrevistas a diversos públicos) también brinda una pluralidad de puntos de vista que pueden contribuir a la mencionada inclusión. Otro aspecto para resaltar es el referente a las consideraciones éticas que se tuvieron en el estudio. A pesar de la diversidad de escenarios y de voces incluidas, no se descuidaron los temas de inclusión y de privacidad.

No obstante, somos conscientes de las limitaciones del estudio en cuanto a las muestras analizadas, con relación a la población que se forma en traducción a nivel hispanoamericano. Por lo tanto, reiteramos que nuestro estudio no tiene pretensiones de exhaustividad, sino que espera abrir una ventana al conocimiento de la situación de la traducción en esa región.

Capítulo 4: Antecedentes de la enseñanza de la traducción en el mundo

[...] la traduction, c'est toujours 'plus' que la traduction, ad infinitum. La seule manière d'accéder à cette richesse de contenus, c'est l'Histoire [...] Un traducteur sans conscience historique est un traducteur mutilé, prisonnier de sa représentation du traduire et de celles que véhiculent les discours sociaux du moment¹⁰⁵ (Berman 1995, pág. 61).

¹⁰⁵ [...] La traducción es siempre 'más' que traducción, ad infinitum. La única manera de acceder a esta riqueza de contenidos es a través de la Historia [...] Un traductor sin conciencia histórica es un traductor mutilado, prisionero de su representación de la traducción, y de las representaciones que transmiten los discursos sociales del momento.

4 Antecedentes de la enseñanza de la traducción en el mundo

4.1. Introducción

En este capítulo se discuten algunos acontecimientos importantes para el desarrollo de la traducción y de su enseñanza en varios lugares del mundo, partiendo de una perspectiva histórica. Para ello iniciamos con una mención del periodo de la Conquista y la Colonia en territorio americano. Luego, ofrecemos una breve mirada a algunos casos emblemáticos de formación de traductores en el mundo, hasta mediados del siglo XX, así como al notable incremento de programas de traducción a partir de las dos últimas décadas de ese siglo a nivel internacional. Al cierre del capítulo, nos referimos a las influencias que han tenido varios países en los programas de traducción hispanoamericanos, con especial énfasis en el influjo recibido de las tradiciones europeas y norteamericanas.

4.2. La enseñanza de la traducción durante la Conquista y la Colonia españolas

Numerosos autores (Arencibia Rodríguez 2006; Bastin 2008; Kaufman 1994; Lipski 1994; Schrader-Kniffki y Yannakakis 2014; Vega Cernuda 2004; Zwartjes 2014) sugieren que cuando los conquistadores españoles se encontraron con el llamado Nuevo Continente en realidad se hallaron ante un extenso territorio con pueblos diversos y bastante desarrollados en términos religiosos, culturales, económicos y lingüísticos. Se estima que a la llegada de los españoles a Suramérica había unas 1500 lenguas en todo el territorio, de las que actualmente quedan aproximadamente 350 (Kaufman 1994, pág. 46). A pesar de tal diversidad de lenguas, el afirmar que los países latinoamericanos viven en una situación de multilingüismo no resulta tan evidente para quienes viven allí pues, ante la hegemonía del español respecto a las demás lenguas, tal multilingüismo resulta casi imperceptible. En la práctica, desde los contactos iniciales entre las culturas española y amerindias, el castellano impuso ampliamente su estatus como lengua dominante en la mayoría de los territorios del continente americano. Un estatus *de facto* inicialmente, durante el periodo colonial, refrendado posteriormente por las respectivas constituciones de todos los países hispanoamericanos, tras la proclamación de la independencia de España.

El siguiente resumen histórico sobre la relación entre los españoles y las comunidades amerindias resulta útil para comprender la poca influencia y difusión de las lenguas de éstas últimas en la mayoría de los países de la región, y las razones para el dominio hegemónico del español en casi toda Latinoamérica —a pesar de la enorme extensión del territorio comprendido y de las diferentes interacciones ocurridas entre los españoles y los diversos pueblos indígenas durante el periodo colonial:

En el Caribe, por ejemplo, los pueblos indígenas desaparecieron rápidamente, y tuvieron un efecto reducido en el desarrollo del español. En Venezuela, Argentina, Uruguay y Chile, los hostiles pueblos indígenas fueron repelidos de los asentamientos españoles. En la mayor parte de Colombia y Costa Rica, así como en las costas de Perú y Ecuador, el contacto entre los colonos españoles y las poblaciones indígenas fue mínimo. Esta situación contrasta con Paraguay, México y los países andinos, donde las lenguas indígenas permanecen vigorosas aun en nuestros días, y donde muchos colonos españoles aprendieron y utilizaron dichas lenguas¹⁰⁶ (Lipski 1994, pág. 64).

Para garantizar el dominio del español en las diversas comunidades se requirió de acciones lingüísticas ejercidas principalmente por medio de la religión y la educación; pues una imposición por la fuerza habría resultado menos efectiva ante la amplia superioridad numérica de los pobladores nativos. Sobre tal superioridad, Lipski (1994) observa:

[D]urante el siglo XVI (a menudo considerado como el periodo formativo del español latinoamericano) e incluso después, la población indígena a menudo sobrepasaba a los europeos en relación de cien a uno, e incluso la naturaleza de los asentamientos españoles no siempre era propicia para influir en un sustrato lingüístico¹⁰⁷ (1994, pág. 65).

Como se podrá intuir, la transición hacia la hegemonía del español en los territorios americanos no sucedió de un día para otro. Este proceso requirió de mediadores lingüísticos que sirvieran para facilitar el contacto inicial entre dos mundos tan disimiles y el posterior afianzamiento del español como lengua dominante. Para esta labor insoslayable, los

¹⁰⁶ In the Caribbean, for example, the indigenous populations rapidly disappeared, and had little effect on the development of Spanish. In Venezuela, Argentina, Uruguay and Chile, hostile indigenous populations were pushed ever further from Spanish settlements. In much of Colombia and Costa Rica, and in coastal Peru and Ecuador, Spanish settlers had minimal contacts with the indigenous population. This contrasts with Paraguay, Mexico and the Andean countries, in which indigenous languages remain vigorous even today, and where many Spanish colonists learned and used the native tongues.

¹⁰⁷ [D]uring the sixteenth century (often regarded as the formative period for Latin American Spanish) and even later, the indigenous population often outnumbered Europeans by hundreds to one, and yet the nature of Spanish settlement was not always conducive to substratum influences.

españoles hicieron uso de nativos aventajados que fueron utilizados como intérpretes – también conocidos como ‘farautes’, ‘trujamanes’, o ‘lenguaraces’, aunque el término más común era ‘lenguas’, en femenino (Vega Cernuda 2004, pág. 81). Un procedimiento común consistió en conducir a algunos de esos nativos hasta los centros urbanos creados en América, o incluso hasta España, para que recibieran entrenamiento como intérpretes o mejoraran su conocimiento del idioma castellano. Varios autores se refieren a esa etapa temprana de la interpretación en América. Por ejemplo, Tanoue (1981) comenta que “Colón, a la vuelta de su primer viaje, llevó varios indios jóvenes, de alrededor de 14 o 15 años de ambos sexos, a España, (Arnaud dice seis, y Levene dice 21) para que aprendieran castellano y sirvieran de intérpretes”, (1981, pág. 15). Y Pym agrega, “[l]as grandes colonizaciones europeas también estuvieron asociadas con una formación de traductores rudimentaria basada en la captura y adiestramiento de nativos. Así, la formación de traductores se llevó a cabo al margen de los imperios o en los puntos donde las civilizaciones se encontraron¹⁰⁸” (Pym 1998/2002, pág. 1).

De manera similar, Pérez Arreaza y Bastin (2012) se refieren a la creación, en 1517, de dos colegios franciscanos para los indios de la región de Cumaná (Venezuela):

Los datos encontrados dejan ver que un grupo de 14 religiosos entre los que figuran Diego Arenque y Juan Visani traían asignada la labor de evangelizar a los indios y fundar dos escuelas para los hijos de estos. Se sabe que dos años después éstas estaban en funcionamiento con 40 muchachos. Allí se educaba también a los “niños lenguas” quienes iban a servir de intérpretes (2012, pág. 74).

Cabe mencionar que las políticas para preparar mediadores bilingües establecidas por España no se restringieron a la formación de intérpretes o escribanos indígenas. La Corona también impuso a los misioneros, sacerdotes y demás enviados al Nuevo Continente, la obligación de aprender los idiomas nativos, “[...] en lugar de imponer el idioma castellano a los indígenas, instituyendo en las Universidades indianas una cátedra de la ‘lengua general de los indios’” (Tanoue 1981, pág. 15).

¹⁰⁸ [t]he great European colonisations were also associated with rudimentary translator training based on the capture and training of natives. Translator training was thus carried out on the fringe of empires or at the points where civilizations met.

Respecto a las universidades existentes durante la Colonia en América, Tanoue (1981) habla de la existencia de unas 26. Él presenta un listado de la fundación de 12 de ellas, en las ciudades más importantes del territorio americano entre 1538 y 1791, y comenta que:

[D]esde luego, fueron ellas la principal fuente de traductores e intérpretes de las lenguas indígenas al castellano y viceversa. [...] España estableció francamente la política de obligatoriedad de la intervención de los intérpretes en los actos y trámites oficiales, aun antes de la publicación de la Recopilación [de Leyes de los Reynos de las Indias] de 1680, cuyo Libro I, título 29, legisla expresamente sobre la actuación de los intérpretes. (1981, pág. 16).

La intervención de mediadores lingüísticos se hacía necesaria ante la imposibilidad de comprensión mutua entre los interlocutores por falta de una lengua común. Sin embargo, el recurrir a los nativos, e incluso a los mismos misioneros españoles, como intérpretes no podía brindar garantías totales de que la comunicación se diera sin tropiezos o errores de sentido, lo que podía suponer situaciones de riesgo para los recién llegados y para la Corona, como lo explican Payás y Garbarini (2012):

El desconocimiento de la lengua del otro es siempre una deficiencia de *facto* grave en las relaciones conflictuales. El recurso del intérprete resulta a menudo fatalmente necesario, y lógicamente incómodo, ya que de este individuo, pese a que interviene en posición ancilar, secundaria, supeditado a las órdenes de su mandante o mandantes, puede depender el resultado de una transacción. [...] De ahí que el factor de su control tenga un peso considerable en la dinámica de la relación entre intérprete y mandante: en todo momento los interlocutores, incómoda y fatalmente dependientes de esta mediación, necesitan asegurarse de controlar al tercero. (2012, pág. 349).

De ahí el interés de la Corona española por controlar la actividad de estos mediadores; tal como lo resaltan Caminade y Pym (2005a) al referirse a la ausencia de cualquier tipo de reglamentación en cuanto a la manera de formar a los intérpretes en tierras americanas –ya se tratara de los indígenas pertenecientes a las élites o de los misioneros que debían servir para ese propósito:

[E]l énfasis colonial estaba más en regular una profesión sospechosa que en producir profesionales. Notablemente, las numerosas leyes españolas que estipulan los derechos y deberes de los intérpretes en las colonias americanas no mencionaban nada

respecto a la manera cómo alguien realmente se convertía en intérprete¹⁰⁹ (Caminade y Pym 2005b, pág. 281).

Se puede decir que, de alguna manera, los misioneros enviados a los nuevos territorios con la tarea de propagar la fe cristiana entre los nativos fueron, con la ayuda de sus asistentes lingüísticos nativos, los primeros en ejercer no solo la traducción, sino su didáctica en el Nuevo Mundo. En esto concuerdan Gonçalves y Wyler (2005), respecto al trabajo lingüístico de los Jesuitas en Brasil cuando comentan que, tras su llegada desde Portugal, “pronto empezaron a aparecer traducciones de textos religiosos, convirtiéndose así los jesuitas en los primeros traductores de Brasil¹¹⁰” (2005, pág. 327). Sin embargo, la contribución de estos religiosos a la traducción y a su enseñanza es un aspecto que aún requiere de investigación más profunda, tal como lo afirma Zwartjes, “[l]a función didáctica de la traducción y los textos fuente conexos dentro de la gramática [misionera] apenas se ha estudiado de manera sistemática¹¹¹” (Zwartjes 2014, pág. 8). No obstante, nuestra búsqueda bibliográfica da cuenta de varios trabajos de investigación que intentan reivindicar la contribución al campo de la traducción de esos hombres de fe, más allá de sus consabidas tareas evangelizadoras y educativas (Arencibia Rodríguez 2006; Bastin 2003; Pagni et al. 2011; Schrader-Kniffki y Yannakakis 2014; Vega Cernuda 2004, 2014; Zimmermann y Stolz 2001; Zwartjes 2014). Estos estudios demuestran que, mediante la inclusión de ejemplos de las técnicas de traducción utilizadas, propuestas para la solución de problemas, apéndices con aclaraciones lingüísticas o gramaticales, glosarios, etc., en los textos evangelizadores, esos misioneros hicieron un gran aporte no solo a la comprensión de las lenguas nativas sino a la incipiente labor de la enseñanza de la traducción en los territorios en que desempeñaron su labor:

[Algunas] gramáticas dedicaban una sección al final a los problemas de traducción, pero generalmente este no era el caso. Los ejemplos aportan los datos más importantes, al reconstruir los problemas y estrategias de traducción en las gramáticas misioneras [...] Los ejemplos dados no solo eran herramientas útiles para los alumnos, al permitirles comprender cómo se aplicaban las reglas en la práctica, sino que a menudo

¹⁰⁹ [T]he colonial emphasis was more on regulating a suspect profession than actually producing professionals. Significantly, the numerous Spanish laws that stipulated the rights and duties of interpreters in the American colonies said nothing about how anyone actually became an interpreter.

¹¹⁰ [t]ranslations of religious texts soon began to appear, with the Jesuits thus becoming Brazil's first translators.

¹¹¹ [t]he didactic function of translation and the accompanying source texts within the [missionary] grammar has been hardly studied systematically.

también proporcionaban información relacionada con la traducción de metáforas o con la intraducibilidad de algunos aspectos gramaticales¹¹² (Zwartjes 2014, pág. 8).

Un problema común que enfrentaron los misioneros en sus tareas como mediadores lingüísticos radicaba en expresar las ideas del cristianismo en las nuevas lenguas sin inducir al error en la comprensión, debido a lo abstracto que algunas de esas ideas podrían resultar para los habitantes del Nuevo Mundo,

[Dado] que la religión católica era tan nueva para la población indígena, era un gran desafío para muchos sacerdotes [...] expresar los conceptos cristianos en las lenguas indígenas, y cuando lo intentaban, a menudo usaban palabras que sugerían conceptos erróneos e impropios¹¹³ (Zwartjes 2014, pág. 10).

En un intento por remediar los problemas de comprensión de los conceptos de la fe cristiana entre los nativos, como producto de esas variadas interpretaciones, se originó la “Epístola sobre la traducción” catalogada como uno de los textos más importantes del periodo colonial, y que aparece en la “*Doctrina cristiana y catecismo para instrucción de los indios y demás personas que han de ser enseñadas en nuestra fe.*” (Anónimo, 1584, en Zwartjes 2014, pág. 10). Este corto texto fue promulgado durante el III Concilio de Lima y representa la política lingüística y sobre traducción de la Iglesia Católica en los Andes, en cuanto a que fija las pautas que deben seguir los misioneros al elaborar sus traducciones (a pesar de que no revela detalles específicos relativos al proceso de traducción propiamente dicho). El texto reza:

Y siendo las cosas de nuestra santa fe catolica tan nuevas para los naturales de estas partes y tan remotas de su uso y entendimento, que aun los muy diestros en la lengua sienten gran dificultad en hallarles le[n]guaje con que sufficiently se les pueda declarar, cierta cosa es, que los q[ue] son ygnorantes de su lengua, o la saben cortamente, forcoso, o les han de dexar del todo en su ignora[n]cia, o (lo que es aún peor), si pretenden enseñar lo que no saben, les han de hazer formar conceptos errados y agenos de la verdad de nuestra fé [...] pareció a este Santo Concilio prouincial, proueer

¹¹² [S]ome grammars devoted a section at the end to translation problems, but generally this was not the case. When reconstructing the translation problems and strategies in missionary grammars, the examples are the most important data. [...] The examples given were not only useful tools for the learners which enabled them to understand how the rules were applied in practice, but they often also supplied information related to the translation of metaphors, or the untranslability of some grammatical features.

¹¹³ [s]ince the Catholic religion was so new for the indigenous population, it was a great challenge for many priests, [...] to express the Christian concepts in the indigenous languages, and when they tried to, they often used words which suggested erroneous and improper concepts.

y ma[n]dar co[n] rigor que ninguno v[er]se otra traducción, ni enmiende ni añada en esta, cosa alguna (ídem) [grafía como en el original].

Ante la variedad y novedad de las lenguas descubiertas y la falta de recursos físicos y humanos de la época, no es de extrañar que las personas a cargo de la formación lingüística, tanto de los indígenas como de los novales misioneros, tuvieran que enfrentar grandes retos para realizar sus funciones didácticas. Una muestra de la ausencia de bases curriculares para la formación de los traductores e intérpretes durante la Colonia se observa en la cita de Arencibia Rodríguez (2006) sobre las dificultades encontradas en el Colegio de la Santa Cruz de Tlatelolco –fundado en 1573 y considerado como el primer centro de formación en lenguas, y otras disciplinas, en América:

[L]os pocos profesores/intérpretes/traductores de Santa Cruz se vieron obligados a improvisar bastante y a superar muchas dificultades técnicas ya que ni siquiera tenían guías o manuales léxicos, a excepción de los que ellos mismos desarrollaron con determinación, inventiva y talento individual. Mientras intentaban aprender una lengua extranjera, ellos enseñaban latín, gramática, artes, teología básica y música¹¹⁴ (Arencibia Rodríguez 2006, pág. 268).

Ciertamente, la enseñanza de la traducción no constituía un objetivo de las tareas misionales *per se*, como si lo eran “el rechazar la idolatría y difundir la fe” entre los pueblos recién descubiertos (ibíd., pág. 2). Al no ser el propósito directo de las misiones, la labor de enseñar a traducir no se realizó de una manera organizada. Y, obviamente, tampoco se contaba con programas educativos ni con estrategias curriculares para tal fin, como se entienden en nuestros días. Sin embargo, la labor misionera estuvo ampliamente involucrada con la enseñanza de las lenguas y con la traducción, de diversas maneras:

Los misioneros se dedicaron al estudio de las lenguas indígenas, y después de haber completado el trabajo de campo necesario, compusieron gramáticas (artes), diccionarios (vocabularios, léxicos) y textos religiosos como catecismos (confesionarios, doctrinas, sermonarios). Ellos tradujeron textos existentes del latín o español (L1) a la lengua indígena (L2), o compusieron textos monolingües directamente en la L2 o textos

¹¹⁴ [T]he few Santa Cruz teachers/interpreters/translators were forced to improvise a good deal and overcome many technical difficulties since they did not have even lexical guides or manuals except those that they developed themselves with determination, inventiveness, and individual talent. While trying to learn a foreign tongue, they taught Latin, grammar, arts, basic theology, and music.

bilingües, comenzando por la L2, acompañados de una traducción a la L1 con fines didácticos¹¹⁵ (Zwartjes 2014, pág. 2).

De hecho, era tal la importancia de desarrollar las habilidades lingüísticas que facilitarían el acercamiento entre las lenguas recién descubiertas y la lengua de los conquistadores que, en muchas ocasiones, la función de transmitir la fe pasó a ocupar un lugar secundario. De tal manera, la escritura de catecismos, confesionarios y otros tipos de textos religiosos también constituyó una herramienta de comunicación utilizada por los misioneros para vencer los obstáculos comunicativos. Por ejemplo, los confesionarios bilingües consistían en cuestionarios utilizados para escuchar las confesiones de los indígenas y comunicarse con ellos. Este tipo de textos también tenía una función práctica como instrumentos para predicar la palabra, “[e]l mensaje cristiano y la evangelización en este caso son auxiliares con respecto al objetivo más importante: adquirir suficientes habilidades en el idioma extranjero para comunicarse en tal idioma¹¹⁶” (Zwartjes 2014, pág. 25).

Los beneficiarios de la función didáctica de los escritos mencionados fueron, principalmente, los otros misioneros con menor conocimiento de las lenguas nativas o los indígenas locales pertenecientes a la élite, quienes gozaban de la confianza de los religiosos, y que también brindaban apoyo en las tareas de traducción y comunicación interlingüística. Como un ejemplo del apoyo brindado por estos mediadores nativos a los misioneros en sus labores en torno a las lenguas, Schrader-Kniffki y Yannakakis (2014) comentan: “[...] los frailes misioneros traducían conceptos cristianos a las lenguas indígenas, ellos dependían en gran medida de asistentes nativos de élite quienes tenían un gran dominio del español y los registros ‘altos’ de sus lenguas nativas¹¹⁷” (2014, pág. 164).

Entre los misioneros y sus asistentes lingüísticos parecía darse una relación simbiótica en cuanto al trabajo con las lenguas. Por una parte, los religiosos podían desempeñar su

¹¹⁵ Missionaries were engaged with the study of the indigenous languages, and after having completed the necessary field work, they composed grammars (artes), dictionaries (vocabularios, diccionarios) and religious texts such as catechisms (catecismos, confesionarios, doctrinas, sermonarios). They translated existing texts from Latin or Spanish (L1) to the indigenous language (L2), or they composed monolingual texts directly in L2 or bilingual texts, starting with L2, accompanied with a translation into L1 for didactic purposes.

¹¹⁶ [t]he Christian message and evangelization in this case is ancillary to the most important objective: to acquire sufficient skills in the foreign language in order to communicate in that language.

¹¹⁷ [...] missionary friars translated Christian concepts into indigenous languages, they relied heavily on elite native assistants who had a strong command of Spanish and the ‘high’ registers of their native languages.

labor de educar y predicar la Palabra entre los pueblos recién descubiertos con más facilidad, gracias a la ayuda de los intérpretes nativos. Por otra, las ‘lenguas’ lograban granjearse el respeto y aprecio no solo de los misioneros y de la Corona, sino de sus propias comunidades. Al parecer, la doble participación de las ‘lenguas’ en la difusión de la fe cristiana y en el desarrollo de las actividades de carácter civil no fue un hecho menor, como lo explican Schrader-Kniffki y Yannakakis:

En toda Nueva España, los frailes misioneros, con la colaboración de los miembros de las élites indígenas, como informantes lingüísticos y culturales, tradujeron los idiomas locales en escritura alfabética como un medio para facilitar la evangelización. La escritura en lengua nativa permitió a los frailes producir diccionarios, gramáticas, guías de confesión, catecismos (‘doctrinas’) y otra literatura pastoral que ellos, y sus asistentes indígenas, utilizan con fines de conversión, educación y servicio pastoral. La escritura alfabética también equipó a los funcionarios de los consejos municipales indígenas (‘cabildos’) con las herramientas para gobernar las municipalidades de estilo español (‘pueblos de indios’)¹¹⁸ (2014, pág. 161).

Debido a su importante papel como mediadores y asistentes del trabajo misional, los ‘farautes, trujamanes, lenguaraces o lenguas’ que servían de intérpretes o escribanos llegaban a recibir otros apelativos que, en algunos casos, connotaban una posición de privilegio o de mando dentro de sus respectivas comunidades. Así lo expresan Payás y Garbarini, en cuanto a la evolución de los apelativos recibidos como “Faraute del campo”, “Capitán de Amigos”, “Comisario de Naciones”, “Intérprete de la Lengua General”, o simplemente “Lengua General” (Payás y Garbarini 2012, pág. 364). Con respecto a los atributos de estos personajes, Magee y Pereiro (2009) comentan:

Se trataba de valientes e intrépidos individuos que impulsaron expediciones y conquistas. Eran personas dotadas de gran practicidad y tenían un buen conocimiento del terreno: conocían las lenguas, costumbres y tradiciones indígenas; y sus opiniones y consejos eran escuchados en procura de éxitos para la conquista (2009, pág. 22).

¹¹⁸ Throughout New Spain, missionary friars, with the collaboration of indigenous elites, as linguistic and cultural informants, rendered local languages into alphabetic writing as a means of facilitating evangelization. Native language writing allowed the friars to produce dictionaries, grammars, guides to confession, catechisms (‘doctrinas’), and other pastoral literature, which they and their indigenous assistants put to use for the purposes of conversion and pastoral education and service. Alphabetic writing also equipped indigenous municipal council (‘cabildo’) officers with the tools to govern Spanish-style municipalities (‘pueblos de indios’).

Como ejemplo de la importancia que tuvieron estos mediadores en Chile durante el periodo de la Conquista y Colonia, Payás y Garbarini también citan la obra *Desengaño y reparo de la guerra del Reino de Chile* de Alonso González de Nájera (1889 [1614], citado en Payás y Garbarini 2012) en la cual dos caciques discuten:

[s]obre quien tenía entre los cristianos de aquel campo el primer lugar y principal mando, el Gobernador, el capellán o el faraute del campo [al faraute] llevaban los indios de paz todos los presentes, y él enviaba dello lo que quería al Gobernador y capellán, el cual y los ministros y capitanes iban a menudo a su tienda a pedirle lo que habían menester para el camino; y finalmente, que el faraute era quien prendía y soltaba los indios prisioneros [...] y el que mandaba ahorcar los que se ahorcaban; juzgándolo porque se halla siempre el lengua presente a las justicias, [...] Finalmente, concluyeron que el faraute era la persona más preeminente y poderosa del campo, y que el gobernador, capellán y todos los demás estaban a su orden (2012, pág. 356), [grafía como en el original].

En relación a tal importancia, las mismas autoras comentan que “[p]or mucho que se hayan considerado nefastos los farautes, la realidad fue que, al cabo de un siglo, los cuerpos de mediación eran en la frontera araucana los más complejos que se hayan dado en ninguno de los territorios españoles en América” (ibíd., pág. 364).

Al margen de las opiniones a favor o en contra de los efectos que haya tenido el histórico encuentro entre los dos mundos, y su desarrollo posterior, es innegable que el trabajo de los misioneros, y de sus intérpretes asistentes nativos, en cuanto a la difusión de las lenguas y la formación de otros mediadores, fue vital para hacer más llevadera la transición entre la Conquista y la Colonia en varias esferas de la vida diaria (gobierno, religión, educación, salud, etc.) durante esos periodos.

No obstante, desde el punto de vista lingüístico, las consecuencias del contacto entre las culturas europea y amerindia resultaron bastante perjudiciales para el desarrollo y la expansión de las lenguas autóctonas en el largo plazo, tal como lo denuncian Zimmermann y Stolz (2001):

La dominación política, la prohibición de usar la lengua indígena, los intentos de castellanización, la hegemonía cultural, la decapitación intelectual de la sociedad indígena, la sustitución de los medios de comunicación no-oral existentes por el alfabeto y con ello la institución del español como lengua de comunicación no-oral y otras medidas políticas más, actuaron de tal manera en la situación de contacto que se

facilitaron las influencias del español en las lenguas indígenas y se frenaron (o eliminaron) las influencias de las lenguas indígenas en el español. (2001, pág. 31).

Así pues, la instauración de la lengua castellana a lo largo y ancho de los territorios dominados por España fue un hecho inevitable. No obstante, los cambios en el orden político mundial de finales del siglo XVIII e inicios del XIX propiciarían el surgimiento de un interés entre las élites criollas americanas por otras lenguas, culturas e ideologías, en particular las provenientes de los territorios galo, norteamericano y anglosajón. El espíritu emancipador que se desarrollaba entre los criollos, como consecuencia de las incertidumbres históricas vividas durante los más de tres siglos de la Conquista y la Colonia, se debatía entre el rechazo y la aceptación de otros valores foráneos que, de alguna manera, se veían como una alternativa atractiva ante el dominio ibérico¹¹⁹. Esta incertidumbre histórica se explica en la siguiente cita de Bastin:

El Encuentro de 1492 y los siglos de colonización que siguieron impidieron al americano seguir siendo el mismo. Desde el momento mismo en que los americanos descubrieron a Colón, late en las mentes y los corazones un “proyecto” emancipador. [...] En efecto, la idiosincrasia latinoamericana se caracteriza en numerosos aspectos de la vida por un conflicto permanente entre etnocentrismo y apertura al extranjero (Bastin 2008, pág. 12).

4.3. Una mirada breve a la enseñanza de la traducción en el mundo hasta mediados del siglo XX

Además de intentar conocer la manera como se llevaba a cabo la formación de quienes servían como intérpretes en los territorios americanos bajo el dominio español durante la Conquista y la Colonia, resulta de interés conocer otras experiencias de formación para el intercambio lingüístico en latitudes diferentes, antes y durante esos periodos, y observar posibles similitudes o diferencias. Sin embargo, y en consonancia con los objetivos de este estudio, nos debemos limitar a esbozar solo algunas de dichas experiencias, puesto que una revisión más exhaustiva excedería los propósitos de nuestra investigación. Por lo tanto, a continuación, ofrecemos una breve mirada al estatus de los traductores e intérpretes en

¹¹⁹ En algunos casos, se llegó hasta a pensar en la ruptura con la lengua castellana y en la adopción de una lengua extranjera en su remplazo. Tal como lo propusiera el político e intelectual argentino Juan Bautista Alberdi, en 1837, al plantear la posibilidad de que sus compatriotas adoptaran el francés como idioma oficial. (Léase “Cuando Argentina pensó en adoptar el francés como idioma oficial”. Consultado el 15 de abril de 2019 de <https://www.infobae.com/cultura/2018/03/22/cuando-argentina-penso-en-adoptar-el-frances-como-idioma-oficial/>).

diferentes momentos de la historia así como a algunos casos emblemáticos de formación de estos mediadores lingüísticos en el mundo antes de la década de 1980.

4.3.1 Estatus histórico de los traductores e intérpretes

La función de los mediadores lingüísticos a través del tiempo se ha asociado con una actividad servil y de poca visibilidad. En nuestra revisión histórica pudimos observar algunos casos en los que los traductores e intérpretes debían complementar su trabajo con actividades serviles de menor relevancia como la de cocineros, cargadores o guardaespaldas “según las necesidades y deseos del empleador del momento [...] La profesión de guía intérprete es precaria y la duración de los contratos de servicio corresponde a la de la misión para la que se contrató¹²⁰” (Mopoho 2001, pág. 616).

Así mismo, encontramos que en otras ocasiones el estatus de los traductores e intérpretes muestra un deterioro sustancial con el tiempo, tal como sucede en el contexto coreano actual, donde el impacto negativo es más notorio en los traductores:

Si bien [los intérpretes] son envidiados por su dominio fluido de los idiomas extranjeros, la interpretación, como tal, no se considera una profesión a la que uno deba dedicar la vida. En el caso de la traducción, aunque hay muchos traductores, se les tiene en menor estima que a los intérpretes debido a su remuneración relativamente baja¹²¹ (Choi y Lim 2002, pág. 627).

Sin embargo, los ejemplos mencionados no constituyen una constante histórica y se observan contrastes en los que la labor de los mediadores lingüísticos gozó de prestigio en varias latitudes y distintas sociedades. Un prestigio que resultaría difícil de comparar a la luz de los estándares actuales pues, tal y como plantean Choi y Lim (2002):

El estatus de los intérpretes y traductores depende de la sociedad a la que pertenecen. Factores tales como si la sociedad es multilingüe o monolingüe, así como su posición internacional, todos influyen en ese estatus y, en consecuencia, en la compensación económica¹²² (2002, pág. 627).

¹²⁰ Selon les besoins et les désirs de son employeur du moment. [...] Le métier du guide interprète est précaire et la durée des contrats de service correspond à celle de la mission pour laquelle on a été engagé.

¹²¹ While [interpreters] are envied their fluent mastery of foreign languages, interpretation, as such, is not considered a profession in which one should devote one's life. In the case of translation, though there are many translators, they are held in even lower esteem than interpreters because of the relatively low pay.

¹²² The status of interpreters and translators depends on the society in which they belong. Such factors as whether the society is multilingual, monolingual, as well as its international standing, all impact their status and consequently financial compensation.

Un ejemplo de esos momentos en los que la disciplina alcanzó alguna relevancia social se observa en la función de los mediadores durante la colonización francesa en África:

Sin embargo, aunque oficialmente sea solo un asistente subalterno, el intérprete goza de un inmenso prestigio entre las poblaciones locales, porque debido a sus funciones, él es el africano más cercano al centro de poder¹²³ (Mopoho 2001, pág. 615).

Un caso similar fue el de los jóvenes de lenguas franceses, quienes eran respetados por ser portadores de información importante para su país en el terreno político, económico, militar, entre otros:

Ellos llevaban los mensajes orales o escritos a los poderes otomanos, los traducían, los comentaban, informaban de las respuestas al embajador y a los cónsules, insistían para obtener órdenes del sultán conformes a las decisiones que favorecieran a los súbditos franceses. El éxito o el fracaso de las negociaciones dependía de su habilidad o de su torpeza¹²⁴ (Hitzel 2013, pág. 31).

La Secretaría de la Interpretación de Lenguas, en la España de los siglos XVI y XVII, representa otro caso en que los mediadores lingüísticos lograron un estatus de importancia. Los Secretarios de Lenguas “[e]ran letrados de la Administración con un puesto de rango medio y pertenecían a una clase social intermedia que no era ni la nobleza ni el pueblo llano” (Cáceres Würsig 2004, pág. 612).

Por su parte, los intérpretes coreanos hacia el chino y el japonés en el siglo XIV disfrutaban de un estatus de clase media y, en ocasiones, de una gran riqueza:

A los intérpretes no se les pagaba un salario, per se, pero se les concedía una autorización real para realizar transacciones comerciales en sus viajes al exterior. [...] Tal autorización era una compensación mucho mayor que un simple salario fijo. De tal manera, ellos se volvieron extremadamente ricos, hecho que luego los llevó a cuestionar su estatus de clase media¹²⁵ (Choi y Lim 2002, pág. 629).

¹²³ Cependant, bien qu’il ne soit officiellement qu’un auxiliaire subalterne, l’interprète jouit d’un immense prestige auprès des populations locales, parce que de par ses fonctions il est l’Africain le plus proche du centre du pouvoir.

¹²⁴ Ils portaient désormais aux puissances ottomanes les messages oraux ou écrits, les traduisaient, les commentaient, rapportaient les réponses à l’ambassadeur et aux consuls, insistaient pour obtenir du sultan des ordres conformes aux décisions prises en faveur des sujets français. De leur habilité ou de leur maladresse dépendait le succès ou l’échec des négociations.

¹²⁵ The interpreters were not paid a salary, per se, but were granted royal authorization to conduct trade on their trips abroad. [...] such authority was far greater compensation than a simple flat salary. As such, they became extremely wealthy, a fact that later led them to question their middle-class status.

En cuanto a los traductores en los periodos de la Colonia y la Independencia en Latinoamérica, estos pertenecían, generalmente, a la élite culta de sus países, conformada por terratenientes, políticos, intelectuales o religiosos. Las posiciones y el abolengo de estos personajes les aseguraban un estatus social y una solvencia económica que no dependía de su trabajo como traductores: “[e]s poco probable que los escritores se dedicaran a esta actividad por motivos económicos¹²⁶” (Orozco et al. 2004, pág. 648).

4.3.2 La Escuela de Toledo

Uno de los casos más emblemáticos de “instituciones” de traducción de la Edad Media es, quizás, el de la llamada ‘Escuela de traductores de Toledo’, que funcionó en esa ciudad española en el siglo XIII, bajo el mecenazgo de Alfonso X ‘El Sabio’, y que sirvió de espacio para la traducción, desde el árabe o el hebreo al latín o al castellano, de importantes textos clásicos. Sin embargo, algunos autores ponen en duda la existencia misma de dicha Escuela debido, por ejemplo, a la tardía aparición de su nombre en los documentos históricos, o a la dudosa coincidencia espaciotemporal entre sus pretendidos representantes:

En el caso de Toledo, la “cronología” del mito de una escuela de traductores se inicia en Francia, y a grandes rasgos está bastante clara: ninguna mención, ni la más mínima, a tal entidad hasta comienzos del s. XIX, la alusión primera (1819, 1843) del francés Jourdain a un “*collège de traducteurs*” (Santoyo et al. 2011, pág. 278) [énfasis en el original].

Los mismos autores continúan su argumentación diciendo que:

[E]n una “escuela” así ha de darse al menos una presencia simultánea de cierto número, y no escaso, de traductores, y cierta interrelación entre ellos. Y desde luego tal presencia simultánea no la hubo en Toledo, [...] a lo largo de más de un siglo, pues, en Toledo parece haber habido una sucesión de muy pocos traductores, pero en ningún caso una escuela, ni siquiera lo que podríamos denominar ‘un grupo’ (ibíd., pp. 280-281).

Por su parte, Gargatagli (1999) atribuye la “aparente” confusión a un error de traducción, precisamente, de la palabra *collège* en el sentido que esa palabra recibe en varias lenguas romances, “reunión de personas revestidas de la misma dignidad o que comparten la misma

¹²⁶ “Il est peu probable que les écrivains s’adonnaient à cette activité pour des raisons économiques.

función” (*réunion des personnes revêtues de la même dignité ou ayant la même fonction*¹²⁷). Para esta autora:

[Q]ueda por verificar la existencia misma de la institución. La afirmación de Jourdain no iba más allá de sugerir la existencia de un *collège*, un grupo de personas del mismo oficio, lo que modernamente llamaríamos un “colectivo”. En 1874, Valentin Rose [...] ya había convertido aquella palabra en *Schule*, como después se hizo en castellano. La nueva denominación sugiere otra cosa y además equívoca: no un grupo de profesionales sino una institución educativa y hasta cierto punto reglada (Gargatagli 1999, pág. 12).

4.3.3 Las Escuelas de jóvenes de lenguas europeas

En contraste con el ejemplo anterior, durante los siglos XVI y XVIII existieron en Europa las llamadas Escuelas de jóvenes de lenguas –*Scuola dei Giovani della Lingua*, o *École des jeunes de langues* (Hitzel 2013), las cuales corresponden más a la concepción moderna de instituciones formadoras de traductores o, en este caso, de intérpretes. Estas Escuelas funcionaron en Estambul y en otros territorios en los que las potencias europeas tenían intereses comerciales y diplomáticos con el imperio turco-otomano. La idea original de crear una de estas escuelas provino de la República de Venecia, y luego sería replicada por otros estados:

Venecia dio el ejemplo al crear la *Scuola dei Giovani della Lingua* en Estambul desde 1551, y fue imitada posteriormente, a finales del siglo XVII y en el siglo XVIII, por otros estados: Francia, Polonia, el Imperio de Habsburgo [...] Cuando Francia a su vez decide abrir una escuela para la formación de dragomanes, se limita a copiar el modelo veneciano. Los nombres de ‘niños de lenguas’, y luego el de ‘jóvenes de lenguas’, que se establecieron gradualmente durante el siglo XVIII, surgieron de la traducción italiana. Asimismo, más adelante, la escuela austriaca se referirá a sus alumnos con el término *Sprachknabe* y encontramos en los archivos otomanos la expresión *dil oglan*¹²⁸ (Hitzel 2013, pág. 25).

¹²⁷ <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/coll%C3%A8ge/17186?q=college#17057>

¹²⁸ Venise donna l'exemple en créant dès 1551 à Istanbul la *Scuola dei Giovani della Lingua*, et fut par la suite, à la fin du XVIIe siècle et au XVIIIe siècle, imitée par d'autres États: France, Pologne, Empire des Habsbourg. [...] Lorsque la France décide à son tour d'ouvrir une école pour la formation des drogmanes, elle ne fait que copier le modèle vénitien. Le nom d'enfants de langue, puis celui de jeunes de langue, qui s'impose peu à peu au cours du XVIIIe siècle, sont issus de la traduction italienne. De même, plus tard, l'école autrichienne désignera ses élèves par le terme *Sprachknabe* et on trouve dans les archives ottomanes l'expression *dil oglan*.

Hitzel comenta que Francia requería de un cuerpo de intérpretes eficaz y, a la vez, confiable para llevar a cabo sus actividades comerciales y políticas con la potencia de Oriente. El desconocimiento del idioma utilizado en el imperio otomano obligaba a los galos a depender de dragomanes de origen turco que, generalmente, causaban desconfianza por su procedencia y filiación religiosa, o por ser fácilmente manipulables por sus mandantes –desconfianza similar a la mostrada por los españoles respecto a sus asistentes nativos, o *lenguas*, en la época colonial española, como se mencionó anteriormente (cf. Payás y Garbarini 2012, pág. 349):

Las embajadas establecidas en Estambul y los consulados extranjeros establecidos en Levante y otros lugares de intercambio a partir del siglo XVI nunca pudieron prescindir de reclutar a los *terdjümân*, truchimanes, trujamanes o dragomanes. [...] No hace falta decir que este personaje era por naturaleza un servidor incontrolable. No se podía confiar ciegamente en un coreligionario, especialmente cuando se le consideraba cismático o cuando su conversión era reciente, como sucedía con los renegados¹²⁹ (Hitzel 2013, pág. 23).

En ese contexto, con las *Écoles des jeunes de langues*, el gobierno francés de la época buscaba formar a los jóvenes nobles como mediadores entre el francés y las lenguas de Oriente. Estos jóvenes eran enviados a los conventos Jesuitas de París y luego a la sede de los Capuchinos en Constantinopla, donde aprendían sobre la lengua y cultura turca para luego servir como mediadores lingüísticos en las actividades comerciales y diplomáticas entre las dos potencias. A continuación, una breve descripción de la manera en que funcionó dicho programa:

[...] “Cada tres años serán enviados a las divisiones de Constantinopla y Esmirna seis jóvenes, entre los nueve y diez años, que quieran ir allí voluntariamente. Serán reunidos en el convento de los capuchinos para ser instruidos en lenguas orientales y capacitarse para servir como dragomanes cerca de los cónsules y vicecónsules de Francia en el Levante”. Se insiste en el aspecto voluntario del proceso. Para cada alumno, se asigna una suma de 300 libras para pagar a los capuchinos por la manutención, el cuidado y la educación de cada uno de ellos. [...] Durante los primeros tres años, se envían seis niños cada año. Después de este período, serán seis estudiantes

¹²⁹ Les ambassades installées à Istanbul et les consulats étrangers établis dans les échelles du Levant et autres lieux d'échange à partir du XVI^e siècle, n'ont ainsi jamais pu se dispenser de recruter des *terdjümân*, truchements, torcimania, dragomans ou drogmans. [...] Il va sans dire que ce personnage était par nature un serviteur incontrôlable. Il ne pouvait être question de se fier aveuglément à un coreligionnaire, surtout quand on le tenait pour schismatique ou quand sa conversion était de fraîche date, comme chez les renégats.

cada tres años. Esto representó alrededor de 70 estudiantes desde 1670 hasta 1700. [...] Observamos que el reclutamiento convocó progresivamente a niños de doce o trece años. Pero como estos llegaban a menudo sin conocimiento del idioma, una ordenanza real del 20 de julio de 1721 estableció un nuevo sistema. A partir de ese momento, los estudiantes primero tenían que recibir una educación teórica en el Colegio Jesuita de París antes de ser enviados a Estambul, donde los capuchinos del Convento de Saint-Louis completaban su educación con una pasantía práctica¹³⁰ (Hitzel 2013, pág. 26).

En cuanto a la formación, los alumnos franceses aprendían principalmente su lengua, un poco de latín, de griego, de italiano y de turco. Sin embargo, no se les enseñaba árabe ni persa. Además, los cursos eran mal adaptados a las necesidades de los aprendices y, ante la falta de mayor conocimiento, los maestros capuchinos enfatizaban en la terminología religiosa y teológica y en la traducción de una variedad de catecismos y textos bíblicos. No obstante, al final de su formación, estos intérpretes parecían adquirir las competencias necesarias para ejercer su labor, tal como lo observa Hitzel:

Los Jóvenes de Lenguas aprendían perfectamente los idiomas del país y eran competentes para traducir tanto conversaciones del más alto nivel, como de los tribunales o de los servicios aduaneros. Al completar sus estudios en París y Estambul, los Jóvenes de Lenguas ejercían las funciones de dragomanes¹³¹ (Hitzel 2013, pág. 31).

Aparte de Venecia y de Francia, la iniciativa de crear escuelas de jóvenes de lenguas también fue replicada por España. En el país ibérico, este proyecto se gestó en el último tercio del siglo XVIII, por recomendación de un comerciante de origen francés, encargado de las relaciones diplomáticas con el Imperio Otomano. Según Cáceres Würsig (2004), este comerciante, de apellido Bouligny, contactó al Conde de Floridablanca (Primer Secretario

¹³⁰ [...] « de trois ans en trois ans seront envoyés aux échelles de Constantinople et de Smyrne six jeunes garçons, âgés de neuf et dix ans, qui voudront volontairement y aller. Ils seront réunis dans le couvent des Capucins pour être instruits dans les langues orientales et se rendre capables de servir de drogman près des consuls et vice-consuls de France au Levant ». On insiste sur le côté volontaire de la démarche. Pour chaque élève, une somme de 300 livres est allouée aux Capucins pour payer la pension, l'entretien et l'instruction de chacun d'eux. [...] Pendant les trois premières années, six jeunes garçons sont envoyés chaque année. Passé ce délai, six élèves de trois ans en trois ans. De 1670 à 1700, cela représente environ 70 élèves. [...] on constate que le recrutement fit progressivement appel à des enfants de douze, treize ans. Mais comme ceux-ci arrivaient souvent sans connaissance de la langue, une ordonnance royale du 20 juillet 1721 instaura un nouveau système. Dorénavant, les élèves devaient suivre au préalable un enseignement théorique au collège des jésuites de Paris avant d'être envoyés à Istanbul où les Capucins du couvent Saint-Louis complétaient leur éducation par un stage pratique.

¹³¹ Les Jeunes de langue apprirent parfaitement les langues du pays et étaient compétents pour traduire aussi bien les conversations qui se déroulaient au plus haut niveau, que dans les tribunaux ou services des douanes. Leurs études achevées à Paris et à Istanbul, les Jeunes de langue exerçaient les fonctions de drogman.

de Estado en época de Carlos III) y le sugirió crear un colegio en Constantinopla, a la manera del creado en París, para instruir a jóvenes españoles bajo una estricta disciplina: “Entre 1784 y 1808 se nombra en total a 70 jóvenes con misiones en el extranjero. De estos 70, 13 reciben el nombramiento específico de joven de lenguas, agregados a alguna secretaría de legación española en el extranjero” (Cáceres Würsig 2004, pág. 623).

A diferencia de los franceses, que enviaban a sus *enfants* desde temprana edad, los estudiantes postulados para el cargo en España tenían entre 20 y 30 años, y aproximadamente la mitad de ellos habían cursado estudios secundarios en Francia, en Italia o en Gran Bretaña al momento de ingresar al programa.

4.3.4 Los misioneros y la enseñanza de la traducción por fuera de Hispanoamérica

Hasta ahora hemos visto la importancia del trabajo realizado por las comunidades misioneras tanto en la formación de las *lenguas* en los territorios dominados por la Corona española, como en la preparación de los *jóvenes de lenguas* en Europa y el imperio otomano. Pero resulta interesante observar cómo esta labor misional y lingüística también se realizó en otras latitudes donde la enseñanza de las lenguas también era menester para posibilitar el contacto entre pueblos muy diversos (indistintamente de las relaciones de poder o de sometimiento que esos contactos pudieran conllevar). Aparte del contexto latinoamericano y europeo, en nuestra búsqueda observamos algunos casos en los que la intervención de los misioneros fue decisiva. Entre esos casos están el de la formación de intérpretes nativos durante el periodo de la colonización francesa en África (Mopoho 2001); la promoción de la lengua Gbaya en Camerún, Congo y República Centroafricana; y la creación del alfabeto para los pueblos *Cree* y *Ojibway* de Canadá (Delisle y Woodsworth 1995/2005); o las fallidas misiones en Corea (Choi y Lim 2002).

Durante la colonización francesa en los territorios de África occidental (entre el s. XIX e inicios del XX), los exploradores y comerciantes recurrieron a la vieja costumbre de llevar consigo a jóvenes nativos a Europa, con el fin de adiestrarlos como intérpretes:

En los territorios ocupados por Francia, las autoridades utilizaron inicialmente intérpretes independientes. La mayoría de ellos provenían de regiones costeras donde

la escolarización y el contacto con los europeos ya habían producido una pequeña élite indígena más o menos occidentalizada¹³² (Mopoho 2001, pág. 616).

En cuanto al inicio de la educación de intérpretes durante ese periodo, es solo hasta 1861 que por decreto se organiza la “*école des fils des chefs et des interprètes*”, con un número de estudiantes cercano a los 30, por lo general hijos de las élites y de las autoridades locales, y bajo el cuidado de un profesor, un ‘repetidor’, un intérprete y una cocinera-lavandera (ibíd., 618). El programa de estudios consistía en la enseñanza del francés, la aritmética, la geografía y la interpretación:

En comparación con otras escuelas públicas, la ‘escuela de los hijos de jefes y de intérpretes’ se distingue por las siguientes características: sus alumnos son ‘rehenes’, es decir, en el lenguaje cotidiano de la época, internos titulares de una beca estatal; el reclutamiento se realiza a discreción de los administradores; [...] no hay examen de ingreso ni de egreso. Según las necesidades de la administración, los estudiantes pueden ser asignados a la labor en cualquier momento, hayan finalizado o no su formación¹³³ (ídem).

El resultado de tal escolarización fue la conformación de un cuerpo de guías-intérpretes, quienes cumplían diversas funciones según las necesidades de sus mandantes:

A diferencia de sus predecesores, estos intérpretes aprendieron el idioma europeo de manera formal e *in situ*, en las primeras escuelas occidentales creadas inicialmente por los misioneros y luego por la administración colonial. Como sugiere su título profesional, el guía-intérprete ayuda a los exploradores a descubrir el interior del continente y actúa como mediador entre ellos y las poblaciones locales¹³⁴ (Mopoho 2001, pág. 616).

En sus libro *Los traductores en la historia*, Delisle y Woodsworth (1995/2005) nos brindan otro ejemplo de la relación entre la labor misional y la traducción al referirse al trabajo evangelizador del pastor metodista James Evans. En 1840, este religioso no solo

¹³² Dans les territoires occupés par la France, les autorités se servent dans un premier temps d’interprètes indépendants. Il s’agit en majorité d’individus originaires des régions côtières où la scolarisation et les contacts avec les Européens ont déjà produit une petite élite indigène plus ou moins occidentalisée.

¹³³ Par rapport aux autres écoles publiques, l’*école des fils des chefs et des interprètes* se distingue par les traits suivants : ses élèves sont des ‘otages’, c’est-à-dire, dans le langage courant de l’époque, des pensionnaires titulaires d’une bourse de l’État; le recrutement s’effectue à la discrétion des administrateurs; [...] il n’existe ni concours d’entrée ni examen de sortie ; selon les besoins de l’administration, les élèves peuvent être nommés sur le terrain à tout moment, qu’ils aient ou non fini leur formation.

¹³⁴ Contrairement à leurs prédécesseurs, ces interprètes ont appris la langue européenne de manière formelle et sur place, dans les premières écoles occidentales créées d’abord par les missionnaires, puis par l’administration coloniale. Comme le suggère son titre professionnel, le guide-intérprete aide les explorateurs à découvrir l’intérieur du continent et sert de médiateur entre eux et les populations locales.

creó un sistema de escritura para las lenguas *cree* y *ojibway* (que sirvió para facilitar su complejo trabajo misionero y educativo entre los nativos del occidente de Canadá), sino que realizó ingentes esfuerzos para imprimir los textos que tradujo en y hacia esas lenguas:

No contento con haber creado un nuevo alfabeto y usarlo con sus estudiantes durante los servicios religiosos, James Evans quiso, además, imprimir sus traducciones y las de sus asistentes [...] usando caracteres rudimentarios fabricados con el plomo del que estaban hechas las cajas de té. Como tinta, usaba una mezcla de hollín y aceite de esturión. [...] A pesar de contar con tan primitivas herramientas, este Gutenberg canadiense logró imprimir varios cientos de copias de sus traducciones (Delisle y Woodsworth 1995/2005, pág. 13).

No obstante, la traducción en los territorios colonizados no siempre fue desarrollada por los misioneros de manera aislada. En varias ocasiones este trabajo lingüístico contó con los aportes de otros especialistas que veían en la traducción un complemento necesario para sus estudios. Así lo relatan Delisle y Woodsworth (1995/2005), en relación al trabajo misionero con la población gbayá de Camerún, Congo y República Centroafricana, en la primera mitad del siglo XX:

La evolución del gbayá y de las actividades de traducción se debe a dos grupos europeos de principios del siglo XX. Por una parte, el contingente de **etnógrafos, lingüistas y traductores** alemanes que viajaban para estudiar las lenguas y culturas locales y, por otra, **los misioneros** que trabajaron entre los gbayas en los tres países africanos donde habitan (Delisle y Woodsworth 1995/2005, pág. 43) [mi énfasis].

Si bien los misioneros, por lo general, contaban con el beneplácito de los gobiernos y las élites de cada región para llevar a cabo su labor lingüística y educativa, a través de la historia se sabe de casos en los que tal cooperación no resultó fácil e, incluso, en los que los contactos terminaron de manera trágica para las partes involucradas. Una dificultad bastante común para realizar esos contactos lingüísticos se refería a las diferentes creencias religiosas entre los pueblos. Por ejemplo, Hitzel (2013) menciona cómo, entre los siglos XVI y XVII, las diferencias entre los cristianos de occidente y los seguidores del islam dificultaron que los franceses pudieran aprender el turco otomano, o que los mismos turcos se interesaran por enseñar su lengua a los ‘infiel’ de occidente, o por aprender sus lenguas. Tal situación fue un obstáculo para el desarrollo de las importantes relaciones comerciales y políticas del momento entre ambos gobiernos que requerían de la comunicación bidireccional para facilitar sus acuerdos:

A los ojos de los cristianos, aprender los idiomas del Islam no dejaba de ser riesgoso para la integridad de su fe y para su salvación. Por su parte, era inconcebible que un musulmán aprendiera los idiomas de los “viles incrédulos”, a la vez que se consideraba una especie de profanación permitir que los incrédulos aprendieran sus idiomas¹³⁵ (Hitzel 2013, pág. 24).

A pesar de la buena disposición de los misioneros para brindar sus servicios como educadores y formadores en lenguas, en ese contexto resultaba difícil conseguir quienes enseñaran las lenguas del sultanato. Ante tal paradoja lingüística, la solución planteada por los países europeos con intereses en el imperio de oriente consistió en reclutar a ciudadanos cristianos que vivieran en los países pertenecientes al sultanato. Así fue como se consiguió la ayuda de instructores levantinos, griegos, armenios, entre otros, que tuvieran un conocimiento relativamente alto de las lenguas orientales, gracias al contacto frecuente con sus habitantes (Hitzel 2013, ídem).

Un ejemplo más extremo de las dificultades enfrentadas por los misioneros al querer establecer contactos con pueblos del lejano oriente se observa en la Corea del siglo XIX. Este país estuvo alejado de Occidente durante siglos. Tal encierro causó que los primeros intentos de los enviados misioneros por propiciar un intercambio cultural y lingüístico fracasaran trágicamente:

A mediados del siglo XVI, a los misioneros occidentales se les permitió entrar en China y Japón e interactuar con sus intelectuales. Sin embargo, no fue así en Chosun [Corea]. Los primeros misioneros occidentales que llegaron en 1836 fueron arrestados y decapitados¹³⁶ (Choi y Lim 2002, pág. 631).

De hecho, Choi y Lim (2002) atribuyen el atraso en la modernización de Corea, que estuvo a la zaga hasta finales del siglo XIX, a esa incapacidad histórica de establecer contactos con otras naciones occidentales para intercambiar ciencia y tecnología de manera directa. La ausencia total de intérpretes y traductores fue otra consecuencia lógica de esa falta de contacto con otras culturas: “No había intérpretes, absolutamente nadie podía

¹³⁵ Aux yeux des chrétiens, apprendre les langues de l’islam n’allait pas sans péril pour l’intégrité de leur foi et pour leur salut. De leur côté, il était inconcevable pour un musulman de s’initier aux langues des «vils mécréants», de même que l’on considérait comme une sorte de profanation à laisser les mécréants apprendre leurs langues.

¹³⁶ By the mid-1500’s, Western missionaries were allowed to enter China and Japan and to interact with intellectuals. However, such was not the case in Chosun [Corea]. The first Western missionaries who arrived in 1836 were arrested and beheaded.

entender los idiomas occidentales. Es decir que, desde el principio, Corea estuvo en desventaja en comparación con Japón y China¹³⁷ (ibíd., pág. 632).

En contraste con el aislamiento de los coreanos, la actitud de la China imperial fue más abierta a la entrada de los misioneros y sus lenguas. Sin embargo, la superioridad percibida por los gobernantes de la potencia asiática llevó a ese país a desvirtuar las ideas provenientes de los pueblos de occidente, los cuales eran vistos como inferiores en todos los aspectos:

La actitud de China hacia Occidente también limitó los intercambios. Aunque los misioneros occidentales estaban profundamente interesados en el país, los chinos no correspondían a ese interés, porque no creían que tuvieran nada que aprender de sus visitantes. Hubo quienes aceptaron leer algunos libros científicos occidentales, que les parecieron interesantes, pero ninguno llegó tan lejos como para aprender un idioma occidental¹³⁸ (Choi y Lim 2002, pág. 631).

Como puede verse, los misioneros en distintas épocas, y de diversas maneras, estuvieron relacionados con la enseñanza y la difusión de las lenguas y su traducción. Por ello, no es equivocado decir que estos hombres fueron los precursores de la formación de mediadores lingüísticos en muchos de los espacios en que ejercieron su labor. Sin embargo, como es apenas lógico, la instrucción que ellos impartían tenía una orientación evangelizadora y se centraba en temas religiosos, los cuales resultaban limitados para cubrir los diversos campos temáticos y terminológicos que traería la edad contemporánea.

4.3.5 Primeros programas de traducción en el siglo XX

Como actividad liberal, la traducción se consideró como un campo dependiente de otras disciplinas afines hasta bien avanzado el siglo XX y, por lo tanto, no había logrado un estatus de autonomía que implicara su enseñanza de una manera independiente, rigurosa y formal. El limitado alcance de la formación en traducción hasta entonces, en la mayor parte del mundo, es comprensible pues esta no se veía como una profesión de supervivencia en sentido amplio sino más bien como una actividad de ocio o de interés para las clases intelectuales con acceso a una educación privilegiada, y para los hombres del clero (Choi y

¹³⁷ There were no interpreters —absolutely no one who could understand Western languages. This is to say, from the very beginning, Korea was disadvantaged compared to Japan and China.

¹³⁸ China's attitude toward the West also limited exchanges. Although Western missionaries were keenly interested in the country, the Chinese did not reciprocate that interest because they did not believe that they had anything to learn from them. There were those who condescended to read a few Western scientific books, which they found interesting, but none went so far as to learn a Western language.

Lim 2002, pág. 629; Dam y Korning-Zethsen 2010, pág. 207; Delisle y Woodsworth op. 2012; Orozco et al. 2004). Las pocas personas que se dedicaban al traslado de información entre distintas lenguas provenían de otros campos ocupacionales como la literatura, la lingüística, la filosofía, la antropología, la diplomacia o la religión. En referencia al carácter subsidiario de la traducción respecto a esas otras disciplinas, durante el trabajo misionero con la comunidad gbayá en África, Delisle y Woodsworth (1995/2005) comentan: “[En estos territorios] la instrucción, la promoción de las lenguas nacionales, la evangelización y la traducción estaban tan estrechamente unidas entre 1924 y 1940 que es casi imposible tratarlas por separado” (1995/2005, pág. 43).

Por tales motivos, la creación de programas concebidos dentro de instituciones con una estructura organizacional, con relaciones de poder internas, con permanencia relativa, y creadas con el propósito específico de formar traductores y/o intérpretes, como lo proponen Caminade y Pym (2005b, pág. 280), empezó de manera tímida solo en el siglo XX. No obstante, hay evidencia de la aparición previa de algunas iniciativas similares como el programa de formación en traducción para diplomáticos de la Universidad Humboldt de Berlín, en 1884 (ibíd., pág., 281); o la Secretaría de Interpretación de Lenguas en España, entre los siglos XVI y XIX (Cáceres Würsig 2004, pág. 612).

Ya avanzado el vigésimo siglo, la necesidad de traductores jurados incentivó la creación de programas con esa orientación en Europa, con la *Copenhagen Business School*, en 1921; y con el *Institute for Comparative Law* de París, en 1931 (Caminade y Pym 2005b, pág. 281). Como rasgo común, esas propuestas iniciales se centraron en formar traductores para la diplomacia o para los temas legales, según las necesidades de las relaciones internacionales del momento.

Respecto al surgimiento de la interpretación como profesión, Gaiba (2010) comenta que hasta inicios del siglo XIX, la lengua de la diplomacia fue el francés, y que la necesidad de formar intérpretes surgió durante la Primera Guerra Mundial, cuando los negociadores de Estados Unidos y de Gran Bretaña solicitaron que el inglés se incluyera como lengua para los encuentros diplomáticos. Debido a este hecho, la autora se refiere a la interpretación como:

[Una] profesión notablemente nueva, cuyos orígenes se remontan a hace menos de un siglo. La interpretación nació alrededor de 1920, después de que otros idiomas además del francés fueran reconocidos como lenguas oficiales de la diplomacia. La

interpretación consecutiva y por susurro fueron las primeras técnicas utilizadas [...] pero la interpretación simultánea, tal como la conocemos hoy, se inventó más tarde¹³⁹ (Gaiba 2010, pág. 27–28).

Ya desde 1930, en varias universidades de Europa occidental dedicadas principalmente a la formación de intérpretes surgió un interés por la traducción más generalista. Entre esas universidades se encuentran Heidelberg, 1930; Ginebra, 1941; y Viena, 1943 (Caminade y Pym 2005b, pág. 282). De hecho, la Escuela de Intérpretes de Ginebra, creada durante la Segunda Guerra Mundial fue la primera institución dedicada a la formación profesional de intérpretes. Esta Escuela, entonces la única institución de este tipo en el mundo, entrenaba a sus estudiantes en interpretación de susurro y consecutiva en cuatro lenguas diferentes para desempeñarse en la Sociedad de la Naciones –organismo que precedió (entre 1919 y 1946) a la Organización de las Naciones Unidas, y cuya sede estaba en esa ciudad suiza (Gaiba 2010, pág. 29). Por el lado ruso, el inicio de la formación de traductores se dio en la Universidad Lingüística de Moscú desde 1930.

La necesidad de intérpretes calificados para el ámbito internacional se hizo más evidente tras finalizar la Segunda Guerra Mundial. En Alemania, los responsables de organizar los Procesos de Núremberg debieron reclutar y entrenar, en un tiempo récord, a un contingente de traductores e intérpretes capaces de servir de mediadores simultáneos entre las partes involucradas, en cuatro lenguas distintas (inglés, francés, alemán y ruso). Este fue uno de los hechos más destacables en la historia de la traducción y de la interpretación, puesto que jamás se había intentado algo similar hasta entonces y la interpretación simultánea parecía inconcebible para algunos. Así lo demuestran las reacciones de los jueces y fiscales involucrados: “Para ellos era poco creíble que un solo sistema pudiera proporcionar acceso a cuatro idiomas simultáneamente. Además, el escuchar y hablar al mismo tiempo, en diferentes idiomas, les parecía una tarea más allá de las capacidades humanas¹⁴⁰” (Gaiba 2010, pág. 37). No obstante, a pesar de la importancia

¹³⁹ [A] remarkably new profession, whose origins date back to less than a century ago. Interpreting was born around 1920, after languages other than French were recognized as official diplomatic languages. Consecutive and whispering interpreting were the first techniques used [...] but simultaneous interpreting as we know it today was invented later.

¹⁴⁰ It was for them hardly credible that one single system could provide access to four languages simultaneously. Moreover, it seemed to them a task beyond human capabilities to hear and speak at the same time in different languages.

de la interpretación simultánea para el desarrollo de los Procesos de Núremberg es escaso el reconocimiento que se hace de su contribución:

Se han escrito miles de volúmenes sobre el juicio [de Nuremberg], sobre sus aspectos legales, políticos, históricos; pero si juntáramos todas las partes que tratan del sistema de interpretación, recogeríamos una docena de páginas. En esos libros, los intérpretes reciben tanta atención como los taquígrafos de los tribunales, los agentes de policía o los corresponsales de prensa. Y, sin embargo, una cosa debería quedar clara [...] el juicio de Núremberg no habría sido posible sin la interpretación simultánea¹⁴¹ (Gaiba 2010, pág. 20).

Además del exitoso experimento con la interpretación simultánea en los Procesos de Núremberg, el final de la Segunda Guerra traería consigo la creación de nuevos programas orientados principalmente a la formación de intérpretes para facilitar la comunicación en las conflictivas relaciones multilaterales de la época. Sus sedes fueron Graz (1946), Innsbruck (1946), Germersheim (1947) y Saarbrücken (1948). Francia también hizo un aporte importante a la consolidación de la disciplina con la fundación de la Federación Internacional de Traductores (FIT) en París (en 1953) y con la creación de la ESIT (*École Supérieure d'Interprètes et de Traducteurs*) y del ISIT (*Institut Supérieur d'Interprétation et de Traduction*) ambos en 1957 en París. En la siguiente década se crearía la CIUTI (*Conférence Internationale des Instituts Universitaires de Traducteurs et Interprètes*), establecida desde 1960 y oficializada en 1964. Esta organización intentó asegurar una calidad uniforme en la formación de los graduados de las instituciones asociadas (Universidades de Ginebra, Heidelberg, Mainz/Germersheim, ESIT/París, Saarbrücken, Trieste y Viena), lo que significó otro hito para la consolidación de la traducción como disciplina independiente al enfatizar en la formación de intérpretes de conferencia y separarse de los modelos provenientes de la enseñanza de lenguas:

[L]as instituciones de la CIUTI se diferenciaron de los modelos del siglo XIX en que no dependían directamente de las iniciativas gubernamentales. Las personas que enseñaban en ellas eran a menudo intérpretes y traductores profesionales; la misma

¹⁴¹ Thousands of volumes have been written about the [Nuremberg] trial, about its legal, political, historical aspects –but if we were to add all the parts dealing with the interpreting system, they would amount to about a dozen pages. In these books, interpreters receive as much attention as court stenographers, police officers or press correspondents. And yet, one thing should become clear [...] the Nuremberg Trial would not have been possible without simultaneous interpretation.

profesión se había encargado de establecer sus propios estándares y de definir sus propios objetivos¹⁴² (Caminade y Pym 2005b, pág. 282).

Al otro lado del Atlántico, observamos que la enseñanza de la traducción a nivel universitario en Canadá se remonta a 1936 en la Universidad de Ottawa, mientras que la Universidad de McGill inició su enseñanza desde 1943, y la Universidad de Montreal, desde 1951 (Delisle 2005a, pág. 361). En esta última universidad se ofreció el primer programa de grado conducente al título de traductor de ese país, a final de la década de 1960:

Fue la Universidad de Montreal, rápidamente seguida por la Universidad Laval, en Quebec, y por la Universidad de Ottawa, la que estableció el primer programa universitario completo para enseñar la traducción profesional, organizado como una licenciatura especializada con tres años de duración¹⁴³ (Mareschal 2005, pág. 250).

Por otra parte, en los Estados Unidos se creó la División de Interpretación y Traducción en la Universidad de Georgetown en 1949 ante la necesidad de formar este tipo de profesionales para contribuir a las relaciones internacionales. Casi dos décadas después, en 1964, la Universidad de Iowa empezó a ofrecer talleres de traducción literaria a sus estudiantes de escritura creativa, una iniciativa replicada por otras universidades como Columbia, Princeton, Yale y Arkansas (Venuti 2005, pág. 314). Estos talleres no estuvieron exentos de críticas debido a “[l]as premisas ‘no teóricas’ de quienes practican y enseñan la traducción¹⁴⁴” (Gentzler 2001, pág. 7). Para 1968, el Instituto de Estudios Internacionales de Monterey instauró sus maestrías en interpretación y en traducción de textos no literarios y, poco después, la Universidad Estatal de Nueva York en Binghamton comenzó a ofrecer estudios de posgrado para estudiantes provenientes de otras carreras interesados en la traducción como profesión.

Respecto a Latinoamérica, la Escuela de Leyes de la Universidad Nacional de Uruguay otorgó el certificado de Traductor Público o Jurado desde 1855 (Caminade y Pym 2005b, pág. 281), y la Universidad de Buenos Aires, en Argentina, hizo lo propio desde 1868 – aunque esta última Universidad solo diera inicio a la enseñanza formal de Traductores

¹⁴² [T]he CIUTI institutions differed from nineteenth-century models in that they were not directly dependent on government initiatives. The people teaching in them were often professional interpreters and translators; the profession itself had taken to setting its own standards and defining its own objectives.

¹⁴³ C’est l’Université de Montréal, bientôt suivie par l’Université Laval à Québec et par l’Université d’Ottawa, qui a mis sur pied le premier programme universitaire complet d’enseignement de la traduction professionnelle, sous la forme d’un baccalauréat spécialisé de premier cycle d’une durée de trois ans.

¹⁴⁴ [T]he ‘atheoretical’ premises of those practicing and teaching translation.

Públicos en la segunda década del siglo XX (Tanoue 1981, pág. 24). Bastin (2003) concuerda con que la aparición de los primeros programas de traducción se dio en Argentina y Uruguay, pero varias décadas después (en 1945 y 1954 respectivamente). En cuanto a esa parte del mundo, el autor comenta:

Si bien se especula acerca de la existencia de una escuela de traductores en México ya en el siglo XVI [...] fue por el año de 1945 cuando aparece el primer programa universitario de formación para traductores (“públicos”) en Argentina. Luego, en Uruguay (1954), México (1966), Cuba (1968) y en la década del setenta surgen, en América hispana, las primeras escuelas de traducción dentro de facultades universitarias: el Departamento de Traducción de la Pontificia Universidad Católica de Chile (1971) y la Escuela de Idiomas Modernos de la Universidad Central de Venezuela (1974). Desde entonces, numerosas universidades hispanoamericanas han creado escuelas o departamentos de traducción en Colombia, Costa Rica, Cuba, Perú, Puerto Rico y Uruguay (Bastin 2003, pág. 209).

En el caso de Brasil, no existió ninguna formación en traducción hasta finales de la década de 1960, cuando un decreto del Ministerio de Educación de ese país permitió ofrecer cursos de este tipo. Los primeros cursos se ofrecieron en la Universidad Católica de Rio de Janeiro y de Porto Alegre, así como en la Universidad Federal de Rio Grande do Sul. Como en los demás países, antes de esto “[...] los traductores de Brasil eran principalmente sus renombrados escritores y quienes habían aprendido idiomas extranjeros durante su educación escolar o en el extranjero, o quienes tenían un título universitario en idiomas¹⁴⁵” (Gonçalves y Wyler 2005, pág. 331–332).

4.4. El auge global de programas de traducción desde la década de 1980

Como hemos visto, la creación de programas de traducción a nivel global tuvo un crecimiento leve entre la década de 1920 y el final de la Segunda Guerra Mundial, mientras que la aparición de nuevos programas fue más constante en los primeros años de la postguerra. A partir de la década de 1980, sin embargo, las ofertas educativas asociadas con la mediación multilingüe tuvieron un incremento rápido y generalizado a nivel mundial. Para ese momento, la traducción ya se veía ya como un elemento indispensable para la

¹⁴⁵ [...] the translators of Brazil were mainly its renowned writers and those who had learned foreign languages at school or abroad, or those who had a university language degree.

difusión y transmisión de todo tipo de conocimientos en un mundo cada vez más globalizado en lo económico, político, académico e investigativo. También se vislumbraban mayores perspectivas de empleo en los campos de la traducción y de la interpretación gracias al desarrollo y la diversificación de mercados potenciales, alimentados por la consolidación y el crecimiento de diversos convenios internacionales como el Acuerdo Schengen (1985), el Tratado de la Unión Europea (1992) o el TLCAN/NAFTA (1994), por mencionar algunos. Adicionalmente, el crecimiento de las tecnologías para la comunicación y para la traducción asistida también abría la puerta a mercados internacionales y al *outsourcing* de la profesión.

Ante este nuevo panorama y la creciente demanda de traducción de textos generales y especializados, se requería ampliar y modificar la oferta de formación en la disciplina, pues, como comenta Gamero Pérez “si en tiempos anteriores la traducción de textos literarios ocupaba un lugar predominante, a partir de mitad de siglo [XX] puede decirse que la traducción especializada se convierte en el sector principal de la profesión” (2001, pág. 17).

La falta de traductores con mejor formación profesional en las últimas décadas del siglo XX es mencionada por varios autores. Por ejemplo, en su *World Directory of Translation and Interpreting Schools*, Harris (1997) se refería a la necesidad de crear programas de traducción de calidad para contrarrestar la proliferación de traductores inexpertos o de pseudotraductores que solo contaran con el conocimiento de un par de lenguas como carta de presentación. Según él, la traducción “[...] ya no es algo que cualquier persona con conocimientos de un idioma extranjero y un diccionario pueda sentarse y hacer. Ahora es una actividad altamente sofisticada que requiere un ágil intelecto y una formación multidisciplinar¹⁴⁶” (Harris 1997, vii). De manera similar, Kussmaul lamentaba la existencia de numerosos traductores sin formación profesional “quienes solo tienen un conocimiento limitado, y a veces muy limitado, de las lenguas extranjeras [...] Cualquiera puede considerarse traductor¹⁴⁷” (Kußmaul 1995, pág. 146). Una queja que Samuelsson-Brown repetiría una década después al expresar que, en el contexto británico “[...] cualquiera puede

¹⁴⁶ [...] is no longer something anyone with a smattering of a foreign language and a dictionary can sit down and do. It is today a highly sophisticated activity requiring an agile intellect and multi-disciplinary training.

¹⁴⁷ who only have limited, and sometimes very limited, knowledge of foreign languages [...] Anyone can call himself or herself a translator.

llamarse a sí mismo traductor y ejercer como tal y, mientras que la profesión siga prácticamente sin estar regulada, esto seguirá siendo así¹⁴⁸” (Samuelsson-Brown 2006, pág. 45)

Las situaciones anteriores influirían en los diseños curriculares de los nuevos programas y en la revisión de los existentes. Por esto, las nuevas opciones de estudio para los futuros traductores debían ir más allá de la formación en interpretación de conferencia, común en Europa, o de los talleres de traducción literaria ofrecidos en los Estados Unidos. Así que se comenzó a privilegiar una formación lingüística y traductológica de base, con cursos especializados al avanzar las carreras. Este tipo de propuestas se observa, por ejemplo, en el enfoque didáctico de Delisle (2005b, pág. 49–50) quien diferencia una enseñanza de ‘traducción didáctica’ (aquella cuya finalidad es la adquisición de una lengua extranjera a través de la asimilación de nuevas estructuras sintácticas y nuevo vocabulario) y una ‘traducción profesional’ (la que se enseña en centros de educación superior con el fin de formar traductores para integrarse al mercado laboral). Según Delisle, este tipo de propuestas tienen el mérito de haber logrado contribuir a “reducir en gran parte el empirismo que aún reina en la traducción” (Delisle 2005b, pág. 42).

Así pues, se dio una proliferación de ofertas académicas en diversos países que originaría esta especie de *boom* de programas a partir de 1980. El número de ofertas académicas en el mundo para finales del siglo XX se acercaba a las 300 (según los autores consultados y el criterio de selección utilizado), tal como se evidencia a continuación:

[Ha] habido un aumento dramático en el número de instituciones de nivel universitario que ofrecen títulos o diplomas específicos en traducción o interpretación [...] De 49 en 1960 a 108 en 1980, el número global había subido hasta por lo menos 250 en 1994 [...] Las razones de esta rápida expansión radican, más que obviamente, en la demanda de traductores en el mercado¹⁴⁹ (Caminade y Pym 2005a, pág. 283).

Pym (1998/2002, pág. 3) muestra cómo se da la progresión de los programas de traducción en el siglo pasado (a partir de 1940) y, en especial, la aceleración de las ofertas a nivel mundial entre la década de 1980 y 1990. Él también señala un declive en la creación

¹⁴⁸ [...] anybody can still call themselves a translator and practice as such and, while the profession remains largely unregulated, this will remain the case.

¹⁴⁹ [T]here has been a dramatic rise in the number of university-level institutions offering degrees or diplomas specifically in translating or interpreting [...] From 49 in 1960 then 108 in 1980, the global number had risen to at least 250 in 1994 [...] The reasons for this rapid expansion lie most obviously in the market demand for translators.

de nuevos programas en Europa occidental a partir de 1990, en contraste con el surgimiento de programas similares en los países no industrializados. En relación con ese incremento de programas, Pym (1998/2002) comenta que este ha sido liderado principalmente desde las instituciones universitarias gracias a reformas orientadas al aumento del carácter vocacional en las carreras. Como ejemplo, este autor menciona el caso de España, donde se pasó de tener solo cuatro programas en 1992 a contar con una oferta cercana a 23 al final de esa misma década (Pym 1998/2002, pág. 2).

Por su parte, Harris (1997) afirma que, ante la expansión de la ‘aldea global’ desde las últimas décadas del siglo XX, la única barrera que quedaba por superar era la barrera lingüística, ante lo cual la traducción jugaba un papel principal. En sus palabras: “No cabe duda de que la formación de traductores e intérpretes en las universidades ha sido una de las áreas de mayor crecimiento en los círculos académicos en la última década. La razón se puede expresar en una palabra. Globalización¹⁵⁰” (Harris 1997, vii).

No obstante, las tendencias globalizadoras no han sido, necesariamente, las únicas responsables de la proliferación de dichos programas. En ocasiones, estos han surgido más como una alternativa de estudio novedosa importada desde otros ámbitos que como una respuesta al aumento de la demanda real de traductores e intérpretes en los países donde se crean las ofertas de estudio:

Por lo tanto, sería temerario asumir que los programas de formación se han desarrollado en respuesta directa a la demanda social de traductores e intérpretes. En muchos casos, el desempleo juvenil también ha influido, lo que ha generado una necesidad de parte de los estudiantes por programas de formación con orientación vocacional, incluso ante la ausencia de una demanda creciente del mercado por traductores e intérpretes de tiempo completo y bien remunerados¹⁵¹ (Pym 1998/2002, pág. 2).

En ese sentido, el incremento de programas de finales del siglo no siempre estuvo acompañado de un aumento del mercado de la traducción o de una mejora del estatus de

¹⁵⁰ There is no doubt that the training of translators and interpreters in universities has been one of the biggest growth areas in academic circles in the last decade. The reason can be expressed in one word. Globalization.

¹⁵¹ It would thus be rash to assume that training programmes have developed in direct response to the social demand for translators and interpreters. In many cases youth unemployment has also played a role, creating student demand for vocationally oriented instruction programmes even in the absence of rising market demands for well-paid full-time translators and interpreters.

la profesión en los países involucrados. Caminade y Pym explican este hecho en la siguiente cita:

[...] un análisis detallado sugiere que la expansión global de finales de la década de 1980 puede haber alcanzado su punto máximo entre 1992 y 1993. El auge podría haberse basado en una proyección eufórica de las demandas del mercado, más que en la creación real de empleos a tiempo completo y a largo plazo para los traductores e intérpretes¹⁵² (Caminade y Pym 2005a, pág. 285).

Aunque la demanda de traductores en algunos contextos pueda resultar insuficiente, también se debe aceptar, como afirma Gaddis-Rose (1989, pág. 24), que no todos los estudiantes con habilidades lingüísticas y potencial traductor necesariamente se interesan por esa opción laboral al recibir su grado.

En cualquier caso, es indudable que el aumento en las opciones académicas en torno a la traducción ha continuado en el presente siglo. Esto se puede comprobar al visitar el listado de instituciones con oferta de programas de traducción aprobados por la American Translators Association - ATA¹⁵³, donde aparecen más de 550 opciones de estudio a nivel mundial. Aunque un contraste entre dicho listado y nuestros datos hace manifiestas varias incongruencias en él (en cuanto a actualización, exhaustividad y consistencia), la cantidad de opciones allí registradas dan cuenta de la amplia variedad de opciones al alcance de los interesados en recibir formación como traductores o intérpretes.

Con este trasfondo, queremos mostrar la respuesta que algunos países tuvieron ante el *boom* de programas de traducción, desde las últimas décadas del siglo pasado, y qué influencia han tenido en varios países de América Latina.

4.4.1 Influencias europeas en la enseñanza de la traducción en Hispanoamérica

Al igual que sucede con otros contextos educativos, el campo de la traducción se ha visto nutrido por una variedad de ideas y propuestas provenientes del continente europeo pues, como vimos anteriormente, fue allí donde surgieron las primeras escuelas de formación en tiempos modernos:

¹⁵² [...] detailed analysis suggests that the global expansion of the late 1980s may have peaked in 1992-93. The boom could have been based on a euphoric projection of market demands rather than on the real creation of long-term full-time employment for translators and interpreters.

¹⁵³ Consultado el 17 de marzo de 2019 de https://www.atanet.org/certification/eligibility_approved.php

Sin duda, Europa occidental ha dominado la formación institucionalizada de traductores en el siglo XX. Sin embargo, las formas de formación de traductores se llevó a cabo en muchas otras partes del mundo en siglos anteriores, y el número de instituciones no europeas ha aumentado constantemente en respuesta a los procesos de globalización desde mediados de la década de 1980¹⁵⁴ (Pym 1998/2002, pág. 1),

Como efecto del liderazgo europeo, en el contexto latinoamericano parece haberse dado una inclinación a aceptar sus prácticas educativas en lugar de las provenientes de otras regiones, en especial de Norteamérica. Esta es una situación que no se restringe al campo de la formación en traducción, y que Brunner (2008) atribuye a un cierto rechazo y desconfianza hacia la transferencia de prácticas e ideologías provenientes del “centro hegemónico del norte”:

Si tal transferencia tiene lugar desde Europa, incluso reconociéndose su origen norteamericano, las barreras a su importación y adopción se debilitan o desaparecen por completo. Puede ser, [...] que ‘la globalización europea es vista como una fuerza algo menos atemorizante que la de Estados Unidos, más comprensible y humanitaria que la de los asiáticos, y más acorde con nuestras idiosincrasia y costumbres que la de los australianos’ (Brunner 2008, pág. 140).

Tal situación ha hecho que los enfoques para la enseñanza de la traducción surgidos, principalmente, en Alemania, España y Francia hayan tenido un impacto significativo en los programas de toda Latinoamérica. A continuación, veremos algunos ejemplos de tal influencia.

4.4.1.1 Alemania

Los alemanes han tenido una fuerte relación con la traducción a través de la historia, pues en ese país se han desarrollado numerosas escuelas de pensamiento, teorías y enfoques sobre la traducción, así como algunas de las primeras instituciones de formación en la disciplina. Schleiermacher atribuía esa inclinación hacia la traducción a la ‘pesadez nórdica’ que caracteriza a la lengua germana y que los obliga a recurrir al contacto variado con otras lenguas para desarrollarse más ágilmente. Según él, “[u]na necesidad interna, en la que se expresa claramente una vocación peculiar de nuestro pueblo, nos ha impulsado en masa a la traducción” (Schleiermacher 1813/2000, pág. 107). Un hecho destacable de la vocación

¹⁵⁴ Western Europe has undoubtedly dominated institutionalised translator training in the twentieth century. Yet forms of translator training were carried out in many other parts of the world in previous centuries, and the number of non-European institutions has been steadily rising in response to globalisation processes since the mid-1980s.

lingüística alemana fue la traducción de la Biblia por Martin Lutero, con el ánimo de expresar la Palabra de Dios en la lengua de la gente común (incapaz de leer latín, griego o hebreo) lo cual tuvo un impacto formativo y normativo en lo que es el alemán moderno (Kittel y Poltermann 2005, pág. 421). Otros aportes sobresalientes fueron los de los filósofos W. Benjamin y F. Schleiermacher. A este último se atribuye la introducción de los conceptos de extranjerización y naturalización, en su obra *‘Sobre los diferentes métodos de traducir’*, al proponer estas dos alternativas:

O bien el traductor deja al escritor lo más tranquilo posible y hace que el lector vaya a su encuentro, o bien deja lo más tranquilo posible al lector y hace que vaya a su encuentro el escritor (Schleiermacher 1813/2000, pág. 47).

Aunque el planteamiento de esta dicotomía no se pueda atribuir exclusivamente a Schleiermacher, pues se remonta a la época de Cicerón (cf. García-Yebra 1979; Ladmiral 2004), estas dos visiones respecto a la manera de traducir, de la manera presentada por Schleiermacher, han servido como punto de partida para otras definiciones de carácter dicotómico como la traducción *sourciste* y *cibliste* (Ladmiral 2004), o los conceptos de extranjerización y domesticación (Venuti 1995).

En épocas más recientes, varios teóricos alemanes han sido influyentes en el campo de los estudios de traducción, entre estos se destacan nombres como Wolfram Wilss, Albrecht Neubert, Paul Kußmaul, Katharina Reiß, Hans Vermeer y Christiane Nord. De estos, los que parecen haber tenido mayor influencia en el contexto hispanoamericano reciente son los precursores del enfoque funcionalista. Este enfoque, desarrollado por Reiß y Vermeer y continuado por Christiane Nord (1997, 2005b), ha despertado interés en varios países de habla hispana gracias al trabajo de difusión que ha desarrollado la propia Nord en los países de la región, y a que muchos de sus escritos están disponibles en español e inglés.

Otro enfoque que también tiene buena acogida en el contexto hispanoamericano es el socioconstructivismo orientado a la traducción (Kiraly 2000; 2001; 2016). Sin embargo, este enfoque desarrollado por Don Kiraly por más de dos décadas, desde la Universidad Johannes Gutenberg, aún requiere de una mayor difusión en la región. De modo similar, otros aportes importantes sobre, por ejemplo, la competencia traductora (Kußmaul 1995; Kiraly 1995, 2000; Wilss 1982), los protocolos de pensamiento en voz alta o *Think-Aloud Protocols* (House 1988; Kiraly 1997; Kußmaul y Tirkkonen-Condit 1995; Wilss 1994), o la didáctica de la traducción aún requieren de mayor estudio y difusión en Hispanoamérica.

No obstante, es necesario reconocer que el desconocimiento casi generalizado de la lengua alemana en esa región del mundo, y el escaso interés por aprenderla, ha representado un obstáculo para acceder a importantes obras sobre lingüística, traducción e interpretación en esa lengua. La excepción son las obras que han sido vertidas previamente al inglés y, en menor cantidad, al español o al francés.

En cuanto a la formación de sus mediadores lingüísticos, después de los exitosos avances en el campo de la interpretación como producto de los Procesos de Núremberg, la enseñanza de la traducción y la interpretación en Alemania tuvo una expansión importante a partir de la posguerra. Aparte de programas consolidados como GERMERSHEIM, HEIDELBERG y SAARBRÜCKEN, en la década de 1990 se ofrecían estudios universitarios de entre 4 y 6 años en traducción o interpretación (conocidos como *Diplom* antes del Tratado de Bolonia) en las universidades de Berlín (Humboldt), Bonn, Dusseldorf, Flensburg, Hildesheim, Colonia, Leipzig y Múnich. También otros institutos públicos y privados ofrecían diversos tipos de formación. Aunque, debido a la falta de una estandarización curricular, la calidad de la formación y la competencia de los egresados era muy variada y, al igual que sucede aún en otros contextos, “[ante] la ausencia de requisitos legales, cualquier persona puede utilizar la designación de ‘intérprete’ o ‘traductor’¹⁵⁵” (Kittel y Poltermann 2005, pág. 425).

En el siguiente segmento, Kiraly (2000) describe las tres formas comunes que se utilizan para la formación de traductores en Alemania, las cuales él critica por seguir actividades de traducción convencionales según modelos de enseñanza objetivistas que, según él son “claramente inauténticas” (2000, pág. 52):

El primer tipo es la conferencia (Vorlesung), [...] La conferencia está diseñada para acelerar la transmisión de conocimientos a un gran número de estudiantes sentados en filas frente al maestro, quien les habla o les lee sobre un tema durante una sesión de uno 45 o 90 minutos por semana. Luego está la clase con ejercicios (Übung), que se ve generalmente como un tipo de conferencia modificada donde se espera que los estudiantes adquieran conocimientos y habilidades del maestro y las practiquen por medio de ejercicios controlados. [...] El tercer tipo de curso es el Seminario, [este] implica un trabajo de investigación independiente que es realizado por los estudiantes

¹⁵⁵ [i]n the absence of legal requirements, anyone may use the designation ‘interpreter’ or ‘translator’.

individualmente y presentado oralmente ante el maestro y los demás miembros de la clase, y también en forma escrita¹⁵⁶ (2000, pág. 51).

Por su parte, Pöckl (2007, pág. 99) comenta que, a pesar de la tradición en traducción existente en Alemania, los profesores y estudiantes aún parecen reacios a reconocer la importancia de la reflexión teórica en la práctica traductiva. Según él, sigue siendo común que los profesores de traducción en ese país no posean ningún estudio sobre didáctica y pedagogía y que deban recurrir a su intuición y buenas intenciones para enseñar sus clases. Las universidades también tienen dificultad para evaluar la competencia de los nuevos profesores y para encontrar docentes con formación en tópicos especializados, por lo cual es común que deban confiarse de la información que aparece en las hojas de vida de los aspirantes (Pöckl 2007, pág. 98–100).

Tanto los procedimientos de enseñanza aquí mencionados como las dificultades para contratar profesionales idóneos en la disciplina, que cuenten con algún tipo de formación didáctica, se ven también reflejados en casi todos los contextos de las universidades de Latinoamérica que hemos analizado en este estudio. No obstante, sería impreciso afirmar que tales situaciones son, de alguna forma, heredadas del contexto alemán. Es más probable que su existencia en contexto hispanoamericano sea el reflejo de la situación vivida en una multiplicidad de países.

4.4.1.2 España

En opinión de Argüeso (2005), la aparición de los programas de traducción en España no se dio a la par con los demás países europeos ni se basó en la experiencia aportada por ellos:

Estamos hablando, entonces, de estudios de creación tardía y, como veremos más adelante, los legisladores no han tenido en cuenta, para su organización, la experiencia que la mayoría de los países europeos ya habían adquirido en este campo. A pesar de todo, y aunque haya llegado tarde al panorama académico, este sector logra

¹⁵⁶ The first type is the lecture (Vorlesung), [...] The lecture is designed to expedite the transmission of knowledge to large numbers of students sitting in rows facing the teacher, who speaks or reads to them on a topic for one 45- or 90-minute session per week. Then there is the exercise class (Übung), which is generally seen as a type of modified lecture where students are expected to acquire knowledge and skills from the teacher and practise using them in controlled exercises. [...] The third type of course is the Seminar, [it] involves independent research work that is carried out by individual students and presented orally before the teacher and the other class members as well as being submitted in written form.

prosperar, ponerse al día y subsanar las fallas de la ley que rige tales estudios¹⁵⁷ (2005, pág. 224).

Al respecto, Monteagudo y Virgier (2005) comentan que su creación y proliferación es un fenómeno relativamente reciente en ese país, que inició principalmente en la última década del siglo XX, de un modo similar a su aparición en el contexto de varios países a nivel mundial, incluyendo los latinoamericanos. Según los autores, en el país ibérico, los estudios de Traducción e Interpretación se implantan inicialmente en la Universidad Autónoma de Barcelona, pionera en la formación de traductores e intérpretes, con la creación de la primera Escuela Universitaria de Traductores e Intérpretes (EUTI) en 1972 (2005, pág. 2). Tal información es confirmada por Argüeso, quien agrega que en 1979, el Instituto de Idiomas de la Universidad de Granada también se transforma en una EUTI y que la Universidad de Las Palmas abre una Escuela similar un poco después. Lo mismo sucede con la Universidad de Málaga en 1991, que abre su propia EUTI poco antes de que la carrera de Traducción e Interpretación se cree oficialmente en España.

De manera paralela a este periodo, algunas instituciones ya ofrecían estudios de tercer grado antes de que se instauraran las Licenciaturas. Para 1974 se crea el Instituto Universitario de Lenguas Modernas y Traductores, en la Facultad de Filología de la Universidad Complutense de Madrid con una oferta de Master en Traducción. Por su parte, la Universidad La Laguna inaugura un Master en Interpretación de Conferencias en 1988. El Centro Universitario Cluny-Iseit, de la Facultad de Letras del Instituto Católico de París, en Madrid, también ofrece Másteres en Traducción desde octubre de 1988.

Solo en 1992 aparecen las primeras facultades de Traducción e Interpretación y se da inicio a las primeras Licenciaturas en 5 universidades. Tan solo en diez años, esta oferta ya alcanzaría las 17 instituciones. Todas las Licenciaturas creadas debían seguir el ‘Plan de estudios de Traducción e Interpretación’, en apego al ‘Real Decreto 1060/1992’ del 4 de septiembre,

que determina la necesidad de establecer unas pruebas de aptitud que regulen el acceso de los candidatos a la Licenciatura de Traducción y señala que el fin de las mismas será ‘detectar de forma global las aptitudes del candidato para ser traductor e

¹⁵⁷ Nous parlons donc d'études de création tardive et, comme nous le verrons plus loin, les législateurs n'ont pas tenu compte en les organisant de l'expérience que la majorité des pays européens avaient déjà acquise dans ce domaine. Malgré tout, bien qu'arrivée tardivement sur la scène académique, cette filière va prospérer, rattraper son retard et corriger les défauts de la loi qui les régit.

intérprete en la comunidad internacional' (Sánchez Trigo y Muñoz Martín 1997, pág. 720).

La cantidad de programas de traducción universitarios ofrecidos a principios del siglo XXI sobrepasa la veintena, entre públicos y privados. Monteagudo y Virgier (2005, pág. 2) referencian un total de 15 universidades públicas en España que, para 2005, ofrecían algún tipo de licenciatura en traducción e interpretación. Sin embargo, afirman que, en ese momento, un gran número de instituciones de educación superior de carácter privado ya ofrecía programas y cursos de traducción o planeaban incluirlos en su oferta académica. Pym (1998/2002, pág. 2) habla de un incremento de solo cuatro de estos programas en 1992 a unos 23 en 1997. Por su parte, Kelly (2014), supone que en la actualidad esa cantidad de programas es “[...] posiblemente más, porque perdimos la cuenta, [possibly more, because we lost count]” (2014, min. 19:00).

Las cifras anteriores dan cuenta del vertiginoso aumento de carreras en torno a la traducción e interpretación que, como opción de estudios, “[s]e han convertido con creces, en la titulación universitaria con mayor demanda dentro del marco de las humanidades y una de las más solicitadas y de mayor interés de cuantas se ofertan en la universidad española” (Monteagudo y Virgier 2005, pág. 2). Según Argüeso (2005, pág. 226), las universidades de España contaban con unos 2500 estudiantes de traducción para el 2005, y tenían una tasa de graduación anual cercana a los 500 traductores.

A pesar de lo anterior, un problema recurrente con las Licenciaturas en España es la falta de división en su titulación. El incluir la traducción y la interpretación como dos orientaciones de una misma carrera hace que la formación en cada rama de estudios sea poco profunda. Al parecer, los legisladores españoles suponen una estrecha correlación en la formación de las dos profesiones. Pero esta suposición tiene como consecuencia dos problemas:

El peso de los cursos de interpretación es demasiado alto para aquellos que desean dedicarse únicamente a la traducción [además] otorgar a todos los estudiantes el título de licenciado en traducción e interpretación constituye una enorme dificultad a la hora de organizar una formación adecuada para las necesidades del mercado, especialmente en interpretación¹⁵⁸ (Argüeso 2005, pág. 225–226).

¹⁵⁸ Le poids des cours d'interprétation est trop lourd pour ceux qui désirent se consacrer uniquement à la traduction [en plus] accorder à tous les étudiants le titre de licencié en traduction et interprétation

La falta de profundidad en la formación se incrementa por la escasez de profesores de traducción con conocimientos especializados. Esta carencia se intenta suplir con la oferta de materias compartidas con otras facultades, lo que no deja de ser problemático:

En el ámbito que nos ocupa, los estudiantes de traducción tomarán entre un 30 y un 50% de sus cursos con estudiantes de otras facultades [...] Si se llevara a cabo correctamente, esta política podría ayudar a los estudiantes a especializarse y a elegir un campo de traducción/interpretación en particular; pero como las materias están generalmente diseñadas para los destinatarios ‘naturales’ de los cursos [...], los futuros traductores tienen pocas oportunidades de aplicar estos cursos a sus necesidades¹⁵⁹ (Argüeso 2005, pág. 225).

Adicionalmente, se menciona una falta de formación didáctica en los profesores que imparten las materias de traducción propiamente, pues son pocos los que reúnen la doble cualidad de formación en traducción y de títulos de enseñanza universitaria. Las universidades deben, entonces, importar profesores con esa formación o recurrir a traductores o a filólogos con alguna formación complementaria en educación. En varios casos, la formación de estos profesores no se acomoda a los requerimientos de enseñanza requeridos, “[...] estos últimos casi nunca han tenido contacto previo con la traducción o la interpretación (o su experiencia de la misma es puramente literaria, una orientación que no está contemplada en la formación que nos ocupa)¹⁶⁰” (Argüeso 2005, pág. 226).

En cuanto a la influencia de los modelos españoles en los países de Hispanoamérica, el que mayor impacto ha generado es, quizás, el proveniente del Grupo PACTE, de la Universidad Autónoma de Barcelona. Este grupo ha producido innumerables textos y artículos, en inglés, español y en otros idiomas, sobre teoría y didáctica de la traducción y sobre modelos de competencia traductora, con amplia difusión a nivel internacional. Aparte de su producción escrita, el grupo ha establecido redes de contacto con la comunidad académica de Hispanoamérica, por medio de congresos y convenios interinstitucionales, lo

constitue une difficulté énorme au moment de mettre sur pied une formation conforme aux nécessités du marché, et cela surtout en interprétation.

¹⁵⁹ Dans le domaine qui nous occupe, les élèves de traduction suivront entre 30 et 50 % de leurs cours avec des étudiants d’autres facultés [...] Bien menée, cette politique pourrait aider les étudiants à se spécialiser et à choisir un domaine de traduction/interprétation particulier, mais comme les matières sont généralement pensées pour les destinataires «naturels» des cours [...], les futurs traducteurs ont peu l’occasion d’appliquer ces cours à leur besoins.

¹⁶⁰ [...] ces derniers n’ont quasiment jamais eu de contacts préalables avec la traduction ou l’interprétation (ou l’expérience qu’ils en ont est purement littéraire, une orientation qui n’est pas envisagée dans la formation qui nous occupe).

que ha contribuido a un intercambio amplio y dinámico de conocimientos sobre la disciplina. El reconocimiento y la influencia de los aportes investigativos provenientes de España en general, y del Grupo PACTE en particular, no resultan fortuitos, pues el país ibérico ha jugado un papel destacado en ese terreno en los últimos años:

[L]os resultados del análisis geográfico sugieren que España es un actor activo en la investigación de la formación en T&I [Traducción e Interpretación]. Tres de los siete autores más activos eran españoles. Las tres instituciones más productivas estaban en España. El que España sea un nodo de la investigación en formación de T&I puede atribuirse al papel destacado que han desempeñado grupos investigativos como PACTE en la Universidad Autónoma de Barcelona en cuanto a la investigación de la competencia traductora [...] y los prominentes investigadores que trabajaron para responder al reciente aumento de los programas de formación en T&I en ese país¹⁶¹ (Yan et al. 2018, pág. 31).

Aparte de los investigadores adscritos al Grupo PACTE (Amparo Hurtado, Allison Beeby, Wilhelm Neunzig, etc.), otros académicos del mundo español gozan de reconocimiento en el mundo hispanoamericano, gracias a sus aportes teóricos y didácticos al campo de la traductología; entre ellos están: Dorothy Kelly (Universidad de Granada), Anthony Pym (Universidad Rovira i Virgili), Silvia Gamero (Universidad Jaume I), Ricardo Muñoz-Martín (Universidad de Las Palmas de Gran Canaria), y María González-Davies (Universidad Ramon Llull).

4.4.1.3 Francia

A pesar de que Francia ha sido un referente en la enseñanza de la traducción y en la creación de enfoques teóricos a nivel mundial, su influencia no es tan visible en el contexto de los programas de traducción en Hispanoamérica. Una razón para ello puede estar en que son pocos los programas de traducción en la región que incluyen el francés en su oferta académica. Es en tales programas donde los aportes teóricos de autores como Georges Mounin, Jean-René Ladmiral, Henri Meschonnic o Antoine Berman son más utilizados.

¹⁶¹ [T]he geographic analysis results suggest that Spain is an active player in the research of T&I training. Three of the top seven most active authors were from Spain. The top three most productive institutions were in Spain. The Spanish hub of T&I training research may be attributed to the prominent role played by research groups such as PACTE in the Autonomous University of Barcelona on translation competence research [...] and the leading researchers who worked in response to the recent increase in T&I training programmes in the country.

Por otra parte, los enfoques de traducción originados en el país galo comúnmente han sido asociados con los campos literarios y humanísticos que han caracterizado su producción escrita durante siglos, como se evidencia en la siguiente cita:

La búsqueda romántica de la innovación mediante el uso de la traducción se buscó hasta bien entrado el siglo XX [...] El número de autores-traductores que produjeron versiones francesas de obras extranjeras o que retradujeron los clásicos durante este período es considerable¹⁶² (Salama-Carr 2005, pág. 413).

Aunque los textos humanísticos forman parte de los contenidos en los programas de traducción, es común que se prefieran otros enfoques para el trabajo con textos técnicos, científicos y jurídicos, que tiende a ser más frecuente en varios de esos programas.

Finalmente, como se sabe, Francia ha logrado un desarrollo importante en la formación de intérpretes a partir de su papel protagónico en los denominados Juicios de Nuremberg: “Tras la Segunda Guerra Mundial, el aumento del nivel de la comunicación internacional daría un gran impulso a la profesión de intérprete¹⁶³” (ibíd., pág. 414). Los aportes teóricos en ese campo producidos por Marianne Lederer y Danika Saleskovitch, gracias a su trabajo en la Escuela Superior de Intérpretes y Traductores -ESIT, son bien conocidos en el mundo hispanoamericano. Estas propuestas, sin embargo, no tienen demasiada aplicación en los programas de grado en la región, donde la formación universitaria no incluye (salvo pocas excepciones) la interpretación dentro de sus mallas curriculares. No obstante, algunas universidades tienen convenios establecidos con la ESIT y el ISIT (Instituto superior de interpretación y traducción) para realizar intercambios académicos donde los estudiantes se benefician de la experiencia de la tradición francesa.

4.4.1.4 El Proceso de Bolonia

El incremento acelerado de las actividades relacionadas con la traducción y la interpretación a nivel mundial en las últimas dos décadas, asociadas con la globalización y con el crecimiento de las tecnologías, es más notable en el continente europeo que en otros lugares. Dos factores determinantes en este aspecto son el aumento de los países pertenecientes a la Unión Europea y la ampliación de opciones educativas en el campo de

¹⁶² The Romantic search for innovation through the use of translation was pursued well into the twentieth century [...] The number of author-translators who produced French versions of foreign works or retranslated the classics during this period is considerable.

¹⁶³ In the aftermath of World War Two, the increase in the level of international communication was to give a major impetus to the interpreting profesión.

la comunicación multilingüe, gracias a los cambios surgidos con el Proceso de Bolonia y con la creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).

El Proceso de Bolonia surge a partir de la declaración conjunta conocida como ‘Declaración de Bolonia’, suscrita en 1999 por los ministros de educación de 29 países europeos en Bolonia, Italia. Esta Declaración dio inicio a la creación del Espacio Europeo de Enseñanza Superior (EEES), cuyo objetivo es facilitar el intercambio de titulaciones y adaptar el contenido de los estudios universitarios a las demandas sociales con un enfoque internacional, mejorando la calidad y competitividad de los egresados y estableciendo una medición de conocimientos estándar representada en el Sistema Europeo de Transferencia y Acumulación de Créditos –o créditos ECTS (Aboites 2010; Bugarín Olvera 2009). Aparte de la creación del EEES y del sistema ECTS, el Proceso de Bolonia ha posibilitado la adopción de estructuras curriculares comparables entre las instituciones, la promoción de la movilidad estudiantil con programas como el ERASMUS, y el desarrollo de metodologías comunes para el aseguramiento de la calidad. A partir de Bolonia también se ha promovido la implementación de prácticas didácticas más centradas en el estudiante, y de formas de aprendizaje activo, siguiendo propuestas pedagógicas tales como el socioconstructivismo (Kiraly 2000) o el aprendizaje basado en tareas (González Davies 2003; Hurtado Albir 2003).

Se buscaba con esto establecer estándares comunes, una armonización de la arquitectura del sistema de educación superior de Europa a fin de facilitar la movilidad de estudiantes y egresados profesionales en un mercado cada vez más común en ese continente (Aboites 2010, pág. 130).

El Proceso de Bolonia originó la creación y consolidación de un sinnúmero de programas de traducción e interpretación a lo largo de Europa, tal como lo declara el Grupo de expertos del Master Europeo de Traducción –EMT, “[a] raíz de la Declaración de Bolonia, con especial atención en la empleabilidad, varias universidades lanzaron algún programa de traducción, a menudo con el objetivo de reciclar o de renovar su enseñanza de los idiomas¹⁶⁴” (EMT Expert Group 2009, pág. 1). Además de esto, hubo un incremento en la movilidad de estudiantes, docentes e investigadores de esas disciplinas a través del

¹⁶⁴ [f]ollowing the Bologna Declaration, with particular reference to employability, a number of universities launched a translation programme, often with the aim of recycling or of renewing their language teaching.

continente y desde otras zonas del mundo. También hubo un aumento de eventos académicos y de oportunidades de formación en todos los niveles.

Tras casi veinte años de su implementación, el Proceso de Bolonia ha mostrado aspectos positivos en varios frentes. Sin embargo, no ha estado exento de oposición y críticas (cf. European Commission/EACEA/Eurydice 2015; European Students' Union—ESU 2015; Kelly 2014; Nord 2005a) dado que su implementación ha tenido, y continúa teniendo, muchos tropiezos en diversos aspectos. En un informe de 2015, la Agencia Ejecutiva en el ámbito Educativo, Audiovisual y Cultural (EACEA, por sus siglas en inglés) resume los problemas más relevantes de dicha implementación:

[...] los cimientos del Espacio Europeo de Educación Superior aún no son completamente estables. En muchos países, los estudiantes y graduados todavía enfrentan obstáculos para que sus estudios en el extranjero sean reconocidos para trabajar o continuar con su educación. Los graduados descubren con demasiada frecuencia que no tienen las habilidades y competencias que necesitan para sus futuras carreras. La educación superior todavía no es fácilmente accesible para los jóvenes de entornos desfavorecidos. El aprendizaje centrado en el estudiante, basado en objetivos planificados cuidadosamente, sigue poco desarrollado. Y el potencial de las tecnologías digitales para transformar el aprendizaje y la enseñanza aún no se ha captado en todas partes¹⁶⁵ (European Commission/EACEA/Eurydice 2015, pág. 3).

En cualquier caso, la implementación del Proceso de Bolonia no ha pasado inadvertida en los países de Latinoamérica, los cuales se han beneficiado de él de manera indirecta y, a la vez, han contribuido con su avance. El Proceso de Bolonia ha posibilitado el establecimiento de relaciones transatlánticas en aspectos de educación y de investigación, por medio de la creación de eventos e intercambios académicos interinstitucionales y la firma de convenios de cooperación académica e investigativa a nivel intercontinental, entre otros temas.

Los avances de Bolonia también han generado reflexiones y polémicas entre los académicos latinoamericanos en torno a las posibilidades de crear un espacio de educación superior para América Latina que emule la experiencia europea. Mientras unos se muestran

¹⁶⁵ [...] the foundations of the European Higher Education Area are not yet fully stable. In many countries, students and graduates still face obstacles in having their studies abroad recognised for work or further study. Graduates too often discover that they do not have the skills and competences they need for their future careers. Higher education is still not easily accessible for young people from disadvantaged backgrounds. Student-centred learning, based on carefully planned goals, remains underdeveloped. And the potential of digital technologies to transform learning and teaching has not yet been grasped everywhere.

escépticos ante esta posibilidad (Aboites 2010; Brunner 2008), otros la ven como una opción posible y atractiva (Bugarín Olvera 2009; Gacel-Ávila 2011), no sin advertir que no se puede tratar de copiar la experiencia europea, sino de aprovechar sus ventajas según las oportunidades y limitaciones del contexto latinoamericano.

Como ejemplo de las voces escépticas en torno a las posibilidades de una iniciativa similar en Latinoamérica, Brunner (2008) opina que los representantes de los gobiernos latinoamericanos no estarían en condiciones de reunirse para convocar a un proceso de construcción de un espacio común de educación superior y de armonización de la arquitectura de los sistemas nacionales de títulos y grados. Él argumenta que, a diferencia de la tradición europea, donde los gobiernos intervienen decididamente en la coordinación de sus sistemas de educación terciaria, los gobiernos de Latinoamérica se limitan a financiar dichos sistemas entregando su coordinación al libre juego de los intereses corporativo-institucionales, de las fuerzas de la oferta y la demanda y de la negociación de reglas burocráticas entre las universidades y la autoridad política. Ante ese panorama, afirma:

Ni con un enorme salto de la imaginación podrían nuestros ministros de educación hacer un público compromiso de esta envergadura, apelar a sus competencias institucionales para estos efectos y, menos aún, fijarse metas y un exigente calendario para su cumplimiento que luego pudiera ser revisado en sucesivas reuniones (Brunner 2008, pág. 121–122).

En un sentido similar, Aboites (2010) critica la implementación del *Proyecto Tuning-América Latina*—que se basa en el proyecto europeo homónimo, surgido a partir del Proceso de Bolonia— porque, según él, es un proyecto concebido, diseñado y puesto en marcha directamente en Europa, el cual luego fue aceptado prácticamente en sus términos por un grupo de académicos latinoamericanos y europeos:

La visión de lo que debe ser la formación que viene desde los grandes conglomerados europeos e internacionales no convierte mágicamente a los países latinoamericanos en socios en pie de igualdad con los países hegemónicos. Ni siquiera se propone hacerlo. Simplemente responde a la necesidad de las corporaciones de tener en América Latina el capital humano provisto de una formación tipo Bolonia para sus iniciativas económicas (2010, pág. 141).

Aboites, también critica el que el Proyecto *Tuning-América Latina* no establezca una mínima diferenciación regional o nacional, un trato o énfasis distinto de acuerdo con las diversas zonas económicas y culturales que existen en América Latina. Las competencias

propuestas en el proyecto traen implícito un perfil del profesional construido a partir de lo que debe saber, de lo que puede hacer y de los valores que aparecen como relevantes que, simplemente, se asume son idénticos para toda América Latina (2010, pág. 135–136).

Desde un punto de vista favorable sobre la adaptación del Proceso de Bolonia en territorio latinoamericano, Gacel-Ávila (2011) opina que la diversidad y la diferenciación no constituyen en sí mismas un obstáculo para llevar a cabo un proceso de integración regional, y que el temor a la homogeneización cultural no debe ser un obstáculo para una posible implementación (2011, pág. 127).

Por su parte, Brunner (2008) reconoce que, aunque Bolonia no es aplicable directamente en América Latina, si tiene validez como modelo de referencia, “[p]uede decirse que Bolonia ha mostrado un horizonte que, sin ser alcanzable para América Latina, sin embargo sugiere nuevas conversaciones, propone tópicos de análisis, muestra posibles soluciones y enseña políticas y procedimientos para alcanzarlas” (Brunner 2008, pág. 138). Como comenta Bugarín Olvera: “No se trata de realizar una copia de lo acontecido en Europa sino de beneficiarse de la experiencia europea para provocar los cambios que se consideren pertinentes, a la luz de nuestras circunstancias” (2009, pág. 57).

Es importante enfatizar, entonces, que en este tipo de situaciones, no se trata de implementar los modelos extranjeros directamente sino de reconocer lo positivo de esas iniciativas y de proponer iniciativas propias, antecedidas de una cuidadosa revisión de los requerimientos y de las particularidades de los contextos latinoamericanos. Pues, es claro que una imposición directa no podría aplicarse por las notables diferencias entre las situaciones de los países industrializados y las realidades de los países emergentes que conforman el mundo hispanoamericano. En ese sentido, algunos de los aspectos positivos que se pueden emular de Bolonia tienen que ver con la división y duración de los dos ciclos principales de los estudios (grado y posgrado), la arquitectura de grados y títulos, los estándares para guiar los procesos de aseguramiento de la calidad, la conformación de espacios regionales y la competitividad internacional de la educación superior latinoamericana, entre otros.

4.4.2 Influencias norteamericanas en la enseñanza de la traducción en Hispanoamérica

A diferencia de los aportes provenientes desde varios países de Europa, las contribuciones en el campo de la enseñanza de la traducción desde Norteamérica se concentran principalmente en las experiencias canadienses y, en menor medida, en los trabajos de algunos autores estadounidenses. A continuación, veremos ejemplos de estos dos países.

4.4.2.1 Canadá

Canadá tiene experiencia en formación de traductores a nivel universitario desde finales de la década de 1960, cuando la Universidad de Montreal crea el primer programa de traducción. Prontamente, otras dos universidades (Laval y Ottawa) la imitan en ese propósito, creando *baccalauréats* (programas de primer ciclo) de tres años de duración.

La *Ley de las lenguas oficiales* de 1969 instauro el bilingüismo inglés-francés a nivel federal para la población canadiense, y esta ley se incluye en la Constitución a partir de 1982. A continuación, Mareschal (2005) explica la relación Estado-traducción :

El desarrollo de la traducción en Canadá, a la vez como profesión, como industria y como programa de estudios, se deriva principalmente de factores sociopolítico-lingüísticos y no, como se podría esperar, de factores puramente económicos y comercial¹⁶⁶ (2005, pág. 251).

El apoyo estatal hacia la traducción representa un hecho fundamental en su desarrollo en Canadá, pues el 80 % de los ingresos de la industria de la traducción se deben, directa o indirectamente, al bilingüismo institucional. Además, cerca del 50 % de la demanda de servicios proviene del sector público (ídem).

Tal apoyo resultó vital en la creación y consolidación de una variedad de programas a lo largo y ancho del país: “[e]ntre 1968 y 1984, se lanzó un nuevo programa de traducción de un tipo u otro cada año, un nuevo programa de licenciatura surgió cada dos años y un nuevo programa de maestría cada cuatro años¹⁶⁷” (Delisle 2005a, pág. 361). Al terminar la

¹⁶⁶ Le développement de la traduction au Canada, à la fois comme profession, comme industrie et comme programme d'études, est donc issu de facteurs principalement socio-politico-linguistiques et non pas, comme on pourrait s'y attendre, de facteurs purement économiques et commerciaux.

¹⁶⁷ “Between 1968 and 1984, a new translation programme of one kind or another was launched every year, a new bachelor's programme every two years, and a new master's programme every four years.

década de 1970 ya existían 9 programas universitarios de traducción y, en menos de dos décadas, se crearon 14 a nivel nacional, los cuales existen hasta nuestros días.

Casos como el de Canadá pueden catalogarse como excepcionales pues, debido a sus avances en el respaldo estatal de la profesión, políticas para formación e investigación, y capacidad de agremiación este país puede ser catalogado como un “paraíso de la traducción” (Delisle 2005a, pág. 360). La experiencia acumulada en formación de traductores en Canadá ha tenido influencia en Latinoamérica principalmente a través de la publicación de métodos de enseñanza como el clásico *Stylistique comparée du français et de l'anglais* de Vinay y Darbelnet (Vinay y Darbelnet 1960), o *L'Enseignement pratique de la traduction* de Jean Delisle (Delisle 2005b). también existen convenios entre universidades canadienses y latinoamericanas para realizar intercambios estudiantiles y académicos periódicamente.

4.4.2.2 Estados Unidos

La educación de traductores a nivel de grado no es muy común en los Estados Unidos y este tipo de formación parece adquirirse directamente en los sitios de trabajo o concentrarse en los programas de posgrado. Venuti escribe al respecto que:

Para la mayoría de los traductores estadounidenses, la adquisición de lenguas extranjeras se da en la escuela secundaria y en la universidad con períodos de residencia en países extranjeros. La formación real en traducción se ha realizado habitualmente en el trabajo, tanto si los textos a traducir son técnicos o literarios. Los traductores e intérpretes del sistema judicial y de organizaciones como el Departamento de Estado y las Naciones Unidas participan en programas de capacitación especializados, y su desempeño se somete a una evaluación periódica¹⁶⁸ (Venuti 2005, pág. 313).

Una encuesta de la American Translators Association (ATA) de 1993 mostraba que 17 instituciones tenían ofertas de posgrado conducentes a certificaciones o a posgrados en traducción (Venuti 2005, pág. 314). Este tipo de programas de posgrado se enseñan en instituciones como el Monterey Institute of International Studies (desde 1968), la Universidad estatal de Nueva York en Binghamton (desde 1971) o la Universidad de Kent. Nuestra última revisión de la *List of Approved Translation and Interpreting Schools* (enero de

¹⁶⁸ For most American translators, foreign-language acquisition occurs in secondary school and at university with periods of residence in foreign countries. Actual training in translation has usually been on the job, whether the texts to be translated are technical or literary. Translators and interpreters in court systems and in such organizations as the State Department and the United Nations participate in specialized training programmes, and their performance undergoes periodical evaluation.

2019), publicada por la ATA, muestra 65 resultados de instituciones con oferta de traducción para ese país del norte. Sin embargo, tal listado no especifica el tipo o nivel de formación ofrecida, ni tampoco su duración.

En ese sentido, las influencias recibidas en Hispanoamérica desde los Estados Unidos tienen que ver con aspectos teóricos, principalmente, como los principios de equivalencia dinámica (Nida 2004), o con enfoques postcoloniales de la traducción (cf. Gentzler 2003, 2008; Venuti 1995, 2004).

4.4.3 Otras influencias en la enseñanza de la traducción en Hispanoamérica

Aparte de los países y los modelos mencionados anteriormente, son pocas las tendencias que han tenido eco en el contexto de la formación en traducción hispanoamericana. Solo de manera aislada, y principalmente en el campo de la investigación en traducción literaria y de ciencias humanas, se observan referencias a los estudios postcoloniales (Bassnett y Trivedi 1999; Gentzler 2001; 2003), a la teoría de la Manipulación (Lefevere 1992), a la teoría de los Polisistemas (Gentzler 2001), o a la relación entre traducción y cultura a partir del llamado ‘Giro cultural’ (Bassnett y Trivedi 1999; Lefevere 1992), sin que estos enfoques teóricos tengan efecto profundo en los currículos de los programas observados.

4.5. Recapitulación

La información incluida en este capítulo permite vislumbrar las variadas facetas en que los traductores e intérpretes se desempeñaron en diversas sociedades en los siglos pasados. Hemos visto como a través de la historia, estos mediadores lingüísticos han jugado un papel trascendental en las relaciones entre los diversos pueblos, tanto en el contexto latinoamericano como en otras latitudes. Y también hemos notado como, en determinados contextos, estos personajes han gozado de reputación y pertenecido, o estado cerca, a las élites de sus sociedades respectivas, mientras que, en otros casos, ellos han tenido papeles serviles y poco valorados y han sido objeto de la desconfianza de sus mandantes.

Además, hemos ofrecido una mirada a algunas de las opciones de formación disponibles para estos mediadores lingüísticos, y a la manera cómo ellos recibían esa formación y con qué fines la utilizaban. Observamos que, con pocas excepciones (p. ej. los jóvenes de lenguas o los intérpretes en los Juicios de Nuremberg), hasta mediados del siglo

XX las personas involucradas con la traducción no veían en esta una actividad de tiempo completo y, menos aún, la ejercían como su *modus vivendi*. Para la mayoría, el traslado entre lenguas (cuando no era realizado bajo órdenes de terceros) obedecía más bien a necesidades puntuales de tipo estético, evangelizador, educativo, divulgativo o científico, un hecho que es válido tanto para América como para los demás continentes. Sin embargo, lo anterior no excluye el que los traductores también se involucraran en tareas de traducción por fuera de esos campos. En su papel como mediadores lingüísticos, y bajo las órdenes de sus mandantes, muchos realizaron traducciones de tipo administrativo, comercial, diplomático, etc. para las administraciones, consulados, embajadas, y notarías de las diferentes naciones.

Adicionalmente, hemos visto cómo la enseñanza formal de la traducción y de la interpretación es un fenómeno bastante reciente, con un gran auge en las cuatro últimas décadas, que no siempre estuvo acompañado de un aumento del mercado laboral o de una mejora en el estatus de la profesión en los países involucrados.

Finalmente, observamos cómo algunos enfoques teóricos y pedagógicos, de origen principalmente europeo, han influenciado la organización de los programas en diversos gobiernos e instituciones educativas de Hispanoamérica. Para elaborar sus políticas lingüísticas y educativas, esos gobiernos e instituciones han seguido, en mayor o menor medida, las directrices de referentes como Alemania, España y, en menor medida, Canadá y Francia.

Capítulo 5: Orígenes de la enseñanza de la traducción en Hispanoamérica

[...] we cannot realistically begin translator training until students read a source language accurately, write their target language effectively, and research their information lacunae competently [...] we assume not only that they have been advantaged but that they possess the intelligence, memory, and maturity to have profited optimally from their advantages¹⁶⁹ (Gaddis-Rose 1989, pág. 18).

¹⁶⁹ [...] no podemos comenzar la enseñanza de la traducción de una manera realista hasta que los estudiantes no lean una lengua fuente con precisión, escriban en la lengua meta de manera efectiva, y puedan investigar sobre sus lagunas de información con competencia [...] no solo asumimos que ellos han sido estudiantes privilegiados, sino que además poseen la inteligencia, la memoria y la madurez para haber aprovechado óptimamente tales privilegios.

5 Orígenes de la enseñanza de la traducción en Hispanoamérica

5.1. Introducción

En este capítulo indagamos sobre el surgimiento de los programas de traducción en los países hispanoamericanos, y discutimos la existencia (o la ausencia) de enfoques o teorías para la enseñanza de la traducción originadas en la región. Finalizamos este capítulo con un análisis de la situación de las lenguas ‘adicionales’, tanto extranjeras como originarias, en los países latinoamericanos, con énfasis en los tres países del estudio.

5.2. Delimitación del estudio: Iberoamérica, Latinoamérica, Hispanoamérica

Como ya hemos mencionado, nuestro estudio apunta a indagar, entre otras cosas, cómo ha sido el desarrollo y cuál es el estado actual de la enseñanza de la traducción a nivel de grado universitario en el contexto de tres países hispanoamericanos. No obstante, resulta necesario definir el concepto de Hispanoamérica, el cual puede resultar impreciso para algunos debido a su uso intercambiable con otros conceptos similares como Iberoamérica, Latinoamérica o América Latina.

América Latina, Hispanoamérica o Iberoamérica son términos que causan confusión a numerosos hispanoparlantes. Y es que lejos de parecer sinónimos, son palabras que poseen un significado completamente diferente y no engloban ni a las mismas regiones ni a los mismos países (Méndez 2016, s.p.).

Por lo anterior, consideramos necesario diferenciar estos tres conceptos antes de proseguir con este capítulo. Según Calderón-Moncloa (2007), la referencia a ‘Latinoamérica’ resulta bastante controvertida, pues su nombre alude a aquellas partes del continente que fueron ocupadas por los países europeos cuyas lenguas surgieron del latín, es decir: por España, Portugal y Francia. Esto equivaldría a la mayoría de la actual Centroamérica y Suramérica, así como a amplias extensiones de Norteamérica. Igualmente cobijaría a Brasil y a las antiguas colonias francesas, es decir: Quebec, Lousiana, la Guyana Francesa, Haití y varias islas caribeñas (Calderón-Moncloa 2007, pág. 174).

En cuanto a ‘Iberoamérica’, según el *Diccionario panhispánico de dudas*, este término se refiere a:

[E] nombre que recibe el conjunto de países americanos que formaron parte de los reinos de España y Portugal [y] no debe usarse para referirse exclusivamente a los países americanos de lengua española, caso en que se debe emplear el término *Hispanoamérica*¹⁷⁰ [énfasis en el original].

El término ‘Hispanoamérica’ se aplica pues a los países de habla hispana que se encuentren en el continente americano, y excluye a países como Brasil o a países de habla francesa ubicados en suelo americano (cf. *Diccionario panhispánico de dudas*¹⁷¹). En total, este concepto engloba a diez y nueve países con alrededor de 400 millones de hablantes. Aunque es cierto que la denominación ‘Latinoamérica’ puede tener un uso más extendido en algunos sectores –que ven en los demás términos cierta carga colonial– observamos que el término ‘Hispanoamérica’ es el que reúne a los países con las características requeridas en nuestro estudio: lengua española y pertenencia al continente. Hecha la aclaración anterior, no sobra recordar que nuestra investigación se limita a los programas de estudio de tres países hispanoamericanos, como se explicó en la sección ‘Justificación’, del Capítulo 1.

5.3. Surgimiento de programas de traducción en Hispanoamérica

Al igual que en el resto del mundo occidental, en el contexto latinoamericano no fueron muchos los avances en el campo de la enseñanza de la traducción durante los siglos XIX y la primera mitad del siglo XX. A diferencia de los programas europeos, que vieron su inicio durante el periodo de la posguerra, en Latinoamérica, el inicio de tales programas tardaría un poco más. Con excepción de Argentina, que ofreció su primera carrera universitaria de Traductor Público en 1938 –o 1945 según Bastin (2003)– y de Uruguay que creó una carrera de ese tipo en 1954, la enseñanza de traducción como carrera universitaria en algunas universidades de la región iniciaría hasta los años 1960 y 1970. Los datos aportados por varios autores (Bastin 2003; Chaia 2017; Gómez y Gómez 2011; Harris 1997; Quiroz et al. 2013; Tanoue 1981) nos permiten elaborar un resumen de esa evolución:

¹⁷⁰ Diccionario panhispánico de dudas (Consultado el 10 de junio de 2019 de <http://lema.rae.es/dpd/srv/search?id=qDQJAJJhCD6g22Go4k>)

¹⁷¹ Diccionario panhispánico de dudas (Consultado el 10 de junio de 2019 de <http://lema.rae.es/dpd/srv/search?id=qDQJAJJhCD6g22Go4k>)

- La Universidad de Buenos Aires (Argentina) crea la primera carrera universitaria de Traductor Público, en 1938.
- La Universidad Nacional de Uruguay abre un Traductorado Público en 1954.
- En México, el Instituto de Intérpretes y Traductores (IIT) otorga títulos de Técnico-Traductor y Técnico Traductor-Intérprete desde 1966. Desde 1980 se desarrolla la Carrera de Traductor e Intérprete con reconocimiento oficial.
- También en México, el Programa de Traductores del Colegio de México organiza un posgrado desde 1974, siendo la primera oferta de ese tipo en la región.
- En la Universidad de La Habana (Cuba) se crea una Escuela para la formación de traductores e intérpretes en 1968. A partir de 1972, surge allí la Carrera de Traductores e Intérpretes.
- En 1970, la Escuela Profesional de Traductores de la Universidad de Puerto Rico habilita un programa experimental denominado 'Programa Graduado en Traducción' para otorgar el grado de Magíster.
- En 1971, Brasil crea la Carrera de Traductor, en Sao Paulo. Una Ley Federal, dictada en 1982, comienza a regular los Cursos Superiores de Traductor e Intérprete.
- También en 1971, la Pontificia Universidad Católica de Chile y la Universidad de Concepción crean sendas carreras de Traductor.
- En 1974, la Universidad Central de Venezuela, a través de la Escuela de Idiomas Modernos, crea la Licenciatura en Traducción e Interpretación.
- Igualmente en 1974, una resolución del Consejo Nacional de la Universidad Peruana crea la Carrera de Traducción en dos universidades privadas, la Universidad Ricardo Palma y la Universidad Femenina del Sagrado Corazón.
- En 1980, la Universidad de Antioquia (Colombia) inicia el programa 'Profesional en idiomas: Inglés-Francés', orientado a formar traductores. Antes de eso, el Instituto Electrónico de Idiomas, adscrito al Ministerio de Educación Nacional, era el encargado de certificar a los traductores e intérpretes desde 1958. Esa función fue asumida por la Universidad Nacional de Colombia a partir de 1997.

Como se observa, hasta inicios de 1980, la oferta total de programas de traducción a nivel de grado en el ámbito hispanoamericano no superaba las diez carreras. Al igual que en el resto del mundo, la creación de este tipo de programas tendría su culmen a partir de esa década cuando varias universidades de la región establecieron sus planes de estudio atraídas por el 'canto de sirenas' de las oportunidades que la expansión de los mercados internacionales ofrecería a sus egresados. Entre estos países se cuentan: Argentina, Chile, México, Perú y Costa Rica. Adicionalmente, varias universidades comienzan a ofrecer algunos cursos de traducción como formación complementaria dentro de otras carreras ya

consolidadas (generalmente asociadas con la filología, la lingüística y las lenguas extranjeras), pero sin otorgar una titulación profesional en el campo.

Ante el crecimiento de la oferta educativa en el sector de la traducción en el subcontinente, la información disponible en buscadores¹⁷² y textos diversos (Harris 1997; Pym 1998/2002) queda desactualizada regularmente. Además, los criterios de clasificación de estas fuentes son variados y sus resultados son, con frecuencia, inexactos. Respecto a este crecimiento, Vargas Gómez (2017) comenta:

En la actualidad, existen en Hispanoamérica al menos cien programas o planes de estudio universitarios (entre pregrados, grados y posgrados) en traducción que se imparten en poco más de sesenta universidades hispanoamericanas a lo largo y ancho de todo el subcontinente, desde México hasta Argentina (2017, pág. 7).

La oferta de programas de grado en la actualidad es, en verdad, amplia, pero, lamentablemente, se encuentra sectorizada en unos pocos países. Los datos obtenidos son elocuentes con respecto al desbalance de tal distribución. Mientras que Argentina ofrece cerca de 60 traductorados¹⁷³ y Chile se acerca a las 20 ofertas, otros países cuentan con un abanico de opciones más discreto. Por ejemplo, México y Perú tienen 4 programas cada uno, y Colombia, Costa Rica, Cuba y Venezuela cuentan con un programa por país. Por otra parte, Bolivia, Ecuador y la mayoría de los países centroamericanos y caribeños no cuentan con este tipo de estudios universitarios.

Un caso de excepción en Latinoamérica lo constituye *Paraguay*, pues es el único que cuenta con dos lenguas oficiales: “Paraguay, a diferencia de otros países latinoamericanos, tiene dos idiomas oficiales, el español y el guaraní, por lo que una gran mayoría es bilingüe. La capacidad de la población no indígena para hablar guaraní demuestra el gran esfuerzo realizado para conservar esta lengua¹⁷⁴” (Roberts 2007, pág. 3). En cuanto a la traducción, el país cuenta con una licenciatura en inglés-español y otra en portugués-español. El guaraní no se enseña a nivel de traducción sino como licenciatura en lenguas.

¹⁷² Búsquedas realizadas en buscadores de carreras universitarias como: <https://www.universia.cr/>, https://www.atanet.org/certification/eligibility_approved.php#top, <https://www.cursosycarreras.cl/>, <https://www.lexicool.com/courses.asp?II=3>, <https://www.buscouniversidad.com.ar/>.

¹⁷³ El estudio de Chaia 2014, uno de los más completos hasta el momento, contabiliza 65 traductorados en 47 instituciones del país gaúcho. Sin embargo, al restringir la lista a traductorados universitarios, en Chaia 2017, la misma autora se refiere a la existencia de 39 programas.

¹⁷⁴ Paraguay, unlike other Latin American countries, has two official languages, Spanish and Guaraní, and therefore a large majority is bilingual. The ability of the nonindigenous population to speak Guaraní conveys the large effort made to sustain this language.

Hasta aquí, hemos hecho una sinopsis sobre la emergencia de la formación en traducción en varios países hispanoamericanos. El surgimiento y la situación actual de los programas en Argentina, Colombia y Venezuela se tratará por separado más adelante, por ser estos el objeto central de nuestro estudio.

5.4. Enfoques y teorías para la formación de traductores surgidas en Latinoamérica

La euforia percibida en el terreno de la formación de traductores e intérpretes al finalizar el siglo XX hizo pronosticar el futuro de la enseñanza de la disciplina durante el presente siglo en diversos contextos. Para Pym (1998/2002):

El crecimiento en el siglo XXI debería darse en programas de nivel universitario en las economías emergentes de la costa del Pacífico y China, en programas nuevos y reformados en los países de Europa del Este que apuntan hacia la Unión Europea, y en la interpretación comunitaria (que aquí cubriría la interpretación para los tribunales, los servicios de salud, departamentos de inmigración, etc.), hasta ahora desarrollados principalmente en países de ‘inmigrantes’ como Canadá, Estados Unidos, Australia y Suecia¹⁷⁵ (Pym 1998/2002, pág. 3).

Independientemente de si estas predicciones sobre la distribución geográfica de los nuevos programas resultaron ciertas o no, se puede observar que en ellas no se visualizaba el crecimiento ni la participación de los países latinoamericanos dentro del contexto educativo en el nuevo siglo. Esto no resulta extraño, pues otros estudios sobre el acontecer académico en el campo de la traducción a nivel global (Caminade y Pym 2005a; Harris 1997; Pym 2012; Ulrych 2005) también tienden a excluir a Hispanoamérica o a producir datos superficiales o inexactos en cuanto a la cantidad y tipo de opciones educativas existentes en sus países.

Por otra parte, desde el punto de vista teórico e investigativo, los aportes desde Hispanoamérica al campo de los estudios de traducción e interpretación han sido pocos y no han tenido mucho impacto en el desarrollo de la disciplina, lo que ha hecho que la participación del español en el dinámico mundo de la traductología no tenga una

¹⁷⁵ Growth in the twenty-first century should be in university-level programmes in the rising economies of the Pacific rim and China, in new and reformed programmes in eastern European countries looking toward the European Union, and in community interpreting (here covering interpreting for the courts, health services, immigration departments, etc.), so far mostly developed in ‘immigrant’ countries like Canada, the United States, Australia and Sweden.

trascendencia mayor. En un estudio sobre 669 publicaciones académicas sobre traducción en 72 revistas de origen hispanoamericano –disponibles en la base de datos bibliográfica BITRA (Franco Aixelá 2001-2017)– Vargas Gómez (2017) concluye que el desarrollo de la investigación en traducción e interpretación en Hispanoamérica ha cobrado importancia solo en los últimos años:

Los resultados indican un aumento en la región del interés en los ETI [estudios de traducción e interpretación], de la productividad y de la coautoría intrauniversitaria a partir de los años noventa. También revelan el predominio de los temas literarios y del monolingüismo a la hora de publicar, así como la escasez de revistas especializadas, un bajo índice de coautoría internacional y una gran presencia de actores con filiación no hispanoamericana en los comités editoriales, aunque poca como autores (2017, pág. 15).

Desde una perspectiva histórica, Bastin comenta que en algunos casos es común encontrar justificaciones teóricas de los enfoques adoptados por los traductores de los últimos siglos en los prólogos de sus trabajos; pero que esas contribuciones, a menudo, pasan desapercibidas. Sobre los teóricos de la traducción más reconocidos (principalmente en traducción literaria) Bastin (2005, pág. 511) menciona al venezolano Andrés Bello; los mexicanos Octavio Paz, Alfonso Reyes y Francisco Ayala; el colombiano Miguel Antonio Caro; y los argentinos Bartolomé Mitre y Jorge Luis Borges. Y agrega que “[a] riesgo de generalizar, todos estos escritores parecen enfatizar principalmente la libertad creativa del traductor, particularmente con referencia a las traducciones literarias¹⁷⁶” (ibíd, pág. 512).

En el listado, Bastin también incluye al cubano Miguel Teurbe Tolón (1820-70) quien, en 1852, escribió *The Elementary Spanish Reader and Translator* (Tolón 1852/2015). A pesar de su importancia histórica, este texto –el primero de carácter didáctico sobre la traducción en el mundo hispanoamericano– no contiene una argumentación teórica sino una amplia selección de fragmentos de cuentos, poesías y otros textos cortos (*readers*) con explicaciones y propuestas de traducción de las partes consideradas difíciles por el autor. En él también se incluye un vocabulario español/inglés pensado para ayudar a los aprendices angloparlantes a la comprensión de los textos en español utilizados en el libro.

¹⁷⁶ [a]t the risk of over-generalizing, all these writers seem to emphasize mainly the creative freedom of the translator, particularly with reference to literary translations.

En el listado de traductores destacados cabe mencionar a los hermanos Augusto y Haroldo de Campos como los escritores latinoamericanos cuyas reflexiones teóricas en el campo de la traducción tienen mayor reconocimiento a nivel internacional (cf. Campos, (Néstor Perlongher, trad.) 1987; Comellas 2004; Gentzler 2003; Gonçalves y Wyler 2005; Hernández 2010; Vieira 1999). Aunque ellos no hacen parte del mundo hispanoparlante, su introducción del enfoque ‘canibalista’ constituye un aporte destacado para el mundo de la traducción, principalmente literaria, en toda Latinoamérica. Según Gonçalves y Wyler, para el caso de Brasil “[l]as reflexiones teóricas de los hermanos Augusto de Campos y Haroldo de Campos [...] sobre su práctica de la traducción son lo más parecido a una teoría de la traducción en Brasil¹⁷⁷” (2005, pág. 332). Este enfoque ‘antropofágico’ se derivó del Movimiento Modernista brasileiro de 1922 y de los escritos de Oswald de Andrade. En su metáfora canibalista, los hermanos de Campos hacen referencia a la experiencia de los pueblos colonizados de devorar lo que reciben de sus colonos y escupir lo que les es molesto o nocivo, apropiándose de lo que les ‘nutre’ y modificando o alterando lo demás (Gonçalves y Wyler 2005, pág. 332). Con relación a este enfoque teórico, Gentzler (2003) escribe:

Lo que es único acerca de los traductores de la antropofagia es que en lugar de convertirse a los valores e ideas europeos, o de simplemente yuxtaponer las ideas indígenas con las europeas, ellos utilizan esas ideas de una manera emancipadora en la creación de nuevas identidades culturales, no separadas sino incrustadas en múltiples tradiciones culturales. A través de este proceso de seleccionar lo mejor de otra cultura, adaptarla y consumirla, y luego hacerla propia, en resumen mediante un proceso de transculturación similar al de los antropófagos, los brasileños pueden estar mejor preparados para adaptarse al nuevo orden mundial que otras culturas, atrapadas en relaciones más tradicionales de la diada Primer Mundo/Tercer Mundo¹⁷⁸ (2003, pág. 32).

Dejando de lado la perspectiva histórica, Pym (1998/2002) critica la influencia que ejercen los modelos teóricos para la formación de traductores creados en los países

¹⁷⁷ [t]he theoretical reflections of the brothers Augusto de Campos and Haroldo de Campos [...] on their translation practice are the closest thing to a theory of translation in Brazil.

¹⁷⁸ What is unique about the anthropophagist translators is that rather than convert to European values and ideas, or merely to juxtapose indigenous ideas with European ones, they use the European ideas in an emancipatory fashion in the creation of new cultural identities, ones not separated from but embedded in multiple cultural traditions. Through this process of selecting the best of another culture, adapting and consuming it, and then making it one’s own, in short through a process of transculturalisation similar to the anthropophagist’s, Brazilians may be better suited to adapt to the new world order than other cultures caught up in more traditional First World/Third World relations.

desarrollados, en especial en Europa y Norteamérica, sobre el resto de países. Una influencia que se ejerce tanto desde sus prestigiosas universidades como desde las asociaciones internacionales que las agrupan:

Más allá de Europa occidental, el modelo adoptado depende a menudo de qué experto o institución europea (en ocasiones estadounidense) se ha consultado. Asistimos así a una cierta exportación poscolonial de modelos, [...] Esto a su vez conduce a redes de intercambio internacional, reforzando aún más la creencia compartida de la superioridad de un modelo u otro¹⁷⁹ (Pym 1998/2002, pág. 3–4).

Esta es una realidad que afecta a los programas de las universidades hispanoamericanas, en las cuales es común que las propuestas investigativas y educativas planteadas se basen en tales modelos extranjeros, los cuales no siempre se adecuan a las necesidades de los contextos locales. Esta situación no es nueva, y de ello son conscientes algunos investigadores latinoamericanos, tal como se manifiesta en un estudio sobre el estado de la investigación en traducción en universidades de Perú, Chile y Argentina, a comienzos de 1990:

[...] nos parece de especial relevancia la pérdida de una identidad cultural y la creciente dependencia que con respecto a los países industrializados tienen nuestros países por el hecho de ser sólo receptores de la investigación realizada en los centros universitarios extranjeros, lo que no siempre coincide con los problemas presentes en nuestra realidad (Cabrera et al. 1990, pág. 589).

La falta de un mayor desarrollo en aspectos teóricos sobre la traducción en Hispanoamérica parece estar asociada con las diversas percepciones que se tienen desde la academia respecto a la necesidad de investigación en los distintos países. A partir del estudio mencionado recientemente, López y Valdivieso (1990) afirman que en la Argentina, la traducción es vista como una técnica y un arte, que se aprende haciendo y no teorizando. La teoría se hace en lo que aporta el estudio lingüístico del texto comparado. En los centros universitarios argentinos no se busca investigar desde una perspectiva científica, sino, práctica. Aunque para Chaia (2019) esta es una situación que está cambiando para bien en los últimos años. Respecto al Perú, allí se considera que la traducción es un fenómeno

¹⁷⁹ Beyond western Europe, the model adopted often depends on which European (occasionally American) expert or institution was consulted. We thus witness a certain post-colonial exporting of models, [...] This in turn leads to international exchange networks, further reinforcing shared belief in the superiority of one model or another.

comunicacional que tiene un impacto social, “[l]os traductores no necesitan conocer la teoría. Ven la traducción no como un proceso particular que requiere una didáctica propia, sino una pedagogía que puede ser común al idioma extranjero y al castellano” (López y Valdivieso 1990). Según expresa Valdivia Paz-Soldán (2007, pág. 109), los docentes peruanos muestran un escaso interés por la investigación y por la educación continuada. En contraste con lo anterior, en Chile “[se] considera que la traducción es un proceso *sui generis* que requiere una didáctica particular y apropiada. La habilidad traductora suple, en cierta medida, el desconocimiento de las lenguas” (López y Valdivieso 1990, pág. 589).

E. López y Valdivieso consideran que la formación entregada por la carrera de traducción en los tres países de su estudio es netamente de tipo profesional, “[e]n concordancia con lo anterior, se observa que la orientación de la carrera está dirigida a satisfacer la demanda de traductores por parte del mercado laboral, con estructuras curriculares que enfatizan el aspecto fundamentalmente práctico, en desmedro de la formación teórica” (1990, pág. 587).

En un contexto más actual, Vargas Gómez (2017, pág. 15) comenta que los avances en temas de investigación en la América Hispana siguen siendo reducidos y que en ese campo se observa el predominio de los temas literarios y del monolingüismo a la hora de publicar, también hay un número limitado de revistas especializadas, y un bajo índice de coautoría internacional.

Con respecto a la diversidad de concepciones sobre la investigación en traducción en los países hispanoamericanos, López y Valdivieso (1990, pág. 587) recomiendan que cada escuela tenga consciencia de los modelos que desea implementar para tratar de lograr un adecuado ajuste entre la formación teórica y la formación práctica que brindará a los traductores en formación y, por otro lado, que en cada programa de traducción se diseñe un plan de desarrollo de la investigación acorde con las orientaciones y las necesidades específicas de cada escuela. Para tal propósito, se debe tratar de conseguir, mediante las estrategias viables en cada país, que las carreras adopten una orientación más académica. Además, que los docentes tengan mejores posibilidades de seguir postgrados en la especialidad y una mayor dedicación a la investigación dentro de sus contratos. También se debe favorecer un mayor acceso a los recursos para investigar en las instituciones. Y, finalmente, se deben mejorar las estrategias para elevar el estatus de la profesión, y para la formación profesional de los traductores a nivel superior.

Por su parte, Pym también llama la atención sobre la responsabilidad de los profesores e investigadores de asumir el avance de la profesión desde sus respectivos contextos, y de explorar alternativas teóricas por fuera de las provenientes de los países industrializados:

En muchos casos, la formación no europea se ha desarrollado en contextos políticos y culturales bastante diferentes, dando lugar a una sorprendente diversidad de modelos e ideas. De hecho, dado que podría esperarse que las iniciativas futuras en este campo sean muy específicas en cada contexto, los formadores de traductores harían bien en considerar esta diversidad de modelos, mirando más allá de los que se han desarrollado específicamente para las condiciones de Europa occidental¹⁸⁰ (Pym 1998/2002, pág. 1).

Desde una posición similar, Kiraly (2000) hace una invitación a los docentes de traducción a tomar las riendas de la investigación desde sus propias salas de clases:

Necesitamos comenzar a observar y efectuar cambios en nuestras propias clases en lugar de esperar a que los investigadores externos vengan y observen lo que estamos haciendo. [...] En lugar de estancarnos en una carrera de prácticas pedagógicas repetitivas para mantenernos a flote mientras que la profesión de la traducción sigue avante, necesitamos convertir nuestras aulas en laboratorios experimentales donde la innovación esté a la orden del día¹⁸¹ (2000, pág. 195).

Así pues, al comparar los datos de varios autores y épocas (Chaia 2019; López y Valdivieso 1990; Valdivia Paz-Soldán 2007; Vargas Gómez 2017) nos podemos formar una idea de cómo ha sido el desarrollo (o la falta) de enfoques teóricos asociados con la traducción en Hispanoamérica, así como de las diversas percepciones que se han tenido sobre la relación traducción/investigación en esos países.

5.5. Situación de las lenguas ‘adicionales’ en Hispanoamérica

En este apartado consideramos necesario discutir la situación de las lenguas en Hispanoamérica ya que el nivel de conocimiento que se tenga de ellas influye directamente

¹⁸⁰ In many cases, non-European training has been in quite different political and cultural contexts, giving rise to a surprising diversity of models and ideas. Indeed, since future initiatives in this field might be expected to be highly context-specific, translator trainers would do well to consider this diversity of models, looking beyond those that have been developed specifically for western European conditions.

¹⁸¹ We need to start observing and effectuating change in our own classes rather than waiting for outside researchers to come and observe what we are doing. [...] Instead of stagnating in a career of repetitive pedagogical practice that treads water while the translation profession forges ahead, we need to turn our classrooms into experimental laboratories where innovation is the order of the day.

en el diseño de los planes de estudio en los programas de traducción, así como en el desempeño de los estudiantes en dichos programas. Por razones diversas –como la falta de contacto frecuente con culturas y lenguas extranjeras, o las pobres políticas educativas para la formación en otras lenguas– es común que los aspirantes a los programas de traducción en Hispanoamérica tengan un conocimiento lingüístico bastante precario. Esto conlleva a que estos estudiantes estén en desventaja, en cuanto a variedades lingüísticas, frente a los estudiantes de programas similares en otras latitudes. Lo anterior requiere que la mayoría de los programas de traducción hispanoamericanos dediquen una parte sustancial de sus planes de estudio a la enseñanza de las lenguas, tal como advierte Pym:

En muchos casos, el número de años asignados para un programa depende de la competencia en el idioma extranjero de quienes terminan la escuela secundaria: en muchos países, los primeros años de cualquier programa universitario se dedican a adquirir dicha competencia, dejando así la formación real en traducción para los años posteriores¹⁸² (Pym 1998/2002, pág. 3).

Por lo anterior, queremos comentar cual es el estado de las lenguas ‘adicionales’ en el subcontinente, con énfasis en los tres países de nuestro estudio. Aquí usamos el término ‘lenguas adicionales’ para referirnos tanto a las lenguas extranjeras como a las lenguas indígenas u originarias de cada país, como se propone en Kiraly y Gómez (2019).

Conocer cuál es la situación actual de las lenguas adicionales en los países hispanoamericanos resulta necesario si queremos entender el papel que ellas han tenido en la formación de los traductores en la región. También queremos explorar la razón del predominio de unas lenguas extranjeras sobre otras en los programas de traducción, teniendo en cuenta la amplia variedad de lenguas adicionales existentes en Hispanoamérica.

A diferencia de lo que sucede en países de otros continentes, donde coexisten varias lenguas oficiales, o en los que las lenguas dominantes coexisten con otras lenguas nacionales, en Hispanoamérica no es tan común encontrar este tipo de contactos, ante el dominio constante del español frente a las demás lenguas. Menos común aun es la propagación de esas otras lenguas entre la población en general. Ante esa situación, el español ha ratificado ampliamente su estatus como lengua oficial en la mayoría de los países del continente. Un estatus *de facto* inicialmente, durante el periodo colonial, refrendado

¹⁸² In many cases the number of years involved in a programme depends on the foreign-language competence of secondary-school leavers: in many countries the first years of any university programme must be spent acquiring such competence, thus leaving actual translator training for later years.

posteriormente por las respectivas constituciones de todos los países hispanoamericanos, tras la proclamación de la independencia de España. Esa hegemonía del español respecto a las demás lenguas resulta sorprendente si tenemos en cuenta que en América Latina aún se contabilizan unas 350 lenguas y que, a la llegada de los españoles, se estima que había unas 1500 lenguas en todo el territorio (Kaufman 1994, pág. 46).

Por lo anterior, resulta necesario preguntarse la razón para que tal situación de desigualdad no haya mejorado sustancialmente en el transcurso de más de cinco siglos, y, en muchos casos, haya incluso empeorado. Cabe la posibilidad de que esto se deba al menor valor asignado por los “mercados lingüísticos” a unas lenguas respecto de otras, tal como lo observan Bourdieu y Pou “[...] existe una relación de dependencia muy clara entre los mecanismos de dominación política y los mecanismos de formación de los precios lingüísticos característicos de una situación determinada” (Bourdieu y Pou 1990/2002, pág. 146).

No obstante este dominio del español, en varios países aún se observa la coexistencia de esa lengua con algunas lenguas originarias; siendo Perú, Bolivia y Ecuador, así como México y Paraguay los países donde parece haber un mayor compromiso respecto a la conservación de las lenguas indígenas (cf. Hamel 2012; Mar-Molinero 1997; González y Llurda 2016; Roberts 2007). Sin embargo, tal compromiso no logra hacer que esas lenguas alcancen una importancia más allá de los territorios donde se hablan –una excepción especial la constituye Paraguay, como único país con una población bilingüe en español y guaraní.

Si analizamos la dependencia que se ha dado históricamente en varios niveles entre Hispanoamérica y los países considerados como imperios económicos –inicialmente con España, y posteriormente con Francia y con los Estados Unidos– resulta apenas lógico que las políticas lingüísticas de los países de la región siempre hayan apuntado a la defensa y a la propagación de las lenguas de esos imperios, generalmente en detrimento de las demás lenguas (tanto extranjeras como nacionales) existentes en cada país. Es así como las lenguas asociadas con las potencias mundiales (en especial el inglés y, en menor medida, el francés, el italiano y el alemán) han ganado un espacio de privilegio en las políticas lingüísticas latinoamericanas, pese al consabido discurso del fomento del multilingüismo entre toda la población y de los intentos por rescatar y conservar las lenguas originarias. En realidad, lo

que se observa es una ideología lingüística, aceptada por la sociedad en general, que contradice lo anterior, como explica Hamel (2013):

En la mayoría de los países latinoamericanos, la ideología lingüística dominante espera que sus ciudadanos sean hablantes monolingües de la lengua nacional y que, en las clases media y alta, se tenga algún dominio de una lengua extranjera. Quienes hablan *otras lenguas maternas* despiertan sospechas sobre su lealtad nacional, incluso si tiene igual competencia en el idioma del país¹⁸³ (Hamel 2013, pág. 610). [énfasis en el original]

Hamel también critica la manera en que el concepto de multilingüismo se asocia únicamente con las lenguas extranjeras, a pesar de los abundantes casos de plurilingüismo visibles, por ejemplo, entre las poblaciones indígenas, donde se pueden hablar cuatro o más lenguas de manera natural. Para este autor, “[...] los casos de multilingüismo social se ven como una excepción en América Latina, aunque más en la ‘comunidad imaginaria’ de la nación que en la práctica comunicativa¹⁸⁴” (ídem).

Así pues, en la práctica, las políticas lingüísticas de los países hispanoamericanos se orientan principalmente a difundir las lenguas de mayor “prestigio” y, por lo general, son las clases más favorecidas las que acceden a su conocimiento y uso. Mientras tanto, las lenguas minoritarias de cada país (sean extranjeras u originarias) son dejadas por fuera de los planes lingüísticos mencionados. Con relación a esta situación, González y Llurda (2016) critican el hecho de que las políticas de bilingüismo de las últimas décadas, en varios países latinoamericanos, se limiten a la promoción del inglés e “[ignoren] la diversidad lingüística de las naciones latinoamericanas y [se adhieran] a la visión generalizada de que el verdadero bilingüismo es solo aquel que incluye el acceso al idioma de un imperio económico¹⁸⁵” (2016, pág. 96). Estos autores comentan como, en solo una década (2004-2015), cuatro países latinoamericanos apuntaron a la creación de diversas políticas de bilingüismo (Chile, 2; Colombia, 3; Ecuador, 2; y México, 1), todas ellas orientadas únicamente al par de lenguas inglés-español (González y Llurda 2016, ídem). Este listado es complementado por Cronquist y Fiszbein (2017, pág. 82), quienes agregan las políticas de Costa Rica, Panamá,

¹⁸³ In most Latin American countries, the dominant language ideology expects their citizens to be monolingual speakers of the national language and, in the middle and upper classes, to have some command of a foreign language. Those who speak *other mother tongues* arouse suspicions about their national loyalty, even if they are equally proficient in the country’s language.

¹⁸⁴ [...] instances of societal multilingualism are viewed as an exception in Latin America, even more so in the ‘imagined community’ of the nation than in communicative practice.

¹⁸⁵ [ignore] the linguistic diversity of the Latin American nations and [adhere] to the pervasive view that true bilingualism is only that which includes access to the language of an economic empire.

Perú y Uruguay (una por país), las cuales siguen la misma orientación exclusiva hacia el inglés.

Ante este panorama, en la actualidad el inglés domina la enseñanza de las lenguas extranjeras, no sólo a causa del escaso contacto y la distancia entre los países latinoamericanos y las naciones hablantes de otras lenguas sino, a consecuencia del predominio internacional de esa lengua. Un dominio fomentado ampliamente por los gobiernos de la región latinoamericana, tal como lo evidencian González y Llurda cuando mencionan que:

América Latina no se diferencia de muchos otros contextos geográficos en el sentido de que intenta adaptarse a la globalización incorporando la lengua franca dominante en los negocios y la comunicación internacional. Varios gobiernos de la región están desarrollando e implementando políticas destinadas a aumentar la competencia en inglés entre sus ciudadanos, y especialmente entre los estudiantes de primaria y secundaria¹⁸⁶ (González y Llurda 2016, pág. 96).

La anterior afirmación es corroborada por el informe del *Índice de Nivel de Inglés* (2016):

Aunque el español es la lengua franca de la región, muchos países latinoamericanos reconocen el valor de una fuerza laboral que hable inglés en una economía global competitiva. Actualmente, estos países están invirtiendo en reformas escolares y programas de capacitación de maestros con el propósito de elevar los niveles de inglés (EF-Education First 2016a, pág. 27).

Con todo lo anterior, la limitada variedad de lenguas extranjeras enseñadas en Latinoamérica y el amplio dominio del inglés en ese campo harían suponer la existencia de unas estrategias comunes y de una dedicación conjunta de los gobiernos al fomento y desarrollo de la enseñanza de esa lengua. Sin embargo, los esfuerzos por implantar el inglés como lengua extranjera común arrojan resultados más bien pobres en cuanto a su conocimiento en la región. Esto se evidencia en que, en muchos países, los estudiantes registran un nivel de conocimiento de inglés muy bajo al graduarse de la escuela secundaria, a pesar de varios años de estudio de ese idioma. Así lo manifiesta el informe elaborado por Cronquist y Fiszbein:

¹⁸⁶ Latin America is not unlike many other geographical contexts in that it tries to adapt to globalisation by incorporating the dominant lingua franca in international business and communication. Several governments in the region are developing and implementing policies aimed at increasing English competence among its citizens, and especially among primary and secondary school students.

El sistema educativo simplemente no está generando estudiantes con los niveles necesarios de dominio del inglés. Las escuelas con frecuencia son incapaces de impartir las clases de inglés necesarias, y aquellas que lo hacen suelen impartir clases de baja calidad. Las oportunidades de aprendizaje fuera del sistema educativo, aunque cada vez están más disponibles, no logran compensar las deficiencias (2017, pág. 3).

Adicionalmente, las deficiencias en el conocimiento de lenguas adicionales no parecen compensarse en etapas de estudio posteriores:

A nivel universitario, los estudiantes en Latinoamérica, en promedio, ya no mejoran su inglés. Las universidades de Latinoamérica deben enseñar inglés de mejor manera si quieren preparar a sus graduados para el mundo laboral global (EF-Education First 2017, pág. 14).

El informe anual sobre el desempeño en inglés a nivel global propone la siguiente explicación:

A diferencia de Europa y Asia, donde el inglés es el idioma regional de comunicación, el español une a Latinoamérica. Este idioma regional compartido empaña los incentivos para dominar el inglés y, junto con el bajo desempeño de los sistemas de educación pública, es un factor clave en el retraso del progreso de la región para elevar los niveles de inglés (EF-Education First 2016a, pág. 27)

En cuanto a las demás lenguas extranjeras, retomando a Bourdieu y su noción del mercado lingüístico, se podría decir que la distribución de los intereses lingüísticos en Hispanoamérica atiende a una redistribución del mercado de esas lenguas debido a factores sociales, económicos y políticos que han afectado la región desde la segunda mitad del siglo XX. En ese viraje, el francés, principalmente, junto con otras lenguas extranjeras, cedió terreno ante la creciente demanda del inglés. Lo que resulta comprensible si se recuerda que, dentro del mercado lingüístico, “[...] una competencia sólo tendrá valor mientras tenga un mercado. [...] una competencia sin mercado pierde todo su valor, o, para ser más exactos, deja de ser un capital lingüístico para convertirse en una simple competencia en el sentido que le dan los lingüistas” (Bourdieu y Pou 1990/2002, pág. 149).

A pesar de que el francés continúa teniendo alguna importancia como lengua extranjera, en las últimas décadas su enseñanza ha pasado a ser secundaria frente al inglés y se ha relegado al nivel de otras lenguas de menor difusión en la región, como el italiano, el alemán y el portugués. Esta última lengua –con cerca de 200 millones de hablantes en el Brasil, pero de escasa difusión en los países vecinos– ha mostrado algún crecimiento en las

últimas décadas, principalmente en los países pertenecientes a la alianza conocida como Mercosur (Bein 2011, pág. 2). Las lenguas extranjeras diferentes al inglés se aprenden, por lo general, en instituciones privadas o de manera individual; por esto, es muy común que su conocimiento sea casi nulo, o muy incipiente, entre la población latinoamericana.

Así pues, ante el dominio casi absoluto del castellano y la precaria exposición a lenguas diferentes al inglés (y solo en contextos limitados), se hace evidente la desventaja en que se encuentran las demás lenguas presentes en cada país. En este ‘mercado lingüístico’, la peor parte se la llevan las lenguas originarias pues, generalmente, las regiones donde se hablan tales lenguas están apartadas de los núcleos urbanos y, para el grueso de la población, ellas se consideran como carentes de valor o, en el mejor de los casos, como formas de comunicación exóticas y subdesarrolladas. Además, frente a la avasalladora difusión del inglés como lengua franca para el intercambio lingüístico, cultural, educativo, científico, comercial, etc. es difícil que el hispanohablante común y corriente encuentre atracción suficiente para el aprendizaje de las lenguas nativas. Con el agravante de que muchas de esas lenguas carecen incluso de un código escrito o de gramáticas que faciliten su comprensión y su estudio. En ese contexto, las lenguas originarias encuentran poquísimas opciones en cuanto a su difusión en el terreno de la educación, tal como lo comenta Roberts (2007):

El ascenso del inglés como idioma mundial se perfila como una amenaza fundamental para la supervivencia de muchas lenguas indígenas. Los editores [del libro reseñado] señalan el impacto del inglés como una “influencia en los idiomas que se enseñan, y a quién, en esa distribución social del poder”¹⁸⁷ (2007, pág. 4).

A pesar de lo anterior, algunos ven con positivismo un crecimiento de las lenguas originarias en los entornos latinoamericanos. Al respecto, Koency (2016) brinda dos ejemplos sobre Bolivia y Paraguay:

[El presidente] Morales ha elevado 34 lenguas indígenas a la categoría de lenguas oficiales en Bolivia, las más habladas son el quechua, el guaraní y el aymara. Paraguay, por otro lado, ha otorgado el estatus de idioma oficial solo al guaraní. Esto ha cimentado la importancia del idioma considerablemente, dando impulso a institutos de idiomas y a recursos lingüísticos, y permitiendo el florecimiento de una vibrante escena literaria.

¹⁸⁷ The rise of English as a world language looms as a paramount threat to the survival of many indigenous languages. The editors [of the book reviewed] note the impact of English as ‘influencing what languages are taught to whom in these polities’.

Hoy, el guaraní incluso tiene su propia academia para competir con la Real Academia:

Avañe'ẽ Rerekuapavpa [Academia de la Lengua Guaraní]¹⁸⁸ (Koency 2016, pág. 16).

Respecto a los tres países que constituyen nuestro estudio, además de compartir la lengua castellana como medio de comunicación, también comparten contextos educativos parecidos y necesidades de aprendizaje de lenguas adicionales similares, lo que hace que en todos ellos se privilegie la enseñanza de ciertas lenguas, mientras que se excluyen otras, como veremos a continuación.

5.5.1 Lenguas adicionales en Argentina

En un estudio de 2006 (Quevedo y Bacman 2006) se observa como el inglés es la lengua extranjera más conocida en Argentina. En la encuesta realizada a 3 051 argentinos, casi el 50 % afirmó poseer conocimientos de otras lenguas y de ellos, un 85,5 % manifestó conocer el inglés, mientras que solo un 7.7% conocían el francés. También desde las políticas educativas argentinas se nota la preferencia por la lengua inglesa, con su introducción obligatoria en los planes de estudio de la escuela primaria, en la década de 1990. A pesar de que varios sectores educativos mostraban una clara oposición a la política de “darle prioridad absoluta a la enseñanza del inglés”, los planes educativos de las escuelas, por lo general, terminaron inclinándose por ese idioma, el cual “fue alcanzando una posición de casi exclusividad” (Bein 2011, pág. 1).

Encontramos aquí una relación con el concepto del mercado lingüístico expuesta por Bourdieu y Pou anteriormente. Sin embargo, el inglés no siempre fue la lengua extranjera de más difusión en las políticas educativas y, por largo tiempo, estuvo por detrás del francés, que gozó de gran aceptación entre los sectores más pudientes de la sociedad durante todo el siglo XIX y parte del XX. Por su relación con la cultura y la literatura, el idioma galo continuó siendo relevante hasta mediados del siglo pasado ocupando a menudo un lugar de preferencia en los currículos educativos, como lo explica Bein (2015).

En cualquier caso, las políticas orientadas a la propagación del inglés han arrojado resultados positivos y han logrado posicionar a la Argentina en el primer lugar de

¹⁸⁸ [President] Morales has elevated 34 indigenous languages to official language status in Bolivia, the most widely spoken of which are Quechua, Guaraní and Aymara. Paraguay, on the other hand, has granted official language status only to Guaraní. This has cemented the importance of the language considerably, giving free reign to language institutes and language resources, and enabling a vibrant literary scene to blossom. Today, Guaraní even has its own academy to rival la Real Academia: Avañe'ẽ Rerekuapavẽ [Academia de la Lengua Guaraní].

conocimiento de esa lengua a nivel latinoamericano en los últimos años. Según el *Índice de Nivel de Inglés* (2016a), al analizar 70 países no angloparlantes del mundo, casi todos los latinoamericanos se encontraban en un nivel bajo o muy bajo en las mediciones de los últimos años. La única excepción fue Argentina, alcanzando un nivel alto.

Con relación a la situación de las lenguas originarias en Argentina, Koency (2016) comenta que se ha notado un aumento en el interés por estas en algunos sectores de la sociedad:

En Argentina, ha surgido un aumento en la demanda de clases de lengua indígena, especialmente las más habladas: quechua, guaraní, mapuche y toba. El Centro Universitario de Idiomas (CUI) ha ofrecido cursos para las primeras tres¹⁸⁹ desde 2006. Comenzaron con solo 30 estudiantes y para 2009 ese número se había disparado a 258¹⁹⁰ (2016, pág. 16).

No obstante, la autora sugiere que ese país debería seguir el ejemplo de su país vecino, Paraguay, en el sentido de modificar las políticas de lenguas originarias buscando un alcance nacional. Según ella, “[...] es hora de dejar de pretender que Argentina es un país monolingüe cuando su multilingüismo es tan vibrante¹⁹¹” (2016, pág. 17).

5.5.2 Lenguas adicionales en Colombia

Según la clasificación anual del *Índice de Nivel de Inglés* (2018), Colombia ocupa la casilla 60 entre los 88 países no anglófonos del estudio, lo que la mantiene en el nivel ‘bajo’, una posición que no ha logrado superar en los últimos años y que comparte con otros ocho países de la región. En un intento por aumentar la suficiencia en inglés entre la población, desde inicios del presente siglo el gobierno colombiano ha puesto en marcha varios programas de promoción del inglés, como el ‘Programa Nacional de Bilingüismo, Inglés como lengua extranjera: Una estrategia para la competitividad’ (2004-2019), y el ‘Plan Nacional de Inglés, ‘Colombia *Very Well!*’ (2015- 2025), que buscan responder al desafío de la competitividad y la globalización. Durante los dos siglos tras la Independencia, también

¹⁸⁹ El Centro Universitario de Idiomas (CUI) ofrece actualmente cursos de Guaraní, Mapuche, Quechua, Tehuelche, Toba-Qom y Wichí. (Consultado el 15 de agosto de 2020 de http://www.cui.edu.ar/idioma_lenguas_originarias.php)

¹⁹⁰ In Argentina, there has been a surge in the demand for classes in indigenous language –particularly the most widely spoken ones: Quechua, Guarani, Mapuche and Toba. The Centro Universitario de Idiomas (CUI) has offered courses in the first three since 2006. They started with only 30 students and by 2009 that number had skyrocketed to 258.

¹⁹¹ [...] it is time to stop pretending that Argentina is a monolingual country when it is so vibrantly multilingual.

se dieron varias reformas educativas (1934-1938 y 1953-1955) y Decretos (080 de 1974 y 1337 de 1979) que regulaban y promovían la enseñanza de las lenguas extranjeras, en especial del inglés y, en ocasiones, del francés. En 1994, se creó la ‘Ley General de Educación (Ley 115)’ que hizo obligatorios los idiomas extranjeros en secundaria con el objetivo de lograr “la adquisición de elementos de conversación y de lectura al menos en una lengua extranjera”, (¡la elección obvia en la mayoría de las instituciones fue el inglés!). Otro hecho destacable fue la promulgación del Decreto 3870 de 2006, que adoptó el Marco Común Europeo de Referencia como referente para la enseñanza y la evaluación de las lenguas en Colombia. En palabras de Suárez Vivas (2017):

En Colombia se nos ha impuesto el bilingüismo históricamente, primero a nuestros indígenas con el español; luego, siendo mestizos con el latín, el francés y el inglés; y este último hasta nuestros días, siendo además presentado recientemente como la mejor forma de llegar a ser el país más educado de América Latina y una de las soluciones para acceder a un mundo globalizado y competitivo y resolver los problemas del mundo actual; a lo cual debemos tener acceso a través de una lengua común y homogeneizadora como el inglés (2017, pág. 21).

En cuanto a la adquisición de otras lenguas extranjeras, el tema es más complejo. Los demás idiomas con alguna tradición y mediana difusión en el país, como el francés, el italiano y el alemán, generalmente son enseñados en colegios e institutos privados, con altos costos para los estudiantes, por lo que su aprendizaje se restringe a unos cuantos entusiastas. Por otra parte, estas lenguas han empezado a ceder terreno ante otras menos difundidas en el país, en particular ante el portugués y el chino mandarín. Esto ha permitido ampliar el abanico de opciones lingüísticas, pero solo para quienes pueden costearse este tipo de cursos de manera particular.

Con respecto al número de lenguas originarias, su conteo en Colombia llega a 65, aunque de esa variedad de lenguas son pocas las que tienen una cantidad de hablantes significativa. A estas se suman dos dialectos, el Palenquero y el Creole o *Kriol* sanandresano. Sumando el español, el romaní de la comunidad *rom* y la lengua de señas, en Colombia se cuenta con un total de 68 lenguas y dos dialectos.

La enseñanza y difusión de las lenguas originarias sucede principalmente en los territorios habitados por las comunidades étnicas que las hablan, pues ese es un derecho establecido en la Constitución colombiana de 1991 y que se refrenda en la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994):

ARTICULO 57. Lengua materna. En sus respectivos territorios, la enseñanza de los grupos étnicos con tradición lingüística propia será bilingüe, tomando como fundamento escolar la lengua materna del respectivo grupo.

Se debe mencionar, sin embargo, que, debido al gran número de lenguas, el gobierno colombiano es incapaz de brindar la misma atención y protección a todas ellas. Como sucede en otros países, las lenguas con más hablantes tienen más reconocimiento por parte del Estado y de la población en general. Con ocasión de la Constitución de 1991, se inició un proyecto de traducción y edición del texto final a varias lenguas indígenas (entre marzo de 1992 y junio de 1994), el cual permitió hacer un sondeo sobre las lenguas más conocidas y su número de hablantes respectivo. Uno de los gestores de dicho proyecto comenta:

Al principio propusimos que se hiciera la traducción a doce lenguas. Sin embargo, por razones tanto financieras como de disponibilidad de lingüistas indígenas solamente pudimos trabajar en siete lenguas. Estas fueron escogidas en función de la importancia política de su etnia y en función de la existencia de lingüistas nativos (Landaburu 1997, pág. 109).

En su artículo derivado de ese proyecto de traducción, Landaburu (1997) brinda algunas cifras no oficiales de los hablantes de las lenguas más comunes, o con más importancia en el país. Estas son:

- Wayuu o guajiro, (130.000 hablantes en Colombia, y 180.000 en Venezuela)
- Nasa o páez (100.000 hablantes en el departamento del Cauca)
- Guambiano (cerca de 15.000 hablantes también en el Cauca)
- Arhuaco o ika (cerca de 15.000 hablantes en la Sierra Nevada de Santa Marta)
- Ingano del Putumayo (cerca de 15.000 hablantes)
- Kamsá de Sibundoy, en Putumayo (cerca de 5.000 hablantes)
- Cubeo del Amazonas, en Vaupés (cerca de 5.000 hablantes)

La suma de los hablantes de estas lenguas reúne casi la mitad de los indígenas colombianos hablantes de alguna lengua amerindia. Otras lenguas importantes son:

- Embera del Chocó (unos 50.000 hablantes en el departamento del Chocó)
- Sikuaní o guahibo (cerca de 25.000 hablantes)
- Tucano del Vaupés (cerca de 8.000 hablantes, además es una lengua vehicular en la región)
- Cuna del Darién (cerca de 800 hablantes en Colombia, y alrededor de 30.000 en Panamá)
- Piapoco del Orinoco (cerca de 5.000 hablantes)

En cuanto a los dialectos, están el Palenquero y el Creole sanandresano. El primero se habla en San Basilio de Palenque, una población de la Costa Norte fundada por afrodescendientes emancipados de los españoles durante la Colonia. Según Lipski (2012, pág. 21) se trata de “[...] una lengua de contacto afro-ibérica muy reestructurada, fuertemente influenciada por el kikongo y con inconfundibles elementos portugueses, así como un léxico derivado profundamente del español¹⁹²”. En cuanto al Creole, este es usado en las Islas de San Andrés, Providencia y Santa Catalina, en el Caribe colombiano. Vesga (2018) comenta que este “[...] es un idioma criollo basado en el inglés que guarda similitud con las variedades que se hablan en las regiones vecinas de lengua inglesa¹⁹³” (2018, pág. 36).

En años recientes se ha despertado el interés por la enseñanza de algunas de estas lenguas originarias a la población hispanohablante. De esta manera, algunas universidades han organizado iniciativas dentro de sus aulas con esa finalidad. Son de mencionar los cursos de lenguas originarias de la Universidad de Antioquia ofrecidas dentro del programa ‘Multilingua’, con seis lenguas: minika, (del pueblo murui muina del Amazonas), embera chamí (del pueblo embera de Antioquia), wayuunaiki (de los wayuu de la Guajira), gunadule (del pueblo Tule en Chocó, Antioquia y Panamá), ye’pa ma’sã, (del Vaupés) y el dialecto kriol (del pueblo raizal de San Andrés).

5.5.3 Lenguas adicionales en Venezuela

La situación de la enseñanza de lenguas adicionales en Venezuela, al igual que la educación en general, está pasando por momentos difíciles actualmente ante la situación de incertidumbre política y de crisis económica que vive ese país en los últimos años. En cuanto al dominio del inglés –la lengua extranjera más enseñada en el país– las mediciones internacionales muestran unas cifras muy bajas. Según el *Índice de Nivel de Inglés* de 2018, Venezuela ocupa el lugar 75 entre los 88 países del conteo. Esto lo ubica en la franja ‘muy bajo’, y en el último lugar de los 17 países de Latinoamérica, una posición que ha compartido con El Salvador desde 2015.

¹⁹² [...] a highly restructured Afro-Iberian contact language, strongly influenced by Kikongo and bearing unmistakable Portuguese elements as well as a lexicon substantially derived from Spanish.

¹⁹³ [...] ist eine englischbasierte Kreolsprache, die den Varietäten ähnelt, die in den benachbarten englischsprachigen Regionen gesprochen werden.

El inicio de la enseñanza de lenguas extranjeras en Venezuela es muy similar al de los demás países hispanoamericanos. A raíz de los sentimientos antimonárquicos que siguieron las guerras de Independencia del siglo XIX, los sectores de la sociedad que tenían acceso a la educación, y que decidían sobre ella, incluyeron el francés dentro de los planes de estudio de los pocos centros educativos existentes en la nueva república, “[...] antes de que el inglés desplazara a otras lenguas extranjeras de los currícula nacionales, el francés fue en el siglo XIX la lengua extranjera mejor posicionada en el contexto educativo venezolano” (Hernández 2012, pág. 155).

En su artículo, Hernández (2012) comenta que no es sino hasta 1834 que la Junta de Inspección y Gobierno de la Universidad Central de Venezuela se preocupa por agregar una cátedra de inglés a las de francés e italiano, ya existentes, pero que es en 1841 cuando entra en actividad la enseñanza del inglés, tras la realización de un concurso para establecer dicha cátedra (2012, pág. 156–157).

En cuanto a la secundaria, se crearon planes de estudio más o menos organizados a partir del Código de Instrucción Pública de 1912. Es en 1937 cuando se da a los institutos de secundaria la opción de incluir en la cátedra de idiomas las asignaturas de francés, de inglés y de latín (1 o 2 años cada una). Esa propuesta se retoma en los planes de estudio de la Ley de Educación de 1940, y continua con pocos cambios durante las tres décadas siguientes. En ese periodo, el inglés se posiciona más fuertemente como asignatura obligatoria para el ciclo básico, y relega al francés, al latín y a raíces griegas para aquellos estudiantes que optaban por profundizar en Humanidades en el llamado Ciclo Diversificado. Con la Ley Orgánica de Educación de 1980, el inglés se convierte en asignatura obligatoria en los planes de estudio venezolanos, como respuesta al crecimiento de la demanda y a su promoción desde diversos organismos y casas editoriales (Hernández 2012, pág. 161–163).

En lo relativo a las lenguas originarias, en el Censo Indígena llevado a cabo en 2001 se registraron más de 30 lenguas autóctonas en Venezuela, siendo los pueblos Wayuu, Warao, Pemón, Kjarina, Jivi, Piaroa y Añú los que más hablantes tenían (CEPAL 2006, pág. 168–169). Nuestra búsqueda de espacios concretos para la enseñanza de esas lenguas, por fuera de sus comunidades étnicas, nos condujo a las propuestas curriculares de los llamados Liceos Bolivarianos. En ellos se propone incluir la asignatura ‘Idiomas Propios’ dentro del área de ‘Lengua, Cultura, Comunicación e Idiomas’ con el propósito de complementar el

español y el inglés con “[...] las lenguas indígenas venezolanas, que en su condición de lenguas oficiales de Venezuela, también deben ser enseñadas y valoradas por la población” (Hernández 2012, pág. 164). Por otro lado, encontramos que, mediante el Decreto 1.796 de 2002, se estableció el Consejo Nacional de Educación, Cultura e Idiomas Indígenas como un mecanismo para la investigación, promoción y conservación del patrimonio histórico, cultural y lingüístico de los pueblos indígenas¹⁹⁴.

5.6. Recapitulación

En este capítulo hemos hecho una delimitación necesaria entre los conceptos de Iberoamérica, Latinoamérica e Hispanoamérica para continuar con un recorrido por el origen de los programas de traducción en algunos países hispanoamericanos. Posteriormente, hemos discutido la existencia (o la ausencia) de enfoques o teorías para la enseñanza de la traducción creadas en los países de la región. Por último, hemos querido centrarnos en la situación de las lenguas ‘adicionales’ (tanto extranjeras como originarias) en los tres países del estudio, por considerar que el conocimiento y difusión de estas lenguas en cada país afecta de manera directa los requerimientos de enseñanza de la traducción.

¹⁹⁴ Decreto 1.796, mayo 27 de 2002 del Consejo Nacional de Educación, Cultura e Idiomas Indígenas de Venezuela (Consultado el 12 de junio de 2019 de <https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/BDL/2008/6668.pdf>)

**SECCIÓN 2: ESTUDIO DE CASOS
MÚLTIPLE DE SEIS
INSTITUCIONES CON
PROGRAMAS DE TRADUCCIÓN EN
HISPANOAMÉRICA**

[...] the case study is not carried out with the assumption that it will enable us to generalize the results to the larger group of which the case forms a part¹⁹⁵ (Saldanha y O'Brien 2013, pág. 208).

¹⁹⁵ [...] El estudio de caso no se realiza con la presunción de que este nos permitirá generalizar sus resultados al grupo más amplio del que forma parte.

Capítulo 6: La traducción y su enseñanza en los países seleccionados

Traduire est un art difficile. Enseigner à traduire l'est sans doute davantage. Mais difficile ne veut pas dire impossible. L'excellence en traduction, comme en enseignement, requiert une bonne dose d'imagination, de créativité et d'abnégation¹⁹⁶ (Lee-Jahnke y Delisle 1998)

¹⁹⁶ Traducir es un arte difícil. Enseñar a traducir lo es más, sin duda. Pero difícil no quiere decir imposible. La excelencia en la traducción, como en la enseñanza, requiere de una buena dosis de imaginación, de creatividad y de abnegación.

6 La traducción y su enseñanza en los países seleccionados

6.1. Introducción

Este capítulo inicial de la segunda sección describe los contextos que rodean la enseñanza de la disciplina en los tres países seleccionados con atención al surgimiento de la disciplina en cada país, la reglamentación vigente sobre la traducción, la situación gremial, el estado de la investigación, y la oferta educativa para los traductores. También se ofrece una descripción detallada de cada uno de los programas ofrecidos en las instituciones elegidas para el estudio. En la parte final incluimos los procedimientos realizados para el análisis de los diferentes métodos de recolección y también describimos el perfil de la muestra de participantes en este estudio.

6.2. Contexto de la traducción en Argentina

Argentina ocupa un lugar destacado en el contexto hispanoamericano en cuanto al desarrollo de la traducción se refiere. Sus inicios en la traducción se remontan a casi dos siglos atrás. Al respecto, Bastin (2005) comenta que la historia de la traducción en Argentina cobra importancia desde el periodo post-independista y los inicios del siglo XX por las situaciones históricas y políticas del momento. De este periodo surgen figuras de renombre en la literatura y la traducción como Bartolomé Mitre, Leopoldo Lugones, Manuel Galves, Ricardo Rojas y Jorge Luis Borges:

[El] rechazo de todo lo que fuera español llevó a un mayor interés hacia otras culturas, lo que a su vez estimuló la traducción. Además, las oleadas de inmigrantes que llegaban a las costas argentinas tendieron a promover el intercambio cultural y, en consecuencia, las actividades de traducción¹⁹⁷ (Bastin 2005, pág. 510).

Un recuento más extenso del origen de la traducción en Argentina es ofrecido por Tanoue (1981), quien relata su evolución desde la Conquista, pasando por el periodo de la Colonia, hasta la década de 1970. En dicha contribución se aprecia cómo, desde 1868, surge la disciplina del traductor público con la creación de una serie de leyes y decretos

¹⁹⁷ [T]he rejection of everything Spanish led to increased interest in other cultures, which in turn stimulated translation. In addition, the waves of immigrants arriving on Argentine shores tended to promote cultural interchange and, consequently, translation activities.

relacionados con el requerimiento de exámenes y el otorgamiento de títulos para ejercer el oficio. En esa primera etapa no hubo cursos de formación. En una segunda etapa, se inició el desarrollo de la carrera de traductor público en el nivel universitario cuando, en 1913, se incluyó este tipo de formación en el marco de los “Cursos de Profesiones Medias”, dentro de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad de Buenos Aires (UBA). No obstante, solo sería hasta 1938 que los estudios de Traductor Público reciben la categoría de “carrera” en la UBA. Esta carrera estuvo en peligro de desaparecer hasta que en 1968, con el auspicio de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales, logró la consolidación que ha mantenido hasta la actualidad.

En el recuento de Tanoue se observa cómo la UBA ha tenido un papel central en la historia de la formación en traducción en Argentina, toda vez que fue allí donde se firmó el decreto del 17 de julio de 1868, el cual “suele mencionarse como origen de la carrera de traductor público¹⁹⁸” (Tanoue 1981, pág. 22). La UBA también fue la encargada de realizar los primeros exámenes (anuales, de latín y del idioma elegido) para poder ejercer como Traductor Público, hecho que se puede rastrear hasta finales del siglo XIX, junto con los inicios de la agremiación de traductores en Buenos Aires:

[E]n 1885, el Colegio Nacional se encargó de expedir el referido título –luego de aprobar el examen correspondiente– y se responsabilizó por crear un Registro de inscripción de Traductores Públicos, cuya nómina era informada a la Justicia (Magee y Pereiro 2009, pág. 25).

En lo relativo a las reglamentaciones para el desarrollo de la traducción pública (o legal), la Ley 20305 es la que regula el ejercicio de la profesión en Buenos Aires, la capital argentina, desde 1973, pero se aplica como modelo para el resto de las provincias. Esta ley delimita las funciones, derechos y obligaciones de estos profesionales. Los requisitos de ley para ejercer la profesión incluyen, entre otros:

- ser argentino (o tener cinco años de ejercicio de la ciudadanía);
- ser mayor de edad;
- poseer título de traductor público expedido por una universidad nacional o por universidad extranjera, previamente convalidado en Argentina;
- inscribirse en la matrícula profesional en los colegios de traductores públicos;

¹⁹⁸ Magee y Pereiro 2009, pág. 23 van más atrás, al considerar que la reglamentación de la profesión se remonta a la Real Audiencia en la Colonia, pues desde entonces se sentaron las bases “[...] para la futura legislación que terminó por reglamentar la profesión del Traductor Público”.

- tener domicilio real y constituir domicilio legal en la Capital Federal (o en la provincia correspondiente).

Además de proteger el ejercicio de la profesión, la Ley 20305 también fomenta la actividad profesional al hacer exigible que:

Todo documento que se presente en idioma extranjero ante reparticiones, entidades u organismos públicos, judiciales o administrativos del Estado Nacional, de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires, o del Territorio Nacional de Tierra del Fuego, Antártida Argentina e Islas del Atlántico Sur, debe ser acompañado de la respectiva traducción al idioma nacional, suscripta por el traductor público matriculado en la jurisdicción donde se presente el documento (Artículo 6).

Por medio de esta Ley se autoriza la creación del Colegio de Traductores Públicos de la Ciudad de Buenos Aires (CTPCBA) que funciona como persona jurídica de derecho público no estatal, y cuyas disposiciones guían y modelan las actuaciones de los demás colegios repartidos en todo el territorio nacional. Como colegio principal, el CTPCBA no entra en funcionamiento sino hasta noviembre de 2010, con la promulgación de la Ley 14.185 (modificatoria de la Ley 12.048) que establece su funcionamiento para la Provincia de Buenos Aires. El CTPCBA tiene una inscripción cercana a los 4300 traductores, para más de 30 idiomas extranjeros^{199, 200}; y reúne a los cuatro Colegios Regionales de la Provincia, estos son: La Plata, San Isidro, Bahía Blanca y Morón. Algunas funciones de los colegios de traductores son:

- ejercer el gobierno y el control de la matrícula profesional;
- fijar y recaudar el monto de la matrícula y de la cuota anual requerida a los traductores públicos inscritos;
- certificar las firmas y legalizar los documentos producidos por los traductores;
- fiscalizar el correcto ejercicio de la función de traductor público;
- vigilar el cumplimiento de la presente ley.

¹⁹⁹ El buscador del CTPCBA ofrece un listado por idiomas correspondiente a la provincia de Buenos Aires, pero las cifras son indicativas de la distribución del mercado lingüístico en el país. Mientras la búsqueda de traductores para inglés-español arroja 3962 traductores, los otros idiomas de mayor difusión no llegan ni al 10% de ese número (264 para francés, 203 para italiano, 121 para alemán, y 108 para portugués). Las demás lenguas tienen números muy inferiores, como ejemplo están: chino (8), hebreo y coreano (5 c/u), árabe y danés (3 c/u), japonés y búlgaro (2 c/u), finlandés y armenio (1 c/u). Curiosamente, el listado no ofrece ningún servicio en lenguas originarias. Consultado el 27 de agosto de 2019 de http://www.traductores.org.ar/buscar?pagina=198&de=13&a=52&filtro_idiomas=1

²⁰⁰ Por el alto nivel de matrícula, es posible que Argentina tenga el más alto índice de traductores públicos por habitante del mundo occidental: uno por cada ocho mil personas. Consultado el 16 de junio de 2019 de <https://www.lanacion.com.ar/lifestyle/traductores-la-legion-oculta-nid212634>

El CTPCBA también ofrece un listado de aranceles mínimos orientativos para sus matriculados, que contempla aspectos como la dificultad del idioma, la dirección de la traducción, el carácter público o general del documento, la actuación como intérprete, etc. Este sirve como base de negociación de los precios, así como de control al cobro por debajo de esas tarifas mínimas²⁰¹ para evitar la afectación negativa a la profesión.

La ‘Federación Argentina de Traductores -FAT’²⁰² (entidad sin ánimo de lucro, fundada en 1998) es la encargada de agremiar a los 10 colegios de traductores de Argentina. En sus reuniones y encuentros se cuenta con la Asociación Argentina de Traductores e Intérpretes (AATI) como miembro observador.

En cuanto a la AATI²⁰³, esta se fundó en 1982 y también es miembro de la Federación Internacional de Traductores (FIT). Su misión es defender los intereses de los traductores científico-técnicos y literarios y de los intérpretes, pues estos no están cobijados por la Ley 20305. La AATI cuenta con ofertas de capacitación, difusión de oportunidades laborales, directorio de socios acreditados, asesoramiento contable y jurídico, entre otros beneficios. Aunque la vinculación a esta Asociación no es obligatoria, ella reúne a más de 420 traductores e intérpretes que ofrecen servicios en cerca de 40 idiomas diferentes.

Además de las anteriores asociaciones, también se cuenta con la Asociación Argentina de Traductores Técnico-Científicos (AATT²⁰⁴), fundada en 2010 y con 84 afiliados; y con la Asociación de Intérpretes de Conferencias de la Argentina (ADICA²⁰⁵), fundada en 1979, y actualmente con 63 miembros.

La industria editorial argentina también ha sido referente de calidad por más de un siglo en el contexto latinoamericano. Y su nutrida publicación literaria se ha alimentado, en buena parte, de la traducción de textos extranjeros. Por varias décadas, prestigiosas casas editoriales argentinas y españolas produjeron sus textos en suelo argentino “[...] muchas de las cuales ocuparon un primado en el ‘universo del español’ durante casi cuatro décadas, editando, traduciendo y exportando por América Latina y España, casi toda la literatura relevante del siglo XX” (Crolla 2013, pág. 9). Por lo anterior, y con el ánimo de brindar un

²⁰¹ El cobro de estos aranceles es solo orientativo. En la práctica, se llega a cobrar hasta el 20 y 30 % por debajo de ellos, principalmente en las lenguas de traducción masiva (inglés, francés, italiano) debido al elevado número de traductores disponibles para ellas.

²⁰² Consultado el 16 de junio de 2019 de <http://www.fat.org.ar/>

²⁰³ Consultado el 16 de junio de 2019 de <https://www.aati.org.ar/es/aati>

²⁰⁴ Consultado el 14 de agosto de 2019 de <https://traductorado.edu.ar/aatt/index.php>

²⁰⁵ Consultado el 14 de agosto de 2019 de <http://www.adica.org.ar/index.php>

respaldo jurídico sólido para los traductores literarios, en años recientes un grupo de traductores ha iniciado una batalla jurídico-política para impulsar una ‘Ley de derechos de los traductores y fomento de la traducción’²⁰⁶. Los objetivos principales de esta propuesta son hacer respetar los derechos morales y patrimoniales del autor de la traducción como propiedad intelectual y exigir que se reglamenten los contratos de traducción para proteger el derecho a la propiedad ya mencionado.

En relación al estado de la investigación en traductología, en Argentina hace falta un mayor desarrollo, hasta el punto de que los Estudios de Traducción aparecen dentro de las llamadas ‘áreas de vacancia académica’ en ese país (es decir, como espacio poco explorado por la investigación). Según manifiesta Vargas Gómez (2017, pág. 16), en su análisis de la base de datos BITRA, en comparación con el número de artículos sobre la disciplina en otros países latinoamericanos, la producción argentina resulta discreta. Este autor ubica a Argentina en el cuarto lugar de la región (con 67 artículos publicados) detrás de Colombia, México y Perú.

Para Chaia (2019, pág. 3) tal falta de desarrollo investigativo guarda relación con el alto número de instituciones no universitarias que ofrecen formación de grado en traducción e interpretación (alrededor de 25 instituciones no universitarias, frente a 20 universidades). Su argumento se basa en que muy pocas de estas instituciones cuentan con departamentos de investigación, ni exigen a sus docentes la realización de tareas investigativas dentro de sus actividades labores.

La necesidad de mayor investigación en traducción en el país del sur no parece ser un fenómeno nuevo, pues ya en 1990 un estudio evidenciaba tal situación:

se constató que la formación entregada por la carrera de traducción en los tres países de la muestra (Argentina, Perú y Chile) es netamente de tipo profesional. Ahora bien, si se parte del postulado que la disciplina tiene que desarrollarse en sí misma y de manera científica, nos enfrentamos a que por apuntar a una formación profesional y no a una formación académica, los objetivos de las carreras en los tres países estarían frenando el avance de la disciplina propiamente (López y Valdivieso 1990, pág. 587).

En contraste con la falta de impulso a la investigación en los centros no universitarios, en las unidades académicas de varias universidades con programas de traducción se ejecutan proyectos de investigación acreditados por los entes respectivos. Entre estas se destacan el

²⁰⁶ Consultado el 14 de junio de 2019 de <http://leydetraduccionautoral.blogspot.com/>

Área de Investigación en Traductología (AIT), de la Universidad Nacional de La Plata (creada en 2009); el Área de Traductología (ATRA), de la Universidad Nacional de Córdoba (1986); los Estudios de Traducción del Instituto de Investigación en Lingüística, Traducción y Enseñanza (ILTE), de la Universidad del Aconcagua (2006); y el Centro de Estudios en Traducción (CET) de la Universidad Nacional del Comahue (2012). La labor de estos centros de investigación fomenta el avance de la traductología en el país al abordar proyectos de investigación desde la lingüística, la literatura y, aunque en menor medida, desde los estudios de traducción. Además de los proyectos de investigación, estos centros y áreas de investigación organizan eventos científicos periódicamente, con el objetivo de difundir y discutir diversas temáticas relacionadas con la actividad traductora.

Nuestro rastreo sobre trabajos investigativos asociados con la traducción y su enseñanza arrojó varios resultados, entre los que se destacan la detallada cronología de Tanoue (1981) sobre los orígenes y evolución de la carrera de traductor público en Argentina. También se presenta el estudio de Dal Dosso (2007) sobre el uso de las tecnologías de la información y la comunicación en los programas de traducción de su país, en el cual se concluye que esa es un área que requiere mayor atención. Gentile y Chaia (Chaia 2014) y Chaia (2017) analizan el estado de la formación en los programas de traducción e interpretación, y en sus estudios encuentran que la información sobre el repertorio de programas se encuentra bastante desactualizada y no corresponde a la realidad de la formación en el país. Villalba (2017) presenta un proyecto en el cual se realizan entrevistas y encuestas a agentes del campo editorial y a formadores de traductores sobre el tema específico de la variedad ‘rioplatense’ y el llamado ‘español neutro’. Además está el trabajo de Willson (2004) respecto a la función de los traductores en la difusión de la literatura argentina del siglo XX. Nuestra búsqueda bibliográfica también arrojó resultados sobre escritos de tipo reflexivo y analítico sobre la situación de la educación de los traductores, como los de Arrizabalaga (2013) y Bianchini (2016) los cuales, sin embargo, no parecen ser resultados de investigaciones concretas.

En el campo de las publicaciones, el país austral también cuenta con varias revistas dedicadas, parcial o exclusivamente, a la difusión de artículos sobre la traducción. Como ejemplos están *El taco en la brea*, de la Universidad Nacional del Litoral; *ReCIT*, revista del

Área de Traductología de la Facultad de Lenguas, Universidad de Córdoba; o *Revista Lenguas Vivas*²⁰⁷, de Instituto de Enseñanza Superior en Lenguas Vivas [Juan Ramón Fernández].

Los avances en publicaciones científicas junto al trabajo realizado por los centros de investigación universitarios muestran un panorama promisorio, por lo que Chaia concluye:

La creación de centros y áreas de investigación en las instituciones que ofrecen programas de formación de grado y de postgrado, y la organización de reuniones científicas ponen de manifiesto el avance de los ET [Estudios de Traducción] en el país. La incorporación de la teoría en la formación de grado [...] para contribuir a generar interés por la investigación en los futuros profesionales de la traducción, constituye, a nuestro entender, un factor positivo. Todas estas acciones le conceden a los ET un rudimentario grado de institucionalización, hecho que nos lleva a repensar la categoría de “área de vacancia” atribuida a la disciplina y a considerar su incipiente emergencia de esta condición (Chaia 2019, s.p.).

Se observa pues, que hay algunos avances en los estudios de traducción en el país austral, impulsados por los cambios en la manera de abordar la profesión con la ayuda de los avances tecnológicos y con los aportes teóricos desde otras latitudes. Sin embargo, aún se observa que “[...] la tradición reflexiva y fundamentalmente teórica que predominó hasta entonces, y los enfoques lingüísticos y literarios de las primeras etapas de desarrollo de la disciplina parecen estar todavía arraigados en nuestro país [Argentina]” (ídem).

Los datos anteriores ponen de manifiesto que el ejercicio de la traducción en Argentina tiene una larga tradición y está respaldado por una reglamentación bien establecida y por organizaciones gremiales definidas y con poder de convocatoria. Y en el terreno de la investigación, se están mostrando avances importantes. Lo anterior sirve como soporte para la existencia de un número significativo de programas de traducción, tanto a nivel de grado como de posgrado, a lo largo del país (aunque con mayor concentración en la Provincia de Buenos Aires). En nuestra búsqueda hemos evidenciado que la información disponible, en publicaciones (Caminade y Pym 2005a; Harris 1997; Pym 1998/2002) y bases de datos digitales (American Translators Association - ATA), sobre el número de instituciones formadoras de traductores en Argentina se encuentra desactualizada y es poco confiable. No obstante, el minucioso trabajo elaborado por Chaia (2017, 2019) sobre este tema presenta un compendio de dichas instituciones y programas bastante preciso.

²⁰⁷ *Lenguas Vivas*: grafía como en el nombre original.

La información recabada nos permite constatar que las ofertas de formación para traductores e intérpretes sobrepasan las 60 (incluyendo programas universitarios y no universitarios). De este número, se pueden “contabilizar un total de treinta y nueve (39) carreras de traductor e intérprete del nivel de grado en el país, ofrecidas por un total de veinte (20) universidades, diez (10) públicas y diez (10) privadas, las que representan el 19% de las instituciones universitarias argentinas” (Chaia 2017, pág. 96).

| Universidades públicas | | | | Universidades privadas | | | |
|--------------------------------|--------------|--|------------------------------------|---|--------------|---|------------------------------|
| Nombre | Ciudad | Título | Creación | Nombre | Ciudad | Título | Creación |
| Nacional de la Plata - UNLP | Buenos Aires | TP inglés, TP francés | 1978 | Universidad del Aconcagua-UDA | Mendoza | TP inglés | 1996 |
| Nacional de Catamarca - UNCA | Catamarca | TP inglés | 1989 | Adventista del Plata- UAP | Entre Ríos | TP inglés | 1995 |
| Nacional de Córdoba - UNC | Córdoba | TP inglés, TP alemán, TP francés, TP italiano | 1990 | Universidad de Belgrano -UB | Buenos Aires | TP Literario y Científico Técnico inglés | s/d |
| Nacional del Comahue - UNCO | Río Negro | TP de inglés | 1991 | Pontificia Católica Argentina -UCA | Buenos Aires | TP inglés | s/d |
| Nacional de La Rioja - UNLAR | La Rioja | TP inglés | 1998 | Universidad del Museo Social Argentino - UMSA | Buenos Aires | TP inglés, Intérprete inglés | s/d |
| Autónoma de Entre Ríos - UADER | Entre Ríos | TP portugués, TP inglés, Traductor francés, Traductor italiano | 2000 (s/d para francés e italiano) | Univ. del Centro Educativo Latinoamericano - UCEL | Santa Fé | TP inglés, TP portugués | s/d |
| de Lanús - UNLA | Buenos Aires | TP inglés | 2007 | Universidad de Morón - UM | Buenos Aires | TP inglés | s/d |
| Nacional de Rosario - UNR | Santa Fe | TP portugués | 2009 | Católica de Salta - UCASAL | Salta | TP inglés, Técnico Traductor en inglés | s/d |
| Univ. de Buenos Aires - UBA | Buenos Aires | TP inglés, TP alemán, TP francés, TP portugués, TP italiano | 1968 | Univ. del Salvador- USAL | Buenos Aires | Trad. Cient-Literario inglés, TP inglés, Lic. Interp. de Conferencias inglés, TP portugués, Trad. Cient-Literario portugués | 1970, 1970, 1990, 2012, 2012 |
| Nacional de Cuyo - UNCU | Mendoza | TP inglés | s/d | Univ. Argentina de la Empresa - UADE | Buenos Aires | TP inglés, Intérprete Simultáneo de inglés | s/d |

Tabla 6. Resumen de las universidades que ofrecen formación en traducción e interpretación en Argentina, (elaboración a partir de Chaia 2017, pág. 96–97).

La Tabla 6 nos permite observar un panorama general de la ubicación de los programas y de los idiomas ofrecidos. Tal situación es resumida como sigue:

En el terreno de la educación formal, la oferta de centros de enseñanza en la Argentina no es muy amplia en términos geográficos, ya que la mayoría se concentra en la ciudad de Buenos Aires [...] como tampoco lo es en términos de diversidad de idiomas, ya que la formación en inglés lleva claramente la delantera, seguida por la de algunos otros idiomas, como el alemán, el francés y el portugués, en cuanto a cantidad de centros y, claro está, de alumnos inscriptos (Benseñor 2012, s.p.).

De las 39 carreras mencionadas, treinta y una (79%) forman traductores públicos, otras tres (todas privadas) forman intérpretes, dos más otorgan el título de traductor científico-literario, dos son para traductor general, y una más para técnico traductor. Los datos muestran una fuerte preferencia por el par de lenguas inglés-español (62% de los programas), aunque las universidades ofrecen carreras en otros cuatro idiomas. La formación en portugués-español ocupa el 15% de la oferta, el francés-español 10%, el italiano-español 8%, y el alemán-español 5% (Chaia 2017, pág. 97).

Igualmente, se observa una amplia superioridad de las titulaciones en traducción pública, lo cual se puede deber al respaldo legal que la Ley 20305 ofrece a ese tipo de profesionales. Nótese que el título de Traductor Público en Argentina solo se obtiene tras cursar un programa de estudios de mínimo cuatro años. No es posible acceder a la profesión por medio de un examen ante una institución autorizada por el Estado, como en otros países. Sin embargo, para los pares de lenguas cuya oferta no está presente, existe la figura excepcional del ‘Traductor Idóneo’. Estas personas deben presentar un examen ante expertos en la lengua en cuestión (en una embajada o consulado, por ejemplo). Adicionalmente, deben cursar las asignaturas no relacionadas con la lengua extranjera (es decir, Español, Derecho, Práctica Profesional, etc.) en la universidad reconocida de su elección. Por lo general es la UBA la que otorga esos títulos de traductor público en ‘el Idioma Extranjero en el que se haya especializado el estudiante’ (Res. 4961, de 8 de agosto de 2012). Después de cumplir con todos los requisitos, el aspirante debe gestionar la matrícula profesional ante el Colegio de Traductores Públicos de la Ciudad de Buenos Aires, para poder ejercer como ‘Traductor Público Idóneo’.

Ante la variedad de instituciones con oferta académica, resulta apenas lógico que los planes de estudio sean bastante disímiles, y que la formación y competencias de los egresados de cada programa sean también muy diversas. La autonomía universitaria otorga total libertad a cada institución para elaborar los currículos a su gusto, lo cual no siempre concuerda con las necesidades de la profesión. Tal libertad lleva a que algunos planes de estudio solo incluyan un reducido número de materias relacionadas con la traducción, o a que enfatizan en otras poco, o nada, asociadas con la realidad profesional. Como ejemplo, podemos mencionar los casos de la Universidad Adventista del Plata²⁰⁸, la Universidad Católica de Misiones o el Instituto Neuquino del Profesorado en Inglés. La primera prepara traductores públicos, pero solo incluye 3 materias de traducción en las 54 que forman su plan de estudios y, en contraste, ofrece 10 de formación en doctrinas cristianas o similares, como: Cosmovisión bíblica cristiana, Antropología cristiana, Fundamentos del cristianismo, Filosofía de la educación cristiana, Ciencia y fe, entre otras. Por su parte, la UCAMI forma Técnicos Universitarios en Traducción e Interpretación²⁰⁹ en inglés durante 3 años y, junto a sus 6 asignaturas de traducción, incluye otras 6 de historia y de geografía con un marcado énfasis en la región de Misiones. Entre ellas están: Geografía regional y de Misiones, Historia de Misiones, Taller de turismo regional, y Teología. Cerrando este grupo, está el Instituto Neuquino del Profesorado que, en su condición de institución universitaria, ofrece un traductorado público²¹⁰ con 29 materias, de las cuales solo 3 son específicas de traducción.

Casos como los anteriores (en los que los estudios parecen más orientados a la formación sacerdotal o al turismo regional que a la traducción con una mirada internacional) nos permiten ver que las carreras en Argentina no siempre se centran en la enseñanza de la traducción, y que los planes curriculares en ocasiones se desvían de su objetivo principal. Un cálculo del porcentaje de la carga horaria que representan las asignaturas específicas sobre el total de asignaturas en los 39 programas de traducción permite concluir que “[...] entre un 20% y no más de un 37% de las asignaturas de los planes de estudio son asignaturas

²⁰⁸ Universidad Adventista del Plata, Traductorado Público. Consultado el 24 de junio de 2019 de <https://uap.edu.ar/carrera/traductorado-ingles/>

²⁰⁹ Universidad Católica de Misiones, Tecnicatura en Traducción e Interpretación. Consultado el 24 de junio de 2019 de <http://www.ucami.edu.ar/cont.php?id=11>

²¹⁰ Instituto Neuquino del Profesorado en Inglés, Traductorado Público. Consultado el 24 de junio de 2019 de <http://www.inpi.edu.ar/traductorado-publico-en-ingles/plan-de-estudios-643/>

específicas de traducción” (Chaia 2017, pág. 103). Por lo anterior, hay quienes recomiendan la reglamentación de unas asignaturas mínimas para buscar mayor uniformidad en la formación de los traductores argentinos (TParece TV Mayo 10 de 2016, s.p.).

En contraste con la amplia oferta a nivel de grado, Argentina solo cuenta con formación de postgrado en cuatro instituciones, a saber: la Universidad de Buenos Aires (UBA), la Universidad Nacional de Córdoba (UNC), la Universidad de Belgrano (UB) y la Escuela Normal Superior en Lenguas Vivas (ENSLV). No detallaremos esta información puesto que no hace parte de los objetivos del presente estudio.

Tras ofrecer esta contextualización de la situación de la traducción en Argentina, queremos hacer una breve presentación de los programas en las dos instituciones elegidas para nuestro estudio en ese país: la Universidad Nacional de Córdoba (UNC) y el Instituto de Enseñanza Superior en Lenguas Vivas ‘Juan Ramón Fernández’ (IESLV). Este procedimiento también se seguirá con las instituciones de Colombia y Venezuela, más adelante.

Para ello recurrimos a información general obtenida en las páginas institucionales y en fuentes secundarias. Se mencionan los siguientes datos de cada institución: nombre, ubicación, año de creación, documentos fundacionales, cantidad, nombre y duración de los programas de traducción ofrecidos, fecha de inicio y modalidad en que se ofrecen los cursos y número aproximado de estudiantes. Además, se incluye información sobre los perfiles de ingreso y de egreso esperados para los estudiantes. A manera de contextualización, también se incluyen los sitios Web que ofrecen datos cronológicos relevantes asociados a cada institución y programa.

6.2.1 Universidad Nacional de Córdoba -UNC

6.2.1.1 Datos generales

La institución se encuentra en Av. Valparaíso s/n. Ciudad Universitaria, en Córdoba, Argentina. Fue creada en 1613 como Colegio Máximo de la Orden Jesuítica, y en 1622, se convirtió en la Universidad Nacional de Córdoba. Sus documentos fundacionales son la Cédula Real del 2 de febrero de 1622 (firmada por el Rey Felipe IV de España) para la creación de la Universidad; y la Resolución Ministerial 471/1993, para la creación de los Traductorados en alemán, inglés, francés e italiano.

6.2.1.2 Oferta académica (número y nombre de programas de traducción)

Cuatro (4). Traductorado Público Nacional en inglés, Traductorado Público Nacional en francés, Traductorado Público Nacional en alemán, Traductorado Público Nacional en italiano. Los cuatro traductorados son administrados por la Facultad de Lenguas de la UNC, tienen un régimen anual (5 años), y se ofrecen en modalidad presencial.

6.2.1.3 Creación del (los) programa(s)

Los 4 traductorados fueron creados en 1993, mediante la Resolución 471 del Ministerio de Educación. Posteriormente fueron modificados por Resoluciones del Consejo Directivo de la Facultad de Lenguas, así: Res. 1288/2017 (Alemán), Res. 1285/2017 (Francés), Res. 1282/2017 (Inglés) y Res. 1287/2017 (Italiano).

6.2.1.4 Número (aproximado) de estudiantes

Total para los cuatro traductorados públicos²¹¹: 3394 (642 hombres – 2 752 mujeres). TP Inglés: Total, 3.047 estudiantes (562 hombres – 2 485 mujeres). TP Francés: Total, 96 estudiantes (22 hombres – 74 mujeres). TP Italiano: Total, 151 estudiantes (24 hombres – 127 mujeres). TP Alemán: Total, 100 estudiantes (34 hombres – 66 mujeres).

6.2.1.5 Requisitos de ingreso y perfil del egresado

Para el ingreso a la carrera es necesario haber completado los estudios de nivel secundario. En el caso del ingreso de estudiantes mayores de 25 años sin estudios secundarios completos, se deberá cumplir con los requisitos establecidos en la Ordenanza del Honorable Consejo Superior de la UNC (OHCS 3/2015). Asimismo, el ingreso de ciudadanos extranjeros será regido por la Resolución HCS 652/2015. También se requiere tener un nivel de lengua pre-intermedio del idioma extranjero en que se desea cursar el traductorado. Para alcanzar este nivel, la UNC ofrece a sus nuevos estudiantes el Ciclo Nivelatorio de lenguas, cuyas asignaturas deben ser aprobadas para continuar con los estudios regulares.

²¹¹ Datos correspondientes a 2016. Consultado el 24 de junio de 2019 en el ‘Anuario Estadístico UNC 2016’ de <https://www.unc.edu.ar/sites/default/files/Anuario%20Estadistico%20UNC%202016%20Web.pdf>

Según el Plan de Estudios²¹² –vigente desde 1990 para los cuatro traductorados– se espera que los egresados al culminar sus estudios puedan, entre otras cosas:

- Tener dominio de la lengua nacional y en el caso correspondiente, de la lengua extranjera de su especialización, entendiéndose por “dominio de la lengua” su correcta comprensión en el nivel de lectura y su correcto empleo escrito.
- Estar dispuesto a perfeccionarse permanentemente en su ámbito profesional en función del medio en que se desenvuelva.
- Haber desarrollado conciencia sobre su responsabilidad como canal de comunicación escrita entre las diferentes culturas en sus diversos ámbitos de expresión.
- Haber demostrado tener conciencia de la responsabilidad de ser fiel al contenido y al espíritu del texto que traduzca, a la vez que capaz de verter al otro idioma el registro idiomático del texto original.
- Identificar y promover la conciencia sobre contenidos culturales y sociopolíticos que se expresan a través de conductas lingüísticas.
- Arribar a juicios autónomos sobre bases argumentales firmes tanto en el área de su especialidad como en su condición de ciudadano.

6.2.1.6 Perfil profesional (incumbencias)

El Plan de Estudios para los traductorados propone que los Traductores Públicos al ingresar al mundo laboral sean capaces de:

- Realizar traducciones de textos y documentos de carácter público y privado del idioma extranjero al nacional y viceversa en los casos que las disposiciones legales así lo establezcan o a petición de parte interesada.
- Actuar como intérprete del idioma en el cual posee título habilitante en los casos previstos por la ley.
- Participar en centros de investigación y servicios de terminología y documentación.
- Actuar como revisor y asesor lingüístico del idioma de su especialización a requerimiento de parte interesada - medios de comunicación social, bibliotecas, editoriales, asociaciones, agencias de publicidad y de turismo particulares (Plan de Estudios Traductorado Publico Inglés, pág. 2).

6.2.1.7 Resumen histórico

Respecto a la carrera de grado de Traductor Público, como carrera independiente,

²¹² Consultado el 22 de junio de 2019 de <http://www.lenguas.unc.edu.ar/uploads/Ingl%C3%A9s%20Trad.pdf>

... fue creada en 1976 en la entonces Escuela Superior de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba y se ha desarrollado hasta el presente en cuatro secciones de lenguas: inglés, francés, italiano y alemán. Antes de esa fecha el título de Perito Traductor era anexo al de Profesor de Lengua y Literatura en la lengua respectiva. A partir de la implementación del Plan 6, en 1976, la carrera de Traductor Público se estableció como carrera independiente, con cuatro años de duración. Con el Plan 7 (1990), actual Plan de Estudios vigente, la carrera de Traductorado, de cinco años de duración, se desarrolla paralelamente a las carreras de Profesorado y Licenciatura (Honorable Consejo Directivo, Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba 07/03/2017, pág. 3).

Para acceder a más datos cronológicos relevantes asociados con los programas de traducción en la Universidad de Córdoba, invitamos al lector a visitar el siguiente sitio Web:

<https://www.lenguas.unc.edu.ar/facultad/institucional> ²¹³

6.2.2 Instituto de Enseñanza Superior en Lenguas Vivas

“Juan Ramón Fernández” - IESLV

6.2.2.1 Datos generales

La institución se encuentra en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, en la calle Carlos Pellegrini 1515. C.P. C1011AAE. Fue fundada en 1895, como la Segunda Escuela Normal de Mujeres, y en 1904 pasa a ser la Escuela Normal del Profesorado en Lenguas Vivas. Sus documentos fundacionales son el Decreto de marzo 4 de 1895, para la fundación de la ‘Segunda Escuela Normal de Mujeres’ (firmado por el presidente Dr. José E. Uriburu, y el Ministro de Justicia e Instrucción Pública, Dr. Antonio Bermejo); el Decreto del 10 de febrero de 1904, para la fundación de la ‘Escuela Normal del Profesorado en Lenguas Vivas’ (firmado por el Presidente General Julio A. Roca y el Ministro Dr. Juan Ramón Fernández); y la Resolución Ministerial 98/1991, para la creación de los Traductorados en inglés y francés.

²¹³ Recuperado el 31 de Julio de 2018 de <http://www.lenguas.unc.edu.ar/facultad/historia>

6.2.2.2 Oferta académica (número y nombre de programas de traducción)

Seis (6). Traductorado literario y técnico-científico en francés; Traductorado literario y técnico-científico en alemán; Traductorado en Portugués, Traductorado en inglés (con tres especialidades). Los programas son administrados por los Departamentos respectivos de cada idioma, tienen un régimen semestral (8 semestres más 1 semestre de Residencia - práctica profesional), y se ofrecen de manera presencial

6.2.2.3 Creación del (los) programa(s)

Traductorado literario y técnico-científico en francés, 1971 (actualizado en 2013). Traductorado literario y técnico-científico en inglés, 1971 (actualizado en 2013 como Traductorado en inglés, con tres especialidades). Traductorado literario y técnico-científico en alemán, 1994 (actualizado en 2004). Traductorado en Portugués, 2006.

6.2.2.4 Número (aproximado) de estudiantes

Los estudiantes para el traductorado y el profesorado en LV rondan los 1700 (1712 para 2017)²¹⁴. Según la rectora de la institución, en el traductorado hay cerca de 1000 estudiantes. “Es la carrera más atractiva en estos momentos. Tenemos más matrícula de traductorado que de profesorado” (Peiró Diciembre 10 de 2017).

6.2.2.5 Requisitos de ingreso y perfil del egresado

Aparte de la aprobación de los estudios secundarios, el ingreso a cualquiera de los traductorados ofrecidos tiene como requisito la presentación y aprobación de un examen obligatorio escrito y oral, en la lengua extranjera que corresponda. Dichos exámenes evalúan la competencia lingüística mínima para ingresar a cada carrera, la cual puede variar para cada lengua. Por ejemplo, para portugués se exige un ‘nivel umbral o mínimo’ (aproximadamente 250 horas de estudio de la lengua extranjera), mientras que para alemán se exige un nivel intermedio (aproximadamente 9 cuatrimestres de estudio).

Aparte de lo anterior, los egresados de la sección de bachillerato del IES en Lenguas Vivas “*Juan Ramón Fernández*” podrán acceder al Nivel Superior por ingreso directo o examen de ingreso interno²¹⁵.

²¹⁴ Consultado el 30 de Julio de 2019 de <https://ieslvf-caba.infed.edu.ar/sitio/elecciones-2017-2/#resultados>

²¹⁵ “Los alumnos de 5to 1era, 5to 2da y 5to 3era, con especialización en Lenguas Extranjeras y cuyo promedio de 4to y 5to año en esas asignaturas sea de 8 puntos ingresarán sin el requisito del examen de

El egresado del Lengua Viva recibirá su título de traductor con una formación generalista y con la idea, a futuro, de sentar las bases para facilitar una carrera de posgrado cuyos objetivos tiendan a la especialización del traductor en una rama disciplinar. Se espera que quien egresa de cualquiera de los 4 traductorados sea un profesional:

- capaz de desempeñarse en forma responsable y competente en el campo académico y laboral de la traducción,
- con una sólida formación académica tanto teórica como práctica,
- competente en el cumplimiento de los diferentes roles que deba desempeñar,
- comprometido con el contexto de la Ciudad de Buenos Aires y la Argentina,
- en condiciones de participar en forma comprometida, reflexiva y crítica en las decisiones y acciones sociales que le competen como persona, ciudadano y profesional,
- capaz de adaptarse creativamente a diferentes condiciones y situaciones de trabajo,
- con una actitud favorable a la innovación, al cambio y a la autoevaluación permanente de su desempeño profesional.

6.2.2.6 Perfil profesional (incumbencias)

La Ley 24.521/1995, que rige la Educación Superior de Argentina, establece las disposiciones para el funcionamiento de las IES. Dicha Ley estipula el carácter de “formación instrumental” conferido a estas instituciones, lo que las diferencia de la formación brindada en los programas universitarios, más centrada en aspectos académicos e investigativos. Con ese trasfondo, es importante anotar que el título de Traductor Literario y Técnico-Científico otorgado por LV no permite a sus egresados desempeñarse en el campo de la traducción jurídica, como sí sucede con el Traductorado Público. Así, el título otorgado por la Institución posibilita que sus egresados tengan la capacidad de:

- desempeñarse como traductores en las lenguas respectivas en las esferas científica, literaria, jurídica, económica, entre otras áreas, con la salvedad de las incumbencias profesionales establecidas por la ley 20.305 para el Traductor Público.
- orientar su formación para ejercer la docencia, con el cursado de todas las unidades curriculares que le permitan también acceder al título de Profesor en la lengua respectivas para el Nivel Inicial y Primario/EGB [Educación General Básica] 1 y 2 (6-11 años), o para el Nivel Medio o EGB 3/Polimodal (12-17 años) según la reglamentación de equivalencias vigente.

- continuar su formación con el cursado de una Especialización en el Instituto de Enseñanza Superior en Lenguas Vivas ‘Juan Ramón Fernández’ para acceder a la posibilidad de presentarse, en una segunda etapa, a una Adscripción a Cátedra de Nivel Superior en la misma institución.
- completar estudios de posgrado en universidades nacionales y extranjeras.

6.2.2.7 Resumen histórico

Para acceder a una síntesis de los datos cronológicos más relevantes asociados con los programas de traducción de la IES Lenguas Vivas, invitamos al lector a visitar el siguiente sitio Web:

<https://ieslvf-caba.infod.edu.ar/sitio/historia-institucional/>²¹⁶

6.3. Contexto de la traducción en Colombia

En Colombia, como en el resto de los países hispanoamericanos, el paso del periodo colonial a la era republicana estuvo acompañado por la traducción de diversos textos provenientes de Europa y de los Estados Unidos. Estas traducciones fueron desarrolladas por intelectuales pertenecientes a las elites criollas, de manera autónoma y casi autodidacta. Los textos traducidos servían a varios propósitos, como la divulgación de grandes obras literarias o la propagación de ideas políticas y filosóficas. En el primer caso, los escritores colombianos del siglo XIX podían darse el lujo de traducir literatura por simple placer, pues además de sus conocimientos intelectuales, muchos de ellos eran políglotas, así lo sugieren Orozco et al.:

La primera observación que surge tras una revisión de la traducción en el siglo XIX es que los traductores y los actores de la escena literaria son las mismas personas. No se hacía una distinción entre la traducción y la creación literaria. Algunos escritores traducían por placer [...] La profesión tal como la conocemos hoy no existía en ese momento, y se puede suponer que el deseo de abrir a Colombia hacia el mundo del pensamiento era subyacente a la actividad traductora²¹⁷ (2004, pág. 647).

Por otra parte, la traducción de ideas políticas y filosóficas fue crucial para convocar a las luchas independentistas y para servir de base para la posterior consolidación de los

²¹⁶ Consultado el 14 de octubre de 2022.

²¹⁷ La première constatation qui se dégage d'un survol de la traduction au XIX^e siècle est que les traducteurs et les acteurs de la scène littéraire sont les mêmes personnes. On ne faisait pas la distinction entre traduction et création littéraire. Certains écrivains traduisaient par goût [...] La profession telle que nous la connaissons aujourd'hui n'existait pas à l'époque, et on peut supposer que le désir d'ouvrir la Colombie au monde de la pensée était sous-jacent à l'activité de traduction.

nacientes partidos políticos. Los traductores realizaban algunas adaptaciones en los textos para adecuarlos a los públicos receptores y a los intereses de sus causas. Un destacado ejemplo de estos textos fue la traducción de ‘los Derechos del Hombre y del ciudadano’, realizada por Antonio Nariño en 1789 y difundida de manera clandestina (y por la cual Nariño sería enviado a prisión). Según Bastin (2008), la procedencia extranjera de las obras originales servía para imprimir a los textos cierta credibilidad, idea que respalda Montoya (2014) al agregar que:

En un contexto institucional y hegemónico como el de Colombia en la época estudiada, observamos que las traducciones evidentemente fueron instrumentos de legitimación del poder a través del conocimiento [...] la referencia a los contextos extranjeros era determinante, pues la ideología radical estaba profundamente marcada por una constante referencia a los modelos europeos y estadounidenses como modelos modernos por imitar. Las traducciones se convierten en factores de consolidación de la autoridad y el prestigio (2014, pág. 291).

Antes del siglo XX, en Colombia no se vislumbraba ninguna formación en el campo de la enseñanza de la traducción. La enseñanza de lenguas, en especial del francés y del inglés y, en menor medida, del italiano y del alemán se restringía a los sectores pudientes de la sociedad. Por fuera de la clerecía, el latín y el griego cada vez se enseñaban menos. Y el aprendizaje de las lenguas amerindias había dejado de tener prioridad para la comunicación entre los misioneros y los indígenas, pues el español ya era la lengua de comunicación establecida. Sin embargo, en su análisis del periódico *La Escuela Nueva*, publicado durante el gobierno de los liberales radicales de Colombia (1871 a 1879), Montoya se refiere a la existencia de asignaturas orientadas a la traducción en las escuelas de formación de docentes:

En la normativa de estas instituciones educativas a los alumnos se les impartía un curso donde practicaban la traducción. En el Capítulo VII, artículo 134 del Decreto [Orgánico de Instrucción Pública] dice: “Además de las materias indicadas en el artículo anterior, se darán en cada Escuela Normal los siguientes cursos: 1°. De traducción de las lenguas francesa o inglesa, o de ambas si fuere posible (Montoya 2014, pág. 224).

En la primera mitad del siglo XX no hubo acontecimientos significativos en el terreno de la traducción en Colombia. Solo a mediados de ese siglo se creó el ‘Instituto Electrónico de Idiomas’ como soporte al cumplimiento de lo establecido en el Decreto 382 de 1951 “por el cual se crea el cargo de Intérpretes Oficiales”. Este fue el encargado de certificar a

los traductores e intérpretes entre 1958 y 1997. Después de ese año, el proceso de certificación sería asignado a la Universidad Nacional para evitar el conflicto de intereses entre la formación en idiomas y la certificación por una misma institución. Cabe aclarar que ni el Instituto Electrónico de Idiomas ni la Universidad Nacional ofrecían formación para traductores o intérpretes.

Por ser un país monolingüe en la práctica y por tener bajos niveles de dominio de lenguas extranjeras entre su población, resulta claro que la sociedad colombiana tiene una evidente necesidad de las profesiones del traductor y del intérprete. La ‘Clasificación Nacional de Ocupaciones²¹⁸’ (del Servicio Nacional de Aprendizaje –SENA), que ubica a los Traductores e Intérpretes bajo el Código 5124, muestra que ambas profesiones tienen reconocimiento del Estado para asuntos diplomáticos y judiciales con carácter oficial. Pero esa existencia no está acompañada por una protección desde lo legal. En efecto, la figura del traductor en Colombia no cuenta con leyes o decretos específicos que regulen o protejan su ejercicio. Solo se cuenta con algunas disposiciones en las que se define la figura del traductor legal, que en el medio colombiano se denomina ‘Traductor o Intérprete oficial’. La primera norma directamente relacionada con la traducción en el país es el Decreto 382 de 1951, antes mencionado²¹⁹. En su Artículo 4, este reza:

Artículo 4°. Podrán ser Intérpretes Oficiales las personas nacionales o extranjeras, domiciliadas en Colombia, mayores de 21 años, de reconocida buena conducta y antecedentes, calidades éstas que deberán ser acreditadas ante el Ministerio de Justicia, y cuya idoneidad en el dominio de los idiomas para los cuales se les expida la respectiva licencia deberá ser comprobada ante el Ministerio de Educación Nacional, mediante las pruebas desamen [sic] que por dicho Ministerio se establezcan al respecto.

Tal Decreto sería modificado con el Artículo 33 de la Ley 962 de 2005 del Congreso de Colombia (conocida como Ley Anti-trámites), quedando así:

Artículo 4°. Examen para el ejercicio del oficio de traductor e intérprete oficial. Toda persona que aspire a desempeñar el oficio de Traductor e Intérprete Oficial deberá aprobar los exámenes que sobre la materia dispongan las universidades públicas y privadas que cuenten con facultad de idiomas debidamente acreditadas y reconocida

²¹⁸ Consultado el 22 de julio de 2019 de <https://observatorio.sena.edu.co/Clasificacion/CnoDetalle?tags=5124#carac>

²¹⁹ Consultado el 02 de febrero de 2019 de <http://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?id=1086126>

por el ICFES [Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación] o la entidad que tenga a cargo tal reconocimiento. El documento que expidan las Universidades en que conste la aprobación del examen correspondiente, esto es, la idoneidad para el ejercicio del oficio constituye licencia para desempeñarse como traductor e intérprete oficial.

Se observa entonces que en el decreto modificado se amplía la denominación de ‘Intérpretes Oficiales’ a ‘Traductor e Intérprete Oficial’, y también se transfiere la responsabilidad de la evaluación desde el Ministerio de Educación Nacional a las universidades con facultad de idiomas acreditadas. No obstante, el ejercicio de la profesión sigue quedando abierto a cualquier persona que apruebe un examen puntual. Adicionalmente, mediante el Decreto 2282 de 1989, el cargo de traductor e intérprete se asimila al de un auxiliar de la justicia, en las mismas condiciones y exigencias que los demás peritos. Ante esa precaria regulación, la traducción oficial puede ser desempeñada por personas provenientes de cualquier disciplina, independientemente de cuál sea su formación profesional (e incluso sin tener ninguna). Lo anterior se constata en esta cita respecto a los candidatos al examen de traductor oficial administrado por la Universidad de Antioquia:

Entre la lista logran observarse historiadores, filósofos, docentes de lengua, entre otras profesiones, incluso personas sin profesión, situación que constata la diversidad que se tiene entre los aspirantes y efectivamente entre los traductores e intérpretes en el territorio (Quiroz y Zuluaga 2014, pág. 529–530).

Por otro lado, la falta de una legislación específica sobre el ejercicio de la profesión en el caso de la traducción general es más preocupante. Pues tal ausencia hace que los traductores profesionales –ya sean egresados del único programa de traducción existente en el país o formados en las pocas especializaciones o maestrías vigentes– deban competir abiertamente (en una lucha tarifaria a veces desigual) con todo tipo de conocedores de otras lenguas y con aficionados a la traducción. En este último grupo se cuentan tanto profesionales de otras disciplinas con conocimientos lingüísticos, como estudiantes de idiomas o personas extranjeras que simplemente ofrecen sus servicios traductivos sin contar con ninguna formación o certificación al respecto.

Aparte de los decretos antes mencionados, la legislación colombiana incluye una variada normativa entre leyes, decretos y otro tipo de normas que llegan a unas 160, desde 1951 hasta 2012 (Quiroz et al. 2013, pág. 170). Aunque estas leyes y disposiciones legales

influyen, de alguna manera, en la traducción como profesión, la mayoría de ellas están destinadas solo a salvaguardar los derechos del ciudadano, mas no a defender o reglamentar el oficio del traductor.

En las disposiciones mencionadas tampoco se observa un criterio único para referirse a la labor de la traducción o a quienes la desempeñan. Por ejemplo, el Código de Procedimiento Penal se refiere indistintamente al ‘Perito’ y al ‘Traductor Oficial’, al ‘Testigo de lengua extranjera’ (artículo 401); a los ‘Documentos procedentes del extranjero’ (artículo 427) y a la ‘Traducción de documentos’ (artículo 428). Contrario a lo que sucede en Argentina, donde se acuerda el uso de los términos ‘Traducción Pública’ y ‘Traductor Público’, respectivamente, los diferentes términos utilizados para tales denominaciones en los documentos oficiales colombianos pueden causar confusiones que desvirtúan la labor profesional.

Desde el punto de vista gremial, en Colombia existen dos entidades sin ánimo de lucro que trabajan por un mejor posicionamiento de la traducción como profesión y realizan variadas actividades con ese fin. Ninguna de las dos guarda vínculo legal con la profesión, ni es obligatorio asociarse a ellas. En primer lugar está la Asociación Colombiana de Traductores, Terminólogos e Intérpretes (ACTTI)²²⁰ que hace parte de la Federación Internacional de Traductores (FIT). Esta asociación agrupa a un reducido número de miembros activos (solo 59 hasta agosto de 2019) en su mayoría traductores oficiales desde o hacia el inglés, y algunos desde el francés. Aunque el alemán y el portugués (dos y un asociado, respectivamente) están representados, no se ofrece la opción de traducción oficial para ellos. Tampoco aparecen asociados que ofrezcan servicios en ningún otro idioma.

Por otra parte, el Colegio Colombiano de Traductores²²¹ (CCT) se presenta como una asociación constituida en 1990 por traductores independientes, con el apoyo del Departamento de Traducción del Ministerio de Relaciones Exteriores y de algunas misiones culturales europeas en Bogotá. El único contacto vigente con el CCT es a través de su página en Facebook, la cual no ofrece ninguna información sobre sus políticas de ingreso, número de afiliados, lenguas de desempeño, ni nada similar.

²²⁰ Consultado el 30 de agosto de 2019 de <https://www.actti.org/>

²²¹ En la última consulta al sitio <http://www.cctraductores.com/> (agosto 30 de 2019), el enlace había dejado de existir. El contacto con el Colegio de Traductores se limita a una página de una de sus fundadoras en Facebook <https://www.facebook.com/juanitaamoretraducciones/>.

Como se observa, Colombia tiene muy poco que mostrar en el aspecto gremial, pues en cuanto a poder de convocatoria, cobertura, representación y respaldo los dos cuerpos colegiados existentes resultan bastante limitados y son casi invisibles para la sociedad y para el Estado.

Un aspecto en el que Colombia se muestra fuerte es en el investigativo. El país cuenta con cerca de diez grupos de investigación en aspectos relacionados con la traducción, un número importante teniendo en cuenta la poca oferta de programas en el país. Tales grupos proceden de universidades que cuentan con programas de lingüística, filología o traducción. Cuatro de ellos se encuentran en la Universidad de Antioquia: Grupo de Investigación en Traducción y Nuevas Tecnologías, Grupo de Investigación en Traductología, Grupo de Investigación en Terminología y Traducción y Grupo de Investigación en Semiología Saussureana. El resto se distribuyen en otras ciudades, así: Grupo Linguae, de la Universidad Nacional de Colombia, y Grupo de Lingüística Aplicada y Comunicación Organizacional, de la Universidad EAN, ambos en Bogotá; Grupo Centro de Investigación Terminológica, de la Universidad Autónoma de Manizales; y Grupo de Investigación en Traducción y Terminología, de la Universidad del Valle. El trabajo de estos grupos se ve reflejado en el significativo número de publicaciones en torno a la disciplina (237 artículos) que, como se desprende del estudio de Vargas Gómez (2017) sobre la cantidad de artículos disponibles en la base de datos BITRA, supera ampliamente al de los demás países de la región:

El colombiano sería el espacio en el que parece estarse dando una más sistemática y mejor organizada actividad investigativa en ETI, a pesar de no ser el país que cuenta con la mayor cantidad de espacios académicos (centros y programas universitarios) dedicados a la enseñanza de la traducción —muy superado en tal sentido por países como México, Chile y, sobre todo, Argentina (Vargas Gómez 2017, pág. 32).

La disposición e interés de los grupos universitarios mencionados con respecto a los estudios de traducción en Colombia, como actividad organizada y vinculada a sus pregrados y posgrados, ha producido trabajos investigativos en varias líneas, entre ellos están la investigación de Gómez y Gómez (2011, 2013), con una orientación hacia la didáctica de textos científicos y técnicos, como único trabajo sobre la enseñanza de la traducción en Colombia en épocas recientes; y los trabajos de Quiroz et al. (2015) sobre el estatus del traductor en Colombia, y de Franco y Quiroz (2011) sobre el perfil del traductor. También

se encuentra la investigación de Clavijo (2006) en relación con las necesidades de traducción en las empresas colombianas; y un trabajo similar sobre el mercado disponible para los graduados del Programa de Traducción de la Universidad de Antioquia (Flórez, O., Flórez, A y Posada, S. 1999). Otras investigaciones con orientación historiográfica son las de Orozco (2000), Montoya y Ramírez (2011), y Montoya et al. (2006), todas sobre la traducción realizada por escritores colombianos durante el siglo XIX. Por su parte, Pulido (2003) investiga sobre la filosofía e historia de la traducción, y Montoya (2014) desarrolla su tesis doctoral sobre la relación entre traducción y educación en los textos del periódico oficial colombiano *La Escuela Normal* (1871-1879). Igualmente encontramos varios trabajos investigativos sobre la traducción literaria: entre ellos están el de Orozco et al. (2007) sobre la traducción literaria en el decenio 1996-2006, en tres reconocidas revistas literarias colombianas; otro de Gómez (2010) llamado “visión de los ‘reescritores’ sobre la traducción literaria en Colombia”; y uno más de Goenaga (2012) respecto a artículos sobre poética de la traducción. Respecto a la obra traductora de autores específicos: García Maffla y Sierra Mejía (1999) presentan una antología de traductores de poesía en Colombia; Orozco (2009) analiza la traducción literaria del escritor contemporáneo Pablo Montoya Campuzano; y Mira (2010) publica varios artículos donde analiza la “traducción al inglés de las unidades fraseológicas desautomatizadas en la novela Rosario Tijeras” (a partir de su tesis de maestría homónima).

En cuanto a estudios de carácter más técnico y actual, Quiroz y Patiño (2014) presentan un compendio de las investigaciones sobre lenguas para propósitos específicos (LSP) que incluye artículos sobre terminología, traducción, lingüística de corpus y lingüística computacional, entre otros temas derivados de tesis de maestría y doctorado de autores colombianos. Además, Plested y Castrillón (2004) comentan sobre la situación de la terminología en Colombia; y Quiroz (1997) y Orrego et al. (2010) presentan sendos trabajos investigativos en torno a la incipiente industria de la traducción audiovisual y la subtitulación en Colombia.

Aparte de los trabajos mencionados, también es posible encontrar una variedad de artículos relacionados con la traducción, publicados por autores colombianos, tanto en revistas colombianas como extranjeras. En cuanto a las primeras, se destacan *Mutatis Mutandis* (revista de la Universidad de Antioquia con orientación exclusiva hacia la traducción y traductología) que presenta 167 artículos de este tipo, e *Íkala*, más orientada a

la lingüística y a la enseñanza de lenguas, que presenta 54 escritos. En otras revistas colombianas se encuentran algunos artículos sobre traducción, aunque en menor cantidad; *Revista EAN* (9), *Lenguaje* (10 aprox.), *Thesaurus* (2), y *Con-textos, Gaceta Colcultura e Historia Crítica* presentan uno por revista. Sin embargo, la mayoría de los artículos se refieren a la crítica de la traducción histórica y a estudios de caso de traductores de los siglos XIX y XX, “[...] muy a tono con las inclinaciones históricas de la disciplina” (Vargas Gómez 2017, pág. 32). Se observa una escasez de temas de áreas de actualidad como la interpretación, la traducción audiovisual, la traducción automática, los aspectos profesionales o la enseñanza de la traducción. Los pocos escritos de temas actuales de la traducción no alcanzan a revelar la situación de la disciplina en el país, y en nuestros días.

Respecto a la oferta de formación en traducción e interpretación en Colombia, una consulta inicial en Internet muestra que esta es muy escasa, y que se concentra principalmente en las especializaciones y maestrías. No obstante, la información ofrecida por los motores de búsqueda es poco fiable y resulta inexacta, pues equipara cursos cortos con especializaciones y programas universitarios. Además, por lo general se presentan ofertas académicas que han dejado de existir. Lo anterior muestra una visión de los programas inexacta o sobredimensionada. Por ejemplo, el repertorio de la Asociación Americana de Traductores²²² (ATA) enlista 12 instituciones aprobadas para Colombia (sin discriminar el tipo ni el nivel de los programas ofrecidos por ellas) pero, de ese listado, solo 4 nombres tienen alguna relación con la traducción. Una búsqueda adicional en el sitio *Universia.net*²²³ ofrece 9 resultados, de los cuales solo 2 obedecen al criterio de ‘traductor’, mientras que el resto se orientan más al perfil de ‘profesional en lenguas’. En el catálogo del sitio *Lexicool.com*²²⁴ solo se muestran 3 resultados, entre especializaciones y maestrías, mientras que se omiten ofertas importantes como la del único pregrado en el país. En cuanto a bibliografía impresa, el recuento de Harris (1997) tiene dos décadas de atraso, y ni Caminade y Pym (2005a) ni Bastin (2005) mencionan a Colombia en sus referencias sobre formación en Latinoamérica. Quizás el recuento más preciso es el presentado por Gómez y Gómez (2011), donde se referencian 10 programas de los 11 que han existido en Colombia desde 1980.

²²² Consultado el 30 de agosto de 2019 https://www.atanet.org/certification/eligibility_approved.php#top

²²³ Consultado el 30 de agosto de 2019 <https://www.universia.net.co/>

²²⁴ Consultado el 30 de agosto de 2019 https://www.lexicool.com/courses_columbia.asp?IL=3

Con esta introducción, cabe decir que en Colombia solo hasta 1980 aparece el primer programa de formación de traductores. Este fue ofrecido por la Universidad de Antioquia (en Medellín) para formar traductores generales, quienes se graduaban con el título de ‘Profesional en idiomas: Inglés-Francés’. Dicho programa pasó a ser el actual pregrado en Traducción Inglés-Francés-Español, único de su género en el país. A partir de esa década surgieron también algunas especializaciones adscritas a los departamentos de idiomas en instituciones como la Universidad del Rosario, Universidad Nacional, Universidad de Pamplona o Universidad del Valle que, en su mayoría, han dejado de existir sin dar origen a programas de maestría. Los estudios en maestrías tendrían que esperar hasta la llegada del siglo XXI, con las ofertas de la Universidad Autónoma de Manizales, la EAN y la Universidad de Antioquia.

Una mirada global sobre la situación actual de la enseñanza de la traducción a nivel universitario arroja que el país solo cuenta con un pregrado en una institución pública (Universidad de Antioquia) y con una opción de cursos dentro de una carrera de idiomas en una universidad privada (Universidad EAN, Bogotá). Las demás ofertas vigentes se ofrecen a nivel de posgrado y se limitan a una especialización y a dos maestrías. Cabe anotar que tanto las especializaciones como las maestrías en Colombia tienen un costo alto, el cual no es subsidiado por el sistema educativo del país.

Como dato relevante está el hecho de que de 11 programas consultados en ocho universidades, solo 5 se encuentran activos. Y de estos, tres se encuentran en la capital, Bogotá. Todo esto demuestra la necesidad de ampliar los programas de traducción en las universidades colombianas y, en particular, en el nivel de pregrado, toda vez que los programas de posgrado por lo general no garantizan una continuidad en la formación de los traductores, debido a razones como los altos costos de las matrículas en Colombia, la apertura supeditada a un número mínimo de aspirantes, los horarios ofrecidos, la falta de continuidad en las cohortes, entre otros factores.

En la Tabla 7 se presenta la oferta de programas de traducción vigente en Colombia discriminada por instituciones, ciudades, niveles de formación, creación y carácter público/privado.

| Programas de traducción en universidades colombianas | | | | |
|--|--------|--------|----------|---------|
| Nombre | Ciudad | Título | Creación | Vigente |

| | | | | |
|---|---------------------|---|-------------|----|
| Universidad de Antioquia (pública) | Medellín | Traducción inglés-francés-español (Pregrado) | 1980 | Si |
| | | Maestría en Traducción | 2017 / 2014 | Si |
| | | Especialización en traducción en ciencias literarias y humanas | 2004 | No |
| Universidad EAN (privada) | Bogotá | Profesional en Lenguas Modernas - énfasis Traducción (Pregrado) | 1997 | Si |
| | | Maestría en Traducción económica, financiera y de negocios | s/d | No |
| Universidad Nacional de Colombia (pública) | Bogotá | Especialización en traducción | s/d | No |
| Universidad del Rosario (privada) | Bogotá | Especialización en traducción (francés / español, inglés / español, francés e inglés / español) | s/d | Si |
| Universidad Jorge Tadeo Lozano (privada) | Bogotá/Cartagena | Especialización en traducción inglés / español | 2006 | No |
| Universidad del Valle (pública) | Cali | Especialización en traducción | 1994 | No |
| Universidad Autónoma de Manizales (privada) | Manizales | Maestría en traducción | s/d | Si |
| Universidad de Pamplona (privada) | Pamplona (Colombia) | Especialización en traducción de texto escrito (español-inglés) | s/d | No |

Tabla 7. Programas de traducción en universidades colombianas

6.3.1 Universidad de Antioquia - UDEA

6.3.1.1 Datos generales

La Ciudadela Universitaria se encuentra en Medellín, Colombia, en la Calle 67 No. 53-108. Fue creada en 1803, con los primeros cursos de latinidad y letras menores en el convento de San Francisco, en la Villa de la Candelaria. En 1822 pasó a ser el Colegio de Antioquia; y en 1871 recibió su nombre actual, Universidad de Antioquia. Sus documentos fundacionales son: el Decreto del 9 de octubre de 1822 —redactado por José Manuel Restrepo, secretario del general Francisco de Paula Santander, para la creación del Colegio de Antioquia; el Decreto del 14 de diciembre de 1871, para la creación de la Universidad de Antioquia; el Acuerdo N° 14 del 14 de octubre de 1960, del Consejo Directivo de la Universidad, para la creación del Departamento de Inglés; y el Acuerdo Superior N° 165 del 19 de diciembre de 1990, para la creación de la Escuela de Idiomas.

6.3.1.2 Oferta académica (número y nombre de programas de traducción).

Uno (1). Traducción Inglés-Francés-Español. Este programa es administrado por la Escuela de Idiomas; tiene un régimen semestral (8 semestres) y se ofrece en modalidad presencial.

6.3.1.3 Creación del (los) programa(s):

Primer plan de estudios para el programa 473 (Profesional en Idiomas Inglés-Francés): 1980. Actualización como programa 474 (Traducción Inglés-Francés-Español): 2005.

6.3.1.4 Número (aproximado) de estudiantes:

El número de estudiantes²²⁵ a enero de 2019 era de 239 (117 hombres, 122 mujeres).

6.3.1.5 Misión y visión

La Misión de la Escuela de Idiomas dice así:

Somos una dependencia comprometida con la excelencia académica, la producción de conocimiento, el respeto por la diversidad y el fortalecimiento de los valores sociales. Atendemos con sentido crítico y ético necesidades locales en el campo de las lenguas y las culturas.

En cuanto a su Visión:

Hacia el 2027, la Escuela de Idiomas se proyecta como una unidad académica con presencia en los territorios, que desarrolla competencias en lenguas y traducción, con nuevos programas y servicios en formación, investigación y extensión acordes con las necesidades específicas de las comunidades del departamento de Antioquia.

6.3.1.6 Requisitos de ingreso y perfil del egresado

Para el ingreso a la carrera se debe tener título de bachiller y presentar un examen de admisión que la Universidad de Antioquia realiza semestralmente (y cuyos cupos cubren aproximadamente al 10% de la demanda). La Universidad tiene un número limitado de cupos por programa para ‘aspirantes especiales’, estos son: beneficiarios del Decreto Presidencial 644 del 16 de abril de 2001, para los más altos puntajes en el examen de Estado (2 cupos); miembros de comunidades indígenas colombianas, reconocidas por la

²²⁵ Consultado el 22 de febrero de 2019 de la Secretaría de la Escuela de Idiomas. Comunicación personal.

Constitución (2 cupos); miembros de comunidades negras y raizales de San Andrés, Providencia y Santa Catalina (2 cupos); beneficiarios de la Ley 1084 del 4 de Agosto de 2006, para aspirantes de departamentos sin Educación Superior o con dificultades de orden público (2 cupos).

Según el sitio Web de la Escuela de Idiomas²²⁶, el egresado del programa Traducción inglés-francés-español está preparado para traducir de manera escrita en las lenguas de formación. Posee conocimiento en las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación, así como de la terminología y la documentación como herramientas fundamentales para las labores específicas de traducción. En el área de la investigación, se integra a grupos interdisciplinarios, genera y ejecuta proyectos de investigación que tengan como objeto la generación de conocimientos y la solución de problemas del área del saber.

6.3.1.7 Perfil profesional (incumbencias)

Esta información no está disponible

6.3.1.8 Resumen histórico

Para acceder a una síntesis de los datos cronológicos más relevantes asociados con el Programa de Traducción de la Universidad de Antioquia, invitamos al lector a visitar los siguientes sitios Web:

<http://www.banrepcultural.org/biblioteca-virtual/credencial-historia/numero-167/universidad-de-antioquia-dos-siglos-de-historia> ²²⁷.

y

<https://www.udea.edu.co/wps/portal/udea/web/inicio/institucional/quienes-somos/> ²²⁸

²²⁶ Consultado el 22 de julio de 2019 de <http://www.udea.edu.co/wps/portal/udea/web/inicio/institucional/unidades-academicas/escuelas/idiomas/programas-academicos>

²²⁷ García Estrada 2003. Universidad de Antioquia, dos siglos de historia. Recuperado el 14 de octubre de 2022.

²²⁸ Consultado el 14 de octubre de 2022.

6.3.2 Universidad ‘Escuela de Administración y Negocios’ -EAN

6.3.2.1 Datos generales

La institución se encuentra la capital colombiana, en la Avenida Chile, Calle 71 No. 9 – 84. Fue creada en 1967, con el inicio del Programa de Técnicos en Administración de Empresas. En 1968 se convierte en la ‘Escuela de Administración de Negocios EAN’; y en 2006 toma su nombre actual como ‘Universidad EAN’. Sus documentos fundacionales son el Acta de Fundación de la Escuela del 11 de octubre de 1968 (para la creación de la Escuela de Administración de Negocios ‘EAN’), y la Resolución No. 2470 del 30 de mayo de 2006 (otorgada por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia, para la creación de la Universidad EAN).

6.3.2.2 Oferta académica (número y nombre de programas de traducción)

Uno (1). Profesional en Lenguas Modernas - énfasis en Traducción. Este programa es administrado por la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales; tiene un régimen semestral (8 semestres) y se ofrece en modalidad presencial.

6.3.2.3 Creación del (los) programa(s)

El programa de Profesional en Lenguas Modernas se inició en 1997 con cuatro énfasis para elegir, uno de ellos es Traducción.

6.3.2.4 Número (aproximado) de estudiantes

El programa de Lenguas Modernas tiene 2000 estudiantes aproximadamente²²⁹, entre 300 y 350 hacen parte del énfasis de traducción.

6.3.2.5 Misión y visión

La Universidad EAN tiene como misión contribuir a la formación integral de las personas y estimular su aptitud emprendedora, de tal forma que su acción coadyuve al desarrollo económico y social de los pueblos.

²²⁹ No fue posible acceder a datos precisos sobre el número de estudiantes del énfasis en traducción. Estas cifras se obtienen a partir de las entrevistas con profesores y directivos.

En cuanto a la visión, “Para el 2027, la Universidad EAN será referente en la formación e investigación en emprendimiento sostenible, mediante una entrega innovadora del conocimiento”.

6.3.2.6 Requisitos de ingreso y perfil del egresado

Para ingresar a la carrera los aspirantes deben haber terminado sus estudios secundarios y seguir un proceso de selección que incluye una entrevista individual (de 30 minutos, aproximadamente) y un examen en segunda lengua (inglés).

En cuanto al perfil de egresado, éste debe demostrar, entre otras, las siguientes competencias:

- Se comunica en lenguas extranjeras en el ámbito de los negocios (inglés, francés, portugués, italiano o alemán).
- Maneja la comunicación eficientemente en las organizaciones en lenguas extranjeras y nativa.
- Adapta documentos empresariales, planes de negocios y estratégicos en lenguas extranjeras mediante la traducción de documentos empresariales, financieros y legales que apoyan el proceso de internacionalización de la empresa.
- Gestiona sistemas de información en varios idiomas utilizando herramientas tecnológicas que favorecen la comunicación y contacto con clientes internos y externos.
- Actúa éticamente y con responsabilidad social frente a diferentes realidades sociales, culturales, económicas y políticas.
- Desarrolla oportunidades de negocio sostenibles y lidera proyectos que generan valor económico y social.
- Se comunica de manera efectiva en ambientes multiculturales y multidisciplinarios.
- Aplica el conocimiento en la solución de problemas actuales en diversos contextos. Maneja herramientas tecnológicas en el ejercicio profesional.

6.3.2.7 Perfil profesional (incumbencias)

En el sitio Web de la Universidad EAN²³⁰ se proponen una serie de perfiles ocupacionales para los profesionales de Lenguas Modernas. En el campo de la traducción, se mencionan:

- Traductor free lance o *in-house* especializado en los campos de la economía, las finanzas y los negocios.
- Traductor comercial y de negocios.

²³⁰ Consultado el 20 de julio de 2019 de <https://universidadean.edu.co/programas/carreras-profesionales/carrera-en-lenguas-modernas>

- Traductor en redes de comunicación nacional e internacional.
- Coordinador de equipos de traducción de negocios.
- Asesor lingüístico y comunicativo.
- Asesor lingüístico en propuestas de comunicación organizacional.
- Profesional investigador en el campo empresarial multilingüe y multicultural.
- Gestor y administrador de proyectos de comunicación organizacional en contextos plurilingües y multiculturales.

6.3.2.8 Resumen histórico

Para acceder a una síntesis de los datos cronológicos más relevantes asociados con este programa en la Universidad EAN, invitamos al lector a visitar el siguiente sitio Web:

<https://universidadean.edu.co/la-universidad/quienes-somos/historia-de-la-universidad-ean>²³¹.

6.4. Contexto de la traducción en Venezuela

Como resultado de la evolución histórica similar durante el periodo de la Colonia y la Independencia, las actuales repúblicas de Colombia y de Venezuela tuvieron una situación casi idéntica en términos del desarrollo inicial de la traducción. Así pues, los primeros momentos de esta disciplina en Venezuela siguen el mismo patrón que en los otros países liberados de la Corona Española. Junto a la traducción de textos literarios y de corte político-filosófico asociados con el proceso de independencia también se tradujeron textos orientados a la labor pedagógica de los incipientes colegios y universidades. Como en los demás casos, los escritores venezolanos de la época combinaban su labor literaria con el trabajo de traducción. Entre los personajes representativos de esta doble función en Venezuela están Andrés Bello, Juan Antonio Pérez Bonalde y Lisandro Alvarado.

En general, estos personajes no tenían una formación en traducción propiamente dicha, pero sí un gran bagaje lingüístico y cultural como producto de su educación privilegiada y elitista y de la posibilidad de realizar viajes y establecer contactos en el extranjero. Así pues, la dedicación de estas personas a la traducción no se puede entender como una actividad profesional en sí y, más bien, obedecía a intereses personales de tipo intelectual, estético, político e ideológico, como ya se ha mencionado. En ese contexto, la

²³¹ Consultado el 14 de octubre de 2022

traducción inicialmente “[...] desempeñó un papel significativo en el ‘desarrollo’ sociopolítico y sociocultural de los hombres americanos así como en la conformación de su identidad” (Bastin 2008, pág. 12).

En Venezuela, la enseñanza de la traducción estuvo precedida por la creación de programas de idiomas modernos, que surgieron inicialmente en el nivel universitario. Hernández (2012, pág. 156) refiere el año 1788 como el inicio de la primera cátedra de francés en la antigua Real y Pontificia Universidad de Caracas, conocida hoy como Universidad Central de Venezuela. Según esta autora, esa universidad ha sido un ícono en la enseñanza de idiomas modernos desde hace más de dos siglos y un modelo de referencia para la creación de programas de ese tipo en otras instituciones del país. Igualmente, la UCV se considera la cuna de la enseñanza de traducción en Venezuela.

Respecto al programa de traducción actual de la Universidad Central de Venezuela, este fue creado en 1974, y formó parte de las primeras escuelas de traducción adscritas a una facultad universitaria en Latinoamérica (junto con el Departamento de Traducción de la Pontificia Universidad Católica de Chile en 1971). Esto hace que el programa de la UCV sea uno de los más antiguos dentro de su género en la América de habla hispana. Por la variedad de lenguas y combinaciones lingüísticas que se han ofrecido en esa casa de estudios, es también uno de los más versátiles. Tradicionalmente, sus estudiantes han podido elegir dos idiomas como lenguas B, entre inglés, francés, portugués, italiano, alemán y ruso. Aunque el ruso no se ha ofrecido desde hace varios años debido a su poca demanda y a la falta de docentes para enseñarlo.

En cuanto a los estudios de lenguas extranjeras en otras instituciones de tercer grado, estos debieron esperar por su inicio hasta bien entrado el siglo XX, en universidades como Mérida, Carabobo, Zulia, de Oriente y en varios institutos pedagógicos a nivel nacional. De esas instituciones públicas (aparte de la UCV), solo la Universidad de Mérida ha incluido algún componente de traducción en su oferta académica, “[e]n este sentido, la Universidad de Caracas o Universidad Central, en la actualidad, ha demostrado ser la de más tradición y mayores logros en cuanto a la enseñanza de idiomas modernos en Venezuela” (Hernández 2012, pág. 160).

El ejercicio de la traducción en Venezuela no está respaldado por la obtención de un título universitario, ni amparado por una ley que delimite su desempeño solo para quienes tengan una formación profesional. Al igual que en el caso colombiano, las disposiciones

existentes solo reglamentan la profesión del ‘Intérprete Público’ –término con que se denomina a los traductores autorizados para actuar en el ámbito legal y jurídico venezolano. La primera de estas disposiciones es la Ley de Intérpretes Públicos²³² de 1956. En ella se establece que quienes deseen obtener el título de Intérprete Público deben acreditar su idoneidad mediante un examen presentado ante el Ministerio de Justicia.

Artículo 2.- El aspirante al título de Intérprete Público deberá someterse a un examen de Castellano, de los idiomas correspondientes y demás conocimientos necesarios y obtener en cada materia la calificación exigida por la Ley de Educación para ser aprobado.

Artículo 3.- Cumplidos que sean los requisitos exigidos, el Ministerio de Justicia, por intermedio del funcionario que designe el Reglamento, expedirá al interesado el título de Intérprete Público, previo el juramento de ley.

En esta ley no se establecen requisitos mínimos de formación, ni acreditación de títulos específicos. Lo anterior deja la opción abierta para que cualquier persona presente el mencionado examen sin importar sus conocimientos o su formación académica.

Tuvieron que pasar cuatro décadas para que se elaborara el Decreto N° 610 de 1995 “mediante el cual se dicta el Reglamento de la Ley de Intérpretes Públicos²³³”. En este decreto se especifican aspectos puntuales sobre la inscripción al examen, el modo de realizarlo, la designación de los jurados, los costos, entre otros aspectos. No obstante, la esencia de la Ley de 1956 sigue intacta, y la manera de acceder al ejercicio de la profesión en el ámbito legal sigue siendo mediante un examen abierto a quien lo quiera presentar. Mientras tanto, la culminación de los estudios en traducción no garantiza ningún respaldo en el ámbito laboral, ante la libre competencia con todo tipo de profesionales y aficionados a la traducción.

Respecto a la situación de la agremiación en Venezuela, esta también dista de ser óptima. El país solo cuenta con dos asociaciones que funcionan como organizaciones civiles y sin efecto en aspectos oficiales. Por esa condición, ambas tienen una representación y vocería limitada en los ámbitos sociales y gubernamentales.

²³² Consultado el 20 de julio de 2019 de <https://tinyurl.com/yxz6rn7k>

²³³ Consultado el 11 de julio de 2019 de <https://pandectasdigital.blogspot.com/2017/02/reglamento-de-la-ley-de-interpretres.html>

En primer lugar, se encuentra el Colegio Nacional de Traductores e Intérpretes²³⁴ (CONALTI) el cual representa a estos profesionales venezolanos ante la FIT. A pesar de su nombre, CONALTI no tiene la condición de un colegio sino de una asociación civil independiente y sin ánimo de lucro. Esta fue fundada en 1980 por iniciativa de los primeros egresados de la Escuela de Idiomas Modernos de la Universidad Central de Venezuela. Para febrero de 2018 contaba con 51 miembros sin embargo, su sitio Web ha dejado de funcionar, por lo cual la información actual no está disponible. El objetivo de CONALTI es “[...] ser punto de encuentro de traductores e intérpretes y crear conciencia entre el público en general sobre la importancia del trabajo profesional del traductor y del intérprete, así como de su papel en la sociedad”.

En cuanto a los intérpretes, estos se reúnen en torno a la Asociación Venezolana de Intérpretes de Conferencia²³⁵ (AVINC). Esta también es una asociación civil sin ánimo de lucro, fundada en 1980 por miembros del Capítulo Venezolano de la Asociación Internacional de Intérpretes de Conferencia (AIIC). En su sitio Web enlista a 36 asociados.

Con relación a la investigación, la producción de escritos académicos en torno a la traducción de Venezuela resulta bastante baja en comparación con otros países hispanoamericanos. En el estudio bibliométrico de Vargas Gómez (2017), citado anteriormente, se ubica a Venezuela en un modesto séptimo lugar entre los 19 países de la región, con solo 36 artículos sobre traducción publicados en la base BITRA. Mientras que sus vecinos Colombia y Perú cuentan con 237 y 80 artículos, respectivamente (Vargas Gómez 2017, pág. 16). El siguiente comentario de Bastin hace pensar que la falta de mayor trabajo investigativo en torno a la traducción no es un fenómeno reciente.

No es que el tema de la traducción carezca de interés en nuestro país [Venezuela], que esa parte de nuestro patrimonio no tenga relevancia, ni que no exista quien se lance en el empeño firme de rescatarlo. Sencillamente, no ha habido hasta ahora quien le dedique tiempo y esfuerzo (Bastin 1996, pág. 1).

El mismo Georges Bastin, desde el grupo HISTAL²³⁶ en la Universidad de Montreal, ha sido un abanderado de la investigación de la traducción en Venezuela, particularmente

²³⁴ Consultado el 15 de julio de 2019 de http://conalti.org/?page_id=34&lang=es

²³⁵ Consultado el 15 de julio de 2019 de <https://avinc.org/sp/choose.php>

²³⁶ El grupo de investigación HISTAL (Historia de la Traducción en América Latina) es coordinado por el profesor Georges Bastin de la Universidad de Montreal, desde el año 2004 (<http://www.histal.ca/?lang=es>).

desde el punto de vista histórico, tal como se observa en sus variados escritos (cf. Bastin, 1996, 2011, 2010; Bastin e Iturriza, 2008, Pérez Arreaza y Bastin, 2012).

Adicionalmente, en nuestra búsqueda de trabajos relacionados con la investigación en traducción se destaca otro estudio de corte histórico sobre la influencia de las traducciones aparecidas en la *Gaceta de Caracas* en la consolidación de la independencia y de la Primera República venezolana (Navarro 2010). Otros hallazgos son resultados de investigaciones universitarias principalmente, como la tesis doctoral de Carlota Díaz (Díaz 1983) sobre la enseñanza de la traducción en el contexto venezolano; y una tesis más de Márquez (2005), aunque orientada a los anglicismos terminológicos en textos especializados –tema que la misma autora desarrolla en publicaciones posteriores (2006; 2009). Por otra parte, hallamos dos trabajos de maestría, el primero relacionado con la formación y el ejercicio profesional de la traducción inversa en el país caribeño (Palomares 2016), y el segundo sobre la competencia traductora en estudiantes de latín avanzado de la Universidad de Los Andes, orientado a proponer una metodología para la didáctica de la traducción de esa lengua (Moncada 2016). Una quinta tesis, en este caso de pregrado, es la “evaluación de la frecuencia de variedades diatópicas del francés en la interpretación de conferencias en Venezuela durante el periodo enero 2010 - diciembre 2015” (Maury y Mayorga 2017). Este tipo de investigaciones surgidas desde el ámbito universitario, aunque no todas publicadas, permiten observar la situación y el desarrollo de aspectos puntuales sobre la traducción en el contexto venezolano.

En publicaciones seriadas como *Núcleo* (de la Escuela de Idiomas Modernos en la UCV) y *Estudios, Revista de Investigaciones Literarias y Culturales* se pueden leer unos pocos escritos investigativos, en su mayoría sobre temas literarios y de estudios de caso referentes a autores de siglos anteriores. Por ejemplo, el rastreo en *Núcleo* solo arrojó 11 resultados relacionados con la traductología entre 2008 y 2016 –Vargas Gómez (2017, pág. 43) hace un recuento de 17 artículos, en toda la existencia de esa revista. Este número es muy inferior al de escritos sobre lingüística y literatura, que son la mayoría en esa revista. En *Estudios: Revista de Investigaciones Literarias y Culturales*, Vargas Gómez (ídem) menciona la existencia de 16 artículos. Nuestro rastreo preliminar de los mismos corrobora que la mayoría de los temas también son literarios y de estudios de autores. Finalmente, el *Boletín de Lingüística* (también de la UCV) solo presenta una reseña (en el Vol. XIX, Núm. 27) sobre un libro de

gramática y traducción. Al igual que en el caso colombiano, en estas revistas se nota una presencia mínima de temas de áreas de actualidad relacionados con la traducción.

En resumen, la revisión bibliográfica sobre este país caribeño arroja un resultado limitado en cuanto a la publicación de libros y artículos sobre traductología, y más aún sobre enseñanza de la traducción en particular. Lo que hace pensar en que la labor investigativa en esos campos tiene un desarrollo aún incipiente, tal como sucede en los otros países de la región.

En relación a la oferta de programas de traducción en Venezuela, esta es bastante limitada. Tanto el catálogo de instituciones aprobadas por la ATA como la mayoría de autores sobre el tema (Harris, 1997; Bastin, 2005) muestran a la Universidad Central de Venezuela (UCV) como la única opción de estudio. Mientras que el sitio Lexicol.com reduce la oferta a tres diplomados (uno en la UCV, y dos más en la Universidad Metropolitana de Caracas). Aunque la información en estas fuentes aparece errada, sí da una idea del escaso número de oportunidades de formación existentes.

Ciertamente, el plan de estudios de la UCV es el único que ofrece, desde 1974, una carrera completa en traducción o en interpretación. Un atractivo de la carrera en la UCV, y que la diferencia de otras similares a nivel hispanoamericano es la diversidad de lenguas disponibles. Mientras la mayoría se limitan a uno o dos idiomas (por lo general el inglés y, en ocasiones, el francés), la UCV ofrece la opción de escoger dos lenguas B, entre seis posibles:

[...] ninguna ofrece un abanico de posibilidades tan amplio como la Escuela de Lenguas Modernas de la Universidad Central de Venezuela donde se seleccionan (además del español) dos idiomas extranjeros; entre inglés, francés, alemán, italiano, ruso y portugués, la que lleva a una licenciatura de cinco años tanto en traducción como en interpretación²³⁷ (Bastin 2005, pág. 511–512).

Sin embargo, aparte de la UCV, existen otras opciones de estudio a nivel universitario que, sin ofrecer el título específico, sí preparan a sus egresados para desempeñarse con relativo éxito en el mercado laboral venezolano –el cual, como ya se ha dicho, no supedita el ejercicio profesional a aquellos que cuenten con un título en traducción.

²³⁷ [...] none offers as wide a range of possibilities as the School of Modern Languages at the Universidad Central de Venezuela, where two foreign languages (in addition to Spanish) are selected from among English, French, German, Italian, Russian and Portuguese, leading to a five-year degree in both translation and interpreting.

En ese contexto, existe la posibilidad de estudiar varias licenciaturas en Idiomas Modernos que ofrecen una ‘Opción en traducción’ para sus estudiantes en los últimos semestres. Dicha ‘opción’ hace referencia a la posibilidad de tomar un número de cursos de traducción específicos (entre 2 y 5, según la institución) que preparan en los aspectos prácticos (principalmente) de la disciplina, pero que no aparecen como ‘Mención²³⁸’ en el diploma de grado. Una de esas licenciaturas se ofrece en la Universidad de los Andes (ULA), la segunda universidad más antigua del país y la única pública que incluye la opción de traducción.

Otras ofertas similares son las de la Universidad Metropolitana, la Universidad de Margarita, la Universidad Arturo Michelena y el Instituto Universitario Tecnológico ‘Américo Vespucio’. En la Metropolitana, de carácter privado y ubicada en la ciudad de Caracas, la Licenciatura en Idiomas Modernos incluye cuatro asignaturas de traducción: Iniciación a la traducción, Estilística, Traducción audiovisual y Seminario de traducción. Por su parte, la Universidad de Margarita, también privada y ubicada en la isla de Margarita, ofrece una Licenciatura que incluye dos asignaturas de Técnicas de Traducción para inglés y dos para francés (adicionalmente están las optativas en Traducción e Interpretación de textos legales; Técnicas de traducción del español al inglés; y Traducción Técnica). De igual manera, la Universidad Arturo Michelena, institución privada con sede en Valencia, tiene su Licenciatura con dos asignaturas de traducción general. Y, por último, está el Instituto Universitario Tecnológico ‘Américo Vespucio’, ubicado en Caracas y también privado, que ofrece una carrera de Técnico Superior Universitario en Idiomas Modernos con una asignatura de Iniciación a la Traducción en el cuarto semestre.

La Tabla 8 muestra la oferta de programas de traducción disponible en Venezuela, discriminada por instituciones, ciudades, creación y carácter público/privado.

| Programas de traducción en universidades venezolanas | | | | |
|--|---------|---|----------|---------|
| Nombre | Ciudad | Título | Creación | Vigente |
| Universidad Central de Venezuela (pública) | Caracas | Licenciatura en Traducción | 1994 | Si |
| | | Licenciatura en Traducción e Interpretación | | |

²³⁸ Por ejemplo, en los estatutos de la Universidad de los Andes se requiere el cursado de mínimo 8 materias en un campo de estudio específico dentro de una carrera para obtener una ‘Mención’ (o *Minor*); esto es, el derecho a que el nombre de la especialidad cursada aparezca incluido en el título de grado respectivo.

| | | | | |
|---|----------------|---|------|----|
| Universidad de los Andes (pública) | Mérida | Licenciatura en Idiomas Modernos - opción Traducción (con 5 asignaturas) | 1998 | Si |
| Universidad de Margarita (privada) | Isla Margarita | Licenciatura en Idiomas Modernos (con 4 asignaturas de traducción más 3 asignaturas opcionales) | 2012 | Si |
| Universidad Metropolitana (privada) | Caracas | Licenciatura en Idiomas Modernos (con 4 asignaturas de traducción) | s.d | Si |
| Universidad Arturo Michelena (privada) | Valencia | Licenciatura en Idiomas Modernos (con dos asignaturas de traducción general) | 2011 | Si |
| Instituto Universitario Tecnológico Américo Vespucio, (privado) | Caracas | Técnico Superior Universitario en Idiomas Modernos (con una asignatura de traducción) | 2010 | Sí |

Tabla 8. Programas de traducción en universidades venezolanas

6.4.1 Universidad Central de Venezuela -UCV

6.4.1.1 Datos generales

La dirección de la Universidad es Los Ilustres, Ciudad Universitaria, Edif. Facultad de Humanidades y Educación, Los Chaguaramos, en Caracas, Venezuela. Su creación data de 1721, con el nombre de Universidad Real de Caracas, y sus documentos fundacionales son la Cédula Real otorgada por Felipe V el 22 de diciembre de 1721 (para elevar al Colegio Seminario de Santa Rosa de Lima como Universidad Real de Caracas); y la Bula de Inocencio XIII, del 18 de diciembre de 1722 (para su elevación a la categoría de Real y Pontificia Universidad de Caracas).

6.4.1.2 Oferta académica (número y nombre de programas de traducción)

Dos (2). Licenciatura en Traducción y Licenciatura en Traducción e Interpretación (ambas con opción de dos idiomas entre inglés, francés, alemán, italiano y portugués). Los dos programas son administrados por la Escuela de Idiomas Modernos, adscrita a la Facultad de Humanidades y Educación; tienen un régimen anual (5 años) y se ofrecen en modalidad presencial.

6.4.1.3 Creación del (los) programa(s)

Las dos Licenciaturas se crearon en 1994.

6.4.1.4 Número (aproximado) de estudiantes

No fue posible obtener los datos de la población estudiantil de manera virtual ni con comunicaciones personales. La información obtenida en las entrevistas sugiere que el número de nuevos inscritos ronda los 120 estudiantes por año, y que hay una reducción

importante con relación a años anteriores (según los entrevistados, debido a la situación política, económica y social del país).

6.4.1.5 Misión y visión

La Escuela de Idiomas Modernos²³⁹ “está orientada a la formación de un profesional universitario trilingüe, cuya finalidad es acercar los pueblos a través del conocimiento de los idiomas que allí se dictan”.

En cuanto a la Visión, la Escuela busca “consolidarse como la principal escuela latinoamericana formadora de traductores, intérpretes e investigadores trilingües”.

6.4.1.6 Requisitos de ingreso y perfil del egresado

Para realizar el proceso de ingreso a la UCV se debe haber terminado de cursar el bachillerato o estar en el último año de estudios. Los pasos para el ingreso son: Registro e inscripción en línea, presentación de un ‘Test de Intereses y Preferencias Personales’ y de un ‘Test Diagnóstico Integral’ (ambos en línea). “La selección de los admitidos será según el Índice Académico (compuesto por el promedio general y el promedio específico de notas de bachillerato; el resultado del Test de Intereses y Preferencias Personales y el resultado del Test Diagnóstico Integral); y de conformidad con la disponibilidad de cupos por carrera aprobada por el Consejo Universitario de la Universidad Central de Venezuela, máxima instancia de decisión²⁴⁰”.

Para el ingreso a las licenciaturas de traducción o de interpretación no se exigen conocimientos previos de lenguas extranjeras. “Según las leyes de Venezuela, no está permitido condicionar el ingreso a la universidad en general, ni a la EIM en particular, al manejo de conocimientos previos de alguno de los idiomas extranjeros impartidos, por ser ‘discriminatorio socialmente’” (Navas 2011, pág. 161).

Respecto a las competencias de los egresados, las dos Licenciaturas ofrecidas buscan formar un “[...] profesional universitario capaz no solo de traducir e interpretar en dos lenguas extranjeras, sino también de reflexionar sobre sus áreas de desempeño profesional”.

Por una parte, la carrera de Traducción “se propone, además de desarrollar las competencias traductoras en los dos idiomas de especialización de cada estudiante,

²³⁹ Consultado el 14 de julio de 2019 de <http://www.ucv.ve/organizacion/facultades/facultad-de-humanidades-y-educacion/escuelas/idiomas-modernos/programa-de-estudios/mision-y-vision.html>

²⁴⁰ Consultado el 14 de agosto de 2019 de http://www.ucv.ve/fileadmin/user_upload/secretaria/Instructivo_REAL.pdf

estimular la reflexión crítica sobre los avances teóricos de la traductología y los aspectos más relevantes relacionados con la deontología de la profesión.”

Por otra parte, la carrera de Traducción e Interpretación se propone “la formación de intérpretes de conferencia capaces de un desempeño profesional en mercados nacionales e internacionales. También se presta especial atención a la formación de un profesional integral”.

6.4.1.7 Perfil profesional (incumbencias)

No hay información disponible para el perfil profesional.

6.4.1.8 Resumen histórico

Respecto a la creación de la Facultad de Humanidades y Educación (donde se alberga la Escuela de Idiomas de la UCV), Hernández comenta:

Al entrar el siglo XX, la Universidad Central crea nuevas facultades y escuelas, entre ellas la Facultad de Filosofía y Letras, según el Estatuto Orgánico de las Universidades Nacionales promulgado el 28 de septiembre de 1946, artículo 82. Esta Facultad se inicia con la Escuela de Filosofía y en 1948 se crea la sección de Letras e Historia. Es de destacar que en el Reglamento de la Facultad de Filosofía y Letras, título quinto, artículo 29, se establece que los cursos de idiomas servirán para adiestrar a los alumnos en la práctica de la traducción de por lo menos un idioma clásico y de dos idiomas modernos (Hernández 2012, pág. 156).

Para acceder a más información cronológica y datos relevantes asociados con los programas de traducción en la Universidad Central de Venezuela, invitamos al lector a visitar los siguientes sitios Web:

<http://www.ucv.ve/sobre-la-ucv/resena-historica.html>²⁴¹,

y

<http://www.ucv.ve/organizacion/facultades/facultad-de-humanidades-y-educacion/acerca-de-la-facultad/resena-historica.html>²⁴².

²⁴¹ Consultado el 14 de octubre de 2022.

²⁴² Consultado el 14 de octubre de 2022

6.4.2 Universidad de los Andes -ULA

6.4.2.1 Datos generales

La Universidad de los Andes se localiza en la Avenida Las Américas, Conjunto Universitario ‘La Liria’, Facultad de Humanidades y Educación (Edificios A, B, C, D), en Mérida, Venezuela. Fue creada en 1785, como Real Colegio Seminario de San Buenaventura de Mérida, y en 1810 pasó a ser la Real Universidad de San Buenaventura de Mérida de los Caballeros, para convertirse en la actual Universidad de Los Andes, en 1883. Sus documentos fundacionales son numerosos, y se presentan a continuación:

- Decreto de 29 de marzo de 1785, firmado por el Rey Carlos III de España para reconocer el Real Colegio Seminario de San Buenaventura de Mérida.
- Decreto de la Junta Gubernativa de Mérida del 21 de septiembre de 1810, para la fundación de la Real Universidad de San Buenaventura de Mérida de los Caballeros.
- Decreto del 24 de septiembre de 1883, para nombrar a la institución como Universidad de Los Andes
- Decreto del Consejo Académico la Universidad de Los Andes de 25 de junio de 1955, para la creación de la Escuela de Humanidades (adscrita a la Facultad de Derecho)
- Decreto del 12 de julio de 1958, para elevar la Escuela de Humanidades a la categoría de Facultad.
- Decreto del Consejo Nacional de Universidades del 26 de junio de 1998, para crear la Escuela de Idiomas Modernos.

6.4.2.2 Oferta académica (número y nombre de programas de traducción)

Uno (1). Licenciatura en Idiomas Modernos - opción Traducción (inglés y francés). Esta licenciatura es administrada por la Facultad de Humanidades y Educación, por medio de la Escuela de Idiomas Modernos. Tiene un régimen semestral (10 semestres) y se ofrece en modalidad presencial.

6.4.2.3 Creación del (los) programa(s)

La Licenciatura en Idiomas Modernos surgió con la Escuela de Idiomas Modernos en 1998.

6.4.2.4 Número (aproximado) de estudiantes

74 estudiantes registrados en la Opción Traducción²⁴³ (de un total de 584 registrados en el programa de Idiomas Modernos).

6.4.2.5 Misión y visión

La Misión de la Facultad de Humanidades y Educación²⁴⁴ consiste en:

Contribuir con la creación, desarrollo y difusión de conocimientos innovadores y competitivos en el área de las Ciencias, de las Humanidades, Las Letras y Ciencias de la Educación, así como con la formación ética e integral de profesionales altamente calificados con sentido ciudadano, promotores de cambios sociales, culturales, educativos y humanísticos que conduzcan a la consolidación de la libertad, la democracia y el bienestar de la nación. Todo ello enmarcado en una política unificadora de la docencia, investigación y extensión, con vinculación interinstitucional, como motor de transformación y desarrollo de la sociedad.

En cuanto a la visión, el mismo sitio Web propone:

Ser líder en la formación de profesionales en el área de las ciencias de las Humanidades, las Letras y las Ciencias de la Educación, buscando la excelencia académica a través del desarrollo de la docencia, investigación y extensión, con miras a la formación de profesionales altamente competitivos, con sentido de justicia social y solidaridad humana en un marco de valores éticos y morales; con mentalidad innovadora y capaces de enfrentar los cambios que demandarán las sociedades para el desarrollo del país a través de su desempeño en las organizaciones regionales, nacionales e internacionales.

6.4.2.6 Requisitos de ingreso y perfil del egresado

La Licenciatura en Idiomas Modernos actualmente se ofrece en las opciones de inglés y francés como lenguas extranjeras. El aspirante a la Licenciatura deberá haber culminado sus estudios secundarios y tener el siguiente perfil:

- Vocación por un mayor conocimiento de su propio idioma y aptitudes para el aprendizaje sistemático de otros idiomas y sus respectivas culturas.
- Ser un lector ávido de todo tipo de textos

²⁴³ Datos para segundo semestre de 2016 (Para el 2015 el total de estudiantes de Idiomas Modernos era de 679, y la graduación de Traducción fue de 36). Recuperados del Sistema Integrado de Registros Estudiantiles (SIRE) de la ULA. Comunicación personal.

²⁴⁴ Consultado el 16 de junio de 2019 de <http://www.ula.ve/humanidades-educacion/es/la-facultad/mision-facultad>

Esta carrera tiene como propósito formar un profesional con amplias competencias lingüísticas, culturales y comunicacionales en la lengua española y en dos lenguas modernas.

6.4.2.7 Perfil profesional (incumbencias)

El Licenciado en Idiomas Modernos estudia y analiza las estructuras, las modalidades e innovaciones de las lenguas modernas. Aplica los principios básicos a la fonética y sintaxis de los idiomas estudiados. Está preparado para traducir textos escritos en diversas áreas del conocimiento, ser intérprete en conferencias, seminarios y congresos.

Su área ocupacional está en los “medios de comunicación social; docencia en instituciones de educación media y superior; organización de eventos internacionales y nacionales; realización de cursos o laboratorios de idiomas”.

6.4.2.8 Resumen histórico

Para acceder a una síntesis de los datos cronológicos más relevantes asociados con este programa en la Universidad de los Andes, invitamos al lector a visitar los siguientes sitios Web:

<http://www.ula.ve/institucion/la-universidad/resena-historica>²⁴⁵

y

<http://www.ula.ve/humanidades-educacion/es/la-facultad/resenahistorica>²⁴⁶

6.5. Procedimientos para el análisis de los diferentes métodos de recolección

Después de conocer el contexto en que se forman los traductores en cada país queremos explicar cuáles fueron los procedimientos para analizar las diversas fuentes de información en este estudio (es decir, los planes curriculares, la información de las entrevistas y las encuestas, y los aportes de los expertos externos), pues dicho análisis constituye el contenido de los dos capítulos siguientes (Capítulos 7 y 8).

Como se explicó en el Capítulo 3, después de consultar las metodologías seguidas en trabajos similares a este y de llevar a cabo la búsqueda de información sobre los planes de

²⁴⁵ Consultado el 14 de octubre de 2022

²⁴⁶ Consultado el 14 de octubre de 2022

estudio de los programas elegidos, procedimos a realizar un análisis inductivo de la información en dichos planes (véase Capítulo 7, a continuación). Tras la revisión de los contenidos en los planes, llevamos a cabo una comparación y categorización de las asignaturas según sus nombres y los contenidos ofrecidos en ellas. Asimismo, hicimos el conteo de esas asignaturas, teniendo en cuenta sus cargas horarias y su peso en la carrera, es decir, su porcentaje dentro de cada plan. Con este procedimiento pudimos identificar cinco áreas de formación, estas fueron: formación en lenguas, formación sociocultural y temática, formación tecnológica, traducción, e iniciación profesional. Para crear esta clasificación recogimos algunas ideas de los modelos de competencia traductora propuestos por el Grupo PACTE (2005; 2014), Kelly (2002), y el EMT (2009). Cabe advertir que, por el carácter inductivo de nuestra clasificación, las cinco áreas creadas no se corresponden exactamente con las divisiones establecidas en los planes de estudio de las diversas instituciones, pues en los programas las materias se agrupan en denominaciones diversas como: ciclos, trayectos, campos o áreas de formación.

Aunque creemos que para el desarrollo de los conocimientos, actitudes y destrezas profesionales aquello que se enseña tiene tanta importancia como la manera de enseñarlo, encontramos conveniente tener una idea del porcentaje relativo de tiempo y de esfuerzo dedicado al proceso de enseñanza-aprendizaje en la distribución de las materias en los planes curriculares. En este aspecto encontramos relevante el comentario de Torres-Simón y Pym (2017), con respecto al modelo de competencias del EMT:

Si la ‘competencia lingüística’ es sólo una de las cinco áreas principales, se podría suponer ingenuamente que esta debería comprender una quinta parte de cada programa (20 por ciento) [...] Sin embargo, a pesar de su simetría visual, el modelo EMT en realidad no dice nada sobre qué porcentaje de un programa debería dedicarse a cada área, por lo que tales porcentajes se asignan, en efecto, por cada programa específico o por cada modelo nacional²⁴⁷ (Torres-Simón y Pym 2017, pág. 5).

Por esto, en las cinco áreas que identificamos no esperábamos encontrar una división simétrica de las asignaturas ofrecidas en los distintos planes. Tales áreas nos sirven, más

²⁴⁷ If ‘language competence’ is just one of five main areas, one might naïvely suppose it should be dealt with by one fifth (20 percent) of each program. [...] Despite its visual symmetry, however, the EMT model does not actually say how much of any program should be devoted to each area, so the percentages are effectively left to each particular program or national model.

bien, para esquematizar y sintetizar la distribución de las materias de cada plan de estudios y así facilitar nuestros análisis posteriores.

Además de la revisión curricular, la comparación con la información obtenida mediante las entrevistas y las preguntas abiertas de las encuestas resultó fundamental para los propósitos de este estudio. Para llevar a cabo el análisis de los datos obtenidos con estos instrumentos, procedimos del siguiente modo:

- Descarga de las respuestas obtenidas en las encuestas electrónicas desde los formularios de *Google*® a hojas de cálculo MS Excel®, para su posterior revisión y agrupación (véanse Anexos C y D: Formularios de encuestas)
- Asignación de una identificación alfanumérica para cada participante, para garantizar su anonimato; con 5 dígitos para los profesores y 6 para los estudiantes/egresados; así: a) Número de institución (1-UNC; 2-LV; 3-UDEA; 4-EAN; 5-UCV; 6-ULA); b) Profesor o estudiante/egresado (P -Profesor; E -Estudiante/Egresado); c) Número en listado de uso interno (01 a 32, profesores; 001 a 193, estudiante/egresado); d) Encuesta o entrevista (A - Encuesta; B-Entrevista). Si tomamos como ejemplo el código 3E091A, éste correspondería a una respuesta de la Universidad de Antioquia (3), dada por el estudiante (E) con número 091, en una encuesta (A). La información de las entrevistas concedidas por los 3 ‘observadores privilegiados’ se clasificó con la sigla ‘OP’ seguida de las letras iniciales de cada país, así: OP_ARG, OP_COL y OP_VEN.
- Transcripción y clasificación de los audios de las entrevistas.
- Revisión de encuestas y entrevistas, y codificación de las respuestas abiertas y cerradas. Se extrajeron las variables con datos cerrados y se asignaron códigos a las temáticas más recurrentes en las preguntas abiertas, con la ayuda del software MAXQDA 2018®. Luego se procedió a la categorización de dichas temáticas, es decir, a la búsqueda de las categorías más adecuadas a manera de subtemas y de temas generales (Albarello 2011, pág. 76).
- Conversión de resultados cualitativos a gráficos y tablas cuantitativas (véanse Capítulo 8 y Anexo I. Tablas y gráficos de datos obtenidos en las encuestas). El proceso consistió, básicamente, en la cuantificación de los códigos y variables generados tras el proceso de codificación y categorización de los documentos con el programa MAXQDA®. Tras este proceso, se crearon tablas y gráficos que incluyen la frecuencia y los porcentajes de las respuestas de los estudiantes y egresados, por un lado, y de los profesores, por el otro. Estas ayudas visuales además sintetizan las respuestas de selección múltiple y algunos aportes registrados en las entrevistas. Las tablas descriptivas se exportaron desde MAXQDA® a MS Excel® y, a partir de ellas, se crearon nuevas tablas y gráficos ilustrativos, con el fin de ofrecer una visualización que facilitara la comprensión, y posterior comparación, de los resultados obtenidos.

- Agrupación y presentación de la información por países. Los planes correspondientes a los programas de cada institución se presentan por separado (véase Capítulo 7). Sin embargo, debido a la gran cantidad de información resultante de las seis instituciones analizadas, los comentarios de los participantes de los programas en cada país se muestran conjuntamente, con el fin de facilitar la lectura y la comparación de los datos. Esto se hace tanto en el análisis de las entrevistas como en el de las encuestas (véanse Capítulos 7 y 8).

6.6. Perfil de la muestra

En nuestro estudio se contó con la participación inicial de 194 estudiantes/egresados y 35 profesores/directivos, pertenecientes a varias instituciones con programas de traducción de los tres países seleccionados. Sin embargo, tras un proceso de validación de las encuestas respondidas, esas cifras se redujeron a 147 estudiantes y 32 profesores²⁴⁸ pertenecientes a seis instituciones, dos por cada país, con una oferta total de 15 programas. Inicialmente, estas personas completaron voluntariamente las encuestas electrónicas enviadas en un enlace URL a sus correos, desde sus respectivas instituciones o por invitación directa de profesores, colegas o del investigador responsable.

En las encuestas mencionadas se incluyó la invitación a participar en la entrevista complementaria, que se realizaría posteriormente. 77 de los 147 estudiantes/egresados encuestados (53%) y 28 de los 32 profesores (89%) expresaron su aceptación para ser entrevistados. Estas personas completaron el ‘Consentimiento informado’ (véase Anexo B. Consentimiento informado) e incluyeron un correo electrónico para ser contactadas posteriormente para la conversación virtual.

Tras una selección de las personas a entrevistar y la concertación de la fechas, horarios y medios virtuales de contacto (véase Anexo E. Autorización para entrevista), se logró entablar conversación con 35 participantes, distribuidos así: 17 entrevistas con estudiantes/egresados, y 15 entrevistas con profesores y/o directivos. Adicionalmente, se entrevistaron 3 observadores privilegiados (1 por cada país), cuyos aportes sirvieron para corroborar o contrastar la información de los demás participantes, y para comprender la

²⁴⁸ De los formularios recibidos originalmente en la aplicación formulario de *Google*® se descartaron, por diversos motivos, 50 contribuciones, así: 5 encuestas de instituciones argentinas eliminadas por su baja participación (Universidad de Belgrano, 3; Universidad del Museo Social Argentino, 1; Universidad de Buenos Aires, 1); 41 respuestas de estudiantes de niveles iniciales o de graduados antes de 2014, quienes fueron excluidos por no cumplir con los parámetros del estudio (UNC, 3; LV, 6; UDEA, 4; EAN, 12; UCV, 6; ULA, 10) y 1 encuesta repetida por una misma estudiante. Igualmente, se descartaron 3 encuestas de profesores de la Escuela Normal Superior en Lenguas Vivas “Sofía E. Broquen de Spangenberg” en Buenos Aires, quienes recibieron el enlace con la invitación por error.

situación de la disciplina en cada país desde una mirada externa a las instituciones. La duración promedio de cada entrevista fue de 35 minutos (siendo la más corta de 21 minutos y la más extensa de 1 hora y 18 minutos).

En la Tabla 9 se discrimina el número de participantes por cada actividad y por cada institución.

| Institución | Encuestas | | Entrevistas | | |
|--|---------------------------|------------------------------|---------------------------|------------------------------|--------------------------|
| | Estudiantes/ Egresados | Profesores y/o directivos | Estudiantes/ Egresados | Profesores y/o directivos | Observ. privilegiados |
| Universidad Nacional de Córdoba - UNC | 33 | 9 | 3 | 2 | - |
| Instituto Lenguas Vivas – LV | 25 | 4 | 2 | 3 | - |
| Universidad de Antioquia - UDEA | 30 | 9 | 5 | 4 | - |
| Universidad EAN | 13 | 4 | 3 | 2 | - |
| Universidad Central de Venezuela - UCV | 22 | 4 | 2 | 2 | - |
| Universidad de los Andes - ULA | 24 | 2 | 2 | 2 | - |
| Subtotal | 147 | 32 | 17 | 15 | 3 |
| Total | 179 | | 35 | | |

Tabla 9. Número de participantes en las encuestas y las entrevistas

Debido al carácter cualitativo de esta investigación, no se consideró prioritario lograr una proporción estadística de participantes respecto a la población total de cada programa. Más bien, intentamos obtener una cantidad equivalente y significativa de formularios respondidos de cada sitio investigado que nos permitiera conocer el contexto de la enseñanza de la traducción en ellos y describir las condiciones de su desarrollo, para comprender las diversas maneras de abordar la disciplina en esas instituciones.

Tampoco fue prioritaria la medición porcentual de las respuestas a variables preestablecidas, ni intentamos sugerir patrones estadísticos con base en los datos obtenidos. Sin embargo, sí incluimos el conteo de parte de la información recabada en las encuestas, cuando la consideramos relevante para apoyar nuestros análisis.

Según lo anterior, nuestra recolección de datos se rigió más por los requerimientos de la pregunta de investigación “[...] que por la aplicación de un instrumento de medición estandarizado, estructurado y predeterminado” (Hernández Sampieri et al. 2006, pág. 10). Así pues, en los siguientes capítulos (Capítulos 7 y 8) daremos más prioridad a identificar los significados presentes en los datos que a reducir dicha información a números o a análisis estadísticos.

6.7. Recapitulación

Al llegar al final de este capítulo introductorio de la Sección 2, hemos descrito los contextos que rodean la enseñanza de la disciplina en cada país del estudio con énfasis en el surgimiento de los programas, la reglamentación de la profesión, la situación gremial, el estado de la investigación sobre los estudios de traducción y, finalmente, la oferta académica existente. Para completar la información del capítulo, hemos incluido las características específicas de cada uno de los programas en las seis instituciones elegidas (es decir, su ubicación, año de creación, documentos fundacionales, oferta académica, número de estudiantes, entre otros aspectos) lo cual nos permite tener una visión detallada y clara de esos contextos específicos en los que se lleva a cabo la labor de formación de los futuros traductores. En la parte final hemos mencionado los procedimientos llevados a cabo para el análisis de los diferentes métodos de recolección y hemos descrito el perfil de la muestra poblacional en el estudio. Es nuestra intención que la contextualización ofrecida desde diversos frentes en este capítulo, y en el anterior (Capítulo 5) resulte útil para comprender la información que se analiza en los Capítulos 7 y 8, a continuación.

Capítulo 7: Análisis e informe interpretativo de datos - planes de estudio y entrevistas

Dans une analyse de cas, effectuer une opération de « condensation » est en effet tout à fait central dans cette démarche qui repose sur un matériau large, dense et d'origine variée. On ne peut donc réaliser une analyse du matériau qu'après l'avoir « réduit », synthétisé, codé.²⁴⁹ (Albarelo 2011, pág. 73)

²⁴⁹ En el análisis de casos, como una actividad que se efectúa sobre un material voluminoso, denso y de origen diverso, resulta absolutamente imprescindible realizar una operación de “condensación”. No se puede entonces realizar un análisis de dicho material sino después de haberlo “reducido”, sintetizado, codificado.

7 Análisis e informe interpretativo de datos - planes de estudio y entrevistas

7.1. Introducción

En la investigación social, un aspecto que merece especial atención es el análisis de los datos obtenidos, a la luz de los contextos específicos en que éstos se originaron. Lo anterior, debido a que las vivencias personales de los individuos participantes, así como sus entornos sociales (políticos, económicos, religiosos, etc.) pueden tener un efecto, directo o indirecto, en la forma en que esos participantes perciben sus realidades y, por ende, en la manera en que responden a las preguntas planteadas por investigador.

En atención a lo anterior, en este capítulo presentamos el análisis comparativo de los planes de estudio de los programas seleccionados en cada país, con la intención de identificar sus semejanzas y diferencias, así como su adecuación a los objetivos buscados por dichos programas. Para lo anterior, nos basamos en algunas metodologías seguidas en trabajos similares (Caminade 1995; Caminade y Pym 2005b; Chaia 2014; Pym 1998/2002; Ulrych 2005) y en la categorización de las asignaturas según los modelos de competencias de traducción de EMT Expert Group (2009) y de PACTE Research Group (2005). Igualmente, rastreamos la información proporcionada por los participantes en las entrevistas (descritas en el en el Capítulo 3: Metodología) para conocer, y contrastar, sus opiniones respecto al desarrollo y a la adecuación de los planes curriculares. La información resultante de este capítulo será complementada con el análisis detallado de las encuestas, y con las opiniones aportadas por los ‘observadores privilegiados’, que se presentará en el Capítulo 8.

7.2. Análisis comparativo de los planes curriculares, por país

En esta sección presentamos una revisión de los planes de estudio ofrecidos por cada institución en los tres países estudiados, buscando conocer la forma como ellos se articulan para alcanzar los objetivos de formación de sus estudiantes. Organizamos los datos de cada

plan según las cinco áreas de formación²⁵⁰ referidas al inicio de este capítulo para facilitar la comparación, categorización y conteo de las asignaturas, y de sus respectivas cargas horarias y créditos (si los había), en relación con el total de asignaturas de los programas.

La información se discrimina por países y por instituciones e inicia, a modo de recordatorio, con una tabla que sintetiza la información de las dos instituciones correspondientes antes del ahondar en el análisis de los planes de estudio. La presentación de los planes concluye con los comentarios y análisis comparativos al final de cada país.

7.2.1 Argentina

A continuación presentamos la síntesis de las instituciones y programas de traducción analizados en Argentina.

| País | Institución | Información programas |
|-----------|--|--|
| Argentina | Universidad Nacional de Córdoba - 'UNC' (Pública) | Ubicación: Córdoba Programa(s) ofrecido(s): (4) Traductorado Público Nacional (inglés, francés, italiano o alemán) Dependencia rectora: Facultad de Lenguas Duración y modalidad: régimen anual (5 años). Presencial Plan de estudios creado/actualizado en: 1990 Número de estudiantes del programa: : 3394 (642 hombres, 2752 mujeres) |
| | Instituto de Enseñanza Superior en Lenguas Vivas 'Juan Ramón Fernández' - 'LV' (Público) | Ubicación: Buenos Aires Programa(s) ofrecido(s): (6) Traductorado Literario y Técnico-Científico (francés, portugués o alemán), Traductorado Científico-Técnico en inglés, Traductorado Literario y Audiovisual en inglés, Intérprete Inglés-Español Dependencia rectora: Departamentos del idioma respectivo Duración y modalidad: régimen semestral (8 semestres, más 1 semestre de Residencia – práctica profesional), Presencial Plan de estudios creado/actualizado en: 2004 (alemán), 2006 (portugués), 1971/2013 (francés e inglés) Número de estudiantes del programa: 1712 aprox. (entre traductorados y profesorados) |

Tabla 10. Resumen de las instituciones y programas de traducción en Argentina

De la amplia oferta de traducción en el país austral se eligieron los programas de una universidad y de un instituto de enseñanza superior. La elección busca mostrar dos tipos de formación en traducción que no resultan excluyentes entre sí, sino que responden a las necesidades del mercado argentino. En las tablas siguientes se muestran los resúmenes de los planes de estudio correspondientes a estas dos ofertas educativas.

²⁵⁰ Los distintos planes curriculares presentan divisiones con distintas denominaciones, tales como áreas, ciclos, trayectos, o campos de formación. Con la intención de unificar tales términos, en este análisis nos referiremos únicamente a 'áreas de formación'.

7.2.1.1 Universidad Nacional de Córdoba – UNC (Plan de estudios)

La Universidad Nacional de Córdoba ofrece cuatro traductorados públicos, orientados a formar profesionales habilitados para “realizar traducciones de textos y documentos de carácter público y privado del idioma extranjero al nacional y viceversa, en las áreas comercial, científica, jurídica, literaria, periodística y técnica”²⁵¹, de conformidad con lo estipulado por la Ley 20 305 para el Traductor Público en Argentina.

Los traductorados en alemán, francés italiano e inglés comienzan con un Ciclo de Nivelación como requisito previo a los estudios regulares, para facilitar la transición a la vida universitaria. El plan de estudio es como sigue (véase Tabla 11):

²⁵¹ <http://www.lenguas.unc.edu.ar/carreras/informacion-general>

Universidad Nacional de Córdoba – UNC

| Nombre del programa | Área de formación | Nombre de las asignaturas | Núm. asignaturas sobre el total | % asignaturas sobre el total | Carga horaria ²⁵² asignaturas sobre el total (sin conteo de créditos) ²⁵³ | % carga horaria asignaturas sobre el total |
|---|--|---|---------------------------------|------------------------------|---|--|
| Ciclo de Nivelación | | | | | | |
| Traductorado Público Nacional ²⁵⁴ (alemán, francés, inglés o italiano) | Área de formación en lenguas | Lengua Extranjera y Lengua Castellana (Ciclo de nivelación), Lengua extranjera I, II, III, IV y V; Práctica gramatical, Gramática (de la lengua elegida) I y II; Gramática contrastiva, Práctica de la pronunciación; Fonética y fonología I y II; Lingüística I y II; Lengua castellana I y II | 18/35 | 51,4 | 2984/ ≈ 4776 | 62,5 |
| | Área de formación sociocultural y temática | Lengua y Cultura Latina I y II (cuatrimestral - optativa para inglés y alemán), Introducción a la literatura (de la lengua elegida), Cultura y Civilización de los pueblos (de la lengua elegida) I y II, Teoría y Práctica de la Investigación | 6/35 | 17,1 | 576/ ≈ 4776 | 12,1 |
| | Área de formación tecnológica | (No hay asignaturas exclusivas para la formación en tecnologías) | (No Aplica) | | (No Aplica) | |
| | Área de traducción | Introducción a la Traductología, Métodos y Técnicas de la Traducción (cuatrimestral), Terminología y Documentación (cuatrimestral), Traducción Técnica, Elementos del Derecho Aplicados a la Traducción, Traducción Comercial, Traducción Jurídica, Traducción Periodística, Traducción Científica, Traducción Literaria, Gabinete de Traducción o Introducción a la Interpretación | 11/35 | 31,4 | 1216/ ≈ 4776 | 25,4 |
| | Área de iniciación profesional. | No hay prácticas académicas, ni tesis o monografía | (No Aplica) | | (No Aplica) | |
| | | | | | | |

Tabla 11. Resumen de plan de estudios, Traductorados UNC

²⁵² En los tres países analizados, las llamadas horas académicas u ‘horas cátedra’ tienen distinta duración. En Argentina, estas equivalen solo a 40 minutos de clase; en Colombia duran 60 minutos; mientras que en Venezuela fluctúan entre 45 y 60 minutos. Esto puede explicar la diferencia en la carga horaria de los diversos planes.

²⁵³ En Argentina no se utiliza el sistema de Unidad Crédito (UC) para medir la duración de las asignaturas en la carrera.

²⁵⁴ Los planes de estudios de los Traductorados Públicos Nacionales ofrecidos por la Universidad Nacional de Córdoba están disponibles en <http://www.lenguas.unc.edu.ar/idiomas/aleman> (alemán); <http://www.lenguas.unc.edu.ar/idiomas/ingles> (inglés); <http://www.lenguas.unc.edu.ar/idiomas/frances> (francés); <http://www.lenguas.unc.edu.ar/idiomas/italiano> (italiano); [consultados el 25 de septiembre de 2018].

7.2.1.2 Instituto de Enseñanza Superior en Lenguas Vivas 'Juan Ramón Fernández'- LV (Plan de estudios)

El Instituto 'Lenguas Vivas' ofrece traductorados en cuatro idiomas diferentes (alemán, francés, portugués e inglés) organizados de manera independiente por los Departamentos de los idiomas respectivos. A diferencia de los traductorados públicos, ofrecidos por la mayoría de las universidades en Argentina (cf. Chaia 2014), los traductorados de Lenguas Vivas tienen una orientación más literaria y científico-técnica, con la intención de brindar “[...] una mayor diversificación en el área de traducción que, sin aspirar a formar un traductor de especialidad, le brinde al estudiante un panorama general de la profesión y las armas para desempeñarse como traductor general, y siente al mismo tiempo las bases para una futura especialización” (Plan de estudio Traductorado Alemán)

Según esto, los Traductorados habilitan a sus egresados para desempeñarse como traductores en las lenguas respectivas, en las esferas científica, técnica, literaria, económica, entre otras áreas, “con la salvedad de las incumbencias profesionales establecidas por la Ley 20 305 para el Traductor Público”²⁵⁵. Es decir, sus egresados pueden desempeñarse sólo por fuera de los ámbitos de la traducción legal. Para el ingreso a los traductorados de LV se requiere presentar y aprobar un examen de competencia lingüística mínima, en español y en la lengua extranjera que corresponda²⁵⁶.

Los planes de estudio de los traductorados en alemán, francés y portugués se resumen en la Tabla 12, a continuación. El traductorado en inglés se divide en tres modalidades de estudio diferentes, y su plan de estudios tiene una organización distinta a la de los demás idiomas; por tal razón, se presentará por separado en la Tabla 13.

²⁵⁵ Plan de estudios Traductorado en Alemán, p. 7 (Consultado el 20 de marzo de 2019 de https://ieslvf-caba.infed.edu.ar/sitio/departamento-de-aleman-2/upload/TraductoradoAlemanversionfinal101006_1.pdf)

²⁵⁶ Fuente https://ieslvf-caba.infed.edu.ar/sitio/upload/Traductorado_de_Frances.pdf, consultado el 4 de marzo de 2019.

Instituto de Enseñanza Superior en Lenguas Vivas 'Juan Ramón Fernández' - 'LV' (Alemán -Francés-Portugués)

| Nombre del programa | Área de formación | Nombre de las asignaturas | Núm. asignaturas sobre el total ²⁵⁷ | % asignaturas sobre el total | Carga horaria asignaturas sobre el total (sin conteo de créditos) | % carga horaria asignaturas sobre el total |
|--|--|---|--|--------------------------------|---|--|
| Traductorados en Alemán(a), Francés (b) y Portugués (c) ²⁵⁸ . | Área de formación en lenguas | Asignaturas comunes para a, b y c: Lengua extranjera I, II, III, IV, V y VI (portugués solo I a IV), Lengua española I y II, Lingüística, Gramática Contrastiva, Análisis del discurso. | a)16/39; b)19/39; c) 12/35 | a)41; b)48,7; c) 34,2. | a)1760/3936; b)1632/3616; c)1152/3360. | a)44,7; b)45,1; c) 34,2 |
| | | Adicional para a: Taller de escritura en alemán, Gramática de la Lengua alemana I y II, Fonética de la Lengua alemana I y II. | | | | |
| | | Adicional para b: Gramática francesa I, II, III y IV, fonética francesa I, II y III; Redacción de textos en español. | | | | |
| | | Adicional para c: Gramática de la Lengua Portuguesa; Fonética de la Lengua portuguesa I y II. | | | | |
| Área de formación sociocultural y temática | Área de formación sociocultural y temática | Asignaturas para a: Introd. a los estudios literarios, Literatura en Lengua alemana, Historia alemana y europea I y II, Estudios culturales, Textos hispanoamericanos, Historia social latinoamericana, Filosofía de las Ciencias. | a)8/39; b)6/39; c) 8/35 | a)20,5; b) 15,3; c) 22,8 | a)768/3936; b) 544/3616 ; c) 768/3360 | a)19,5; b)15; c)22,8 |
| | | Asignaturas para b: Filosofía de las ciencias, Textos hispanoamericanos, Teoría y análisis literario, Literatura en lengua francesa, Historia social europea, Culturas francesas y francófonas. | | | | |
| | | Asignaturas para c: Historia Social Europea, Historia Social Latinoamericana, Filosofía de las Ciencias, Sociología del Lenguaje, Teoría y Análisis Literario, Literatura Brasileña, Literatura Portuguesa, Textos hispanoamericanos. | | | | |
| Área de formación tecnológica | Área de formación tecnológica | Taller de Herramientas Informáticas Aplicadas a la Traducción. | a)1/39; b) 1/39; | a)2,5; b)2,5; c) 2,8 | a)64/3936 ; b)96/3616; c) 96/3360 | a)1,6; b)2,6; c) 2,8 |

²⁵⁷ La clasificación alfabética de los valores y porcentajes que aquí se presenta corresponde a los planes de estudio de: a) Traductorado en alemán; b) Traductorado en francés; y c) Traductorado en portugués. Se presentan conjuntamente, debido a que los tres planes tienen una organización casi paralela entre sí.

²⁵⁸ Los planes de estudio de los Traductorados de Lenguas Vivas están disponibles en: https://ieslvf-caba.infed.edu.ar/sitio/departamento-de-aleman-2/upload/TraductoradoAlemanversionfinal101006_1.pdf (alemán); https://ieslvf-caba.infed.edu.ar/sitio/departamento-de-frances-2/upload/Traductorado_de_Frances.pdf (francés); y https://ieslvf-caba.infed.edu.ar/sitio/departamento-de-portugues-2/upload/Traductorado_Portugues.pdf (portugués), [consultados el 25 de junio de 2019].

| | | | | | | |
|--|---------------------------------|--|-----------------------------------|-------------------------------|--|-------------------------------|
| | | | c) 1/35 | | | |
| | Área de traducción | Asignaturas comunes para a, b y c: Trad. General, Elementos de terminología y documentación, Trad. científica I y II, Trad. Literaria, Trad. Inversa, (Introd a la) Interpretación, Estudios de trad., Seminario Permanente de estudios de traducción ²⁵⁹ . | a)13/39; b) 12/39; c) 13/35 | a)33,3; b)30,7; c) 37,1 | a)1152/3936; b)1152/3616; c) 1248/3360 | a)29,2; b)31,9; c) 37,1 |
| | | Adicional para a: Trad. económico-financiera, Trad. jurídico-administrativa, Trad. Periodística, Trad. Técnica. | | | | |
| | | Adicional para b: Trad. técnica I y II, Trad. audiovisual, Trad. inversa. | | | | |
| | | Adicional para c: Trad. económico-financiera, Trad. jurídico-administrativa, Trad. técnica, Trad. inversa I y II. | | | | |
| | Área de iniciación profesional. | Residencia de Traducción | a)1/39; b)1/39; c) 1/35 | a)2,5; b)2,5; c) 2,8 | a)192/3936; b) 192/3616; c) 96/3360 | a)4,8; b)5,3; c) 2,8. |

Tabla 12. Resumen de los planes de estudio de los Traductorados en alemán, francés y portugués, LV

²⁵⁹ El ciclo de conferencias mensuales llamadas “Seminario Permanente de Estudios de Traducción (SPET)”, es un espacio académico ideado por Patricia Willson, e inaugurado en 2004. Los estudiantes son invitados a participar de estos encuentros que tienen por objetivo “la discusión de textos teóricos y críticos del ámbito de los estudios de traducción, la interacción entre especialistas afines a la disciplina de diversas instituciones, la difusión de proyectos de investigación en el área, y el diálogo entre escritores, traductores, investigadores y docentes” (Recuperado el 28 de diciembre de 2018 de <http://spetlenguasvivas.blogspot.com>).

| Instituto de Enseñanza Superior en Lenguas Vivas 'Juan Ramón Fernández' - 'LV' (Inglés) | | | | | | |
|---|--|--|--|------------------------------|---|--|
| Nombre del programa | Área de formación | Nombre de las asignaturas | Núm. asignaturas sobre el total ²⁶⁰ | % asignaturas sobre el total | Carga horaria asignaturas sobre el total (sin conteo de créditos) | % carga horaria asignaturas sobre el total |
| Traductorado en Inglés ²⁶¹ | Área de formación en lenguas | Asignaturas comunes para a, b y c: Lengua Inglesa I, II, III, IV, V y VI; Lengua Española I y II; Gramática Inglesa I y II; Fonética I y II; Análisis del Discurso; Redacción en Español. | a)16/47; b)16/45; c) 15/47 | a)34; b)35,5; c)31,9 | a)1454/4032; b)1456/3952; c)1408/4000 | a)36,1; b)36,8; c)35,2 |
| | | Adicional para a) Fonética III; Reescritura de Textos Liter. en Español. | | | | |
| | | Adicional para b) Análisis y Producción de Discurso Oral en Español; Fonética III. | | | | |
| | | Adicional para c) Análisis y Prod. de Discurso Escrito Especializado en Español. | | | | |
| | Área de formación sociocultural y temática | Asignaturas comunes para a, b y c: Introd. a los Estudios Culturales, Historia y Cultura Contemp. del Reino Unido, Historia y Cultura Contemp. de los EE.UU., Historia Social del Mundo Contemp., Introd. a los Estudios Literarios, Literatura de Pueblos de Habla Inglesa, Movimientos Literarios Siglo XX. | a)11/47; b)7/45; c)8/47. | a)23,4; b)15,5; c)17,0 | a)688/4032; b)416/3952; c)512/4000. | a)17; b)10,5; c)12,8 |
| | | Adicional para a: Medios de Comunicación e Industrias Culturales; Textos Hispanoamericanos Contemp.; Literatura Contemp. de EE.UU.; Literatura Postcolonial y de Minorías. | | | | |
| | | Adicional para c: Filosofía de las Ciencias | | | | |
| | Área de formación tecnológica | Herramientas Informáticas Aplicadas a la Trad. | a)1/47; b)1/45; c)1/47. | a)2,1; b)2,2; c)2,1 | a)64/4032; b)64/3952; c)64/4000 | a)1,6; b)1,6; c)1,6 |
| | Área de traducción | Asignaturas comunes para a, b y c: Fundamentos de la Trad.; Traducción I y II; Trad. Periodística; Introd. a la Trad. Literaria; Introd. a la Trad. Técnica; Introd. a la Trad. Científica; Elementos de Terminología y Documentación; Introd. a la Interpretación; Trad. Inversa; Estudios Comparativos del Inglés y el Español; Estudios de Trad.; Lingüística Aplicada a la Trad. | a)18/47; b)20/45; c)22/47 | a)38,2; b)44,4; c)46,8 | a)1632/4032; b)1728/3952; c)1824/4000, | a)40,4; b)43,7; c)45,6 |

²⁶⁰ La clasificación alfabética de los valores y porcentajes que aquí se presenta corresponde a las tres especialidades ofrecidas para el Traductorado en Inglés, así: a) Traducción Literaria y en Medios Audiovisuales; b) Interpretación; y c) Traducción Científico-Técnica.

²⁶¹ El plan de estudios del Traductorado en inglés está disponible en https://ieslvf-caba.infed.edu.ar/sitio/departamento-de-ingles-2/upload/Traductorado_en_Ingles_2014_last.pdf [consultados el 25 de septiembre de 2018].

| | | | | | | |
|--|---------------------------------|---|------------------------------|---------------------------|--|---------------------------|
| | | Adicional para a: Lengua Inglesa Especializada TLA; Subtitulado; Traducción Literaria I y II; Doblaje y Transcripción. | | | | |
| | | Adicional para b: Lengua Inglesa Especializada para Interpretación; Interpretación Consecutiva I y II; Interpretación Simultanea I y II; Interpretación al Inglés; Doblaje y Transcripción. | | | | |
| | | Adicional para c: Lengua Inglesa Especializada TCT; Introd. a la Trad. del Discurso Jurídico-Administrativo; Trad. Económico-Financiera; Trad. Técnica; Trad. Científica I y II; Trad. Inversa de Textos Especializados; Localización, Doblaje y Transcripción. | | | | |
| | Área de iniciación profesional. | Residencia. | a)1/47; b)1/45; c)1/47 | a)2,1; b)2,2; c)2,1 | a)192/4032; b)192/3952; c)192/4000 | a)4,7; b)4,8; c)4,8 |

Tabla 13. Resumen de plan de estudios, Traductorado en inglés (tres modalidades), LV

7.2.1.3 Comparación de aspectos generales de los planes de estudio: UNC - LV

UNC: puesto que ni la UNC, ni ninguna universidad argentina, puede restringir el acceso a la educación mediante un examen de admisión para sus carreras, la Facultad de Lenguas llega a recibir cerca de 1 300 alumnos anualmente para sus programas (Honorable Consejo Directivo, Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba 10/20/2010). En ese sentido, la Facultad utiliza el Ciclo de Nivelación (exigido en todas las carreras de la UNC) como un filtro necesario para controlar el alto número de aspirantes; principalmente para los programas de inglés, que reúnen hasta diez cursos por Ciclo (a diferencia del alemán, francés e italiano, que solo forman un grupo por idioma y se dictan en línea).

[...] a nivel formal, existe un Ciclo de Nivelación. Y luego de ese Ciclo de Nivelación, existe un examen ¿sí? Entonces en realidad es, yo diría, un acceso restringido, encubierto. Porque se le abre la puerta a todo el mundo, y a los dos meses es como que esas puertas se cierran [...] ¿Qué ocurre? Hay un alto nivel de deserción en ese momento. Porque el nivel con que se arranca en Lengua 1 es un nivel, diríamos, entre A2 y B1. Entonces no todos están capacitados para seguir ese ritmo (1P05B).

Según el Programa para el fortalecimiento del Ciclo de Nivelación, el número de alumnos que abandonan la carrera universitaria después del mencionado Ciclo alcanza el 25 % aproximadamente en el primer semestre. La alta deserción se atribuye a causas como la pérdida de interés por la carrera, razones económicas, dificultades en el estudio e incompatibilidad del tipo de formación secundaria con la carrera elegida. Por lo anterior, el mencionado Programa ha recomendado aplicar los correctivos necesarios para reducir la alta deserción estudiantil.

Una observación del plan de estudios de la *UNC* (Tabla 11) muestra que la formación para cada uno de sus traductorados se distribuye a lo largo de 35 asignaturas. La diferencia en la cantidad de horas de lengua extranjera en el Ciclo de Nivelación, que fluctúa entre 128 y 168 horas, afecta la carga horaria total de los cuatro traductorados, dando como resultado 4 736 horas académicas para italiano y alemán, 4 752 para francés, y 4 776 para inglés.

LV: como se observa en la Tabla 12, los planes de los traductorados de alemán, francés y portugués en LV tienen una organización casi paralela. Esto se explica porque el primero sirvió como modelo para la creación de los dos últimos, y porque los creadores de estos planes comparten concepciones epistemológicas sobre la formación de traductores,

como se observa en el siguiente comentario, “[l]os planes de portugués, de alemán, y de francés tuvieron mucha influencia de esta persona que yo te digo. De Patricia Wilson. Y de Griselda Mársico, y de otros profesores de la Institución... que trabajaron con este perfil del ‘agente crítico’” (2P30B).

Al margen del parecido entre los planes de alemán, francés y portugués, hay una ligera variación en el número de cursos asignados y de horas dedicadas a cada una de las áreas de formación. Los programas de alemán y francés tienen 39 asignaturas cada uno, con una diferencia en sus horas académicas (3 936 el primero y 3 616 el segundo). Mientras que el plan de portugués es más corto, con 35 asignaturas y un total de 3 360 horas de estudio.

En cuanto a la propuesta de formación del Traductorado de inglés, este se diferencia de los demás planes por su origen desde otras perspectivas epistemológicas,

En el caso de inglés... Ellos trabajaron con otra tradición. La gente de inglés es totalmente diferente... Trabajaron con otro perfil del estudiante, otro perfil del graduado, pero tenían como base... Los otros planes de estudio. Entonces, es como un, como un... bricolaje ¿viste?... Se mezclan distintas concepciones (2P30B).

A diferencia de los tres primeros traductorados de LV, el de inglés (Tabla 13) tiene una distribución de materias y cargas horarias planeadas para la formación en tres especialidades diferentes, que varían en número de asignaturas y de horas ofrecidas: a) Traducción Literaria y en Medios Audiovisuales; b) Interpretación; y c) Traducción Científico-Técnica, estas especialidades comparten las áreas de formación en Lenguas, Traducción, y Sociocultural y Temática, para luego dividirse en los llamados ‘Campos de Formación Profesionalizante’.

Algo notorio en las tres ofertas del traductorado en inglés es que ellas superan a las de los otros idiomas, tanto en número de asignaturas (45-47, frente a 35-39), como en horas académicas (alrededor de 4 000 cada uno, frente a 3 900-3 360 en las otras lenguas). Una característica común con las demás lenguas es que, en todos los planes, se debe cumplir con el semestre de ‘Residencia’ como instancia de práctica profesional.

El Traductorado en inglés conglomeraba a la mayoría de los estudiantes de traducción, y funciona en las jornadas de mañana, tarde y noche. Mientras que los de alemán, francés, y portugués tienen un solo turno, siempre en la noche. El siguiente comentario da cuenta de la diferencia numérica en cada programa:

Los tres traductorados, que podríamos llamar “menores”, tienen el mismo desarrollo institucional que todo el Departamento de Inglés. Luego la matrícula es mucho más amplia en Inglés. En Inglés hay cursos con 20 alumnos, y en los nuestros, cursos con 2, con 5, con 10 [...] tenemos una tasa de graduación de... entre 5, y 7 alumnos por año, entre los cuatrimestres, en Francés. En Alemán, y en Portugués, se gradúan menos todavía. Hay 2 o 3 alumnos de Residencia, en alemán. Y habrá 4 o 5 en Portugués. Mientras que, en inglés, hay 4 o 5 cátedras de Residencia, que todos los cuatrimestres tienen 7 alumnos, que es el cupo máximo. Es decir, que por cada cátedra egresan alrededor de entre 10 y 14 alumnos por año (2P30B).

7.2.1.4 Comparación de la formación en lenguas: UNC – LV

UNC: aquí el inicio en la formación lingüística se da desde el Ciclo de Nivelación, este se ofrece en ocho semanas, con una intensidad de seis horas diarias en las que se cursan la materia de lengua castellana y la lengua extranjera elegida (con énfasis en el lenguaje oral y escrito, la pronunciación, la morfosintaxis y el léxico). Todos los nuevos estudiantes deben realizarlo obligatoriamente, y aprobar los exámenes parcial y final de sus materias para poder continuar con los estudios regulares del primer año. Su objetivo, en el caso de las lenguas extranjeras, es “[i]ntroducir gradualmente a los ingresantes en las asignaturas de primer año para lograr así el nivel requerido en la competencia lingüística para iniciar la carrera de grado” (Honorable Consejo Directivo, Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba 10/20/2010). Este Ciclo se considera necesario puesto que:

Los niveles de conocimiento que los alumnos ingresantes traen a la Facultad de Lenguas son de una amplia heterogeneidad ya que van desde los conocimientos de idiomas como el Inglés, que han estudiado durante seis años en el nivel Medio, hasta Alemán o Italiano que rara vez forman parte de la currícula oficial (ibíd., pág. 8).

Cuando los nuevos estudiantes aprueban los exámenes del Ciclo Nivelatorio, pueden entrar formalmente a la carrera de traducción. Los conocimientos del idioma extranjero en esa etapa deben acercarse a un nivel pre-intermedio, para el caso del inglés. En los otros idiomas, la exigencia de ingreso es menor, pero hay un avance acelerado en los contenidos.

Al revisar el plan de estudios de la UNC también observamos que la *formación en lenguas* constituye la mayor de las áreas, pues 18 de las 35 asignaturas del programa (51,4%) se dedican a ese fin. Además, en la comparación de la carga horaria (incluyendo las horas contempladas en el Ciclo de Nivelación) estas asignaturas alcanzan un 62.5% de las horas totales.

Aunque las opiniones aportadas por los entrevistados indican que hay una buena percepción respecto a la formación en las lenguas extranjeras elegidas para el Traductorado, el estudio de la lengua materna se desarrolla únicamente en tres asignaturas; una en el Ciclo de Nivelación, más las dos de Lengua Castellana. En total, las horas de trabajo con el español suman 320 en toda la carrera. Por el énfasis en la formación en lenguas extranjeras, más que en la materna, los entrevistados manifiestan la necesidad de incrementar la dedicación a la lengua castellana, que es vista como una de las debilidades más recurrentes en la formación de los alumnos.

Por otra parte, la UNC exige que los estudiantes demuestren suficiencia en comprensión lectora en una tercera lengua (o lengua C), en cualquier momento de sus carreras, antes de graduarse. Sin embargo, no se observan espacios ni asignaturas orientadas a tal fin dentro del currículo. Esto genera algunos descontentos, como se desprende de las entrevistas:

[...] limita un poco, solamente en el hecho de que... Bueno, vos hacés inglés y como que no tenés más conocimientos de otras lenguas, digamos. Dentro de la carrera... La carrera no exige, en sí, otro idioma. Tenés que agarrar una suficiencia en el idioma, en mi caso portugués, este, pero es muy básico. Un nivel muy básico (1E077B).

O,

El sistema no tiene, como por ejemplo hay en Europa, que está el sistema [de lenguas] A, B, C. Nosotros estudiamos por pares de idiomas. Entonces, en ese sentido, era hacer la carrera de italiano-español. Y continuar con la carrera de español-francés (1E137B).

LV: Para ingresar a LV, los aspirantes deben presentar un examen de suficiencia en la lengua extranjera de la carrera elegida. Según la directora de la institución:

[...] si no hubiera ese examen de nivel de lengua, la carrera llevaría mucho más tiempo para poder nivelar. Por eso para nosotros eso no es materia de discusión [...] En Lenguas [LV] el examen es imprescindible, pero en los otros profesados hacen un curso de ingreso propedéutico, que es un poco de repaso de lectura y escritura y metodología de estudio, pero el ingreso es irrestricto²⁶².

Los traductorados de LV disponen de distinto número de asignaturas y de dedicación horaria para la adquisición de lenguas. En el caso de alemán, se cuenta con 16 asignaturas (41%), y 1760 horas de dedicación (44,7% del total). Por su parte, en francés se utilizan 19 asignaturas (46,1%), durante un total de 1536 horas académicas (42,4%). Y en el Traductorado en portugués se dispone de 12 asignaturas (34,2%), y de un total de 1152 horas (igualmente 34,2%). En cuanto al Traductorado en inglés, se observa un patrón de distribución similar al de los demás idiomas; con 15-16 asignaturas para cada una de las tres especialidades y alrededor de 1450 horas de enseñanza en cada una.

Se puede notar una diferencia significativa en el número de asignaturas utilizadas para la enseñanza de las lenguas francesa y alemana, en relación con el portugués y el inglés. En los primeros dos casos, el tiempo dedicado a las lenguas supera el 42%, mientras que en el portugués sólo llega al 34%, y en inglés, al 36%. En las entrevistas se argumenta que el énfasis en la formación lingüística puede provenir de la influencia que las licenciaturas de idiomas de LV tuvieron en la planeación de los traductorados:

[La dedicación a la] lengua extranjera es un calco de los profesorados... Porque un problema grave que tenemos nosotros es que se forman profesores dentro de nuestra Institución. Entonces las concepciones de cómo se enseña, ... este... de cómo se produce el texto, están muy, muy influidas por las didácticas de... de la enseñanza de la lengua extranjera, de los años 80 y 90 (2P30B).

Por lo anterior, se argumenta la necesidad de adoptar una didáctica de la traducción clara para los cursos en la Institución,

[...] la gente que viene a... a dictar clases en los Traductorados ¡si tiene formación didáctica! Formación didáctica que viene de los profesorados de enseñanza en Lengua Extranjera. Que es el Enfoque comunicativo [...] esto no favorece. Para mí sería importante desarrollar una didáctica de la traducción. De hecho, nosotras tenemos un grupo de estudio en Didáctica de la Traducción (2P30B).

Con relación a la oferta de cursos para de lengua materna, en los cuatro traductorados se dedican entre 4 y 5 materias al perfeccionamiento del español; mientras que las demás asignaturas tienen una marcada orientación hacia las lenguas extranjeras.

La siguiente tabla ejemplifica las opiniones aportadas por los participantes de las dos instituciones argentinas respecto a la formación en lenguas.

| UNC | |
|--|---|
| Estudiantes/ Egresados | Profesores y/o directivos |
| <p>Traductorado inglés “[...] lengua castellana, por ejemplo, tenemos los dos primeros años. Y ya, después, prácticamente no vemos castellano.[...] Solamente los de traducción, en realidad, que vemos las dos gramáticas. Pero me parece fundamental tener castellano en todos los años.” (1E077B)</p> | <p>Traductorado inglés “La deficiencia que más notamos es la del español. Que esa no la podemos hacer. Tienen solamente dos años de español. Y nosotros queremos que tengan por lo menos dos más, asignaturas de español.” (1P07B).</p> |
| <p>Traductorado italiano “Yo creo que, algo que hay que destacar, es el nivel de conocimiento de la lengua. Los alumnos, así ingresen con conocimientos previos del idioma, o no, a la carrera, digamos... egresan todos con un mismo nivel, y un nivel muy alto... [...] Es muy grueso el nivel de italiano que tenemos.” (1E137B).</p> | <p>“[...] nosotros tenemos una fuerte formación lingüística. En nuestro caso, la formación lingüística, en lengua de origen, más que a la española ¿no?... en la lengua B.” (1P07B).</p> |
| <p>Traductorado francés “Si bien, tenemos español en los dos primeros años de la carrera, después el español desaparece, y para mí esas una gran falencia. Creo que el español debería estar presente con la lengua extranjera. Pero, eso no sucede. Está muy presente la lengua extranjera, mucho. De hecho, los graduados tenemos un altísimo nivel en lengua extranjera. Y por ahí, los peores errores surgen en nuestra lengua materna” (1E119B).</p> | <p>Traductorado francés “Nosotros hemos sido auditados por gente de la Sorbona, y por gente del Ministerio de Educación de Francia y ellos mismos nos dijeron que nosotros estamos teniendo un nivel de exigencia bastante elevado si nos comparaban con institutos de Europa. Pero bueno, en ese sentido la Universidad Nacional de Córdoba está catalogada, a nivel de lenguas, como una de las mejores del país.” (1P05B).</p> |
| LV | |
| Estudiantes/ Egresados | Profesores y/o directivos |
| <p>Traductorado inglés “[...] hay examen de ingreso... Que es en la lengua en que uno se va a especializar, y está en español. Y este es el más pesado, porque en general las personas que llegamos a Lenguas tenemos el FIRST, el IELTS, el <i>proficiency</i> [pruebas estandarizadas] de cierto nivel para arriba. [...] Pero el del español es el que es el filtro...” (2E173B)</p> | <p>Traductorado alemán “[...] el nivel que se está pidiendo es un B1 para entrar al Traductorado. Hay algunas cuestiones de lengua que todavía tienen por perfeccionar.” (2P29B).</p> |
| <p>Traductorado inglés “[...] el énfasis en un buen castellano es una cosa que los estudiantes pasan un poquito por alto. Y creo que no se... no se le hace excesivo hincapié en el estudio en Lenguas Vivas. Se dice de palabra, ‘sí, no, el español es importante, bla, bla, bla...’ Pero, a la hora de la hora, no se hace mucho énfasis en redacción en castellano, gramática en castellano, y demás. Entonces ahí hay un poquito, una falla. Tanto del lado de los alumnos como del lado de los profesores” (2E145B).</p> | <p>Traductorado inglés “[...] las limitaciones más comunes que tienen la mayoría de los estudiantes ¡también los traductores profesionales! Tienen que ver con la limitación de recursos en castellano. ¿Por qué? Porque todo mundo sabe que estamos, este ... inmersos en una cultura donde el inglés está por todos lados. Y donde el castellano u otras lenguas, por ahí, no se estudian con tanta profundidad, incluso desde la Escuela” (2P31B).</p> |
| <p>Traductorado inglés “Hay mucho trabajo con las lenguas, pero el balance es más favorable para el inglés. Haría falta, a mi entender, un poquito más de español.”(2E173A).</p> | <p>Traductorado inglés “Su competencia al castellano no es tan buena todavía. Es buena, es aceptable, [...] como redactores todavía no son tan buenos. Les falta mucha lectura en castellano. Mucha apropiación de la lengua.” (2P31B)</p> |

Tabla 14. Ejemplos de opiniones aportadas por los participantes argentinos respecto a la formación en lenguas.

7.2.1.5 Comparación de la formación sociocultural y temática:

UNC – LV

UNC: el *área sociocultural y temática* en la UNC contempla 6 materias, correspondientes al 17,1% del total. Éstas ocupan el 12,1% del total de horas de enseñanza y tratan principalmente aspectos literarios y culturales de las lenguas extranjeras. En este segmento

se encuentran las asignaturas Lengua y Cultura Latina I y II (ambas cuatrimestrales). También contabilizamos la materia ‘Teoría y Práctica de la Investigación’, que es correlativa con Gramática contrastiva, Cultura y Civilización de los pueblos de la lengua elegida I y II.

LV: en esta institución, los Traductorados en alemán y en portugués disponen de ocho asignaturas cada uno, correspondientes al 19,5% y al 22,8% del tiempo de la carrera, respectivamente. En francés se dedican seis asignaturas, que ocupan un 15% de ese tiempo. Las tres lenguas comparten las materias de Filosofía de las ciencias, Textos hispanoamericanos, e Historia social europea (y alemana para ese traductorado). También se incluyen materias de literatura y estudios culturales de cada lengua y de América Latina.

En cuanto al Traductorado en inglés, se observa una variación en el número de asignaturas entre 7 y 11, según la especialidad. No obstante, el número de horas dedicadas a esta área es menor aquí que en los otros traductorados, y ocupa entre el 10,5% del tiempo (416 horas en Interpretación) y el 17% (688 en Traducción Literaria y Audiovisual). Mientras que en los demás idiomas ronda el 20%, llegando a 768 horas (22,8%) en el caso de alemán.

Las tres especialidades de este traductorado comparten siete materias, estas son: Introducción a los Estudios Culturales, Introducción a los Estudios Literarios, Historia y Cultura del Reino Unido, Historia y Cultura de los EE.UU, Historia Social del Mundo Contemporáneo, Literatura de Pueblos de Habla Inglesa, Movimientos Literarios Siglo XX. La especialidad en Traducción Literaria y Audiovisual incluye otras cuatro asignaturas acordes con su objeto de estudio; la especialidad científico-técnica agrega la materia Filosofía de las Ciencias.

La tabla siguiente brinda ejemplos de los comentarios de los participantes respecto a la formación sociocultural y temática en LV. Los entrevistados de la UNC no opinaron sobre este tema.

| UNC | |
|---|--|
| Estudiantes/ Egresados | Profesores y/o directivos |
| Sin comentarios. | Sin comentarios. |
| LV | |
| Estudiantes/ Egresados | Profesores y/o directivos |
| Traductorado inglés “tiene muy desarrollado el aspecto teórico-cultural de ambas lenguas, por lo que el profesional recibido conoce las diferencias no sólo de idioma sino también de idiosincrasia entre ambos contextos” (2E167A). | Traductorado francés “En la concepción del Plan estaba previsto que hubiera un menor enciclopedismo y una menor escolarización. Y eso creo que, poco a poco, se va a poder ir mejorando” (2P30B). |

| | |
|---|--|
| <p>Traductorado inglés “Se les da mucho hincapié a materias como literatura, historia, y otras que ahora no voy a mencionar. Pero que tal vez no son específicas de la traducción [...] A mí me resultó super enriquecedor, el estudio que se hizo, pero [...] creo que se hace mucho hincapié en las materias generales y de formación cultural. Y no tanto en el área de traducción” (2E145B).</p> | <p>Traductorado francés “[...] yo pienso que nuestra formación es mucho mejor y mucho más compleja que la formación que tienen los Traductores Públicos en Argentina. Que tienen una formación en Derecho. Tienen una formación en lengua que es bastante floja. Pero no tienen reflexión, ni en lingüística, ni en análisis del discurso, ni en teoría literaria, ni en procesos históricos.... Una formación muy frágil” (2P30B).</p> |
|---|--|

Tabla 15. Ejemplos de opiniones aportadas por los participantes argentinos respecto a la formación sociocultural y temática

7.2.1.6 Comparación de la formación tecnológica: UNC – LV

UNC: la formación tecnológica parece ser la gran ausente en este plan de estudios, pues los programas de la UNC no tienen asignaturas orientadas a esta formación específica, ni se evalúa su conocimiento como competencia instrumental, de manera separada. Tampoco se hace referencia a ese aspecto en los programas de las materias, aunque este fue uno de los componentes más reclamados por los estudiantes en sus comentarios.

Por el lado de los docentes, se solicita instrucción en ese tipo de herramientas para poder enseñarlas adecuadamente: «la decisión nuestra, de nuestros profesores fue “hasta que no nos formen a nosotros en recursos, nosotros no podemos enseñar algo que tocamos ‘de oído’ ¿Ves?» (1P05B). Tanto estudiantes como docentes encuentran el desconocimiento de las TAC como una desventaja para la formación integral de los traductores de esa casa de estudios.

La necesidad de una mayor utilización de las herramientas tecnológicas en los traductorados de la UNC también se evidencia en un estudio reciente sobre el conocimiento y uso de este tipo de recursos por parte de sus estudiantes y egresados (Albani et al. 2016). Según dicho estudio:

[L]a evolución del nivel de conocimiento y de uso de herramientas empleadas en la revisión durante el cursado de las carreras de traducción de la Facultad de Lenguas es mínima, [...] el mayor incremento respecto del nivel de conocimientos y de uso de las herramientas empleadas en la etapa de revisión se observa durante la práctica profesional (2016, pág. 44–45).

Con la excepción del Traductorado de inglés, donde se ofrecen algunos talleres con práctica de traducción con software libre (como parte de los contenidos de las asignaturas de Traducción Técnica y Traducción Científica), en los traductorados de los demás idiomas no se evidencia el uso de tecnologías. En ese contexto, aunque la Facultad intenta facilitar los medios tecnológicos, solo algunos de los estudiantes tienen una aproximación a las

TAC, pero de una manera poco metódica, y siempre supeditados a los conocimientos y a la buena voluntad de los docentes de turno.

LV: los planes de estudio de los cuatro traductorados en LV incluyen la asignatura llamada Herramientas Informáticas Aplicadas a la Traducción. Pero mientras que en los traductorados de francés y de portugués se utilizan 96 horas para su dictado (2.5% del tiempo total), en alemán y en las opciones de inglés sólo se dedican 64 horas para cada caso (1,6% del total). Esta disminución resulta curiosa, si se piensa que tanto en el Traductorado en Alemán como en el Científico-Técnico de inglés el conocimiento de las herramientas de TAC resulta bastante útil. Un análisis más detallado de los contenidos de esta materia muestra que estos se reducen al conocimiento de las funciones del computador y de algunos softwares, y al uso de navegadores en Internet. En la presentación de la asignatura no se hace ninguna referencia a la enseñanza de las herramientas TAC ni al trabajo con ellas. Únicamente en el programa correspondiente al Traductorado en Inglés se menciona algún contenido introductorio a las TAC como parte de la mencionada materia.

Adicionalmente, en las entrevistas los participantes manifiestan la falta de recursos tecnológicos adecuados para llevar a cabo los procesos de enseñanza y aprendizaje con este tipo de herramientas. Finalmente, tampoco se cuenta con licencias para programas de TAC comerciales, por lo que el conocimiento de los estudiantes al respecto se limita aún más.

En la siguiente tabla presentamos algunas de las opiniones de los participantes argentinos con respecto a la formación en tecnologías en sus instituciones.

| UNC | |
|--|--|
| Estudiantes/ Egresados | Profesores y/o directivos |
| <p>Traductorado francés</p> <p>“[...] no es que tuviéramos una materia destinada a aprender nuevas tecnologías. Sino que formaba parte un poco (y forma actualmente también) parte de la predisposición, y de la elección del docente a cargo. Cosa que me parece muy negativa, porque sé que no todo el mundo recibió esos conocimientos. Porque dependían de la voluntad del docente”(1E119B).</p> | <p>Traductorado francés</p> <p>“Una de las falencias que tenemos es la siguiente: nosotros, por ejemplo, no los formamos ni en <i>Trados</i>, ni en <i>Omega T</i>, ni en recursos On-line ¿Sí? Lo que hacemos es un trabajo de presentación de algunos recursos y todo. Pero nosotros, a través de la Universidad, no hemos sido formados para ello...” (1P05B).</p> |
| <p>Traductorado inglés</p> <p>“Usan el Ubuntu, el que es gratis. Entonces, es bastante malo [...] Trabajamos solamente con <i>Omega T</i>. No se nos enseña el <i>Trados</i>, por ejemplo, y esa es otra de las cosas en que me parece que está bastante flojo el programa. [...] Información de usar programas de traducción, ¡no! ¡Es poco y nada!” (1E077B).</p> <p>“[...] Sí, es fundamental, básicamente, el uso de la tecnología, en mi Facultad y en mi carrera. Es constante. No todas las materias, digamos... O sea, estoy hablando, por ejemplo, de los exámenes, por ahí los hacemos por</p> | <p>Traductorado inglés</p> <p>“Estábamos bastante desactualizados, utilizábamos software libre solamente. Por cuestión de que era universidad pública. Entonces había un fuerte... había mucha gente que no quería, por ejemplo, el software comercial [...] pero estamos comprando software que está dentro del... dentro de los nuevos, por ejemplo <i>Trados Studio</i>, se ha comprado ahora” (1P07B).</p> <p>“[...] en la asignatura Terminología... donde les están enseñando, antes se trabajaba con un software diferente, y ahora están utilizando <i>Multiterm</i>. Entonces</p> |

| | |
|---|--|
| escrito. No se puede por computadora, porque puede haber un problema” (1E077B). | aprenden a usar Excel, y de ahí aprenden a usar <i>Multiterm</i> ” (1P07B). |
| Traductorado italiano “[...] yo creo que una competencia que nos faltó, en su momento, fue el uso de las herramientas de traducción. Realmente, no tenemos, a lo largo de los cinco años de estudio, no tenemos ninguna práctica, ningún taller. [...] o sea, básicamente todo lo que vi en la Universidad, no me sirvió. No habíamos trabajado con ningún software de traducción. Con ninguna memoria de traducción. Y eso es algo que, en realidad, ¡sí se usa!” (1E137B). | Traductorado inglés “Los idiomas como, por ejemplo, donde no hay tantos alumnos como el alemán, en francés, en italiano no sabría decirlo, pero yo sé que si en alemán y en francés, ellos usan esas herramientas. Porque es más fácil, porque son pocos. Yo tengo 90 alumnos y 50 máquinas, o sea, [sonrisas] es más difícil” (1P07B). |
| LV | |
| Estudiantes/ Egresados | Profesores y/o directivos |
| Traductorado inglés “[...] había como una reticencia importante a la inclusión [de tecnologías]... Si se podía llevar la computadora en el examen, pero después tenía uno que pasar lo que había escrito, en papel. Lo cual me parece absolutamente ridículo [...] las herramientas que utilizaban era usar un procesador de texto, y alguna que otra biblioteca que hubiera por ahí, digital. Pero no había un especial hincapié en herramientas, para la traducción” (2E145B). | Traductorado inglés “Es mínimo, ¡sí es que existe! el acceso a tecnologías. Y de todas maneras, si hubiera acceso a esas tecnologías, habría que pagar el software también. ¡Imagínese que, si ni siquiera nos pagan el equipamiento, el software, pero no lo pagarían jamás! [...] Los chicos hacen demasiado hincapié en la necesidad de conocer las herramientas de informática. Y son relativamente sencillas de manejar y creen que esa es la limitación más grande que tienen, cuando la limitación más grande que tienen es su propia producción... Pero no invalida su reclamo, por supuesto, ¡que me parece justo!” (2P31B). |
| Traductorado inglés “Las tecnologías, la verdad, eh...yo me siento mal en estar por recibirme y no haber visto en la vida una herramienta <i>CAT tool</i> , ni una, ninguna conozco... Me parece que en este mundo es una ridiculez. O sea, tengo una oportunidad por suerte, porque tengo un trabajo, de poder capacitarme, estudiar por fuera... Pero, por decir, si no tenés medios económicos, ¡no hay derecho!... O sea, al ser una institución pública, es una desventaja total” (2E173B). | Traductorado francés “Hay materias de Traductorados donde en las Herramientas Informáticas les enseñan a usar el <i>Word</i> , en vez de enseñarles a usar el <i>Trados</i> [...] les promuevo que trabajen con la computadora, pero ¡algunos tienen, y algunos no tienen computadora portátil! Entonces van al laboratorio, donde están las computadoras que pertenecen a la Institución. Se les prestan un rato, pero son lentas, ...ya no todas funcionan igual... Están cargadas de virus, no hay pendrives. La Internet anda un rato si, otro rato no [risas] ¡me limita en ese sentido la Institución, para poder trabajar!” (2P30B). |

Tabla 16. Ejemplos de opiniones aportadas por los participantes argentinos respecto a la formación tecnológica

7.2.1.7 Comparación de las asignaturas de traducción: UNC –

LV

UNC: el plan de estudios de la UNC cuenta con 11 asignaturas (31,4%) orientadas a la formación en traducción. La mayoría de ellas tiene una intensidad de cuatro horas semanales (para 128 horas en total) y se enseñan a lo largo de un año. Éstas incluyen la traducción de una variedad de campos del saber, como Traducción Técnica, Comercial, Jurídica, Periodística, y Literaria, Métodos y Técnicas de la Traducción, y Terminología y Documentación. Las horas dedicadas a la enseñanza de la traducción constituyen sólo el 25% (1216 horas) del total de la carga académica. Por lo anterior, la falta de una mayor práctica de traducción durante la carrera fue entonces un tema recurrente, en especial para los participantes del traductorado de inglés. Los cursos de esa lengua generalmente tienen

un exceso de alumnos que rebasa la capacidad de los docentes para hacer un seguimiento de los trabajos individuales. En las otras tres lenguas, llamadas “menores”, la situación es distinta, pues los cursos de traducción acogen un número de alumnos mucho más reducido y la enseñanza es bastante personalizada. En estos grupos pequeños, es común una matrícula de “[...] cinco, a veces tres, a veces 10, como máximo” (1P07B).

Respecto a la formación en interpretación, se ofrece un seminario introductorio y obligatorio que, a juicio de una entrevistada: “[...] es muy básico lo que se trabaja a nivel de interpretación [...] es obligatoria, pero llega a un nivel, que justamente el mismo término de la disciplina lo dice, es un seminario” (1P05B).

LV: en relación con la enseñanza de la traducción, los Traductorados en alemán y en portugués dedican 13 asignaturas (33,3% y 37% del total, respectivamente), y el de francés destina 12 (30,7%). Mirando la dedicación horaria al área específica en estos tres traductorados, los porcentajes son similares. En orden descendente está el portugués con 1248 horas (37,1%), el francés también con 1248 horas (o 34,5% de su plan), y la menor cantidad de tiempo está en alemán, con 1152 horas (29,2%).

En cuanto al Traductorado en inglés, este presenta una mayor dedicación a esta área, asignando entre 18 y 22 materias de traducción a cada una de sus tres especialidades (promediando el 44% del plan total). Así pues, se dedican 1632 horas (40%) en Traducción Literaria y Audiovisual; 1728 horas (43,7%) en Interpretación; y 1824 horas (45,6%) en Traducción Científico-Técnica. Las tres especialidades de este traductorado tienen 13 asignaturas de traducción comunes, y las materias restantes de cada plan toman un carácter más específico según cada especialidad.

En la siguiente tabla se ejemplifican las opiniones aportadas por los participantes de las dos instituciones argentinas respecto a la formación específica en traducción.

| UNC | |
|---|--|
| Estudiantes/ Egresados | Profesores y/o directivos |
| Traductorado inglés “[...] los primeros años hay muy poco de traducción, realmente. Y los últimos años, está muy cargado. Y llegas [al final] con un conocimiento bastante precario, digamos, de lo que es traducción. De repente, sí, es mucha información de golpe, que podría irse dando en los diferentes años anteriores” (1E077B). | Traductorado inglés “El otro problema es que necesitan más práctica de traducción. Que no tienen suficiente, y es rígido. Y no hay electivas. Pero no podemos modificarlo, lo único que se hace es, de alguna forma, una adaptación en los programas de cada una de las asignaturas” (1P07B). |
| | “[...] no puedo ver las traducciones de 70 alumnos, o 90 alumnos [...] para poder revisar el trabajo de ellos, debería hacer eso todo el día... Pero yo creo, creo en la práctica [...] lamentablemente, acá se pierde. Lo hacemos general.” (1P07B). |

| | |
|---|--|
| <p>Traductorado francés</p> <p>“[...] el hecho de que el punto de partida sea textos paralelos, que uno tenga contacto real, con documentos reales... de traducción, que después van a ser producto de una traducción, me parece que es un buen punto de partida” (1E119B).</p> | <p>Traductorado francés</p> <p>“[...] Descrito por ellos mismos: ‘¡La Escuela de Lenguas es un infierno! ¡la Escuela de Lenguas es un servicio militar!’. Sufren mucho lo que es las clases poco numerosas. Lo viven, como que es demasiado personalizado, en la enseñanza. Y yo digo: ‘ustedes, deberían justamente aprovechar esto, estar felices. De que tienen un profesor que se dedica plena y exclusivamente a ustedes’” (1P05B).</p> <p>“[...] no nos olvidemos que los chicos llegan al tercer año, ¡y no han, casi, traducido! [...] es que nosotros estamos trabajando con un plan de estudios más que viejo. Entonces ¡las materias o las disciplinas que se dan, la traducción propiamente dicha, recién aparece en tercer año!” (1P05B).</p> |
| LV | |
| Estudiantes/ Egresados | Profesores y/o directivos |
| <p>Traductorado inglés</p> <p>“[...] el plan nuevo [de 3 especialidades], creo que abarca eso mucho mejor, porque pone al alumno en contacto con una variedad de traducción mucho antes en la carrera. Para nosotros la especialidad era únicamente durante la Residencia. Durante el último cuatrimestre que te mencioné. Pero el plan nuevo aborda la traducción digamos, desde mucho antes. Ya uno se va especializando en una rama. Y me parece un poquito más acertado, que hacer un plan tan general de estudios como el que tuve yo” (2E145B).</p> | <p>Traductorado francés</p> <p>“[...] yo pienso que nuestra formación es mucho mejor y mucho más compleja que la formación que tienen los Traductores Públicos en Argentina. Que tienen una formación en Derecho. Tienen una formación en lengua que es bastante floja. Pero no tienen reflexión, ni en lingüística, ni en análisis del discurso, ni en teoría literaria, ni en procesos históricos... Una formación muy frágil” (2P30B).</p> |
| <p>Traductorado inglés</p> <p>“Nuestro [nuevo] plan tiene de bueno que tiene como un poco de todo, y de hecho eso está bueno. Porque tienen en el último año, especializaciones. Entonces si te interesa un campo de la traducción, o puede que te interesen los tres, los ves con más profundidad. Esto de estar un año especializándote, creo que es en interpretación, o científica y literaria. Está bueno, esa diferenciación” (2E173B).</p> | <p>Traductorado inglés</p> <p>“[en el nuevo plan de] Traducción Literaria no habían planteado inicialmente un incremento de horas ¡cosa que es ridícula! si uno abre una especialización en Traducción Literaria, tienen que haber más horas de Traducción Literaria ¡eso no se planteó! Inicialmente, se consiguió un pequeño incremento respecto del plan anterior. Entonces, para mí eso es algo muy, claramente, objetable” (2P31B).</p> |
| <p>Traductorado inglés</p> <p>“[...] no teníamos cabinas de interpretación. No teníamos posibilidad de hacer una emulación de una interpretación. Lo único que podíamos practicar era, cada uno en su teléfono celular, grabar lo que se estaba traduciendo, con el ruido de otros 30 alumnos que estaban también grabando sus propias traducciones. O sea, ¡absolutamente deficiente en el aspecto de la interpretación!” (2E145B).</p> | <p>“Lo que está haciendo la Escuela es, hace algunos años organiza charlas, para juntar algunos fondos, para financiar estos laboratorios [de interpretación] como mejor se va pudiendo, sin ayuda oficial. Que es la que debería haber, porque es una Escuela de gestión estatal” (2P31B).</p> |

Tabla 17. Ejemplos de opiniones aportadas por los participantes argentinos respecto a la formación en traducción

7.2.1.8 Comparación de la iniciación profesional: UNC – LV

UNC: en relación con la obtención del grado la UNC establece que “[l]os requisitos para ser considerado egresado pueden incluir, según la unidad académica y la oferta: el total de materias del Plan de Estudios aprobadas, horas de actividades prácticas, una tesis final, tesina, trabajo final, etc.” (Mangeaud 2017, pág. 278). Los planes de estudio de los traductorados en la UNC optan por la primera opción; es decir, no contemplan la realización de ningún trabajo de grado, práctica académica o pasantía para la obtención del

título profesional. En ese sentido, los estudiantes solo necesitan terminar todas las materias planteadas por su programa de estudios respectivo.

Por iniciativa de algunos profesores de la Facultad de Lenguas, en el año 2014 se inició un proyecto de prácticas de traducción dentro del marco del Programa PAMEG [Programa de Apoyo y Mejoramiento de la Enseñanza de Grado] de la UNC. Dicho proyecto buscaba favorecer la competencia traductora de los estudiantes avanzados, ofreciendo servicios de traducción a integrantes de otras unidades académicas de la Universidad, y realizando encargos de traducción reales, según “todos los requerimientos habituales del mercado laboral en directa relación con el ejercicio de la traducción profesional” (Honorable Consejo Directivo, Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba 05/21/2014). Sin embargo, el proyecto sólo se desarrolló por un año, y se terminó por falta de recursos económicos. La UNC también oferta el llamado “Gabinete de Traducción”, en el último año de estudios. Éste se promociona como un espacio para la práctica profesional en tres de los cuatro programas (excepto en inglés). Sin embargo, tal Gabinete no aparece activo y, en su lugar, se ofrece la asignatura “Introducción a la Interpretación”.

LV: en relación con el requisito para la obtención del grado, todos los aspirantes a traductores de LV deben realizar la ‘Residencia de traducción’. Ésta corresponde a una asignatura de práctica profesional con una dedicación horaria de 192 horas en alemán e inglés (4,8%), así como en francés (5,3%). La excepción la constituye el portugués, que sólo tiene 96 horas (2,8%) para esa práctica. La Residencia se incorporó desde 1989 con la creación del ‘Reglamento de Residencia de Traducción’ (Res. CD. N° 08/10)²⁶³ y su objetivo es hacer que el alumno:

[...] adquiera progresivamente las competencias previstas en el perfil de graduado que sustenta el Plan [...] su razón de ser consiste, precisamente, en el rasgo que la diferencia del resto del currículum: acerca al alumno, en la práctica, al campo profesional, es decir, funciona como una pasantía laboral ad honorem (Res. CD. N° 08/10, pág. 1).

El Reglamento de Residencia especifica las directrices en cuanto al tipo de encargo, tamaño del texto, tiempos de entrega, etc. Según éste, la Residencia se desarrolla como un servicio gratuito de traducción de textos que “provendrán del IESLV o de instituciones

²⁶³ Reglamento de Residencia de Instituto de Enseñanza Superior en Lenguas Vivas [consultado el 25 de septiembre de 2019 de https://ieslvf-caba.infed.edu.ar/sitio/normativa/upload/Reg_ResidenciaTraduccion2010.pdf].

públicas con las que el IESLV celebre o haya celebrado convenios al respecto” (Res. CD. N° 08/10, pág. 2). En ese sentido, quienes inscriben la Residencia emprenden la traducción de no menos de 8 000 palabras, repartidas en uno o más textos, que no conformen la traducción de un libro completo. Para ello contarán con el acompañamiento de un tutor de LV y de un experto de la parte solicitante de la traducción, y deberán culminar durante el noveno (y último) semestre de la carrera. El cumplimiento de la Residencia se restringe a la entrega a satisfacción del texto traducido y, si es necesario, de un glosario de términos. Por ello, no se exige un análisis del proceso, ni un informe de las actividades de la Residencia.

En la tabla siguiente se presentan algunos comentarios de las dos instituciones argentinas sobre la práctica profesional.

| UNC | |
|---|--|
| Estudiantes/ Egresados | Profesores y/o directivos |
| Sin comentarios. | “... Los que hacen la carrera de traducción solamente tienen que terminar de cursar y aprobar todas las materias... Me has hecho recordar que eso sería otra modificación si yo fuese decana [establecer] no solamente la movilidad, sino la pasantía” (1P05B). |
| | “... una práctica profesional... Que no la tenemos, o sea, son informales. La Universidad tiene un proyecto que es PAMEG, creo que se llama PAMEG... Pero, que no es todos los años, esto es para ayudarlos a la inserción laboral [...] antes de recibirse, deberían tener algo donde vean lo que es un proyecto integrador ¿no? Una Residencia, otros lo llaman Práctica profesional” (1P07B). |
| | “[...] luego de dos años de trabajar de manera muy bonita. Se acabaron los fondos para este programa [PAMEG] La idea era generar un Departamento de Traducción dentro de la Universidad, y encima trabajo y mano de obra gratis. Pero bueno, a los profesores, a los tutores había que pagarles, y entonces se acabó” (1P05B). |
| LV | |
| Estudiantes/ Egresados | Profesores y/o directivos |
| Traductorado inglés “[...] durante la Residencia entra a jugar el “famoso” cliente de traducción. Que antes se lo menciona siempre, pero nunca se tiene conciencia de que existe [...] O sea, ese cliente fue una persona de ‘carne y hueso’. Donde está, por un lado, el profesor, por un lado, el alumno, y por otro lado ese ‘famoso’ cliente, al que hay que respetar y al que hay que aconsejar, sugerir [...] esa es la diferencia que yo veo entre lo que es la Residencia respecto a lo que son las materias dentro de la carrera” (2E145B). | Traductorado francés “[...] en la Residencia, que es una especie de pasantía, yo los hago trabajar con la idea de la supervisión. Ellos traducen solos, un volumen bastante amplio de palabras. Y yo los voy apuntalando. Pero trabajan... la entrega final. La entrega final la hacen... Digamos, autónomamente. Y yo les hago una devolución, que es como una corrección profesional. O sea, yo entiendo que lo que entregan, lo entregan ya directamente a una editorial” (2P30B). |
| “Es la ‘vieja escuela’ [risas] con trabajos prácticos, presencial, presencial. Recién este año están incentivándonos, se incentiva en la institución a los docentes a hacer parciales domiciliarios, que está bueno, porque trabajar con una situación que... sigue siendo una cosa a veces ficticia [...] auténtico no... Recién ahora, lo | Traductorado alemán “[...] en la práctica siempre se trabaja con la noción de encargo [...] También apostando a la práctica profesional ¿no? a un encargo que puedan tener en el futuro real” (2P29B). |

| | |
|--|--|
| auténtico es haber terminado la cursada y hacer la Residencia” (2E173B). | |
| “[...] la carrera está pensada, por lo menos, para cuatro años y medio. Incluyendo la Residencia. Cosa que prácticamente nadie lo logra hacer en ese tiempo. Yo me demoré cinco y medio. En general se demora inclusive más” (2E145B). | “[...] tenemos una tasa de graduación de... entre 5, y 7 alumnos por año, entre los cuatrimestres, en Francés. En Alemán, y en Portugués, se gradúan menos todavía. Hay 2 o 3 alumnos de Residencia, en alemán. Y habrá 4 o 5 en Portugués. Mientras que, en inglés, hay 4 o 5 cátedras de Residencia, que todos los cuatrimestres tienen 7 alumnos, que es el cupo máximo” (2P30B). |

Tabla 18. Ejemplos de opiniones aportadas por los participantes argentinos respecto a la iniciación profesional

7.2.1.9 Comentarios del análisis comparativo para Argentina

La comparación de los planes de las dos instituciones de Argentina nos mostró los siguientes aspectos:

7.2.1.9.1 Aspectos generales

Consideramos como bastante positivo el que el sistema de educación argentino brinde la opción de ingreso masivo a los aspirantes a las carreras de traducción. No obstante, a nuestro parecer es necesario buscar la manera de disminuir la alta tasa de deserción en los primeros semestres en programas como el de la UNC, pues este fenómeno tiene efectos profundos en quienes ven frustradas sus aspiraciones de proseguir en la vida universitaria. Un mecanismo de ingreso quizás menos flexible, pero con más garantías de permanencia para los estudiantes (como el del examen de lenguas exigido por LV) reduciría la utilización de recursos institucionales y el desgaste y la frustración vividos por los diversos actores en cada programa. Por otra parte, encontramos que de los dos planes analizados en este país, el de la UNC es el menos flexible debido a su oferta de cursos anualizados.

En cuanto a LV, la opción del Traductorado de Inglés de LV (con sus tres ramificaciones profesionales) resulta, a nuestro parecer, la más beneficiosa para los futuros traductores, al permitirles definir su campo de su interés o su perfil profesional desde mediados de su carrera. Además, esta alternativa permite descongestionar los cursos avanzados de ese programa, teniendo en cuenta que el grueso de la población estudiantil en LV (como en los demás programas) está constituido por quienes se forman en lengua inglesa. No obstante, notamos que tal división en tres especialidades sería difícil de llevar a cabo en los traductorados de las otras lenguas ofrecidas, debido al reducido número de estudiantes que se gradúan en cada una de ellas.

7.2.1.9.2 Formación en lenguas

En lo relativo al área de lenguas, somos de la opinión que tanto la oferta de un Ciclo Nivelatorio para ingresar a la UNC como la exigencia del examen del idioma específico en

LV constituyen propuestas bastante acertadas para la selección de los aspirantes a los traductorados. Opinamos que estas alternativas de selección lingüística podrían replicarse en otros programas similares para ayudar a reducir el tiempo que estos invierten en la formación básica en idiomas. En este último aspecto, se observa una necesidad de que los docentes de lenguas privilegien el perfeccionamiento y el contraste lingüístico, así como el trabajo con lenguajes de especialidad; en lo posible, orientándose a la didáctica de la traducción en lugar de los enfoques comunicativos.

La solicitud de una mayor formación en la lengua materna fue un tema recurrente, y que debería atenderse de manera adecuada. Pues observamos que la oferta de lengua castellana en ambas instituciones fue algo limitada y que estaba concentrada en el inicio de las carreras.

Por último, encontramos contradictorio que las dos instituciones exigieran un conocimiento básico de una tercera lengua como requisito de grado, y que, sin embargo, no incluyeran los espacios formales dentro de sus cronogramas para el aprendizaje de esa lengua adicional. En ese aspecto, los estudiantes son dejados, en cierto modo, a la deriva. Creemos que esta situación puede disminuir en los aprendices su interés por adquirir esa lengua suplementaria, al verla más como un requisito incómodo que como una oportunidad de avance académico.

7.2.1.9.3. *Formación sociocultural y temática*

En cuanto a la formación sociocultural y temática, llamó la atención que en la UNC las asignaturas Lengua y Cultura Latina I y II (ambas cuatrimestrales) fueran obligatorias para los traductorados de francés e italiano, pero solo se consideraran optativas para inglés y alemán. Consideramos que si las cuatro carreras forman traductores hacia la misma lengua romance, es decir el español, los contenidos de dichas asignaturas serían provechosos para todas por igual. Más aún ante la posibilidad de comparar la influencia del latín en el inglés y el alemán como dos lenguas de raíces germánicas.

Por el lado de LV, se observó un contraste entre el mayor porcentaje de horas orientadas a la formación sociocultural y temática en los idiomas francés, portugués y alemán en relación con la menor dedicación en las especialidades del inglés. Todo lo anterior sugiere que, por su organización y contenidos, el Traductorado de inglés tiene una orientación más profesionalizante y menos humanista o academicista que los demás traductorados.

7.2.1.9.4. Formación tecnológica

Al analizar la oferta tecnológica notamos que tanto los alumnos como los profesores de estas dos instituciones eran competentes en el uso de tecnologías de la comunicación (TIC) y hacían uso de ellas dentro del ámbito educativo. Sin embargo, ellos manifestaron poco conocimiento y uso de las herramientas de traducción asistida por computador (TAC). Se observó entonces cierta confusión entre la definición del uso de las tecnologías de la información y la comunicación y el de las herramientas TAC.

En cuanto a los esfuerzos por superar la brecha tecnológica, nuestros datos sugieren que en la UNC se han tenido mejores resultados, por ejemplo con la habilitación de salas de informática y la adquisición de software legal y actualizado. Así mismo, algunos de los profesores dijeron incluir la enseñanza de herramientas tecnológicas, principalmente de TIC, dentro de los contenidos de sus clases. Quienes incluían las TAC, lo hacían *motu proprio*, aunque con alguna precariedad ante la falta de capacitación en su uso.

Para el caso de LV, la situación al respecto fue más precaria y los datos revelaron que la inversión para la compra y el mantenimiento de tales recursos era escasa. Por esto, muchos de los equipos existentes se encontraban desactualizados o en mal estado. Además, el acceso a los medios en la Internet también era poco eficiente, lo que dificultaba la labor de los docentes para esta área.

7.2.1.9.5. Formación específica en traducción

En la UNC llamó la atención que las horas dedicadas a la enseñanza de la traducción constituyeran sólo el 25% de la carga académica total, frente a una formación en lenguas superior al 60%. Además, fue notorio que el primer contacto ‘real’ con las materias de traducción se diera a partir del tercer año de estudios; y que dos asignaturas que consideramos transversales en la formación de los traductores (Métodos y Técnicas de la Traducción, y Terminología y Documentación) estuvieran entre las únicas cuatro materias ofrecidas en modalidad cuatrimestral. La falta de una mayor práctica de traducción durante la carrera fue otro tema de discusión. Esto sucede porque en los cursos (en especial de inglés) generalmente el exceso de alumnos rebasa la capacidad de los docentes para hacer un seguimiento de los trabajos individuales. Otro aspecto reclamado en algunos comentarios se refiere a la poca formación en interpretación, con un solo curso: “[...] es muy básico lo que se trabaja a nivel de interpretación [...] es obligatoria, pero llega a un nivel, que justamente el mismo término de la disciplina lo dice, es un seminario” (1P05B).

Por todo lo anterior, los participantes de la UNC coincidieron en que se debería aumentar no solo el número de cursos de traducción sino su distribución a lo largo de la carrera.

A partir del análisis de los programas y los comentarios de LV se puede observar que las asignaturas de los traductorados de las tres lenguas ‘menores’ tienen una fuerte orientación hacia las humanidades, y un menor desarrollo de los temas técnicos y científicos. Por el contrario, a partir de la implementación de las tres especialidades en el Traductorado de inglés, se observa una inclinación más pragmática y técnica en dos de sus líneas (Traducción Científico-Técnica, e Interpretación). No obstante, por sus requerimientos específicos, la formación del Traductorado literario y audiovisual no abandona su orientación humanística.

En LV también notamos cómo la reducción de horas en el área de lenguas beneficia la dedicación a las asignaturas de traducción. La mayor dedicación horaria sucede en las tres especialidades del Traductorado en inglés, con cerca del 44% del total de enseñanza, lo cual conlleva a que ese traductorado ofrezca el mayor contacto con el área específica de todos los programas de LV (y también el más alto de todos los programas en este estudio).

Otro aspecto destacable fue la aparente influencia de la enseñanza de las lenguas extranjeras en la formación de los traductores de LV, como un calco de los programas de profesorado que coexisten y que tienen un fuerte arraigo desde el origen de esa Institución, por ser esa formación su función original. De las entrevistas se desprende que las concepciones didácticas y de producción textual para la enseñanza de la traducción tienden a entremezclarse con las de la formación de docentes; con una fuerte influencia de los enfoques de lenguas extranjeras de finales del siglo XX.

En cuanto a la línea de interpretación en LV, se notó la necesidad de un mayor desarrollo e implementación de los temas respectivos. Allí los contenidos de sus asignaturas parecen privilegiar una formación orientada mayoritariamente a los aspectos teóricos. Además, ante la falta de tecnologías actualizadas para la formación de intérpretes, LV debe hacer grandes esfuerzos para poder subsanar esa carencia. Por lo pronto, parece ser que los recursos con que se trabaja resultan precarios e insuficientes para la formación plena en interpretación.

7.2.1.9.6. *Iniciación profesional*

Esta área se presenta como otra de las debilidades de la UNC, pues allí no se exige ningún requisito de práctica, ni trabajo de grado, ni actividad similar para obtener el título

profesional. Tampoco hay espacios para la práctica preprofesional en sus programas. Solo el Traductorado en inglés ofrece el llamado Gabinete de Traducción; aunque este no aparece como un curso activo. Por lo anterior, los traductorados de la UNC no ofrecen a sus estudiantes un puente entre el final de sus estudios y el ingreso a la vida profesional o investigativa.

En cuanto a la ‘Residencia de Traducción’ de LV, consideramos que esta constituye una experiencia enriquecedora por ser el primer contacto con un encargo de traducción y con un cliente ‘real’, es decir, un solicitante diferente al profesor. Su organización como servicio de traducción gratuito para las dependencias de LV, u otras instituciones públicas, además de ser una práctica efectiva (con tutorías y bajo condiciones cercanas a la realidad) también constituye un importante servicio social para la comunidad académica, y desarrolla habilidades como el compromiso social y la solidaridad. Sin embargo, encontramos negativo el que ni los practicantes ni la institución obtengan ningún tipo de compensación por dicha labor (ya sea monetaria, en especie o en servicios). A nuestro parecer, esa falta de compensación puede desarrollar en los estudiantes una actitud algo servil y una sensación de que su trabajo, más allá de la nota de su profesor, no tiene un valor concreto dentro de los sistemas económicos.

Igualmente, consideramos conveniente implementar actividades de práctica similares desde etapas previas para acercar a los estudiantes a experiencias de traducción auténticas antes de la instancia única que ofrece la ‘Residencia’ en el último semestre. Además, convendría que estas prácticas estuvieran acompañadas de un informe o análisis reflexivo del proceso, para así preparar a los estudiantes para futuras experiencias investigativas.



7.2.2 Colombia

En la siguiente tabla se sintetiza la información de las instituciones y programas de traducción analizados en Colombia.

| País | Institución | Información programas |
|----------|--|--|
| Colombia | Universidad de Antioquia - UDEA. (Pública) | Ubicación: Medellín Programa(s) ofrecido(s): (1) Traducción Inglés-Francés-Español Dependencia rectora: Escuela de Idiomas Duración y modalidad: régimen semestral (8 semestres), Presencial Plan de estudios creado/actualizado en: 1980/2005 239 (117 hombres, 122 mujeres) |
| | Universidad EAN. (Privada) | Ubicación: Bogotá Programa(s) ofrecido(s): (1) Profesional en Lenguas Modernas - énfasis Traducción. |

| |
|---|
| Dependencia rectora: Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales |
| Duración y modalidad: régimen semestral (8 semestres), Presencial |
| Plan de estudios vigente desde: 1997 |
| Número de estudiantes del programa: entre 300 y 350 (de aprox. 2000 en el programa de Lenguas Modernas) |

Tabla 19. Resumen de las instituciones y programas de traducción en Colombia

Como se mencionó anteriormente, (véase 6.3.), aunque Colombia tiene varias ofertas de formación en traducción a nivel de especializaciones y maestrías, el país sólo cuenta con un programa de pregrado, formalmente consolidado. Las otras opciones de estudio corresponden a programas de lenguas modernas, con un mayor o menor acercamiento a la traducción por medio de asignaturas obligatorias u optativas. A continuación, se muestran los resúmenes de los planes de estudio de los dos programas seleccionados en Colombia, con sus comentarios y análisis correspondientes.

7.2.2.1 Universidad de Antioquia – UDEA (Plan de estudios)

La Universidad de Antioquia ofrece la única carrera de traducción como programa de grado en el país. Los estudiantes se forman en traducción desde el inglés y el francés hacia el español, con un énfasis en los textos escritos. Este programa de estudios destina más de la mitad de su tiempo total a la enseñanza de lenguas. Aunque los primeros cuatro semestres se centran en esa formación lingüística, los cursos de idiomas tienen un componente llamado ‘Aprestamiento a la traducción’. Tal aprestamiento sirve para que los estudiantes adquieran los rudimentos de la disciplina antes de llegar al Ciclo Profesional, que inicia en el tercer año de estudios. Este es el plan de estudios:

Universidad de Antioquia – UdeA

| Nombre del programa | Área de formación | Nombre de las asignaturas. | Núm. asignaturas sobre el total | % asignaturas sobre el total | Carga horaria (y créditos) asignaturas sobre el total ²⁶⁴ | % carga horaria asignaturas sobre el total |
|--|--|--|---------------------------------|------------------------------|--|--|
| Traducción inglés-francés-español ²⁶⁵ | Área de formación en lenguas | Español y aprestamiento (a la traducción) I, II, III y IV; Francés y aprest. I, II, III y IV; Inglés y aprest. I, II, III y IV; Perfeccionamiento francés I, Perfeccionamiento inglés II, Perfeccionamiento francés III, Perfeccionamiento inglés III, Raíces griegas y latinas. | 17/40 | 42,5 | 1376/2368 (en créditos 90/152) | 58,1 |
| | Área de formación sociocultural y temática | Investigación I, Ética profesional, Formación interdisciplinaria (2 optativas consecutivas) | 4/40 | 10 | 192/2368 (en créditos 12/152) | 8,1 |
| | Área de formación tecnológica | Traducción asistida por computador, Localización. | 2/40 | 5 | 128/2368 (en créditos 8/152) | 5,4 |
| | Área de traducción | Teoría e historia de la traducción, Transdiscursividad y traducción, Terminología, Investigación en traducción II, Textos ciencias exactas y naturales (francés), Textos ciencias exactas y naturales (inglés), Textos técnicos y tecnológicos (francés), Textos técnicos y tecnológicos (inglés), Textos jurídicos legales y comerciales (francés), Textos jurídicos legales y comerciales (inglés), Textos ciencias sociales y humanas (francés), Textos ciencias sociales y humanas (inglés), Análisis contrastivo de textos. | 13/40 | 32,5 | 512/2368 (en créditos 32/152) | 21,6 |
| | Área de iniciación profesional. | Prácticas académicas francés I y II; Prácticas académicas inglés I y II. | 4/40 | 10 | 160/2368 (en créditos 10/152) | 6,7 |

Tabla 20. Resumen de plan de estudios, Traducción Inglés-Francés-Español, UDEA

²⁶⁴ En los tres países analizados, las llamadas horas académicas u ‘horas cátedra’ tienen distinta duración. En Argentina, estas equivalen solo a 40 minutos de clase; en Colombia duran 60 minutos; mientras que en Venezuela fluctúan entre 45 y 60 minutos. Esto puede explicar la diferencia en la carga horaria de los diversos planes. Respecto al sistema de créditos de Colombia, Restrepo 2005, pág. 142 explica: “En el caso colombiano el sistema de créditos académicos define un crédito como 48 horas de trabajo por parte del estudiante, sin entrar en el detalle de organizar un número total de créditos por programa académico”.

²⁶⁵ El plan de estudios del Programa de Traducción de la Universidad de Antioquia está disponible en <http://www.udea.edu.co/wps/portal/udea/web/inicio/institucional/unidades-academicas/escuelas/idiomas/programas-academicos> [consultado el 25 de septiembre de 2018].

7.2.2.2 Universidad EAN (Plan de estudios)

La Universidad EAN se enfoca en la formación de profesionales para el mundo empresarial y de los negocios. La traducción forma parte de uno de los énfasis ofrecidos a los estudiantes de Lenguas Modernas; los otros son Comunicación digital y Comunicación organizacional. La traducción en la EAN solo consta de cuatro materias, las cuales se suelen tomar a partir del quinto semestre, pues el programa ofrece un pensum abierto. Según lo anterior, los egresados reciben el título de Profesionales en Lenguas Modernas, con énfasis en traducción solo para el par de lenguas inglés-español. Adicionalmente, la institución forma a sus egresados para ser competentes en otras dos lenguas extranjeras al momento de recibir su título, con elección entre alemán, francés, italiano y portugués.

Por su énfasis en los negocios y los aspectos empresariales, esta universidad dedica una parte importante de su plan de estudios a la enseñanza de temas relacionados con esos campos.

A continuación, presentamos el plan de estudios vigente para Lenguas Modernas.

| Universidad EAN | | | | | | |
|---|--|---|---------------------------------|------------------------------|---|--|
| Nombre del programa | Área de formación | Nombre de las asignaturas | Núm. asignaturas sobre el total | % asignaturas sobre el total | Carga horaria (y créditos) asignaturas sobre el total | % carga horaria asignaturas sobre el total |
| Profesional en Lenguas Modernas, énfasis en traducción ²⁶⁶ | Área de formación en lenguas | Basic Business English I y II; Intermediate Business English; Upper Intermediate Business English; Advanced Business English; Business Speech; Primera Lengua Moderna I, II, III y IV; Segunda Lengua Moderna I, II, III y IV; Fundamentos de Lingüística Organizacional; Lengua y Redacción Española; Estilística y Lexicología Aplicadas; Seminario de Primera Lengua Extranjera; Seminario de Lengua Extranjera. | 19/40 | 47,5 | 1296/2304 (en créditos 81/144) | 56,2 |
| | Área de formación sociocultural y temática | English Culture; International Culture; Pensamiento Lógico Matemático; Competencias Comunicativas; Socio-humanística y Cultura I y II; Modelos de Comunicación Organizacional; Estructura de Pensamiento Complejo; Constitución Política Colombiana y Sostenibilidad; Semiótica y Semiología Organizacional; Cultura del Emprendimiento I, II y III; Estadística Descriptiva; Seminario de Investigación; Contexto Geopolítico. | 16/40 | 40 | 720/2304 (en créditos 45/144) | 31,2 |
| | Área de formación tecnológica | No hay una asignatura exclusiva para la formación en tecnologías, éstas se enseñan dentro de las asignaturas de traducción. | (No aplica) | - | (No aplica) | - |
| | Área de traducción | Énfasis (Traducción) I, II, III, IV | 4/40 | 10 | 192/2304 (en créditos 12/144) | 8,4 |
| | Área de iniciación profesional. | Práctica profesional francés I y II; Práctica profesional inglés I y II. | 1/40 | 2,5 | 96/2304 (en créditos 6/144) | 4 |

Tabla 21. Resumen de plan de estudios, Profesional en Lenguas Modernas, énfasis en traducción, EAN

²⁶⁶ El plan de estudios del Programa de Profesional en Lenguas Modernas de la Universidad EAN está disponible en <https://universidadean.edu.co/programas/carreras-profesionales/carrera-en-lenguas-modernas> [consultado el 25 de marzo de 2019].

7.2.2.3 Comparación de aspectos generales de los planes de estudio: UDEA - EAN

UDEA: aunque la UDEA exige un muy competitivo examen de ingreso para acceder a cada una de sus carreras, y el ingreso al Programa de Traducción tiene uno de los puntajes mínimos de ingreso más altos para asignar los cerca de 40 cupos disponibles para cada semestre²⁶⁷, el inicio en esta carrera no requiere de ningún conocimiento previo sobre las lenguas extranjeras. Además, más del 80% de la población estudiantil de esta universidad proviene de los estratos sociales 1, 2 y 3²⁶⁸ (los más bajos en la clasificación colombiana) lo que conlleva que la mayoría de los aspirantes hayan tenido menores oportunidades de formación lingüística y cultural de calidad. Por lo anterior, los nuevos estudiantes en el Programa de traducción, con pocas excepciones, inician sus estudios con el precario conocimiento del inglés adquirido durante el bachillerato, y con un desconocimiento total del francés.

El plan de estudios de la Universidad de Antioquia se compone de 40 asignaturas, distribuidas en 2368 horas. Y sus contenidos se distribuyen en un Ciclo básico de dos años, con orientación a la formación en lenguas, principalmente, y un Ciclo profesional donde se adquiere el grueso de las competencias traductivas en los dos últimos años de la carrera.

EAN: por su orientación principalmente hacia los campos empresariales, administrativos y de negocios, los estudiantes de la EAN que optan por estudiar la Opción de Traducción se forman como profesionales de Lenguas Modernas, con esa profundización, por medio de 40 asignaturas que ocupan 2304 horas en el plan de estudios. Aunque solo 4 de esas asignaturas (192 horas) se destinan a la traducción, el contexto educativo y social del que provienen estos estudiantes les brinda la ventaja de tener un mayor desarrollo de la competencia lingüística y sociocultural durante su formación.

²⁶⁷ Por ejemplo, la jornada de admisión al segundo semestre de 2017 ofreció 42 cupos para 1129 aspirantes. El puntaje mínimo de entrada fue de 84,9%, uno de los más altos de la UDEA, comparable al de carreras de gran demanda como Medicina, Periodismo y Psicología [consultado el 25 de septiembre de 2018 de <https://tinyurl.com/y66x7zhf>].

²⁶⁸ La solidaridad en acción: Cooperativas solidarias por la Universidad (2009) [consultado el 18 de enero de 2020 de <https://tinyurl.com/yckwhk3o>].

7.2.2.4 Comparación de la formación en lenguas: UDEA - EAN

UDEA: la falta de exigencia de conocimientos básicos en las lenguas extranjeras para sus aspirantes hace que la Escuela de Idiomas dedique cerca del 58% (1376 horas) del tiempo de enseñanza total a la formación lingüística. Así, 17 de las 40 asignaturas (40,5%) están orientadas a esa formación, por lo que los primeros cuatro semestres de la carrera se dedican, casi exclusivamente, a la enseñanza de las dos lenguas extranjeras y del español. Durante los dos años iniciales sólo se dictan dos materias por fuera del área de lenguas, estas son Teoría e historia de la traducción, y Transdiscursividad y traducción.

En los semestres quinto y sexto se continúa con la enseñanza de las lenguas extranjeras, pero ahora a modo de profundización, con las materias de Perfeccionamiento. Éstas se concentran en aspectos sintácticos, semánticos, pragmáticos y discursivos del inglés y del francés. Inicialmente se contaba con tres ‘Perfeccionamientos’ para cada idioma, pero luego se suprimieron los Perfeccionamientos I de inglés y II de francés para dar cabida a otras materias en el plan de estudios. Ello explica la discontinuidad en la numeración de estas asignaturas. Como parte de la formación en lenguas también contabilizamos la asignatura ‘Raíces griegas y latinas’, ofrecida como optativa en el último semestre de estudios.

Con el fin de evaluar el nivel de las lenguas extranjeras en sus estudiantes, el Consejo de la Escuela de Idiomas (Resolución 0339 de 2017) estipula la presentación de sendas pruebas internacionales de suficiencia lingüística, para inglés y para francés, antes de optar al título de grado. Dichas pruebas son sufragadas por la Universidad, por una única vez, y exigen obtener un puntaje mínimo equivalente a B2 en las cuatro habilidades de la lengua (según el MCER).

EAN: de las 40 asignaturas que componen la carrera en EAN, 19 (47,5%) se dedican a la formación en lenguas. Éstas ocupan 1296 horas (56,2%) del tiempo total en el plan de estudios. El grueso de esa formación en idiomas corresponde al inglés pues, aparte de las seis materias dedicadas a su enseñanza, algunas asignaturas del área sociocultural (p. ej. English Culture e International Culture) desarrollan habilidades en esa lengua, al ser su tema de estudio principal. No obstante, la formación en lenguas también exige que los egresados sean competentes en otros dos idiomas. Como opción de lenguas adicionales están el francés, alemán, italiano y portugués; y para cada una de ellas se destinan cuatro semestres

de estudio. La universidad EAN realiza una prueba de clasificación para cada lengua extranjera, con el fin de ubicar a sus aspirantes según sus competencias al ingresar.

Respecto a la lengua castellana, ésta se aborda desde materias específicas que presuponen unas bases de conocimientos sólidos previos, entre ellas están: ‘Fundamentos de Lingüística Organizacional’, ‘Lengua y Redacción Española’ y ‘Estilística y Lexicología Aplicadas’.

Los comentarios siguientes recopilan las opiniones respecto de la situación de las lenguas en las dos instituciones colombianas.

| UDEA | |
|--|---|
| Estudiantes/ Egresados | Profesores y/o directivos |
| <p>“Me parece que hay un poquito de desnivel entre las dos lenguas, pero la de inglés si la han trabajado mucho mejor. Incluso hay otros cursos que los dan en inglés, pero no hay otros cursos que los dan en francés, solamente los de lengua. O los de traducción técnica en francés. [...] la mayoría no habla francés y hemos tenido problemas con el francés. Entonces siempre es una excusa. Entonces eso hace que disminuya la calidad en la Escuela de Idiomas” (3E075B).</p> <p>“[...] quizá podría, o debería reforzarse más digamos, como el dominio del idioma antes de ahondar, en temas de traducción [...] casi siempre las personas, o los compañeros, se enfocan más en manejar el inglés. [...] que el francés. De pronto, eso es una debilidad que yo podría observar” (3E124B).</p> | <p>“[...] en cuanto a lo lingüístico, en la lengua extranjera tienen un grado aceptable de competencia. Podría decir que la mayoría de los errores que cometen... No se originan en problemas de competencia lingüística, sino más bien de competencia traductora especialmente, en el proceso de lectura, o en el proceso de reescritura. En lengua materna tenemos una competencia adecuada... que digamos, que siempre es mejorable” (3P02B).</p> <p>“es un programa de cuatro años, y digamos que los dos primeros años... (como casi dos años y medio más o menos), nos la pasamos trabajando el aprendizaje de las lenguas, y a pesar de eso todavía me parece que esa es una de las falencias de nuestros estudiantes, que hasta que no salen a enfrentarse con el mercado realmente, o hasta que no... Que no viajan al extranjero no se dan cuenta de ese déficit en esa competencia” (3P11B).</p> |
| <p>“[...] con respecto al resto del grupo, y de los graduandos, yo siempre quedé como con la sensación agrí dulce de que, en cuanto al conocimientos del lenguaje, estaban muy por debajo de los niveles necesarios para hacer un muy buen trabajo. [...] yo no siento, o yo no sentía, que estuviesen a la altura del lenguaje... Y ni siquiera, en español” (3E101B).</p> | <p>“... nos quejamos de que los estudiantes a veces tienen falencias que en... En su propia lengua [...] falencias de tipo, no sé, ortográfico, de puntuación, a veces inclusive gramatical o sintáctico, a la hora de escribir o de producir un texto en su lengua materna. Entonces esa es una falencia grande” (3P21B).</p> |
| <p>“[en la carrera] se limitan a lo escrito [...] uno supone, o no sé si es que el medio lo exige, que ‘si eres traductor, pues debes hablar’. Entonces siento que la parte oral es terrible. [...] para escribir, la estructura... todo lo que es referente a la escritura, me parece que se logra... Se logra bien” (3E193B).</p> | <p>“Yo tengo estudiantes que francamente ¡me da tristeza! Porque tienen mejor nivel de inglés que nivel de español. Se supone que el fuerte de ellos debería ser el español en una traducción directa y no es el caso” (3P28B).</p> |
| <p>“[las dos lenguas] son de mi agrado, y también me gustaría que hubiera otras alternativas como el portugués, el alemán. Son lenguas también muy importantes, incluso el mandarín” (3E075B).</p> | <p>“Si sacamos los cursos de lenguas, el programa de la UDEA tendría un 100% dedicado al tema de la traducción. Debería haber una lengua D entre portugués e italiano” (3P01A).</p> <p>“[...] hay elementos que se pueden mejorar. Uno de ellos, por ejemplo, es la adquisición de otras lenguas. Que se ha venido pensando. Porque en este momento el Programa sólo tiene, solo se enfoca en inglés y francés. Entonces, hemos estado hablando de incluir otras lenguas de trabajo” (3P21B).</p> |
| EAN | |
| Estudiantes/ Egresados | Profesores y/o directivos |
| <p>“Yo creo que, el inglés es muy bueno, sinceramente, hay buenos profesores, pero debería ser más intensivo. Debería</p> | <p>“Ellos, todos en inglés, lógicamente. Y refuerzan el español, lógicamente. Pero después, tienen que ver dos</p> |

| | |
|--|--|
| haber cómo más profundidad al momento de encarrilarse en la traducción [...] Al momento de uno ver otros idiomas, a uno solamente le enseñan bases, pero más adelante, algo chévere es que también te meten un poco en el tema de los negocios. Por ejemplo, el francés relacionado con los negocios, el portugués también. Alemán e italiano me imagino que deben ser igual” (4E049B). | idiomas más. Tienen que escoger entre italiano, francés, alemán o portugués. Tienen que escoger dos más, también. Si digamos, como lenguas secundarias. [...] en alemán llegamos a un B1, en alemán son cuatro niveles. Pero, por ejemplo, en los demás idiomas a veces alcanzan B2, C1” (4P13B). |
| “En algunas clases de inglés, hay estudiantes de diferentes carreras. [...] El problema es que nosotros, como futuro lingüistas, nos metemos para aprender... Pero las otras carreras ven el inglés, a algunos les gusta, pero los otros lo ven como para llenar el pensum y que se gradúen más rápido. A ellos no les interesa lo mismo. Entonces ¿eso que hace? Eso desacelera un poco el nivel de aprendizaje. Y ahí empieza digamos, el problema un poquito” (4E049B). | “[...] los estudiantes tienen entonces, ahí, como unas lagunas en esa parte de lengua materna, sobre todo. Impresionantemente, yo como dicto también lengua inglesa ¡escriben y leen mejor en lengua inglesa que en español! O sea ¡es una cosa curiosísima! Lo hacen mejor en la lengua inglesa, que cuando hacen su escrito en español” (4P13B). |

Tabla 22. Ejemplos de opiniones aportadas por los participantes colombianos respecto a la formación en lenguas

7.2.2.5 Comparación de la formación sociocultural y temática:

UDEA - EAN

UDEA: en el programa la formación sociocultural y temática cuenta con 4 materias (10%), repartidas en 192 horas (8,1% del total). Cabe anotar que en esta área se cuenta con siete materias optativas (Creación de literatura e interpretación simultánea, Traducción literaria en Colombia, El francés de los negocios, Latín I y II, Introducción a la literatura L2/L3, Literatura inglesa) de las cuales solo se pueden cursar dos dentro de la formación interdisciplinaria, siempre que sean complementarias. En la práctica, generalmente solo están disponibles Latín I y II (como interdisciplinarias), Investigación I, y Ética profesional.

EAN: esta universidad dedica una parte importante de su plan a la formación sociocultural y temática, de acuerdo con su énfasis formativo. Para ello existen 16 asignaturas (40%), repartidas en 720 horas de clase (31, 2%).

En estos temas se incluyen tanto aspectos de cultura como de formación empresarial. En los primeros están: English Culture, International Culture, Sociohumanística y Cultura. Y en los segundos se incluyen: Modelos de Comunicación Organizacional, Semiótica y Semiología Organizacional, Cultura del Emprendimiento, Estadística Descriptiva, y Contexto Geopolítico. Adicionalmente se ofrecen otras materias destinadas a desarrollar competencias más generales como la capacidad de investigación, el pensamiento lógico o las habilidades comunicativas. Puesto que algunos de los cursos en esta área se dictan en inglés, como la lengua extranjera principal, tal formación complementa el aprendizaje de las lenguas extranjeras.

La tabla siguiente muestra algunos de los comentarios respecto a esta área en las dos instituciones colombianas.

| UDEA | |
|--|---|
| Estudiantes/ Egresados | Profesores y/o directivos |
| <p>“Mucho de mi carrera como traductora ha sido en la parte literaria. Y de literatura teníamos, Introducción a la Literatura, Literatura II, y ¡pare de contar! Mejor dicho, de traducción de literatura, pudimos haber recibido... ¡nada! [sonrisas]” (3E101B).</p> <p>“[...] lo que nos enseñaron en la Universidad, el enfoque es científico-técnico. Un poco también de algo jurídico y legal. Pero más a manera como de introducción... a manera como, de familiarización. El enfoque es más científico-técnico” (3E124B).</p> <p>“Falta más enfoque en la traducción como tal durante los primeros años y más materias electivas que permitan tener conocimientos más amplios” (3E088A).</p> | <p>“Parece percibirse un enfoque mecanicista. Producir traductores como máquinas de traducir. Puede ser una manifestación de cierta ideología en algunos países de Europa ¿Y qué del traductor crítico? ¿de las demás funciones de la traducción y del traductor?” (3P14A).</p> <p>“[Yo] le bajaría un poquitico aún en materias, que se llaman aquí electivas, que son dos materias que suman ocho créditos. A esos ocho créditos los bajaría a cuatro créditos, y distribuiría esos créditos por allá en otras materias que necesitan un poquitico más” (3P11B).</p> |
| EAN | |
| Estudiantes/ Egresados | Profesores y/o directivos |
| <p>“La Universidad no pierde su esencia de ser una escuela de negocios, o sea de administración. Entonces, digamos, eso es bueno. A ti te encarrilan, eso por un lado. Lo segundo, el tema más fuerte de la EAN es el emprendimiento. Entonces desde el semestre 1 hasta el semestre 8, o en mi caso el 9, te enseñan siempre el emprendimiento [...] Entonces en eso sí, la empresa es super fuerte” (4E049B).</p> <p>“[...] siento que salimos con una formación en negocios bastante amplia, pues, para el que lo sabe aprovechar. Y esto hace que, siento yo, que estemos un paso adelante frente a otros estudiantes de otras universidades. Si el camino que desean escoger es el de los negocios” (4E097B).</p> <p>“Disfruté mucho haciendo la carrera. Porque es una carrera muy abierta, tiene como muchos campos académicos, culturales,... La verdad, ¡me gustó mucho!” (4E054B)</p> <p>“[...] nosotros si vimos muchas materias de ‘relleno’, sinceramente. Y nos hubiera gustado como estudiantes, que esas materias hubieran sido reemplazadas por más horas de idiomas, o por más horas de traducción. Bueno, ahí ya hablando de electivas... O por más hora de traducción, por más horas de TICs [...] hay dos electivas socio-humanísticas, y dos electivas culturales.” (4E054B)</p> | <p>la competencia cultural, que yo les enfatizo mucho a ellos en las clases. Porque, no estamos trasladando un texto de una cultura otra, de manera paralela. O sea, hay que tratar de escribir el texto, y darle la naturalidad [...] Entonces yo les digo a los estudiantes, ‘en realidad ustedes están creando un texto’, ‘ustedes son como escritores en ese otro idioma’” (4P13B).</p> <p>“[...] aquí tocamos áreas especializadas del conocimiento. Entonces, lenguajes especializados y el desarrollo de competencias documentales y terminológicas en esos lenguajes especializados. Lenguajes especializados, hablamos de todos en el contexto de negocios. Entonces [lenguajes] económicos, jurídicos, comerciales” (4P19B).</p> <p>“Está habiendo un reconocimiento más, del traductor. Nuestros estudiantes, yo pienso, [...] Es por el componente organizacional, que ellos logran un buen salario” (4P13B).</p> |

Tabla 23. Ejemplos de opiniones aportadas por los participantes colombianos respecto a la formación sociocultural y temática

7.2.2.6 Comparación de la formación tecnológica: UDEA - EAN

UDEA: el área de formación tecnológica cuenta con dos asignaturas principales: Traducción Asistida por Computador y Localización, cada una con 128 horas de dedicación (5,8% del tiempo total). La Escuela cuenta con tres salas de cómputo y con licencias de programas como *Déjà Vu* y *Trados*, además del software de acceso libre *Wordfast* y *Omega T*,

utilizados para la enseñanza y la práctica de tales asignaturas. Aparte de su uso en las dos materias específicas, las herramientas TAC también se utilizan en la mayoría de los cursos de traducción y, en algunos casos, en las Prácticas Académicas.

EAN: esta institución no ofrece materias específicas para la formación en tecnologías en su plan de estudios. Sin embargo, las asignaturas de traducción (conocidas como Énfasis) incluyen el uso de herramientas TAC integradas a sus contenidos. En cada uno de los cuatro Énfasis se enseñan estas herramientas con una dificultad progresiva para cada nivel. Los dos primeros cursos de traducción introducen los softwares de acceso libre, *Wordfast Anywhere* y *Omega T*. Y en los dos últimos, se trabaja en el uso de *Déjà Vu* y de *Trados*, respectivamente. En las materias de traducción, cerca del 50% de las actividades de clase se realizan en los laboratorios de informática, los cuales están acondicionados con los equipos y licencias necesarias para el trabajo con las TAC. Adicionalmente, los estudiantes cuentan con el préstamo de computadores portátiles cuando las actividades así lo requieren.

Los siguientes comentarios dan una idea de cómo los participantes colombianos perciben la formación en tecnologías en sus respectivas instituciones.

| UDEA | |
|--|---|
| Estudiantes/ Egresados | Profesores y/o directivos |
| “[...] en el ciclo avanzado, que uno ve la materia de TAC, ya luego la materia de Localización. Se usan mucho. En algunas Prácticas, algunos asesores las usan también, las exigen [...] es muy bueno el nivel que dan, la profundidad que le dan a los programas de traducción. Las salas están muy bien dotadas, entonces los estudiantes si tenemos la oportunidad de conocer los programas, de aprenderlos a manejar, y de aplicarlos también” (3E075B). | “[...] en manejo de herramientas y todo eso, yo veo que esas son cosas en las que el Programa ofrece mejores recursos. De todas maneras, por los cursos y el área en que yo trabajo pues, que son más las ciencias humanas, no les exige uno tanto en ese sentido. Entonces, pues por lo general uno ve que si son muy hábiles, algunos en eso”(3P02B). |
| “[...] yo pienso que una competencia que me parece bastante útil, y en la que se trabajó bastante, fue como el uso de las herramientas tecnológicas. Como de asistencia a la traducción, como para el trabajo de traducción asistida... De manejo tecnológico. Bueno, y en general, como digamos, un buen acercamiento a la parte de la ciencia y la tecnología. Y en los sistemas que hay” (3E124B). | “[...] la Escuela ha ido en un proceso de incremento de calidad. Es decir, de pasar de tener una sala de computadores precaria, a tener tres salas con el último software de traducción” (3P28B). |
| “[...] si tuvimos dos cursos como referentes a eso. El de Localización, el de Traducción Asistida por Computador. Pienso que fue bien, pues, estuvo bien. [...], o sea, al menos obtuvimos bases para poder trabajar con esas herramientas” (3E193B). | “[...] normalmente los estudiantes de acá, en todo lo que es la parte instrumental, fuentes de documentación, uso de nuevas tecnologías y herramientas, digamos que son buenos. Ellos trabajan bastante esa parte” (3P11B). |
| “En esa parte, si están muy bien organizadas. Y son importantes, supremamente importantes. Y prácticamente, las clases avanzadas, se dan en las salas de computadores” (3E050B). | |
| “[...] uno siempre está supeditado a que haya espacio en el laboratorio para ir y “cacharrear” [practicar], por decir. Y, en la única materia que verdaderamente se aprendía esto, me pareció a mí que cuatro meses es muy poquito tiempo para embutirle a uno [enseñarle apresuradamente] todas las | “[...] para mí la competencia instrumental es algo que es fundamental dentro de la didáctica. Y que se debería de propulsar mucho, desde muchos otros cursos, cosa que, de pronto, no se hace en algunas ocasiones. Y yo también veo grandes falencias ahí. Los cursos remedian, en cierta medida esto, y avalan eso. Pero, yo creo que |

| posibilidades. O sea, <i>Omega T, Transit, Transit Next, Trados</i> [...] ¡Imagínate! ¡Era una por mes!” (3E101B). | también depende mucho del trabajo independiente por parte del estudiante. Una herramienta no se aprende en un curso, y menos en cuatro o cinco semanas”(3P28B). |
|--|---|
| EAN | |
| Estudiantes/ Egresados | Profesores y/o directivos |
| “[...] dentro de mí pensum solo conocí el <i>Wordfast Anywhere</i> . Me imagino que debe haber más. Pero yo me acostumbré mucho a usarlo y, los profesores... los profesores que conocí usaban esa herramienta. No me acuerdo que nos hubieran presentado otra herramienta diferente. Y sí, teníamos derecho de buscar en los diccionarios que fueran online. No recuerdo haber visto nunca a un compañero que llevara el diccionario físico. Todo era online, online” (4E054B). | “[...] los muchachos “cacharrear” un poco con <i>Toolkit</i> en Traducción I. En Traducción II, trabajamos <i>Wordfast Anywhere</i> , que es libre y en línea. Esa la trabajamos para Traducción Financiera y Económica. Eh... <i>Déjà Vu</i> se trabaja en Traducción III, la Legal. Y <i>Trados</i> en el último nivel, en Comercio Internacional [...] de las dos sesiones de clase en la semana, todos los profesores llevamos los grupos al laboratorio. Que ahí es donde se incorpora la parte de la memoria de traducción y de tecnologías” (4P13B). |
| “[...] tú necesitas saber primero ¿qué es qué? en inglés, ¿qué es qué? en español. Y ya luego, pues, la herramienta se va implementando. Pero, o sea, nos dieron varias herramientas, no recuerdo los nombres, pero las TIC sí, claramente cumplen un papel muy importante” (4E049B). | “Nosotros siempre les hablamos de una herramienta tecnológica, un CAT [TAC] por nivel. Usamos <i>Déjà Vu</i> , usamos <i>Trados</i> , usamos <i>Wordfast Anywhere</i> , y <i>Toolkit</i> , que es el más básico” (4P19B). |

Tabla 24. Ejemplos de opiniones aportadas por los participantes colombianos respecto a la formación tecnológica

7.2.2.7 Comparación de las asignaturas de traducción: UDEA - EAN

UDEA: como se dijo, en este programa los primeros cuatro semestres se centran en la enseñanza de las lenguas. Sin embargo, los cuatro cursos dedicados a cada idioma, inglés, francés y español plantean la destinación del 25% de las clases al componente de ‘Aprestamiento a la traducción’. Tal Aprestamiento sirve para que los estudiantes adquieran los rudimentos de la disciplina antes de llegar a las materias del Ciclo Avanzado.

En cuanto al área de traducción propiamente, ésta se enseña mediante 13 asignaturas (32,5%) que ocupan 512 horas (21,6% del tiempo total). Aunque el total de materias podría subir a 15 (27%) si sumamos las horas de Traducción asistida por computador y de Localización, que también incluyen tareas traductivas. La formación en esta área inicia en el tercer semestre con el curso de Teoría e Historia de la Traducción, seguido por Transdiscursividad y Traducción, en el cuarto. El aprendizaje formal de la traducción se da a partir del quinto semestre con los cursos de Terminología y con Investigación en Traducción. Pero el grueso de esta área la constituyen los ocho cursos conocidos como ‘Textos’, que se enseñan en materias paralelas para inglés y para francés, así: Textos de Ciencias Exactas y Naturales; Técnicos y Tecnológicos; Jurídicos Legales y Comerciales; y de Ciencias Sociales y Humanas.

En el último semestre de la carrera, y de manera paralela con las Prácticas Académicas I y II, se ofrecen los cursos Análisis Contrastivo de Textos y Raíces Griegas y Latinas. Adicionalmente, el plan de estudios plantea dos niveles de Interpretación, como cursos optativos que, sin embargo, no se ofrecen regularmente.

EAN: la EAN ofrece cuatro cursos de esta área, todos para el par de lenguas inglés-español (Énfasis I, II, III, y IV). Estos se inician con la traducción de documentos empresariales; continúan con los temas financieros y económicos; siguen con los documentos legales y jurídicos; y finalizan con los temas de comercio internacional. Estas cuatro asignaturas se distribuyen en 192 horas (8,3% del tiempo total). Por las entrevistas conocimos de intentos de ofrecer estos énfasis con las lenguas portuguesa y francesa. No obstante, tales iniciativas no tuvieron continuidad ante la escasa matrícula de estudiantes.

Los cuatro Énfasis están pensados para tomarse a partir del quinto semestre, y seguir una progresión en sus contenidos y complejidad. Sin embargo, el currículo flexible de la EAN permite que estos cursos puedan matricularse aleatoriamente y en cualquier momento de la carrera. Para evitar contratiempos, la EAN cuenta con consejeros académicos que asesoran a los estudiantes en la planeación de sus cursos y en la progresión de sus estudios.

En la tabla siguiente se sintetizan las opiniones de los estudiantes de las dos universidades colombianas con respecto a la formación en esta área.

| UDEA | |
|--|--|
| Estudiantes/ Egresados | Profesores y/o directivos |
| “[...]solamente la mitad de la carrera forman al traductor. Y la otra mitad es para formar las bases de las lenguas. Gramática, la fonética, así. [...] lo que hace es que le quita mucho tiempo a la preparación, y uno queda como un poco. Como incompleto. Con respecto a la parte en la preparación para la traducción” (3E050B). | “[...] hay muchos profesores que enseñan en el programa, en la parte del aprendizaje de la lengua y no son necesariamente traductores. Algunos se han formado como Licenciados en Enseñanza de Lenguas, y digamos que les falta un poquitico esa parte de la traducción” (3P11B). |
| “[el estudiante] los primeros cuatro semestres, lo único que está haciendo es inventando. Y ya, después, cuando empieza a ver las otras materias, entiende como, ‘ah... ¿Es que para hacer traducción hay que hacer esto? Ah... ¡me hubieran podido decir que podía utilizar estas determinadas herramientas! No necesariamente tecnológicas, sino herramientas lingüísticas y de estudio, como científicas para uno acercarse al texto” (3E101B). | “[...] si bien se supone que es a partir de ese cuarto semestre en adelante donde ellos ya empiezan a ver más teoría de la traducción. Y práctica de la traducción como tal. En estos cursos [básicos] se les ponen talleres y se hacen trabajos de iniciación a la traducción donde uno ya puede ir como perfilándolos y mostrándoles todas esas competencias [...] que son necesarias para los traductores” (3P21B). |
| “Y otra cosa que me ha parecido una falencia es la traducción inversa. Yo ya pues, como le comenté, inicié trabajando con un traductor, como asistente de traducción [risas] y las traducciones que he visto hasta el momento, todas son inversas. Y él me dice que en el mercado es realmente 90% inversa y 10% directa” (3E075B). | “Como nuestro programa está orientado a la traducción desde la lengua extranjera hacia la lengua materna, los programas de los cursos no... no incluyen la traducción inversa [...] la traducción inversa no tendría por qué ser un problema. Porque ya ellos conocen las técnicas de traducción, ya ellos conocen las estrategias, y la práctica de la traducción como tal. Y esa práctica, esas técnicas, funcionan en cualquier dirección” (3P21B). |
| “[...] muchos profesores se basan más en la enseñanza del idioma y relegan los temas de traducción a un segundo | “Yo no concebiría tener un curso de traducción inversa. Creo más fácil que parta de los profesores el hecho de |

| | |
|--|---|
| plano. La enseñanza del idioma debería ser orientada desde el arte de traducir y no desde lo netamente lingüístico” (3E081A). | incentivar, que de ellos el hacerlo. Y que pierdan el miedo a hacerlo [...] el 80% de traducciones que me entran para traducir, como traductor freelance, son inversas. Yo creo que es algo simplemente en lo que falta asesoramiento” (3P28B). |
| “La parte de la interpretación, pues sería mucho más interesante. Porque creo que, pues, muchos entramos con ese sueño” (3E050B). | “Interpretación, la tenemos como cursos electivos, pero yo creo que la interpretación debería ser como otro eje de esta carrera” (3P11B). |
| “Solamente hay una electiva, o dos de eso [interpretación] y, no la abren todos los semestres [...] Esa es una falencia que a mí me parece que tiene la carrera. Porque, para empezar, para poder ser traductora oficial, el examen incluye ser intérprete. Entonces es como una barrera que siempre vamos a tener, y debemos suplir esa falencia ya de manera personal” (3E075B). | “[...] nuestro programa en este momento sólo forma traductores de textos escritos. Aunque los estudiantes tienen un par de cursos como de... de iniciación a la interpretación. Pero una de las ideas que se tienen en este momento es empezar, en serio, con la formación de intérpretes” (3P21B). |
| “[...] yo creí que era interpretación. Y creí que el nivel oral iba a primar. Pero ya durante el transcurso digamos, a partir del segundo semestre me enteré pues, de que no [...] no tenía tan claro el hecho de que me iba a dedicar, pues, o que la idea era pues, dedicarse básicamente a la traducción escrita” (3E193). | “Hacen más falta más horas para los contenidos de interpretación o una carrera paralela de interpretación. Hacen falta más horas para la práctica de la traducción propiamente dicha” (3P14A). |
| EAN | |
| Estudiantes/ Egresados | Profesores y/o directivos |
| “[...] el comienzo de la traducción es muy teórico [...] yo creo que es apropiada. Para mí, digamos, que es un buen encarrilamiento para la rama que a uno le pueda gustar [...] a la altura del cuarto o quinto semestre, más o menos, ya tú escoges traducción. Y obviamente, ya empiezas a meterte más como en el tema” (4E049B). | “[...] aquí en la Universidad, Traducción no es un pregrado sino un énfasis. Entonces, primero los estudiantes tienen bases de lenguas, bases de cultura, tienen bases de las dos lenguas, o más de dos lenguas. Entonces, cuando llegan a su etapa de traducción lo ven como su profesión realmente” (4P19B). |
| “[...] en esa Universidad, no hay materias prerrequisito de otras. Entonces, si yo hubiese querido poner, o inscribir Traducción desde el segundo semestre, digamos, lo hubiera podido hacer. Pero, como la idea es seguir el pensum [...] depende de cada uno, ya decidir qué es lo que va a escoger. En general a mí me parece que están bien” (4E097B). | “Él es dueño de su plan de estudios [...] si un estudiante, decididamente, quiere empezar en [Traducción] Financiera, que es el segundo énfasis; y después en Comercio Internacional, que es el IV, y después quiere ver el I, los énfasis están diseñados con esa flexibilidad curricular ¿ves? [...] lo que hicimos fue establecer consejerías académicas a la hora de que el estudiante se matriculara” (4P13B). |
| “[...] ellos todo lo enfocan al tema financiero, al tema empresarial, entonces la mayoría de los niveles estaban dedicados sólo a textos económicos, textos financieros. Y también sería muy bueno si nos enseñarán a manejar otro tipo de textos [...] porque encontrar un puesto de trabajo que sea para un traductor de textos económicos específico, es como cerrar mucho, no sé cómo decirlo... Es ya muy cerrado, es muy complicado” (4E054B). | “Empiezan con lo que es la introducción a la traducción y ahí ven toda la parte de Empresa, la parte empresarial [...] Traducción II es Financiera y Económica. [Traducción] III es netamente legal... Traducción Jurídica y Legal, certificaciones, toda esa parte de traducción legal. Y la cuarta [es Traducción] de Comercio Internacional, así es como denominamos el área” (4P13B). |
| “[...] cuando yo estudiaba veíamos sólo tres horas semanales de traducción. [...] de alguna manera, nosotros pensábamos que era mejor, más horas. Para que toda la temática que abarcara en sí la... el Programa de Traducción pudiera ser vista a lo largo del semestre” (4E054B). | “[...] aproximadamente, en el cuarto, quinto o sexto semestre empiezan ellos a tomar el Énfasis [...] Aquí en el énfasis, cada unidad de estudio es independiente. Podríamos decir que son paralelas, porque cada uno desarrolla una base traductológica. Un recurso terminológico. Un tipo de estrategias” (4P19B). |
| “[...] creo que se debe implementar más el tema de la traducción. Porque son sólo, o sea, son solo como tres semestres. Yo creo que deben ser más” (4E049B). | |
| “[...] para traducción estaba solamente español e inglés. En algunas ocasiones intentaron abrir traducción en algunos de los otros idiomas ofrecidos. Pero lamentablemente los estudiantes que se inscribían a esta materia eran muy pocos y por ende tuvieron que cerrar, en varias ocasiones, estas materias” (4E097B). | “[...] se ofrece traducción fundamentalmente en francés y en portugués. A veces ha habido cursos de estos, con estas características, que te nombré. Económica, financiera, tatata... Pero, en francés y en portugués. Para los que tengan esa combinación lingüística” (4P13B). |
| “[...] de inglés a español y de español a inglés. Entonces uno sólo se acostumbra a realizar el ejercicio en ese idioma | |

y habría sido mucho mejor de pronto haberlo visto en otros idiomas o en el idioma que yo escogiera” (4E054B).

Tabla 25. Ejemplos de opiniones aportadas por los participantes colombianos respecto al área de traducción

7.2.2.8 Comparación de la iniciación profesional: UDEA - EAN

UDEA: el Programa de Traducción de la UDEA incluye cuatro Prácticas Académicas, dos por idioma, para optar al título de Traductor. Su reglamentación se rige en el Acuerdo 040/2011 del Consejo de Escuela, y tienen como objetivos:

- Contribuir, mediante el desempeño de alguno de los roles que actualmente puede asumir un traductor en el sector de las industrias de la lengua, al desarrollo de programas, proyectos, investigaciones o actividades que conduzcan al mejoramiento de las condiciones académicas de los practicantes y a la satisfacción de las necesidades del entorno.
- Familiarizar al practicante con un ambiente de trabajo real.
- Permitir al practicante perfeccionar sus habilidades traductivas adaptando los conocimientos teóricos y prácticos adquiridos durante su formación universitaria.
- Estimular las habilidades investigativas de los practicantes.
- Propiciar el desarrollo y adecuación de criterios para asumir los aspectos deontológicos relacionados con la profesión de los practicantes.

Las Prácticas se desarrollan en los dos últimos semestres y sus 160 horas totales ocupan un 6,7% del Programa. Las Prácticas I y II de cada idioma difieren en número de horas y créditos, de manera inversa. Es decir, mientras que la Práctica I supone 32 horas de trabajo con el docente y otorga 3 créditos, la Práctica 2 tiene 48 horas de acompañamiento y sólo otorga 2 créditos.

Estas Prácticas se realizan como un servicio gratuito de traducción de documentos académicos e informativos para las distintas dependencias de la Universidad de Antioquia, y para algunas personas o entidades externas. Cada práctica consiste en la traducción de un texto de cerca de 12 mil palabras, desde el inglés o el francés hacia el español. Cuando se requiere, la Coordinación de Prácticas puede autorizar la traducción inversa (del español a la lengua extranjera), en cuyo caso la extensión del texto se reduce a un 80%. La Coordinación también puede autorizar la traducción de textos o documentos conseguidos por los estudiantes, siempre que su nivel de exigencia sea adecuado y que exista un solicitante del mismo. Aparte de la traducción de textos, las Prácticas también admiten las modalidades de gestión de proyectos o gestión terminológica (en ambos casos con 5

proyectos de traducción de 12 mil palabras), traducción con subtitulación (material audiovisual de mínimo 45 minutos y 8000 palabras), localización, participación en grupos de investigación, o la práctica como intérprete.

EAN: la carrera de Profesional en Lenguas Modernas cuenta con la materia de Práctica Profesional como un componente importante en el plan de estudios. Con una dedicación de 96 horas (4,1%), la Práctica se desarrolla mediante una relación contractual con un cliente o empresa en Colombia o en el exterior. Para lo anterior, la EAN cuenta con convenios con 147 empresas y organizaciones colombianas e internacionales por medio de su Oficina de Prácticas Profesionales. La Práctica se puede desarrollar en ocho distintas modalidades²⁶⁹: empresarial, intra-empresarial, exterior, social, investigación, consultor en entrenamiento, emprendimiento, y empresa propia o familiar. Aunque la EAN tiene un currículo abierto, se exigen mínimo 108 créditos aprobados para poder registrar esta asignatura, la cual se desarrolla durante un semestre académico, y en algunos casos, con extensión por un semestre adicional.

Las prácticas de la EAN abarcan un espectro amplio que apunta al perfil del Profesional en Lenguas Modernas. Por ello no se restringen a la traducción de documentos empresariales, financieros, comerciales y jurídicos, sino que pueden desarrollarse en otros tres campos, a saber: correcciones de estilo, actualización y diseños de contenidos de páginas Web, y proyectos de comunicación organizacional. Con dichos campos se busca que el egresado consolide otras habilidades de la carrera, que no se restringen necesariamente a la traducción, como son: la comunicación en lenguas extranjeras para vincular organizaciones nacionales e internacionales y desarrollar procesos organizacionales asociados a la comunicación; la construcción de marcas, a través del uso de herramientas tecnológicas y publicitarias; o el análisis de información para detectar oportunidades de negocio y apertura de mercados.

A continuación, presentamos algunas de las opiniones sobre esta área en las dos instituciones colombianas.

| UDEA | |
|--|--|
| Estudiantes/ Egresados | Profesores y/o directivos |
| “[...] mis compañeros me preguntan: ‘¿Cuánto vale? pues, o ¿a cómo está la traducción?, ¿a cómo está la palabra? ¿a cómo se cobra? Como que uno sale sin | “[en] muchos cursos, los profesores trabajan toda esa parte de tarifas, honorarios. Hay un curso que es Ética Profesional donde se pueden tocar muchos aspectos de |

²⁶⁹ [consultado el 25 de septiembre de 2019 de <https://universidadean.edu.co/estudiantes/practicas-profesionales-estudiantes>]

| | |
|--|--|
| <p>tener muy claro todo ese tema de cómo trabajar. Siento que es algo que se podría incluir no sé, si en una materia. O pues, como parte de un curso. Pues sí, como el tema ya más en la vida real, en lo laboral” (3E193B).</p> | <p>la traducción y de los conocimientos sobre la traducción. [...] no es del Programa sino de pronto de algunos profesores, que, de pronto, por falta de experiencia profesional no tocan ese tipo de temas” (3P11B).</p> |
| <p>“La Universidad de Antioquía no enfatiza mucho como el emprendimiento. Y eso he notado yo. Entonces es como que la mayoría piensa como en salir, dejar la Universidad y conseguir empleo. No en formar como gremios o como formar algo [...] Muy poquitos si se reúnen, y tratan de generar proyectos. Y han salido agencia de traducción de la Universidad de Antioquía y de la Escuela de Idiomas. Los compañeros egresados. Pero en general, la mayoría terminan buscando empleo” (3E050B).</p> | <p>“[...] en cuanto al perfil profesional. Esa es una queja que los estudiantes suelen hacer, sin embargo, creo que últimamente eso se ha ido atacando [...] hay algunos cursos, sobre todo en el nivel avanzado del Programa, ya en los últimos semestres, donde los profesores se encargan de ese tipo de... de darles ese tipo de información a los estudiantes. Hay cursos como Localización, e incluso Terminología, incluso Traducción de Textos donde yo sé [...] que mis colegas se encargan de explicar ese tipo de información” (3P21B).</p> |
| <p>“[...] si manejásemos pequeños proyectos, tipo Práctica, en cada semestre, uno no se daría tan duro, a la hora de enfrentar el texto de la Práctica... que es tan pesado ¿cierto? Creo que, durante el Ciclo Básico, y gran parte del Ciclo Avanzado, incluso, las actividades traductivas siempre eran cortas, fragmentadas” (3E101B).</p> | <p>“[...] el curso de Localización tiene un módulo que es precisamente el de gestión de proyectos. [...] que se habla de cómo elaborar un “draft de traducción”, cómo hacer un cobro, cómo hacer un presupuesto, o cómo hacer una factura. Cómo tratar de incentivar al cliente a que trabaje con nosotros. Y yo creo que eso es algo que se ha venido trabajando mucho en la Escuela” (3P28B).</p> |
| <p>“[...] uno cree que va a salir super... Pues, ya como listo para el mercado, y no es así. Porque falta aún más experiencia, más, no sé. Está bien que hay dos Prácticas, pero aun así, si uno sale ya, de una, a traducir no ofrece la calidad que espera el mercado” (3E075B).</p> | <p>“Nosotros tenemos dos cursos de investigación que no se ven articulados a nada. Los estudiantes no tienen, por ejemplo, la oportunidad de optar por una monografía de grado [...] mientras sigamos optando sólo por la Práctica Profesional, sin la monografía de investigación, me parece que es...es una desarticulación. No entendería, entonces, para qué son los cursos de investigación” (3P28B).</p> |
| <p>“[Se] nota un patrón. Los mejores estudiantes, que no consiguen empleo en alguna agencia, terminan dando clases, o empiezan a dar clases desde antes de salir de la carrera. Antes de sacar el título. Los otros compañeros, trabajan en hoteles y en <i>Call Centers</i>” (3E050B).</p> | |
| EAN | |
| Estudiantes/ Egresados | Profesores y/o directivos |
| <p>“Yo hice Práctica de un año, y me fue muy bien [...] Pero de todas formas considero que un semestre dedicado sólo a las Prácticas es bueno. Ahí debe haber un acomodo [...] ocho semestres..., creo que está un poquito mal cuadrado. Creo que deberían ser nueve, por qué el tema de las Prácticas, cuando hacen Prácticas Profesionales, le meten 2 o 3 materias más. Y eso se vuelve muy pesado” (4E049B).</p> | <p>“La Universidad creó, desde hace muchos años, y le apostó a eso, la Oficina de Prácticas Profesionales [...] esa oficina, que trabaja muy de la mano de la Oficina de Relaciones Internacionales ¿ves? Entonces, esa oficina de gestión ya hace el contrato como tal con la empresa, sea internacional o nacional. Y, a través de la Oficina de Relaciones Internacionales. Ya con el convenio marco firmado, pues la gestión se concreta” (4P13B).</p> |
| <p>“[...] el proyecto de la Práctica Profesional no estuvo enfocado en la traducción, sino más a las estrategias de mejora de comunicación empresarial [...] Cuando terminé mi carrera, realicé las Pasantías en Brasil e inicialmente hicimos las Pasantías enfocadas en estrategias de <i>Benchmarking</i> y publicidad [...] entonces realicé unas traducciones de español para portugués el último mes de la Pasantía [...] para realizar unas traducciones de texto. Y entonces ahí fue cuando yo me sentí ya como ‘pez en el agua’. Porque a mí me gusta mucho traducir” (4E054B).</p> | <p>“[...] uno ya ve el fruto de las Prácticas Profesionales. Te imaginas la bendición de que, al principio, para encontrar que las empresas nos creyeran que estábamos formando traductores e intérpretes... A hoy que, por ejemplo, una multinacional como Siemens, que es alemana, que está aquí en Bogotá, nos pida practicante, y ya nos haya dejado contratados, como traductores oficiales a los primeros practicantes. Entonces, imagínate tú. Ya se reconoce la carrera, afortunadamente. Pero ¡ha sido un camino arduo!” (4P13B).</p> |
| <p>“Quizás nosotros no sabemos cómo proyectar que fue, en que fue lo que nos preparamos para desempeñarnos. Entonces hemos tratado, porque la verdad... La carrera es super buena, es muy divertida, es muy amplia, se complementa cualquier perfil profesional. Pero en lo laboral nos tiene a todos muy ahorcados y sí, de pronto, hace falta una orientación de ese tipo en nuestro pensum” (4E054B).</p> | <p>“[...] en la Universidad EAN siempre les fomentamos el emprendimiento y la creación de empresa. ¡Que ellos se atrevan a crear agencias de traducción, y que gestionen proyectos de traducción, es como la parte difícil! Ellos inicialmente se verían contratados en una empresa, y en Colombia hay pocas empresas de traducción como tal. [Hay que] decirles que la traducción es más global que</p> |

local y que en la parte de creación de empresas como tal y de gestión de proyectos es lo que se necesita” (4P19B).

Tabla 26. Ejemplos de opiniones aportadas por los participantes colombianos respecto a la iniciación profesional

7.2.2.9 Comentarios del análisis comparativo para Colombia

7.2.2.9.1 Aspectos generales

En la comparación de los dos programas colombianos notamos diferencias significativas de acuerdo con los distintos contextos en que ellos se desarrollan, el tipo de estudiantes que atienden y las finalidades de la formación ofrecida en cada institución.

El Programa de traducción de la UDEA, por pertenecer a una universidad pública, se orienta a una población estudiantil de estratos socioeconómicos bajos, en su mayoría, lo que en Colombia se relaciona con menores oportunidades de formación lingüística y cultural de calidad, durante el bachillerato. Este aspecto tiene relevancia si observamos que, aunque la UDEA exige un muy competido examen de ingreso para acceder a cualquiera de sus carreras, el ingreso al Programa de Traducción no evalúa ni exige ningún conocimiento previo sobre las lenguas extranjeras.

Con relación a la organización del plan de estudios, el de la UDEA es el que ofrece una menor flexibilidad de los dos. Esto se observa en la linealidad de los cursos en los dos años del Ciclo Básico (limitados casi exclusivamente al aprendizaje de las lenguas), a lo que se suma la exigencia de prerrequisitos para todas las materias del Ciclo Avanzado y la casi nula oferta de electivas en cada semestre. Los cursos de este programa apuntan a formar traductores generales con habilidades para la traducción técnico-científica y legal y, en menor medida, para la traducción literaria y de humanidades. Aun así, el componente de formación en lenguas en la carrera es bastante alto.

La EAN, por su parte, recibe estudiantes provenientes de familias de mayores recursos económicos y que pueden costear las elevadas matrículas de esta universidad privada. La comparación del contexto socioeconómico con la UDEA resulta pertinente para entender el tipo de formación y de experiencias lingüísticas y culturales previas con que ingresan la mayoría de los estudiantes en la EAN. Respecto a la formación, el plan de estudios para los Profesionales en Lenguas Modernas es consecuente con la orientación principalmente hacia los temas empresariales, administrativos y de negocios. Así pues, los estudiantes de la EAN que optan por la Opción de Traducción solo reciben 4 asignaturas de ese campo del saber. Un aspecto destacable en este programa es la flexibilidad de su

‘currículo abierto’ que permite a los estudiantes gestionar su propio avance en las materias, con el acompañamiento de los asesores designados para ese propósito.

7.2.2.9.2. Formación en lenguas

En cuanto a las lenguas, notamos que las dos universidades en Colombia siguen la tendencia de dedicar más de la mitad de sus horas académicas a la enseñanza de idiomas. Aunque este no es un fenómeno exclusivo de esos dos programas, sí es interesante ver que la UDEA, con solo dos idiomas ofrecidos, dedica más horas a esa formación que la EAN, que forma en tres lenguas extranjeras.

A pesar de su alta dedicación a esa área, los participantes de la UDEA comentan que el nivel lingüístico alcanzado por los estudiantes no es el óptimo. Esto se relaciona con que los nuevos estudiantes de traducción, con pocas excepciones, inician sus estudios con un precario conocimiento del inglés, adquirido durante el bachillerato, y con un desconocimiento casi total de la lengua francesa. La queja más común se refiere a que el Programa no promueve, e incluso descuida, la producción oral en las lenguas extranjeras. También se cuestiona la disparidad en la enseñanza y el aprendizaje del inglés y del francés, teniendo en cuenta que ambos se enseñan como lenguas B (con igual número de cursos e intensidades horarias). Una posible explicación está en que la impartición de cursos diferentes a los de lenguas se da mayormente en español o en inglés, y pocas veces en francés. Esta situación parece favorecer un mayor aprendizaje y uso de la lengua inglesa respecto al francés y al español, por parte de los estudiantes y egresados.

En la UDEA se puede resaltar el énfasis en la enseñanza del español, que se imparte simultáneamente con el inglés y el francés durante los primeros cuatro semestres. Sin embargo, los participantes consideran que hay una debilidad de los estudiantes en su propia lengua como consecuencia de la deficiente formación que traen desde la escuela secundaria. Como parte de la formación en lenguas también contabilizamos la asignatura ‘Raíces griegas y latinas’. No obstante, criticamos el hecho de que esta materia se ofrezca solamente en el último semestre de estudios, desperdiciando así su utilidad en etapas previas de la carrera donde ayudaría, por ejemplo, a la traducción de vocablos con etimologías originadas en esas lenguas antiguas.

Un requerimiento adicional de los participantes de la UDEA fue la ampliación de la oferta lingüística para traducción, con la inclusión de terceras lenguas como el portugués, el italiano o el alemán. Si bien la UDEA ofrece esos idiomas (además del chino, japonés,

turco y de algunas lenguas originarias) por medio del programa de extensión ‘Multilingua’, esos son cursos extracurriculares de competencia comunicativa y desvinculados del Programa de traducción.

Por el lado de la EAN, la alta dedicación a los idiomas en su plan de estudios se justifica por la titulación de Profesional en Lenguas Modernas. Por ser una institución privada con certificación de alta calidad, la mayoría de sus estudiantes provienen de familias con capacidad económica suficiente para haber costado una educación secundaria superior a la comúnmente ofrecida por las escuelas oficiales colombianas. En muchos casos, los aspirantes a la carrera provienen de colegios privados con altos niveles de inglés o de otras lenguas. Así mismo, es común que hayan realizado cursos de lenguas extranjeras o que hayan tenido estancias en el exterior antes de iniciar sus estudios universitarios. Por lo anterior, fue común que los estudiantes manifestaran tener conocimientos adecuados de las lenguas y las culturas extranjeras antes de ingresar a la carrera.

La percepción de los entrevistados respecto a la enseñanza de las lenguas extranjeras y materna en la EAN fue mayormente positiva. Sin embargo, también comentaron que su competencia en lengua materna, en algunos casos, no era la más adecuada y que se observaban casos de mayor idoneidad en las lenguas extranjeras que en la misma lengua castellana. Igualmente, algunos entrevistados se quejaron del desbalance lingüístico al interior de los grupos el cual, al parecer, se relacionaba con la inclusión de estudiantes de diversas carreras (no orientadas a la traducción) en los cursos de lenguas compartidos.

Otro contraste entre los dos programas colombianos fue la predominancia de profesores nativos para el área de lenguas extranjeras en la EAN, en oposición a la ausencia casi total de docentes foráneos en el programa de la UDEA. Aunque no hay evidencia del efecto de este hecho en la calidad de la formación, sí fue común que los estudiantes de la EAN encontrarán este como un aspecto positivo de su carrera.

7.2.2.9.3. Formación sociocultural y temática

La oferta de asignaturas para la formación sociocultural y temática en los dos programas de Colombia también muestra diferencias importantes de acuerdo a la orientación de cada uno de ellos.

En el caso de la UDEA, la escasa oferta en esta área mostró una tendencia hacia la formación más bien profesionalizante y orientada a los aspectos técnicos y científicos. Así pues, el plan de estudios no incluye asignaturas con temas literarios, culturales, históricos u

otros que apunten a la formación humanística. La inclusión de tales contenidos queda entonces a voluntad de los profesores en sus respectivas clases. Aunque los comentarios de algunos estudiantes develaron la necesidad de ampliar la oferta de cursos para esta área, entre los docentes se observaron posiciones divididas respecto a tal ampliación, pues algunos argumentaron que la competencia cultural y temática se debe adquirir de manera autónoma.

Si bien el plan curricular muestra 11 asignaturas electivas, solo tres de ellas (todas de literatura) apuntan a esta área. Además, observamos que algunas de estas electivas muestran programas incompletos, por lo que sus contenidos son imprecisos o vagos. En resumen, aparte de los cursos de Investigación I y Ética profesional, el área sociocultural y temática se reduce a solo los cursos de Latín I y II (como materias interdisciplinarias).

En contraste, el plan de estudios de la EAN ofrece una variedad de cursos tanto con contenidos culturales y humanísticos como relacionados con el mundo de los negocios. Entre los primeros están: English Culture, International Culture, Socio-humanística y Cultura; y en los segundos se incluyen: Modelos de Comunicación Organizacional, Semiótica y Semiología Organizacional, Cultura del Emprendimiento, Estadística Descriptiva, y Contexto Geopolítico. Adicionalmente se ofrecen otras materias destinadas a desarrollar competencias más generales como la capacidad de investigación, el pensamiento lógico o las habilidades comunicativas. Puesto que algunos de los cursos en esta área se dictan en inglés, como la lengua extranjera principal, tal formación complementa el aprendizaje de las lenguas.

7.2.2.9.4. Formación tecnológica

La inclusión de las tecnologías parece ser una de las fortalezas de los dos programas en Colombia. En la UDEA, esta fue una de las áreas más destacadas por los profesores y estudiantes entrevistados. Esto se justifica en que la Escuela de Idiomas ha hecho una inversión importante en la última década para dotar sus aulas con los recursos tecnológicos necesarios y para adquirir numerosas licencias de traducción asistida por computador. Estas iniciativas han sido lideradas por el Grupo de Traducción y Nuevas Tecnologías, cuyos miembros son expertos en el uso y la enseñanza de este tipo de recursos informáticos. Aparte de los cursos para la enseñanza de los softwares especializados, estos también se utilizan en la mayoría de los cursos de traducción y, en algunos casos, también se exigen en las Prácticas Académicas. A pesar de los recursos disponibles, algunos estudiantes

manifiestan que las salas de computadores a menudo están saturadas, o que son utilizadas como aulas de clase, lo que dificulta el acceso al software especializado instalado en ellas.

Para el caso de la EAN, aunque esta institución no ofrece materias específicas para la formación en tecnologías en su plan de estudios, las materias dedicadas a la enseñanza de la traducción (o Énfasis) incluyen el uso de herramientas TAC integradas a sus contenidos. De esa manera, los estudiantes tienen una aproximación al uso de dichas herramientas que podrán profundizar en su vida profesional. Según los entrevistados, cerca del cincuenta por ciento de las actividades de traducción se realizan en los laboratorios de informática y estos están acondicionados con los equipos y licencias de traducción asistida necesarias. Sin embargo, los estudiantes manifiestan que no hay mucha profundización o trabajo práctico con las herramientas disponibles debido al escaso número de materias ofrecidas para la traducción.

7.2.2.9.5. Formación específica en traducción

Aunque el Programa de la UDEA pretende encaminar a sus estudiantes hacia la disciplina traductiva desde los primeros semestres, al incluir el segmento de ‘Aprestamiento a la traducción’ en sus cursos de idiomas, la realidad es que en los dos años iniciales el plan de estudios no se diferencia significativamente de los usados para formar profesionales en lenguas. Respecto a ese componente de ‘Aprestamiento’ en los cursos básicos, la queja más recurrente es que algunos profesores desatienden esa parte de los cursos y dedican tiempo excesivo a la formación lingüística. Tal situación se agrava por el hecho de que muchos de los profesores del Ciclo Básico solo tienen formación para la enseñanza de lenguas, y carecen de conocimientos o experiencia en la traducción.

Si bien en el Ciclo Avanzado se ofrece una variedad de contenidos sobre traducción, falta una mayor exposición a esa área desde el inicio de la carrera. Durante los primeros cuatro semestres sólo se dictan dos materias relacionadas: ‘Teoría e historia de la traducción’ y ‘Transdiscursividad y traducción’. Además, la dedicación horaria para la traducción en la carrera no rebasa el veintidós por ciento.

Otro aspecto para revisar en la distribución de las asignaturas de esta área se refiere a la ubicación de los cursos ‘Análisis Contrastivo de Textos’ y ‘Raíces Griegas y Latinas’. Estos están en el último semestre y se cursan de manera paralela con las dos Prácticas Académicas finales. Consideramos que ellos deberían ofrecerse desde los semestres previos a los cursos de traducción propiamente dicha debido a la transversalidad de sus contenidos.

Otro aspecto reclamado ampliamente por los participantes, y casi ausente en la carrera, es la formación en interpretación. La petición parece relacionarse con la necesidad de un mayor componente oral en la formación de lenguas ya mencionado. A excepción de dos cursos optativos de interpretación (que no se ofrecen regularmente), el plan de estudios carece por completo de este tipo de formación. Sin embargo, las directivas y profesores hablan de propuestas serias para incluir este componente de manera formal en la malla curricular a mediano plazo.

La dedicación al área de traducción en la EAN es una de las menores. Este es el resultado lógico de que este componente solo forme parte de un énfasis de la carrera. A pesar de la reducida oferta de cursos, consideramos que el bagaje cultural y temático que reciben sus estudiantes en otras asignaturas (tanto en inglés como en español), junto al desarrollo de competencias documentales y terminológicas en lenguajes especializados (económicos, jurídicos, comerciales), constituye una ventaja significativa para desarrollar una competencia sociocultural y temática igual o superior a la de otros traductorados.

Por otra parte, el hecho de que los cursos impartidos siga la vocación empresarial de la EAN hace que algunos participantes vean en esa especificidad una limitante para desempeñarse en su vida como traductores. Por ello solicitan una oferta más variada en cuanto a campos del saber, así como un incremento en la cantidad de cursos de traducción.

Finalmente, también fue latente la necesidad de extender la enseñanza de la traducción a las demás lenguas del programa. Esto debido a que los Énfasis solo se imparten para el par de lenguas inglés-español, aunque los estudiantes adquieren competencia en tres lenguas extranjeras antes de graduarse. Por las entrevistas se conoció que tales iniciativas se han intentado anteriormente, en particular con el portugués y el francés, pero la escasa matrícula de estudiantes ha hecho inviable la continuidad de esos énfasis.

7.2.2.9.6. Iniciación profesional

Con relación a las materias de iniciación profesional consideramos bastante adecuado el que la UDEA ofrezca dos prácticas para inglés y dos para francés, pues estas constituyen experiencias preprofesionales cercanas a la realidad para los futuros egresados. Tal como están organizadas, estas prácticas permiten que los estudiantes adquieran experiencias con encargos auténticos y asesorías de sus profesores y ‘clientes’. Además, el Reglamento de Prácticas propone que las actividades traductoradas deben tener un nivel de dificultad mayor entre la Práctica I y la II, de modo que los practicantes puedan adquirir una mayor

competencia y corregir los posibles desaciertos al llegar a las segundas prácticas. Igualmente, encontramos positivo que exista la posibilidad de abordar esta instancia académica desde diversas modalidades para que los estudiantes tengan una visión diversa de las opciones profesionales que ofrece su formación. En el aspecto evaluativo de estas actividades de iniciación profesional vemos como acertada la inclusión de pruebas de habilidad *in situ* (con un tiempo límite y la presencia del docente) en las cuales el practicante puede experimentar el trabajo bajo presión y demostrar sus destrezas en el uso de los diversos recursos y herramientas.

No obstante, encontramos que la mayoría de las veces las prácticas de la UDEA se restringen a la modalidad de traslado de textos y que no todas las modalidades ofrecidas tienen criterios de evaluación totalmente definidos. Los entrevistados argumentaron que la experiencia adquirida con las Prácticas no era siempre suficiente para enfrentar el mundo real de la traducción, pues la enseñanza de aspectos como el tipo de encargo, la elaboración de presupuestos, los costos de traducción, la modalidad de cobro, etc. a menudo dependían del tutor de práctica correspondiente y, por ello, no siempre se abordaban.

Por otra parte, se observó una falta de relación entre las actividades de traducción que se realizaban en los cursos regulares y el tipo de textos que se asignaban en las Prácticas. Según los entrevistados, había diferencias notables en cuanto a longitud de los textos, el grado de especialización, el tipo de disciplinas y otros aspectos. Por lo que sería conveniente realizar proyectos de traducción similares desde los cursos avanzados para preparar a los estudiantes para esa fase final de la carrera.

Finalmente, las Prácticas exigen un corto escrito reflexivo a modo de informe sobre los aspectos del trabajo realizado, cuya estructuración, longitud y profundidad dependen del tutor de turno. Creemos que sería más acertado complementar esta actividad preprofesional con un trabajo analítico de tipo monográfico vinculado con los contenidos de los cursos de Investigación. De esa manera, se podrían poner a prueba algunas habilidades investigativas, como el desarrollo y análisis de procesos, la reflexión teórica y su vinculación con la práctica, la escritura académica, entre otros.

Por el lado de la EAN, aunque la carrera de Profesional en Lenguas Modernas solo cuenta con una materia de práctica profesional, ésta ocupa un componente importante en su plan de estudios. Con una dedicación de 96 horas (4,1% del tiempo total), su importancia está en que se desarrolla mediante una relación contractual real y como una experiencia

laboral en sentido amplio. Para lo anterior, la EAN ha establecido convenios con 147 empresas y organizaciones en Colombia y en el exterior, por medio de una Oficina de Prácticas Profesionales. Otra ventaja de esta práctica es su variedad de modalidades, con ocho opciones distintas²⁷⁰: empresarial, intra-empresarial, exterior, social, investigación, consultor en entrenamiento, emprendimiento, y empresa propia o familiar. La EAN exige mínimo 108 créditos aprobados para poder registrar esta asignatura, la cual se desarrolla durante un semestre académico, y en algunos casos, con extensión por un semestre adicional.

A pesar de la flexibilidad y variedad que ofrece esta actividad en la EAN, encontramos problemático el que no haya una práctica específica en el campo de la traducción. Esto se debe a que, aparte de la traducción de documentos, la práctica puede desarrollarse en otros tres campos pensados para formar al Profesional en Lenguas Modernas, a saber: correcciones de estilo, actualización y diseños de contenidos de páginas Web, y proyectos de comunicación organizacional. Por lo anterior, con dichos campos se busca que el egresado consolide diversas habilidades de la carrera, que no se restringen necesariamente a la traducción.

Si bien los estudiantes resaltan la calidad de la formación recibida y ven la Práctica como una experiencia positiva también manifiestan su dificultad para proyectarse en el mercado de la traducción por falta de una titulación específica en ese campo y, en especial, por lo específico de su formación en textos empresariales y de negocios. Por su parte, los docentes entrevistados resaltan la aceptación que han tenido los practicantes en los diversos sitios asignados, aunque enfatizan que, para el área de la traducción, los egresados deberían intentar conformar empresas más que buscar ingresar al incipiente sector laboral de la traducción del país.



7.2.3 Venezuela

La siguiente tabla resume la información de las dos instituciones y de los programas de traducción analizados en Venezuela.

²⁷⁰ [consultado el 25 de febrero de 2020 de <https://universidadean.edu.co/estudiantes/practicas-profesionales-estudiantes>]

| País | Institución | Información programas |
|-----------|---|--|
| Venezuela | Universidad Central de Venezuela - 'UCV'. (Pública) | Ubicación: Caracas Programa(s) ofrecido(s): (2) Licenciatura en Traducción, Licenciatura en Traducción e Interpretación (dos idiomas entre inglés, francés, alemán, italiano y portugués) Dependencia rectora: Facultad de Humanidades y Educación, Escuela de Idiomas Modernos Duración y modalidad: régimen anual (5 años), Presencial Plan de estudios vigente desde: 1994 Número de estudiantes del(los) programa(s): s/d |
| | Universidad de los Andes - 'ULA'. (Pública) | Ubicación: Mérida Programa(s) ofrecido(s): (1) Licenciatura en Idiomas Modernos - opción Traducción, (inglés y francés) Dependencia rectora: Facultad de Humanidades y Educación, Escuela de Idiomas Modernos Duración y modalidad: régimen semestral (10 semestres), Presencial Plan de estudios vigente desde: (1998) Número de estudiantes del(los) programa(s): 74 (de 584 en el Programa de Idiomas Modernos) |

Tabla 27. Resumen de Pas instituciones y programas de traducción en Venezuela

De manera similar a Colombia, en el contexto venezolano la formación en traducción, como carrera, se limita a la oferta de una sola universidad. Las demás opciones de estudio se dan en programas de lenguas modernas con algún componente de traducción en sus planes de estudio. Por esa razón, para nuestro estudio elegimos los dos programas de traducción de la Universidad Central de Venezuela, así como una de las ofertas incluidas en los programas de lenguas modernas, a saber, el de la Universidad de los Andes. Los resúmenes de ambos planes de estudio se muestran en las tablas siguientes.

7.2.3.1 Universidad Central de Venezuela – UCV (Plan de estudios)

Como la única universidad con carreras completas en traducción, la UCV ofrece la posibilidad de elegir la formación en dos lenguas entre las cinco disponibles (inglés, francés, alemán, italiano y portugués). Los estudiantes pueden escoger entre la Licenciatura en Traducción o la Licenciatura en Traducción e Interpretación como titulaciones independientes.

La institución no exige un nivel mínimo de lenguas extranjeras para ingresar a ninguno de sus programas, pues esto está prohibido por las leyes venezolanas; y durante los dos años iniciales se ofrece un Ciclo Común con estudiantes de las dos carreras, junto a los de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras. En esa etapa común no hay aún una orientación específica hacia la traducción, la cual se inicia al elegir esa modalidad en el Ciclo Avanzado. Por lo anterior, la formación en los primeros cuatro semestres se centra en el aprendizaje de las lenguas y la cultura.

Universidad Central de Venezuela - UCV

| Nombre del programa | Área de formación | Nombre de las asignaturas | Núm. asignaturas sobre el total ²⁷¹ | % asignaturas sobre el total | Carga horaria (y créditos) asignaturas sobre el total ²⁷² | % carga horaria asignaturas sobre el total |
|--|--|--|--|------------------------------|--|--|
| Licenciatura en Traducción, y Licenciatura en Traducción e Interpretación ²⁷³ . | Área de formación en lenguas | Idioma (A) I, II, III, IV y V; Idioma (B) I, II, III, IV y V; Lingüística I y II; Lengua Española I y II. | a)14/33; b)14/35 | a)42,4; b)40 | a)2912/4640 b)2912/5152 (en créditos a)102/186; b)102/199) | a)63,3; b)56,5. |
| | Área de formación sociocultural y temática | Cultura, Temas y Textos Idioma (A) I; Cultura, Temas y Textos Idioma (B) I; Metodología de la Investigación; Política Internacional; Economía; Seminario de grado; Electiva I y II. | a)8/33; b)8/35. | a)24,2; b)22,8. | a)576/4640; b)576/5152 (en créditos a)22/186; b)22/199) | a)12,4; b)11,2. |
| | Área de formación tecnológica | (No hay asignaturas exclusivas para la formación en tecnologías) | (No aplica) | - | (No aplica) | - |
| | Área de traducción | Asignaturas comunes para a y b) Iniciación a la Traducción; Traducción I y II Idioma (A); Traducción I y II Idioma (B). Adicional para a) Terminología; Estilística comparada Idioma (A); Estilística comparada Idioma (B); Traducción especializada Idioma (A); Traducción especializada Idioma (B). Adicional para b) Iniciación a la Interp.; Consecutiva Idioma (A); Consecutiva Idioma (B); Simultánea I y II Idioma (A); Simultánea I y II Idioma (B). | a)10/33; b)12/35. | a)30,3; b)34,2. | a)1152/4640 b)1664/5152 (en créditos a)39/186; b)52/199) | a)24,8; b)32,3. |

²⁷¹ La clasificación de los valores y porcentajes presentados corresponde a las dos Licenciaturas: a) Lic. en Traducción y b) Lic. en Traducción e Interpretación.

²⁷² En los tres países analizados, las llamadas horas académicas u 'horas cátedra' tienen distinta duración. En Argentina, estas equivalen solo a 40 minutos de clase; en Colombia duran 60 minutos; mientras que en Venezuela fluctúan entre 45 y 60 minutos. Esto puede explicar la diferencia en la carga horaria de los diversos planes. Respecto a los créditos, en Venezuela "[u]n crédito equivale a cuarenta y ocho (48) horas de trabajo académico del estudiante, en un período lectivo de dieciséis (16) semanas, incluidas las horas con acompañamiento docente y las demás horas que deba emplear en actividades independientes de estudio que sean necesarias para alcanzar las metas de aprendizaje propuestas" Universidad de los Andes, Vicerrectorado Académico Diciembre de 2012, pág. 6.

²⁷³ Los planes de estudio de las Licenciaturas en Traducción, y en Traducción e Interpretación de la Universidad Central de Venezuela están disponibles en <https://es.scribd.com/doc/56203521/Pensum-1994-Abril-2011> [consultado hasta el 25 de septiembre de 2019].

| | | | | | | |
|--|---------------------------------|---|--------------------|----------------|---|---------------------|
| | Área de iniciación profesional. | Memoria de grado; 'Servicio Comunitario' ²⁷⁴ | a)1/33; b)1/35. | a)3; b)2,8. | a) s.d./4640; b) s.d./5152 (en créditos a)23/186; b)23/199) | a) 12,4 b) 11,6. |
|--|---------------------------------|---|--------------------|----------------|---|---------------------|

Tabla 28. Resumen de plan de estudios, Licenciaturas en Traducción y en Traducción e Interpretación, UCV

²⁷⁴ El 'Servicio Comunitario' es un requisito de ley para optar al grado en Venezuela, con una duración mínima de 120 horas académicas, y no menor a tres meses Asamblea Nacional de la República Bolivariana de Venezuela 14/09/2005. Se divide en dos etapas, un taller llamado 'Introd. al Servicio Comunitario' y el 'Servicio Comunitario' en sí, ambos sin créditos. Pueden realizarlo quienes hayan aprobado mínimo el 50% de las Unidades Crédito (UC) del Plan de Estudios. Por ser una actividad extracurricular, no se incluyó dentro del conteo de asignaturas de los programas de Venezuela, ni dentro de sus cargas horarias.

7.2.3.2 Universidad de los Andes – ULA (Plan de estudios)

En la ULA, los estudiantes reciben una formación enfocada en las lenguas modernas con una perspectiva principalmente humanística. Allí tampoco se exige ningún nivel de lenguas para iniciar los estudios. Después de cinco semestres de estudios generales en lenguas y cultura se llega al Ciclo Avanzado, en el cual se ofrecen cuatro ‘Opciones profesionales’: la formación en traducción es una de ellas. Las demás opciones son: Estudio de tercera Lengua o ‘Lengua C’, ‘Organizaciones Internacionales’, e ‘Investigación Lingüístico-Literaria’.

Los egresados reciben el título de Profesionales en Idiomas Modernos, con la traducción como una ‘Opción profesional’ para inglés-español o para francés-español. No obstante, la ULA ofrece combinaciones con italiano y alemán para quienes toman las otras tres opciones profesionales.

| Universidad de los Andes – ULA | | | | | | |
|--|--|---|---------------------------------|------------------------------|--|------------------------------|
| Nombre del programa | Área de formación | Nombre de las asignaturas | Núm. asignaturas sobre el total | % asignaturas sobre el total | Carga horaria (y créditos) asignaturas sobre el total ²⁷⁵ | % de créditos sobre el total |
| Licenciatura en Idiomas Modernos, Opción Traducción ²⁷⁶ | Área de formación en lenguas | Lenguaje y Comunicación; Fonética y Fonología Español; Lingüística General; Inglés I, II, III y IV; Morfología y Sintaxis del Español; Lectura y Escritura Inglés o Francés (según opción) I y II; Fonética y Fonología del Inglés o del Francés (según opción) I y II; Francés I, II, III y IV; Lectura y Escritura (Inglés o Francés, como lengua complem.); Fonética y Fonología (Inglés o Francés, como lengua complem.); Introd. a textos literarios (Inglés o Francés, según opción); Literatura Inglesa o Francesa (según opción) I y II; Literatura (Inglés o Francés, como lengua complem.); Latín I y II. | 24/40 | 60 | s.d. (en créditos 106/180) | 58,8 |
| | Área de formación sociocultural y temática | Introd. a la Literatura; Introd. a la Filosofía; Introd. al Arte; Cultura y Sociedad Venezolana; Taller; Seminario de Investigación; Cultura y Civilización Inglesa; Cultura y Civilización Francesa; Taller de Redacción de Informes y Monografías (Inglés o Francés, según opción); Introd. al 'Servicio Comunitario'. | 10/40 | 25 | s.d. (en créditos 34/180) | 18,9 |
| | Área de formación tecnológica | No hay asignaturas exclusivas para la formación en tecnologías. | (No aplica) | - | (No aplica) | - |
| | Área de traducción | Documentación y Terminología (Inglés o Francés, según opción); Traducción I, II, III y IV (Inglés o Francés, según opción). | 5/40 | 12,5 | s.d. (en créditos 20/180) | 11,1 |
| | Área de iniciación profesional. | Memoria de grado o Pasantía; 'Servicio Comunitario' ²⁷⁷ . | 1/40 | 2,5 | 320 horas (en créditos 20/180) | 11,1 |

Tabla 29. Resumen de plan de estudios, Licenciatura en Idiomas Modernos (Opción Traducción), ULA

²⁷⁵ Los planes de estudio de la Licenciatura en Idiomas de la ULA no presentan la duración horaria de cada asignatura ni sus contenidos. Solo ofrecen un flujograma con el nombre de las materias y la cantidad de Unidades Crédito (UC) para cada una de ellas. Por ello, nos fue imposible obtener la duración en horas de cada materia.

²⁷⁶ El plan de estudios de la Licenciatura en Idiomas Modernos, Opción Traducción Inglés-Francés de la ULA está disponible en <http://www.ula.ve/humanidades-educacion/images/humanidades/PlanesdeEstudios/Idiomas/InFrTr.pdf> [consultado el 25 de septiembre de 2018].

²⁷⁷ Véase comentario en pie de pág. UCV.

7.2.3.2.1. Comparación de aspectos generales de los planes de estudio: UCV - ULA

UCV: la Escuela de Idiomas Modernos de la UCV cuenta con tres carreras, dos orientadas a la traducción y una a la docencia de lenguas. La Licenciatura en Traducción consta de 33 materias y tiene una duración total de 4640 horas de estudio; y la Licenciatura en Traducción e Interpretación requiere 5152 horas distribuidas en 35 materias. Las asignaturas de estas dos carreras se ofrecen de manera anual, y durante los primeros tres años, en el llamado Ciclo Común, se comparten con los estudiantes de la Licenciatura en Lenguas extranjeras, sin diferenciación de contenidos. El contacto con la traducción (o la interpretación) se inicia solo entre el tercer y el cuarto año de estudios.

ULA: en la Licenciatura en Idiomas Modernos las asignaturas hasta el quinto semestre son comunes para todos los estudiantes y tienen un marcado énfasis en la enseñanza de las lenguas, las culturas y las humanidades. Entre el sexto y el octavo semestre se estudian las materias específicas de la opción elegida. El plan de estudios para la carrera se distribuye en 40 materias de las cuales solo cinco pertenecen a la Opción Traducción. Aunque la carrera se planea para 10 semestres, solo 8 son de asistencia a las aulas, mientras que el noveno y décimo semestres corresponden al trabajo individual para preparar la Memoria de grado o la Pasantía. La culminación de los estudios exige completar 180 UC, y cada uno de estos créditos equivale a 48 horas de trabajo del estudiante, bien con acompañamiento docente o de manera independiente.

7.2.3.2.2. Comparación de la formación en lenguas: UCV - ULA

UCV: el análisis de esta universidad muestra que sus programas dedican 14 asignaturas (más del 40%) a formar en lenguas. Y en cuanto a tiempo, las lenguas ocupan 2912 horas tanto en Traducción como en Traducción e Interpretación (63,3 % y 56,5%, respectivamente). Esta universidad tiene una de las mayores ofertas de lenguas para traducción, pues sus estudiantes pueden elegir el par lingüístico de su preferencia, entre cinco idiomas ofrecidos. Para cada una de las dos lenguas se estudian cinco cursos anualizados. Respecto a la lengua materna, en la UCV se destinan cuatro cursos para este propósito: dos de Lingüística y dos de Lengua Española. Todos con una duración anual, lo que excede la dedicación de los demás programas estudiados para esas asignaturas.

ULA: nuestro conteo de asignaturas arrojó que la ULA dedica 24 (60%) de sus 40 asignaturas totales a la formación lingüística. Aparte de los cuatro cursos para cada lengua

extranjera, en inglés y francés también se ofrecen uno o dos cursos de Lectura y Escritura; Fonética y Fonología; Introducción a los textos literarios; Literatura; y Latín. Por el lado de la lengua materna se cuenta con cursos de Lenguaje y Comunicación; Fonética y Fonología Española; Lingüística General; y Morfología y Sintaxis del Español. La enseñanza en el área de lenguas corresponde a 106 créditos de la carrera. Si un crédito equivale a 48 horas de trabajo del estudiante, el tiempo dedicado a las lenguas es aproximadamente del 58,8% de 8640 horas totales.

En la siguiente tabla se ejemplifican las opiniones aportadas por los participantes de las dos instituciones respecto a la formación en lenguas

| UCV | |
|--|---|
| Estudiantes/ Egresados | Profesores y/o directivos |
| “La Escuela te da una base buenísima de ambos idiomas. Incluso del español, obviamente. Y terminas siendo, de verdad, una persona que tiene las capacidades, no sólo lingüísticas sino orales, o sea, si de verdad es para poder comunicar, [...] para expresar casi todo. Yo creo que, en realidad, la competencia lingüística que los estudiantes de Idiomas de la Universidad son bastante altas. Entonces creo que esa es la gran ventaja” (5E112B). | “[...] yo creo que una fortaleza que hay en lo que se llama el Cielo Básico, es el conocimiento morfosintáctico, de la esencia. Y en el área de español, que es donde yo estoy, el área de las destrezas del texto, del manejo de la corrección de texto. De la traducción [...] yo he dicho desde que era estudiante, que debería seguirse estudiando la lengua materna durante toda la carrera [...] Es decir, si fuera por mí, habría Lengua Española I, II, III, IV, y V” (5P18B). |
| “El grupo docente de la EIM, de la Central, se ha visto reducido en un porcentaje altísimo. [...] La Escuela se ha visto en la necesidad de contratar profesores recién graduados... Incluso a mí, que me acabo de graduar apenas hace menos de dos meses, ya me habían ofrecido para que diera clases en la Escuela de Idiomas. Entonces, ya tú ves cómo se va deteriorando la calidad” (5E139B). | “[...] No es lo mismo que un muchacho que se acaba de graduar, que lo cojan como corriendo, por la emergencia. Que lo pongan a dar clase. Eso tiene que tener una incidencia en los mismos estudiantes. Muchas veces, el compañero que se acaba de graduar le da clase a los compañeros que vieron clase con él. ¡Imagínate! ¡Una cosa que, yo digo, esto es absurdo, pues!” (5P09B). “Cuando yo era estudiante, tenía ¡muchos, muchos! Profesores de habla inglesa, nativa. De habla francesa nativa. Y había en los otros idiomas quienes habían nacido en los otros países, y habían estudiado, y crecido, y todo, en los países de esas lenguas. Ahora es bastante poco ¡muy, muy poco! [...] la coyuntura política actual, que es terrible. Y que hace que se vayan los que no son de aquí. Y que los que sí son de aquí, pues también. Pero ¡Se están yendo en una marea incontenible!” (5P18B). |
| ULA | |
| Estudiantes/ Egresados | Profesores y/o directivos |
| “[...] había ciertas trabas con el idioma inglés. Cuando uno agarra inglés, o también francés, por lo menos para francés, tienes que tener cierto nivel [...] sería como tener una especie de B1 de francés. Para poder seguir con la Carrera. [...] desde el primer semestre, uno no ve las materias en inglés. Pero, en el segundo, uno ya empieza a ver clases. Y si no puedes, pues, obviamente, por ahí ya es otra traba, y no vas a poder seguir. Entonces, hay mucha deserción” (6E166B). | “Otro problema que ellos tienen es el dominio de lengua. El dominio de la L2 también es un problema. Es un problema, problema gordo. [...] los muchachos, cuando salen ¡tienen que saber! Que ahora es cuando tienen que estudiar. Porque el traductor, nunca deja de estar estudiando” (6P17B). |

Tabla 30. Ejemplos de opiniones aportadas por los participantes venezolanos respecto a la formación en lenguas

**7.2.3.2.3. Comparación de la formación sociocultural y temática:
UCV - ULA**

UCV: la UCV incluye varias asignaturas de formación sociocultural y temática con énfasis en aspectos literarios, culturales e históricos. Además, se enseñan materias como Política Internacional, Economía, o Métodos de Investigación. Estas consisten en cursos introductorios que los estudiantes podrán seguir estudiando en etapas posteriores de su vida profesional como traductores o como docentes. Con un total de 8 materias en el Ciclo Común, la UCV dedica cerca de un 12% de su tiempo académico a este tipo de formación.

ULA: la variedad de asignaturas para la formación humanística en la ULA brinda un panorama amplio, aunque no profundo, sobre temas de literatura y cultura de las lenguas estudiadas y de Venezuela. Esta área también incluye materias generales llamadas ‘Introducciones’ (a la literatura, a la filosofía, al arte), así como un Seminario de investigación y un Taller de Redacción de informes y monografías. Según la dedicación horaria, la ULA utiliza el 19% de su tiempo en este tipo de formación, con 10 materias de las 40 ofrecidas.

Para conocer el punto de vista de los participantes venezolanos respecto a esta área, presentamos algunos ejemplos de los aportes en ambas universidades.

| UCV | |
|---|--|
| Estudiantes/ Egresados | Profesores y/o directivos |
| “[...] en realidad, eso es un poco del descontento que tengo con el pensum ahorita. Porque a nosotros nos enseñan mucha historia, [...] nos enseñan mucha historia, pero sólo es hasta cuarto año o quinto año que tenemos la oportunidad de ver lo que es la traducción legal, o lo que en realidad implica la traducción” (5E128B) | “[...] me parece que el conocimiento general de la lengua materna, con lo que eso conlleva, el conocimiento cultural, geográfico, histórico, etc. que está conectado a esa lengua, es bastante bueno, en realidad” (5P18B). “[...] ya como los estudiantes tienen mucho conocimiento de la lengua, empiezan los estudios culturales, históricos, geográficos, etc. y se ponen bastante amplios!” (5P18B). |
| ULA | |
| Estudiantes/ Egresados | Profesores y/o directivos |
| “Hay muchas introducciones, Introducción a la literatura, Introducción al arte, Introducción a... A la filosofía. Y otras que son importantes. Pero deberían [...] Deberían inclinarlo. Por ejemplo, si la persona quiere ver Traducción, debería ser eso” (6E166B). “Se ven seminarios también. Pero como tal, no está inclinado hacia... ‘Bueno, está es tu especialidad, y te vas por ahí’. ¡No, no, no! Por ahí, al principio, los tres primeros años hay muchas materias. En esos primeros dos años hay muchas materias ‘de relleno’” (6E166B). | Sin comentarios. |

Tabla 31. Ejemplos de opiniones aportadas por los participantes venezolanos respecto a la formación sociocultural y temática

7.2.3.2.4. Comparación de la formación tecnológica: UCV - ULA

UCV: en el plan de estudios de la UCV no se contempla ninguna materia para la enseñanza de herramientas tecnológicas (TIC) ni de traducción asistida por computador (TAC). Además, la carencia de equipos tecnológicos y programas con licencia, así como el limitado acceso al Internet dificultan la enseñanza y la práctica de las nuevas tecnologías en relación con la traducción. Un estudio reciente sobre la traducción inversa en Venezuela menciona algunas de estas dificultades en los programas de la UCV: “las principales carencias fueron tratar materiales obsoletos, temas poco vigentes, profesores con poca experiencia, pocos recursos tecnológicos” (Palomares 2016, pág. 76).

En el caso de la ULA la carencia de tecnologías no fue tan evidente, pues la Licenciatura cuenta con los equipos de la Facultad de Humanidades, como dependencia mayor. No obstante, el reducido número de materias dedicadas a la enseñanza de la traducción en ese programa impide que haya asignaturas de TAC específicas. A pesar de que el Programa no cuenta con materias de tecnología ni con licencias para TAC, en la asignatura ‘Documentación y Terminología’ se exploran algunas herramientas de traducción tipo *freeware* como parte de sus contenidos.

A continuación mostramos algunas opiniones de los entrevistados en Venezuela con relación al uso de las tecnologías en sus programas.

| UCV | |
|--|---|
| Estudiantes/ Egresados | Profesores y/o directivos |
| “No se enseña para nada a trabajar con memorias de traducción, no se enseñan herramientas Web para traductores. Entonces, hasta el momento que sales al campo laboral, no tienes ningún contacto con este tipo de herramientas. A menos que alguien más te lo haya enseñado. O que tú, de forma autodidacta, lo hayas buscado” (5E139). | “En el Programa no hay mucho contenido de tecnología. [...] Existen por lo menos dos salas de clase, en la Escuela, donde hay equipos con conexión a Internet, que en Venezuela nos ha jodido esto..., digamos, que en Venezuela es el país, donde la conexión a Internet es la peor en toda América” (5P18B). |
| “[...] las herramientas tecnológicas. Creo que es como el gran... la gran debilidad que tenemos todos, al graduarnos. Porque, de verdad, nosotros nunca nos enfrentamos a eso, y nos enfrentamos ya cuando estamos en el ámbito laboral. ¡Que es un gran choque!” (5E112B). | “[hay estudiantes] que llegan mal en Internet. Otros llegan mal, por ejemplo, en trabajar en <i>Word</i> . Que para nosotros, esa es una herramienta fundamental. Trabajar con <i>Word</i> . [...] <i>Googledocs</i> , utilizamos diccionarios en línea, utilizamos el <i>Wordfast</i> , <i>Googledrive</i> [...] Son las herramientas que más utilizamos” (5P09B). |
| “Nosotros tenemos un salón de traducción, que es donde se ve Traducción Audiovisual. Sin embargo, solo sirve una computadora. Y los demás... la única computadora que sirve es la del profesor y, en ocasiones, se queda pegada. Así que no es como una computadora muy confiable. Y está la sala de Interpretación. Que de 10 cabinas que hay, creo que sirven 2 o 3” (5E112B). | “No se han hecho inversiones en educación, pues. Nos hemos quedado como muy atrasados, pues. Estamos trabajando con cosas que han... ¡Viejas! [...] Hay muchas nuevas herramientas que nosotros no conocemos, ni como profesores ¡Por supuesto! si no las conocemos nosotros, pues no llegan hasta los estudiantes” (5P09B). |
| “[En Interpretación] tenemos el laboratorio, pero también todo es muy obsoleto. Las máquinas, incluso, las prácticas las hacemos con casetes, los casetes que se usaban antes con las caseteras y los radios viejos. Eso es lo que usamos | “[En Interpretación] ¡trabajamos con los celulares! Grabamos en los celulares porque... Hay un laboratorio donde se trabajaba antes, pero se...se |

| | |
|--|--|
| para grabar [...] De hecho, hay micrófonos que están dañados, cabinas que funcionan a medias, o a veces hiciste toda la interpretación, pero la casetera tampoco te grabó... Entonces también es complicado estudiar interpretación acá” (5E139B). | trabajaba con casetes. ¡Imagínate! Y con eso estamos trabajando” (5P09B). |
| ULA | |
| Estudiantes/ Egresados | Profesores y/o directivos |
| “[...] no hay, no tenemos programas de traducción [TAC]. Solamente nuestra traducción se basa en los ejercicios que hagamos y... Sí conocemos un poco, porque a través de las cátedras, de las materias, hay una... Que creo que era Documentación, que la profesora nos enseñó que había tantos programas de traducción. Y que, si podíamos comprarlos ¡pues chévere! porque nos iban a ayudar a nosotros en el futuro. Pero no contábamos con eso en la Universidad” (6E160B). | “Se exige en algunos casos, la utilización de software de traducción. Y esas son cosas que nosotros todavía, por cuestiones de tiempo... Y cuando se introducen dentro de los programas de cada materia, son introducciones muy breves [...] tutoriales, digamos de la revisión de lo que hay en la Web de traducción. Específicamente lo que son las <i>CAT tools</i> . [...] De resto, no tenemos más nada” (6P08B). |
| “De hecho con el Internet, es gracioso, porque no todos los edificios tienen, sino en un solo edificio. En la planta baja del edificio. Entonces, es muy limitado en cuanto a la tecnología. En cuanto a tecnología, sí es muy limitado lo que uno puede para trabajar” (6E166B). | “Nosotros no tenemos ninguna licencia. Lo que tenemos es acercamientos a herramientas como... Como le dicen en España ‘ <i>MateCat</i> ’, el <i>MateCat</i> . O al <i>Wordfast Anywhere</i> , o <i>OmegaT</i> ¿verdad? Que son herramientas, que son libres. [...] O sea, no por el hecho de que no podamos trabajar en <i>Trados</i> , porque <i>Trados</i> es una cuestión muy costosa” (6P17B). |
| “[...] había clases que [los computadores] eran necesarios y que podíamos utilizarlos. Los equipos los tenemos, digamos, que ya un poco viejos. Era cuestión de renovarlos y enfocarse realmente al estudio de la traducción” (6E160B). | |

Tabla 32. Ejemplos de opiniones aportadas por los participantes venezolanos respecto a la formación tecnológica

7.2.3.2.5. Comparación de las asignaturas de traducción: UCV - ULA

UCV: las asignaturas de traducción en esta universidad se enseñan al culminar el Ciclo Común o Básico; es decir, después del tercer año de estudios. La dedicación al área específica en la Licenciatura en Traducción ronda el 25% (con 1152 horas de 4640 totales), y es enseñada en 10 asignaturas de las 33 ofrecidas (30,3%). En el caso de la Licenciatura en Traducción e Interpretación, son 12 las materias específicas (34,2% de 35 ofrecidas). En horas, se enseñan 1664 de las 5152 totales (un 32,3%).

Desde el nombre de algunas materias se percibe que las dos carreras tienen un enfoque generalista, como ejemplos están: Traducción I y II Idioma A, Estilística comparada Idioma A, Traducción especializada Idioma A, etc. Tales materias, con duración anual, se ofrecen según la especialidad de los docentes disponibles. Uno de los participantes explica tal situación:

Hay bastante libertad [...] En un año se habla de traducción de petróleos, y en otro se habla con profesores que son especialistas de textos de medicina, de publicidad, de turismo. Entonces cada quien dirige su clase hacia el campo en que son especialistas

[...] Pero a veces, a veces tienen que cambiarse porque falta el profesor, porque se ha ido, o por cualquier circunstancia [...] La materia termina llamándose Traducción I de inglés, Traducción II de inglés, Traducción III de inglés. Pero eso puede dividirse hasta en tres, en cada año (5P18B).

ULA: como muestra su plan de estudios, esta Licenciatura en Lenguas Extranjeras solo ofrece cinco cursos relacionados con la traducción (de los 40 totales) para quienes se deciden por esa opción. Esos cursos cubren el 11% del plan de estudios y van de la Traducción I a la IV en inglés o en francés, según elección de los estudiantes. Adicionalmente se ofrece un curso de Documentación y Terminología, en cada uno de los dos idiomas mencionados.

La tabla siguiente presenta algunas opiniones de los dos programas, con relación a esta área.

| UCV | |
|--|--|
| Estudiantes/ Egresados | Profesores y/o directivos |
| “Durante los primeros tres años de la carrera no te enseñan las técnicas de traducción, no te enseñan... Y tú, como estudiante, no te enfrentas a una traducción, o a los problemas que tiene la traducción. Es en cuarto o quinto año que te empiezan a explicar, y nunca es de lleno, porque nunca te dan una materia que te dé todos los elementos, o todas las herramientas para poder hacer una traducción muy bien. Entonces, no estoy tan contenta, porque creo que no se enfoca en, en una... No se enfoca en nada pues” (5E112B). | “Todos los estudiantes que llegan a la Escuela de Idiomas Modernos tienen que estudiar todas esas materias. Dos idiomas extranjeros, español y lingüística. Y en tercer año tienen que tomar la decisión de estudiar Traducción, Traducción e Interpretación, o Licenciatura en Idiomas [...] los que van por Traducción, sí reciben un programa que me parece bastante amplio. Bastante bueno en Traducción. [...] Y cuando hablamos de Interpretación, es muchísimo más exigente” (5P18B). |
| | “[...] faltan como más tipos de textos. Porque también el tiempo es muy corto. Son dos años nada más que le dedican a eso [a la traducción]. Y paralelamente están aprendiendo el idioma. Entonces es fuerte para los estudiantes” (5P09B). |
| “[...] la carrera se estudia en cinco años, en los primeros dos o tres se hace un Ciclo Básico, y en los dos últimos años se combina traducción e interpretación al mismo tiempo. Se combina... mientras que a la par estás viendo traducción, también estás viendo interpretación, pero en interpretación estás viendo consecutiva y simultánea” (5E139B). | “[...] en Interpretación hay más contenido de... Sintaxis, por ejemplo... más contenido de sintaxis, que de fonética. Y en traducción, al revés. Yo creo que es exactamente eso. Porque los que se van a ganar la vida hablando, estudian poca fonética. Y los que se van a ganar la vida escribiendo, entonces tienen poco contenido de sintaxis en el Programa” (5P18B). |
| “[...] el grupo docente de la Escuela de Idiomas Modernos, de la Central, se ha visto reducido en un porcentaje altísimo. [...] Entonces la Escuela se ha visto en la necesidad de contratar profesores recién graduados... Incluso a mí, que me acabo de graduar apenas hace menos de dos meses, ya me habían ofrecido para que diera clases en la Escuela de Idiomas. Entonces, ya tú ves cómo se va deteriorando la calidad” (5E139B). | “Los profesores se han ido yendo de Venezuela. Y bueno, este, por la situación, toda la cuestión política, económica, social, todo. Y casi siempre estamos ocupando los puestos con estudiantes recién graduados. Se gradúan y...eh, les ofrecen que den clases en la Universidad. Entonces eso también ha, tú sabes... No hay gente con trayectoria, profesores con trayectoria, muy pocos” (5P09B). |
| ULA | |
| Estudiantes/ Egresados | Profesores y/o directivos |
| “Nosotros vemos Traducción I, que es general. Pero siempre nos... hay una inclinación hacia textos periodísticos [...] en Traducción II vemos traducción científica y... médica. Y en Traducción III, sí vemos | “Está bien articulado. Porque una vez que los estudiantes aprueban los créditos de Lenguas, de formación en lenguas, de Fonética, de Lectoescritura, de Escritura, y de Cultura del idioma A. porque lo están |

| | |
|---|---|
| traducción legal y académica. Son textos legales y académicos. Y Traducción IV, si es más del área literaria. Todo lo que tiene que ver con poesía, literatura, libros ¿ves? Y además de ello ... También vemos, este... Documentación y Terminología” (6E166B). | estudiando de forma simétrica. Un idioma A con una cantidad de materias, un idioma B con menos materias. Y la traducción se toma al final del Programa. Entonces, ahí está bien articulado. Y la Terminología es la primera materia” (6P08B). |
| | “[...] en Inglés I, II, III y IV, que son los cuatro niveles de inglés, hay estudiantes tanto de Educación, como de Idiomas Modernos. Cuando ellos... ellos ven no solamente esas cuatro materias, si no que ven Lecto I... Lectura y Escritura del inglés o del francés I, y Lectura y Escritura de inglés o de francés II. Ven Fonética y Fonología I y II. Y ven, este... Introducción a Textos Literarios, [...] De resto ya, ahí se bifurcan” (6P17B). |
| “[La carrera] es muy... casi introductoria. Sería interesante realmente impartir una materia de traducción jurídica más profunda. [...] se ven conocimientos muy básicos de cualquier tipo de documentos jurídicos. Por ejemplo, si estamos hablando Traducción Jurídica” (6E160B). | “[Para] que la Opción llegue a ser Mención. [...] tengo entendido que ocho materias como mínimo. Es decir, agregar tres más. Pero el común denominador, con respecto a lo que hace falta en Traducción, es mayor tiempo de formación. Más áreas y créditos, con mayor número de materias.” (6P08B). |
| “La calidad en cuanto a docencia, excelente [...] O sea, ellos eran profesores solamente en el área de traducción. De verdad, que los tres eran excelentes. No tengo ninguna queja sobre ellos. Este, en lo académico y de conocimientos, muy buenos los tres” (6E166B). | “Necesitamos ampliar Traducción, para poder decir, para poder mostrar en el mercado laboral, que nosotros somos competitivos. Porque si, al no tener un título, al no tener un aval de que nosotros somos traductores [...] tenemos, y de hecho es así, que competir contra Licenciados en Traducción y contra Licenciados en Traducción e Interpretación” (6P08B). |

Tabla 33. Ejemplos de opiniones aportadas por los participantes venezolanos respecto a la formación en traducción

7.2.3.2.6. Comparación de la iniciación profesional: UCV - ULA

UCV: los estudiantes de la UCV deben presentar una ‘Memoria de grado’ para optar a sus respectivas titulaciones. Para ello tienen dos alternativas: la primera es la elaboración de un trabajo de grado tipo monografía, basado en la investigación de un tema relacionado con la disciplina. La segunda opción consiste en hacer una pasantía en un entorno laboral o institucional donde el pasante se desempeñe como traductor. Con base en la experiencia adquirida en dicha pasantía, el estudiante debe escribir un reporte (similar a la monografía) para concluir con ese requisito. La Memoria de grado otorga 23 créditos de los 186 (199 en Interpretación) requeridos por la carrera. Estos corresponden a un 12% del tiempo de la carrera, aproximadamente.

La realización de la Memoria de grado se rige por el Reglamento Académico²⁷⁸ para las Pasantías Estudiantiles del Consejo Universitario de la UCV, que en su Artículo segundo expone como objetivos:

²⁷⁸ Reglamento Académico para las Pasantías Estudiantiles [consultado el 25 de septiembre de 2019 de http://190.169.30.52/vrac_pasantias/Formatos/Generales/reglamentos.pdf]

- Dar al estudiante la oportunidad de aplicar los conocimientos adquiridos en la Universidad, facilitándole el conocimiento de los diferentes campos disponibles para su desarrollo profesional.
- Establecer intercambios de información científica y tecnológica entre la Universidad y las empresas e instituciones del sector público y privado.
- Coadyuvar al mejoramiento científico y tecnológico del personal docente y de investigación, mediante su participación directa, como tutor académico, en el estudio de casos concretos a nivel de las empresas e instituciones del sector público y privado adscritas al Programa de Pasantías.

ULA: el requisito para la titulación de esta institución también consiste en una Memoria de grado a manera de una monografía investigativa o una pasantía con su respectivo informe. El plan de estudios destina los dos últimos semestres exclusivamente para esta Memoria de grado. Para su realización se establecen 320 horas de trabajo del estudiante, y su culminación otorga 20 créditos (11%) de los 180 totales en el plan.

La Memoria de grado debe ejecutarse según las pautas del Reglamento de Pasantías de la Universidad de Los Andes, Escuela de Idiomas Modernos (2002), y busca que “[...] el estudiante ponga en práctica los conocimientos adquiridos durante su escolaridad universitaria [y] se familiarice con el ambiente de trabajo mediante su incorporación temporal a la vida profesional” (ibíd., pág. 4). A diferencia de otros programas, en la ULA se exige que “el estudiante demuestre sus competencias comunicativas elaborando el informe de pasantías en el idioma extranjero seleccionado y además incluya un ensayo de reflexión donde describa las condiciones de trabajo y presente un análisis crítico de la experiencia y su contribución al crecimiento” (Sánchez de Mantrana julio-septiembre, 2005, pág. 351).

En la siguiente tabla presentamos algunos puntos de vista de los participantes de Venezuela respecto a las asignaturas de iniciación profesional.

| UCV | |
|--|--|
| Estudiantes/ Egresados | Profesores y/o directivos |
| “[...] ahora que estamos ingresando al campo laboral, que hemos hecho pruebas en empresas de traducción. O que nos han solicitado encargos de traducción, que de repente nos felicitan, porque hicimos un buen trabajo, o porque la traducción estaba bien hecha. Ahí te das cuenta de que sí lograste manejar, ... O sea, tuviste un buen dominio de la lingüística, que era lo que te permitía tomar determinadas decisiones (5E139B). | “[...] ya sean mis tesis, o que sean tesis de otros profesores, que resuelven unos problemas que me parecen grandes. Es decir, veo sus exposiciones, o sus defensas y digo: “¡ah, caramba! mira este niño, yo lo conocí cuando tenía 17 años, y ahora mira cómo es capaz de hablar” [...] terminan adquiriendo las destrezas, y el conocimiento necesario, no sólo para hacer un trabajo de traducción de buen nivel, sino que, además, para defenderlo, para criticarlo” (5P18B). |
| “Nosotros quisimos ver cómo era el mercado laboral de francés en Venezuela, en la interpretación de conferencias. | “Existen dos opciones para presentar trabajos de grado. Una, es la investigación [...] la otra opción, es hacer una |

| | |
|--|--|
| Queríamos ver que tanto se trabajaba con otras variedades que no fueran las del francés parisino, que es el que se toma como el llamado francés estándar” (5E139B). | pasantía, en una empresa o institución, [...] Ese punto de la pasantía no está tremendamente claro en ese pensum. Y entonces sobre la marcha, se han ido haciendo mejoras, que sin embargo son extraoficiales” (5P18B). |
| | “[...] cuando voy a defensa de tesis, muchos toman el libro de Bastin. El libro de la adaptación. Las teorías de él son como muy atractivas para los estudiantes [...] eso se refleja en los resultados que dan los estudiantes en sus trabajos de grado, y todo eso” (5P09B). |
| ULA | |
| Estudiantes/ Egresados | Profesores y/o directivos |
| “De hecho, mi pasantía, fue la mejor experiencia que pude haber tenido. Porque tuve muchísima demanda de documentos. Y, pues, de verdad que me fue muy bien [...] las hice en una dependencia de la ULA [...] allí tuve que traducir muchísimos, múltiples textos del área de la India, de todos los ámbitos... Políticos, sociales, culturales. Y de verdad... bonita la experiencia” (6E166B). | “[...] las pasantías han demostrado que la traducción es un área que tiene una gran salida profesional. Muy amplia, en Venezuela [...] Se hace traducción audiovisual, se hace localización de software, se hace... incluso traducción literaria, se hace traducción médica. Se exige en algunos casos, la utilización de software de traducción. Y esas son cosas que nosotros todavía no, por cuestiones de tiempo...” (6P08B). |
| “[...] un trabajo de grado, o informe de pasantía. La carrera la terminé hace dos años, y el informe, hace un año. Perdón. En realidad, terminé hace dos años. Y tardé un año en el informe de pasantía (6E166B). | “Yo siempre les digo ‘ustedes van a ir a hacer las pasantías, y a ustedes les dicen: ‘Mire. Para revisar este material’ ¿Y usted dice? ‘No ¡Yo vine fue a traducir!’... Usted tiene que saber también revisar. Porque nosotros, como traductores, somos analistas del discurso” (6P17B). |
| “[...] si se quiere, realmente todos, los de Idiomas, que se fueron por traducción... Ninguno ejerce como traductor. Creo que sólo un chico [...] Mientras los demás pues. Estamos haciendo lo que todos hacen, al graduarse. Enseñar... Y de paso, nosotros no estamos entrenados para esa área. Esa es la debilidad más grande...” (6E166B). | “[...] yo no puedo decir, de las personas que yo he sido su tutora de pasantía... no puedo decir quiénes están fuera, y quienes están dentro [de Venezuela] De hecho, la mayoría de los estudiantes que han hecho sus pasantías, por convenios con otras universidades en el extranjero. Ellos todos, terminan yéndose. Casi todos. [...] el muchacho que trabaje en el área de traducción, no son muchos, son muy pocos” (6P17B). |

Tabla 34. Ejemplos de opiniones aportadas por los participantes venezolanos respecto a la iniciación profesional

7.2.3.3 Comentarios del análisis comparativo para Venezuela

7.2.3.3.1 Aspectos generales

A pesar de las diferentes titulaciones ofrecidas por la UCV y la ULA, un contraste entre sus programas nos permite ver varios aspectos similares. Para empezar, ninguna de las dos instituciones exige un nivel mínimo de lenguas extranjeras para ingresar a sus carreras (de hecho, esto está prohibido en la República de Venezuela). Por ello, el conocimiento de esas lenguas por parte de los principiantes es bastante variado y, en muchos casos, precario. Además, los estudiantes en ambas instituciones deben tomar cursos de lenguas, cultura y otros temas humanísticos junto a estudiantes de otras licenciaturas, durante el llamado Ciclo Común que llega hasta la mitad de sus carreras. Solo entre el tercer y el cuarto año, al iniciar el Ciclo Avanzado, los estudiantes enfrentan la traducción (o la interpretación, en la UCV) como parte de sus estudios. Esa falta de separación entre las carreras de traducción y las licenciaturas en lenguas extranjeras

(orientadas a la docencia o a otros fines) desde el inicio llevan a que en más de la mitad de las carreras los estudiantes no tengan una noción específica del tipo de formación requerida por los traductores o intérpretes, lo cual consideramos como una gran desventaja.

Otro aspecto a revisar en la UCV es la inflexibilidad de su plan de estudios, lo que imposibilita el avance de los estudiantes según sus necesidades y capacidades. Esto se debe a la secuencialidad de las materias y a la oferta anualizada de cada curso. Como aspectos positivos notamos que los dos programas ofrecidos por la UCV tienen amplio reconocimiento como los únicos de ese tipo en Venezuela. Una fortaleza adicional es la variedad de pares lingüísticos que ofrece esa universidad al posibilitar la combinación de dos de las cinco lenguas extranjeras ofrecidas, tanto en traducción como en interpretación.

Por su parte, la ULA tiene a su favor la amplia oferta de materias humanísticas y su mayor flexibilidad para avanzar en su Licenciatura en Idiomas Modernos gracias a su sistema de cursado semestral y a sus variantes en los planes de estudio según las lenguas B y C elegidas.

7.2.3.3.2. Formación en lenguas

Los participantes de la UCV vieron el dominio de las lenguas extranjeras como una fortaleza en sus programas. Ellos atribuyen su competencia idiomática al énfasis de sus carreras en los aspectos lingüísticos y fonéticos dentro de la formación como traductores e intérpretes. Esto no resulta extraño si tenemos en cuenta que la enseñanza de lenguas en ambos programas ronda el sesenta por ciento de la dedicación total. A pesar de ello, una queja frecuente se refirió a la reducción en la calidad de esa formación a causa de la renuncia continua de profesores calificados, por la situación actual del país. Ante estas renunciaciones, la Universidad se ha visto obligada a contratar docentes noveles o sin experiencia adecuada, lo que ha afectado negativamente la formación en lenguas extranjeras en las dos carreras.

La enseñanza de la lengua materna en la UCV también se muestra fuerte gracias a los cuatro cursos de un año para ese propósito (una de las dedicaciones más extensas en los programas de este estudio). Aun así, algunos participantes expresan la necesidad de fortalecer esa enseñanza, y distribuirla a lo largo de la carrera, para superar las dificultades de la reescritura natural en la lengua materna.

Aunque la Licenciatura en Idiomas Modernos de la ULA también invierte cerca del sesenta por ciento de su tiempo en la formación lingüística, algunos de los participantes expresaron que su formación en esa área al culminar la carrera resultaba insuficiente y que

las deficiencias debían ser subsanadas por los alumnos de manera independiente en su vida profesional. Otros participantes manifestaron que existen problemas para la adaptación de los nuevos estudiantes a las exigencias lingüísticas de la ULA, pues ellos ingresan sin bases sólidas en las lenguas extranjeras y materna lo cual, en ocasiones, termina aumentando la alta tasa de deserción existente en la Universidad. Esta última queja puede estar relacionada con que las universidades venezolanas no tienen permitido exigir conocimientos previos de lenguas extranjeras como requisito de admisión, aun cuando el conocimiento del inglés entre la población de Venezuela ha sido de los más bajos de Latinoamérica por varios años (EF-Education First 2016a), y la formación en otras lenguas es aún menos extendida.

7.2.3.3.3. Formación sociocultural y temática

La formación cultural y temática tiene un sitio destacado tanto en los dos programas de la UCV como en la Licenciatura de la ULA. Esto obedece al objetivo de estas dos universidades de formar mediadores lingüísticos generales en la fase inicial de las carreras, quienes luego elegirán su campo de interés entre la traducción e interpretación, o la enseñanza de lenguas (en la UCV) o entre alguna de las especialidades lingüísticas de la ULA. Según los comentarios de las entrevistas, aunque los profesores encuentran esa formación humanística como necesaria y apropiada, para algunos estudiantes los contenidos socioculturales son excesivos y restan espacio a las materias orientadas a la práctica de traducción. En el caso particular de la ULA, convendría complementar algunas de estas materias (por ejemplo las literarias o las diversas ‘Introducciones’) con contenidos o actividades específicas de traducción para así iniciar a los estudiantes en la disciplina desde el Ciclo Básico.

7.2.3.3.4. Formación tecnológica

El área de formación en tecnologías es la que presenta mayores retos en las dos universidades venezolanas. A la falta de materias para la enseñanza de tecnologías en la UCV se suma la carencia de dispositivos tecnológicos, y de programas y licencias para su implementación en las clases. En las entrevistas se observó un desconocimiento de las herramientas TAC tanto por parte de los estudiantes como de algunos de los docentes. Los primeros manifestaron no tener ningún acercamiento a esas herramientas durante la carrera, o acceder a ellas solo de manera individual. Y los segundos parecieron confundir su utilización con el uso de algunas tecnologías de la información y la comunicación (TIC) como, por ejemplo, los procesadores de texto o los motores de búsqueda en Internet. Según

un entrevistado: “hay muchas nuevas herramientas que nosotros no conocemos, ni como profesores. ¡Por supuesto! si no las conocemos nosotros, pues no llegan hasta los estudiantes” (5P09B).

Por otra parte, se evidenció un fuerte atraso en la inversión en recursos tecnológicos por parte de la Universidad. Lo anterior se materializa en que las clases se deben realizar con dispositivos en mal estado o defectuosos, y con tecnologías obsoletas (p. ej., proyectores de transparencias, o grabaciones de interpretaciones en casetes). Ante estas carencias, los docentes y estudiantes se ven obligados a buscar alternativas que no solucionan los problemas de raíz (p. ej., la grabación de las prácticas de interpretación en los teléfonos celulares, o la realización de las actividades tecnológicas como tareas por fuera de la clase).

La situación de la ULA respecto al componente de las tecnologías no fue muy diferente. En este programa también se presentaron limitaciones importantes para la compra y el mantenimiento de sus recursos tecnológicos. Esto limita la actualización de los equipos y el acceso adecuado a los recursos digitales disponibles en la Web. Además, se mencionó la imposibilidad de comprar licencias comerciales para TAC. Así pues, ni el reducido número de materias dedicadas a la enseñanza de la traducción ni las limitaciones tecnológicas permiten una dedicación suficiente a la formación en TAC. Sin embargo, la presentación de algunas herramientas de traducción asistida, de libre acceso, como parte de los contenidos de la asignatura ‘Documentación y Terminología’ constituye un abre bocas para que los estudiantes continúen con su exploración de manera independiente.

7.2.3.3.5. Formación específica en traducción

En esta área se observó que en la UCV, al igual que en otros programas analizados, las horas de dedicación a las materias de traducción están muy por debajo de la asignación horaria para la formación en lenguas. Igualmente, se vio que los cursos con orientación específica a la traducción se inician de manera tardía. Los estudiantes de las dos carreras tienen su primer contacto con las asignaturas específicas solo después del tercer año de estudios. Y, a partir de allí, se presenta una acumulación de esas asignaturas, con la consiguiente sobrecarga de contenidos. Esta situación es más compleja en el programa de Traducción e Interpretación, donde los estudiantes deben combinar esas dos especialidades y, además, aprender la interpretación consecutiva y la simultánea de manera paralela. Con una exposición a este tipo de materias de entre el 25 y el 32 por ciento, la queja más común

en las dos carreras fue la necesidad de incrementar la práctica traductiva y distribuir mejor su enseñanza iniciando desde los primeros semestres.

El hecho de que las asignaturas no tengan una orientación más específica también fue mencionado por los participantes. Las materias de traducción, de duración anual, generalmente están supeditadas a la disposición de docentes para su enseñanza, y a otras contingencias del contexto educativo y social.

Así que es frecuente que una materia ofrecida en un año no esté disponible al siguiente, ante la ausencia de docentes con formación especializada para ofrecerla. Como se mencionó antes, la renuncia constante de docentes ha llevado a la institución a contratar profesores sin la experiencia necesaria en el área. Tal falta de instructores capacitados dificulta la innovación de las estrategias didácticas, por lo que en la UCV se sigue reproduciendo el conocido modelo de ‘¿quién traduce la primera oración?’ (Nord 2005b), sin llevar el análisis más allá del nivel de la oración o del párrafo para tomar el texto como una sola ‘unidad funcional’ (Larrauri Giamporcaro 2008, s.p.). Una práctica que parece arraigada en esa institución desde hace varias décadas, según lo confirman los estudiantes, egresados y docentes; como lo expresa un entrevistado:

[...] cuando yo era estudiante, una clase de prácticas de traducción era, más o menos... todo el tiempo que duraba la clase los estudiantes leían su traducción. Digamos, un fragmento, y luego el profesor preguntaba, digamos: “A ver, ¿quién tiene algo mejor? ¿Quién puede explicar esto? ¿A quién se le ocurre una solución mejor?” Era más o menos así, una práctica de traducción ¡bastante aburrido! (5P18B).

El caso del programa de la ULA, podría decirse que uno de los problemas más sensibles es la dificultad de aumentar la dedicación y el número de asignaturas de traducción. Esto permitiría que los estudiantes pasaran de cursar una Opción en traducción a tener una Mención en Traducción, plasmada en sus títulos. Esta ha sido una limitación del programa que ha persistido desde la década de 1980 (Díaz 1983, pág. 32), y que no fue solucionada en el pensum actual (vigente desde 1998). Para recibir una Mención se requeriría cursar, como mínimo, 8 materias de traducción. Sin embargo, las dificultades para aumentar los créditos que permitan pasar de la ‘Opción’ a la ‘Mención’ parecen deberse más a limitaciones de tipo administrativo que a falta de iniciativa de los directivos y docentes del programa. Así lo explica uno de los participantes:

Básicamente por fallas curriculares. Porque ellos ven sólo cinco materias. Esas cinco materias son sólo 20 créditos. Y para que sea Mención, tienen que ser... Como que son, 28 créditos, o 26 créditos, del total de los 160 créditos que deben tener como mínimo, para poderse graduar (6P17B).

Ante la imposibilidad de incrementar los cursos de traducción se podrían implementar algunas ideas propuestas por Díaz (1983), y aún válidas, respecto a prestar mayor atención a los contenidos de los cursos existentes, optimizar los recursos pedagógicos y ‘transferir’ algunos de los objetivos de aprendizaje de traducción hacia los cursos afines (de lengua o literatura), asumiendo las consecuencias de que esos objetivos no se cubrirían de manera integral, al no tener esos cursos una orientación específica hacia la traducción (Díaz 1983, pág. 20–36). Otra alternativa podría ser la redistribución de créditos de la carrera y la inclusión de algunas asignaturas presenciales durante los dos últimos semestres –que están dedicados exclusivamente a la Práctica o Pasantía.

7.2.3.3.6. *Iniciación profesional*

Hemos visto que la manera en que las dos universidades venezolanas promueven el empalme entre la vida académica y la profesional de sus alumnos fluctúa entre una pasantía en traducción, una monografía investigativa, o la realización de ambas actividades. Aunque no desconocemos la importancia del trabajo monográfico para evaluar una serie de habilidades investigativas –como el desarrollo y análisis de procesos, la reflexión sobre aspectos teóricos, o la escritura académica–, consideramos que una práctica académica enmarcada dentro de una pasantía resulta más enriquecedora para los estudiantes por su cercanía con el contexto real del trabajo traductivo. Idealmente, se debería pedir a los estudiantes la realización de ambas actividades como complementarias para prepararlos para los posibles roles que enfrentarán como profesionales.

De las dos instituciones venezolanas la ULA es la que mejor logra tal complementariedad. Durante los dos semestres otorgados para la ejecución de las prácticas académicas los alumnos de esa institución deben responder por un encargo de traducción y luego elaborar un escrito de tipo informativo-investigativo, en inglés o en francés, sobre su experiencia, con lo que también demuestran sus capacidades de utilizar la lengua extranjera con fines académicos. A nuestro parecer, y en condiciones ideales, este tipo de trabajo de grado debería permitir a los estudiantes adquirir las destrezas necesarias para ingresar al mundo profesional.

En el caso de la UCV, los estudiantes deben escoger entre la pasantía o el trabajo monográfico. En general, la ejecución de la pasantía resulta atractiva para los practicantes por constituir un primer contacto con el ámbito laboral. Sin embargo, la falta de una reglamentación clara para ella conlleva a que haya cierta flexibilidad en cuanto a los lugares y a las maneras de llevarla a cabo. Además, no siempre resulta fácil encontrar sitios adecuados para realizar dicha práctica. Como resultado, es común que los estudiantes opten por la escritura del trabajo monográfico como su memoria de grado, pues los objetivos y condiciones de este son más claros y están mejor delineados por la Escuela de Idiomas. Cabe anotar que tanto los profesores como los estudiantes entrevistados en esa institución expresaron su satisfacción con los resultados de las monografías investigativas y opinaron que tal actividad permitía a los estudiantes adquirir destrezas y conocimientos teóricos necesarios para la labor de traducción y para el razonamiento crítico de dicha labor.

Si bien la información aportada por los participantes de ambas universidades indicó una percepción positiva sobre la manera en que se realizan las prácticas, también fue frecuente la queja respecto a la falta de conexión entre estas actividades con las situaciones de trabajo en el mundo profesional de la traducción. Adicionalmente, se destacó que son muy pocos los egresados de cada programa que terminaban ejerciendo la traducción de manera profesional. Esta queja fue más evidente entre los entrevistados de la ULA, quienes manifestaron que la falta de una mención de su preparación como traductores en sus títulos iba en detrimento de sus aspiraciones laborales y de un reconocimiento en el ámbito profesional venezolano.



7.3. Recapitulación

En este capítulo hemos explicado los procedimientos realizados para el análisis de los diferentes métodos de recolección de nuestro estudio. Igualmente, hemos agrupado, esquematizado, sintetizado y categorizado las asignaturas de cada plan de estudios, identificando el número de materias enseñadas, su distribución en las carreras y la cantidad de horas dedicadas para su ejecución. Luego hemos presentado un análisis comparativo de los distintos planes, agrupándolos por países y buscando identificar sus semejanzas y diferencias. También hemos rastreado en las entrevistas para conocer las opiniones de los participantes sobre la implementación de los contenidos en los programas, así como su

percepción sobre si el desarrollo de los planes de estudio resultaba adecuado para cumplir con los objetivos planteados en sus carreras. Concluimos el análisis de los planes de cada país con algunas opiniones resultantes de las comparaciones de los programas respectivos.

La información presentada en este capítulo será complementada con el análisis de datos más específicos obtenidos de las encuestas, y con las opiniones de los ‘observadores privilegiados’ de cada país. Dicho análisis constituye el cuerpo del Capítulo 8, a continuación.

Capítulo 8: Análisis e informe interpretativo de datos - las encuestas

[D]ans la question de la possible généralisation de résultats de recherche, il faut préciser que le chercheur ne se trouve pas dans une sorte d'obligation morale de devoir, absolument... généraliser. Une recherche peut se donner comme objectif de comprendre, correctement, précisément, en profondeur, une situation donnée: un système, une organisation, un groupe, etc. Il n'aura pas nécessairement l'intention d'extrapoler les résultats de sa recherche à tous les systèmes, à toutes les organisations, à tous les groupes²⁷⁹ (Albarello 2011, pág. 110–111)

²⁷⁹ [Ante] la pregunta de la posible generalización de los resultados de una investigación, conviene señalar que el investigador no se encuentra ante una especie de obligación moral de tener que, ... generalizar, en lo absoluto. Una investigación puede tener como objetivo el comprender una situación determinada: un sistema, una organización, un grupo, etc., de forma correcta, precisa, en profundidad. El investigador no tendrá necesariamente la intención de extrapolar los resultados de su investigación a todos los sistemas, a todas las organizaciones, o a todos los grupos.

8 Análisis e informe interpretativo de datos - las encuestas

8.1. Introducción

Después de conocer la organización de los planes de estudio de cada institución y las opiniones de los entrevistados sobre la implementación y adecuación en las distintas áreas, en este capítulo presentamos los datos obtenidos en las encuestas, como tercera fuente de información de nuestro estudio. Debido a la cantidad y variedad de estos datos, en este capítulo nos interesa verbalizar la información de las tablas extraídas de cada encuesta con el fin de facilitar la comparación de los diversos factores entre cada programa y cada país. Para facilitar esa comparación, nuestro análisis se complementa con la información numérica de cada respuesta (frecuencia y porcentaje), la cual se presenta *in extenso* en las ‘Tablas y gráficos de datos obtenidos en las encuestas’ (Anexo H).

Adicionalmente, después de mostrar los datos de cada país, incluimos las opiniones y comentarios de los observadores expertos en relación con la situación de los traductores y sus necesidades de formación en los países respectivos. El capítulo culmina con una síntesis interpretativa de aspectos diversos para mostrar las semejanzas y diferencias encontradas tras la triangulación de la información obtenida.

8.2. Análisis e informe interpretativo de las encuestas

Por las características principalmente cuantitativas de este capítulo, se hará mayor énfasis en los datos aportados por los estudiantes y egresados, pues de ellos proviene el mayor cúmulo de información. Debido a que el grupo de docentes encuestados fue más reducido (fluctuando entre 2 y 9 personas por institución), un análisis numérico de esa información no brindaría una comparación relevante para nuestros propósitos. Así pues, para el caso de los docentes, nos enfocaremos más en los datos de corte cualitativo, recurriendo al uso de las tablas ilustrativas solo en los casos más relevantes (véase Anexo I. Tablas y gráficos de datos obtenidos en las encuestas).

8.2.1 Argentina: UNC-LV

8.2.1.1 Información demográfica

8.2.1.1.1 *Estudiantes/egresados: edad, género, nivel y lugar de residencia*

El hecho de haber aplicado la encuesta a estudiantes de niveles intermedios y avanzados, así como a egresados a partir del 2014, hace que pueda existir una diferencia de edad de entre 4 o 5 años entre unos y otros participantes, según fuera su condición al momento de responder a las preguntas. Por eso, los datos de edad que aquí se muestran solo intentan presentar los rangos etarios de la población participante en este estudio.

Para el caso de Argentina, notamos que 24 de los 33 encuestados de la UNC (72,7%) estaban entre los 20 y 25 años; y 7 más (21,2%) entre los 26 y 30 años. Solo un participante tenía entre 31 y 35 años y 1 más entre 41 y 45 (Tabla Anx. 5). Por su género, 32 de los participantes (96,9%) eran mujeres, y solo hubo 1 hombre (3%) que completó la encuesta (Tabla Anx. 8). Al observar el avance en las carreras, obtuvimos respuesta de 13 participantes del nivel intermedio (39,3%), y de 17 estudiantes avanzados (51,5%). También respondieron 3 egresados (9%), 1 de ellos como tesista de maestría (Tabla Anx. 11).



Respecto a los participantes de LV, obtuvimos que de los 25 encuestados, 15 (60%) tenían edades entre 20 y 25 años; y otros 6 (24%) están entre los 26 y los 30 años. 3 participantes más (12%) se ubicaron entre 31 y 35 años y solo 1 superó los 45 años (Tabla Anx. 5). En cuanto al género, 22 (88%) fueron mujeres y 3 (12%) fueron hombres (Tabla Anx. 8). Del total de participantes en LV, 6 dijeron estudiar en nivel intermedio (24%), 11 más en nivel avanzado (44%) y 5 (20%) cursaban sus estudios de Residencia. También se obtuvo respuesta de 3 egresados (12%) (Tabla Anx. 11).

En cuanto al lugar de residencia, tanto los estudiantes y egresados de la UNC como los de LV manifestaron vivir en la misma ciudad en la que estudiaban o habían estudiado. Es decir, que los 33 encuestados de la UNC vivían en la ciudad de Córdoba, o en áreas circunvecinas, mientras que el lugar de residencia de los 25 encuestados de LV era la ciudad de Buenos Aires.

8.2.1.1.2. Profesores: edad, género, aspectos laborales y gremiales

En la UNC se obtuvieron las encuestas de 9 docentes con edades distribuidas en diversos rangos: 3 de ellos tenían entre 36 y 40 años, 2 más entre 51 y 55, y el resto se distribuyeron de a uno en los demás grupos etarios (26-30, 41-45, 56-60 y más de 60 años). Sobre el género, se obtuvieron respuestas de 8 profesoras y de un solo profesor. Todos los docentes encuestados trabajaban exclusivamente para la UNC y, excepto uno, todos tenían contratación permanente. No obstante, 6 de estos docentes se desempeñaban como traductores independientes, por fuera de su horario laboral. En cuanto al tiempo de vinculación, 2 de estas personas ingresaron antes de 1990, otras 4 entre el 2000 y el 2010, y el resto a partir de 2010. En el aspecto gremial, 3 docentes pertenecían a un gremio de traductores, uno más a un gremio docente, y los 5 restantes no se agremiaban.



Por parte de LV, respondieron 4 profesoras, 3 de ellas con edades entre 36 y 40 años, y una más entre 31 y 35 años. De estas docentes solo una trabajaba exclusivamente para LV, las demás trabajaban en 2 o 3 instituciones diferentes. Sin embargo, tres de ellas contaban con vínculo permanente con la institución. Igualmente, todas las docentes dijeron realizar trabajos adicionales, en traducción o en enseñanza de lenguas, por fuera de su trabajo en LV. Las encuestadas ingresaron a LV entre 2007 y 2014. Respecto a la agremiación, solo una manifestó pertenecer a un gremio de traductores.

8.2.1.2 Información académica y profesional

8.2.1.2.1. Estudiantes/egresados: razones para estudiar traducción, formación en otras disciplinas e interés en posgrados

Para conocer las causas que llevaron a los participantes a elegir la traducción como carrera, se les pidió seleccionar una, o más, entre un grupo de opciones presentadas. 20 (61%) de los 33 estudiantes o egresados de la UNC justificaron su elección en el gusto por los idiomas. Para 11 (33,3%) primó su pasión por la traducción. 2 más (6%) lo hicieron por casualidad (indecisión o consejo de un tercero) y otro participante se justificó en su pasión por la literatura en inglés (Tabla Anx. 14).

Aunque solo 2 participantes de esa universidad dijeron haber ingresado a la traducción para complementar sus otros estudios, los datos adicionales nos muestran un total de 18 estudiantes (54,5%) con estudios suplementarios en una o más disciplinas, así: 7 (21,2%)

con formación en docencia o literatura, 9 más (27,2%) con otros estudios humanísticos o en artes, y 6 (18,8%) con estudios de ciencias sociales (Tabla Anx. 17).

De los 33 estudiantes encuestados en esta universidad, 30 (90,9%) desean continuar con estudios de posgrado en traducción o en disciplinas complementarias. Solo 1 estudiante manifestó su deseo de explorar campos de estudio diferentes, y 2 dijeron que su grado de traductor sería su último nivel de estudio.



Por el lado de LV, para 14 (56%) de los 25 participantes primó su pasión por la traducción. Otros 10 (40%) dijeron sentir gusto por los idiomas y 2 más (8%) escogieron la carrera por indecisión, consejo de un tercero u otra casualidad (Tabla Anx. 14).

Si bien solo 2 estudiantes dijeron ver en la carrera un complemento de sus otros estudios, nuestros datos arrojan que son 10 (40%) los participantes de LV con estudios adicionales en diversas disciplinas: 3 de ellos (12%) cuentan con formación en docencia de lenguas o en literatura y 3 más (12%) se formaron en artes o humanidades. También 2 (8%) dijeron tener estudios en ciencias sociales; y otros 2 cuentan con formación en ciencias biológicas o de la salud (Tabla Anx. 17). A modo de ejemplo, citamos dos casos:

Hay bastante alumnado que ya ha hecho otra carrera [...] eso... los predispone de una manera que me parece adecuada para trabajar con textos. Y para poder traducirlos. Me parece que son competentes en la formación que ya traen y en la apertura que tienen para la formación que van a recibir (2P29B).

Yo vengo de otra carrera, en realidad... Vengo de medicina. Venía de estudiar medicina para traducción [risas] ... para traducir textos médicos. Luego que llegó un momento en que dije: 'Bueno, yo quiero traducir, no quiero hacer medicina' (2E173B).

24 de los participantes de LV (96%) también expresaron su deseo de realizar algún posgrado en traducción o en disciplinas complementarias. Al igual que en la UNC, solo 1 estudiante expresó que buscaría un posgrado en disciplinas diferentes a la traducción.

8.2.1.2.2. Estudiantes/egresados: opinión y participación en investigación, experiencia laboral en traducción y en otras ocupaciones

Ante la pregunta sobre la importancia de la investigación en la traducción, la mayoría de los estudiantes de Argentina consideraron que esta es 'imprescindible' o 'muy importante'. Así opinaron 25 (75,7%) de los 33 participantes de la UNC. Mientras que para

7 (21,2%) participantes de este programa la investigación fue ‘medianamente importante’ y solo 1 la consideró como ‘poco importante’ (Tabla Anx. 20). Aunque en la UNC existe la asignatura ‘Teoría y Práctica de la Investigación’, 10 participantes (30,3%) afirmaron que no había materias para esa formación, y otros 4 (12,1%) dijeron no saber de su existencia. Al preguntárseles sobre su participación en grupos de investigación, 10 de los participantes (30,3%) manifestaron formar o haber formado parte de alguno de esos grupos en su programa (Tabla Anx. 23).

En la encuesta también se obtuvo información sobre las posibles actividades laborales que realizaban los participantes. Al respecto, los 3 egresados que respondieron en la UNC trabajaban en traducción. Los 30 participantes restantes se distribuyen así: 14 de ellos (42,4% del total) se dedicaban exclusivamente a estudiar. 9 más (27,2%) combinaban sus estudios con un trabajo de tiempo parcial. 3 más (9,1%) también laboraban a tiempo completo. Y, finalmente, 4 estudiantes (12,1%) trabajaban los fines de semana o durante sus vacaciones (Tabla Anx. 29).



Por el lado de LV, la suma de las dos respuestas positivas sobre la investigación, ‘imprescindible’ o ‘muy importante’, llegó al 92% (23 participantes), y solo 2 le dieron una importancia ‘mediana’. Llama la atención el hecho de que 12 participantes (48%) respondieran que LV sí enseña investigación en su plan de estudios, a pesar de que en esta institución no se ofertan materias específicas sobre el tema. Lo anterior puede explicarse porque, a pesar de que “[...] muy pocas instituciones educativas no universitarias incluyen en su organigrama institucional un departamento de investigación [...] una excepción que se destaca por su eminente trayectoria es el Instituto de Enseñanza Superior en Lenguas Vivas” (Chaia 2019, pág. 3). No obstante, 24 de los 25 encuestados (96%) en esa institución manifestaron nunca haber formado parte de un grupo de investigación (Tabla Anx. 23), lo que sugiere que hace falta mayor inclusión de los estudiantes en los aspectos investigativos que allí se desarrollan.

En el ámbito laboral, se obtuvo que de los egresados de LV solo 1 reportó estar trabajando, aunque no en traducción. Los otros 2 presumiblemente continuaron estudiando. Entre los otros 24 participantes hubo 6 (24%) dedicados solo al estudio; 14 (56%) que estudiaban y trabajaban en jornada parcial; y 4 (16%) que laboraban a tiempo completo (Tabla Anx. 29).

8.2.1.2.3. Profesores: títulos de grado y posgrado, y certificaciones profesionales en traducción

La información respecto a los títulos de grado obtenidos por los docentes nos mostró que en la UNC todos los encuestados poseen título como traductores, 8 de los 9 participantes son Traductores Públicos (3 de ellos también generales), y solo hay uno con grado como traductor general, exclusivamente. Adicionalmente, 6 de los profesores tienen grado en enseñanza de lenguas extranjeras y uno más en abogacía.

En cuanto a los estudios de posgrado, todos los docentes cuentan con maestrías: 7 de ellas en traducción, 1 en procesos educativos y 1 más en lingüística. En el grupo también se encontró una doctora en Retórica y Composición. Aparte de la formación mencionada, entre los docentes de la UNC se cuentan un Especialista en Interpretación, un Profesor de Portugués y un Especialista en Óptica.

Todos los docentes encuestados en la UNC cuentan con la acreditación profesional que otorga el título de Traductor Público en la Argentina. 3 de estos participantes también dijeron contar con una acreditación adicional obtenida mediante examen de traductor.



Por su parte, 3 de las 4 docentes de LV que respondieron la encuesta son graduadas en Traducción Literaria y Científico-Técnica de la misma institución, y una más es traductora general. Entre la formación adicional de estas participantes se encontró una lingüista, una filóloga, una maestra de música y una decoradora de interiores. Como estudios de posgrado, una de las encuestadas contaba con una diplomatura en traducción literaria, y otra con un doctorado en lingüística.

Las entrevistas corroboraron que varias de estas profesoras son egresadas la misma institución, lo que no es un hecho aislado respecto a los demás programas analizados. De hecho, la posibilidad de continuar trabajando en la docencia en LV aparece como uno de los objetivos de sus programas de traducción, los cuales invitan a sus egresados a:

[...] continuar su formación con el cursado de una Especialización en el Instituto de Enseñanza Superior en Lenguas Vivas 'Juan Ramón Fernández' para acceder a la posibilidad de presentarse, en una segunda etapa, a una Adscripción a Cátedra de Nivel Superior en la misma institución (Plan de estudios, Traductorado en Alemán).

Todas las participantes de LV dijeron estar acreditadas como traductoras por el título que otorga su carrera. No obstante, el título en Traducción Literaria y Científico-Técnica

de 3 de estas docentes no las habilita para traducir en el ámbito legal (traducción pública) de la Argentina.

8.2.1.2.4. Profesores: corriente teórica, opinión/participación en investigación y publicaciones

Ante la pregunta sobre la corriente teórica preferida en traducción, 4 docentes de la UNC se inclinaron por funcionalismo y por el enfoque comunicativo; 1 docente se refirió al cognitivismo como su corriente predilecta, y 4 dijeron no estar seguros de seguir un enfoque específico.

De los 9 docentes encuestados en esa institución, 8 consideraron la investigación en traducción como un aspecto ‘imprescindible’ o ‘muy importante’; y solo 1 la vio como ‘poco importante’. No obstante, todos los profesores encuestados dijeron formar parte de algún grupo de investigación.

Según palabras de una docente, en la UNC “... hace más de 20 años que investigamos en el campo de la traducción” (1P04A). Por lo anterior, las publicaciones asociadas con la investigación en la institución son abundantes: 3 docentes dijeron tener más de 10 publicaciones, 1 más tuvo entre 6 y 10, y otros 3 habían publicado entre 1 y 5 trabajos académicos.



En LV, 2 de las docentes consultadas consideraron la investigación en traducción como ‘imprescindible’ o ‘muy importante’, mientras que las otras 2 la vieron como ‘medianamente importante’. En cuanto a las corrientes teóricas preferidas, solo 1 de las participantes dijo seguir el enfoque sociolingüístico, mientras que las demás no brindaron información sobre sus preferencias al respecto. No obstante, en las entrevistas pudimos conocer que varios docentes de la institución comparten concepciones epistemológicas alrededor del ‘enfoque crítico’, como se observa en el siguiente comentario: “[los planes de estudio] tuvieron mucha influencia de esta persona que yo te digo... de Patricia Wilson, y de Griselda Mársico, y de otros profesores de la Institución... que trabajaron con este perfil del ‘agente crítico’” (2P30B).

Al momento de realizar la encuesta, solo 1 de las docentes estaba activa en un grupo investigativo, otra más lo estuvo en el pasado, y 2 nunca habían formado parte de este tipo de grupos. En consecuencia, las publicaciones de 1 docente rebasaban las 10 mientras que otra tenía entre 1 y 5 trabajos publicados.

8.2.1.3 Aspectos curriculares

8.2.1.3.1. Estudiantes/egresados: orientación del programa, distribución de cursos y créditos, y situación de las lenguas

En respuesta a la pregunta sobre el tipo de orientación de su programa, 10 encuestados (30,3%) de la UNC consideran que este brinda una formación más profesionalizante, para 9 (27,2%) la orientación en más humanística, y 12 (36,3%) opinaron que hay un balance entre ambas opciones. 2 participantes se abstuvieron de responder (Tabla Anx. 32).

19 (57,5%) de los encuestados en esta institución vieron la cantidad y distribución de los cursos ofrecidos como ‘adecuada’ o ‘muy adecuada’. Y para los otros 14 (42,4%) resultó ‘poco adecuada’ (Tabla Anx. 35).

La encuesta también solicitó la opinión sobre la distribución de los créditos en las materias ofrecidas a lo largo de las carreras. Sin embargo, la enseñanza universitaria en Argentina no se rige por un sistema basado en créditos; de lo cual fueron conscientes 21 participantes (63,6%). 10 más (30%) no supieron cómo responder, y 2 estudiantes ofrecieron alguna valoración, las cuales no se tuvieron en cuenta por obvias razones.

Debido a que la enseñanza de lenguas ocupa un lugar principal en los diversos programas que analizamos, también quisimos conocer varios aspectos en torno a ellas en cada institución. Al preguntar sobre la adecuación de la oferta de lenguas en la UNC, 20 participantes (60,6%) consideraron que esa oferta es ‘adecuada’ o ‘muy adecuada’. Por el contrario, 13 encuestados (39,3%) respondieron que esta es ‘poco adecuada’ (Tabla Anx. 38). En sus respuestas abiertas, 15% de los participantes (5 estudiantes) consideraron la formación en lenguas como una fortaleza de sus programas. A pesar de ello, otro 18% (6 estudiantes) considero que la enseñanza de lenguas era muy comunicativa, y que hacía falta mayor énfasis en la formación lingüística específica para traductores. Además, para un 27% (9 participantes) se requería mayor oferta de formación en la lengua castellana.

Respecto al conocimiento y uso de las lenguas extranjeras, el inglés ocupó ampliamente el primer lugar entre los participantes, con 31 de ellos (93,9%) utilizándolo como lengua para su traductorado. Los 2 participantes restantes tenían al francés y al italiano como lenguas de sus traductorados respectivos (Tabla Anx. 41). No obstante, al preguntar sobre el conocimiento ‘pasivo’ de otras lenguas, poco más de la mitad de los

encuestados manifestaron conocer una tercera lengua, aparte de las anteriores, tal es el caso del portugués, el alemán, el coreano o la lengua de señas argentina.

Con relación a la manera de haber aprendido las lenguas extranjeras, la respuesta más común para los participantes de la UNC fue ‘por medio de cursos o en colegios bilingües’, con 29 casos (87,8%). 5 participantes (15,1%) dijeron haber aprendido ‘de manera autodidacta’. Solo 2 encuestados (6%) aprendieron sus lenguas ‘exclusivamente en la carrera’; otros 2 (6%) provienen de ‘familias bilingües o multilingües’; y 1 más aprendió por una ‘estancia en un país con idioma extranjero’ (Tabla Anx. 44).



Con respecto a la información de LV, 13 de los 25 encuestados (52%) opinaron que el tipo de orientación ofrecida por su programa tenía un balance entre los aspectos profesionalizantes y los humanistas; 11 más (44%) respondieron que su formación era más humanista; y solo 1 consideró que el énfasis era más profesionalizante (Tabla Anx. 32).

Con relación a la cantidad y distribución de los cursos de sus respectivos programas, 17 (68%) de los participantes de LV la consideraron ‘adecuada’ o ‘muy adecuada’. Los 8 participantes restantes (32%) calificaron este aspecto como ‘poco adecuado’ (Tabla Anx. 35).

De los 25 estudiantes y egresados encuestados, 17 (68%) advirtieron que su programa no se rige por créditos. Como se ha explicado anteriormente, la calificación en relación con la distribución de créditos aportada por 6 participantes desprevenidos no se tuvo en cuenta en el análisis para Argentina.

La pregunta sobre la percepción de la oferta de lenguas arrojó que 23 (91%) de los encuestados opinaron que esta es ‘adecuada’ o ‘muy adecuada’. Solo 1 participante calificó este aspecto como ‘poco adecuado’; y 1 más no respondió (Tabla Anx. 38). De manera espontánea, un 16% de los participantes expresó que la formación en esta área es uno de los aspectos positivos de su programa, y otro 24% opinó que hay un balance adecuado entre la formación en lenguas y en traducción. En contraste, 3 estudiantes (12%) consideraron que la formación en lenguas extranjeras debería apuntar más hacia la traducción y que se debería enfatizar en la traducción especializada y en la formación en lengua materna.

En LV también se observó una marcada inclinación hacia el estudio del inglés. Allí, 22 (88%) de los 25 encuestados se preparaban en esa lengua; mientras que el alemán era estudiado por 2 de los participantes, y el francés solo por 1 (Tabla Anx. 41). En nuestra

búsqueda más detallada sobre el conocimiento de lenguas adicionales encontramos que el portugués, francés, italiano y alemán también tenían algunos hablantes entre los encuestados, aunque con pocos casos y no como lenguas de uso fluido ni frecuente.

Según 21 (84%) de los 25 participantes, sus lenguas extranjeras fueron aprendidas ‘por medio de cursos o en colegios bilingües’. Otros 4 participantes (16%) dijeron haber adquirido sus conocimientos en lenguas ‘de manera autodidacta’. 2 encuestados más (8%) tuvieron alguna ‘estancia en un país con idioma extranjero’; y solo 1 encuestado aprendió sus lenguas ‘exclusivamente en la carrera’ (Tabla Anx. 44).

8.2.1.3.2. Profesores: orientación del programa, distribución de cursos y créditos, y situación de las lenguas

Al igual que los estudiantes y egresados, los docentes también fueron encuestados sobre el tipo de orientación predominante en sus programas, y sobre la pertinencia de la cantidad y distribución de los cursos ofrecidos y de los créditos distribuidos durante las carreras respectivas. Igualmente, se les preguntó por sus lenguas de dominio y trabajo y por su opinión sobre la oferta lingüística de las instituciones.

La opinión sobre la orientación de los programas de la UNC discrepó un poco de la expresada por los estudiantes, pues para la mayoría de los docentes (5 de ellos) la formación ofrecida es más humanista, y solo 1 sugirió que prima una formación profesionalizante. Los 3 restantes se inclinaron por un balance entre ambas opciones. Respecto a la cantidad y distribución de los cursos en la institución, las opiniones entre estudiantes y docentes también resultaron diferentes, siendo los últimos más críticos en este aspecto. Solo 3 de los 9 docentes vio ese aspecto como ‘adecuado’, mientras que para 6 fue visto como ‘poco o nada adecuado’. Finalmente, todos los docentes enfatizaron que en Argentina no rige un sistema de créditos académicos. Con relación a la adecuación de la oferta en lenguas, las opiniones de los profesores de la UNC estuvieron divididas, con 5 valoraciones positivas y 4 negativas.

La encuesta también recabó información sobre las lenguas en que se desempeñaban estos profesionales. 7 encuestados tenían el inglés como su lengua de trabajo y 2 más trabajaban con el francés. Adicionalmente, 1 dijo dominar el portugués.



Las encuestas a los docentes de LV también brindaron información sobre los aspectos anteriores. Respecto a la orientación impartida en las carreras, 3 de las 4 encuestadas

concordaron en que predomina el aspecto profesionalizante en las carreras. Lo que, en cierta medida, contradice la opinión de los estudiantes, quienes ven más una formación de tipo humanista. Por el lado de los cursos impartidos, todas las 4 respuestas apuntaron a que su cantidad y distribución es la adecuada. Igual opinión positiva surgió en respuesta a la adecuación de la oferta de lenguas. De las 4 encuestadas en esta institución, 2 se desempeñaban en el área del francés, 1 en inglés y 1 más en alemán.

8.2.1.4 Aspectos didácticos

8.2.1.4.1. Estudiantes/egresados: perfil requerido vs. perfil ofrecido

Iniciamos este segmento con el análisis de la opinión de los estudiantes y egresados sobre el perfil que se requiere para los traductores en sus respectivos países. Los temas aquí propuestos fueron generados espontáneamente por los participantes al responder a las preguntas abiertas de la encuesta. Presentamos entonces las categorías con mayor coincidencia, de manera descendente, e incluimos los gráficos con los temas consolidados para cada país. *Nótese que los porcentajes mostrados a continuación no siempre corresponden al número de participantes por cada institución sino al número de comentarios asociados a cada tema categorizado.*

Nuestro análisis de las respuestas en la UNC muestra los temas prioritarios, así: en 17 de los comentarios (51,5%) se dio prioridad al dominio de la lengua materna; en 13 más (39,3%) fue fundamental el dominio de las lenguas extranjeras; y en igual número (39,3%) se priorizó el manejo de las herramientas informáticas. Otros 9 comentarios (27,2%) tuvieron como requisito las habilidades en traducción especializada; y 7 (21,2%) enfatizaron en el desarrollo de habilidades (inter)personales. Un número similar de respuestas (6, o el 18,1%) mencionaron las habilidades profesionales y de emprendimiento como necesarias; y en 5 casos (15,1%) se habló de la necesidad de conocimientos extralingüísticos y culturales.

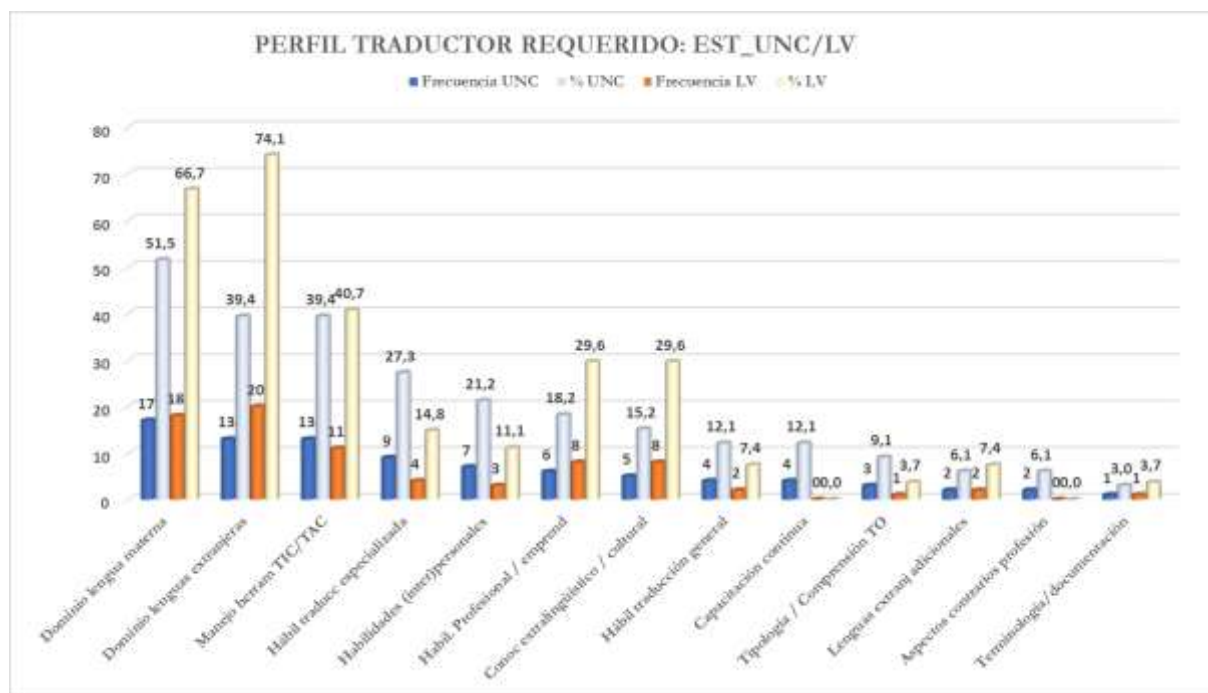


Al analizar los datos de los participantes de LV respecto al perfil necesario para los profesionales de la traducción, obtuvimos las siguientes respuestas: 20 opiniones (74%) consideraron como una prioridad el dominio de las lenguas extranjeras; y en 18 (66,6%) la lengua materna estuvo en primer lugar. 11 comentarios más (40,7%) encontraron como fundamental el buen conocimiento de las tecnologías informáticas y, en otros 8 comentarios

(29,6%) se mencionaron las habilidades profesionales y, también, el conocimiento extralingüístico y cultural.

Otros temas que se generaron de manera espontánea en las instituciones de Argentina, aunque con menos menciones, fueron las habilidades para la traducción especializada, y para la traducción general, al igual que la capacidad de realizar traducciones inversas, o interpretación. También se consideraron importantes los conocimientos teóricos, la terminología y la documentación, y el conocimiento de las tipologías textuales. Adicionalmente, se mencionó la necesidad de dominar lenguas extranjeras adicionales, y de capacitarse de manera continuada.

La Gráfica 1 sintetiza los temas considerados como prioritarios para los profesionales de la traducción en las dos instituciones argentinas.



Gráfica 1. Perfil traductor requerido según estudiantes UNC/LV

Una rápida mirada al perfil descrito en los planes de estudio de los traductorados de la UNC (véase 6.2.1.5 y 6.2.2.5. Requisitos de ingreso y perfil del egresado) muestra algunas coincidencias con los perfiles planteados por los participantes. En el fragmento siguiente presentamos en cursiva aquellas partes que consideramos coincidentes:

- Tener *dominio de la lengua nacional y en el caso correspondiente, de la lengua extranjera de su especialización*, entendiéndose por “dominio de la lengua” su correcta comprensión en el nivel de lectura y su correcto empleo escrito.

- *Estar dispuesto a perfeccionarse permanentemente en su ámbito profesional* en función del medio en que se desenvuelva.
- Haber demostrado tener conciencia de la responsabilidad de ser fiel al contenido y al espíritu del texto que traduzca, a la vez que [de ser] capaz de verter al otro idioma el registro idiomático del texto original.
- Identificar y promover la conciencia sobre contenidos culturales y sociopolíticos que se expresan a través de conductas lingüísticas [Fragmentos del Plan de estudio Traductorado Público de Francés, pág. 1-2].



De parte de LV, las coincidencias entre el perfil esperado por los estudiantes y el propuesto en los programas de estudio se reflejan principalmente en las competencias comunicativa, profesional, y traductora o estratégica planteadas para el “Plan de estudios del traductorado de inglés” (pág. 8). A nuestro parecer, los aspectos planteados en los perfiles de los demás traductorados (también en el Capítulo 6) no resultan tan evidentes, y pueden ser algo generalistas o ambiguos, como se observa en estos ejemplos:

- [contar] con una actitud favorable a la innovación, al cambio y a la autoevaluación permanente de su desempeño profesional.
- [estar] comprometido con el contexto de la Ciudad de Buenos Aires y la Argentina,
- en condiciones de participar en forma comprometida, reflexiva y crítica en las decisiones y acciones sociales que le competen como persona, ciudadano y profesional [Fragmento Plan de estudio Traductorado en Francés, pág. 4].

Independientemente de los aspectos anteriores, 26 participantes (78,8%) en la UNC opinaron favorablemente sobre la pertinencia de sus traductorados para formar profesionales con el perfil requerido (Tabla Anx. 47). Por parte de los docentes, 7 respondieron que el programa es ‘medianamente adecuado’, y 2 más opinaron de manera negativa.

En lo concerniente a los traductorados de LV, los 25 encuestados (un 100%) opinaron que sus programas eran ‘adecuados’ o ‘muy adecuados’ para formar a sus estudiantes según las expectativas del perfil requerido (Tabla Anx. 47). Para 2 de las 4 profesoras, el programa resultó ‘totalmente adecuado’ según el perfil, y las otras 2 eligieron la opción ‘medianamente adecuado’.

- *Estudiantes/egresados y docentes: importancia relativa de la traducción*

Los perfiles sugeridos por los participantes están influenciados, necesariamente, por sus propias percepciones de lo que la traducción requiere en sus respectivos países, así como por la apreciación social de la profesión. Por lo anterior, quisimos indagar sobre la importancia relativa que los participantes conferían a la traducción como actividad profesional, y sobre su percepción respecto a la valoración que la sociedad da a la profesión que ellos han elegido. Igualmente, averiguamos sobre la estabilidad económica percibida por el ejercicio de la traducción.

Al respecto, 7 (21,2%) de los 33 estudiantes y egresados de la UNC opinaron que la traducción es ‘más importante que otras profesiones’, y para 26 (78,7%) fue ‘igual de importante’ (Tabla Anx. 50). En contraste con esta valoración, la mayoría de los participantes de esta misma institución consideraron que la profesión del traductor no es bien valorada por el público en general. Solo 3 participantes (9%) creen que la traducción es vista como ‘igual de importante que otras profesiones’. Otros 10 (30,3%) creen que el público ve su profesión como ‘menos importante’ que las demás; y para 19 encuestados (57,5%), la mayoría de las personas ven su carrera como ‘sin importancia como profesión’ (Tabla Anx. 53). De parte de los 9 docentes surgió una opinión semejante respecto a la valoración del público. Solo 1 profesor consideró que la traducción es vista como ‘igual que otras profesiones’; 6 dijeron que la importancia percibida es ‘menor que otras profesiones’; 1 más dijo que ‘no se ve como profesión importante’; y otro se abstuvo de opinar.

La pobre valoración social de la profesión parece afectar la percepción de estabilidad económica para los futuros egresados. En la UNC, 13 encuestados (39,3%) creyeron ‘firmemente’ poder vivir de la traducción después de su grado. Igual porcentaje (39,3%) expresó tener dudas sobre esa posibilidad; y 6 participantes (18,1%) dijeron que posiblemente necesitarían de un trabajo adicional (Tabla Anx. 56).



Por el lado de LV, 22 de sus 25 participantes (88%) le otorgaron ‘igual importancia que otras profesiones’; mientras que 2 la consideraron ‘más importante que otras profesiones’. Solo 1 estudiante opinó que como profesión, la traducción tiene menor importancia en comparación con las demás carreras (Tabla Anx. 50). Respecto a la percepción social de la profesión, los participantes de LV también fueron escépticos. Según 8 encuestados (32%), la traducción es percibida por el público como ‘menos importante

que otras profesiones'; y los 17 encuestados restantes (68%) creen que la mayoría de las personas ven su carrera como 'sin importancia como profesión' (Tabla Anx. 53). Para las 4 docentes encuestadas en esa institución las opiniones estuvieron divididas entre que la traducción es vista como 'igual que otras profesiones' (2 participantes); y que la importancia percibida es como menos importante que otras profesiones (2 participantes).

Las dudas sobre la estabilidad económica después de graduarse como traductores también se hicieron evidentes en LV. Allí solo 3 encuestados (12%) dijeron creer 'firmemente' poder vivir de la traducción al graduarse. Para otros 12 (48%) existieron dudas sobre la estabilidad económica como producto de la traducción; y 7 participantes (28%) pensaron que necesitarían algún trabajo complementario. También 1 encuestado consideró 'imposible vivir solo de la traducción'; y 2 no brindaron ninguna opinión (Tabla Anx. 56).

Los comentarios siguientes dan una idea de las diversas opiniones de la UNC y de LV con respecto a las posibilidades económicas de la profesión en Argentina.

| Estudiantes | Profesores |
|---|---|
| El conocimiento que tengo es que se trabaja bastante con empresas de afuera. Pero, desde mi país, sí. Sé que también es una profesión bastante nueva, a la que no se le puso mucha energía, mucha dedicación todavía. La verdad. No es muy valorada. No se sabe mucho que hace el traductor. Siento que... que sí se puede, si sos freelancer. O al final terminas trabajando en una agencia (1E007B). | La sociedad como tal, antes, tenía mucho desconocimiento de lo que es la traducción. Hay muchos que piensan que saber hablar inglés, significa saber traducir. O sea, eso persiste. Los que estamos en el área de traducción, sabemos que es respetado el profesional. En todo el mundo ¿no cierto? Porque nosotros traducimos para otros países, y nos respetan. En cuanto al reconocimiento acá... Está cambiando (1P07B). |
| No, no. Para nada ... Hay gente que lo hace [vivir de la traducción], pero es como una esclavitud. Digamos, es esclava de una agencia. Pero como traductor freelance, o como... por ejemplo, yo estoy matriculada en el Colegio de Traductores, sin embargo, desde que me recibí, siempre trabajo de algo más [...] nunca he vivido exclusivamente de la traducción (1E137B). | No se puede vivir de la traducción. En general, ¡no! [...] eh... por que la traducción editorial está muy mal pagada, y bueno, las otras opciones son con las agencias de traducción... Que tengo entendido que también pagan mal a sus empleados. A sus traductores empleados [...] uno tiene encargos, a veces particulares, que están mejor pagos. Pero bueno, es difícil hacer esos contactos también (2P29B). |
| ¡Para mí es una profesión muy importante! [...] Siempre está bastante menospreciado, el trabajo de un traductor. Me ha pasado, en reiteradas oportunidades, que la gente me pregunta si puedo vivir de esto, o si es un hobby [...] me decían "Bueno, ¡pero eso es un cursito! ¿Qué más haces?". No. No es ningún cursito [risas] Es una carrera de grado que dura cinco años en Argentina [...] Acá, al menos al menos acá, la gente piensa que el traductor es una persona que conoce un poco del idioma, y que te hace el texto, y te lo traduce (1E119B). | ¡Por supuesto que se puede vivir de la traducción!... Pero los distintos mercados no nos favorecen. Los mercados que tienen que ver con técnica, están copados por [...] agencias, que explotan a los recién graduados. Entonces, algunos pueden vivir de eso, pero viven explotados... Por el lado del mercado editorial, el mercado editorial contrata a los agentes que [...] manejan sus mismas lógicas de circulación y de prestigio [...] Entonces la carrera del traductor está tan desprestigiada, que es muy difícil... (2P30B). |
| Me da la impresión de que sí. Eh... ¿Qué sé yo?... O sea, hay que quemarla mucho. Voy a encontrarme seguramente con muchos de los problemas que hay en todo el mundo respecto a la percepción de mi trabajo en la sociedad, y desde el punto de vista económico [...] sé que me voy a encontrar con un mundo totalmente difícil de reconocimiento de los otros, ajenos a la traducción (2E173B). | Sí, yo creo que sí. Por lo menos por ahora sí. No del todo de la traducción. No todo el mundo igual. Pero sí. Sí, se puede. Generalmente, le cuento, la mayoría de los traductores, muchos traductores preferimos tener un trabajo a tiempo parcial, fijo, y traducir independientemente, por otro lado. Porque la vida del freelance no es para todos. Es difícil, a mí, personalmente ¡no!... Me causa mucha inestabilidad. Entonces por eso combinó la |

| | |
|--|---|
| | docencia con la traducción. Pero sí, creo que se puede (2P31B). |
| Sí, sí se puede. Porque hay un campo ahí, una tradición de la traducción. Y también hay una necesidad respecto a que, en este país se lee bastante, hay editoriales que todavía están pidiendo traducciones. Hay mucha investigación científica que la precisa. Creo que sí, que si uno es suficientemente activo y despierto [...] creo que en este país hay oportunidades para trabajar en la traducción (2E145B). | |

Tabla 35. Opinión sobre estabilidad económica tras el grado: Argentina

8.2.1.5 Conocimiento y uso de tecnologías de información y de traducción

8.2.1.5.1. *Estudiantes/egresados y docentes: competencia, incentivo, y acceso a tecnologías de información y de traducción*

Ante el innegable avance de las tecnologías para la información y la comunicación, y para la traducción asistida –conocidas como TIC y TAC, respectivamente– en las décadas recientes, en el último segmento de la encuesta se indagó sobre la competencia de los participantes para su uso. Igualmente, se preguntó por el incentivo para la utilización de estas tecnologías, y por las facilidades de acceso a ellas en los respectivos programas.

En cuanto a la autoevaluación de la competencia en herramientas informáticas de los estudiantes y egresados de la UNC, se obtuvo que para 3 de ellos (9%) la respuesta fue ‘excelente’, y para otros 21 (63,6%) esta fue ‘muy buena’. 5 participantes más (15,1%) la percibieron como ‘buena’, y los 4 restantes (12,1%) opinaron que era ‘regular’ (Tabla Anx. 59). De esta universidad, 15 participantes (45,4%) dijeron tener facilidad de acceso al Internet desde su ‘hogar e institución’; y los otros 18 (54,5%) accedían fácilmente ‘solo en el hogar’ (Tabla Anx. 62).

Al preguntárseles por el incentivo de los profesores y del programa para utilizar las tecnologías electrónicas para la información (TIC), 12 encuestados (36,3%) opinaron que esto sucedía ‘frecuentemente’; y otros 7 (21,2%) respondieron que ‘normalmente’. Para 10 participantes (30,3%) dicho incentivo era ‘poco frecuente’; y los últimos 4 (12,1%) respondieron que ‘no era lo común’ (Tabla Anx. 65). La misma pregunta se hizo con relación al incentivo para utilizar las herramientas de traducción asistida por computador (TAC). En este caso, 8 de los 33 encuestados (24,2%) encontraron que esto se hacía ‘frecuentemente’; y para otros 10 (30,3%) sucedía ‘normalmente’. 11 participantes más (33,3%) dijeron que ese tipo de incentivo era ‘poco frecuente’; y los 4 restantes (12,1%) opinaron que ‘no era lo común’ (Tabla Anx. 68).

Como complemento al incentivo para usar las TAC, se indagó por la existencia y la facilidad de acceso a esas herramientas en cada programa. Según los 33 participantes de la UNC, allí se utiliza principalmente el software libre *OmegaT*; 3 también se refirieron al uso de *Wordfast*. Solo 6 mencionaron la existencia del programa de licencia *Trados*. Respecto al acceso a estos programas TAC, 18 (54,5%) de los 33 encuestados concordaron en que en la UNC se accede ellos ‘con gran facilidad’; mientras que otros 11 participantes (33,3%) los calificaron como de ‘difícil acceso’. Solo 4 personas (12,1%) respondieron que las TAC se utilizaban ‘por gestión propia del estudiante’ (Tabla Anx. 71).

Según un estudio reciente sobre la situación de las tecnologías en los programas de traducción de la UNC (Albani et al. 2016), en la institución es necesario un mayor énfasis en la enseñanza de las herramientas TAC para sus estudiantes. El estudio aboga por la inclusión de conocimientos básicos sobre diversos tipos de software en los cursos para fortalecer las competencias profesionales desde la vida académica y facilitar la transición al mundo profesional.

Por el lado de los 9 docentes encuestados en la UNC, solo 1 dijo tener una competencia ‘regular’ en el uso de las herramientas tecnológicas, los demás se autoevaluaron con una competencia ‘excelente’ o ‘muy buena’. Todos estos docentes manifestaron tener acceso a Internet en sus hogares, así como en sus oficinas. 7 de ellos dijeron incentivar el uso de las TIC en sus alumnos de manera regular. También 6 de los consultados manifestaron usar herramientas TAC de manera habitual, mientras que 2 las usan ‘con poca frecuencia’, y 1 más no las utiliza. En lo relativo al incentivo para que sus alumnos usen las TAC, solo 3 lo hacen regularmente; 2 lo hacen ‘con poca frecuencia’, y los 4 restantes no incentivan su uso.



Las preguntas sobre la competencia informática a los estudiantes y egresados de LV dio como resultado que 6 (24%) se evaluarán como ‘excelentes’, y que 13 más (52%) opinarán tener una competencia ‘muy buena’. 5 de los participantes (20%) también emitieron una ‘buena’ valoración a ese respecto, y solo 1 se evaluó como ‘regular’ (Tabla Anx. 59). 14 de los encuestados (56%) dijeron acceder con facilidad al Internet desde su ‘hogar e institución’; mientras que para otros 10 (40%) el acceso se daba solamente ‘en el hogar’. Únicamente 1 encuestado dijo poder acceder al Internet ‘solo en la institución’ (Tabla Anx. 62).

En lo tocante al incentivo recibido de parte de sus profesores e institución para el trabajo con las TIC, 6 (24%) de los 25 participantes dijeron que ‘frecuentemente’ se les incentivaba. Igual porcentaje (24%) opinó que esto sucedía ‘normalmente’. Por otra parte, 10 participantes (36%) vieron como ‘poco frecuente’ ese tipo de incentivo; y 4 (16%) opinaron que tal situación ‘no era lo común’ (Tabla Anx. 65). Con respecto al estímulo para trabajar con las TAC, 19 encuestados (76%) respondieron que esto no era ‘lo común’; y los 6 restantes (24%) opinaron que tales incentivos se daban ‘con poca frecuencia’ (Tabla Anx. 68).

En cuanto al acceso a los programas de TAC en LV, también 19 encuestados (76%) comentaron que este se daba principalmente ‘por gestión propia del estudiante’. 5 participantes (20%) dijeron poder utilizar las TAC ‘con difícil acceso’; y solo 1 opinó que el acceso a las TAC sucede ‘con gran facilidad’ (Tabla Anx. 71). A la pregunta sobre las herramientas TAC disponibles en la institución, 18 encuestados (72%) manifestaron que no hay tales herramientas, mientras 7 (28%) dijeron que se tiene acceso a software libre para la traducción, como *OmegaT* y *Wordfast*.

En sus respuestas sobre el uso y acceso a las TIC y a las TAC, las docentes de LV informaron lo siguiente: las 4 encuestadas dijeron tener ‘buena’ o ‘muy buena’ competencia en el uso de las TIC; y 3 de ellas contaban con acceso a Internet en su hogar y oficina al momento de responder la encuesta. Solo 1 docente manifestó incentivar frecuentemente a sus alumnos en el uso de las TIC, mientras que 1 más lo hacía con ‘poca frecuencia’. Las otras 2 no incentivaban a sus estudiantes en ese sentido. Consultadas sobre el uso de las herramientas TAC, 3 de las profesoras respondieron que las utilizan solo ‘con poca frecuencia’, y 1 más dijo no utilizarlas. En concordancia con lo anterior, las 4 participantes comentaron que no incentivaban a sus alumnos en el uso de herramientas TAC.



8.2.1.6 Aportes del ‘observador externo’ en Argentina

El experto consultado en Argentina, en su calidad de traductor, docente y conferencista, nos brindó su opinión general respecto a la situación de los traductores y sus necesidades de formación en ese país. Según él, en el país se puede destacar el alto nivel lingüístico de los traductores que, a su parecer, les permite producir traducciones de excelente calidad para los clientes nacionales y del exterior.

En el caso de los traductores públicos, además de la competencia lingüística, también es notoria la competencia temática en el ámbito legal. Pues estos traductores son ‘profesionales fedatarios’ cuyas traducciones, respaldadas con su firma y sello, tienen un valor legal para los distintos actos jurídicos. Incluso, en algunos casos, como el de la Universidad de Buenos Aires (UBA), estos traductores reciben su formación en derecho con el mismo rigor e intensidad que los futuros abogados. Según el experto, los traductores públicos se cuentan entre tres y cuatro mil en todo el país, con un número importante de nuevos profesionales graduándose en distintos idiomas cada año.

En sus aportes, el consultado confirma que aunque la gran mayoría de traductores tienen el inglés como su lengua de trabajo, también existen profesionales para las demás lenguas internacionales (francés, italiano, alemán y portugués). Así mismo, hay disponibilidad de profesionales para una gran variedad de lenguas ‘minoritarias’, que son abordadas por los llamados ‘traductores idóneos’ (expertos de esas lenguas habilitados y acreditados, generalmente, por la UBA). Sin embargo, agrega que hace falta mayor trabajo para la formación de traductores de lenguas indígenas para dar igualdad de oportunidades a sus hablantes en trámites legales pues, hasta hace poco, esta labor se hacía por personas *ad hoc*. En la actualidad, hay acciones incipientes para formar traductores de estas lenguas a partir de los programas de profesorado de las lenguas indígenas que han servido como base a algunos docentes para desempeñarse como traductores, aunque no con una carrera universitaria como la del Traductor Público.

Otro aspecto destacable para el experto es la labor de los colegios y las distintas asociaciones de traductores del país, no solo como organizaciones gremiales sino como órganos de supervisión de la profesión, debido a que esta se desreguló desde el año 1994. Así pues, la tarea supervisora de los Colegios es necesaria para cuidar de los aspectos deontológicos de la profesión y para mediar en temas como los aranceles mínimos, las disputas por competencia desleal y otros asuntos. El hecho de que exista más de una veintena de instituciones con oferta de traducción (entre públicas y privadas) y de que las universidades en Argentina sean autónomas y autárquicas –ellas mismas deciden sobre sus programas y contenidos– también requiere que los colegios de traductores colaboren con asesorías curriculares, buscando una formación más homogénea de los estudiantes o, al menos, una base de contenidos mínimos comunes para las carreras ofrecidas. Aunque no es una tarea fácil.

Por otra parte, el experto entrevistado lamenta la escasa oferta de estudios de máster o doctorados en el área de traducción, a pesar de que los traductorados públicos existen como tal desde hace más de 75 años en ese país. Igualmente, cuestiona el que muchos de los traductores públicos egresados no se dediquen a la traducción sino a la enseñanza de lenguas extranjeras. Si bien el título en Argentina es también habilitante para esa actividad, para él esta opción laboral no es la óptima para quienes se forman como traductores. El consultado comenta que esto puede deberse a la falta de una formación adecuada en la llamada ‘subcompetencia profesional’ que, a su juicio, es una de las carencias de los egresados. Se requiere, entonces, mayor formación en aspectos de marketing, formación de redes de trabajo, captación de clientes, etc. Ya que muchos egresados tienen pocas estrategias para ofrecer sus servicios como mediadores lingüísticos:

[...] están un poco perdidos en cuanto a cómo comenzar su carrera profesional. Y comenzar a hacer su red de clientes para ejercer la profesión. Entonces, como el título también lo permite, en algunos casos lo que hacen es optar por dedicarse a la enseñanza (OP_ARG).

Para paliar este problema, este especialista también sugiere que en las carreras de traductor público se organicen centros de traducción internos para prestar servicios a las distintas cátedras o a la comunidad universitaria. De esa manera, las traducciones allí realizadas servirían como ejercicios de ambientación y de producción textual dentro de una práctica preprofesional, la cual no se da en todos los programas.

Otro aspecto mencionado por el consultado se refiere a que la mayoría de los programas en el país austral presentaban atrasos en la inclusión de las nuevas tecnologías en sus pensa. No obstante, en los últimos años se ha ido subsanando esta carencia en varias de las instituciones, mediante el incremento del bagaje tecnológico de los estudiantes con la incorporación o actualización de cursos o seminarios con esa orientación, en muchas carreras, “[...] ya podríamos decir que eso es casi un paso superado en los programas. No en todas las universidades. O no todas en el mismo grado. Pero ya está establecido que es una necesidad y no solo una opción” (OP_ARG).

Ante la pregunta sobre la factibilidad de vivir de la traducción en Argentina, este experto respondió: “Yo creo que sí ¡Y de hecho, yo lo hago!”. Además recordó que, aparte de la traducción pública y la docencia, en el contexto argentino, el título habilita para oficiar como intérprete en ceremonias con extranjeros (matrimonios, adopciones, etc.) y para

actuar como auxiliar de la justicia (‘perito designado de oficio’). Además de que existe un mercado de traductores públicos que se dedican a otro tipo de traducciones como la médica o la subtitulación, o al trabajo con agencias de traducción internacionales.



8.2.2 Colombia: UDEA - EAN

8.2.2.1 Información demográfica

8.2.2.1.1. Estudiantes/egresados: edad, género, nivel y lugar de residencia

Las preguntas sobre la edad, el género, el nivel y el lugar de residencia de los participantes colombianos arrojó los resultados siguientes. En la UDEA, la encuesta fue respondida por 30 estudiantes, cuyas edades se distribuyeron así: 16 encuestados (53,3%) estaban entre los 20 y 25 años; y 10 más (33,3%) entre los 26 y 30 años. Dos participantes se ubicaron entre los 31 y 35 años, 1 entre 36 y 40, y un último fue mayor de 45 años (Tabla Anx. 6). Por género, se contó con la participación de 21 mujeres (70%) y de 9 hombres (30%) (Tabla Anx. 9). En la encuesta tomaron parte 4 estudiantes de nivel intermedio (13,3%), 5 de nivel avanzado (16,7%), 2 en prácticas académicas (6,7%) y 19 egresados (63,3%) (Tabla Anx. 12).

En cuanto al lugar de residencia, 25 de los participantes (83,3%) manifiestan vivir en Medellín o en municipalidades vecinas. No obstante, se observaron cuatro casos de movilidad entre los egresados de la UDEA hacia otras ciudades y países. Cuatro participantes respondieron desde su lugar de residencia en Zipaquirá (Colombia), Quito (Ecuador), Toronto (Canadá) y Mumbai (India).



En el caso de la EAN hubo 13 respuestas a la encuesta: 2 fueron de participantes entre 15 y 20 años (15,4%) y las 11 restantes de participantes entre los 20 y 25 años (84,6%) (Tabla Anx. 6). Si bien los participantes fueron menos, el rango de edad incluye tanto a 3 estudiantes de nivel intermedio (23%), como a 2 avanzados (15,3%), 4 en prácticas académicas (30,7%) y a 4 egresados (30,7%) (Tabla Anx. 12). Estos bajos rangos de edad de la EAN, en comparación con la UDEA, podrían estar asociados con los factores socioeconómicos que condicionan el ingreso a la universidad pública y privada en Colombia. En cuanto al género, en la EAN se contó con la participación de 8 mujeres

(61,5%) y de 5 hombres (38,4%) (Tabla Anx. 9). El lugar de residencia de los 13 participantes de EAN, al momento de la encuesta, era la ciudad de Bogotá o sus municipalidades vecinas.



8.2.2.1.2. Profesores: Edad, género, aspectos laborales y gremiales

De la UDEA se obtuvieron 9 encuestas de docentes, todos hombres. Las edades de los participantes abarcaron diversos grupos etarios, así: 2 docentes para el rango de 31 a 35 años, 2 de 41 a 45, y 2 más de 46 a 50. El resto se ubicaron de a uno en los grupos etarios entre 20 y 25, 36 y 40, y más de 60 años. Respecto a la vinculación, 5 de los docentes trabajaban solamente en la UDEA y los 4 restantes tenían 1 o 2 trabajos adicionales. De los 9 docentes, 6 tenían contratación permanente y el resto trabajaban con contratos a término fijo o por horas. 3 de estos 9 participantes también enseñaban lenguas extranjeras, y 2 más dijeron traducir por fuera de su horario laboral. En cuanto al tiempo de vinculación, 2 docentes ingresaron antes del año 2000, 5 más entre el 2000 y el 2010, y 2 durante la última década. Con respecto a la vinculación gremial, solo 1 docente aparecía registrado en un gremio de traductores, 4 docentes pertenecían a gremios profesoriales y los 4 restantes no estaban en ningún tipo de gremio.



En la EAN se obtuvieron respuestas de 5 docentes; 3 hombres y 2 mujeres. Todos con edades distribuidas en diferentes rangos, así: 1 docente entre 26 y 30 años, 1 entre 31 y 35, 1 entre 41 y 45, 1 entre 46 y 50 y un último entre 51 y 55. De estos 5 docentes solo 1 manifestó tener un trabajo adicional. 3 contaban con vinculación permanente y 2 con contratación a término fijo. 3 de los docentes dijeron enseñar lenguas extranjeras y también 3 realizaban labores de traducción de manera complementaria. Además 3 de docentes dijeron tener vínculo con la Universidad desde antes del año 2000 y los 2 restantes ingresaron a la institución a partir del 2010. Solo 1 de los 5 participantes manifestó estar registrado en un gremio de traductores, mientras que los 4 restantes no tenían ningún tipo de vinculación gremial.

8.2.2.2 Información académica y profesional

8.2.2.2.1. *Estudiantes/egresados: razones para estudiar traducción, formación en otras disciplinas e interés en posgrados*

El análisis de las encuestas de los estudiantes colombianos respecto a sus motivos para estudiar su carrera mostró que 20 de los 30 participantes de la UDEA eligieron ingresar al Programa de Traducción por tener un gusto por los idiomas; 7 dijeron sentir pasión por la traducción; 4 ingresaron por alguna casualidad (indecisión o recomendación de un tercero); y 1 más de los participantes dijo ser un traductor en ejercicio con interés de afianzar sus conocimientos en la disciplina (Tabla Anx. 15).

Adicionalmente, para 2 de los encuestados la traducción fue un complemento de sus otros estudios. Pero un análisis más detallado de nuestros datos arrojó que eran 14 (46,6%) los participantes de la UDEA con estudios adicionales a la traducción. Encontramos que 2 de ellos tenían estudios en docencia de lenguas o en literatura, 5 más estudiaron otras humanidades o carreras artísticas, otros 4 se formaron en ciencias sociales, y el grupo se cerró con 3 ingenieros o matemáticos (Tabla Anx. 18). Esto dos casos ejemplifican la situación:

[...] yo estudiaba medicina en la (Universidad) Bolivariana, y no me gustaba. Porque yo, de verdad, quería estudiar en la Universidad de Antioquía [...] Y yo dije: '¡ah, ... ya estoy mamada de seguir dándole a esto! Voy a ver que otras carreras hay en la de Antioquía' [...] Y dije: 'ah... ¡Esto es lo mío! Yo ya sé inglés, ya estoy estudiando francés ¿qué mejor que hacer esta carrera, para seguir estudiando idiomas?' (3E101B).

Y

Cuando terminé el otro pregrado, vi la necesidad pues, de inglés. Porque no tenía un nivel muy bueno, y cuando empecé a buscar programas vi el Programa de Traducción y me pareció muy interesante. Además que ofrecían el francés, y por eso fue que decidí iniciarlo. Y cuando ya lo inicié ¡me encantó! Y ya yo quería ser traductora, y no ser ingeniera química [risas] (3E075B).

La continuación de estudios de posgrado también fue relevante para los encuestados de la UDEA. 28 de ellos (93,4%) manifestaron su intención de continuar con este tipo de estudios, aunque solo 24 (80%) los quisieran continuar en traducción o en disciplinas complementarias. Para 2 participantes su grado en traducción constituyó el fin de sus estudios.



Respecto a los motivos de los encuestados de la EAN para optar por el Énfasis en traducción, 7 mencionaron su pasión por la disciplina, mientras que para 3 fue más importante el gusto por los idiomas. 3 personas ingresaron a ese Énfasis por alguna casualidad, y una más ya trabajaba con la traducción de manera empírica (Tabla Anx. 15).

Solo 1 de los encuestados consideró que la carrera era un complemento de sus demás estudios. Aunque nuestros datos mostraron que 4 participantes (30,7%) de esa universidad tenían estudios adicionales en carreras de las ciencias sociales (Tabla Anx. 18).

En cuanto a la intención de realizar algún posgrado, 12 de los 13 encuestados (92,3%) respondieron afirmativamente; aunque solo 9 de ellos continuarían con estudios en traducción o en disciplinas complementarias. Los 3 restantes buscarían otras disciplinas y para 1 estudiante el grado en traducción sería su último título.

8.2.2.2. Estudiantes/egresados: opinión y participación en investigación, experiencia laboral en traducción y en otras ocupaciones

En relación a la importancia de la investigación para los estudiantes de la UDEA (Tabla Anx. 21), 19 participantes (63,3%) la hallaron ‘imprescindible’ o ‘muy importante’. Para 9 participantes (30%) fue solo ‘medianamente importante’ y a 2 más les pareció ‘poco importante’. Todos los encuestados en esta institución estaban al tanto de la existencia de asignaturas de investigación en su programa. Pero 21 de ellos (70%) dijeron nunca haber participado de un grupo de investigación (Tabla Anx. 24).

La participación de egresados de la UDEA fue la más numerosa en nuestro estudio, con 19 participantes (63,3%) de los cuales 6 (20%) vivían de la traducción y 12 más (40%) se dedicaban a otras actividades laborales. 1 de los egresados no especificó su actividad actual. De los otros 12 participantes que brindaron esta información, 6 (20%) combinaban sus estudios con un trabajo de medio tiempo, 2 (6,6%) se dedicaban exclusivamente a estudiar, 2 más (6,6%) laboraban a tiempo completo, y los 2 últimos (6,6%) trabajaban los fines de semana o durante sus vacaciones (Tabla Anx. 30).



En cuanto a la percepción de los 13 participantes de la EAN respecto a la labor investigativa, 11 (84,6%) le otorgaron la mayor importancia, y solo 2 (15,3%) consideraron este aspecto como ‘medianamente importante’ (Tabla Anx. 21). 9 encuestados (69%)

estaban enterados de la existencia del ‘Seminario de Investigación’, y los 4 restantes no lo conocían. En esa institución 5 (38,4%) participantes dijeron pertenecer, o haber pertenecido, a un grupo de investigación (Tabla Anx. 24).

El número de egresados de la EAN fue de 4 (30,7%), con 1 de ellos dedicado de lleno a la traducción. Otros 2 se desempeñan en trabajos diferentes y el cuarto no respondió. Entre los participantes restantes hubo 6 (46,1%) dedicados solo a su carrera, 3 más (23%) que estudiaban y trabajaban a tiempo parcial y 1 que laboraba a tiempo completo (Tabla Anx. 30).

8.2.2.2.3. Profesores: títulos de grado y posgrado, y certificaciones profesionales en traducción

En cuanto a la formación de grado de los 9 docentes de la UDEA, se encontraron 3 traductores generales y 2 profesionales en lenguas modernas con énfasis en traducción. También hubo un docente con grado en enseñanza de lenguas extranjeras, un filósofo y un docente con formación previa en música. Los 2 profesores restantes no brindaron esta información.

De los 9 participantes 7 contaban con estudios de posgrado (5 de ellos con más de un título), distribuidos así: 2 especialistas en traducción y 1 en enseñanza de lenguas; 2 másteres en traducción, 3 en lingüística y 1 en literatura comparada. También hubo 5 doctores en diversos campos: 2 con doctorado en lingüística, 1 en traducción, 1 en humanidades y, por último, 1 en literatura comparada. Todos los profesores encuestados recibieron al menos uno de sus títulos en la UDEA, antes de iniciar sus labores como docentes en esa misma institución o cuando ya ejercían. Ante la escasez de programas de traducción en Colombia, es común que la experiencia de los docentes en su enseñanza se limite a esa misma universidad, como menciona un entrevistado, “[...] mi experiencia es en el Programa de Traducción Francés-Español, de la UdeA, donde empecé en el año 2002” (3P02B).

En cuanto a la posibilidad de ejercer la traducción pública, 3 de los 9 profesores respondieron que su título universitario los acredita como traductores profesionales. Sin embargo, la legislación colombiana requiere de un examen ajeno al título universitario para officiar como traductor e intérprete oficial, condición que solo cumplía uno de los docentes.



La formación de grado de los profesores de la EAN también fue diversa. Entre quienes respondieron hubo 2 profesionales en lenguas modernas con énfasis en traducción

y 1 profesional en lenguas sin grado en traducción. También se encontró 1 docente de lenguas extranjeras; y 1 docente más dijo contar con formación adicional en lenguajes y estudios socioculturales y en literatura.

En relación a los estudios de posgrado, 4 encuestados respondieron afirmativamente (2 contaban con más de un título). Estos 4 docentes tenían sendas maestrías en traducción. 1 de ellos también tenía una maestría en gestión de organizaciones, y 1 más ostentaba el grado de Doctor en traducción. Además se encontró 1 especialista en pedagogía del inglés y un especialista traducción.

Finalmente, solo 1 de los profesores de la EAN contaba con el requisito de traductor oficial, certificado por el examen exigido en Colombia para ese fin.

8.2.2.2.4. Profesores: corriente teórica, opinión/participación en investigación y publicaciones

Los docentes de la UDEA combinan una variedad de corrientes teóricas. En orden de mención están: el funcionalismo (4 docentes); el enfoque sociolingüístico (3 docentes); el enfoque comunicativo (1 docente); y los enfoques postcolonial, feminista, y postmoderno (1 docente).

Para 5 de los 9 docentes de la UDEA la investigación se vio como ‘imprescindible’, mientras que otros 2 la consideraron solo ‘medianamente importante’. 8 docentes de esta institución dijeron estar activos en un grupo de investigación, y el noveno dijo haber pertenecido a un grupo en el pasado. Recordemos que el trabajo en investigación es uno de los fuertes de la Escuela de Idiomas de la UDEA, que cuenta con 4 de los cerca de 10 grupos de investigación en aspectos relacionados con la traducción vigentes en Colombia.

El número de publicaciones en investigación en traducción de la UDEA también es alto. 2 de los docentes encuestados dijeron haber contribuido en este aspecto con más de 10 publicaciones cada uno, y otros 4 mencionaron tener entre 1 y 5 escritos publicados.



Las corrientes teóricas predominantes para los docentes de EAN se asemejan a las de la UDEA. Allí, 2 profesores se inclinaron por el funcionalismo, 1 se adhirió al cognitivismo, y 1 más combinaba el enfoque lingüístico y el comunicativo.

Solo 1 de los docentes encuestados se encontraba activo en un grupo de investigación, y 3 más dijeron haber pertenecido a un grupo en el pasado. Sin embargo, todos los

participantes calificaron la labor investigativa en traducción como ‘imprescindible’ o ‘muy importante’.

En cuanto a producción escrita en la EAN, 1 docente dijo tener entre 6 y 10 escritos publicados, y 2 más tenían entre 1 y 5 publicaciones producto de sus investigaciones.

8.2.2.3 Aspectos curriculares

8.2.2.3.1. Estudiantes/egresados: orientación del programa, distribución de cursos y créditos, y situación de las lenguas

Para 14 (46,6%) de los 30 encuestados de la UDEA el tipo de orientación ofrecida por el Programa de Traducción presentaba un balance entre los aspectos profesionalizantes y los humanistas; para 11 más (36,6%) este aspecto era más de tipo profesionalizante; los 5 restantes (16,6%) opinaron que su formación era más humanista (Tabla Anx. 33).

En cuanto a la cantidad y distribución de los cursos en el programa, las opiniones estuvieron divididas. Solo 1 participante calificó este aspecto como ‘muy adecuado’; y para 14 más (46,6%) fue ‘adecuado’. Por otra parte, 13 (43,3%) lo consideraron ‘poco adecuado’, y 2 estudiantes eligieron el extremo negativo ‘nada adecuado’ (Tabla Anx. 36).

La encuesta también indagó por la cantidad y distribución de los créditos, con resultados igualmente divididos. De los 30 consultados, 12 (40%) la consideraron ‘adecuada’, y otros 12 (40%) la calificaron ‘poco adecuada’. 2 encuestados eligieron ‘muy adecuada’, y 3 más ‘nada adecuada’. 1 participante no respondió.

Nuestra consulta sobre la pertinencia de la oferta de lenguas en la UDEA nos mostró que 16 (53,3%) participantes la calificaron como ‘adecuada’ o ‘muy adecuada’. Para otros 12 encuestados (40%) tal oferta fue ‘poco adecuada’; y solo participante la consideró ‘nada adecuada’. 1 más se abstuvo de responder (Tabla Anx. 39). En las preguntas abiertas sobre este aspecto, el 33% de los encuestados (10 estudiantes) sugirió que la enseñanza de lenguas tuviera una orientación más específica hacia la formación de los traductores.

Al indagar sobre el conocimiento y uso de las lenguas extranjeras entre los estudiantes y egresados obtuvimos que los 30 (100%) dominaban el inglés. En contraste, solo 9 de ellos (30%) dijeron ser competentes en francés (Tabla Anx. 42). Este es un aspecto llamativo si se tiene en cuenta que el Programa de Traducción Inglés-Francés, como se desprende de su nombre, propende por una formación idéntica en ambas lenguas. En cuanto a lenguas

adicionales, 6 participantes manifestaron tener algún conocimiento de alemán, portugués, chino-mandarín o hindi, pero no como lenguas para la traducción.

En respuesta a la manera de haber adquirido el conocimiento de las lenguas extranjeras, 15 de los 30 participantes (50%) dijeron haber aprendido ‘de manera autodidacta’. 11 más (36,6%) respondieron que su aprendizaje se realizó ‘por medio de cursos o en colegios bilingües’. Otros 7 participantes (23,3%) admitieron haber aprendido sus lenguas ‘exclusivamente en la carrera’; y para 2 (6,6%) el aprendizaje se debió a una ‘estancia en un país con idioma extranjero’ (Tabla Anx. 45).



La opinión de los consultados en EAN sobre el tipo de orientación de su programa arrojó que para 7 de ellos (53,8%) la formación es más profesionalizante, y para los 6 restantes (46,1%) existe un balance entre la orientación profesionalizante y la humanista (Tabla Anx. 33).

De los encuestados en esta institución, 6 (46,1%) vieron la cantidad y distribución de los cursos ofrecidos como ‘adecuada’. Para los otros 7 (53,8%) esta distribución resultaba ‘poco adecuada’ (Tabla Anx. 36).

Sobre la cantidad y distribución de los créditos, 7 de los 13 consultados (53,8%) opinaron que era ‘adecuada’, y otros 5 (38,4%) la calificaron como ‘poco adecuada’. Solo 1 encuestado eligió la opción ‘muy adecuada’.

Sobre la oferta de lenguas disponible en la EAN, esta fue calificada como ‘adecuada’ por 7 de los encuestados (53,8%). Mientras que para otros 6 (46,1%) resultó ‘poco adecuada’ (Tabla Anx. 39). Aunque la institución forma a sus estudiantes en 3 de 4 lenguas disponibles, el descontento de algunos pareció relacionarse con la falta de una oferta distinta al inglés en el Énfasis en Traducción. El Programa ha intentado ofrecer ese Énfasis en otras lenguas en el pasado, sin mucho éxito ante la falta de alumnos inscritos. En cuanto a las lenguas extranjeras conocidas, obtuvimos que los 13 participantes (100%) tenían dominio de la lengua inglesa. Adicionalmente, 4 (30,8%) tenían dominio del portugués, 2 más (15,4%) conocían el francés, 1 era competente en italiano, y 1 más en alemán (Tabla Anx. 42). Por las características del programa de Lenguas Modernas de la EAN, se exige que estas ‘terceras’ lenguas se manejen a un nivel comunicativo alto, el cual se evalúa con los estándares del MCER.

La información sobre la manera de aprender las lenguas extranjeras arrojó que 4 participantes (30,7%) lo hicieron ‘por medio de cursos o en colegios bilingües’, e igual número (30,7%) lo hizo ‘de manera autodidacta’. En 3 casos (23%) el aprendizaje se dio ‘exclusivamente en la carrera’; y para otros 3 participantes (23%) la causa fue una ‘estancia en un país con idioma extranjero’ (Tabla Anx. 45).

8.2.2.3.2. Profesores: orientación del programa, distribución de cursos y créditos, y situación de las lenguas

La opinión de los docentes consultados en la UDEA sobre el tipo de formación impartida a sus estudiantes fue, casi por unanimidad (8 respuestas), que esta es del tipo profesionalizante. Solo 1 docente consideró que había un balance entre los aspectos profesionalizantes y los humanistas. Ante la pregunta sobre la adecuación de la cantidad y distribución de los cursos en el programa, las opiniones de los docentes estuvieron divididas, para este ítem hubo 5 valoraciones positivas y 4 negativas. También hubo diversidad de opiniones sobre la cantidad y distribución de los créditos en el programa. Mientras que 4 docentes hallaron ese aspecto como ‘adecuado’, para otros 3 fue ‘poco adecuado’, y 2 personas no opinaron al respecto.

La pregunta sobre la pertinencia de las lenguas ofrecidas obtuvo 7 valoraciones positivas y solo 2 como ‘poco adecuadas’. Esto nos resulta un tanto sorprendente, puesto que el programa de la UDEA es el que ofrece una menor opción de lenguas en nuestro estudio, con solo inglés y francés en su plan de estudios. Consecuentemente con la oferta del programa, 7 profesores dominaban el inglés y 2 más el francés. También hubo un docente con dominio del portugués, 4 con conocimientos de catalán y uno más con habilidades pasivas en la lengua hebrea.



En la encuesta a los 5 profesores de la EAN se obtuvo que 3 de ellos consideran que la formación de su institución es más profesionalizante; para 1 hay una orientación humanista; y 1 más cree que hay un balance entre esos dos aspectos. En lo tocante a la cantidad y distribución de los cursos ofrecidos, todos los docentes valoraron ese tema como ‘adecuado’ o ‘muy adecuado’. Igualmente positiva fue la valoración de la cantidad y distribución de los créditos; solo 1 profesor calificó ese aspecto como ‘poco adecuado’.

La oferta de lenguas en la EAN también fue calificada como ‘adecuada’ o ‘muy adecuada’ por todos los docentes. De estas personas, 4 trabajaban con el idioma inglés y 1

con el francés. Adicionalmente, 1 de los encuestados dijo tener habilidades pasivas en la lengua alemana.

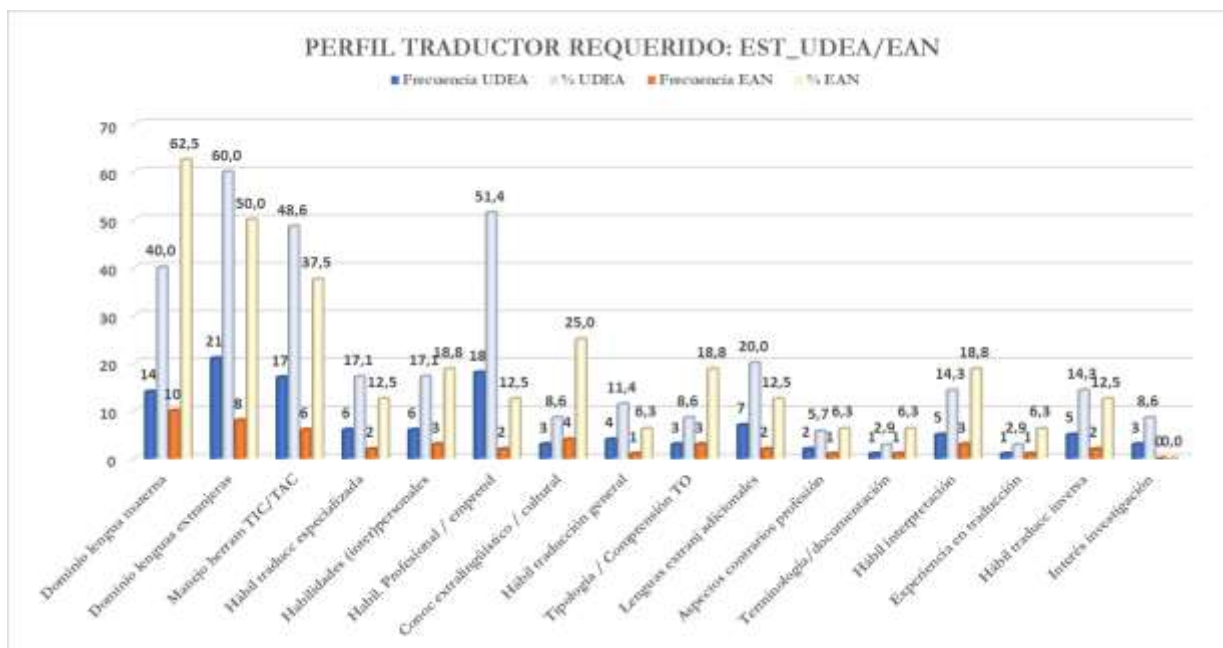
8.2.2.4 Aspectos didácticos

8.2.2.4.1. Estudiantes/egresados: perfil requerido vs. perfil ofrecido

Al consultar la opinión de los estudiantes y egresados de las dos instituciones colombianas sobre el perfil que necesita tener un traductor en su país, obtuvimos que los encuestados de la UDEA priorizan los siguientes temas: en 21 (60%) de los comentarios se consideró fundamental el dominio adecuado de las lenguas extranjeras; en 18 más (51,4%) se mencionaron las habilidades profesionales y de emprendimiento; y en otros 17 (48,5%) se dio importancia a las destrezas en tecnologías informáticas. También 14 opiniones (40%) dieron como importante el dominio de la lengua materna. Seguidamente, 6 comentarios (17,1%) mencionaron los conocimientos en traducción especializada, e igual número (17,1%) se refirieron al desarrollo de habilidades (inter)personales. Además, en otras 5 contribuciones (14,2%) se enfatizó la pertinencia de los conocimientos de interpretación. Los demás temas mencionados de manera espontánea por los participantes de la UDEA se muestran en la Gráfica 2, más abajo.



Las respuestas provenientes de EAN sobre el perfil para los traductores nos muestran que 10 comentarios (62,5%) dieron lugar especial al conocimiento de la lengua materna; 8 menciones (50%) se refirieron al dominio de las lenguas extranjeras; y en 6 casos (37,5%) se priorizó el buen conocimiento de las tecnologías de la información. También hubo 4 menciones (25%) referentes al conocimiento extralingüístico y cultural; y en 3 comentarios (18,7%) para cada caso aparecieron las habilidades (inter)personales, el conocimiento de las tipologías textuales, y el conocimiento de la interpretación. Estos y otros temas mencionados en las encuestas de los participantes colombianos se sintetizan en la Gráfica 2, a continuación.



Gráfica 2. Perfil traductor requerido según estudiantes UDEA/EAN

La comparación entre los aspectos que los estudiantes y egresados consideraron como importantes para la profesión con el perfil propuesto en el plan de estudio del Programa de Traducción de la UDEA muestra coincidencias en cuanto a los requerimientos lingüísticos y a la importancia de la formación en nuevas tecnologías. Como se ve a continuación:

El egresado del programa Traducción inglés-francés-español está preparado para traducir de manera escrita en las lenguas de formación. Posee conocimiento en las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación, así como de la terminología y la documentación como herramientas fundamentales para las labores específicas de traducción. En el área de la investigación, se integra a grupos interdisciplinarios, genera y ejecuta proyectos de investigación que tengan como objeto la generación de conocimientos y la solución de problemas del área del saber²⁸⁰ (Perfil propuesto en el Programa de Traducción).

No obstante, los encuestados no mencionan la formación en terminología y documentación ni los aspectos investigativos, dos temas que tienen un peso importante en el programa de la UDEA. Por el contrario, un tema enfatizado por los estudiantes, y que no se evidencia en el perfil planteado por el Programa, es la mayor formación en habilidades profesionales y de emprendimiento.



²⁸⁰ Consultado el 13 de noviembre de 2019 de <https://tinyurl.com/rvpsy6m>.

Para el caso de la EAN, y posiblemente por la orientación del programa de Profesional en Lenguas Modernas y el reducido número de participantes en esa institución, las expectativas de los encuestados con relación a la traducción no fueron muy amplias. No obstante, al contrastar los requerimientos mencionados por los estudiantes y egresados con el perfil propuesto por la institución (véase 6.3.2.10. Requisitos de ingreso y perfil del egresado), se observa que los aspectos más destacados (p. ej., el dominio de las lenguas, el manejo de herramientas tecnológicas y los conocimientos extralingüísticos y culturales) aparecen contemplados en la propuesta educativa para el Profesional en Lenguas Modernas quien, entre otras cosas, debe ser una persona que:

- se comunica en lenguas extranjeras en el ámbito de los negocios (inglés, francés, portugués, italiano o alemán).
- Maneja la comunicación eficientemente en las organizaciones en lenguas extranjeras y nativa.
- Gestiona sistemas de información en varios idiomas utilizando herramientas tecnológicas que favorecen la comunicación y contacto con clientes internos y externos.
- Actúa éticamente y con responsabilidad social frente a diferentes realidades sociales, culturales, económicas y políticas.
- Se comunica de manera efectiva en ambientes multiculturales y multidisciplinarios.
- Maneja herramientas tecnológicas en el ejercicio profesional (Fragmento del Perfil ocupacional del Pregrado en Lenguas Modernas²⁸¹).



En concordancia con los aspectos mencionados por los participantes de las dos universidades colombianas y los perfiles presentados en sus programas, encontramos que 22 (73,3%) de los 30 encuestados en la UDEA consideraron que la manera en que funciona el Programa de Traducción es ‘adecuada’ o ‘muy adecuada’ para formarlos en el perfil esperado (Tabla Anx. 48). Los profesores de esta institución dividieron sus valoraciones así: para 3 el programa resultó ‘totalmente adecuado’, 5 más opinaron que el programa era ‘medianamente adecuado’, y solo 1 eligió una valoración negativa.

En cuanto al programa de Profesional en Lenguas Modernas de la EAN, 11 (84,5%) de los 13 participantes valoraron de manera positiva la adecuación del programa para preparar a sus estudiantes según el perfil requerido por el mercado laboral (Tabla Anx. 48). Para 2 de los docentes de esta institución el programa ofrecido era ‘totalmente adecuado’

²⁸¹ Consultado el 13 de noviembre de 2019 de <https://www.universidadesvirtuales.com.co/universidad-ean/pregrado-en-lenguas-modernas>.

para cumplir con el perfil planteado, y 3 más consideraron la oferta educativa como ‘medianamente adecuada’. También, el 69% de los estudiantes (9 participantes) opinó que era necesaria una oferta más variada en cuanto a campos del saber para la traducción, así como un incremento en la cantidad de cursos para esa área.

8.2.2.4.2. Estudiantes/egresados y docentes: importancia relativa de la traducción

Al preguntar por la importancia relativa de la traducción como profesión a los participantes de la UDEA, se obtuvo que 25 (83,3%) la consideraron ‘igual de importante que otras profesiones’, mientras que los otros 5 encuestados la vieron como ‘más importante’ (Tabla Anx. 51). No obstante, la percepción de la valoración que la sociedad brinda a su carrera es bastante baja entre los encuestados. 20 de ellos (66,6%) expresaron que la traducción es vista como ‘sin importancia como profesión’ por la mayoría del público; otros 8 (26,6%) creen que es vista como ‘menos importante’. Solo 1 participante consideró que la percepción social es de igualdad ante otras profesiones, y 1 más no opinó sobre el asunto (Tabla Anx. 54). Los 9 docentes de la UDEA también observaron una baja valoración de la profesión por parte del público. Para 5 de ellos, la traducción ‘no se ve como profesión importante’ por la sociedad; y los otros 4 dijeron que la importancia de la traducción normalmente se percibe como ‘menos que otras profesiones’.

Aunque 8 (26,6%) de los 30 participantes de la UDEA dijeron creer ‘firmemente’ en una estabilidad económica gracias a la traducción, la duda sobre esa posibilidad subsistió para otros 12 encuestados (40%). 7 más (23,3%) expresaron necesitar de algún trabajo complementario y 2 consideraron ‘imposible vivir solo de la traducción’ (Tabla Anx. 57).



La valoración de la profesión por los estudiantes y egresados de la EAN fue la siguiente: 10 participantes (76,9%) le concedieron igual importancia que otras profesiones, y para 1 fue ‘más importante que otras profesiones’. También hubo dos valoraciones negativas de la traducción; 1 como ‘menos importante que otras profesiones’ y otra como ‘sin importancia como profesión’ (Tabla Anx. 51). Respecto a la percepción del público hacia su profesión, 9 (69,2%) de los 13 participantes de la EAN opinaron que la traducción es percibida como ‘sin importancia’, y los 4 restantes (30,7%) dijeron que la mayoría de las personas ven su carrera como ‘menos importante que otras profesiones’ (Tabla Anx. 54). De los 5 profesores encuestados en esta institución, 2 opinaron que la importancia percibida

para la traducción es ‘menos que otras profesiones’; mientras que los otros 3 respondieron que, ante el público, la traducción ‘no se ve como profesión importante’.

La percepción de la EAN sobre la estabilidad económica gracias a la traducción fue bastante negativa. Allí 7 (53,8%) de los 13 encuestados expresaron sus dudas sobre una posible estabilidad económica como producto de la traducción; y 4 más (30,7%) consideraron necesario tener un trabajo adicional. 2 encuestados no respondieron sobre este aspecto (Tabla Anx. 57).

A continuación se presentan algunas de las opiniones de las dos universidades colombianas con respecto a las posibilidades económicas de la profesión en ese país.

| Estudiantes | Profesores |
|---|---|
| <p>Sí se necesita, porque Colombia está exportando mucho trabajo en cuanto a la traducción. Mi experiencia ha sido que yo le trabajo a Colombia, pero yo trabajo aquí con una agencia india. Entonces la agencia es en la India y ellos ‘tercerizan’, y tienen muy buenos contactos, muy buenos negocios en Colombia. [...] Colombia necesita ponerse a la altura del mercado. Con buenos nombres, o sea con agencias de buen calibre, de calibre multinacional, global, pero con precios de... con precios del mercado, ¿Cierto? comerciales (3E101B).</p> | <p>Yo creo que sí.... Porque me parece en principio que además la traducción hoy no está tan restringida a los mercados locales o nacionales entonces siempre y cuando alguien tenga un computador, Internet, las herramientas y las competencias, pues puede lograr funcionar en el mercado global de la traducción. Pero además de eso, creo que también se están abriendo mercados locales y nacionales que permiten que las personas puedan subsistir de eso. Aunque, por la naturaleza de la traducción, en general se ve acompañada de otras actividades (3P02B).</p> |
| <p>[...] tuve la oportunidad de trabajar casi dos años tiempo completo como traductor. Y, pues, ya uno va conociendo más como el entorno de la traducción, y la industria como tal. Y se da uno cuenta de que sí hay oportunidades para dedicarse de lleno, sí. Sin embargo, pues obviamente que no es una industria tan sencilla y que hay que saber digamos, como entrar, y como posicionarse (3E124B).</p> | <p>[...] hoy en día no es necesario estar, o trabajar solo para el mercado local. Si los traductores que estamos formando se conforman simplemente con traducir para el mercado local, yo diría que ese mercado ya está prácticamente copado, o que está saturado. Aunque sigue habiendo mucha demanda de traductores. Y, de hecho, esa demanda cada vez va a ser mayor. El secreto está en trabajar no solamente para el mercado local, sino para el mercado global (3P21B).</p> |
| <p>En Colombia es difícil que te paguen, y que acepten una cotización inmediatamente. Entonces, sí se puede, pero no es tan fácil. Y la demanda no es mucha. [...] La mayoría de las personas ni siquiera diferencian que es la traducción y la interpretación. Piensan que uno es un diccionario y que traduce derecho [...] la mayoría saben que Google Translator no es la mejor opción. Pero aun así la siguen utilizando. No alcanzan a ver las implicaciones que puede tener una mala traducción (3E050B).</p> | <p>[...] la mayor parte del mercado de traducción se mueve en la capital de Colombia, en Bogotá. Pero en Medellín, últimamente, se está moviendo mucho la traducción y, sobre todo, también la interpretación. [...] tenemos estudiantes que salen del programa, crean su propia agencia de traducción, o se incorporan a otras agencias que ya existen dentro de la ciudad [...] Nos falta esa cultura de reconocer que la traducción es una profesión, la interpretación es una profesión y para hacer un buen trabajo se necesita recurrir a esos profesionales (3P11B).</p> |
| <p>Yo pienso que no. A menos que tengas un sello de traductor oficial y puedas estar traduciendo ese tipo de documentos, que son permanentes. Como todos esos documentos oficiales, ... notas, diplomas, y eso, tal vez. Pero igual, tendría que ser un complemento de algo, porque no es una cosa que sea de manera permanente (3E193B).</p> | <p>Yo creo que igual que en muchas carreras, muchos de los egresados de las carreras piensan que egresar del programa, o egresar de la carrera implica que vos vas a conseguir el trabajo top, inmediatamente. Y esto no es así. En la traducción se requiere, ante todo, hacerte a un nombre profesional. [Creo] que se puede vivir de la traducción. Que es un hecho, y que toma tiempo, pero que se puede vivir. ¡Y se puede vivir muy bien! No solo sobrevivir, sino vivir muy bien (3P28B).</p> |
| <p>Yo creería que sí, pero un 30%, y un ‘no’ 70%. Porque la mayoría por ejemplo de nuestros docentes también eran freelancers [...] ingresar en ese mercado lleva ¡muuucho,</p> | <p>Yo creo que sí. Si no la vemos como una opción local. O sea, desde mi silla aquí en Bogotá, Colombia, yo puedo estar trabajando para cualquier parte del mundo.</p> |

| | |
|--|---|
| mucho tiempo! mucha trayectoria [...] La piscina de los freelancers es una piscina muy grande, y empezar a luchar dentro de ese mercado no es tan fácil (4E054B). | Sí. [...] Entonces tendría que considerarla como una opción global, donde yo, desde mi puesto aquí en Bogotá lo puedo hacer, sí (4P19B). |
| [...] siento que en este momento en este país es muy difícil vivir de la traducción. A menos que se metan de profesores a alguna universidad que dicte algo relacionado con traducción. Yo la verdad, veo más el futuro de nosotros que estudiamos traducción, afuera. Tal vez Europa, Estados Unidos, en otra parte (4E097B). | Conozco muchos de mis egresados, de no más de cinco o seis años, que exclusivamente viven de la traducción. Bien sea como localizadores, subtituladores, unos trabajan para Netflix, otros trabajan para dos o tres grandes agencias europeas. Y otros trabajan con el Gobierno. [...] yo diría que, al comienzo es duro. Pero, muchos traductores logran, jóvenes, establecerse como traductores en el mercado ¡y sólo hacen eso! (OP_COL) |

Tabla 36. Opinión sobre estabilidad económica tras el grado: Colombia

8.2.2.5 Conocimiento y uso de tecnologías de información y de traducción

8.2.2.5.1 *Estudiantes/egresados y docentes: competencia, incentivo y acceso a tecnologías de información y de traducción*

La utilización de las tecnologías para la información y la comunicación (TIC) así como de las herramientas para la traducción asistida por computador (TAC) parecen ser una de las fortalezas del programa de la UDEA. Al respecto, indagamos a los estudiantes y egresados de esa institución sobre su habilidad en el uso de dichas herramientas. Entre las respuestas, se obtuvo que 5 encuestados (16,6%) consideraron su competencia en herramientas informáticas como ‘excelente’; 13 más (43,3%) respondieron que su competencia era ‘muy buena’; y 7 participantes (23,3%) la calificaron como ‘buena’. Por otra parte, los 5 encuestados restantes (16,6%) vieron su habilidad con las TIC como ‘regular’ (Tabla Anx. 60). De los 30 encuestados de la UDEA, 14 (46,6%) dijeron acceder al Internet con facilidad desde su ‘hogar e institución’; otros 12 (40%) respondieron que accedían a la Web ‘solo en el hogar’; y 4 (13,3%) tenían acceso ‘solo en la institución’ (Tabla Anx. 63). Como respuesta a la pregunta sobre el incentivo que recibían de sus profesores o del programa para incluir las TIC en sus trabajos académicos, 12 encuestados (40%) afirmaron que tal incentivo se daba ‘frecuentemente’; y 11 más (36,6%) consideraron recibir tal incentivo ‘normalmente’. Por otra parte, 3 participantes (10%) vieron tal situación como ‘poco frecuente’; y otros 4 (13,3%) respondieron que ‘no era lo común’ (Tabla Anx. 66). Para la pregunta sobre el incentivo para utilizar las TAC, 18 de los 30 encuestados (60%) estuvieron de acuerdo en que se les invitaba a usar tales herramientas ‘frecuente’ o ‘normalmente’. 10 respuestas (33,3%) apuntaron a que ese incentivo era ‘poco frecuente’; y solo 2 participantes eligieron la respuesta ‘no era lo común’ (Tabla Anx. 69).

En la pregunta sobre la existencia de herramientas TAC en su programa y la facilidad de acceso a ellas, 13 participantes de la UDEA (43,3%) expresaron que ese acceso se da ‘con gran facilidad’. Según los 17 participantes restantes (56,6%), sí hay tal acceso pero ‘con dificultad’ (Tabla Anx. 72)’. Todos los participantes respondieron que el programa de la UDEA cuenta con licencias para los programas *Transit* y *Trados* instaladas en sus salas de cómputo, así como con herramientas de software libre, entre ellas *OmegaT*, *Wordfast* y *Catscraddle*.

La información de los 9 profesores encuestados respecto al uso de tecnologías arrojó que 3 evaluaron su competencia como ‘excelente’, y los demás como ‘muy buena’. Todos informaron tener acceso a Internet en sus hogares y en sus oficinas o institución. En cuanto al incentivo para el uso de las TIC en sus alumnos, solo 1 docente expresó no incentivarlo por razones de la materia que enseñaba. Sobre el uso de TAC, 2 de los participantes dijeron utilizarlas de manera frecuente; y otros 3 dijeron hacerlo ‘con poca frecuencia’. También 2 comentaron que no las utilizaban, y 2 más no respondieron. En concordancia con lo anterior, solo 2 profesores incentivaban el uso de TAC ‘frecuentemente’, mientras que otros 2 lo hacían ‘con poca frecuencia’. 3 más dijeron no incentivar su utilización, y los 2 faltantes no respondieron.



Las preguntas de la encuesta sobre el uso de tecnologías y de herramientas informáticas entre los estudiantes y egresados de la EAN arrojaron que 5 de ellos (38,4%) consideraron sus habilidades como ‘excelentes’: otros 2 (15,3%) las calificaron como ‘muy buenas’; y 6 participantes más (46,1%) las valoraron como ‘buenas’ (Tabla Anx. 60). En lo referente al acceso a Internet, 11 participantes de esa universidad (84,6%) dijeron tener facilidad de acceso desde su ‘hogar e institución’; mientras que para 2 (15,3%) tal acceso era posible ‘solo en la institución’ (Tabla Anx. 63).

Como respuesta a si se incentivaba la utilización de las tecnologías informáticas (TIC) desde los profesores y el programa, 6 de los 13 encuestados (46,1%) opinaron que se hacía de manera ‘frecuente’; e igual número (46,1%) respondió que sucedía ‘normalmente’. Solo 1 participante consideró que tal incentivo se daba ‘con poca frecuencia’ (Tabla Anx. 66). Respecto al incentivo para el uso de las TAC, se obtuvo que 4 (30,7%) de los 13 encuestados dijeron tener tal incentivo ‘frecuentemente’; y para otros 5 (38,4%), esto sucedía

‘normalmente’. Los 4 participantes restantes (30,7%) sentían que ese tipo de incentivo era ‘poco frecuente’ (Tabla Anx. 69).

La pregunta complementaria sobre la existencia de herramientas TAC, y la facilidad para acceder a ellas, en cada programa mostró que para 4 encuestados (30,7%) de la EAN el acceso se daba ‘con gran facilidad’; y para otros 8 (61,4%) esto sucedía ‘con difícil acceso’. Solo 1 persona comentó que accedía a las TAC ‘por gestión propia’ (Tabla Anx. 72). Por la información de los participantes sabemos que en la EAN la traducción asistida por computador se trabaja con programas de licencia como *Trados* (9 menciones) y *Déjà Vu* (10 menciones). Y como herramienta de software libre se utiliza principalmente el *Wordfast Anywhere* (10 menciones).

Sobre la familiaridad de los docentes de la EAN con las herramientas informáticas, se obtuvo respuesta de 4 encuestados. 2 evaluaron su competencia como ‘excelente’ y los otros 2 como ‘muy buena’. Todos los docentes manifestaron tener acceso a Internet tanto en sus hogares como en sus oficinas. Igualmente, los 4 dijeron incentivar el uso de las TIC en sus alumnos de manera frecuente. Además, 3 de los consultados manifestaron utilizar herramientas TAC de manera habitual, mientras que 1 dijo usarlas ‘con poca frecuencia’. Consecuente con esta utilización es el incentivo para que los alumnos usen las TAC. 3 docentes mencionaron incentivar su uso ‘con frecuencia’, y 1 más ‘con poca frecuencia’.

8.2.2.6 Aportes del ‘observador externo’ en Colombia

El observador externo consultado para Colombia es un docente, traductor e investigador en temas de traducción, terminología y lexicografía, quien compartió sus opiniones sobre la situación de la traducción y de su enseñanza en ese país.

Con respecto a la oferta de formación de traductores en Colombia, este experto opinó que es relativamente poca para una población monolingüe en español cercana a los 50 millones de habitantes, cuyas necesidades lingüísticas se han incrementado con las políticas de internacionalización de los recientes gobiernos. También consideró como lamentable el que las numerosas especializaciones surgidas en el país con el *boom* de la traducción en la década de 1990 no hayan conducido a la creación de maestrías y doctorados. En su opinión, son pocos los egresados de traducción que continúan con estudios de posgrado, pues esos programas

[...] en Colombia son, relativamente, nuevos y pocos. No hay plazas para tantos estudiantes. No hay una estadística de cuantos estudiantes se han dedicado a estudios

de posgrado, y muchos tienden a irse a Europa a estudiar. Algo menos del 30% realizan posgrados, pero no son datos oficiales. La mayoría de los estudiantes no tienen esa posibilidad (OP_COL).

Sin embargo, el entrevistado consideró que con el único pregrado existente (UDEA) y con los posgrados de las otras instituciones se preparan profesionales idóneos cuya fortaleza está en la traducción escrita. Igualmente, comentó que el pregrado de la UDEA está a la vanguardia en cuanto a la formación en traducción con ayudas tecnológicas (TAC), superando en ese tema a muchas instituciones latinoamericanas e incluso europeas. Y también en otros posgrados del país se están empezando a incluir las tecnologías TAC en sus currículos.

Una falencia observada por el experto es la falta de variedad lingüística para formar traductores, pues en todos los programas vigentes se trabaja casi exclusivamente con el inglés. La traducción en francés se ofrece únicamente en la UDEA; y unas pocas lenguas occidentales se enseñan solo como lengua extranjera, y de manera excepcional. Tampoco se forman traductores para ninguna de las numerosas lenguas indígenas existentes en el país, a pesar de que esto es un mandato constitucional. Dado que no hay examen para certificar traductores oficiales en esas lenguas, cada comunidad indígena es autónoma para designar a sus propios traductores o intérpretes: “en esa parte de lenguas indígenas, el derecho está protegido, por la misma comunidad. Pero no está reglado” (OP_COL).

A la escasa oferta de idiomas ofrecidos se suma la no exigencia de un conocimiento inicial para ingresar al pregrado. Además, el dominio de lenguas extranjeras en los ingresantes no es el mejor, debido a la situación sociocultural y a las deficiencias del sistema educativo colombiano. Por ello la enseñanza de lenguas se retoma normalmente desde un nivel cercano al A2 del MCER, lo cual hace que las carreras duren entre 4 y 5 años. Aparte de la competencia en lenguas y otras competencias propuestas comúnmente (como las del grupo PACTE), el experto considera que los traductores colombianos deben conocer y distinguir las marcas dialectales del contexto latinoamericano. Según él, conocer esas variantes dialectales constituye una ventaja frente a los traductores formados en Europa, a quienes no se les instruye en esas diferencias.

Adicionalmente, los estudiantes deben conocer las subespecialidades de modo que, más allá de la visión general de la disciplina, tengan la posibilidad de especializarse después de su grado en las áreas más requeridas, como la traducción legal, la medicina, las ingenierías

y, recientemente, el turismo. Un área que también requiere atención es la interpretación que, a juicio del consultado, debe implementarse con urgencia puesto que no existen programas formales para su aprendizaje en el país.

El entrevistado también recomendó implementar un sistema de intercambios académicos que brinden a los estudiantes una aproximación a la lengua y a la cultura extranjeras. Él considera que de cada 10 estudiantes, uno o dos logran hacer algún intercambio. Una razón frecuente para el bajo porcentaje, además de la financiera, está en los problemas de visados con otros países, como Canadá o los EE. UU., principalmente.

Respecto a la reglamentación de la profesión, este participante consideró que es pobre e inadecuada para respaldar a los traductores. A modo de ejemplo, comentó que de unas 170 leyes asociadas a la traducción y al derecho de los ciudadanos a ser traducidos en su lengua materna, “[...] muy pocas leyes protegen al traductor. Solo hay unas 5, y casi todas se refieren al traductor oficial, o jurado. La profesión no tiene una reglamentación por fuera de los traductores oficiales” (OP_COL). Así mismo, la legislación para presentar el examen de traductor oficial es muy laxa en cuanto a los requisitos para los aspirantes,

Cualquier persona extranjera o nacional que resida en Colombia, puede ser traductor oficial. Presentando un examen de idoneidad en una de las dos universidades habilitadas, la persona debe luego inscribirse en el Ministerio de Relaciones Exteriores, y ejercer como traductor jurado. Aunque el examen suele ser muy exigente, y la tasa de éxito del examen llega a un 10% (OP_COL).

Normalmente, quienes se dedican a la traducción oficial se concentran en cuatro ciudades principales (Medellín, Bogotá, Cali, y algunos en Cartagena debido al desarrollo del turismo). En contraste, hay ciudades que no tienen ni un solo traductor jurado.

En cuanto a los aspectos gremiales, comentó que las dos asociaciones existentes (CCT y ACTI) actúan como grupos cerrados y algo elitistas; y que sus miembros son elegidos sin mucho criterio académico, son pocos y su distribución no representa el mercado del país. Aunque estas asociaciones sugieren unas tablas tarifarias para sus asociados, tales tarifas no se conocen ni aplican por la mayoría de quienes practican la profesión. Así que el mercado del país se rige con cierta lógica anarquista, puesto que tampoco existe un comité de ética que supervise los temas de la calidad o las disputas entre las partes: “[...] las estadísticas muestran que más del 80 o 85% de los traductores en el país no están agremiados bajo

ninguna figura. Lo que es una falla de la profesión para pedir cambios desde el Gobierno o los estamentos responsables” (OP_COL).

Si bien en Colombia es complicado abrirse camino en la profesión, como en cualquier otro campo, este experto considera que allí se puede vivir de la traducción ya que, en tiempos recientes, esta ha adquirido cierto reconocimiento ante el Gobierno y los sectores económicos.

Hay que hacer cosas para incentivar el monopolio, durante un tiempo, de la profesión. Se está trabajando con el Gobierno para una Ley que permita regular más la profesión y evitar el intrusismo. Y así mejorar las condiciones laborales. Pero yo diría que, al comienzo es duro. Pero, muchos traductores logran, jóvenes, establecerse como traductores en el mercado ¡y sólo hacen eso! (OP_COL).

- Aunque hay muy pocas empresas de traducción de mediano tamaño, un número importante de traductores trabajan como *freelancers*, siguiendo las tendencias del *outsourcing* comunes en el mundo. Estas personas se desempeñan como localizadores, subtituladores, o son empleados por el Gobierno o por grandes agencias europeas.



8.2.3 Venezuela: UCV - ULA

8.2.3.1 Información demográfica

8.2.3.1.1 *Estudiantes/egresados: Edad, género, nivel y lugar de residencia*

En el caso de la UCV, se recibieron 22 encuestas de participantes de las siguientes edades: 14 (63,6%) de entre 20 y 25 años; 6 (27,2%) de entre 26 y 30 años; y 2 más (9%) de entre 31 y 35 años (Tabla Anx. 7). La distribución por género fue de 17 mujeres (77,2%), y de 5 hombres (22,7%) (Tabla Anx. 10). Estos participantes se ubicaron en los siguientes niveles de estudios: 1 participante (4,5%) de nivel intermedio, 7 (31,8%) de nivel avanzado, y 10 (45,5%) que hacían sus Prácticas o Monografía de grado. También hubo respuesta de 4 egresados (18,1%) (Tabla Anx. 13). 19 (86,3%) de los participantes de esta universidad residían en Caracas para el momento de la encuesta. Y los 3 restantes respondieron desde Bogotá (Colombia), Santiago de Chile y Miami (EE. UU.).



Por el lado de la ULA, se obtuvieron respuestas de 24 participantes de los siguientes rangos etarios: 7 (21,1%) entre 20 y 25 años, 11 (45,8%) entre 26 y 30 años; y 4 (16,6%)

entre 31 y 35 años. También hubo respuestas de un participante de entre 41 y 45 años, y de otro mayor de 45 (Tabla Anx. 7). En total fueron 18 mujeres (75%) y 6 hombres (25%) (Tabla Anx. 10). De estos participantes 4 estudiaban en el nivel intermedio y otros 4 en el nivel avanzado (16,6% en cada nivel). Igualmente, se recibieron respuestas de 8 estudiantes en Prácticas o Pasantías y de 8 egresados (33,3% para cada caso) (Tabla Anx. 13).

El lugar de residencia de 21 de los estudiantes y egresados (87,5%) fue la ciudad de Mérida, sede de la ULA. Los otros 3 participantes completaron las encuestas desde el Estado Rubio y desde Caracas (dos ciudades en Venezuela) y un tercero desde Fort Worth, Texas (Estados Unidos).

8.2.3.1.2. Profesores: Edad, género, aspectos laborales y gremiales

Nuestra encuesta fue respondida por 3 docentes de la UCV; 2 mujeres y 1 hombre. Estos se ubicaron en diferentes grupos etarios: 31-35, 46-50 y 51-55 años. Dos de esos docentes trabajaban exclusivamente para la UCV y el tercero tenía un trabajo adicional. Igualmente, 2 de los participantes dijeron tener un vínculo permanente con la institución y un tercero no lo especificó. Estos docentes ingresaron a la UCV entre 2005 y 2010. Solo 1 de los 3 reportó realizar trabajos de traducción y corrección de textos como actividad suplementaria. Respecto a la vinculación gremial, uno pertenecía a una agremiación de traductores, otro a una agremiación docente, y un tercero no se encontraba agremiado.



Respecto a la ULA, solo se obtuvo respuesta de 2 docentes, un hombre y una mujer. Los dos docentes manifestaron tener vínculo laboral exclusivo con la ULA y no realizar trabajos adicionales. Solo uno de ellos dijo pertenecer a una agremiación de docentes. Ante lo reducido del grupo docente del programa de la ULA, nos abstenemos de revelar información adicional (como la edad o el año de inicio de labores) que pueda comprometer el anonimato de los participantes.

8.2.3.2 Información académica y profesional

8.2.3.2.1. Estudiantes/egresados: razones para estudiar traducción, formación en otras disciplinas e interés en posgrados

Iniciamos este segmento con las motivaciones de los participantes venezolanos para elegir la traducción como carrera. En la UCV se observa que de los 22 estudiantes encuestados, 13 (59,1%) escogieron la Licenciatura en Traducción o en Interpretación debido a su atracción por los idiomas. Para 6 (27,2%) fue decisiva la pasión por la

traducción. 2 (9,1%) eligieron su carrera solo por casualidad (indecisión o recomendación de un tercero). 1 de los participantes se basó en su pasión por la literatura extranjera, y 1 más dijo ser un traductor en ejercicio con interés en afianzar sus conocimientos (Tabla Anx. 16).

Solo 1 participante dijo ver en la traducción un complemento para sus otros estudios. No obstante, observamos que fueron 6 (27,2%) los estudiantes de esa universidad que tenían formación complementaria en diversas disciplinas: 3 en enseñanza de lenguas o en literatura, 2 en ciencias sociales, y 1 en humanidades o artes (Tabla Anx. 19).

La continuación de estudios de posgrado en traducción o en disciplinas complementarias fue vista de manera positiva por 18 (81,8%) de los 22 encuestados de la UCV. Otros 2 (9,1%) quisieran continuar con posgrados diferentes, y para 2 más (9,1%) el grado de traductor sería su título final.



En la ULA, fueron más los estudiantes que privilegiaron la pasión por la traducción al momento de elegir la traducción como Opción Profesional de sus carreras; este fue el factor decisivo para 15 (62,5%) de los 24 encuestados. El gusto por los idiomas fue la segunda razón más votada, con 7 participantes (29,1%). También se presentó 1 caso de un traductor empírico interesado en consolidar sus conocimientos sobre la disciplina (Tabla Anx. 16).

Por otra parte, 4 (16,6%) de los encuestados de la ULA dijeron ver en la traducción un complemento a sus otros estudios. A pesar de ello, al analizar los datos encontramos que fueron 9 (37,5%) los participantes que contaban con estudios adicionales en otras disciplinas: 2 en enseñanza de lenguas o en estudios literarios, 2 en humanidades o en artes, 3 más en ciencias sociales y, por último, 2 en ciencias biológicas o de la salud (Tabla Anx. 19).

Todos los encuestados en esta universidad desearían continuar con estudios de posgrado. 23 de ellos (95,9%) manifestaron su deseo de realizar un posgrado en traducción o en disciplinas complementarias. Solo 1 quisiera explorar otros campos del saber en una eventual maestría o especialización.

8.2.3.2.2. Estudiantes/egresados: opinión y participación en investigación, experiencia laboral en traducción y en otras ocupaciones

Los participantes de las instituciones venezolanas también concedieron bastante importancia a la investigación en traducción. En la UCV, 18 (82,8%) de los 22 participantes la consideraron ‘imprescindible’ o ‘muy importante’. Para 3 estudiantes (13,6%) fue ‘medianamente importante’ y solo 1 le otorgó poca importancia (Tabla Anx. 22).

Solo 10 participantes (45%) sabía de la existencia de la asignatura ‘Metodología de la investigación’ en su programa. Los demás participantes afirmaron que no había materias al respecto o no respondieron. Ante la pregunta sobre su participación en grupos de investigación, solo 3 (13,6%) de los 22 participantes respondieron afirmativamente, elevando al 86,3% (19 participantes) el porcentaje de quienes nunca habían participado en alguno de estos grupos (Tabla Anx. 25).

En el aspecto laboral, solo 1 de los participantes de esta institución dijo dedicarse exclusivamente al estudio; mientras que 10 estudiantes (45,4%) necesitaban combinar sus estudios con un trabajo de medio tiempo, y otros 4 estudiantes (18,1%) también laboraban a tiempo completo. Además 1 de los estudiantes mencionó trabajar los fines de semana o durante sus vacaciones. Sobre los egresados, 4 de ellos (18,1%) dijeron dedicarse a la traducción como actividad laboral, y 2 (9%) dijeron también realizar otras actividades (Tabla Anx. 31).



Por parte de la ULA, 21 de los 24 encuestados (87,5%) dieron la máxima importancia a la investigación, mientras que los otros 3 (12,5%) la consideraron ‘muy importante’ (Tabla Anx. 22). Igualmente, 18 (75%) de los encuestados conocían la existencia del ‘Seminario de investigación’ ofrecido en su carrera. No obstante, solo 5 participantes (20,8%) dijeron haber formado parte de algún grupo de investigación en el pasado, mientras que los 19 restantes (79,1%) nunca lo habían hecho (Tabla Anx. 25).

En cuanto al campo laboral, solo hubo 3 participantes (12,5%) que se dedicaban exclusivamente a estudiar; mientras que 12 más (50%) combinaban algún trabajo de tiempo parcial con sus estudios. 2 encuestados (8,3%) debían trabajar a tiempo completo; y 1 más dijo trabajar los fines de semana o durante sus vacaciones. De parte de los egresados, 2 de

ellos (8,3%) manifestaron que trabajaban en el campo de la traducción, mientras que otros 4 (16,6%) expresaron lo contrario (Tabla Anx. 31).

8.2.3.2.3. Profesores: títulos de grado y posgrado, y certificaciones profesionales en traducción

Como se ha dicho, el número de docentes de Venezuela fue más reducido que el de los demás países, por ello la cantidad de respuestas en este apartado es también más limitada. Los 3 docentes encuestados en la UCV se recibieron como licenciados en traducción general, y 1 de ellos también cuenta con grado en lingüística. En cuanto a la formación de posgrado, hubo información de 1 máster en traducción y de 1 en lingüística. Por las entrevistas, pudimos ver que la mayoría de los docentes de traducción en la UCV son egresados de alguno de sus programas. Así lo comenta un participante, “[l]os profesores de esas lenguas son profesores que estudiaron aquí mismo, en la Escuela de Idiomas y que ahora dan clases de italiano, de francés, de portugués, etc..... De hecho, no logro recordar a ningún profesor que actualmente sea extranjero” (5P18B).

Aunque los 3 profesores afirmaron que sus títulos universitarios los acreditaban como traductores profesionales, la legislación venezolana exige la presentación de un examen para poder acceder a la condición de traductor e interprete oficial.



Por el lado de la ULA, 1 de los 2 profesores consultados se graduó como Profesional en Lenguas Modernas con énfasis en traducción, y el otro cuenta con grados en filología y en lingüística. Ambos profesores tienen título de maestría en lingüística, y 1 de ellos tiene además maestría en traducción y doctorado en lingüística aplicada. En ambos casos, estos docentes recibieron su formación de pregrado en la ULA, y continuaron estudios de posgrado en otras instituciones del país o del exterior.

Ninguno de estos profesores posee acreditación como traductor oficial. Sin embargo, 1 de ellos ejercía como traductor para el ‘Servicio de Traducción’ de la ULA, cuya traducción de documentos, académicos exclusivamente, es reconocida como oficial por el Gobierno de Venezuela.

8.2.3.2.4. Profesores: corriente teórica, opinión/participación en investigación y publicaciones

El escaso número de encuestas obtenidas en la UCV no nos permite ofrecer información detallada sobre las preferencias teóricas de sus docentes, sin embargo, 1 de los

encuestados dijo tener el funcionalismo como su enfoque preferido, y otro docente prefirió el enfoque literario. Sobre la relevancia de la investigación en la traducción, los 3 docentes encuestados opinaron que esta es ‘imprescindible’ o ‘muy importante’.

En lo relativo a la pertenencia a grupos de investigación, solo 1 profesor mencionó haber participado a uno en el pasado, mientras que los 2 restantes nunca habían formado parte de ningún grupo. Por lo anterior, solo 1 docente dijo tener entre 1 y 5 artículos producto de su trabajo investigativo.



Los datos de la ULA son igualmente escasos para nuestros propósitos. En esa institución, 1 de los participantes dijo seguir el funcionalismo y el enfoque comunicativo como corrientes teóricas, y el otro dijo no tener certeza al respecto. Ambos docentes consideran que la investigación en la traducción es un aspecto ‘imprescindible’, pero solo uno de ellos pertenecía a un grupo de investigación. Este último participante contaba con más de 10 textos de investigación publicados.

8.2.3.3 Aspectos curriculares

8.2.3.3.1. Estudiantes/egresados: orientación del programa, distribución de cursos y créditos, y situación de las lenguas

La consulta a los participantes venezolanos sobre los aspectos curriculares arrojó los siguientes resultados. Para 12 (54,5%) de los 22 participantes de la UCV el tipo de orientación ofrecida por su programa era principalmente humanista; y otros 6 (27,2%) opinaron que esta orientación era más de tipo profesionalizante. 5 encuestados (13,6%) encontraron que había un balance entre los dos aspectos, y 1 uno no opinó al respecto (Tabla Anx. 34).

En cuanto a la cantidad y distribución de los cursos en el programa, 15 (68,1%) de los participantes opinaron que esta era ‘poco adecuada’, mientras que para 6 (27,2%) resultaba ‘adecuada’. Solo 1 encuestado eligió la opción ‘muy adecuada’ (Tabla Anx. 37).

La pregunta sobre la cantidad y distribución de los créditos dio como resultado que 13 consultados (59%) la consideraran ‘adecuada’ o ‘muy adecuada’. Otros 7 (31,8%) la calificaron como ‘poco adecuada’; y para 1 fue ‘nada adecuada’. 1 participante no brindó respuesta.

La mayoría de los encuestados de la UCV opinaron positivamente sobre la oferta de lenguas de su programa. Para 16 de ellos (72,7%) esa oferta fue ‘adecuada’ o ‘muy adecuada’. Por el contrario, para otros 5 (22,7%) tal oferta fue ‘poco adecuada’, y 1 más se abstuvo de responder (Tabla Anx. 40). En lo relativo a las lenguas que conocían y utilizaban en sus estudios, observamos que los 22 encuestados (100%) tenían competencia en inglés. De las otras lenguas, 8 participantes (36,3%) conocían el francés, mientras que los idiomas italiano, alemán y portugués eran hablados por 4 participantes (18,1%) cada uno (Tabla Anx. 43).

Sobre la manera de haber aprendido las lenguas extranjeras, 10 participantes (45,4%) manifestaron que estas fueron aprendidas ‘por medio de cursos o en colegios bilingües’. Otros 6 (27,2%) las adquirieron ‘de manera autodidacta’. 8 de los encuestados (36,3%) ganaron su competencia lingüística ‘exclusivamente en la carrera’. Entre los participantes, 2 (9%) provenían de ‘familias bilingües o multilingües’; y 1 más adquirió sus conocimientos gracias a una ‘estancia en un país con idioma extranjero’ (Tabla Anx. 46).



La opinión sobre el tipo de formación ofrecida por el programa de Idiomas Modernos en la ULA se inclinó por los aspectos humanistas, con 11 participantes (45,8%). Para 9 más (37,5%) su programa ofrecía un balance entre los aspectos profesionalizantes y humanistas. Solo 4 (16,6%) opinaron que su formación era más del tipo profesionalizante (Tabla Anx. 34).

Con relación a la cantidad y distribución de los cursos de su programa, 15 (62,5%) de los participantes de la ULA la encontraron ‘poco adecuada’. Para otros 8 (33,3%) esta distribución fue ‘adecuada’. Solo 1 encuestado eligió la opción ‘nada adecuada’ (Tabla Anx. 37).

Una valoración similar se dio con relación a la cantidad y distribución de los créditos. 14 (58,3%) participantes valoraron este aspecto como ‘poco adecuado’. Para 7 encuestados (29,1%) esa distribución fue ‘adecuada’; 1 participante eligió la opción ‘muy adecuada’; y 2 no opinaron al respecto.

En este programa la oferta de lenguas para la Opción Traducción fue calificada como ‘adecuada’ por 17 (70,8%) participantes; mientras que para los 7 restantes (29,1%) dicha oferta resultó ‘poco adecuada’ (Tabla Anx. 40). Los 24 participantes (100%) de la ULA se consideraron competentes en la lengua inglesa. 12 (50%) dijeron ser también competentes en francés. 6 más (25%) respondieron que el italiano era su otra lengua de estudio y 2 (8,3%)

dijeron lo mismo del portugués. Finalmente, solo 1 encuestado dijo ser competente en alemán (Tabla Anx. 43). Recordemos que el Programa de Idiomas Modernos de la ULA forma profesionales en dos lenguas con un nivel de exigencia similar, aunque solo una lengua, entre el inglés y el francés, puede ser elegida para la Opción Traducción.

Respecto al modo utilizado para aprender las lenguas extranjeras, los participantes de la ULA respondieron lo siguiente. 13 participantes (54,1%) aprendieron sus lenguas ‘por medio de cursos o en colegios bilingües’, mientras que 10 (41,6%) dijeron haberlo hecho ‘de manera autodidacta’. Para 3 encuestados (12,5%) el aprendizaje sucedió ‘exclusivamente en la carrera’; y solo 1 provenía de una ‘familia bilingüe o multilingüe’ (Tabla Anx. 46).

8.2.3.3.2. Profesores: orientación del programa, distribución de cursos y créditos, y situación de las lenguas

Las respuestas obtenidas en las dos instituciones venezolanas, aunque menos numerosas, también nos permiten establecer algunas comparaciones. Los 3 participantes de la UCV tuvieron opiniones divididas sobre el tipo de orientación ofrecida por su programa. 1 dijo que esta orientación era de tipo profesionalizante; otro opinó que había un balance entre la parte profesionalizante y la humanista, y un tercero se abstuvo de opinar. En cuanto a la cantidad y distribución de los cursos, 2 docentes dieron una valoración positiva y 1 no opinó al respecto. Tampoco se emitió opinión sobre la cantidad y la distribución de los créditos a lo largo del programa de estudios.

La opinión sobre la oferta de lenguas en la UCV también tuvo 2 valoraciones positivas y una abstención. Los 3 docentes encuestados en la UCV dominan el inglés, 1 de ellos también conoce el francés y otro el portugués.



Por el lado de la ULA, los 2 docentes encuestados coincidieron en que el tipo de formación ofrecida para los Profesionales en Idiomas Modernos es de tipo humanista. Estos 2 docentes se mostraron bastante críticos en cuanto a la cantidad y distribución de los cursos de su programa, así como en lo relativo a la cantidad y distribución de los créditos. En ambos casos, la valoración sugerida por estos docentes fue como ‘poco adecuada’.

En lo tocante a la oferta de lenguas, solo 1 de los encuestados opinó que esta era ‘adecuada’; mientras que el otro no emitió su concepto. Los 2 docentes encuestados trabajan en el área de inglés, aunque 1 también domina el francés y el catalán.

8.2.3.4 Aspectos didácticos

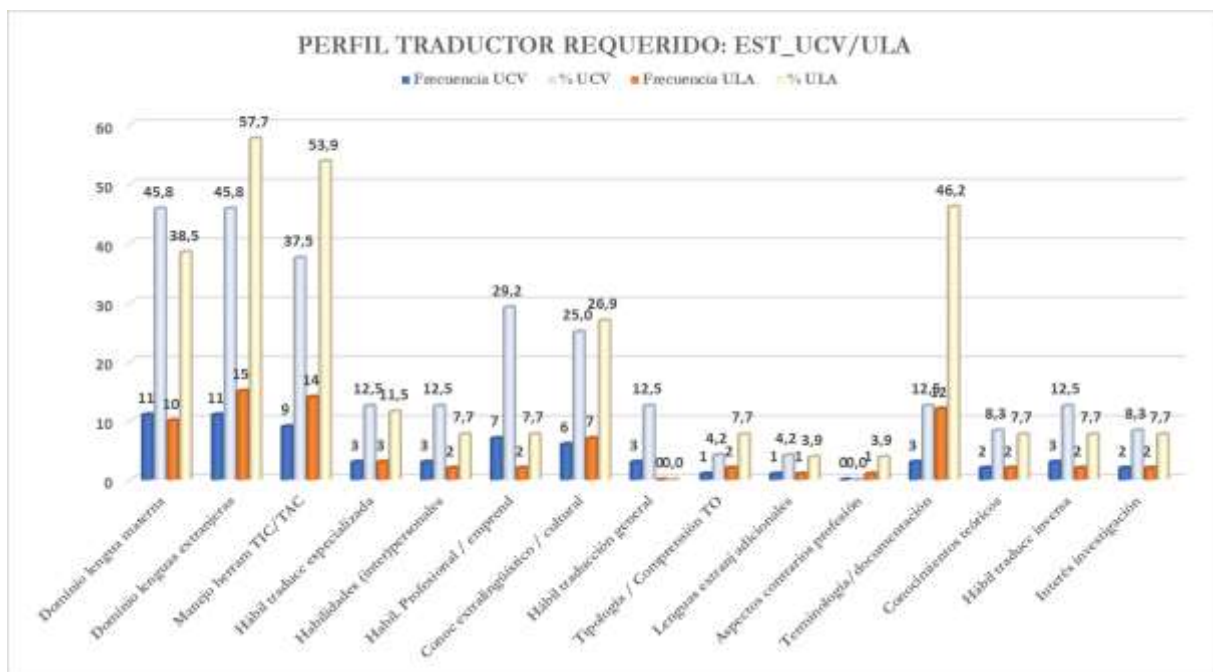
8.2.3.4.1. *Estudiantes/egresados: perfil requerido vs. perfil ofrecido*

La consulta sobre el perfil requerido por los profesionales de la traducción en Venezuela nos mostró que los estudiantes y egresados participantes en la UCV y en la ULA tuvieron expectativas similares al respecto. Por el lado de la UCV, en 11 de las respuestas válidas (45,8%) se vio el dominio de la lengua materna como un aspecto de mayor importancia; y una valoración idéntica (45,8%) se le otorgó al conocimiento de las lenguas extranjeras. En número de opiniones, siguió la destreza en el manejo de las herramientas informáticas, con 9 comentarios válidos (37,5%). Las habilidades profesionales y de emprendimiento, y los conocimientos extralingüísticos y culturales siguieron en importancia, con 7 (29,1%) y 6 (25%) comentarios, respectivamente. Otros requerimientos con menor número de comentarios se relacionaron con las habilidades para la traducción general y especializada; el desarrollo de habilidades (inter)personales; el uso de la terminología, y de la traducción inversa. Un compendio de las opiniones de los participantes de esta institución se presenta en la Gráfica 3, más abajo.



En cuanto a la ULA, las habilidades que los participantes privilegiaron en el perfil de los traductores profesionales incluyen, igualmente, el dominio de las lenguas extranjeras, con 15 comentarios válidos (57,7%); el conocimiento profundo de la lengua materna, con 10 menciones (38,4%); y las destrezas informáticas, con 14 opiniones (53,8%). Los encuestados de esta institución también resaltaron la importancia de los conocimientos sobre terminología y documentación, con 12 comentarios (46,2%) –lo cual concuerda con la orientación de algunos de los cursos en este programa– y, en menor medida, los conocimientos extralingüísticos y culturales, con 7 menciones (26,9%).

La Gráfica 3, a continuación, resume los aspectos más destacados extraídos de las encuestas a los participantes de las dos instituciones venezolanas.



Gráfica 3. Perfil traductor requerido según estudiantes UCV/ULA

Al contrastar las habilidades y temas propuestos por los encuestados con los perfiles descritos en los respectivos planes de estudio de las dos instituciones en Venezuela (véase 6.4.1.6 y 6.4.2.6. Requisitos de ingreso y perfil del egresado), consideramos que el perfil propuesto por la UCV resulta algo generalista, al mencionar solo algunos aspectos que resultan apenas obvios para cualquier carrera universitaria, como son el desarrollo de la competencia profesional específica (traductora, en este caso), el estímulo de la reflexión teórica, y la formación de un profesional integral. En cuanto al programa de la Licenciatura en Idiomas Modernos de la ULA, este tampoco ofrece un perfil con la descripción detallada de las competencias a desarrollar en los estudiantes. La información presentada en su página Web se limita a mencionar que “[es] una carrera humanística que tiene como propósito formar un profesional con amplias competencias lingüísticas, culturales y comunicacionales en la lengua española y en dos lenguas modernas”²⁸².

A pesar de que los perfiles de las dos instituciones consultadas en Venezuela resultan algo imprecisos con respecto a las competencias que sus programas buscan desarrollar, la mayoría de los encuestados opinaron favorablemente sobre la adecuación de la formación recibida para adquirir un perfil profesional en la disciplina. Para 18 (81,8%) de los participantes de la UCV la formación recibida cumplió con el perfil requerido para los

²⁸² Consultado el 10 de octubre de 2019 de <http://www.ula.ve/humanidades-educacion/es/estudios/idiomas-modernos-humanidades-y-educacion/licenciatura-en-idiomas-modernos>

traductores en su país (Tabla Anx. 49). En cuanto a los docentes, 2 consideraron su programa ‘medianamente adecuado’ para ese propósito, y 1 lo valoró como ‘totalmente adecuado’.

De manera similar, 19 (79,1%) encuestados en la ULA valoraron como ‘adecuada’ o ‘muy adecuada’ la formación recibida en su carrera para prepararlos según los requerimientos del mercado de la traducción venezolano (Tabla Anx. 49). Para los 2 profesores participantes en esta institución, su programa fue ‘medianamente adecuado’ para alcanzar las expectativas del perfil propuesto.

8.2.3.4.2. Estudiantes/egresados y docentes: importancia relativa de la traducción

Todos los estudiantes de las instituciones venezolanas se expresaron positivamente sobre la importancia de la traducción como profesión. Esta pregunta en la UCV arrojó que 17 de los 22 encuestados (77,2%) calificaran la traducción como ‘igual de importante que otras profesiones’; mientras que los 5 encuestados restantes (22,7%) la valoraron como ‘más importante’ que las demás (Tabla Anx. 52). Por otra parte, todos los participantes de esta institución coincidieron en la pobre valoración social que tiene la profesión en su país. 13 encuestados (59%) expresaron que la traducción es vista como ‘sin importancia como profesión’ por la mayoría del público; mientras que los otros 9 encuestados (40,9%) opinaron que tal profesión es vista como ‘menos importante que otras’ (Tabla Anx. 55). La opinión de los 3 docentes de la UCV respecto a la valoración del público fue que la traducción ‘no se ve como profesión importante’.

A pesar de la pobre valoración percibida por la sociedad, 7 de los 22 participantes de la UCV (31,8%) confiaron ‘firmemente’ en tener una estabilidad económica después de graduarse. Por otra parte, para otros 10 encuestados (45,4%) hubo dudas sobre esa estabilidad económica; y 4 más (18,1%) no creyeron en poder subsistir sin algún trabajo adicional. Adicionalmente, una persona consideró ‘imposible vivir solo de la traducción’ (Tabla Anx. 58).



Los estudiantes y egresados de la ULA también mostraron una valoración positiva de su profesión; para 21 de ellos (87,5%) la traducción tuvo ‘igual importancia que otras profesiones’; y los 3 restantes (12,5%) la consideraron como ‘más importante que otras profesiones’ (Tabla Anx. 52). En contraste, la visión de los participantes respecto a la

percepción social de su profesión fue baja. 18 participantes (75%) consideraron que el público ve la traducción como una profesión ‘sin importancia’; y los otros 6 (25%) opinaron que para la mayoría del público su carrera es ‘menos importante que otras profesiones’ (Tabla Anx. 55). Igual que sucedió con los estudiantes y egresados, los 2 docentes consultados en la ULA opinaron que la valoración del público ante la traducción es que esta ‘no se ve como profesión importante’.

Respecto a la estabilidad económica percibida después del grado, solo 3 de los 24 encuestados (12,5%) expresaron creer ‘firmemente’ en esa posibilidad; y 9 participantes (37,5%) dijeron tener sus dudas al respecto. Otras 5 personas (20,8%) consideraron necesario tener un trabajo adicional; mientras que 4 más (16,6%) creyeron ‘imposible vivir solo de la traducción’. Los 3 encuestados faltantes prefirieron no opinar sobre el tema (Tabla Anx. 58).

La Tabla 37 muestra algunas de las opiniones de los participantes de la UCV y de la ULA con respecto a las posibilidades económicas ofrecidas por la traducción en Venezuela.

| Estudiantes | Profesores |
|--|---|
| La mayoría de las personas que conozco, incluyéndome, tienen que dedicarse a otra cosa complementaria para poder sobrevivir. Muchas personas acá en Venezuela se dedican a la enseñanza de lenguas [...] ahora con la crisis que hay en el país, más bien ha crecido mucho el mercado laboral de la traducción, porque, al cambio, la conversión del dólar a bolívares hace que sea más, mucho más barata la mano de obra aquí (5E139B). | Bueno, yo he vivido desde... Desde antes de graduarme, he vivido de la traducción. Ahora es cada vez más difícil, pero... Pero hace tiempo sí. Y hasta compré apartamento y carro trabajando como traductora e intérprete, pues (5P09B). |
| [...] con todo este problema de la migración, que mucha gente está emigrando, lo que es más rentable en este momento es la traducción legal. Sin embargo tampoco puedes vivir de eso. Y llegar a una editorial, y ser el traductor de esa editorial es casi imposible. Porque ahorita no están... no están sacando libros aquí. No se están imprimiendo libros. Entonces no creo que... ¡en Venezuela no se puede vivir! (5E112B). | [...] si uno tiene el presupuesto suficiente para fundar una empresa, más o menos grande. Y eso incluye tener traductores disponibles, para lo que salga, y en un número grande de idiomas. Y eso incluye también pagarles una miseria... tú vivirás de eso... Pero no. Es muy difícil (5P18B). |
| Yo creo que sí. Pero, de un tipo de traducciones... Aquí, por ejemplo, las más importantes, o con las que más se trabaja, son las traducciones legales. Y como un intérprete público. Hay muchos documentos, y mucho interés en las personas para traducir ese tipo de documentos. Y sí da (6E160B). | Sí, yo creo que sí. De hecho, yo viví, o he vivido de la traducción. En sus diferentes manifestaciones. Primero como traductor, y ahora como profesor [...] el mercado de traducción en Caracas, y en Venezuela se ha radicalizado de una manera muy abrupta. Por el hecho de, por razones del cambio, el cambio de divisas [...] eso lo que genera digamos, es la deslocalización del mercado (6P08B). |
| No, aquí no es posible vivir de la traducción. Verdad que no. O sea, ni de freelancer, porque tengo una amiga que trabaja como ello, y tengo otros amigos que, sin embargo, tienen que rebuscarse alguna otra cosa (6E166B). | Si sabes hacer las cosas, sí puedes vivir de la traducción aquí, en este país. Con todos los problemas que tenemos ¿Por qué? Porque el trabajo se haría a distancia. O sea... también se pueden montar empresas. Aquí hay empresas de traducción y de interpretación, que trabajan, por ejemplo, para las empresas petroleras (6P17B). |

Tabla 37. Opinión sobre estabilidad económica tras el grado: Venezuela

8.2.3.5 Conocimiento y uso de tecnologías de información y de traducción

8.2.3.5.1. *Estudiantes/egresados y docentes: competencia, incentivo y acceso a tecnologías de información y de traducción*

Las respuestas de los encuestados en la UCV demuestran que los programas de esa institución parecen tener bastantes deficiencias en la utilización de las tecnologías para la información y la comunicación (TIC) y de las herramientas para la traducción asistida por computador (TAC). Sobre la competencia en el uso de las TIC, se obtuvo que 3 participantes (13,6%) consideraron su habilidad como ‘excelente’; 12 más (54,5%) la calificaron como ‘muy buena’; y otros 5 (22,7%) dijeron que era ‘buena’. Por otra parte, los 2 encuestados restantes (9%) valoraron su habilidad con las TIC solo como ‘regular’ (Tabla Anx. 61). De los 22 encuestados de esa institución, solo 3 (13,6%) dijeron acceder al Internet con facilidad desde su ‘hogar e institución’; otros 14 (63,6%) respondieron que accedían a la Web ‘solo en el hogar’; y 1 más dijo tener acceso únicamente desde ‘la institución’. Igualmente, 4 participantes (13,6%) respondieron que, en general, tenían ‘dificultades de acceso a Internet’ (Tabla Anx. 64).

Cuando indagamos sobre el incentivo que recibían de sus profesores o del programa para utilizar las TIC en sus trabajos académicos, 6 participantes (27,2%) afirmaron recibir ‘normalmente’ tal incentivo; y 4 más (18,1%) dijeron que esto sucedía ‘con poca frecuencia’. Por otra parte, 12 personas (54,5%) respondieron que el incentivo para usar las TIC ‘no era lo común’ (Tabla Anx. 67). En la pregunta relativa al incentivo para usar las TAC, solo 2 encuestados (9%) respondieron que se les invitaba a usarlas ‘normalmente’; y 2 más (9%) informaron que un incentivo en esa dirección se daba ‘con poca frecuencia’. En contraste, 18 participantes (81,8%) dijeron que esa motivación ‘no era lo común’ (Tabla Anx. 70). Al indagar sobre la existencia de herramientas TAC en los programas, y la facilidad para acceder a ellas, solo 3 participantes (13,6%) expresaron que ese acceso sucedía, pero ‘con dificultad’; mientras que los otros 19 participantes (86,3%) concordaron en que no había acceso a esas herramientas, y que estas se conocían ‘por gestión propia del estudiante’ (Tabla Anx. 73)’. Ante la carencia de este tipo de contenidos en sus programas, el 40% de los estudiantes consideraron, de manera espontánea, que era necesaria una mayor inclusión de las tecnologías para la traducción en su formación académica.

La información sobre las posibilidades de acceso y utilización de las tecnologías informáticas por parte de los docentes encuestados en la UCV dio el siguiente resultado: 2 de ellos evaluaron su competencia como 'buena', y 1 más la consideró 'muy buena'. Solo 1 docente dijo tener acceso a Internet en su hogar y en su oficina y 1 más dijo tener dificultades en general para acceder a Internet. El tercero no respondió la pregunta.

En cuanto al incentivo para que los alumnos utilizaran las TIC, solo 1 docente dijo motivarlos de manera 'frecuente'; y los otros 2 dijeron hacerlo, pero 'con poca frecuencia'. De manera similar, únicamente 1 profesor manifestó utilizar las herramientas TAC de manera habitual, mientras que los otros 2 dijeron usarlas, pero 'con poca frecuencia'. Al preguntárseles por el incentivo para la utilización de esas herramientas en sus alumnos, también 1 docente dijo incentivar 'normalmente' su uso; 1 más mencionó hacerlo 'con poca frecuencia'; y un tercero dijo no hacerlo, debido al tipo de cursos que enseñaba.



La información obtenida de los estudiantes y egresados de la ULA acerca de las posibilidades de acceso a las TIC y a las TAC mostró que 6 encuestados (25%) calificaron su competencia en el uso de las tecnologías como 'excelente'; 11 más (45,8%) la vieron como 'muy buena'; y 3 participantes (12,5%) la consideraron 'buena'. Por el contrario, 3 encuestados más (12,5%) se autoevaluaron en el uso de las TIC como 'regulares', y 1 participante dijo no tener 'ninguna' competencia al respecto (Tabla Anx. 61). En las preguntas abiertas, solo 2 participantes (8,3%) vieron la formación en tecnologías como una fortaleza del programa.

Sobre el acceso al Internet, los 24 encuestados de la ULA respondieron así: únicamente 2 participantes (8,3%) dijeron acceder fácilmente a este recurso desde su 'hogar e institución'; y 16 (66,6%) respondieron que su uso de la Red sucedía 'solo en el hogar'. Para 1 participante (4,1%) el acceso solo era posible desde 'la institución'; y los 5 restantes (16,6) dijeron tener 'dificultades de acceso al Internet' en general (Tabla Anx. 64). Al indagar si tenían incentivo de sus profesores o su programa para utilizar las TIC en sus actividades académicas, 6 participantes (24%) dijeron que se les motivaba 'frecuentemente'; e igual número (24%) mencionó recibir tal incentivo 'normalmente'. Por el contrario, para 9 encuestados (36%) dicho incentivo era 'poco frecuente'; y los 4 restantes (16%) respondieron que el incentivo para usar las TIC 'no era lo común' (Tabla Anx. 67). En igual sentido, la pregunta sobre el estímulo para hacer uso de las herramientas TAC arrojó que

solo 2 encuestados (8,3%) opinaron que se les incentivaba a utilizar esas herramientas ‘frecuentemente’; y otros 6 (25%) opinaron que esto sucedía ‘normalmente’. Para 10 personas más (41,6%) ese incentivo era ‘poco frecuente’; y los 6 últimos (25%) consideraron que dicho incentivo ‘no era lo común’ (Tabla Anx. 70). Con respecto a la facilidad de acceso a las TAC, solo 3 participantes (12,5%) respondieron que este se daba ‘con gran facilidad’; mientras que otros 6 (25%) opinaron que el acceso era ‘difícil’; y los 15 encuestados restantes (62,5%) dijeron que esas herramientas se conseguían ‘por gestión de cada estudiante’ (Tabla Anx. 73). Aunque la institución no cuenta con recursos para adquirir software para TAC con licencia, por las entrevistas supimos que sí se usan algunas versiones de prueba (o demos) así como algunos programas de freeware para conocer aspectos generales de su uso. De allí que algunos participantes respondieran que su programa cuenta con *Trados* (7 menciones), *Déjà Vu* (5 menciones) y *Memo Q* (9 menciones). Como programas libres se hacen prácticas con *Wordfast* (5 menciones), *Omega T* (8 menciones) y *Catscraddle*.

Las respuestas de los 2 docentes participantes de la ULA sobre el uso de las tecnologías arrojaron que 1 de ellos califica su competencia en las TIC como ‘excelente’ y otro la considera ‘muy buena’. De estas 2 personas, 1 tiene acceso a Internet en su hogar y en su institución, y la otra solo cuenta con ese servicio en su institución. Así mismo, solo 1 de los encuestados manifestó incentivar el uso de las TIC en sus alumnos de manera ‘frecuente’; mientras que el otro dijo que lo hacía solo ‘con poca frecuencia’. En lo tocante al uso de las herramientas TAC, ambos docentes manifestaron utilizarlas solo ‘con poca frecuencia’. Consecuentemente, ambos respondieron que también incentivaban el uso de las TAC por parte de sus alumnos ‘con poca frecuencia’.

8.2.3.6 Aportes del ‘observador externo’ en Venezuela

Como observadora externa de la situación de la traducción en Venezuela consultamos a una traductora pública y representante de una de las dos asociaciones de traductores venezolanas, residente en Argentina.

Para esta experta, la traducción en su país es una profesión reciente con respecto a las demás profesiones y, por ello, necesita de mayor reconocimiento. La entrevistada se refirió al escaso número de instituciones formadoras de traductores en su país y confirmó que, aunque varias universidades ofrecen cursos de traducción como parte de su formación en Lenguas Modernas (véase 6.4. Contexto de la traducción en Venezuela), la UCV es el

referente obligado de la enseñanza de la disciplina para los venezolanos, por ser la única con carreras conducentes a título. En cuanto a la formación brindada por esa institución, la entrevistada corroboró que es de carácter general y humanístico, y que los egresados de sus dos carreras generalmente deben buscar especializaciones posteriores, con preferencia en los campos de traducción médica, legal, y petrolera (la cual ha tenido relevancia por la vocación económica de ese país).

La entrevistada estuvo de acuerdo con otros participantes de este estudio en que hay una necesidad de formación de los traductores de su país en cuanto a las competencias profesionales requeridas para el ingreso a la vida laboral, al igual que en las habilidades informáticas. No obstante, esta entrevistada reconoció que en la UCV se han logrado algunos avances en la profesionalización por medio de actividades de intercambio académico –como ejemplo mencionó la “Semana del Traductor y el Intérprete” que se realizaba anualmente hasta hace pocos años, pero se suspendió por problemas presupuestales y políticos.

En la formación en tecnologías, también se ha avanzado en algunos aspectos, pero la experta reconoce que los programas no cuentan con la preparación ni las herramientas suficientes para formar a sus estudiantes; y son ellos quienes generalmente tratan de ponerse al día por cuenta propia. La actualización en tecnologías se ha visto frenada por la crisis económica y política del país que restringe el ingreso y salida de divisas y, por ende, afecta la comercialización de productos y suministros electrónicos.

Lamentablemente, la situación del país no permite que, por ejemplo, puedas adquirir esas herramientas de forma fácil [...] ahora es complicado comprarse o conseguir una resma de papel para imprimir una traducción oficial, por ejemplo, o es muy costosa la tinta para la impresora. O si se te daña la impresora no te puedes comprar una nueva [...] aunado a eso, está que también que hay que actualizarse. Y para estar actualizado hay que hacer cursos. Y la mayoría de los cursos y las capacitaciones están también fuera (OP_VEN).

Aparte de las mejoras en los aspectos profesionales y tecnológicos, la entrevistada consideró importante la consolidación y fortalecimiento de los gremios de traductores que puedan apoyar y dar mayor relevancia a la traducción, por ser esta una profesión no regulada en Venezuela. Con respecto a las dos agremiaciones del país, comentó que, a pesar de tener cerca de 35 años de creación, estas no han podido obtener un carácter de cuerpos colegiados debido a diversas razones políticas, burocráticas y administrativas. Por ejemplo, el Colegio

Nacional de Traductores (CONALTI), a pesar de su nombre, es solo una asociación civil, fundada por egresados de la UCV, que agrupa a un número reducido de profesionales de la traducción y la interpretación. El hecho de que las dos asociaciones existentes no tengan una representación fuerte en el plano profesional y ante el gobierno hace que su poder de convocatoria sea limitado. En el sitio Web de CONALTI se cuentan 51 afiliados (según la entrevistada, son unos 100). No obstante, estas agremiaciones realizan una decisiva labor de respaldo y difusión de la profesión por medio de talleres, seminarios y otras actividades dirigidas a estudiantes y egresados, con tarifas bajas al alcance de los asistentes. Es de anotar que, según la entrevistada, todos los miembros de estas asociaciones trabajan *ad honorem*.

Otro de los temas relevantes para la experta fue la revisión y adecuación de las regulaciones para presentar el examen de Intérprete Público, el cual es administrado por el Ministerio del Interior y Justicia, con base en requisitos vigentes desde la década de 1960. Un logro en este propósito es que ahora se inviten como jurados del mencionado examen a profesionales y académicos con criterios para evaluar y otorgar un título de ese tipo. Estas personas por lo general provienen de la UCV o de las asociaciones de traductores. “[A]ntes, por ejemplo, el jurado podría ser cualquier funcionario adscrito a una Embajada, o cualquier profesional o ‘equis’ persona que llamaran para servir como jurado del Examen” (OP_VEN).

La entrevistada explica que los profesionales acreditados por el examen del Ministerio son los únicos autorizados para poder hacer traducciones de tipo legal (o para servir como intérpretes en juicios orales). Estas traducciones representan una amplia parte del trabajo en la actualidad, puesto que muchas de las empresas se han ido del país por la inestabilidad política y social, reduciendo así las traducciones de tipo general, científico-técnico o del área de petróleos. Por otra parte, la traducción general en el país también suele ser ejercida por personas sin formación profesional. Ante la crisis económica, estas personas acaparan parte del trabajo cobrando tarifas inferiores, lo que obliga a los traductores expertos a reducir igualmente sus cobros. La entrevistada comenta que los clientes buscan a “[...] esas otras personas, los aficionados, que les cobran mucho menos. Pero, entonces, después te encuentran, o buscan la ayuda del traductor profesional para que les haga la corrección o revisión de un desastre que les han hecho por otro lado” (OP_VEN).

La experta también se refirió al notable incremento de textos para traducir provenientes de agencias con contactos en el exterior. Estos textos llegan al país

aprovechando la imparable devaluación de la moneda venezolana, que ofrece tarifas por debajo de las internacionales,

[...] lamentablemente, las tarifas que ofrecen las empresas, o agencias, o particulares etc. desde fuera son muy, muy bajas. Entonces, como que se aprovechan de la situación del país, sabiendo que el dólar en Venezuela tiene un valor impresionante y que, cada vez, todos los días aumenta [...] Entonces, eso afecta, obviamente, el mercado, en general (OP_VEN).

Ante el escenario descrito, y pesar de que la experta considera que los egresados de traducción venezolanos son muy competentes, ella concluye que la situación de la traducción se ha tornado compleja en su país para quienes aún viven de ella. Esto hace que muchos de los egresados, como en su caso, deban emigrar a otros países en busca de mejores oportunidades.

[...] esta nueva generación está muy bien parada y, digamos que, adaptada a los nuevos tiempos.... Lamentablemente, lo que les falta es, digamos, fondos o ayuda para seguir. Y que, bueno, lamentablemente, se tienen que ir. [Yo] todo ese tiempo anterior, viví de la traducción en mi país. Pero, todavía tengo, digamos, colegas que..., esa es su área de trabajo. Su único ingreso. Lo siguen haciendo 'a duras penas'. Pero cada vez se hace mucho más difícil (OP_VEN).

En una comparación con la situación de Argentina, de la que la entrevistada es conocedora, ella comenta:

[En Argentina] hay infinidad de instituciones donde se puede estudiar traducción. Digamos que la competencia es mucho mayor, ¡hay traductores 'para regalar'! [sonrisas] Pero sí, está muy desarrollada, digamos, las especializaciones, la capacitación [...] Hay oportunidades de, digamos, abrirse a otros mercados internacionales, estando acá. Y, obviamente, muchas más oportunidades de desarrollo y de... de crecimiento que en Venezuela [...] a veces en un poquito complicado, por la cantidad de colegas que hay ¡La demanda... La competencia es impresionante! (OP_VEN).

8.3. Semejanzas y diferencias resultantes a partir de la triangulación de datos

En este último segmento del capítulo sintetizamos algunos de los aspectos semejantes y diferentes que consideramos más relevantes entre las distintas instituciones, gracias al cotejo de la información recabada desde las diversas fuentes de consulta. Aunque el mayor

cúmulo de información se obtuvo de los datos aportados por los estudiantes y egresados, la comparación se complementa, cuando es relevante, con los hallazgos provenientes del grupo de docentes debido a su gran valor cualitativo. Consideramos que estos datos consolidados en relación con los casos del estudio logran ofrecer una visión panorámica de la situación en que se desarrolla la formación de los traductores en los tres países.

8.3.1 De los estudiantes y egresados

8.3.1.1 Aspectos demográficos

8.3.1.1.1 Género

Indistintamente de si provienen de egresados o de estudiantes activos, los porcentajes de las encuestas obtenidas para este estudio muestran una gran superioridad numérica de las mujeres traductoras. En casi todos los programas (excepto la EAN) la participación femenina superó el 70 por ciento, llegando al 88 por ciento en LV y al 97 por ciento en la UNC. Este aspecto se asemeja a los resultados de otras investigaciones donde la presencia femenina fue siempre mayoritaria en los programas de traducción (Gregorio Cano 2018; Pym 2012; Ulrych 2005).

8.3.1.1.2 Edad

Por otra parte, los estudiantes y egresados consultados se ubicaron mayoritariamente en las franjas entre los 20 y los 25 años y, en segundo lugar, entre los 26 y 30 años. De los 147 participantes solo hubo 6 que superaron los 36 años. Lo anterior representa una población joven, si se tiene en cuenta que el estudio abarcó a participantes a partir del nivel intermedio de las carreras y llegó hasta egresados a partir de 2014. Por ello estimamos que la edad de permanencia en las carreras de los participantes concuerda con los promedios etarios en estudios similares (Gregorio Cano 2018; Pym 2012; Ulrych 2005). Un ingreso poco antes de los 20 años y una culminación entre los 24 y los 30 años.

Una comparación interesante surgió con respecto a las edades de los participantes de la EAN, quienes representaron el grupo más joven –con dos estudiantes menores de 20 años, y el resto sin sobrepasar los 25, incluidos los 4 egresados. Por ser esta la única universidad privada participante, intuimos que los bajos rangos de edad podrían estar asociados con los factores socioeconómicos que condicionan el ingreso y la permanencia estudiantil en este tipo de universidades, en contraste con las instituciones públicas en Latinoamérica.

8.3.1.1.3. Lugar de residencia

Se observó que todos los estudiantes provenían de las ciudades en que estudiaban, o de poblaciones circunvecinas. En cuanto a los egresados, igualmente se evidenció que estas personas generalmente permanecían en las ciudades en que se graduaron, y en varios casos terminaban integrándose a la docencia en las mismas instituciones en que se formaron. El hecho de que los programas de traducción se ubicaran en ciudades principales pareció contribuir a la limitada movilidad tras el grado, pues es en esas ciudades donde se concentra el mercado de la traducción de cada país. No obstante, se observó un contraste entre los tres países del estudio. Mientras que en Argentina no se observó ningún caso de movilidad a otras ciudades o países después del grado (lo que podría relacionarse con la existencia de un mercado más consolidado para los traductores públicos), en Colombia se evidenciaron algunos desplazamientos, nacionales e internacionales, por razones académicas o laborales. Para el caso de Venezuela, los egresados residentes en otros países justificaron sus desplazamientos, principalmente, por las situaciones de inestabilidad política y económica de su país de origen. Igualmente, varios participantes se refirieron a su deseo de salir del país si las condiciones lo permitieran.

8.3.1.2 Aspectos académicos y laborales

8.3.1.2.1. Razones para estudiar traducción y formación en otras disciplinas

Respecto a las razones para elegir la carrera de traducción, en 3 instituciones (UNC, UDEA y UCV) la mayoría de los estudiantes tomaron su decisión principalmente por sentir atracción por las lenguas extranjeras y, en segundo lugar, por la traducción como disciplina. Curiosamente, este orden se invirtió en LV, EAN y ULA, en cuyos programas los estudiantes ya habían adquirido cierta competencia lingüística antes de elegir su camino profesional como traductores. Adicionalmente, encontramos entre 1 y 4 participantes de cada institución quienes no eligieron su carrera por convicción propia sino por indecisión, recomendación de un tercero o por simple casualidad. Por otra parte, en las cuatro instituciones de Colombia y Venezuela, países en los cuales no hay control sobre la traducción informal, hubo sendos casos de traductores empíricos que estudiaban para consolidar sus conocimientos disciplinares.

Al preguntar por la intención de continuar con especializaciones o maestrías, más del 90 por ciento de los participantes en cada institución respondieron afirmativamente, y un

80 por ciento contempló la posibilidad de realizar dichos posgrados en temas de traducción o de disciplinas complementarias. Lo anterior pone de manifiesto que los participantes son conscientes de la necesidad de continuar capacitándose después de recibir su grado y que, además, tienen un interés genuino por profundizar en la disciplina para la cual recibieron su formación inicial.

También se observó que entre los estudiantes consultados un alto número cursaba, o había cursado, otras carreras. Esa formación complementaria correspondía, con algunas excepciones, a la docencia de lenguas extranjeras y a las ciencias humanas o sociales. Esta no es una situación exclusiva del contexto hispanoamericano, como lo evidencian otros estudios donde la formación en disciplinas distintas es visible tanto en los estudiantes de traducción (Gregorio Cano 2018, pág. 205) como en los profesionales en ejercicio (Pym y Torres-Simón 2016; Quiroz et al. 2015; Société Française des Traducteurs (SFT) 2010, pág. 11). Lo que sí resulta interesante es que el promedio de estudiantes con esta situación para nuestro estudio rondó el 40 por ciento; y en casos como los de la UDEA y la UNC incluso se llegó al 46,6 y al 54,5 por ciento, respectivamente (ambos valores muy por encima de los mostrados en los estudios referenciados). Consideramos que las razones por las que los participantes inician sus estudios respaldan la idea de que la traducción en Latinoamérica aún es vista, en muchos casos, como una simple opción para adquirir o perfeccionar un idioma extranjero o como un estudio complementario de otras disciplinas, en vez de ser tomada como una profesión seria que representa una opción laboral segura y estable por sí misma.

8.3.1.2.2. Actividad laboral

Fue común encontrar que los estudiantes de las universidades públicas no iniciaran sus carreras inmediatamente después de terminar su secundaria, ya fuera por la escasez de cupos o ante la necesidad de emprender algún tipo de trabajo previo. Asimismo, la progresión académica de los estudiantes en la universidad pública fue, por lo general, más lenta ante la necesidad de combinar la vida estudiantil con alguna actividad laboral. En nuestro estudio notamos que, con excepción de los participantes de EAN y de la UNC, quienes se dedicaban exclusivamente a estudiar no superaban el 24 por ciento de los encuestados. Inclusive en dos casos (UCV y UDEA) solo se llegaba a un 4,5 y un 6,6 por ciento, respectivamente. La mayoría de los estudiantes se desempeñaban en trabajos de medio tiempo y, en menor medida, en trabajos a tiempo completo o de fin de semana.

8.3.1.2.3. Participación en investigación

Los estudiantes y egresados encuestados consideraron la investigación como un aspecto importante dentro de sus carreras. Sin embargo, un alto número de ellos desconocía la existencia de las materias con esta orientación, disponibles en casi todos los planes de estudio. Aunque es probable que estas personas hayan realizado tareas de investigación durante sus carreras, puede ser que no fueran conscientes de ello, ante la falta de metodologías explícitas y acordes con los requerimientos del análisis investigativo. Adicionalmente, en 5 instituciones entre el 70 y el 96 por ciento de los participantes manifestaron nunca haber participado en un grupo de investigación. Es conveniente entonces que las directivas de cada institución den un mayor impulso a las actividades de este tipo en sus programas, y que los docentes e investigadores incluyan a los estudiantes de manera más decidida en sus grupos y proyectos investigativos, con miras a fomentar en los alumnos las habilidades que en ese sentido exigen los estudios de posgrado y la vida profesional.

8.3.1.3 Aspectos curriculares y didácticos

8.3.1.3.1. Requisitos de admisión

En Argentina observamos casos como el de la UNC con una entrada abierta e irrestricta, pero cuyos programas comienzan con un curso de lenguas introductorio de varias semanas, el cual conduce a un examen que funciona como un ‘filtro lógico’ (1P05B) para continuar en la carrera. Por su parte, LV supedita su ingreso a la aprobación (o certificación) de un examen de lengua extranjera y de otro de lengua materna.

En el caso de Colombia, la UDEA organiza un examen de ingreso general en el cual se excluye, en promedio, al 90 por ciento de los aspirantes. Debido a la alta demanda y a los pocos cupos disponibles, cada programa establece un punto de corte mínimo para sus ingresantes, y el de Traducción está entre los más altos. La admisión a la EAN, de carácter privado, requiere de una entrevista que evalúa las aptitudes del estudiante y otros aspectos exigidos por esa universidad.

Para Venezuela, se exige que los criterios de admisión de la UCV y de la ULA permitan la inclusión de cualquier aspirante, siguiendo las regulaciones nacionales. No obstante, los cupos para los estudiantes nuevos se rigen ateniéndose a un *numerus clausus*, es decir, a un cupo cerrado.

Se observa entonces que los requisitos de admisión en las instituciones analizadas son diversos y están definidos según las particularidades de cada programa y las regulaciones de cada país. Este es un aspecto relevante al momento de analizar la manera en que se organizan los planes de estudio, tal como explican Torres-Simón y Pym (2017):

Aunque los requisitos de admisión no forman parte del plan de estudios en sí, el nivel inicial de los estudiantes y los requisitos específicos condicionan inevitablemente los contenidos de cada programa [...] En general, los requisitos de admisión parecen ser específicos de cada país, lo que destaca un factor importante en el diseño curricular: los estándares y las expectativas nacionales²⁸³ (2017, pág. 4).

8.3.1.3.2. Orientación de los programas

Los encuestados en cada país opinaron de maneras diversas con respecto a la orientación de la enseñanza en sus programas. En las opiniones de los estudiantes y egresados de la UNC se observó un balance entre quienes veían mayor énfasis en los aspectos profesionalizantes (en este caso, la formación en traducción jurídica) y en los aspectos humanistas. Sin embargo, la mayoría de los docentes allí opinaron que la formación ofrecida era más de carácter humanista. En el caso de LV, también se observó cierta discrepancia entre los diversos participantes en cuanto a la orientación ofrecida por los programas. Mientras que los estudiantes y egresados destacaron mayormente los componentes humanistas de sus carreras, las docentes encuestadas resaltaron el predominio de los aspectos profesionalizantes.

En los dos casos consultados en Colombia se destacó la orientación profesionalizante. En la UDEA, tanto estudiantes como profesores apuntaron al mayor énfasis en los aspectos técnicos y tecnológicos de su carrera. Una opinión similar surgió de los participantes de la EAN, para quienes la orientación profesionalizante se reflejaba en el énfasis en temas empresariales y de negocios de su programa.

Finalmente, la mayoría de los participantes encuestados en las dos universidades de Venezuela apuntaron a que las carreras de ese país ofrecen una mayor orientación hacia la formación humanista y cultural, con un alto componente lingüístico.

²⁸³ Although admission requirements are not part of the curriculum per se, the students' starting level and specific requirements inevitably condition the contents of each program [...] In general, admission requirements seem to be country-specific, highlighting an important factor in curriculum design: national standards and expectations.

8.3.1.3.3. Cantidad y distribución de los cursos

La valoración de la pertinencia del número de asignaturas y de su ubicación en la malla curricular en los programas argentinos arrojó resultados dispares. En LV, la opinión sobre este aspecto fue mayoritariamente positiva, con calificaciones de ‘adecuado’ o ‘muy adecuado’. En la UNC, la percepción mayoritariamente positiva de los estudiantes contrastó con una visión más crítica por parte de la mayoría de los docentes.

Por el lado de la UDEA, en Colombia, estos dos aspectos mostraron un balance casi exacto entre los extremos positivo y negativo. Las opiniones de los estudiantes y egresados de la EAN al respecto también fueron balanceadas, aunque todos los profesores de esa institución tuvieron una opinión positiva.

Por el lado de las dos instituciones analizadas en Venezuela la valoración del número y la ubicación de los cursos fue mayoritariamente negativa, con la respuesta ‘poco adecuado’ como la más elegida por los encuestados.

Mas allá de las diversas valoraciones en cada país, una cantidad importante de las opiniones a este respecto se inclinó al lado negativo. A excepción de LV, en todas las instituciones la valoración ‘poco adecuado’ estuvo por encima del 40 por ciento (y en Venezuela incluso llegó a un 65 por ciento), siendo la falta de más horas y cursos dedicados a la traducción la razón de mayor descontento en todos los casos.

A la diferencia en el número de asignaturas en los programas se debe sumar la variación en el tiempo de interacción entre profesores y estudiantes en cada clase en los tres países. En ese sentido, las horas académicas en Colombia duran 60 minutos; en Venezuela, fluctúan entre 45 y 60 minutos; y en Argentina, estas equivalen solo a 40 minutos de clase presencial. Tal diferencia afecta el tiempo de contacto entre docentes y estudiantes para compartir y discutir sobre los diversos aspectos académicos, lo cual puede influir en el desarrollo de las competencias esperadas.

8.3.1.3.4. Conocimiento y adquisición de lenguas

Con respecto al conocimiento y uso de las lenguas extranjeras en los casos analizados, notamos que el 100 por ciento de los estudiantes y egresados en Colombia y Venezuela tenían el inglés como su principal lengua de estudio y de uso. Aunque en Argentina los porcentajes para el inglés rondaron el 90 por ciento, la restricción de los traductorados a un único idioma en ese país significó que un pequeño número de encuestados mencionara el

francés, italiano, alemán o portugués como sus primeras lenguas extranjeras y que tuvieran solo conocimientos básicos del idioma inglés.

En cuanto a la forma en que los participantes aprendieron sus lenguas extranjeras, fue interesante observar que los porcentajes más altos correspondieron al aprendizaje por medio de ‘cursos o en colegios bilingües’, superando el 30 por ciento en todos los casos, y llegando al 84 por ciento en los programas de Argentina. Otra respuesta recurrente se refirió al aprendizaje ‘autodidacta’, superando el 27 por ciento en Colombia y en Venezuela, y llegando al 50 por ciento en los participantes de la UDEA. En contraste con los modos anteriores, el porcentaje de participantes que manifestaron haber aprendido sus lenguas ‘exclusivamente en la carrera’ fue relativamente bajo. En Argentina (donde el nivel lingüístico de ingreso es más elevado) este porcentaje no superó el 6 por ciento. En Colombia, rondó el 23 por ciento en las dos instituciones, mientras que en la UCV logró llegar al 36,3 por ciento.

Los datos sobre la manera de adquirir las lenguas extranjeras también reflejaron algunas características familiares y socioeconómicas de la población encuestada. Por ejemplo, se notó un bajo número de participantes que adquirieron esas lenguas por provenir de familias bilingües o multilingües. Aunque los fenómenos de migración extranjera hacia Latinoamérica impactaron fuertemente a Argentina y Venezuela durante el siglo XX, los estudiantes descendientes de extranjeros pertenecen a la segunda o tercera generación y, por lo general, no han heredado las lenguas de sus ancestros. También fue muy bajo el número de encuestados que aprendieron sus lenguas por haber permanecido en algún país con idioma extranjero pues la movilidad estudiantil desde Latinoamérica hacia otros países, y en especial no hispanohablantes, es bastante reducida²⁸⁴. En consecuencia, el aprendizaje de lenguas foráneas tanto por la procedencia de familias bilingües como por alguna estancia en el exterior difícilmente superó el par de casos en cada institución investigada.

8.3.1.3.5. Formación en lenguas

En el Capítulo 7 se discutió el área de formación en lenguas discriminada por países, por ello aquí nos referiremos solo a la percepción global de este aspecto. Indistintamente de cuál sea la oferta de lenguas en cada institución, un aspecto sobresaliente en todos los

²⁸⁴ Según Brunner 2008, pág. 128, la matrícula de estudiantes latinoamericanos en el extranjero para 2005 no superaba el 1 por ciento de la matrícula total de educación superior de la región; en contraste con el estudio de Gregorio Cano 2018, pág. 206 sobre las estancias en países de lenguas extranjeras de estudiantes de traducción de cinco programas españoles, las cuales alcanzan el 73 por ciento.

programas es el interés por brindar una sólida formación lingüística, la cual se busca desde la fase inicial de las carreras e incluso desde antes, como sucede en la UNC. En los seis casos analizados la formación en lenguas constituyó el área con mayor peso y, aunque esta situación no es exclusiva de nuestro estudio (cf. Caminade 1995; Caminade y Pym 2005a; Chaia 2017; Gregorio Cano 2018; Torres-Simón y Pym 2017; Ulrych 2005), el peso promedio de las lenguas en los planes analizados sí rebasó el 56 por ciento de la dedicación horaria por programa (llegando al 62,5 por ciento en el caso de la UNC). La única excepción se dio en los traductorados de LV, cuya dedicación a las lenguas fluctuó entre un 34 y un 44,7 por ciento.

Aparte del idioma inglés, las demás lenguas conocidas, y enseñadas, en las diversas instituciones se limitan al francés, italiano, alemán y portugués. Sin embargo, estas lenguas extranjeras no se ofrecen en todas las instituciones, ni con la misma intensidad. Pudimos observar que algunos programas ofrecen el inglés más una de esas lenguas adicionales, con un mismo nivel de exigencia (UDEA, UCV). Otros plantean la intensificación en solo una lengua para la formación en traducción (normalmente el inglés), y las lenguas adicionales solo las ofrecen con un énfasis comunicativo (EAN, ULA). En Argentina, la UNC y LV (nuevo pensum) permiten elegir una sola lengua para el traductorado, y solo exigen demostrar un nivel de comprensión lectora en otra lengua extranjera como prerrequisito del grado. Sin embargo, en ninguna de estas dos últimas instituciones se observaron espacios destinados para la enseñanza de esa tercera lengua, por lo que los estudiantes deben adquirir tal competencia de modo individual.

Aunque se observó cierta diversidad lingüística, nuestros datos demostraron que el inglés es la lengua extranjera dominante en todos los casos, reforzando las consideraciones respecto a la distribución del mercado lingüístico, en el sentido planteado por Bourdieu y Pou (1990/2002). Así pues, solamente en 3 de los 6 casos (UDEA, UCV, ULA), el conocimiento del francés por parte de los participantes se ubicó en un segundo lugar, pero bastante alejado de la lengua inglesa. Las demás lenguas que forman parte de los otros traductorados –es decir, el italiano, el alemán y el portugués en la UCV, la UNC y LV– difícilmente superaron el par de usuarios por institución en nuestras encuestas. Solo en la UCV se llegó a 4 participantes para cada uno de estos idiomas, aunque siempre estudiados a la par con el inglés.

En general, los estudiantes de Argentina y Venezuela pueden acceder a cualquiera de las cinco lenguas para sus traductorados. En contraste, la oferta de traducción en Colombia se reduce al inglés y francés (UDEA) o solo al inglés (EAN). Con base en lo anterior, los participantes argentinos y venezolanos calificaron la oferta de lenguas de sus instituciones como ‘adecuada’ o ‘muy adecuada’, mientras que los participantes colombianos parecieron menos conformes, y se inclinaron por una evaluación entre ‘adecuada’ y ‘poco adecuada’ (esta última con un global del 40 por ciento).

Por otra parte, el éxito del aprendizaje de las lenguas no fue percibido uniformemente por los participantes, a pesar del tiempo dedicado en los distintos programas. Para los consultados en las instituciones argentinas su competencia lingüística fue vista como una fortaleza mayor; recordemos que, según EF-Education First (2016b), “Argentina es por mucho el país latinoamericano con mejor nivel de inglés”. Así pues, observamos que la aprobación de la formación en lenguas de LV superó el 90 por ciento entre estudiantes y profesores (la valoración más alta de las seis instituciones), y en la UNC rondó el 60 por ciento. El alto nivel lingüístico de las instituciones argentinas junto a los requisitos de ingreso –conocimiento medio de lenguas en LV, y cursado del Ciclo Nivelatorio en la UNC– parecieron redundar en el buen desempeño académico de los estudiantes al permitir que la enseñanza de los idiomas se pueda enfocar más hacia la traducción desde las etapas tempranas de las carreras. No obstante, observamos que algunos traductorados, p. ej. el de alemán y de francés en LV, aún dedican un tiempo importante a temas de lingüística, gramática y fonética. Por otra parte, algunos participantes de la UNC criticaron la inflexibilidad de los currículos para adquirir otros idiomas aparte del elegido para cada traductorado.

A diferencia de Argentina, en Colombia ninguno de los dos programas analizados exige conocimientos mínimos de lenguas para el ingreso a la carrera. Esto sucede a pesar de que, según los participantes, la formación en idiomas brindada durante la secundaria en ese país está limitada al inglés y es bastante deficiente, tal como lo corrobora el Índice de Nivel de Inglés (EF-Education First 2018). Con relación a la formación en lenguas en las dos instituciones colombianas hubo opiniones divididas. Los consultados en la EAN calificaron la enseñanza recibida como positiva y mencionaron la alta presencia de profesores nativos para cada lengua extranjera, y la buena capacitación de los docentes que enseñan la lengua materna, como dos fortalezas de su programa. En contraste con lo

anterior, la UDEA recibió una valoración regular por parte de los estudiantes, quienes criticaron el que las habilidades orales no tuvieran suficiente peso dentro de su programa. Además, solo el 30 por ciento de los participantes de esa institución dijo tener conocimientos de la lengua gala –a pesar de que el plan de estudios plantea la formación en las dos lenguas extranjeras de manera paralela, y casi idéntica.

En los dos casos analizados en Venezuela, más del 70 por ciento de los participantes valoraron la oferta de lenguas en sus respectivos programas como positiva. Recordemos que los programas de la UCV permiten a sus estudiantes elegir el par de lenguas que más les interesa, entre cinco opciones diferentes, y profundizar en ellas con una intensidad casi idéntica a lo largo de sus carreras. Aunque los participantes de la UCV valoraron como positiva la calidad de su enseñanza y su competencia lingüística, también advirtieron el descenso en el rendimiento y la calidad en las lenguas, y la formación en general, a causa de los problemas sociales y políticos del país (p. ej. ausentismo y deserción estudiantil, paros de profesores, ceses y suspensión de semestres, etc.). Especialmente preocupante fue la renuncia masiva de los profesores, ante lo cual las directivas han debido contratar a estudiantes auxiliares de los últimos semestres, o a recién graduados, con el consiguiente deterioro en la calidad de los cursos. Por el lado de la ULA, los participantes consideraron la enseñanza de idiomas como insuficiente para subsanar las precarias bases en lenguas extranjeras adquiridas durante el bachillerato. Recordemos que el conocimiento del inglés entre la población venezolana está catalogado como el más bajo del continente (EF-Education First 2018).

8.3.1.3.6. Sobre las lenguas adicionales e indígenas

En el Capítulo 5 veíamos que en varios países de Latinoamérica aún hay una activa coexistencia entre el español y algunas lenguas indígenas, y que algunos de esos países están comprometidos con la conservación de sus lenguas originarias. Respecto a los tres países analizados, los datos nos muestran que las lenguas indígenas superan el centenar, algunas de ellas con cientos de miles de hablantes, como el guaraní argentino (o correntino) y el wayúu del norte de Colombia y parte de Venezuela. En estos tres países las lenguas y dialectos de los grupos étnicos tienen reconocimiento oficial en sus territorios respectivos, junto con el castellano. No obstante, en la práctica, las disposiciones oficiales se aplican principalmente a las lenguas indígenas mayoritarias, aunque con limitaciones importantes en cuanto a la disponibilidad de personal idóneo para su enseñanza y para su interpretación

—dos actividades que son ejercidas generalmente por miembros de las mismas comunidades de habla. Normalmente se da prioridad a la provisión de intérpretes para atender asuntos legales, civiles, administrativos o de servicios sociales en los que tales lenguas lo requieran (Quiroz et al. 2013). La traducción con fines literarios, científicos o académicos es bastante limitada, pues no hay un campo comercial para ese tipo de lenguas y parte de la producción escrita tiene una intención etnográfica y cultural. En concordancia con el panorama anterior, la mayoría de los participantes reconoció tener poco conocimiento sobre las políticas de protección de las lenguas indígenas en sus países. Igualmente, al consultarles sobre su conocimiento de alguna de las numerosas lenguas indígenas, todos respondieron de manera negativa.

En cuanto al conocimiento de lenguas extranjeras distintas a las cinco enseñadas en los programas, difícilmente se llegó a la media docena y, en su mayoría, los casos correspondieron a personas con un conocimiento pasivo. Entre las respuestas tuvimos el coreano y la lengua de señas (UNC); el chino-mandarín, hindi y hebreo (UDEA); y el catalán (en docentes de la UDEA y la ULA). Esa limitada variedad de lenguas adicionales demostró la falta de políticas para el fomento y la inclusión de otras lenguas (tanto nacionales como extranjeras) en los programas de traducción, reforzando con ello la idea del menor valor de aquellas lenguas sin un papel destacado dentro del llamado ‘mercado lingüístico’ (Bourdieu y Pou 1990/2002).

8.3.1.3.7. Formación en traducción

Respecto a la oferta de materias para la formación en traducción en los programas estudiados, se observó que, en general, los cursos con esa orientación específica se inician de manera tardía. Con excepción de LV —donde se ofrecen cursos de traducción general desde el primer semestre— los estudiantes de las demás carreras tienen su primer contacto con la traducción a partir del segundo o tercer año de estudios. Además, se notó que las horas de dedicación a la enseñanza de materias de traducción están muy por debajo de la asignación horaria dedicada a la formación en lenguas. Aparte de LV, los programas analizados escasamente sobrepasaron el 25 por ciento en cuanto a la carga horaria total para las asignaturas de traducción propiamente dicha. De manera general, los participantes de todos los programas opinaron que se requiere aumentar tanto el número de horas de práctica traductiva como la distribución de las asignaturas orientadas a dicha práctica a lo largo de las carreras, iniciando desde los primeros semestres.

El mayor número de horas en clases de traducción, en relación al total de horas académicas, lo ofreció el traductorado Científico-Técnico en Inglés de LV, con un 45,6 por ciento del total. Además, todos los demás traductorados de esa institución dedicaron como mínimo el 29 por ciento de su tiempo a este tipo de materias. En orden descendente, los dos programas de la UCV (Licenciatura en Traducción e interpretación y Licenciatura en Traducción) dedicaron al área 32,3 y 24,8 por ciento de su tiempo, respectivamente. Con un porcentaje similar, las ofertas de la UNC rondaron el 25 por ciento en dedicación a la formación en traducción.

Un caso que llamó la atención fue el de la UDEA, pues el tiempo invertido en las materias de su programa de traducción solo llegó al 21,6 por ciento —si bien, los cursos de lenguas contemplan una iniciación a la traducción con el segmento llamado ‘Aprestamiento a la traducción’, no hubo claridad sobre cuál era la exposición real de los estudiantes a la traducción durante ese ciclo pues, tal como explica un docente,

[...] hay muchos profesores que enseñan en el Programa, en la parte del aprendizaje de la lengua y no son necesariamente traductores. Algunos se han formado como Licenciados en Enseñanza de Lenguas, y digamos que les falta un ‘poquitico’ esa parte de la traducción, que... que no se enseña como tal en los cursos de lengua extranjera (3P11B).

La menor carga horaria en esta área se presentó en las ofertas de la ULA (11 por ciento) y EAN (8,4 por ciento). Esto resulta comprensible si recordamos que esos dos programas no buscan formar traductores sino Licenciados y Profesionales en Lenguas Extranjeras, respectivamente.

Excluyendo los planes de estudio de la ULA y EAN, los porcentajes en las asignaturas específicas de traducción ofrecidas en los demás programas se asemejaron a los porcentajes presentados por Chaia (2017) respecto a nueve universidades públicas en Argentina; esto es “entre un 20 por ciento, y no más de un 37 por ciento” (2017, pág. 103).

8.3.1.3.8. *Iniciación profesional*

Al indagar sobre las asignaturas que se requieren para optar al título de grado, tales como la realización de prácticas profesionales, pasantías, monografías de grado o trabajos similares, encontramos bastante diversidad entre las instituciones elegidas. Los programas de la UDEA y LV plantean sus Prácticas principalmente como un servicio gratuito para otras dependencias institucionales, normalmente en escenarios intrauniversitarios algo

ficticios. Este mismo requisito es exigido por la ULA, con la exigencia adicional de elaborar un escrito investigativo, en lengua extranjera, sobre el proceso realizado. Aunque en todos los casos la realización de las traducciones sigue unas directrices específicas en cuanto al tipo de encargo, tamaño del texto, tiempos de entrega, etc., no se observa una conexión real con el mundo laboral, puesto que los encargos no están mediados por una relación contractual que obligue a los practicantes a su cumplimiento cabal, más allá de lo que establece la evaluación de las asignaturas respectivas.

En casos como el de la UCV, se siguen criterios de tipo más investigativo, solicitando a los estudiantes realizar una monografía o trabajo de grado el cual, si bien ofrece experiencias en investigación, no brinda un verdadero ambiente de acercamiento a la realidad del mercado. Aunque son posibles, las pasantías en esta institución son menos frecuentes.

Un caso particular es el del Programa de Lenguas Modernas de la EAN. Allí se exige una Práctica o Pasantía Profesional, ambas enmarcadas dentro de una relación contractual real, con un cliente o empresa externa, lo cual constituye una experiencia laboral en el sentido más amplio. No obstante, las prácticas en EAN no se desarrollan, necesariamente, dentro del campo de la traducción puesto que el título de grado no forma traductores sino Profesionales en Lenguas Modernas.

Una situación opuesta se presenta en los programas de la UNC, donde no se contempla la figura de una Práctica Profesional, y para la obtención del título basta con culminar todas las asignaturas del plan de estudios.

Si bien cinco de las seis instituciones tenían alguna asignatura de práctica profesional como requisito de grado, se evidenció una falta de claridad sobre cómo estas preparaban a sus estudiantes para afrontar el ingreso y la permanencia en el mercado laboral. Ante tal diversidad de requisitos de grado, creemos que es necesario establecer unos criterios mínimos para crear el puente adecuado entre la formación académica y la actividad profesional para quienes optan por la formación como traductores.

8.3.1.4 Aspectos tecnológicos

La formación en tecnologías pareció ser la gran ausente en la mayoría de los programas, pues se notó un importante vacío en casi todos los planes de estudios en lo relativo a las asignaturas destinadas a la adquisición de las habilidades instrumentales o tecnológicas. Las referencias al uso de tecnologías se centraron en el trabajo con las llamadas

TIC, o tecnologías de la comunicación (p. ej. uso de procesadores de texto, buscadores en Internet, y hojas de cálculo para realizar glosarios). Los profesores que incluían algún trabajo con herramientas de traducción asistida por computador (TAC) lo hacían *motu proprio*, y generalmente recurriendo a programas *freeware*, y a conocimientos autodidactas. Por ello, muchos de esos profesores manifestaron la necesidad de una capacitación adecuada en el manejo de las TAC para poder enseñarlas correctamente. Con excepción de la UDEA, que ofrece cursos de localización y de traducción asistida por computador (TAC), en las demás instituciones no se observaron materias exclusivas para dicha formación. Las demás propuestas curriculares ofrecían estos contenidos de manera transversal en las asignaturas específicas de traducción (EAN), los enfocaban a la enseñanza de las TIC (LV), o simplemente no los incluían en sus planes (UNC, UCV, ULA).

Tanto los profesores como los estudiantes de todas instituciones reconocieron la importancia de saber utilizar esas herramientas, y mencionaron la falta de ellas como una desventaja para la formación integral de los traductores. Los datos sugieren que los estudiantes y los profesores tenían una competencia suficiente para utilizar las TIC, y que ambos grupos hacían uso de ellas dentro del ámbito educativo –con marcadas diferencias en cuanto a dotación, acceso, funcionamiento y actualización según las posibilidades institucionales y del país. En contraste, se notó poco conocimiento y uso de las herramientas TAC, y un desbalance entre las instituciones en cuanto al equipamiento y accesibilidad a las mismas, como veremos más adelante.

Ante la pregunta sobre las tecnologías más utilizadas en cada institución, los entrevistados mencionaron principalmente el uso de programas como *Word* y *PowerPoint*, las búsquedas en Internet, o los dispositivos de proyección (Beamer). En menor medida, se refirieron al trabajo colaborativo con el uso de tecnologías, principalmente con Internet, correo electrónico, *Googledocs*, o foros y archivos compartidos en línea. Sobre las TAC, se mencionó la existencia de algunas licencias para *Transit*, *Trados* y *DejaVú*, instaladas en las salas de cómputo de UDEA, EAN y UNC. Igualmente, en todos los programas se mencionó el uso de los softwares libres *OmegaT* y/o *Wordfast*, y en menor medida, de *Catscraddle*. Así pues, la situación de los tres países estudiados en términos de conocimiento y utilización de las TIC y las TAC presentó diferencias considerables.

En Colombia, la UDEA y, de cierta manera, la EAN evidenciaron especial atención en la integración de esas tecnologías de una manera sistemática e integrada al currículo en

sus programas de traducción. Ambas instituciones mostraron suficiencia de recursos informáticos y de software de traducción, tanto libres como con licencia. Estos se integran a la oferta académica de acuerdo a los tipos textuales más enfatizados en los dos programas, a saber: los textos científico-técnicos y de negocios.

Las dos instituciones argentinas presentaron situaciones diversas y, en cierta forma opuestas. Por un lado, la UNC mostró voluntad y avances en la inclusión las tecnologías en sus programas, con la adquisición y actualización de las herramientas TIC y TAC (p. ej. software con licencias, laboratorios y cabinas de interpretación profesional). Sin embargo, no se observó que los cursos de tecnologías dieran cuenta del papel de tales herramientas en sus contenidos, y los docentes se quejaron por la falta de capacitación adecuada que les permitiera sacar el mayor provecho de las nuevas tecnologías. En cuanto a LV, los participantes denunciaron una carencia importante de herramientas tecnológicas y las existentes resultaron desactualizadas u obsoletas, además la capacitación de los docentes para usarlas tampoco era común. Aunque identificamos nombres de asignaturas relacionados con la enseñanza de dichas herramientas, los contenidos de los cursos apuntaban a la formación en TIC, y no en TAC. Además, los alumnos manifestaron que el aprendizaje de estas no era equilibrado entre los distintos grupos e idiomas, ya que su enseñanza dependía de la disponibilidad de recursos, del tamaño del grupo (situación desventajosa para los traductorados de inglés), y de la voluntad y los conocimientos individuales cada docente.

Finalmente, los programas de Venezuela mostraron las mayores dificultades para la implementación de las tecnologías y el menor uso de ellas. Una situación agravada por el precario acceso al Internet en ese país (catalogado como el peor de toda Latinoamérica²⁸⁵). La UCV evidenció la mayor falta de recursos tecnológicos y la obsolescencia de los existentes. Los datos obtenidos resaltaron una fuerte necesidad de herramientas TIC y la carencia absoluta de TAC. Más del 86 por ciento de los encuestados en esa institución informaron que su acercamiento a esas tecnologías sucedía por gestión propia. Así mismo, se urgió la formación en TAC, tanto entre los estudiantes como entre los profesores. En la ULA, por otro lado, la poca cantidad de cursos dedicados a la opción de traducción hacía

²⁸⁵ “Venezolanos están entre el peor internet de la región y bloqueos” (consultado el 3 de enero de 2020 de <https://www.voanoticias.com/a/venezolanos-entre-el-peor-internet-de-la-region-y-bloqueos/5185105.html>).

difícil incluir las herramientas tecnológicas de forma extensa. Además, los recursos tecnológicos allí fueron igualmente escasos, y el 60 por ciento de los participantes respondieron que debían gestionarlos por cuenta propia. A pesar de la carencia de formación y de recursos tecnológicos, los docentes de ambas instituciones dijeron buscar alternativas, de manera empírica, para ‘iniciar’ a sus estudiantes en tales herramientas y animarlos a explorar otras por su cuenta; como sucede con la introducción a los softwares libres para TAC que se brinda en algunos cursos de la ULA.

8.3.1.5 Perfiles esperados vs. perfiles ofrecidos

Por medio de las diversas fuentes conocimos los aspectos que los participantes consideraban importantes para desempeñarse como traductores en sus respectivos países (perfiles esperados) y los contrastamos con los perfiles planteados en los programas de traducción estudiados (perfiles ofrecidos).

Los tres aspectos más destacados por los estudiantes y egresados de las dos universidades argentinas fueron el dominio de las lenguas extranjeras, de la materna y el conocimiento de las tecnologías para la traducción. Otro tema que se enfatizó para el país austral, y que pareció estar poco desarrollado en los currículos analizados, fue la formación en habilidades profesionales y de emprendimiento. Aparte de lo anterior, los estudiantes de LV agregaron la relevancia de la adquisición de conocimientos extralingüísticos y culturales. Esto puede deberse al tipo de formación más generalista de esa institución que, a diferencia de los traductorados públicos, no ofrece a los egresados un mercado de trabajo protegido por las leyes de su país.

Aunque la variedad de temas sugeridos por los participantes de Colombia pareció ser más amplia que en los otros dos países, los aspectos principales para el perfil del traductor también se centraron en la formación en lenguas y en las tecnologías. Las respuestas de la UDEA apuntaron a un traductor más técnico, equiparando el dominio de las lenguas con el manejo de las herramientas de traducción. Por su parte, los estudiantes de la EAN dieron prioridad al dominio de las lenguas y, en segundo lugar, a las habilidades tecnológicas y los conocimientos culturales. Otro aspecto relevante para los participantes colombianos fue la necesidad de las habilidades profesionales y de emprendimiento, lo que se relaciona con la ausencia de un mercado consolidado para la traducción en el país. Además, se destacó la necesidad de incluir más lenguas extranjeras, trabajar con textos especializados, realizar

traducciones inversas, y aprender la interpretación. Aspectos que no están contemplados de manera específica en los currículos vigentes.

Los temas prioritarios para los participantes de las dos universidades en Venezuela fueron similares entre sí, y no muy diferentes a los de las demás instituciones. Estos se resumieron en el dominio de las lenguas materna y extranjeras, el manejo de las herramientas tecnológicas, y el conocimiento de la terminología. Los perfiles propuestos por los participantes venezolanos también apuntaron a una formación más humanista, pues las habilidades profesionales y de emprendimiento no ocuparon lugares principales en los comentarios.

A partir de los perfiles propuestos por los participantes, consideramos que existe una idealización del traductor convencional que da cuenta de una visión algo restringida de las posibilidades laborales que ofrece la profesión en nuestros días. Los temas recurrentes fueron: el dominio de las lenguas, el manejo de herramientas tecnológicas, el conocimiento cultural y la terminología. Llamó la atención la escasa, y esporádica, referencia a áreas de desarrollo profesional no convencionales, como el trabajo en subtitulación, localización, revisión y edición de textos, u otras de las propuestas por Gouadec (2007, pág. 112–116). Igualmente fue escasa la mención de aspectos como el interés por la investigación, los conocimientos teóricos, o la formación continuada.

Por otra parte, nuestra revisión y comparación de los perfiles ofrecidos en cada institución mostró propuestas diversas. Algunos perfiles especificaron las competencias a desarrollar en los estudiantes, como el de la UDEA. Otros parecieron ser muy ambiciosos, como el del Profesional en Idiomas de EAN, que comprendía más de veinte campos ocupacionales; desde la traducción hasta la gestión empresarial o la investigación lingüística. Y unos más resultaron generalistas o faltos de precisión; como el propuesto por la UNC – que incluía aspectos cognitivos, actitudinales y éticos, entre otros–, o el de la UCV –que apuntaba a aspectos apenas obvios para cualquier carrera universitaria; como el desarrollo de la competencia profesional, el estímulo de la reflexión teórica, y la formación de un profesional integral.

Después de contrastar las opiniones sobre los perfiles esperados con los perfiles propuestos en cada plan, pudimos observar que los programas, en mayor o menor medida, cumplían con los objetivos generales que se planteaban. Esto lo constatamos con la opinión de los estudiantes y egresados quienes, al pedírseles valorar la pertinencia de la formación

recibida para lograr el perfil profesional requerido, seleccionaron, en su mayoría, la opción ‘adecuada’: LV (100%), EAN (85%), UCV (81%), UNC (79%), ULA (79%), y UDEA (73%),

Sobre este mismo aspecto, los docentes participantes fueron más críticos, pues para la mayoría de ellos la pertinencia de los programas solo fue ‘medianamente adecuada’: UNC (7 de 9 docentes), LV (2 de 4), UDEA (6 de 9), EAN (3 de 5), UCV (2 de 3), ULA (2 de 2).

Independientemente de lo que requieran los estudiantes o lo que ofrezcan las instituciones, en todos los casos analizados notamos que las perspectivas profesionales que se desarrollan enfatizan las variedades de traducción escrita tradicionales: traducción general, traducción legal de documentos públicos y privados, y traducción de documentos científicos y técnicos. Excepto algunas asignaturas aisladas, brillaron por su ausencia otras opciones profesionales asociadas con la traducción especializada.

En cuanto a la interpretación, Las dos excepciones visibles fueron las de la UCV, con su Licenciatura en Traducción e Interpretación; y la de LV, con el recién creado Interpretariado Inglés-Francés. No obstante, es posible que los requerimientos de formación de este tipo en Hispanoamérica no sean los mismos que los de, por ejemplo, Europa, donde la formación en interpretación se incrementó ante las perspectivas de empleabilidad esperadas con la Declaración de Bolonia.

8.3.2 De los docentes

8.3.2.1 Generalidades

Para este estudio contamos con la participación de un número de docentes limitado (15 hombres y 17 mujeres) y variable (entre 2 y 9 por institución) en función de las características de cada caso estudiado. Además, un 83 por ciento de quienes respondieron las encuestas tenían vinculación permanente con sus universidades. Por lo anterior, no nos aventuramos a sacar conclusiones ni a hacer generalizaciones sobre este grupo de participantes específico. Somos conscientes de que una participación más amplia, y con docentes con otros tipos de contratación (medio tiempo, por horas, etc.) podría haber brindado una mayor diversidad de información y de puntos de vista.

No obstante, en el segmento anterior hemos contrastado algunos de los hallazgos concernientes a la población estudiantil con los de los docentes en aspectos como el curricular, el didáctico, el tecnológico, los perfiles esperados en los profesionales y la

percepción de la traducción como un medio de subsistencia. Por lo anterior, en esta sección nos centraremos en resumir y comentar algunos aspectos que conciernen exclusivamente a los docentes, a saber: su formación académica y profesional, su acreditación y capacidad de agremiación, y sus intereses teóricos e investigativos.

8.3.2.1.1. Formación académica y profesional

Nuestro análisis arrojó que la mayoría de quienes enseñan traducción tenían formación de grado y, frecuentemente, de posgrado en ese campo. También se encontró un número importante de profesores con formación inicial como lingüistas o docentes de lenguas extranjeras quienes, posteriormente, realizaron posgrados relacionados con la traducción. Igualmente, otros docentes, especialmente en Argentina y en Colombia, tenían formación complementaria en profesiones por fuera del mundo de la lingüística (como literatura, música, abogacía o economía). En nuestros datos también encontramos que la mayoría de los docentes encuestados habían obtenido al menos uno de sus grados en las mismas instituciones en las que prestaban sus servicios. Por un lado, consideramos que esto puede ser positivo para afianzar el conocimiento que los profesores tienen en relación con las fortalezas y necesidades de sus propios programas. Por otro lado, la falta de una mayor inclusión de docentes formados en otros ámbitos puede generar una especie de endogamia que limita el intercambio de nuevas ideas y puntos de vista lo que, a su vez, puede frenar el avance de las carreras mismas. No obstante, la alta frecuencia de formación en maestrías y doctorados de los docentes consultados –por lo general recibida en diferentes universidades de cada país o en el exterior– se ve como un aspecto que permite revitalizar los enfoques teóricos de los programas y contrarrestar, en parte, la escasa presencia de docentes foráneos.

8.3.2.1.2. Acreditación y agremiación

En cuanto a los aspectos profesionales y gremiales, aunque muchos de los docentes ejercían la traducción como una actividad externa a sus labores académicas, fueron pocos los que contaban con una acreditación como traductores oficiales. Con excepción de los docentes de la UNC en Argentina, quienes tenían reconocimiento oficial como Traductores Públicos, solo dos profesores colombianos contaban con tal acreditación, tras haber aprobado el examen de rigor requerido para Colombia.

Con relación al aspecto gremial, llamó la atención el escaso interés de los docentes por asociarse. A pesar de la importancia de los cuerpos colegiados como aglutinadores, representantes y ordenadores del ejercicio de una profesión, parece ser cierto que, con

excepción de Argentina, para el caso de la traducción no se invierte “[...] nada en relaciones públicas. La gente a veces no sabe ni que existen ciertos grupos de traductores o colegios” (Picariello y Cernus 2016, pág. 20). Del total de participantes, menos de la mitad tenía algún tipo de vinculación con las asociaciones profesionales existentes, y quienes las tenían pertenecían principalmente a asociaciones de profesores. La inscripción en gremios de traductores fue mínima, principalmente en Colombia y en Venezuela donde solo existen sendas asociaciones de traductores, ambas de carácter civil y con una escasa representatividad social y legal.

8.3.2.1.3. Enfoques teóricos e investigación

Las respuestas sobre las corrientes teóricas predominantes entre los docentes encuestados no distaron mucho entre los tres países. Con excepción de LV, los docentes de todas las instituciones se declararon seguidores del funcionalismo como corriente principal. También fue recurrente la alusión a los trabajos y propuestas de Amparo Hurtado-Albir y del grupo PACTE de España. Con menor frecuencia, se mencionaron los enfoques comunicativos y sociolingüísticos. Las referencias a otros enfoques, como el cognitivismo, el enfoque crítico, o las tendencias postcolonialistas y postmodernas solo sucedió esporádicamente, en especial desde profesores dedicados a la traducción literaria.

Adicionalmente, la mayoría de los docentes dieron gran importancia a la actividad investigativa en traducción. Sin embargo, la participación en grupos de investigación, así como las publicaciones derivadas de dicha actividad, fue más visible en los participantes de las instituciones colombianas y argentinas. Los temas de investigación más recurrentes fueron históricos, literarios y de estudios de caso sobre autores de siglos anteriores (cf. Montoya 2014, pág. 12; Vargas Gómez 2017, pág. 33). Principalmente desde la UDEA, se ha suscitado un creciente interés en la investigación de temas de actualidad relacionados con la disciplina, como son la terminología, la lingüística de corpus, la lingüística computacional, la didáctica de la traducción, el estatus de la traducción, la traducción audiovisual, entre otros.

Aunque la menor participación de docentes venezolanos en este estudio pudo haber influido en los pobres resultados de ese país respecto a la investigación y a las publicaciones, pudimos corroborar, mediante fuentes impresas y entrevistas a los docentes y a los ‘observadores privilegiados’, que la labor investigativa en torno a la traducción en Venezuela tiene avances muy modestos y sin conexión con grupos de investigación consolidados.

8.3.3 Traducción como *modus vivendi*

Si bien en todas las instituciones los participantes consideraron la traducción como una disciplina consolidada que merecía el respeto y reconocimiento social y, en su mayoría, manifestaron satisfacción con la formación recibida para ejercerla, estas personas también fueron conscientes de la poca visibilidad y escaso posicionamiento de la profesión ante la sociedad. La percepción predominante entre estudiantes, egresados y docentes apuntó a que a la traducción se le atribuía menor importancia que a otras profesiones.

Por lo anterior, un alto porcentaje de los participantes se mostraron escépticos ante la posibilidad de dedicarse exclusivamente a la labor traductiva como un medio de subsistencia económica y de desarrollo profesional. La opinión más observada fue que la traducción debía ser ejercida a la par con otras actividades, y que se debía trabajar arduamente para lograr un posicionamiento en el mercado laboral como *freelancer*, puesto que el trabajo en agencias de traducción no tiene una retribución adecuada.

Desde la perspectiva de los estudiantes se notó el mayor escepticismo; aunque este fue más moderado en la mayoría de los estudiantes de Argentina. Los estudiantes de ese país reconocieron las posibilidades de esa profesión en su entorno, principalmente en el campo de la traducción pública. Esto puede deberse a que solo en el país austral se cumplen los tres criterios mínimos para que una profesión sea reconocida como tal, a saber: la regulación de la profesión con exigencia de formación y credenciales adecuadas; la existencia de asociaciones para el control de los miembros y la defensa de sus intereses colectivos; y las leyes que garanticen el monopolio de la profesión por quienes poseen la titulación adecuada (Pym 2012, pág. 93).

La ausencia parcial o total de esos tres criterios es la causante de que parte de los estudiantes en Colombia y Venezuela hayan tenido una percepción más negativa frente a la traducción como su *modus vivendi*. Los estudiantes de ambos países vieron poco factible el desempeñarse únicamente en la traducción después de graduarse, y afirmaron que necesitarán un ingreso complementario. Igualmente, en ambos países, los estudiantes fueron conscientes de que debían seguir capacitándose y de que, en la actualidad, el mercado laboral no se podía restringir a los contextos nacionales respectivos.

Por parte de los docentes y los egresados se observó una actitud más optimista frente al ejercicio de la traducción como una actividad laboral principal, quizás debido a que estas personas contaban con un mayor recorrido y experiencia dentro de la profesión. No

obstante, la percepción de las posibilidades de desempeño profesional para los egresados difirió entre los profesores de los tres países. Mientras que los docentes de Argentina vieron factible el que los egresados se desarrollaran tanto en el medio local argentino como en el internacional, los profesores de Colombia y de Venezuela advirtieron que los egresados deberían necesariamente orientar su búsqueda hacia trabajos en contextos internacionales, con la ayuda del Internet. Para los docentes de estos dos últimos países, el mercado de la traducción estaba prácticamente saturado, lo que dificultaba su ejercicio como una actividad de desarrollo local exclusivamente. Tal saturación se evidencia en diversos trabajos que muestran la concentración de la traducción en las ciudades capitales y en unas pocas ciudades principales (Diéguez et al. 2014; Chaia 2017; Quiroz et al. 2015) en desmedro de otros mercados potenciales en ciudades intermedias, lo que brinda una percepción de que la profesión no tiene espacios suficientes para su desarrollo.

8.4. Recapitulación

Al concluir este capítulo hemos presentado los datos cuantitativos obtenidos mediante las encuestas, intentando develar similitudes y diferencias entre los programas de traducción seleccionados en cada país. De esta manera hemos analizado la información demográfica, académica y profesional de los participantes. Además, hemos indagado por su opinión y valoración sobre varios aspectos curriculares y didácticos relacionados con los programas, y hemos conocido la situación y el uso de las tecnologías de información y de traducción en cada entorno educativo. Para facilitar el análisis y la comprensión de la información, hemos incluido algunas gráficas, aunque el grueso de los datos se puede observar en el Anexo I. Tablas y gráficos de datos obtenidos en las encuestas. Para completar la triangulación de los datos de cada país, hemos incluido una síntesis de las opiniones y comentarios de los observadores privilegiados respecto a la situación de la traducción y de su enseñanza en sus países respectivos. Cerramos el capítulo con una síntesis comentada de las semejanzas y diferencias que consideramos más relevantes entre las distintas instituciones tras el cotejo de las diversas fuentes de información.

Capítulo 9: Conclusiones generales a partir del estudio de casos

[...] what is it about a project that makes it worth engaging with? The answer cannot be summed up simply; rather it is an experience, a journey that has to be lived, not read. Completing a successful project, getting the doctorate and achieving publication demands much more than the rote application of methods or other research recipes. It demands identifying one's own critical edge and turning broad ambitions into action²⁸⁶ (Schostak 2002, pág. 2).

²⁸⁶ [...] ¿qué es lo que hace que un proyecto sea digno de emprenderse? La respuesta no puede resumirse de manera simple; se trata más bien de una experiencia, un viaje que debe ser vivido, y no solo leído. El completar un proyecto exitosamente, obtener el doctorado y lograr su publicación exige mucho más que la rutinaria aplicación de métodos o de recetas de investigación. Exige que identifiquemos nuestro lado crítico y que convirtamos nuestras amplias ambiciones en acciones.

9 Conclusiones generales a partir del estudio de casos

9.1. Introducción

En este capítulo de cierre presentamos las conclusiones generales respecto de la situación de la enseñanza de la traducción en las instituciones participantes, así como su relación con la formación de los traductores en otros países hispanoamericanos, a partir de un razonamiento abductivo basado en el análisis de los capítulos previos. Mediante la triangulación de los datos obtenidos desde las diversas fuentes, proponemos un perfil de los grupos analizados y sintetizamos algunas características de los programas participantes, con la intención de ayudar a comprender “las diferencias existentes en la formación de los traductores en los países de la región” (en cumplimiento de la pregunta de investigación y de los objetivos propuestos al inicio de esta tesis). Igualmente, brindamos algunas sugerencias encaminadas al desarrollo de la enseñanza de la traducción en los países analizados que pueden ser de utilidad también en otros contextos de Hispanoamérica. Para terminar, planteamos posibles ejes de futuras investigaciones que permitan ampliar o profundizar el conocimiento de los temas tratados en esta tesis doctoral.

9.2. El estado de la enseñanza de traducción en Hispanoamérica

Este apartado recoge los aspectos que consideramos más relevantes para comprender la situación actual de la enseñanza de la traducción en Hispanoamérica. También nos referimos a la percepción global de los entrevistados respecto a la efectividad de los diferentes programas investigados. Por lo extenso de los datos recabados, nos centraremos en los aspectos más destacados a nuestro parecer.

Aunque actualmente la traducción y la interpretación han logrado un reconocimiento importante a nivel global como profesiones independientes, gracias a los aportes hechos desde la traductología para consolidar sus estatus; observamos que en la mayoría de los países investigados la traducción sigue siendo tenida como un oficio más. Consideramos que esta situación puede obedecer a varios factores: como el escaso número de programas existentes en la mayoría de los países hispanoamericanos (con excepción de Argentina y

Chile); la falta de claridad en los objetivos de formación de algunos de los programas analizados; e incluso el incremento de las herramientas de traducción automática (gratuitas y de pago) accesibles hoy en día. La suma de estos y otros factores puede haber contribuido al desconocimiento y, a menudo, la subvaloración de la labor desempeñada por los traductores que se manifestó en los países del estudio. Sin embargo, dos aspectos que encontramos como cruciales en ese poco reconocimiento son la falta de políticas pertinentes para proteger los intereses de los traductores y el escaso poder de convocatoria y representación de las pocas asociaciones de traductores existentes.

9.2.1 Aspectos sociopolíticos.

La comparación entre Argentina, Colombia y Venezuela demuestra que la invisibilización del traductor desde las esferas políticas y legales es más evidente en los dos últimos países. Este hecho repercute en el desconocimiento y la escasa valoración de esta profesión por parte de las sociedades colombianas y venezolanas; lo que, a su vez, puede incidir en que los mismos traductores, actuales y futuros, se sientan desprotegidos, desconozcan sus derechos y no los hagan valer. Una de las consecuencias del desconocimiento y el desinterés por hacer respetar la profesión, y quizás la más preocupante, es que en muchos contextos los traductores terminan ejerciendo labores para las que no fueron formados; tales como la enseñanza de lenguas, el trabajo en centros de atención telefónica, o los servicios hoteleros y aeroportuarios. Esto puede suceder, en parte, por la falta de una adecuada preparación en competencias profesionales que refuercen las convicciones de los estudiantes como mediadores lingüísticos y que les brinden herramientas para abrirse camino y posicionarse en el mercado laboral.

Este tipo de competencias fue uno de los aspectos más solicitados por los participantes del estudio, y debería ser tratado con más atención desde la misma formación académica, con el fin de prevenir las repercusiones negativas al llegar al ámbito profesional. Si los objetivos de las carreras son suficientemente claros y coherentes con los contenidos de los cursos, y si se trabaja más en la formación de esas competencias profesionales, quizás se lograría formar traductores más concientizados, con mayor apropiación de su profesión y que luchen por hacerla reconocer y respetar, con el objetivo de posicionarla como una disciplina de prestigio en el contexto hispanoamericano. Creemos que este es un aspecto necesario puesto que, a diferencia de otras profesiones de ‘mayor prestigio’, en los países

con falta de una regulación para la traducción, los mediadores lingüísticos enfrentan una desventaja permanente para obtener el reconocimiento de la sociedad.

9.2.2 Aspectos legales y gremiales

Una diferencia relevante de nuestra comparación se observó en la existencia de las regulaciones para la profesión y en la representatividad de las agremiaciones en los tres países del estudio. En Argentina estos son dos aspectos destacados, pues allí se cuenta con leyes claras al respecto, siendo la Ley 20.305 de 1973 la que rige el ejercicio de los traductores públicos en todo el país. Además de las varias asociaciones que convocan y respaldan a los traductores, tanto públicos como generales, el país cuenta con más de diez Colegios de Traductores Públicos sectorizados, como entes no estatales que hacen respetar las leyes, organizan la profesión y velan por los derechos de sus afiliados, quienes, a su vez, deben estar inscritos para poder ejercer su oficio.

En contraste, en Colombia y Venezuela aún hacen falta leyes específicas para regular el ejercicio de la traducción, pues las existentes son anacrónicas y se limitan a reglamentar el acceso a la función de la traducción legal. Además, en ambos países existen leyes que garantizan el derecho de los ciudadanos a tener igualdad de oportunidades en las interacciones lingüísticas, con el concurso de los traductores o intérpretes. Pero, paradójicamente, no se protege a quienes sirven de mediadores lingüísticos, garantizándoles el derecho a trabajar en igualdad de condiciones que otras profesiones regladas, como un reconocimiento a su esfuerzo y preparación académica. Aparte del vacío legal existente, en estos dos países hace falta una mayor asociación y trabajo gremial, con organizaciones sólidas que convoquen y representen a los traductores, y que promuevan la creación de las normas legales necesarias y velen por su cumplimiento. Las agremiaciones existentes, dos por país, son asociaciones de carácter civil que acogen a un número reducido de traductores y que no logran tener una representación ante los entes gubernamentales, ni proteger los intereses de sus afiliados de manera adecuada.

9.2.3 Aspectos académicos

Las situaciones que observamos en los diversos casos nos sugieren que en el contexto hispanoamericano se está dando un constante desarrollo en la enseñanza de la traducción similar, en algunos aspectos, a los avances mencionados en estudios similares (cf. Chaia 2017; Diéguez et al. 2014; Ortiz García 2016). Los casos de nuestro estudio develaron

aspectos como una amalgama de propuestas educativas en las instituciones consultadas que abarcan las titulaciones en traducción general (LV, UDEA, UCV, ULA), traducción pública o jurídica (UNC), o traducción de textos comerciales y de negocios (EAN). En otros casos, la formación no corresponde a una carrera completa en traducción, sino a una opción profesionalizante dentro de un programa de lenguas (EAN, ULA). También se observó cierta preferencia por los enfoques de carácter práctico, con la consiguiente reducción de los contenidos y materias de tipo teórico y humanista en algunos de los programas (EAN, UDEA). Otros programas también incluyeron materias instrumentales en sus planes de estudio, como la terminología, la documentación o la localización (ULA, UDEA). Igualmente, se notó un creciente interés por la integración de las nuevas tecnologías en la enseñanza de la traducción, aunque con más predominio del uso de las TIC que de las herramientas de traducción asistida.

Con relación a la pertinencia de los planes de estudio encontramos que cerca de la mitad de los participantes de todas las instituciones valoraron este aspecto como ‘poco adecuado’. Una de las razones para tal descontento fue la existencia del alto componente lingüístico en la distribución de las materias (cuyo promedio rebasó la mitad de la dedicación horaria en todos los casos). Esta presencia de las lenguas, no obstante, se concentra casi exclusivamente en el par inglés-español, aunque también incluye, muy a la zaga, a las otras cuatro lenguas ‘mayoritarias’, es decir: francés, alemán, italiano y portugués.

La amplia variedad de lenguas adicionales (tanto extranjeras como originarias) que conviven en el territorio hispanoamericano, y en los tres países del estudio, no es tenida en cuenta en ningún plan de estudios. Evidenciamos entonces una escasez casi total de enseñanza de esas otras lenguas, y la total inexistencia de programas de traducción para ellas, en los países estudiados. La falta de difusión y enseñanza de las lenguas adicionales, también conocidas como ‘minoritarias’, en cada país se reflejó de manera directa en su desconocimiento y falta de uso entre los participantes de este estudio.

Otra de las críticas recayó en la insuficiente oferta de cursos de traducción. Nuestra revisión arrojó que las materias exclusivas de traducción difícilmente ocuparon la tercera parte del tiempo de enseñanza total en todos los programas. Además, estos cursos estaban orientados en especial a la traducción escrita; con poca, o ninguna, inclusión de otras especialidades, como la interpretación, la subtitulación, la localización o la revisión y edición de textos. También se evidenció una inclinación al uso de metodologías tradicionales y

centradas en el profesor, puesto que los participantes destacaron el uso casi exclusivo del método de ‘¿quién traduce la siguiente oración?’ en la mayoría de los cursos específicos del área. Aunque algunos programas se refirieron a la utilización de enfoques constructivistas y a la adopción de modelos de aprendizaje basados en la cooperación y la autonomía (cf. Kiraly 2000, 2005, 2016).

Otros aspectos que recibieron críticas fueron la antigüedad de los planes de estudio vigentes, en algunos casos cercanos a las tres décadas (UNC, UCV y ULA); la poca flexibilidad curricular (UNC, UDEA, UCV); y la oferta limitada, o inexistente, de asignaturas para el conocimiento de las tecnologías para la traducción (UNC, LV, UCV). También hubo un reclamo casi unánime de parte de los estudiantes para recibir materias o contenidos sobre aspectos laborales, comerciales y de mercadeo que los prepararan mejor para asumir la vida profesional.

Aunque desde los programas se hacen esfuerzos regularmente por compartir experiencias y saberes con otras instituciones de sus países o del exterior, mediante eventos académicos y actividades diversas, al parecer estas iniciativas de comunicación no logran tener un impacto suficientemente amplio en el contexto hispanoamericano. Así pues, es común que muchas de estas experiencias exitosas no trasciendan los espacios del aula, o que su aplicación se limite a algunos programas específicos. En el mejor de los casos, estas iniciativas solo alcanzan el contexto de cada institución o su reconocimiento no rebasa los espacios regionales. Situaciones como las anteriores demuestran la necesidad de fomentar un mayor diálogo interdepartamental e interinstitucional, no solo entre las universidades de cada país, sino entre los países que constituyen la región hispanoamericana. Consideramos que el procurar un mayor reconocimiento de los programas a nivel nacional, e internacional, resulta importante para brindar más proyección laboral a los egresados. Una forma de lograr dicho reconocimiento sería estableciendo mejores lazos con los sectores externos a las universidades por medio de, por ejemplo, unas prácticas académicas más orientadas a los encargos de traducción auténticos, con entidades reales del sector productivo en cada país y en el exterior (como propone, por ejemplo, el enfoque socioconstructivista).

Por otra parte, la cantidad de ofertas de formación analizadas nos permitieron ser testigos de la variedad y riqueza de las prácticas pedagógicas que se desarrollan en los distintos espacios. A pesar de las dificultades asociadas con cada contexto institucional, en los casos analizados pudimos identificar una variedad de experiencias positivas en torno a

la enseñanza de la traducción que ponen de manifiesto el interés y la capacidad de cada institución por superar las situaciones de diversa índole que rodean sus propios quehaceres educativos. Aspectos por destacar son el manejo de las lenguas previo al inicio de las carreras (UNC y LV), la flexibilidad curricular (LV, EAN), la inclusión de lenguas extranjeras adicionales (EAN, UCV), la integración de las TIC y las TAC en los planes de estudio (UDEA, EAN), la capacitación docente y estudiantil (Seminarios de Traducción en LV), los criterios de requisito de grado (LV, UDEA, EAN, ULA), entre otros. En todos los casos se observó el gran esfuerzo y compromiso de los docentes y directivos por luchar para sacar adelante los programas de sus respectivas instituciones, con iniciativas adaptadas a cada dificultad y, en ocasiones, con bastante espíritu de sacrificio.

En consecuencia, y a pesar de las situaciones complejas presentes en cada entorno educativo, hallamos que los participantes tenían una percepción positiva, aunque no plenamente, respecto a la formación ofrecida por los programas revisados. Así mismo, los egresados manifestaron tener una visión como embajadores de las lenguas y reconocieron el papel que tuvo su formación universitaria para ese propósito. La mayoría de los participantes manifestaron que sus planes de estudio son susceptibles de mejoras, pero también fueron conscientes de las limitaciones en que se realiza la enseñanza de la traducción en cada institución. Igualmente, reconocieron que la formación que se brinda en ellas es solo una puerta de entrada al mundo profesional, que cada graduado deberá explorar de acuerdo con sus posibilidades y sus metas personales. Además, aun cuando existen diferencias en las ofertas académicas y dificultades para implementar, o mejorar, algunos de los planes, las opiniones aportadas por los participantes reflejaron una actitud de reconocimiento y aprecio por sus instituciones formadoras.

Las conclusiones que sacamos a partir de las situaciones observadas a lo largo de este estudio nos revelan ciertas coincidencias con lo planteado por Ortiz García (2016) respecto a la enseñanza de la traducción en el mundo hispanico. Pues concordamos en que, a pesar de los notables avances,

[...] siguen aplicándose modelos eclécticos en los que conviven el apego a la lingüística y a los enfoques más tradicionales para la enseñanza de la traducción junto a otros más innovadores que en muchos casos incluyen no pocas dosis de experimentación. Además, en la oferta formativa de cada centro se reflejan también circunstancias coyunturales, de carácter geográfico, económico, institucional, político o

histórico, como el hecho de estar ubicado en una comunidad con unas peculiaridades lingüísticas o sociales propias (Ortiz García 2016, pág. 84).

Así pues, el análisis de la información recolectada en los diversos programas nos permite confirmar la aseveración surgida en la “Declaración de Lima” (FIT-LATAM 2015), que presentamos al inicio de esta tesis, en cuanto a la “[...] disparidad en el nivel de las carreras formadoras de traductores, intérpretes y terminólogos en los países de la región”. Tal disparidad se hace evidente no solo en la manera en que se realiza la enseñanza de la traducción en los distintos países e instituciones, sino en los recursos de que se dispone para el normal funcionamiento de los respectivos programas. Por tal motivo, convendría realizar un trabajo mancomunado entre las diversas instituciones para dar a conocer y compartir las experiencias de enseñanza y aprendizaje de la traducción que son exitosas en los diversos espacios educativos, de una manera más coordinada y eficiente. Compartir tales experiencias ayudaría a alcanzar acuerdos sobre los temas de interés común requeridos para la formación de los traductores latinoamericanos, y así reducir la disparidad en las carreras ofrecidas.

9.3. Perfil de los participantes por país

Con base en la información recabada en este estudio, nos aventuramos a presentar un perfil para quienes se forman como traductores en los países investigados. Con esto ofrecemos una idea general del tipo de profesionales que se preparan en los programas de la región. No sobra recordar que los perfiles aquí propuestos se basan en la información de los participantes en los seis casos analizados. Por ello, somos conscientes de las limitaciones de nuestra muestra con relación a la población que se forma en traducción a nivel hispanoamericano. Así pues, reiteramos que nuestro estudio no tiene pretensiones de exhaustividad, sino que espera abrir una ventana al conocimiento de la situación de la traducción en las regiones del estudio. Con esta salvedad, concluimos lo siguiente:

Los estudiantes de traducción de nuestro estudio se ubican, en su mayoría, entre los 20 y los 30 años y corresponden principalmente al sexo femenino. Son naturales de los países en que estudian, provienen de las mismas ciudades en que están sus centros de estudio (o de poblaciones circunvecinas) y, excepto casos aislados, continúan ejerciendo su profesión en esas mismas ciudades después de graduarse. En su gran mayoría, estos estudiantes deben realizar algún tipo de trabajo para ayudar a costear sus estudios, por lo

que más de tres cuartas partes de los encuestados se pueden clasificar como ‘estudiantes trabajadores’.

Los participantes en la encuesta cuentan con un dominio avanzado de una lengua extranjera –generalmente el inglés– adquirida inicialmente mediante cursos en institutos de lenguas o en colegios bilingües y, solo en ocasiones, durante su formación como traductores o de manera autodidacta. Ante la implícita inexistencia de estudiantes de procedencia extranjera, el origen o las estancias en el exterior no son factores de conocimiento lingüístico relevantes. Los estudiantes colombianos y venezolanos conocen, por lo general, una tercera lengua entre el francés, el portugués, el italiano o el alemán. La excepción se da en Argentina, donde los traductores, ya sean generales o públicos (quienes son mayoría en ese país), se especializan en una sola lengua (por lo general, en inglés); y cuando conocen un tercer idioma lo hacen, normalmente, solo a nivel de comprensión lectora.

En los tres países, la mayoría de los participantes poseen bastantes conocimientos biculturales y cerca de la mitad de ellos se forman, o se han formado, en otros campos del saber, como la enseñanza de lenguas, la literatura, la filología, las ciencias sociales o las biológicas. Por esto último, muchos optan por la carrera de traducción como una forma de profundizar sus conocimientos de lenguas, y la consideran como una disciplina complementaria a sus otros estudios, y no como un medio de vida.

Al finalizar sus carreras, estos estudiantes están capacitados principalmente para ejercer la traducción hacia la lengua castellana (traducción directa), y para ello utilizan con destreza las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). No obstante, solo los estudiantes colombianos cuentan con formación adecuada en el manejo de las herramientas de traducción asistida por computador (TAC). Respecto a la interpretación, se observó que los egresados no cuentan con la capacitación ni las competencias suficientes para desempeñarse en esa área (con la excepción de algunos que se forman en los programas específicos de la UCV y de LV). Además, muy pocos reciben alguna formación para incursionar en perfiles laborales distintos a los del traductor tradicional; por ejemplo como terminólogos, localizadores, subtituladores, o en líneas similares.

Las perspectivas o incumbencias profesionales de estos estudiantes obedecen a la enseñanza impartida en cada programa y a la situación de la profesión en cada país. En ese sentido, en Argentina, los estudiantes de la UNC se gradúan como traductores públicos y/o como peritos traductores y, por ello, son los únicos que pueden ejercer la traducción legal.

Por su parte, los formados en LV obtienen titulación como traductores generales, literarios y científico-técnicos. Para poder incursionar en la traducción legal, ellos deben hacer estudios suplementarios. Igualmente, el título de traductor en Argentina habilita a sus poseedores para ejercer la docencia de lenguas extranjeras.

Los estudiantes colombianos reciben una formación orientada a la traducción general y de documentos científicos y técnicos (UDEA), y al traslado de documentos empresariales y de negocios (EAN). Y en Venezuela, los perfiles de egreso de la UCV y la ULA apuntan igualmente a la traducción general, pero con una orientación menos técnica y más humanista, bastante arraigada en la formación lingüística de las licenciaturas en lenguas.

Tanto los graduados colombianos como los venezolanos están impedidos para desempeñarse en la traducción legal; y para hacerlo deben acreditarse por medio del examen estatal estipulado por sus gobiernos respectivos. Cabe mencionar que al citado examen puede acceder cualquier persona que desee ejercer ese tipo de traducción, independientemente de la formación académica que posea, e incluso sin ella (lo cual constituye una desventaja para los egresados de las carreras de traducción).

Como mencionamos anteriormente, la cantidad y disparidad en el número de docentes consultados en cada institución no nos permite proponer un perfil para esa población. Sin embargo, observamos algunos aspectos relevantes entre los distintos países que nos ofrecen una idea del tipo de profesores participantes en el estudio. La confrontación de estos aspectos con los datos de las diversas fuentes nos sugiere que los profesores consultados representan, hasta cierto punto, al profesor promedio de los programas de traducción en la región.

A modo de ejemplo, se nota que muy pocos de los profesores provienen de ciudades distintas a aquellas donde enseñan, y que prácticamente ninguno es de origen extranjero. Igualmente, la mayoría de ellos se ha formado en las mismas instituciones donde laboraban. Así pues, las personas que enseñan la traducción en cada institución tienen, mayoritariamente, su origen y arraigo en el contexto local e imparten sus conocimientos con bastante influencia de los programas que los formaron a ellos, comúnmente en las mismas instituciones. Aunque la mayoría de quienes participaron en este estudio tenían una vinculación permanente con sus instituciones, la situación contractual de los docentes de traducción varió según el país y el tipo de institución. La información de los participantes

arrojó, sin embargo, que la contratación permanente con las universidades públicas es cada vez más limitada y que en traducción, como en otras disciplinas, la formación universitaria sigue siendo impartida, en gran medida, por quienes Brunner (1991) define como “un ‘nuevo proletariado docente’, instalado en los escalones más bajos del sistema de enseñanza superior; son docentes contratados por hora, que gozan de escaso prestigio todavía y que luchan por hacerse reconocer en un medio fragmentado y poroso” (1991, pág. 5).

La formación de los docentes para enseñar a traducir es producto de sus grados en traducción, o en carreras asociadas con la lingüística y la enseñanza de lenguas extranjeras. Casi todos ellos cuentan con estudios adicionales (posgrados o maestrías) en disciplinas afines a la traducción, y algunos cuentan con títulos de doctorado y de otras especialidades. La mayoría también han tenido experiencias de formación académica (congresos o eventos) en otros países, y cerca de la mitad ha realizado estancias de estudio en el extranjero.

En su mayoría, estos docentes combinan su labor de enseñanza con trabajos de traducción, aunque, por lo general, de manera ocasional. Si bien algunos participantes pertenecen a gremios docentes, por razón de su labor en la enseñanza, la capacidad de agremiación como traductores parece casi nula en Colombia y Venezuela. La excepción es Argentina, donde esa inscripción es obligatoria para los traductores públicos.

Por otra parte, casi todos los docentes reconocen la importancia de la investigación en su campo de acción, y muchos de ellos muestran interés en desarrollarla. La participación en grupos para ese propósito es más notable en Colombia, y resulta algo baja en los otros países donde se nota la necesidad de crear más grupos orientados a ese fin. También se requiere mayor apoyo y estímulos desde las instituciones para que los investigadores puedan dedicarse a sus proyectos sin tener que sacrificar su propio tiempo laboral y personal.

9.4. Posibles acciones mejoradoras para la enseñanza de la traducción en los contextos analizados

A pesar de los retos que enfrentan los programas para lograr sus objetivos respectivos, los datos obtenidos nos muestran una perspectiva alentadora de la situación de la traducción en la mayoría de las instituciones. No obstante, y con base en los datos observados y las comparaciones establecidas, queremos proponer algunas estrategias que, a nuestro parecer, podrían contribuir a mejorar los resultados encontrados en los distintos casos. Conviene mencionar que algunos de estos aspectos son específicos de cada institución, y otros se

extienden a las necesidades de todos los programas, e incluso a la enseñanza de la traducción en contextos más amplios. Algunos temas que consideramos de gran relevancia en nuestra comparación de las instituciones son: los diversos requisitos de admisión, el alto énfasis en la enseñanza de las lenguas en relación con las materias de traducción, las necesidades de formación en competencias profesionales y los variados requisitos para el egreso.

Los *requisitos de admisión* constituyen un aspecto relevante, si consideramos que estos condicionan la organización y los contenidos que se ofrecerán en los diferentes programas (Torres-Simón y Pym 2017, pág. 4). En los casos de nuestro estudio encontramos diferencias considerables que incluyen: entrada irrestricta a la UNC (con un ciclo de lenguas nivelatorio que sirve de ‘filtro’, después de dos meses); ingreso condicionado a la aprobación (o certificación) de exámenes de lenguas en LV; examen de ingreso general, y altamente excluyente, de la UDEA; admisión con entrevista previa de la EAN; y admisión libre, pero con número cerrado (*numerus clausus*) de las universidades venezolanas.

La percepción de estos requisitos se reflejó de formas variadas en cada caso. En Argentina, los participantes de LV inician con un nivel alto de lengua extranjera, lo que les permite concentrarse en su lengua materna y en los cursos de traducción desde la primera mitad de la carrera. Mientras que en la UNC el pensum es menos flexible y plantea un énfasis en el estudio de las lenguas durante dos años, posponiendo la traducción para la segunda mitad de la carrera. En Colombia y Venezuela, el ingreso a los estudios sin requisitos de lengua extranjera previos obliga a reunir estudiantes con variados niveles de competencia lingüística desde el inicio de los estudios. Esto origina quejas que fluctúan entre que los cursos iniciales resultan muy básicos para quienes ya tienen conocimientos, y que el aumento acelerado en la exigencia es un factor de bajo rendimiento y de deserción para quienes no poseen dichos conocimientos.

Nuestra comparación entre los programas de formación en lenguas y los de traducción propiamente dicha arrojó pocas diferencias de fondo, en cuanto a la *distribución y oferta de los cursos*. Más allá del mayor número de asignaturas específicas ofrecidas en los programas de traducción, se nota que todos los planes de estudio revisados tienen una sobrecarga de cursos de lenguas en la primera mitad de las carreras. El acercamiento a la traducción se relega entonces para la segunda mitad del cursado, iniciado generalmente a

partir del tercer año. Así mismo, se destaca la necesidad de orientar la formación en lenguas hacia los aspectos traductivos y no limitarla meramente a la parte comunicativa.

Otro aspecto que parece requerir mayor atención es la *formación profesional y para el emprendimiento*, de modo que los egresados tengan mayor claridad sobre el contexto laboral en que se desempeñarán. En ese sentido, se requiere mayor preparación en temas como el cobro de las traducciones, principios de mercadeo, emprendimiento y creación de empresa, aspectos gremiales, seguridad social, entre otros. La falta de orientación en esos aspectos puede ser la causa de que varios participantes se desempeñen, o prevean su futuro laboral, en el sector educativo, hotelero, turístico o en actividades ajenas a su formación.

El otro aspecto que mostró diferencias considerables fue el de los *requisitos para el egreso*, a manera de prácticas de traducción o elaboración de escritos monográficos. Aquí encontramos casos de ausencia total del requisito (UNC), práctica o trabajo monográfico (UCV), práctica más trabajo monográfico (ULA), práctica única (LV), prácticas múltiples (UDEA), y práctica mediada por contrato laboral (EAN). De todos estos casos, consideramos que los que menos posibilitan esta transición entre la vida académica y la profesional son los de la UNC y la UCV, la primera por la falta del requisito y la segunda porque prioriza la monografía a la práctica, por razones procedimentales.

Por otra parte, a pesar de que los programas de la UDEA, la ULA y LV estipulan las prácticas para recibir el grado, notamos que estas están organizadas como un servicio de traducción gratuito para las distintas dependencias universitarias, y para personas o entidades externas. Las únicas prácticas que otorgan un estímulo económico son las de EAN, gracias a la existencia de un contrato laboral. Si bien reconocemos que las prácticas son asignaturas que promueven no solo la experiencia en traducción, sino valores como el compromiso social y la solidaridad, también encontramos negativo que para su realización no se otorgue ningún tipo de incentivo o retribución (ya sea monetaria, en especie, o en servicios) ni para los practicantes ni para las instituciones. A nuestro parecer, esta falta de compensación por una labor que debe ser (¡y lo es!) exigente y profesionalizante puede desarrollar en los mandantes una falsa idea de que están ‘haciendo un favor’ a los practicantes; y a estos últimos, de que su trabajo no tiene un valor significativo, más allá de la nota otorgada por el profesor.

A partir de las cuatro observaciones expuestas, consideramos que se podrían implementar algunas de las siguientes estrategias de mejoramiento:

Requisitos de admisión:

- Establecer niveles de conocimientos lingüísticos mínimos para el ingreso: una mayor exigencia en el conocimiento de lenguas desde el inicio de los estudios podría optimizar el tiempo dedicado a la formación en esa y otras áreas. Los programas deberían proveer las condiciones para que los aspirantes puedan ser evaluados en sus conocimientos previos y asignados a los cursos adecuados. Tanto el examen de lenguas de LV, como el Ciclo Nivelatorio de la UNC, son opciones pertinentes para buscar un equilibrio en los conocimientos de base de los aspirantes. Una clasificación temprana de los estudiantes nuevos puede facilitar la transición al mundo de las lenguas con fines traductivos, y reducir la deserción causada por el descontento de quienes se sienten abrumados por la progresión en la enseñanza, o de quienes encuentran pocos retos en las etapas iniciales de sus estudios.

Distribución y oferta de los cursos:

- Equilibrar y distribuir la oferta lingüística durante la carrera: conviene reforzar los conocimientos lingüísticos de base sin descuidar la orientación de la carrera. La formación teórica y los rudimentos de la traducción deberían ofrecerse desde etapas tempranas paralelamente, o en combinación, con los cursos de lenguas. La formación en lenguas podría ir disminuyendo a medida que se intensifica la de traducción. No vemos lógico que los estudiantes lleguen a la mitad de su carrera sin conocer cuál será su orientación profesional.
- Separar los cursos compartidos entre estudiantes de lenguas extranjeras y de traducción: la formación en lenguas de los traductores debe tener una orientación específica para su labor a futuro, con la inclusión de principios de terminología, lenguajes de especialidad, tipologías textuales, etc. Si la separación entre cursos no es posible, se podría, al menos, incluir un segmento de ‘aprestamiento a la traducción’ como parte de esos cursos. La propuesta de ‘aprestamiento’ de la UDEA puede ayudar en este aspecto, siempre que los docentes asignados tengan formación didáctica tanto en traducción como en lenguas extranjeras. Igualmente se debería capacitar a los profesores ya vinculados para que asuman su labor educativa con menos apego a los enfoques lingüísticos.
- Incluir cursos relacionados con la formación y traducción de las lenguas adicionales: La restricción a las cinco lenguas dominantes, y el desconocimiento total de las demás lenguas, consideradas minoritarias, se podría equilibrar con la oferta de cursos (troncales u optativos) en algunas de esas lenguas. La inclusión de una mayor oferta lingüística en los currículos ayudaría al fomento de otros idiomas, nacionales o extranjeros, y sentaría las bases para una posible creación de programas de traducción de lenguas más diversas en el futuro.

Formación profesional y para el emprendimiento:

- Ofrecer cursos, seminarios o talleres orientados a la formación profesional: aparte de las competencias en traducción, los estudiantes requieren de conocimientos en temas de emprendimiento, mercadotecnia, servicio al cliente, y temas afines. Tales actividades se

podrían realizar con la ayuda de docentes o estudiantes practicantes de las facultades involucradas en esos temas (ciencias económicas, comunicaciones, etc.). Los estudiantes, al igual que los traductores, deberían aprender no solo a encontrar al cliente, sino a mantenerlo. Conocer sus necesidades, preguntar por su satisfacción con el trabajo recibido, ‘educarlo’ sobre la importancia de la traducción, contactarlo en fechas especiales. En definitiva, mantener una actitud de servicio ‘pre- y postventa’.

- Se deberían habilitar las herramientas tecnológicas y hacer un mayor uso de ellas con finalidades de uso en el mundo profesional. Los docentes deben ser capacitados para utilizar y enseñar el uso de las herramientas de traducción asistida (TAC), para dinamizar y hacer más productiva la labor del traductor.

Requisitos para el egreso:

- Establecer o consolidar las Coordinaciones de Práctica Profesional: estos serían espacios de enlace entre los practicantes y los potenciales entornos laborales, para buscar contactos con clientes externos más ‘reales’; es decir, personas o empresas por fuera del espacio institucional (p. ej. sector público o empresarial, ONG, etc.).
- Implementar o consolidar las prácticas académicas en conjunto con un escrito monográfico: Idealmente, tal escrito debería contener el análisis y la sustentación del proceso de práctica, y vincular las prácticas de traducción con los temas estudiados en las asignaturas de investigación. De ese modo, los estudiantes establecerían una conexión y aplicabilidad de lo aprendido en ambas asignaturas, para desarrollar dichas habilidades con miras a una posible profundización en estudios posgraduados o en su vida profesional.
- Organizar y promover una mayor movilidad (de práctica) estudiantil: tal movilidad debe buscar destinos dentro de la región y a nivel internacional, con la creación o reactivación de convenios y apoyos desde diversos frentes. Convendría entablar un trabajo conjunto entre las Coordinaciones de prácticas y las dependencias encargadas de relaciones internacionales para enlazar a los practicantes con posibles sitios de práctica en el exterior (las experiencias de la EAN pueden ser ilustrativas de esta posibilidad).
- Gestionar ‘Oficinas de Traducción Comunitaria’: estos serían espacios de preprácticas, con una oferta de traducciones gratuitas para diversos públicos, como otras facultades de la universidad, público de sectores desfavorecidos, ONG, entre otras. En tales espacios se brindaría un servicio de voluntariado para la comunidad, incentivando en los estudiantes una conciencia social desde la misma disciplina y proporcionando encargos de traducción más diversos que los comúnmente asignados en las prácticas (los cuales se ven limitados por los reglamentos que suelen regir tales asignaturas).
- Crear convenios de compensación con los clientes potenciales: ellos, idealmente, deberían ofrecer algún tipo de retribución (monetaria, capacitación, servicios, etc.) bien para los practicantes o para las dependencias que facilitan el servicio. Una compensación por el trabajo de traducción realizado durante las prácticas (aun si es simbólica) contribuiría a

mejorar el respeto por la profesión de parte de los clientes, y aumentaría la motivación, autoestima y capacidad de negociación en los estudiantes mismos; creando en ambas partes mayor consciencia del valor de esta labor, desde la experiencia universitaria.

9.5. Adaptación de modelos educativos extranjeros o creación de modelos latinoamericanos

En esta investigación hemos visto cómo las políticas lingüísticas y educativas de los gobiernos e instituciones latinoamericanas han seguido, en mayor o menor medida, las directrices de referentes extranjeros. A pesar de las objeciones de expertos locales e internacionales sobre la adopción directa de algunos modelos foráneos, los dirigentes parecen escudarse en la urgencia o necesidad de solucionar las dificultades de cada contexto educativo. Sin embargo, las alternativas traídas del exterior, que a primera vista y en condiciones óptimas prometen resultados positivos con mínimo esfuerzo, en la práctica no siempre contribuyen a solucionar los problemas locales (véanse Brunner 2008; Cárdenas 2006; González y Llurda 2016; Pym 1998/2002 en el Capítulo 5).

En cuanto al origen de los programas de traducción en los países hispanoamericanos, vimos que estos fueron, con pocas excepciones, producto del llamado ‘boom’ de esa disciplina en la década de 1980. Frecuentemente tales programas surgieron bajo la premisa de que basta con pedir a un experto que elabore el currículo con los cursos que se deben enseñar; “[...] pensando, equivocadamente, que un simple listado de cursos o un currículo pueden asegurar el éxito de un programa” (Arjona-Tseng 1989, 6). Como en otras regiones del mundo, la mayoría de los programas de nuestro estudio tuvo como base los ‘andamios’ de carreras de lenguas ya existentes, y se diseñaron intentando adaptar enfoques teóricos o modelos didácticos originados para los contextos europeos o norteamericanos.

Así pues, vimos que los profesores de todas las instituciones, excepto LV, eligieron el funcionalismo alemán y las propuestas de grupo PACTE como sus corrientes teóricas preferidas. Otros enfoques, como el comunicativo o el socioconstructivista se mencionaron con menor frecuencia; mientras que las referencias a teorías, como el cognitivismo, el enfoque crítico, o las tendencias postcolonialistas y postmodernas solo fueron esporádicas. También pudimos notar que, con frecuencia, algunos docentes cuentan con escasa formación en teoría de la traducción o en sus aspectos didácticos (cf., Pöckl 2007, pág. 99; Seleskovitch 1989). Esta situación pareció guardar relación con la proveniencia de algunos de esos docentes desde otras disciplinas. Una respuesta frecuente incluyó la mención de las

metodologías ‘eclecticas’ en la enseñanza. En nuestra opinión, este llamado eclecticismo puede usarse como un comodín para disimular cierto desconocimiento sobre el tema. El uso de metodologías variadas en la enseñanza es bastante comprensible, e incluso aconsejable; no obstante, es de esperar que los docentes tengan una posición epistemológica clara que sirva como respaldo a sus prácticas pedagógicas. A nuestro parecer, es necesario que estos docentes se interesen más por conocer las diversas propuestas teóricas y didácticas para tener bases argumentativas en el desarrollo de sus cursos de traducción.

Nuestra revisión del panorama investigativo en los diversos países nos lleva a concluir que existe un interés y un gran potencial para los estudios de traducción, pues la mayoría de los docentes consultados otorgó gran importancia a los conocimientos teóricos y a la actividad investigativa en esa área. No obstante, notamos una necesidad de fortalecer la labor investigativa puesto que hay una reducida cantidad de grupos para este propósito y un número limitado de proyectos en el área de la teoría y de la didáctica de la traducción. Además, la participación en este tipo de grupos, y la producción de publicaciones derivadas de ellos, fueron comparativamente bajas (Vargas Gómez 2017, pág. 16). Consideramos que hace falta que los investigadores de esa región del mundo den mayor crédito a su propio potencial investigativo y reflexionen sobre los alcances de sus propuestas antes de dedicarse a copiar enfoques y modelos teóricos que parecen funcionar en otros entornos, pero que no siempre son afines a las realidades y contextos educativos locales.

El reconocer las diferentes necesidades en cuanto a investigación en traducción, y su didáctica, entre los países primermundistas y los que no lo son, así como el analizar las diferencias y similitudes existentes entre las instituciones formadoras de traductores al interior de cada país o región, podría resultar útil para “forzarnos a mirar de frente, aunque sea en el espejo del viejo mundo, nuestras propias limitaciones y posibilidades” (Brunner 2008, pág. 141). Lo anterior no implica un rechazo a las propuestas ideadas en el extranjero, ni tampoco un llamado a ‘reinventar la rueda’. Más bien es una invitación a reflexionar sobre las necesidades propias de cada contexto de enseñanza y sobre las fortalezas y debilidades que dichos contextos ofrecen. Es frecuente que la implantación de políticas exitosas en otros países fracase al tratar de ser implantadas en los contextos locales sin la adecuada planeación ni los medios para su ejecución. Además, el tener siempre a las ‘potencias del norte’ como modelos referentes de la educación puede hacer que se soslayen otras

alternativas posibles y, quizás, más cercanas a las realidades de los países latinoamericanos. En ese contexto conviene reflexionar sobre las palabras de Pym (1998/2002):

En muchos casos, la formación no europea se ha dado en contextos políticos y culturales bastante diferentes, dando origen a una sorprendente diversidad de modelos e ideas. [...] los docentes de traducción harían bien al considerar tal variedad de modelos, buscando más allá de aquellos que han sido desarrollados específicamente para atender las condiciones de Europa occidental²⁸⁷ (1998/2002, pág. 1).

En resumen, consideramos que, aunque el terreno de la didáctica de la traducción en el contexto hispanoamericano ha avanzado gracias al influjo de las ideas provenientes del exterior, se hace necesario explorar el potencial para el desarrollo de la disciplina en las instituciones de la región. Por ello, es necesario organizar nuevas redes de colaboración académica e investigativa y reforzar las ya existentes, para que los estudios de traductología locales no sigan limitándose a la recepción, comprensión y adaptación de las ideas foráneas. De hecho, sería deseable que las teorías ya consolidadas en el plano internacional se pudieran enriquecer de los saberes y los aportes locales y regionales auspiciados por medio de organizaciones más sólidas, que brinden validez y legitimen esas ideas y conceptos originados en los propios entornos hispanoamericanos.

9.6. Verificación y validación de los objetivos

Al llegar a este capítulo final de nuestra investigación, consideramos necesario revisar los objetivos generales y específicos planteados desde el Capítulo 1, para evaluar hasta dónde se logró su cumplimiento. Recordemos que este es un estudio de casos múltiple de tipo exploratorio, descriptivo y explicativo (Saldanha y O'Brien 2013, pág. 16) cuyo objetivo principal consiste en:

- **OBJETIVO PRINCIPAL:** explorar y describir el estado de la enseñanza de la traducción en una selección de programas de pregrado representativos de varios países hispanoamericanos, para identificar el porqué de las diferencias existentes en la formación de los traductores en los países de la región.

Al respecto, consideramos que ese objetivo se logró plenamente a través del avance en los diferentes capítulos. La etapa exploratoria del estado de la enseñanza de la traducción

²⁸⁷ In many cases, non-European training has been in quite different political and cultural contexts, giving rise to a surprising diversity of models and ideas. [...] translator trainers would do well to consider this diversity of models, looking beyond those that have been developed specifically for western European conditions.

se llevó a cabo al examinar los antecedentes de dicha actividad educativa en varias regiones del mundo y sus orígenes en el contexto hispanoamericano (Capítulos 4, 5 y parte del 6). El componente descriptivo se desarrolló mediante la contextualización de la formación en la disciplina en los tres países analizados, con especial énfasis en las seis instituciones investigadas (Capítulos 5 y 6), seguida del análisis comparativo e interpretativo de los datos recolectados (Capítulos 7 y 8). Dichos datos, obtenidos totalmente de manera virtual a partir de diversas fuentes –información institucional, oficial y no oficial; opiniones de estudiantes/egresados y de docentes mediante encuestas y entrevistas; consultas a expertos de la disciplina en cada país– pudieron ser triangulados para obtener una visión detallada y bastante amplia, a nuestro parecer, de los contextos educativos y de las maneras en que se forman los traductores en los diversos programas. La triangulación de esta información nos permitió conocer tanto aspectos semejantes como divergentes entre los distintos programas y países (Capítulo 8), los cuales resultaron valiosos para identificar y contrastar cómo se da la formación de los traductores en los países de la región y cuál es el estado actual de su enseñanza.

De igual manera, consideramos que los objetivos secundarios también se pudieron lograr adecuadamente, como se explica a continuación:

- OBJETIVO SECUNDARIO 1: describir el contexto de la enseñanza de los programas de traducción, en los países seleccionados.

Partiendo de una metodología *top-down* (de arriba a abajo), se presentaron algunos casos representativos de los inicios y la evolución de la enseñanza de la traducción en el mundo, y de cómo estos casos influenciaron las prácticas educativas en Hispanoamérica (Capítulo 4). Posteriormente, nos referimos al surgimiento de los primeros programas de traducción y a la situación de las lenguas ‘adicionales’ en el contexto hispanoamericano (Capítulo 5). Para completar este objetivo, presentamos una variedad de temas sobre los contextos en que se da la formación de traductores en los tres países del estudio, además de la oferta de programas existente. Finalmente, describimos en detalle cada uno de los programas ofrecidos por las seis instituciones investigadas (Capítulo 6).

- OBJETIVO SECUNDARIO 2: identificar qué factores externos (socioculturales, lingüísticos, económicos, etc.) inciden en el desarrollo de los programas.

El logro de este objetivo se ve reflejado en la contextualización de los Capítulos 5 y 6, en los cuales se presenta información sobre aspectos históricos (antecedentes y surgimiento de la enseñanza de la traducción), lingüísticos (estado de lenguas existentes y políticas lingüísticas) y políticos (leyes sobre la traducción, agremiaciones, etc.). Estos aspectos, junto a otros de tipo sociocultural (forma de adquirir las lenguas, características lingüísticas de las familias, estancias en el extranjero, etc.) y económico (costeo de los estudios, ocupaciones laborales) se complementan con la información del análisis interpretativo de las entrevistas y las encuestas (Capítulos 7 y 8).

- OBJETIVO SECUNDARIO 3: descubrir cómo se ha desarrollado la enseñanza de la traducción en la última década (2007-2017) en los programas del estudio y cuál es su estado en la actualidad,

Este proceso se llevó a cabo utilizando herramientas de investigación virtualizada mediante las encuestas y entrevistas a los tres tipos de participantes: estudiantes/egresados, docentes, y ‘observadores privilegiados’ (Corbetta 2007) conocedores del estado de la traducción en los respectivos países. Dicho material informativo se descargó (encuestas) o grabó (entrevistas), clasificó, transcribió y codificó con especial atención a la privacidad de los datos de los participantes, como se explica en la Metodología (Capítulo 3).

En cuanto a nuestro enfoque metodológico para esta investigación y al uso de los instrumentos confeccionados para su ejecución, consideramos que nuestro estudio de casos virtualizado propone una opción totalmente innovadora para el campo de la traductología. De hecho, en el rastreo bibliográfico pudimos constatar que este es, hasta donde pudimos indagar, el primer enfoque de este tipo en el área de la traducción. Consideramos que la metodología virtualizada nos permitió abarcar una mayor diversidad de contextos y de públicos, los cuales hubieran sido difíciles de reunir en un solo trabajo adoptando métodos de investigación convencionales. Mediante el uso de los variados instrumentos diseñados también pudimos acceder a los datos desde una pluralidad de puntos de vista.

Un aspecto en el que tuvimos especial atención fue el referente a las consideraciones éticas para este estudio. A pesar de la diversidad de escenarios y de voces incluidas, se procuró maximizar el anonimato de nuestros participantes, teniendo en cuenta la permeabilidad que los medios virtuales pueden tener. Para ello diseñamos herramientas y protocolos que aumentaron la protección de los datos, sin descuidar los temas de inclusión

y de cobertura (véanse Capítulo 3, Anexo B. Consentimiento informado y Anexo E. Autorización para entrevista).

- OBJETIVO SECUNDARIO 4: comparar las condiciones en que se realiza la enseñanza de la traducción en los respectivos programas.

Este objetivo se logró recurriendo a dos estrategias, plasmadas en los Capítulos 6, 7 y 8. En primer lugar, se consultó una gran cantidad de documentos físicos y virtuales (planes de curso, actas de reunión, reglamentos, blogs de estudiantes, videos y sitios Web institucionales, entre otros) para conocer la manera en que funcionaba cada institución y cada programa. Adicionalmente, se buscaron, revisaron, leyeron, clasificaron y categorizaron los 15 planes de estudio de las seis instituciones elegidas.

En segundo lugar, se recurrió a la transcripción, codificación, lectura y análisis de los datos provistos por los participantes en las encuestas y las entrevistas. Estos fueron tratados con diversas herramientas informáticas para el análisis cualitativo de datos (en especial los programas MaxQDA® y MS Excel®). Tras la triangulación de la información se procedió a elaborar cuadros y tablas comparativas sobre diversos temas de interés, para cada país (véase Anexo I. Tablas y gráficos de datos obtenidos en las encuestas). Con esta información se pudieron identificar las similitudes y diferencias entre los programas del estudio que se presentan en los Capítulos 7 y 8.

- OBJETIVO SECUNDARIO 5: explicar cómo esas condiciones afectan el desarrollo de la enseñanza de la disciplina.

Consideramos que este objetivo se cumplió solo parcialmente, pues la heterogeneidad de los casos estudiados solo nos permitió brindar un panorama global del fenómeno de la enseñanza de la traducción en los tres países. Intentar explicar el efecto que la variedad de condiciones encontradas en cada caso tiene en la enseñanza de la traducción nos forzaría a brindar generalizaciones necesariamente subjetivas. No obstante, nos esforzamos por contextualizar el desarrollo de la disciplina de manera diacrónica y sincrónica para cada institución, y por describir y comparar los diversos programas en su estado actual, de la manera más detallada posible. Consideramos que la manera en que se presenta y analiza este cúmulo de información a lo largo del estudio puede ayudar al lector a comprender mejor el fenómeno de la enseñanza de la traducción en Hispanoamérica y a elaborar sus propias conclusiones al respecto.

- OBJETIVO SECUNDARIO 6: proponer algunas estrategias que aporten al desarrollo de la formación de los profesionales de la traducción en los países seleccionados.

Con base en los hallazgos de este estudio consideramos tener suficientes argumentos para sustentar las propuestas de mejoramiento mencionadas en este capítulo (Capítulo 9). Aunque tales propuestas buscan contribuir al desarrollo de la enseñanza de la traducción en los programas investigados, opinamos que ellas pueden ser extensivas a otras instituciones del contexto latinoamericano cuyas necesidades de traducción y situaciones de enseñanza sean similares a las aquí presentadas.

9.7. Propuestas para futuras investigaciones

Como sucede comúnmente en este tipo de escritos doctorales, todos los esfuerzos realizados apuntan a responder la pregunta planteada desde el principio de la investigación. Sin embargo, durante las pesquisas y la revisión de los resultados siempre surgen temas conexos y nuevos interrogantes que, necesariamente, quedan sin resolver. Por lo anterior, en esta parte final queremos proponer algunas líneas de investigación que consideramos factibles, y que podrían ser de interés para profundizar en una variedad de temas que solo logramos abordar tangencialmente durante nuestro estudio; estas son:

- Estudios sobre la investigación cualitativa ‘virtualizada’ (p. ej. investigación etnográfica o estudios de caso virtuales) en el campo de la traducción. Su existencia, factibilidad, utilidad y posibles desarrollos. Esto como alternativa investigativa al uso extendido, y recurrente, de las tecnologías en estudios de traducción centrados en el análisis de corpus, la lingüística computacional (procesamiento del lenguaje natural), o los procesos cognitivos en la traducción mecánica.
- Estudios específicos sobre la situación de la traducción y de su enseñanza para cada país, o para regiones determinadas, de Latinoamérica; o de estos lugares en contraste con otras regiones del mundo.
- Estudios sobre los enfoques teóricos y las didácticas específicas más adecuadas para formar traductores según las características y necesidades del mercado de la traducción en el contexto hispanoamericano.
- Estudios sobre la necesidad, posibilidad y la viabilidad de crear e implementar contenidos curriculares mínimos orientados a los programas de traducción en los países latinoamericanos, tanto a nivel nacional como internacional.
- Estudios sobre la existencia y/o la necesidad de creación de programas para la formación de docentes de traducción, tanto en Latinoamérica como a nivel global.
- Estudios sobre la existencia y la factibilidad de crear programas de formación de traductores en lenguas adicionales (indígenas y extranjeras) para contrarrestar la hegemonía de las lenguas ‘de poder’ y dar relevancia a las demás lenguas que coexisten en los diversos contextos de Hispanoamérica.

- Estudios comparativos entre la formación de los traductores en programas universitarios para ese fin y la formación de traductores en otro tipo de carreras (p. ej. filologías, licenciaturas de lenguas, estudios literarios, etc.).
- Estudios comparativos sobre el desempeño profesional de los egresados de programas de traducción con respecto a los traductores formados en otras disciplinas (o sin formación académica).
- Estudios comparativos entre los programas de pregrado y de posgrado en traducción, en universidades a nivel nacional y/o internacional.
- Estudios comparativos entre las universidades con programas de traducción, de carácter público y privado, a nivel nacional y/o internacional.

De esta manera llegamos al final de este capítulo de cierre, y también de nuestra investigación. Tras una extensa y prolongada búsqueda, comparación y análisis de gran cantidad de datos, provenientes de diversas fuentes, hemos sintetizado, ejemplificado y descrito varios de los aspectos en torno a la enseñanza de la traducción en las seis instituciones participantes. Los casos elegidos son, a nuestro parecer, bastante representativos de los contextos y de la manera en que se lleva a cabo la formación de los traductores en Argentina, Colombia y Venezuela.

Para terminar, podemos concluir que la traducción en las instituciones analizadas se desarrolla en circunstancias educativas complejas donde tanto los directivos como los docentes deben luchar con ahínco por convertir los retos de cada día en nuevas oportunidades de aprendizaje para quienes allí se forman. Los estudiantes, por su parte, deben vencer innumerables obstáculos de índole lingüística, cultural, social, económica, histórica y política, más o menos similares entre sus países, para lograr formarse como traductores y abrirse un camino en el competitivo y cambiante mundo actual de la mediación lingüística. Por lo anterior, con este trabajo doctoral esperamos haber contribuido, en mayor o menor medida, a la comprensión de ese diverso y complejo entramado que constituye la formación de los traductores en los países del estudio e, indirectamente, en los demás países del contexto hispanoamericano.

Bibliografía

Bibliografía

- Aboites, Hugo (2010): La educación superior latinoamericana y el proceso de Bolonia. de la comercialización al proyecto tuning de competencias. En: *Cultura y representaciones sociales* (9), pág. 122–144.
- Albani, Lucas; Nieto Femenía, María Fernanda; Yellamo, Julieta (2016). La importancia del uso de las herramientas de revisión en la formación de traductores. En: *INTERPARES* 3, pág. 34–48. Disponible en línea en <http://fat.org.ar/pdf/interpares3.pdf>.
- Albarello, Luc (2011): Choisir l'étude de cas comme méthode de recherche. Bruxelles: De Boeck (Méthodes en sciences humaines).
- Alreck, Pamela L.; Settle, Robert B. (2004): The survey research handbook. 3rd ed. Boston: McGraw-Hill/Irwin (McGraw-Hill/Irwin series in marketing). Disponible en línea en <http://www.loc.gov/catdir/description/mh041/2003066453.html>.
- American Translators Association - ATA: List of Approved Translation and Interpreting Schools. American Translators Association - ATA. Disponible en línea en http://www.atanet.org/certification/eligibility_approved.php.
- Ardévol, E.; Bertrán, M.; Callén, B.; Pérez, C. (2003): Etnografía virtualizada. la observación participante y la entrevista semiestructurada en línea. En: *Athenea Digital* (3). Disponible en línea en <http://antalya.uab.es/athenea/num3/ardevol.pdf>.
- Arencibia Rodríguez, Lourdes (2006): The Imperial College of Santa Cruz de Tlatelolco. The First School of Translators and Interpreters in Sixteenth-Century Spanish America. En: Paul. F. Bandia y Georges Bastin (eds.): Charting the Future of Translation History: University of Ottawa Press, pág. 263–275. Disponible en línea en <https://books.openedition.org/uop/336?lang=es>.
- Argüeso, Antonio (2005): L'enseignement de la traduction et de l'interprétation en Espagne. En: *Meta* 50 (1), pág. 223. DOI: 10.7202/010670ar.
- Arjona-Tseng, Etilvia (1989): Preparing for the XXIst Century". En: Proceedings of the 20th Anniversary Symposium of the Monterey Institute of International Studies. The Training of Teachers of Translation and Interpretation, Diciembre, 1-3. Monterey Institute of International Studies. Monterrey, California, 1-17.

- Arrizabalaga, María Inés (2013): Four models and a challenge. past, present, and future of translator training programs in Argentina. En: *Connexions* 1 (1), pág. 39–45.
- Asamblea Nacional de la República Bolivariana de Venezuela (14/09/2005): Ley de Servicio Comunitario del Estudiante de Educación Superior. En: *Gaceta Oficial - Venezuela* (38.272), pág. 1–8. Disponible en línea en http://www.ciens.ucv.ve/ciens/servicio_comunitario/normativa/LeydeServicioComunitarioGaceta.pdf.
- Baker, Mona (ed.) (2005): *Routledge Encyclopedia of Translation Studies*. -versión electrónica. London, New York: Routledge.
- Baker, Mona (2011): *In other words. A coursebook on translation*. 2nd ed. Abingdon Oxon., New York NY: Routledge.
- Bañfi, Cristina; Day, Raymond (2004): The Evolution of Bilingual Schools in Argentina. En: *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 7 (5), pág. 398–411. DOI: 10.1080/13670050408667822.
- Bassnett, Susan; Trivedi, Harish (eds.) (1999): *Post-colonial translation. Theory and practice*. London, New York: Routledge (Translation studies).
- Bastin, Georges (1996): Bases para una historia de la traducción en Venezuela. En: *Livius* (8), pág. 9–25. Disponible en línea en <http://peru.inka.free.fr/Runapacha/venezuela%20conquista.pdf>.
- Bastin, Georges (2003): Por una historia de la traducción en Hispanoamérica. En: *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura* 8 (14), pág. 193–217.
- Bastin, Georges (2005): Latin American Tradition. En: Mona Baker (ed.): *Routledge Encyclopedia of Translation Studies*. -versión electrónica. London, New York: Routledge, pág. 505–512.
- Bastin, Georges (2008): La traducción y la conformación de la identidad latinoamericana. En: *TRANS: revista de traductología* (12), pág. 11–14.
- Bastin, Georges (2010): La primera traducción impresa en Venezuela. En: Juan José Lanero Fernández y José Luis Chamosa (eds.): *Lengua, traducción, recepción en honor de Julio César Santoyo*, pág. 79–92.

- Bastin, Georges (2011): Traductores comprometidos con la independencia. el caso venezolano. En: *Historia y Sociedad* (20), pág. 33–55.
- Bastin, Georges; Iturriza, María Gabriela (2008): La traducción como elemento creador de identidad en la prensa independentista de Venezuela (1808-1822). En: *TRANS: revista de traductología* (12), pág. 81–94.
- Bein, Roberto (2011): La situación de las lenguas extranjeras en la Argentina. Disponible en línea en <http://linguasur.com.ar/panel/archivos/f9227ef50db3de732e1d3f897de85aa8Bein%20lenguas%20extranjer.pdf>.
- Bein, Roberto (2015): Legislación sobre lenguas en la Argentina. Manual para docentes. Disponible en línea en <http://www.linguasur.com.ar/panel/archivos/8e7b4dd361b63f707ab820a8c595f447manual-para-docentes.pdf>.
- Benseñor, Julia (2012): Estudiar para traductor. dónde y cómo. En: *Revista Ñ*. Disponible en línea en https://www.clarin.com/edicion-impresa-n/estudiar-traductor-argentina_0_ryZgEO1nDXg.html.
- Berman, Antoine (1995): *Pour une critique des traductions. John Donne*. Paris: Gallimard (Bibliothèque des Idées).
- Bourdieu, Pierre; Pou, Martha (1990/2002): *Sociología y cultura*. Pierre Bourdieu ; tr. Martha Pou. México: Grijalbo.
- Brehm-Cripps, Justine (2007): *Targeting the source text. A coursebook in English for translator trainees*. 2a ed. Castelló de la Plana, Madrid: Publicacions de la Universitat Jaume I; Edelsa (Universitas Aprender a traducir, 1).
- Bruffee, Kenneth A. (1993): *Collaborative learning. Higher education, interdependence, and the authority of knowledge*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Brunner, José Joaquín (1991): *El Contexto Actual de La Educación Superior en América Latina*. Universidade de São Paulo - FLACSO (7). Disponible en línea en <http://nupps.usp.br/downloads/docs/dt9107.pdf>.
- Brunner, José Joaquín (2008): El proceso de Bolonia en el horizonte latinoamericano. límites y posibilidades. En: *Revista de educación*, pág. 119–145.

- Bugarín Olvera, René (2009): Educación Superior en América Latina y el Proceso de Bolonia. Alcances y Desafíos. En: *Revista Mexicana de Orientación Educativa -REMO VI* (16), pág. 50–58.
- Cabrera, Ileana; Dargham, Soledad; Hagel, Jaime; Valdivieso, Carolina; López, Emilio (1990): Diagnóstico acerca del estado de la formación del traductor y de la investigación en traducción en universidades chilenas, argentinas y peruanas. En: *Taller de letras* (18), pág. 121–160.
- Cáceres Würsig, Ingrid (2004): Breve historia de la secretaría de interpretación de lenguas. En: *Meta* 49 (3), pág. 609. DOI: 10.7202/009381ar.
- Calderón-Moncloa, Luis (2007): Latin American Cultural Values and their Impact on Knowledge Management. En: Kate Hutchings y Kavos Mohannak (eds.): *Knowledge Management in Developing Economies. A Cross-Cultural and Institutional Approach*. Northampton, MA: Edward Elgar Publishing, pág. 173–189.
- Camilloni, Alicia R. W. de; Cols, Estela; Basabe, Laura; Feeney, Silvina (2007): El saber didáctico. Buenos Aires: Paidós.
- Caminade, Monique (1995): Les formations en traduction et interprétation. Perspectives en Europe de l'Ouest. En: *TTR : traduction, terminologie, rédaction* 8 (1), pág. 247. DOI: 10.7202/037204ar.
- Caminade, Monique; Pym, Anthony (2005a): Translator - Training Institutions. En: Mona Baker (ed.): *Routledge Encyclopedia of Translation Studies*. -versión electrónica. London, New York: Routledge, pág. 280–285. Disponible en línea en http://www.researchgate.net/publication/238771632_Translator-Training_Institutions.
- Caminade, Monique; Pym, Anthony (2005b): Translator - Training Institutions. En: Mona Baker (ed.): *Routledge Encyclopedia of Translation Studies*. -versión electrónica. London, New York: Routledge, pág. 280–285. Disponible en línea en http://www.researchgate.net/publication/238771632_Translator-Training_Institutions.
- Campos, Haroldo de, (Néstor Perlongher, trad.) (1987): Tradición, traducción, transculturación, historiografía y ex-centricidad. En: *Filología* XXII (2).

- Cárdenas, Melba Libia (2006): Bilingual Colombia. are we ready for it? What is needed? En: Proceedings of the 19th Annual English Australia Education Conference. Perth, Australia. Disponible en línea en www.englishaustralia.com.au/ea_conference2006/proceedings/.
- CEPAL (2006): Pueblos indígenas y afrodescendientes de América Latina y el Caribe. información sociodemográfica para políticas y programas. Comisión Económica para América Latina y el Caribe - Naciones Unidas. Santiago de Chile.
- Chaia, Geraldine (2014): Los traductorados en Argentina. Una aproximación al estado de la cuestión. En: Segundo Ateneo Interuniversitario de Traductología. La formación para la traducción. Segundo Ateneo Interuniversitario de Traductología, agosto 25 y 26. Universidad Nacional de La Plata. La Plata, Argentina.
- Chaia, Geraldine (2017): La formación de traductores en las universidades públicas argentinas. En: *Synergies Argentine* (5), pág. 93–108.
- Chaia, Geraldine (2019): La investigación sobre traducción en Argentina. situación actual y perspectivas de futuro. En: *Nueva ReCIT* (2).
- Chodkiewicz, Marta (2012): The EMT framework of reference for competences applied to translation. perceptions by professional and student translators for translators. En: *JoSTrans - The Journal of Specialised Translation* (17), pág. 37–54. Disponible en línea en <http://www.jostrans.org/archive.php?display=17>.
- Choi, Jungwha; Lim, Hyang-Ok (2002): The Status of Translators and Interpreters in Korea. En: *Meta* 47 (4), pág. 627. DOI: 10.7202/008041ar.
- Cieza, Roxana (2012): El perito traductor en el contexto jurídico peruano: Arkabas.
- Clavijo, Bibiana (2006): Necesidad de la traducción en las empresas. Procesos y perfiles. En: *Revista Escuela de Administración de Negocios* (58), pág. 61–78.
- Clavijo, Bibiana (2011): Algunos apartes de la traducción jurídica y oficial en Colombia. En: *Revista Escuela de Administración de Negocios* (70), pág. 158–167.
- Comellas, Pere (2004): El derecho a la antropofagia. Algunas reflexiones en torno a la ética de la traducción. En: A. Camps (ed.): *Ética y política de la traducción en la época contemporánea*. Barcelona: PPU.

- Corbetta, Piergiorgio (2007): Metodología y técnicas de investigación social. Ed. rev. Madrid: McGraw-Hill, Interamericana de España.
- Crolla, Adriana (2013): Traducción literaria en Argentina. Tradición, matrices culturales y tradiciones en perspectiva comparada. En: *Transfer* VIII (1-2), pág. 1–15. Disponible en línea en http://www.ub.edu/cret_transfer/index.php?option=com_content&task=view&id=24&Itemid=123&lang=es.
- Cronquist, Kathryn; Fiszbein, Ariel (2017): El aprendizaje del inglés en América Latina. s.l.: Pearson Education Inc. Disponible en línea en <https://www.thedialogue.org/wp-content/uploads/2017/09/El-aprendizaje-del-ingles-en-América-Latina-1.pdf>.
- Dal Dosso, Horacio (2007): La inclusión de las TIC en los programas universitarios de formación de traductores en la Argentina. Universidad de Granada, Granada, España.
- Dam, Helle; Korning-Zethsen, Karen (2010): Translator status. Helpers and opponents in the ongoing battle of an emerging profession. En: *Target* 22 (2), pág. 194–211.
- Delisle, Jean (1980/2000): Traduction raisonnée. Manuel d'initiation a la traduction professionnelle, anglais, français : méthode par objectifs d'apprentissage: Press de l'Univ. d'Ottawa.
- Delisle, Jean (1984): L'analyse du discours comme méthode de traduction. Théorie et pratique. Ottawa: Éditions de l'Université d'Ottawa.
- Delisle, Jean (2005a): Canadian Tradition. En: Mona Baker (ed.): Routledge Encyclopedia of Translation Studies. -versión electrónica. London, New York: Routledge, pág. 356–363.
- Delisle, Jean (2005b): L'Enseignement pratique de la traduction. Beyrouth, Ottawa: École de traducteurs et d'interprètes de Beyrouth; Les presses de l'Université d'Ottawa.
- Delisle, Jean; Woodsworth, Judith (eds.) (1995/2005): Los Traductores en la historia. Medellín: Editorial Universidad de Antioquía.
- Delisle, Jean; Woodsworth, Judith (op. 2012): Translators through history. Rev. ed. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing Company (Benjamins Translation Library. EST Subseries, Vol. 101).

- Díaz, Carlota (1983): Teaching translation in the Venezuelan context. general observations, theoretical considerations and exercises. University of Ottawa, Ottawa.
- Diéguez, María Isabel (2010): La traducción en Chile. aspectos académicos, gremiales, profesionales, jurídicos y normativos. En: Luis González y Pollux Hernández (eds.): El español, lengua de traducción para la cooperación y el dialogo. Toledo. IV Congreso "El español, lengua de traducción", Mayo 8-10, 2008. Madrid: ESLEtRA, pág. 329–346. Disponible en línea en http://cvc.cervantes.es/lengua/esletra/pdf/04/039_dieguez.pdf.
- Diéguez, María Isabel; Lazo Rodríguez, Rosa María; y Quezada Gaponov, Camilo (2014): Estudio de mercado de la traducción en Argentina, Chile y España. perfil académico y profesional de los traductores. En: *Onomázein* (30), pág. 70–89.
- Dörnyei, Zoltán (2007): Research Methods in Applied Linguistics. Quantitative, Qualitative, and Mixed Methodologies: Oxford University Press.
- Durieux, Christine (2005): L'enseignement de la traduction. Enjeux et démarches. En: *Meta* 50 (1), pág. 36. DOI: 10.7202/010655ar.
- EF-Education First (2016a): English Proficiency Index - EPI. EF Education First Ltd. Disponible en línea en http://media2.ef.com/___/~_/media/centralefcom/epi/downloads/full-reports/v6/ef-epi-2016-spanish-latam.pdf.
- EF-Education First (2016b): Índice del Nivel de inglés - English Proficiency Index (EF EPI). Argentina. EF Education First Ltd.
- EF-Education First (2017): Índice del Nivel de Inglés de EF para las escuelas. EF Education First Ltd.
- EF-Education First (2018): English Proficiency Index - EPI. EF Education First Ltd. Disponible en línea en https://www.ef.com/___/~_/media/centralefcom/epi/downloads/full-reports/v8/ef-epi-2018-spanish-latam.pdf.
- EMT Board (2017): EMT Competence Framework. European Master's in Translation network. Disponible en línea en https://ec.europa.eu/info/sites/info/files/emt_competence_fw_2017_en_web.pdf.

- EMT Expert Group (2009): Competences for professional translators, experts in multilingual and multimedia communication.
- Espí Valero, Roberto (2011): La formación de traductores e intérpretes de nivel Superior en Cuba. cuatro décadas de experiencia en la Facultad de Lenguas Extranjeras de la Universidad de La Habana. En: *FLEX*. Disponible en línea en <http://www.cttic.org/ACTI/2011/Papers/Espi2.pdf>.
- Etikan, Ilker (2016): Comparison of Convenience Sampling and Purposive Sampling. En: *AJTAS* 5 (1), pág. 1–4. DOI: 10.11648/j.ajtas.20160501.11.
- European Commission/EACEA/Eurydice (2015): The European higher education area in 2015. Bologna process implementation report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- European Students' Union—ESU (2015): Bologna With Student Eyes 2015. Time to meet the expectations from 1999. European Students' Union—ESU. Brussels.
- Fernández, Luis Raúl (2018a): En busca del reconocimiento de la profesión del traductor en México. En: Luis Raúl Fernández (ed.): *La profesión del traductor en México*. Ciudad de México: UIC, Universidad Intercontinental, A.C., pág. 11–65.
- Fernández, Luis Raúl (ed.) (2018b): *La profesión del traductor en México*. Ciudad de México: UIC, Universidad Intercontinental, A.C.
- Fink, Arlene (2005): *Conducting research literature reviews. From the Internet to paper*. 2nd ed. Thousand Oaks, Calif.: Sage Publications.
- FIT: Translator Training Observatory. Fédération Internationale des Traducteurs, FIT; European Society for Translation Studies, EST. Disponible en línea en <http://www.est-translationstudies.org/resources/tti/tti.htm>.
- FIT-LATAM (2015): Declaración de Lima.
- Flórez, O., Flórez, A y Posada, S. (1999): Estudio de mercados Programa de Traducción. En: *Universidad de Antioquia, Facultad de Ciencias Económicas*.
- Franco, Liliana; Quiroz, Gabriel (2011): Hacia un perfil del traductor en Colombia. En: *Revista Escuela de Administración de Negocios* (70), pág. 42–57.

- Franco Aixelá, Javier (2001-2017): BITRA. Bibliografía de interpretación y traducción. Universidad de Alicante.
- Gacel-Ávila, Jocelyne (2011): Impacto del proceso de Bolonia en la educación superior de América Latina. En: *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)* 8 (2), pág. 123–134. Disponible en línea en <http://rusc.uoc.edu/ojs/index.php/rusc/article/view/v8n2-gacel/v8n2-gacel>.
- Gaddis-Rose, Rose (1989): Must Translator Training Remain Elitist? En: Peter W. Krawutschke (ed.): *Translator and interpreter training and foreign language pedagogy*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Pub (American Translators Association scholarly monograph series, v.3), pág. 18–25.
- Gaiba, Francesca (2010): *The origins of simultaneous interpretation. The Nuremberg Trial*. Ottawa [Ont.]: Ottawa University Press.
- Gamero Pérez, Silvia (2001): *La traducción de textos técnicos*. Barcelona: Ariel (Ariel lenguas modernas).
- García Estrada, Rodrigo (2003): Universidad de Antioquia, dos siglos de historia. en 1803, Colegio Franciscano. En 1871, Universidad del Estado Soberano. En: *Credencial Historia* (167), s.p. Disponible en línea en <http://www.banrepcultural.org/biblioteca-virtual/credencial-historia/numero-167/universidad-de-antioquia-dos-siglos-de-historia>.
- García López, Rosario (2004): Sobre didáctica de la traducción. En: *Meta* 49 (2), pág. 432–446. DOI: 10.7202/009368ar.
- García Maffla, Jaime; Sierra Mejía, Rubén (1999): *Traductores de poesía en Colombia*. Antología. Bogotá: Casa de Poesía Silva.
- García-Yebra, Valentín (1979): ¿Cicerón y Horacio preceptistas de la traducción? En: *Cuadernos de Filología Clásica* 16, pág. 139–154.
- Gargatagli, Marietta (1999): La historia de la escuela de traductores de Toledo. En: *Quaderns. Revista de traducció* (4), pág. 9–13.
- Gentzler, Edwin (2001): *Contemporary translation theories*. 2nd rev. ed. Clevedon (UK): Multilingual matters (Topics in translation, 21).

- Gentzler, Edwin (2003): Translation, Postcolonial Studies, and the Americas. En: *Enter Text. Translation, Transcreation* 2, pág. 12–38.
- Gentzler, Edwin (2008): Translation and identity in the Americas. New directions in translation theory. London: Routledge.
- Gil Bardají, Anna (2008): Procedimientos, técnicas, estrategias. operadores del proceso traductor. Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona. Facultat de Traducció i Interpretació.
- Giraldo, John Jairo; Clavijo, Bibiana; Malavert, Constanza; Salazar, Bibiana; Sarmiento Camilo (2020): Hacia una caracterización de los traductores e interpretes en Colombia. En: *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura* 25 (3), pág. 695–712. Disponible en línea en <https://revistas.udea.edu.co/index.php/ikala/index>.
- Goenaga, Francia (ed.) (2012): Poéticas de la traducción. Bogotá: Universidad de los Andes.
- Gómez, Norman (2010): Visión de los "reescritores" sobre la traducción literaria en Colombia. En: *Lenguaje* 38 (1), pág. 209–233.
- Gómez, Norman; Gómez, Jorge (2011): Aproximación a una didáctica de la traducción de textos científicos y técnicos inglés-español. En: *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura* 16 (27), pág. 135–163. Disponible en línea en <http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/ikala/article/view/8658/7984>.
- Gómez, Norman; Gómez, Jorge (2013): Traducir textos científicos y técnicos. Módulo para la enseñanza inglés-español. 1 ed. Medellín, Col.: Universidad De Antioquia (Colección investigación / traducción).
- Gonçalves, Heloísa; Wyler, Lia (2005): Brazilian Tradition. En: Mona Baker (ed.): Routledge Encyclopedia of Translation Studies. -versión electrónica. London, New York: Routledge, pág. 326–333.
- González, Adriana (2010): English and English teaching in Colombia. tensions and possibilities in the expanding circle. En: Andy Kirkpatrick (ed.): The Routledge handbook of world Englishes. Milton Park Abingdon Oxon, New York NY: Routledge (Routledge handbooks in applied linguistics), pág. 332–351.
- González, Adriana; Llurda, E. (2016): Bilingualism and globalisation in Latin America. Fertile ground for native-speakerism. En: Fiona Copland, Sue Garton y Steve Mann

- (eds.): LETs and NESTs. Voices, Views and Vignettes. London: British Council, pág. 90–109.
- González, María Alejandra (2013): Las dos décadas de apertura económica y globalización en Latinoamérica. *America latina el caribe España y Portugal*. En: *AD-minister* (22), pág. 7–8.
- González Davies, María (2002): Humanising Translation Activities. Tackling a Secret Practice. En: *Humanising Language Teaching*. Disponible en línea en <http://www.hlomag.co.uk/jul02/mart2.htm>, Última comprobación el junio, 2017.
- González Davies, María (2003): Secuencias. Tareas para el aprendizaje interactivo de la traducción especializada. 1ª ed. Barcelona: Octaedro.
- González Davies, María (2005): Minding the process, improving the product. En: Martha Tennent (ed.): *Training for the New Millennium. Pedagogies for translation and interpreting*, t. 60. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, pág. 67–82.
- Gouadec, Daniel (2007): *Translation as a profession*. Amsterdam, Philadelphia: J. Benjamins Pub. Co (Benjamins translation library, 73).
- Gregorio Cano, Ana (2014): Estudio empírico-descriptivo del desarrollo de la competencia estratégica en la formación de traductores. Tesis doctoral. Universidad de Granada, Granada, España. Departamento de Traducción e Interpretación. Disponible en línea en <https://hera.ugr.es/tesisugr/24030119.pdf>.
- Gregorio Cano, Ana (2018): El perfil de ingreso y egreso de los estudiantes de Traducción e Interpretación como elemento clave en el desarrollo de la competencia traductora. En: *Hermēneus, Revista de Traducción e Interpretación* (20), pág. 165–211.
- Hamel, Rainer Enrique (2012): Multilingual Education in Latin America. En: Carol A. Chapelle (ed.): *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. Oxford, UK: Blackwell Publishing Ltd.
- Hamel, Rainer Enrique (2013): Language Policy and Ideology in Latin America. En: Robert Bayley, Richard Cameron y Ceil Lucas (eds.): *The Oxford handbook of sociolinguistics*. Oxford, New York: Oxford University Press.
- Harris, Brian (1997): *Translation and interpreting schools*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins (Language international world directory, v. 2).

- Hernández, Rebeca (2010): Augusto de Campos traductor visible, traductor visual. En: *Hermēneus, Revista de Traducción e Interpretación* (12), pág. 1–10. Disponible en línea en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3341233>.
- Hernández, Rosaura (2012): La enseñanza del inglés en Venezuela. Una visión retrospectiva. En: *Heurística. Revista Digital de Historia de la Educación* (15), pág. 155–171.
- Hernández Sampieri, Roberto; Fernández Collado, Carlos; Baptista Lucio, Pilar (2006): *Metodología de la investigación*. 4a. ed. México: McGraw-Hill.
- Hine, Christine (2004): *Etnografía virtual*. Barcelona: UOC.
- Hitzel, Frédéric (2013): L'école des jeunes de langues d'Istanbul. un modèle d'apprentissage des langues orientales. En: Gilbert Buti, Michèle Janin-Thivos y Olivier Raveux (eds.): *Les langues du commerce en Méditerranée (XVIe-XIXe siècle)*. Aix-en-Provence: Presses de l'université de Provence, pág. 23–31.
- Holz-Mänttari, Justa (1984): *Translatorisches Handeln. Theorie und Methode*. Helsinki: Suomalainen tiedeakatemia (Suomalaisen tiedeakatemian toimituksia. Sarja B, 226).
- Honorable Consejo Directivo, Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba (05/21/2014): Becas PAMEG- Programa de Apoyo y Mejoramiento a la Enseñanza de Grado. Res. 194/2014, pág. 1–8.
- Honorable Consejo Directivo, Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba (10/20/2010): Programa para el fortalecimiento del Ciclo de Nivelación. Res. 1387/2010, pág. 1–13. Disponible en línea en http://www.digesto.unc.edu.ar/consejo-superior/honorable-consejo-superior/resolucion/1387_2010.
- Honorable Consejo Directivo, Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba (07/03/2017): Modificación plan de estudio Especialización en Traducción Jurídica y Económica. Res. 131/2017, pág. 1–31. Disponible en línea en http://www.digesto.unc.edu.ar/consejo-superior/honorable-consejo-superior/resolucion/131_2017_1.
- House, Juliane (1988): Talking to oneself or thinking with others? On using different thinking aloud methods in translation. En: *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 17, pág. 84–98.

- Hurtado Albir, Amparo (1996): *La enseñanza de la traducción*. Castelló de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume I.
- Hurtado Albir, Amparo (2001): *Traducción y traductología. Introducción a la traductología*. Madrid: Cátedra (Lingüística).
- Hurtado Albir, Amparo (2003): *Enseñar a traducir. Metodología en la formación de traductores e intérpretes*. 1. reimpr. Madrid: Edelsa (Colección investigación didáctica).
- Hurtado Albir, Amparo (2005a): *Competence*. En: Martha Tennent (ed.): *Training for the New Millennium. Pedagogies for translation and interpreting*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, pág. 55–59.
- Hurtado Albir, Amparo (2005b): *La adquisición de la competencia traductora. Aspectos teóricos y didácticos*. En: Emma Rodríguez Camacho (ed.): *Didáctica de la traducción y la terminología*. Santiago de Cali: Universidad del Valle (Colección Estudios de traducción y terminología, v. 2), pág. 17–50.
- Hurtado Albir, Amparo (2007): *Competence-based Curriculum Design for Training Translators*. En: *The Interpreter and Translator Trainer* 1 (2), pág. 163–195. DOI: 10.1080/1750399X.2007.10798757.
- Hurtado Albir, Amparo (2019): *La investigación en didáctica de la traducción. Evolución, enfoques y perspectivas*. En: *MonTI* (11), pág. 47–76. DOI: 10.6035/MonTI.2019.11.2.
- Hurtado Albir, Amparo; Echeverri, Álvaro (2018): *Diálogo sobre didáctica de la traducción entre Amparo Hurtado Albir y Álvaro Echeverri Arias*. Disponible en línea en https://www.youtube.com/watch?v=KoHM2vslkZ0&ab_channel=FacultatdeTraducci%C3%B3Interpretaci%C3%B3UAB.
- Kaufman, T. (1994): *The native languages of South America*. En: Christopher Moseley y R. E. Asher (eds.): *Atlas of the world's languages*. New York: Routledge, pág. 46–76.
- Kelly, Dorothy (2002): *Un modelo de competencia traductora. bases para el diseño curricular*. En: *Puentes* (1), 9-20.
- Kelly, Dorothy (2005): *A handbook for translator trainers. A guide to reflective practice*. Manchester England, Northampton MA: St. Jerome Pub (Translation practices explained).

- Kelly, Dorothy (2010): Translation didactics. En: Yves Gambier y Luc van Doorslaer (eds.): Handbook of translation studies. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Pub. Co, pág. 389–396.
- Kelly, Dorothy (2014): Future-proofing the profession. Equipping the next generation of translators [Vídeo en línea]. Translating Europe Workshop London. European Commission's translation service, DG Translation, 11/07/2014. Disponible en línea en <https://www.youtube.com/watch?v=s3YCnmiTGj8>.
- Kiraly, Donald (1995): Pathways to translation. Pedagogy and process. Kent (Ohio): The Kent State University Press (Translation studies, 3).
- Kiraly, Donald (1997): Think-aloud protocols and the construction of a professional translator selfconcept. En: Joseph H. Danks (ed.): Cognitive processes in translation and interpreting: Sage Publications, 137-160.
- Kiraly, Donald (2000): A social constructivist approach to translator education. Empowerment from theory to practice. Manchester UK, Northampton Mass.: St. Jerome Pub.
- Kiraly, Donald (2001): Towards a constructivist approach to translator education. En: *Quaderns. Revista de traducció* (6), pág. 50–53.
- Kiraly, Donald (2005): Project-Based Learning. A Case for Situated Translation. En: *Meta* 50 (4). DOI: 10.7202/012063ar.
- Kiraly, Donald (2006): Beyond social constructivism: Complexity theory and translator education. En: *TIS* 1 (1), pág. 68–86. DOI: 10.1075/tis.1.1.05kir.
- Kiraly, Donald (2012): Growing a Project-Based Translation Pedagogy. A Fractal Perspective. En: *Meta* 57 (1), pág. 82. DOI: 10.7202/1012742ar.
- Kiraly, Donald (2013): Towards a View of Translator Competence as an Emergent Phenomenon. Thinking Outside the Box(es) in Translator Education. En: Donald Kiraly, Silvia Hansen-Schirra y Karin Maksymski (eds.): New prospects and perspectives for educating language mediators. Tübingen: Narr (Translations-Wissenschaft, Bd. 10), pág. 197–224.
- Kiraly, Donald (ed.) (2016): Towards authentic experiential learning in translator education. Göttingen: V & R Unipress; Mainz University Press (V&R academic).

- Kiraly, Donald; Gómez, Norman (2019): SLE: un Enfoque Didáctico para Fomentar la Emergencia de Lenguas Adicionales: Akademische Verlagsgemeinschaft München.
- Kittel, Harald; Poltermann, Andreas (2005): German Tradition. En: Mona Baker (ed.): Routledge Encyclopedia of Translation Studies. -versión electrónica. London, New York: Routledge, pág. 418–428.
- Koency, Carla Avenia (2016): Voice of the minorities. En: *The Linguist* 55 (1), pág. 16–17. Disponible en línea en <http://thelinguist.uberflip.com/i/641937-the-linguist-55-1/30>.
- Kußmaul, Paul (1995): Training the translator. Amsterdam: John Benjamins.
- Kußmaul, Paul; Tirkkonen-Condit, Sonja (1995): Think-Aloud Protocol Analysis in Translation Studies. En: *TTR : traduction, terminologie, rédaction* 8 (1), pág. 177. DOI: 10.7202/037201ar.
- Ladmiral, Jean-René (2004): Dichotomies traductologiques. En: *La linguistique* 40 (1), pág. 25–50. DOI: 10.3917/ling.401.0025.
- Landaburu, Jon (1997): Historia de la traducción de la Constitución de Colombia a siete lenguas indígenas (1992-1994). En: *Amerindia* (22), pág. 109–118.
- Langdridge, Darren; Hagger-Johnson, Gareth (2009): Introduction to research methods and data analysis in psychology. 2 ed. Harlow [etc.]: Pearson Prentice Hall.
- Larrauri Giamporcaro, Ainoa (2008): Ejercicios no Convencionales para la Clase de Traducción. Una Propuesta Didáctica. En: *Núcleo* 20 (25), pág. 313–333. Disponible en línea en http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-97842008000100015&lng=es&tlng=es.
- Lee-Jahnke, Hannelore; Delisle, Jean (1998): Enseignement de la traduction et traduction dans l'enseignement: University of Ottawa Press.
- Lefevere, André (1992): Translation, rewriting, and the manipulation of literary fame. London, New York: Routledge (Translation studies).
- Li, Defeng; Zhang, Chunling; He, Yuanjian (2015): Project-based learning in teaching translation: students' perceptions. En: *The Interpreter and Translator Trainer* 9 (1), pág. 1–19.
- Lipski, John M. (1994): Latin American Spanish. London, New York: Longman.

- Lipski, John M. (2012): The “New” Palenquero. Revitalization and Re-creolization. En: Richard J. File-Muriel y Rafael Orozco (eds.): Colombian varieties of Spanish. Madrid, Frankfurt am Main: Iberoamericana; Vervuert (*Lingüística iberoamericana*, 50), pág. 21–42.
- López, Emilio; Valdivieso, Carolina (1990): El desarrollo de la traducción como disciplina en países del Cono Sur. En: *Meta* 35 (3), pág. 586–589. DOI: 10.7202/003516ar.
- López, Gabriel; Minett, Jacqueline (2006): Manual de traducción inglés-castellano. Teoría y práctica. Barcelona: Gedisa.
- López, Mark Hugo (2013): Hispanic or Latino? Many don’t care, except in Texas. Disponible en línea en <https://www.pewresearch.org/fact-tank/2013/10/28/in-texas-its-hispanic-por-favor/>.
- Magee, María Cristina; Pereiro, Mercedes (2009): Brisas de la Historia. Colegio de traductores Públicos de la Ciudad de Buenos Aires, Profesión y Carrera. Buenos Aires: CTPCBA.
- Maier, Pat; Warren, Adam (2000): Integrating Technology in Learning & Teaching. A Practical Guide for Educators. New York: Routledge.
- Mangeaud, Arnaldo (2017): Anuario Estadístico UNC 2016. 1 ed. Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba, Argentina. Disponible en línea en <https://www.unc.edu.ar/sites/default/files/Anuario%20Estadistico%20UNC%202016%20Web.pdf>.
- Mareschal, Geneviève (2005): L’enseignement de la traduction au Canada. En: *Meta* 50 (1), pág. 250. DOI: 10.7202/010672ar.
- Mar-Molinero, Clare (1997): The Spanish-speaking world. A practical introduction to sociolinguistic issues. London: Routledge.
- Márquez, Melva J. (2005): El anglicismo terminológico integral en los textos especializados. pautas para su tratamiento automatizado. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra (Series Tesis, 12).
- Márquez, Melva J. (2006): Los anglicismos terminológicos integrales en los textos especializados del español. En: *Estudios de Lingüística Aplicada* (43), pág. 11–29.

- Márquez, Melva J. (2009): La integración del tema transversal en la enseñanza de la documentación para traductores. En: *Mutatis Mutandis: Revista Latinoamericana de Traducción* 2 (2), pág. 346–366.
- Maury, Daniel; Mayorga, Yorgenis (2017): Evaluación de la frecuencia de variedades diatópicas del francés en la interpretación de conferencias en Venezuela durante el periodo enero 2010 - diciembre 2015. Universidad Central de Venezuela, Caracas.
- Meirieu, Philippe (2002): Aprender sí, pero ¿cómo? Barcelona: Octaedro (Recursos).
- Méndez, Fran (2016): ¿Qué diferencia hay entre América Latina, Hispanoamérica e Iberoamérica? (Lenguaje). Disponible en línea en <https://www.bbva.com/es/diferencia-america-latina-hispanoamerica-e-iberoamerica/>.
- Mira, Germán (2010): La traducción de las unidades fraseológicas desautomatizadas en Rosario Tijeras. En: *Núcleo* (27), pág. 217–237.
- Molina, Lucía; Hurtado Albir, Amparo (2002): Translation Techniques Revisited: A Dynamic and Functionalist Approach. En: *Meta* 47 (4), pág. 498–512. DOI: 10.7202/008033ar.
- Moncada, Lorena (2016): Evidencias de la competencia traductora en estudiantes de latín avanzado de la Universidad de Los Andes. Hacia una metodología en didáctica de la traducción. En: *Aprendizaje Digital* 1 (1), pág. 62–70. Disponible en línea en <http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/aprendizajedigital/article/view/7761>.
- Moncayo, María Fernanda (2016): La etnografía virtual como método de investigación en el diagnóstico de la comunicación corporativa. En: *ESTRATEGAS, Investigación en Comunicación* 3, pág. 114–125.
- Montalt i Resurrecció, Vicent (2005): Manual de traducció científicotècnica. 1ª ed. Vic: Eumo.
- Monteagudo, Miguel Àngel; Virgier, Francisco Javier (2005): Los programas de doctorado en Traducción e Interpretación en la Universidad española. En: *Fòrum de recerca* (10).
- Montoya, Paula (2014): Traducción y transferencia cultural en la reforma educativa radical en Colombia. Descripción y análisis de La Escuela Normal (1871-1879). Université de Montréal. Faculté des arts et des sciences.

- Montoya, Paula; Ramírez, Juan Guillermo (2011): Rafael Pombo y Candelario Obeso. Traducción cosmopolita y regionalista en la Colombia del siglo XIX. En: Andrea Pagni, Gertrudis Payás y Patricia Willson (eds.): Traductores y traducciones en la historia cultural de América Latina. México: Universidad Nacional Autónoma de México Coordinación de Difusión Cultural Dirección de Literatura, pág. 159–174.
- Montoya, Paula; Ramírez, Juan Guillermo; Ángel, Claudia (2006): Una investigación en historia de la traducción. cuatro traductores colombianos del siglo XIX. En: *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura* 11 (17), pág. 11–30.
- Mopoho, Raymond (2001): Statut de l'interprète dans l'administration coloniale en Afrique francophone. En: *Meta* 46 (3), pág. 615. DOI: 10.7202/003658ar.
- Munday, Jeremy (2016): *Introducing translation studies. Theories and applications. Fourth Edition.* London, New York: Routledge.
- Navarro, Aura (2010): Las traducciones como fuentes para la prensa en el siglo xix. el caso de la Gaceta de Caracas. En: *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura* 15 (4).
- Navas, Grauben (2011): La enseñanza de las lenguas extranjeras en la Escuela de Idiomas Modernos de la UCV desde la perspectiva del Marco Común Europeo de Referencia. En: *Revista de Pedagogía* 32 (90), pág. 145–175.
- Neubert, A. (2000): Competence in language, languages, and in translation. En: C. Schäffner y B. Adab (eds.): *Developing translation competence.* Birmingham, Inglaterra: Aston University, pág. 3–18.
- Newmark, Peter (1988): *A textbook of translation.* New York: Prentice-Hall International.
- Nida, Eugene (2004): Principles of correspondence. En: Lawrence Venuti (ed.): *The translation studies reader.* London: Routledge, pág. 126–140.
- Niska, H. (2005): Training interpreters. Programmes, curricula, practices. En: Martha Tennent (ed.): *Training for the New Millennium. Pedagogies for translation and interpreting.* Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, pág. 35–64.
- Nord, Christiane (1997): *Translating as a purposeful activity. Functionalist approaches explained.* Manchester UK: St. Jerome Pub (Translation theories explained, 1).

- Nord, Christiane (2005a): All new on the european front? what the bologna process means for translator training in Germany. En: *Meta : Journal des Traducteurs : Translators' Journal (Canadá)* 50 (01), pág. 210–222.
- Nord, Christiane (2005b): Training functional translators. En: Martha Tennent (ed.): *Training for the New Millennium. Pedagogies for translation and interpreting.* Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, pág. 209–223.
- Nord, Christiane (2006a): El horizonte de expectativas en la evaluación funcional. En: María José Varela Salinas (ed.): *La evaluación en los estudios de traducción e interpretación.* Sevilla: Bienza, pág. 31–46.
- Nord, Christiane (2006b): *Text analysis in translation. Theory methodology, and didactic application of a model for translation-oriented text analysis.* 2. edition. Amsterdam: Rodopi.
- Nord, Christiane (2009): El funcionalismo en la enseñanza de traducción. En: *Mutatis Mutandis: Revista Latinoamericana de Traducción* 2 (2), pág. 209–243.
- Nord, Christiane (2010): Functionalist approaches. En: Yves Gambier y Luc van Doorslaer (eds.): *Handbook of translation studies.* Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Pub. Co, pág. 120–128.
- Nord, Christiane (2012): Quo vadis, functional translatology? En: *Target* 24 (1), pág. 26–42. DOI: 10.1075/target.24.1.03nor.
- Office of Management and Budget (Octubre 30 de 1997): Revisions to the Standards for the Classification of Federal Data on Race and Ethnicity. Disponible en línea en https://obamawhitehouse.archives.gov/omb/fedreg_1997standards.
- Orozco, Wilson (2000): La traducción en el siglo XIX en Colombia. En: *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura* 5 (9-10), pág. 73–88.
- Orozco, Wilson (2009): Manipulación ideológica y formal en la traducción literaria de Pablo Montoya Campuzano. En: *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura* 14 (21), pág. 39–55.
- Orozco, Wilson; Aguilar, María Cecilia; Gómez, Norman; Ramírez, Alejandro (2007): Traducción literaria en Revista Universidad de Antioquia, Número y El Malpensante (1996-2006). En: *Con-textos* 19 (39), pág. 187–198.

- Orozco, Wilson; Delisle, Jean; Salvetti, Ana María (2004): La traducción en Colombia au xix siècle. En: *Meta* 49 (3), pág. 646. DOI: 10.7202/009383ar.
- Orrego, Jeffersson David; Alarcón, Natalia; Olaya, Claudia; Pérez, Katherine (2010): Situación actual de la traducción audiovisual en Colombia. En: *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura* 15 (26), pág. 17–39.
- Ortiz García, Javier (2016): Los estudios de traducción y el mundo hispánico. conceptos y ubicación. En: *Matices en Lenguas Extranjeras* 0 (10), pág. 72–96. Disponible en línea en <https://doi.org/10.15446/male.n10.68180>.
- PACTE Research Group (2005): Investigating Translation Competence. Conceptual and Methodological Issues. En: *Meta* 50 (2), pág. 609–619. DOI: 10.7202/011004ar.
- PACTE Research Group (2014): First results of PACTE group's experimental research on translation competence acquisition: the acquisition of declarative knowledge of translation. En: *MonTI*, pág. 85–115. DOI: 10.6035/MonTI.2014.ne1.2.
- Pagni, Andrea; Payás, Gertrudis; Willson, Patricia (eds.) (2011): Traductores y traducciones en la historia cultural de América Latina. Jornadas Andinas de Literatura Latino Americana. México: Universidad Nacional Autónoma de México Coordinación de Difusión Cultural Dirección de Literatura.
- Palomares, Jhonny (2016): La formación académica y el ejercicio profesional de la traducción inversa en Venezuela. un estudio de caso. Universidad Simón Bolívar. Coord. de Postgrado en Lingüística Aplicada.
- Payás, Gertrudis; Garbarini, Carmen (2012): La relación intérprete-mandante. claves de una crónica colonial para la historia de la interpretación. En: *Onomázein* (25), pág. 345–368. Disponible en línea en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134524361016>.
- Peiró, Claudia (Diciembre 10 de 2017): Paula López Cano. La nueva universidad docente se crearía a costa de la desintegración de instituciones centenarias. Disponible en línea en <https://www.infobae.com/educacion/2017/12/10/paula-lopez-cano-la-nueva-universidad-docente-se-crearia-a-costa-de-la-desintegracion-de-instituciones-centenarias/>.
- Pérez Arreaza, Laura; Bastin, Georges (2012): Las traducciones franciscanas en Venezuela. entre la práctica y la teoría. En: Miguel Ángel Vega Cernuda (ed.): Traductores hispanos

- de la orden franciscana en Hispanoamérica. Lima, Perú: Universidad Ricardo Palma, pág. 73–90.
- Picariello, Cecilia; Cernus, Yessica (2016): Xosé Castro Roig: Nuestro mercado se ha ampliado muchísimo con la globalización. En: *Revista CTPCBA* (130), pág. 18–20.
- Plested, María Cecilia; Castrillón, Elvia Rosa (2004): Panorama de la terminologie. En: *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura* 9 (15).
- Pöckl, Wolfgang (2007): Facultades e institutos de traducción en los países de lengua alemana. En: Juan Antonio Albaladejo Martínez, Daniel Gallego Hernández y Miguel Tolosa Igualada (eds.): *La didáctica de la traducción en Europa e Hispanoamérica*. San Vicente del Raspeig: Universidad de Alicante, pág. 91–102.
- Pulido, Martha (2003): *Filosofía e Historia en la práctica de la traducción*. Medellín, Colombia: Editorial Universidad de Antioquia.
- Puyosa, Iria (2007): Cómo cosechar Información sobre los mercados y la opinión pública en el campo de la web 2.0. En: *Comunicación, estudios venezolanos de comunicación*, pág. 1–14.
- Pym, Anthony (1998/2002): *Translator Training. A Global Overview*. Disponible en línea en http://www.researchgate.net/publication/242707762_Translator_Training_A_Global_Overview.
- Pym, Anthony (2003): Redefining Translation Competence in an Electronic Age. In Defence of a Minimalist Approach. En: *Meta* 48 (4), pág. 481–497. DOI: 10.7202/008533ar.
- Pym, Anthony (2012): *The Status of the translation profession in the European Union. Final report*. Luxembourg: Publ. Office of the European Union (Studies on translation and multilingualism).
- Pym, Anthony; Torres-Simón, Ester (2016): The professional backgrounds of translation scholars. Report on a survey. En: *Target* 28 (1), pág. 110–131. DOI: 10.1075/target.28.1.05tor.
- Quevedo, Luis Alberto; Bacman, Roberto (2006): *Sistema Nacional de Consumos Culturales. Tercer Libro*. Buenos Aires: Secretaría de Medios de Comunicación - Jefatura de Gabinete de Ministros - Presidencia de la Nación.

- Quiroz, Gabriel (1997): Algunos apuntes sobre la traducción audiovisual. En: *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura* 3 (2).
- Quiroz, Gabriel; Gómez, Norman; Zuluaga, Juan Felipe (2013): Panorama general del traductor e intérprete oficial en Colombia. En: *Núcleo* (30), pág. 165–203. Disponible en línea en <http://www.scielo.org.ve/pdf/nu/v25n30/art07.pdf>.
- Quiroz, Gabriel; Patiño, Pedro (eds.) (2014): LSP in Colombia. Advances and challenges. Bern, New York: Peter Lang (Vol. 175).
- Quiroz, Gabriel; Zuluaga, Juan Felipe (2014): Candidatos a traductor e intérprete oficial en Colombia. Profesionales u oportunistas. En: *Babel* 60 (4), pág. 514–538. DOI: 10.1075/babel.60.4.06qui.
- Quiroz, Gabriel; Zuluaga, Juan Felipe; Gómez, Norman (2015): Estatus actual del traductor en Colombia. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia (Investigación/Traducción).
- Raková, Zuzana (2014): Les théories de la traduction. Brno: Masarykova univerzita.
- Restrepo, José Manuel (2005): El sistema de créditos académicos en la perspectiva colombiana y Mercosur. Aproximaciones al modelo europeo. En: *Revista de la Educación Superior* XXXIV (3) (135), pág. 131–152. Disponible en línea en <https://core.ac.uk/download/pdf/86434840.pdf>.
- Risku, Hanna (2012): Cognitive Approaches to Translation. En: Carol A. Chapelle (ed.): *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. Oxford, UK: Blackwell Publishing Ltd.
- Roberts, Elaine (2007): [Revisión del libro *Language Planning and Policy in Latin America: Ecuador, Mexico, and Paraguay*, de Richard B. Baldauf, Jr. y Robert B. Kaplan (Eds.)]. En: *Working Papers in TESOL & Applied Linguistics* 7 (2).
- Sáenz Obregón, Javier (2013): Las prácticas de sí en la pedagogía de Vives, Comenio, Pestalozzi y Dewey y su reemergencia contemporánea en las escuelas. En: *Revista Colombiana de Educación* (65). Disponible en línea en <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/2192/2058>.
- Salama-Carr, Myriam (2005): French tradition. En: Mona Baker (ed.): *Routledge Encyclopedia of Translation Studies*. -versión electrónica. London, New York: Routledge, pág. 409–417.

- Saldanha, Gabriela; O'Brien, Sharon (2013): *Research Methodologies in Translation Studies*. Manchester UK: St. Jerome Publishing.
- Samuelsson-Brown, Geoffrey (2006): *Managing translation services*. Clevedon, Buffalo: Multilingual matters (Topics in translation, 32).
- Sánchez de Mantrana, Mirna (julio-septiembre, 2005): El aprendizaje en contextos laborales reales. el caso de las pasantías de los estudiantes universitarios. En: *Educere* 9 (30), pág. 345–357. Disponible en línea en <https://www.redalyc.org/pdf/356/35603010.pdf>.
- Sánchez Trigo, Elena; Muñoz Martín, Ricardo (1997): Características de los candidatos a la Licenciatura de Traducción e Interpretación. En: Arturo Delgado Cabrera (ed.): *IV Coloquio. Asociación de Profesores de Filología Francesa de la Universidad Española*. Las Palmas de Gran Canaria: Universidad de Las Palmas de Gran Canaria; A.P.F.F.U.E, pág. 715–723.
- Santoyo, Julio César; Bardají, Anna Gil; Furlan, Mauri (2011): Entrevista com Julio César Santoyo. En: *Sci. Trad.* (10), pág. 270–294.
- Scarpa, Federica (2001): *La traduzione specializzata. Un approccio didattico professionale*. 2a ed. Milano: Ulrico Hoepli.
- Schleiermacher, Friedrich (1813/2000): Sobre los diferentes métodos de traducir. Traduc. Valentín García Yebra. [Ed. bilingüe]. Madrid: Gredos.
- Schostak, John F. (2002): *Understanding, Designing, and Conducting Qualitative Research in Education. Framing the Project*. Buckingham England, Philadelphia: Open University Press (Conducting educational research).
- Schrader-Kniffki, Martina; Yannakakis, Yanna (2014): Sins and crimes. Zapotec-Spanish Translation in Catholic Evangelization and Colonial Law in Oaxaca, New Spain. En: O. Zwartjes, K. Zimmermann y M. Schrader-Kniffki (eds.): *Missionary Linguistics V / Lingüística Misionera V. Translation theories and practices*: John Benjamins Publishing Company, pág. 161–199.
- Seleskovitch, Danica (1989): Theory in the training of translation teachers. En: *Proceedings of the 20th Anniversary Symposium of the Monterey Institute of International Studies. The Training of Teachers of Translation and Interpretation*, Diciembre, 1-3. Monterey Institute of International Studies. Monterrey, California, sp.

- Silverman, David (2000): *Doing qualitative research. A Practical Handbook*. London: Sage.
- Société Française des Traducteurs (SFT) (2010): *Enquête tarifs traducteurs 2009*. Société Française des Traducteurs (SFT). Disponible en línea en <http://goo.gl/p7b2Mt>.
- Stejskal, Jiri (2003): *International Certification Study. South America Revisited*. En: *The ATA Chronicle XXXII* (3), pág. 11–14.
- Suárez Vivas, Diego Mauricio (2017): *¿Para qué el bilingüismo en Colombia?* En: *Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos* 5 (9), pág. 7–24. Disponible en línea en <https://www.researchgate.net/publication/323915085>.
- Tanoue, Tsugimaru (1981): *Régimen legal de la traducción*. En: Rodolfo et al. Witthaus (ed.): *Régimen legal de la traducción y del traductor público*. Buenos Aires: Abeledo Perrot, pág. 11–29.
- Tolón, Miguel Teurbe (1852/2015): *Elementary Spanish Reader and Translator (Classic reprint)*: FORGOTTEN Books.
- Torres-Simón, Ester; Pym, Anthony (2017): *European Masters in Translation. A comparative study*. Universitat Rovira i Virgili.
- Toury, Gideon (1995): *Descriptive Translation Studies and Beyond*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins.
- TParece TV (Mayo 10 de 2016): *Entrevista a Horacio Dal Dosso. ¿Qué hacer para ingresar en el mercado laboral? ¿TParece? tv*. Disponible en línea en <https://www.youtube.com/watch?v=DkeGWDXv3SE>.
- Tricás Preckler, Mercedes (2003): *Manual de traducción francés-castellano*. Madrid: Gedisa.
- Tymoczko, Maria (2007): *Enlarging translation, empowering translators*. London: Routledge.
- Ulrych, M. (2005): *Training Translators. programmes, curricula, practices*. En: Martha Tennent (ed.): *Training for the New Millennium. Pedagogies for translation and interpreting*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, pág. 3–33.
- UNESCO (1976): *Records of the General Conference. Volume 1. Resolutions. Annex 1: Recommendations of Nairobi. General Conference, 19th session, 26 October to 30 November. Nairobi*.

- Unión Latina; Red Maaya (2008): Congreso Mundial de Traducción Especializada. Lenguas y diálogo intercultural en un mundo en globalización, 8-13 de diciembre. Disponible en línea en <http://unilat.org/Library/Handlers/File.ashx?id=5154ac8d-935d-4611-9c93-de7fb898ff09>.
- Universidad de Los Andes, Escuela de Idiomas Modernos (2002): Instructivo para elaborar el informe de pasantías.
- Universidad de los Andes, Vicerrectorado Académico (Diciembre de 2012): Sistema de Créditos Académicos de la Universidad de Los Andes. Universidad de Los Andes. Mérida. Disponible en línea en <http://www.ula.ve/ciencias-forestales-ambientales/geografia/wp-content/uploads/sites/7/2017/02/sistemaunidadescredito.pdf>.
- Valdivia Paz-Soldán, Rosario (2007): La formación de traductores en el Perú. En: Juan Antonio Albaladejo Martínez, Daniel Gallego Hernández y Miguel Tolosa Igualada (eds.): La didáctica de la traducción en Europa e Hispanoamérica. San Vicente del Raspeig: Universidad de Alicante, pág. 103–110.
- Varela Salinas, María José (ed.) (2006): La evaluación en los estudios de traducción e interpretación. Sevilla: Bienza.
- Vargas Gómez, Francisco Javier (2010): Érase una vez en Costa Rica. Breve historia de la breve historia de la traducción de la literatura costarricense. Universidad Nacional de Costa Rica. Heredia, Costa Rica.
- Vargas Gómez, Francisco Javier (2017): Los estudios de traducción en Hispanoamérica. Un estudio bibliométrico de la producción publicada en revistas con filiación hispanoamericana. En: *Mutatis Mutandis* 10 (2), pág. 5–45. DOI: 10.17533/udea.mut.v10n2a01.
- Vázquez-Ayora, Gerardo (1977): Introducción a la traductología. Curso básico de traducción. Washington: Georgetown University Press.
- Vega Cernuda, Miguel Ángel (2004): Lenguas, farautes y traductores en el encuentro de los mundos. Apuntes para una historia de la comunicación lingüística en la época de los descubrimientos en la América protohispana. En: *Hieronymus Complutensis* (11).

Disponible en línea en
http://cvc.cervantes.es/lengua/hieronymus/pdf/11/11_081.pdf.

Venuti, Lawrence (1995): *The translator's invisibility. A history of translation*. London, New York: Routledge.

Venuti, Lawrence (ed.) (2004): *The translation studies reader*. London: Routledge.

Venuti, Lawrence (2005): *American Tradition*. En: Mona Baker (ed.): *Routledge Encyclopedia of Translation Studies*. -versión electrónica. London, New York: Routledge, pág. 305–315.

Venuti, Lawrence (ed.) (2012): *The Translation studies reader*. 3rd ed. London: Routledge.

Vesga, Diana (2018): *Code-Switching in multiperspektivischer Betrachtung. Eine Untersuchung am Beispiel der raizalischen Sprachgemeinschaft in Kolumbien*. München: AVMpress.

Vieira, Else Ribeiro Pires (1999): *Liberating Calibans. Readings of Antropofagia and Haroldo de Campos' poetics of transcreation*. En: Susan Bassnett y Harish Trivedi (eds.): *Post-colonial translation. Theory and practice*. London, New York: Routledge (Translation studies), pág. 95–114.

Villalba, Gabriela (2017): *Representaciones sobre el español en la traducción editorial argentina. metodología de una investigación*. En: *Taco en la Brea* 1 (5), pág. 380–407. DOI: 10.14409/tb.v1i5.6636.

Vinay, Jean-Paul; Darbelnet, Jean (1960): *Stylistique comparée du français et de l'anglais. méthode de traduction*. Paris: Didier.

VV.AA. (2010): *Libro blanco de la traducción editorial en España*. Madrid: Ministerio de Cultura, Subdirección General de Publicaciones, Información y Documentación.

Willson, Patricia (2004): *La constelación del sur. Traductores y traducciones en la literatura argentina del siglo XX*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores Argentina (Metamorfosis).

Wilss, Wolfram (1982): *The Science of translation. Problems and methods*. Tübingen: Narr.

Wilss, Wolfram (1994): *A Framework for Decision-Making in Translation*. En: *Target* 6 (2), pág. 131–150. DOI: 10.1075/target.6.2.02wil.

- Yan, Jackie Xiu; Pan, Jun; Wang, Honghua (2018): *Research on Translator and Interpreter Training*. Singapore: Springer Singapore.
- Yin, Robert K. (2009): *Case study research. Design and methods*. 4th ed. Los Angeles, London, etc.: Sage Publications (5).
- Zimmermann, Klaus; Stolz, Thomas (eds.) (2001): *Lo Propio y lo ajeno en las lenguas austronésicas y amerindias. Procesos interculturales en el contacto de lenguas indígenas con el español en el Pacífico e Hispanoamérica*. Frankfurt am Main, Madrid: Vervuert; Iberoamericana.
- Zwartjes, Otto (2014): *The Missionaries' Contribution to Translation Studies in the Spanish Colonial Period*. En: O. Zwartjes, K. Zimmermann y M. Schrader-Kniffki (eds.): *Missionary Linguistics V / Lingüística Misionera V. Translation theories and practices*: John Benjamins Publishing Company. Disponible en línea en <https://benjamins.com/#catalog/books/sihols.122.01zwa/details>, Última comprobación el 03/02/2017.




Anexos

Anexo A. Carta de presentación del proyecto

| | |
|--|---------|
| Germersheim, Alemania | [Fecha] |
| Estimado/a Prof/a. [Nombre] | |
| Facultad de [Nombre de Facultad] | |
| [Institución] | |
| Reciba un cordial saludo. | |
| Mi nombre es Norman Darío Gómez Hernández y le escribo desde la Universidad Johannes Gutenberg, en Alemania, donde realizo mi doctorado intitulado “Educación de traductores en Hispanoamérica: estudio de casos múltiple”. Se trata de un estudio cualitativo, de tipo exploratorio-descriptivo, cuyo principal objetivo es investigar sobre cómo se ha desarrollado la enseñanza de la traducción en el nivel de grado en Hispanoamérica, qué factores inciden en ese desarrollo, y cuál es su estado actual. | |
| Esta comunicación tiene como propósito informarle que durante el año anterior (2016) se envió una encuesta electrónica a varias universidades latinoamericanas cuyos programas de traducción son referente en cada país. De su universidad, algunos estudiantes y profesores accedieron amablemente a completar la encuesta. Asimismo, se hicieron entrevistas de seguimiento a un grupo selecto de los participantes para completar la información de las encuestas. | |
| Ya que un paso fundamental en la investigación consiste en conocer, directamente de las personas involucradas en el proceso, cómo se desarrolla la enseñanza de la traducción, en el nivel de grado, en las universidades seleccionadas, la información obtenida con las herramientas antes mencionadas es de vital importancia para este estudio. Esta será tratada con absoluta confidencialidad y su uso se restringirá a los propósitos de la investigación. | |
| Atendiendo a consideraciones éticas, también me permito poner en conocimiento suyo que, por sus características cualitativas y descriptivas, en el estudio se deberá hacer referencia a datos generales, de carácter público, de cada institución (nombre, año de creación, plan de estudios, etc.), y a datos expresados en las opiniones de los participantes. En ambos casos, se tendrá especial cuidado en no afectar, en la medida de lo posible, el buen nombre de los participantes ni de las instituciones. Finalmente, le solicito respetuosamente una corta respuesta confirmando la recepción de este correo o expresando cualquier inquietud sobre su contenido. | |
| Cordialmente | |
| Norman Darío Gómez Hernández | |
| Ph.D Student, Faculty of Translation, Linguistics and Cultural Studies -FTSK | |
| Johannes Gutenberg University | |
| Germersheim, Germany | |

Imagen Anx. 1. Carta de presentación del proyecto

Anexo B. Consentimiento informado

CONSENTIMIENTO INFORMADO

La presente investigación de doctorado titulada "Educación de traductores en Hispanoamérica. Estudio de caso múltiple" es desarrollada por el doctorando Norman Dario Gómez (docente de traducción y lenguas extranjeras y magister en Didáctica de la Traducción de la Universidad de Antioquia, Colombia), en la Universidad de Maguncia (Alemania) y bajo la dirección de la Profa. Dra. Martina Schrader-Kiriff, con co-tutoría del Prof. Dr. Don Kiralfi, ambos de la Facultad de Traducción, Lingüística y Estudios Culturales de la misma universidad.

El objetivo principal de esta investigación es "conocer cómo se ha desarrollado la enseñanza de la traducción en el nivel de grado en Hispanoamérica, qué factores inciden en ese desarrollo, y cuál es su estado actual". Para lo anterior se requiere conocer -por medio de encuestas y entrevistas-, directamente de las personas involucradas en el proceso, cómo se desarrolla la enseñanza de la traducción, en el nivel de grado, en universidades de varios países latinoamericanos.

LA INFORMACIÓN SUMINISTRADA EN LAS ENCUESTAS Y ENTREVISTAS SERÁ TRATADA CON ABSOLUTA CONFIDENCIALIDAD Y SU USO SE RESTRINGIRÁ A LOS PROPOSITOS DE LA INVESTIGACIÓN. LA INFORMACIÓN PERSONAL SOLICITADA ES, EN SU MAYORÍA, OPCIONAL Y LOS DATOS SE USARÁN EXCLUSIVAMENTE CON FINES ESTADÍSTICOS.

POR LAS CARACTERÍSTICAS DE ESTA INVESTIGACIÓN, NO SE COMPROMETE LA INTEGRIDAD FÍSICA NI PSICOLÓGICA DE LOS PARTICIPANTES EN ELLA. SIN EMBARGO, ESTE "CONSENTIMIENTO INFORMADO" TIENE COMO OBJETIVO CUMPLIR CON EL REQUISITO ÉTICO DE LA INVESTIGACIÓN. POR ESTO SOLICITO A USTEDES LEER LOS APARTADOS SIGUIENTES Y, EN CASO DE ESTAR DE ACUERDO CON ELLOS, PULSAR LA OPCIÓN "SÍ, ACEPTO".

Desde ya agradezco su buena disposición y colaboración en el desarrollo de mi proyecto doctoral, con la esperanza de que sus resultados contribuyan a una mejor enseñanza de la profesión que tanto queremos

Atentamente

M. Ed. Norman Dario Gómez Hernández
 Ph.D. Student, Faculty of Translation, Linguistics and Cultural Studies -FTSK
 Johannes Gutenberg University, Germerheim, Germany
 Contacto: nordago@gmail.com

1. ¿Acepta usted participar en esta investigación de manera voluntaria, aportando información en la encuesta y la entrevista planteadas y siendo consciente de que puede manifestar su intención de retirarse de la misma, en cualquier momento, sin ninguna consecuencia ni pregunta por la razón de su decisión?

Sí, lo acepto

No, deseo salir del cuestionario y no iniciar la entrevista

2. ¿Es usted conocedor de que la información recabada para esta investigación será tratada con absoluta confidencialidad, de que los nombres y características de identificación serán excluidos del trabajo final para conservar su anonimato, y de que el uso de los datos se restringirá a los propósitos de la investigación?

Sí, lo acepto

No, deseo salir del cuestionario y no iniciar la entrevista

3. ¿Esta usted de acuerdo con que la entrevista posterior a la encuesta se lleve a cabo por medio de una llamada en Internet y con que la misma sea grabada para su posterior transcripción, siempre conservando su anonimato como participante?

Sí, y lo acepto

No, deseo salir del cuestionario y no iniciar la entrevista


4. ¿Es usted conocedor de que algunos apartes de la entrevista podrían aparecer citados en el trabajo final, o en publicaciones posteriores derivadas de esta investigación, siempre conservando su anonimato como participante?

Sí, y lo acepto

No, deseo salir del cuestionario y no iniciar la entrevista

Imagen Anx. 2. Consentimiento informado

Anexo C. Encuesta estudiantes y egresados (fragmento)



ENCUESTA "Educación de traductores en hispanoamérica: Estudio de caso múltiple"

APRECIADOS ESTUDIANTES O EGRESADOS DE TRADUCCIÓN

Cordial saludo:

Antes de solicitar su colaboración para responder a esta encuesta, que tomará alrededor de 20 minutos, permítanme presentarme.

Soy Norman Darío Gómez, docente de traducción y lenguas extranjeras y magister en Didáctica de la Traducción de la Universidad de Antioquia (Colombia). Actualmente estoy cursando un doctorado en la Universidad de Mainz, en Gernersheim, Alemania, titulado "Educación de traductores en hispanoamérica: Estudio de caso múltiple", bajo la dirección de la Prof. Dr. Martina Schrader-Kniffki, y del Prof. Dr. Don Kiraly, ambos catedráticos de la Facultad de Traducción, Lingüística y Estudios Culturales en esta universidad. Mi principal objetivo es investigar sobre cómo se ha desarrollado la enseñanza de la traducción en el nivel de grado en Hispanoamérica, qué factores inciden en ese desarrollo, y cuál es su estado actual. Este trabajo me permitirá explorar la posibilidad de proponer o refinar métodos para la enseñanza de la traducción que puedan ser más eficaces y que sean acordes con las características compartidas por nuestros países y con la demanda internacional del mercado de la traducción.

Un paso fundamental en mi investigación consiste en conocer, directamente de las personas involucradas en el proceso, cómo se desarrolla la enseñanza de la traducción, en el nivel de grado, en varias universidades latinoamericanas. De ahí la importancia de la presente encuesta como mecanismo de recolección de datos.

LA INFORMACIÓN SUMINISTRADA EN ESTA ENCUESTA SERÁ TRATADA CON ABSOLUTA CONFIDENCIALIDAD Y SU USO SE RESTRINGIRÁ A LOS PROPÓSITOS DE LA INVESTIGACIÓN. LA INFORMACIÓN PERSONAL SOLICITADA ES, EN SU MAYORÍA, OPCIONAL Y LOS DATOS SE USARÁN EXCLUSIVAMENTE CON FINES ESTADÍSTICOS. AL COMPLETAR LA ENCUESTA ESTARÁS DE ACUERDO CON EL USO DE LA INFORMACIÓN OBTENIDA, BAJO LAS CONDICIONES ANTES CITADAS.

Desde ya agradezco la buena disposición y colaboración en esta importante etapa de mi proyecto doctoral, con la esperanza de que sus resultados contribuyan a una mejor enseñanza de la profesión que tanto queremos

Atentamente

M.Ed. Norman Darío Gómez Hernández
Ph.D. Student, Faculty of Translation, Linguistics and Cultural Studies -FTSK
Johannes Gutenberg University, Gernersheim, Germany
Contacto: nordagg@gmail.com

B. INFORMACIÓN DE CONTEXTO EDUCATIVO

Las preguntas de esta sección indagan sobre las características de tu programa de traducción. Tus respuestas son confidenciales, por esta razón te pedimos responder con total sinceridad.

B1. ¿Estudias/estudiaste traducción en una universidad pública o privada? *

- Pública
- Privada

B2. ¿Consideras que tu programa tiene una orientación más humanista o más "profesionalizante"? *

P. ej. énfasis en teoría, conocimientos enciclopédicos y culturales, estudios literarios, filosóficos, etc. vs. Énfasis en manejo de herramientas, actividades y ejercicios prácticos, etc.,

- La orientación es más humanista
- La orientación es más profesionalizante
- Hay un balance entre ambas
- No lo sé con precisión / Prefiero no responder

B3. En cuanto a selección de lenguas de enseñanza ¿Cómo consideras el plan de estudios del programa de traducción de tu institución, en general? *

- Muy adecuado
- Adecuado
- Poco adecuado
- Nada adecuado
- No lo sé con precisión / Prefiero no responder

B4. En cuanto a cantidad y distribución de cursos ¿Cómo consideras el plan de estudios del programa de traducción de tu institución, en general? *

- Muy adecuado
- Adecuado
- Poco adecuado
- Nada adecuado
- No lo sé con precisión / Prefiero no responder

Imagen Anx. 4. Encuesta estudiantes y egresados (continuación)

Anexo D. Encuesta profesores (fragmento)



ENCUESTA "Educación de traductores en Hispanoamérica: Estudio de caso múltiple"

APRECIADOS DOCENTES O ADMINISTRADORES DE PROGRAMAS DE TRADUCCIÓN

Cordial saludo:

Antes de solicitar su colaboración para responder a esta encuesta, que tomará alrededor de 20 minutos, permítame presentarme.

Soy Norman Darío Gómez, docente de traducción y lenguas extranjeras y magister en Didáctica de la Traducción de la Universidad de Antioquia (Colombia). Actualmente estoy cursando un doctorado en la Universidad de Mainz, en Gernersheim, Alemania, titulado "Educación de traductores en hispanoamérica: Estudio de caso múltiple", bajo la dirección de la Prof. Dr. Martina Schrader-Kniffki, y del Prof. Dr. Don Kiraly, ambos catedráticos de la Facultad de Traducción, Lingüística y Estudios Culturales en esta universidad. Mi principal objetivo es investigar sobre cómo se ha desarrollado la enseñanza de la traducción en el nivel de grado en Hispanoamérica, qué factores inciden en ese desarrollo, y cuál es su estado actual. Este trabajo me permitirá explorar la posibilidad de proponer o refinar métodos para la enseñanza de la traducción que puedan ser más eficaces y que sean acordes con las características compartidas por nuestros países y con la demanda internacional del mercado de la traducción.

Un paso fundamental en mi investigación consiste en conocer, directamente de las personas involucradas en el proceso, cómo se desarrolla la enseñanza de la traducción, en el nivel de grado, en varias universidades latinoamericanas. De ahí la importancia de la presente encuesta como mecanismo de recolección de datos.

LA INFORMACIÓN SUMINISTRADA EN ESTA ENCUESTA SERÁ TRATADA CON ABSOLUTA CONFIDENCIALIDAD Y SU USO SE RESTRINGIRÁ A LOS PROPÓSITOS DE LA INVESTIGACIÓN. LA INFORMACIÓN PERSONAL SOLICITADA ES, EN SU MAYORÍA, OPCIONAL Y LOS DATOS SE USARÁN EXCLUSIVAMENTE CON FINES ESTADÍSTICOS. AL COMPLETAR LA ENCUESTA USTED ESTÁ DE ACUERDO CON EL USO DE LA INFORMACIÓN OBTENIDA, BAJO LAS CONDICIONES ANTES CITADAS.

Desde ya agradezco su buena disposición y colaboración en esta importante etapa de mi proyecto doctoral, con la esperanza de que sus resultados contribuyan a una mejor enseñanza de la profesión que tanto queremos

Atentamente

M.Ed. Norman Darío Gómez Hernández
Ph.D Student, Faculty of Translation, Linguistics and Cultural Studies -FTSK
Johannes Gutenberg University, Gernersheim, Germany
Contacto: nordago@gmail.com

A. INFORMACIÓN PERSONAL

La información personal solicitada es, en su mayoría, opcional. Los datos sólo se usarán con fines estadísticos y su uso se restringirá a los propósitos de esta investigación.
Sus respuestas son confidenciales, por esta razón le pedimos responder con total sinceridad.

A1. Nombre(s) y apellido(s) (opcional)

Tu respuesta _____

A2. Edad *

Por favor, marque el grupo de edad en el que usted se encuentra

Elegir ▼

A3. Género *

Elegir ▼

A4. Correo electrónico (opcional)

Tu respuesta _____

A5. ¿Cuál es el nombre de su universidad? *

- Universidad EAN (Colombia)
- Universidad de Antioquia - UdeA (Colombia)
- Universidad Nacional de Córdoba (Argentina)
- I.E.S. en Lenguas Vivas "Juan Ramón Fernández" (Argentina)
- Universidad de Buenos Aires - UBA (Argentina)
- Pontificia Universidad Católica Argentina - UCA (Argentina)
- Universidad de Belgrano (Argentina)
- Universidad Central de Venezuela - UCV
- Universidad de los Andes -ULA (Venezuela)

Anexo E. Autorización para entrevista

Identificación (Nombre o correo) *

Texto de respuesta breve

Su estatus *

Docente

Estudiante o egresado

Día y hora preferida para esta entrevista

Texto de respuesta breve

Por que medio desea realizar la entrevista *

Skype (deberá enviar su usuario de Skype)

Hang out (deberá tener cuenta en Gmail)

Messenger (deberá tener cuenta en Facebook)

Desde Skype a teléfono celular o fijo (deberá enviar su número telefónico)

"Educación de traductores en Hispanoamérica": Autorización y disponibilidad para entrevista complementaria

Apreciados docentes y estudiantes de traducción participantes en mi encuesta

Cordial saludo

Soy Norman Dario Gómez, saludándolos nuevamente desde Alemania donde curso mi doctorado "Educación de traductores en Hispanoamérica: Estudio de caso múltiple" en la Universidad Johannes Gutenberg. Antes que nada, deseo reiterarles mi agradecimiento por haber respondido afirmativamente a mi invitación para esta entrevista que complementará mi estudio sobre la educación de traductores en Hispanoamérica, iniciado con la Encuesta que ustedes amablemente han respondido.

Después de realizar un análisis parcial de las encuestas, quisiera ahora conocer su disponibilidad para contactarlos virtualmente por medio de Skype, Hangout o Messenger, según las opciones que aparecen más abajo. Les recuerdo que la entrevista tardará alrededor de 15 minutos, y se realizará por medios virtuales debido a la distancia y diferencia horaria entre Alemania y Suramérica. Se sugieren horarios antes de las 3.00 p.m., aunque otros horarios pueden ser acordados también.

Finalmente, solicito a ustedes leer la información del "Consentimiento Informado" al final de este formulario y pulsar "Si, acepto" si están de acuerdo con lo enunciado (no tomará más de 3 minutos).

Nuevamente, muchas gracias por su gran colaboración

Cordialmente

M.Ed. Norman Dario Gómez Hernández
 Ph.D. Student, Faculty of Translation, Linguistics and Cultural Studies -FTSK
 Johannes Gutenberg University
 Gernersheim, Germany
 Researcher "Grupo de Traducción y Nuevas Tecnologías -TNT"
 University of Antioquia, Colombia

Imagen Anx. 7. Autorización para entrevista

Anexo F. Guía y ejemplo de entrevistas a estudiantes y egresados (fragmento)

PROTOCOLO PARA ENTREVISTA A ESTUDIANTES DE PROGRAMAS DE TRADUCCIÓN EN HISPANOAMÉRICA

Fecha: 12 de julio de 2017__ **Hora:** _11:17 (Colombia)__ **Lugar:** _N/A_ Virtual _desde Gernersheim.

Duración: 0:24:38

Características de la entrevista: Esta es una entrevista de tipo semiestructurada (Alreck y Settle 2004), con preguntas abiertas y una duración de entre 15 y 20 minutos.

Presentación: Esta entrevista se realiza como complemento a la encuesta virtual que se llevó a cabo dentro del proyecto de doctorado “Educación de traductores en Hispanoamérica: estudio de caso múltiple” y busca ahondar en las respuestas de un segmento de los participantes en la misma. Como participantes se han seleccionado, de manera aleatoria y con su previa autorización (Formato de Consentimiento), estudiantes y egresados de programas de traducción que hayan respondido a la encuesta. La información obtenida en estas entrevistas será utilizada con absoluta confidencialidad (nombres, cursos u otros datos de identificación no serán mencionados, para proteger la identidad de los participantes, y los datos personales que se obtengan en la misma solo se usarán con fines estadísticos).

Datos del entrevistado: [Nombre del estudiante]. **Rango edad:** 25-30 años,

Nivel de estudio: Egresado traducción. Lugar de estudio: U de A. Profesión/ocupación: enseñanza de idiomas y traductor. Lugar de trabajo: extensión UdeA e instituto privado; traductor independiente. País: Colombia

Preguntas:

Entrevistador: ¿qué lenguas conoces y como las aprendiste?

Entrevistado: Aha... a ver. Conozco inglés y francés. También tengo conocimientos en chino mandarín. Y las tres las aprendí mediante el estudio en la Universidad de Antioquía.

Entrevistador: ¿y en traducción, básicamente, en cual te desempeñas?

Entrevistado: traducción, básicamente trabajo con inglés. Alguito de francés, pero no más

Entrevistador: ¿las lenguas que estudiaste, con fines traductivos, fueron de tu agrado? ¿o debería haber una oferta más amplia en el programa que estudiaste?

Entrevistado: yo considero que, para el entorno nuestro, me parece que es suficiente y adecuado los dos idiomas que son inglés y francés

Entrevistador: bien, y otra pregunta ¿por qué te decidiste a estudiar traducción? ¿Y por qué en la institución que escogiste en particular?

Entrevistado: ¿por qué estudiar traducción? Creo que tiene que ver con mi gusto por los idiomas y las culturas. Y, por otro lado, pues, con la escritura y la lectura. Y decidí estudiar en esta universidad, pues, principalmente porque es la única en la región, incluso en el país, donde se ofrece este programa. Pero también porque es una universidad de alta calidad.

(CONTINUAN PREGUNTAS SIMILARES)

Imagen Anx. 8. Guía de entrevistas a estudiantes y egresados (fragmento)

Anexo G. Codificación alfanumérica de las entrevistas (transcripciones completas en CD adjunto)

| Argentina | Universidad | Estudiantes/Egresados | Profesores |
|-----------|-------------|-----------------------|------------|
| | UNC | 1E077B | 1P05B |
| | | 1E119B | 1P07B |
| | | 1E137B | |
| | Universidad | Estudiantes/Egresados | Profesores |
| | LV | 2E145B | 2P29B |
| | | 2E173B | 2P30B |
| | | | 2P31B |

Tabla Anx. 1. Codificación alfanumérica de entrevistas - Argentina

| Colombia | Universidad | Estudiantes/Egresados | Profesores |
|----------|-------------|-----------------------|------------|
| | UDEA | 3E050B | 3P02B |
| | | 3E075B | 3P11B |
| | | 3E101B | 3P21B |
| | | 3E124B | 3P28B |
| | | 3E193B | |
| | Universidad | Estudiantes/Egresados | Profesores |
| | EAN | 4E049B | 4P13B |
| | | 4E054B | 4P19B |
| | | 4E097B | |

Tabla Anx. 2. Codificación alfanumérica de entrevistas - Colombia

| Venezuela | Universidad | Estudiantes/Egresados | Profesores |
|-----------|-------------|-----------------------|------------|
| | UCV | 5E112B | 5P09B |
| | | 5E139B | 5P18B |
| | Universidad | Estudiantes/Egresados | Profesores |
| | ULA | 6E160B | 6P08B |
| | | 6E166B | 6P17B |

Tabla Anx. 3. Codificación alfanumérica de las entrevistas – Venezuela

| País | Código observadores privilegiados |
|-----------|-----------------------------------|
| Argentina | OP_ARG |
| Colombia | OP_COL |
| Venezuela | OP_VEN |

Tabla Anx. 4. Codificación observadores privilegiados

Anexo H. Herramientas virtuales usadas en el proyecto

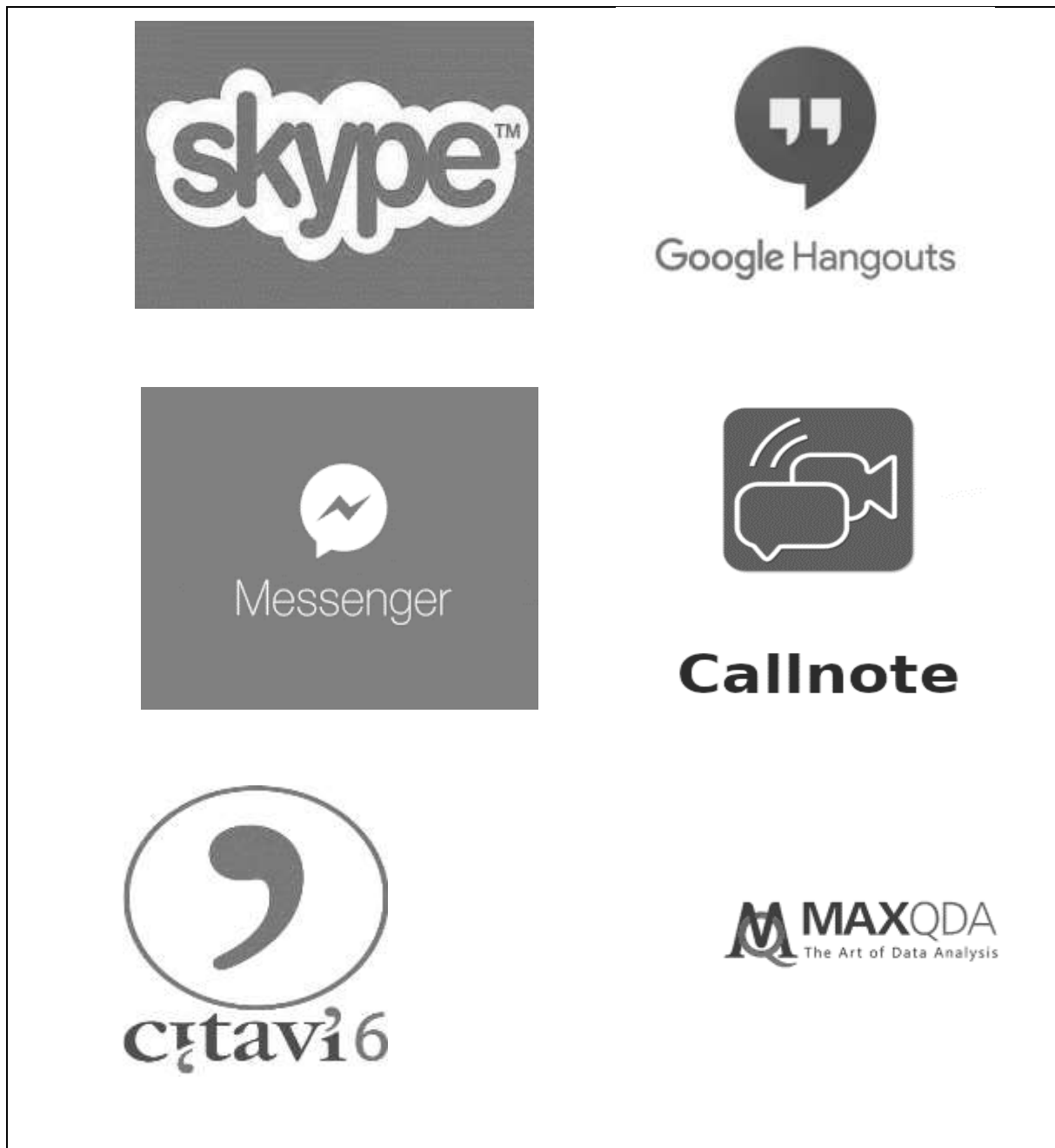


Imagen Anx. 9. Herramientas virtuales usadas en el proyecto

Anexo I. Tablas y gráficos de datos obtenidos en las encuestas

Sección ‘Información demográfica’: estudiantes y egresados

Edad

| Edad | Frecuencia UNC | % UNC | Frecuencia LV | % LV |
|----------------|-------------------|----------|------------------|-------|
| 15-20 | 0 | 0,00 | 0 | 0,00 |
| 20-25 | 24 | 72,73 | 15 | 60,00 |
| 26-30 | 7 | 21,21 | 6 | 24,00 |
| 31-35 | 1 | 3,03 | 3 | 12,00 |
| 36-40 | 0 | 0,00 | 0 | 0,00 |
| 41-45 | 1 | 3,03 | 0 | 0,00 |
| 45-99 | 0 | 0,00 | 1 | 4,00 |
| TOTAL (válido) | 33 | 100,00 | 25 | 100 |

Tabla Anx. 5. Edad participantes UNC y LV

| Edad | Frecuencia UDEA | % UDEA | Frecuencia EAN | % EAN |
|----------------|--------------------|-----------|-------------------|--------|
| 15-20 | 0 | 0,00 | 2 | 15,38 |
| 20-25 | 16 | 53,33 | 11 | 84,62 |
| 26-30 | 10 | 33,33 | 0 | 0,00 |
| 31-35 | 2 | 6,67 | 0 | 0,00 |
| 36-40 | 1 | 3,33 | 0 | 0,00 |
| 41-45 | 0 | 0,00 | 0 | 0,00 |
| 45-99 | 1 | 3,33 | 0 | 0,00 |
| TOTAL (válido) | 30 | 100,00 | 13 | 100,00 |

Tabla Anx. 6. Edad participantes UDEA y EAN

| Edad | Frecuencia UCV | % UCV | Frecuencia ULA | % ULA |
|----------------|-------------------|----------|-------------------|--------|
| 15-20 | 0 | 0,00 | 0 | 0,00 |
| 20-25 | 14 | 63,64 | 7 | 29,17 |
| 26-30 | 6 | 27,27 | 11 | 45,83 |
| 31-35 | 2 | 9,09 | 4 | 16,67 |
| 36-40 | 0 | 0,00 | 0 | 0,00 |
| 41-45 | 0 | 0,00 | 1 | 4,17 |
| 45-99 | 0 | 0,00 | 1 | 4,17 |
| TOTAL (válido) | 22 | 100,00 | 24 | 100,00 |

Tabla Anx. 7. Edad participantes UCV y ULA

Género

| Género | UNC | | LV | |
|----------------|------------|--------|------------|--------|
| | Frecuencia | % | Frecuencia | % |
| Femenino | 32 | 96,97 | 22 | 88,00 |
| Masculino | 1 | 3,03 | 3 | 12,00 |
| TOTAL (válido) | 33 | 100,00 | 25 | 100,00 |

Tabla Anx. 8. Género participantes UNC y LV

| Género | UDEA | | EAN | |
|----------------|------------|--------|------------|--------|
| | Frecuencia | % | Frecuencia | % |
| Femenino | 21 | 70,00 | 8 | 61,54 |
| Masculino | 9 | 30,00 | 5 | 38,46 |
| TOTAL (válido) | 30 | 100,00 | 13 | 100,00 |

Tabla Anx. 9. Género participantes UDEA y EAN

| Género | UCV | | ULA | |
|----------------|------------|--------|------------|--------|
| | Frecuencia | % | Frecuencia | % |
| Femenino | 17 | 77,27 | 18 | 75,00 |
| Masculino | 5 | 22,73 | 6 | 25,00 |
| TOTAL (válido) | 22 | 100,00 | 24 | 100,00 |

Tabla Anx. 10. Género participantes UCV y ULA

Nivel de estudios en traducción

| Nivel | UNC | | LV | |
|-----------------------------|------------|--------|------------|--------|
| | Frecuencia | % | Frecuencia | % |
| Nivel intermedio | 13 | 39,39 | 6 | 24,00 |
| Nivel avanzado | 17 | 51,52 | 11 | 44,00 |
| Tesis, prácticas o pasantía | 1 | 3,03 | 5 | 20,00 |
| Egresado después 2014 | 2 | 6,06 | 3 | 12,00 |
| TOTAL (válido) | 33 | 100,00 | 25 | 100,00 |

Tabla Anx. 11. Nivel participantes UNC y LV

| Nivel | UDEA | | EAN | |
|-----------------------------|------------|--------|------------|--------|
| | Frecuencia | % | Frecuencia | % |
| Nivel intermedio | 4 | 13,33 | 3 | 23,08 |
| Nivel avanzado | 5 | 16,67 | 2 | 15,38 |
| Tesis, prácticas o pasantía | 2 | 6,67 | 4 | 30,77 |
| Egresado después 2014 | 19 | 63,33 | 4 | 30,77 |
| TOTAL (válido) | 30 | 100,00 | 13 | 100,00 |

Tabla Anx. 12. Nivel participantes UDEA y EAN

| Nivel | UCV | | ULA | |
|-----------------------------|------------|-------|------------|-------|
| | Frecuencia | % | Frecuencia | % |
| Nivel intermedio | 1 | 4,55 | 4 | 16,67 |
| Nivel avanzado | 7 | 31,82 | 4 | 16,67 |
| Tesis, prácticas o pasantía | 10 | 45,45 | 8 | 33,33 |

| | | | | |
|--------------------------|----|--------|----|--------|
| Egresado después 2014 | 4 | 18,18 | 8 | 33,33 |
| TOTAL (válido) | 22 | 100,00 | 24 | 100,00 |

Tabla Anx. 13. Nivel participantes UCV y ULA

Sección 'Información académica': estudiantes y egresados

Razón para la traducción

| Razón estudiar traducción | Frecuencia UNC | % UNC | Frecuencia LV | % LV |
|------------------------------|----------------|-------|---------------|------|
| Gusto por idiomas | 18 | 54,54 | 7 | 28 |
| Pasión por traducción | 10 | 30,30 | 13 | 52 |
| Pasión literatura extranjera | 1 | 3,03 | 0 | 0 |
| Traduc. como complemento | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Traducción por casualidad | 1 | 3,03 | 1 | 4 |
| Traductor empírico | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Gusto idiomas/complemento | 1 | 3,03 | 1 | 4 |
| Gusto idiomas/casualidad | 1 | 3,03 | 2 | 8 |
| Pasión traduc./complemento | 1 | 3,03 | 1 | 4 |
| Total | 33 | 100 | 25 | 100 |

Tabla Anx. 14. Razón para la traducción UNC y LV

| Razón estudiar traducción | Frecuencia UDEA | % UDEA | Frecuencia EAN | % EAN |
|------------------------------|-----------------|--------|----------------|-------|
| Gusto por idiomas | 16 | 53,33 | 2 | 15,38 |
| Pasión por traducción | 7 | 23,33 | 6 | 46,15 |
| Pasión literatura extranjera | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Traduc. como complemento | 1 | 3,33 | 0 | 0 |
| Traducción por casualidad | 1 | 3,33 | 2 | 15,38 |
| Traductor empírico | 1 | 3,33 | 1 | 7,69 |
| Gusto idiomas/complemento | 1 | 3,33 | 0 | 0 |
| Gusto idiomas/casualidad | 3 | 10 | 1 | 7,69 |
| Pasión traduc./complemento | 0 | 0 | 1 | 7,69 |
| Total | 30 | 100 | 13 | 100 |

Tabla Anx. 15. Razón para la traducción UDEA y EAN

| Razón estudiar traducción | Frecuencia UCV | % UCV | Frecuencia ULA | % ULA |
|---------------------------|----------------|-------|----------------|-------|
| Gusto por idiomas | 11 | 50 | 6 | 25 |
| Pasión por traducción | 6 | 27,27 | 13 | 54,16 |

| | | | | |
|------------------------------|----|------|----|------|
| Pasión literatura extranjera | 1 | 4,54 | 0 | 0 |
| Traduc. como complemento | 0 | 0 | 1 | 4,16 |
| Traducción por casualidad | 1 | 4,54 | 0 | 0 |
| Traductor empírico | 1 | 4,54 | 1 | 4,16 |
| Gusto idiomas/complemento | 1 | 4,54 | 1 | 4,16 |
| Gusto idiomas/casualidad | 1 | 4,54 | 0 | 0 |
| Pasión traduc./complemento | 0 | 0 | 2 | 8,33 |
| Total | 22 | 100 | 24 | 100 |

Tabla Anx. 16. Razón para la traducción UCV y ULA

Traducción como complemento

| Estudio de traducción | complem. | Frecuencia UNC | % UNC | LV | Frecuencia LV | % LV |
|----------------------------------|----------|----------------|-------|----|---------------|------|
| Docente de lenguas/literatura | | 7 | 21,21 | | 3 | 12 |
| Humanidades y artes | | 9 | 27,27 | | 3 | 12 |
| Ciencias sociales | | 6 | 18,18 | | 2 | 8 |
| Ciencias biológicas, salud, etc. | | 0 | 0,00 | | 2 | 8 |
| Matemáticas e ingenierías | | 0 | 0,00 | | 0 | 0 |
| TOTAL (válido) | | 18 | 54,55 | | 10 | 40 |

Tabla Anx. 17. Traducción como complemento UNC y LV

| Estudio de traducción | complem. | Frecuencia UDEA | % UDEA | EAN | Frecuencia EAN | % EAN |
|----------------------------------|----------|-----------------|--------|-----|----------------|-------|
| Docente de lenguas/literatura | | 2 | 6,67 | | 0 | 0,00 |
| Humanidades y artes | | 5 | 16,67 | | 0 | 0,00 |
| Ciencias sociales | | 4 | 13,33 | | 4 | 30,77 |
| Ciencias biológicas, salud, etc. | | 0 | 0,00 | | 0 | 0,00 |
| Matemáticas e ingenierías | | 3 | 10,00 | | 0 | 0,00 |
| TOTAL (válido) | | 14 | 46,67 | | 4 | 30,77 |

Tabla Anx. 18. Traducción como complemento UDEA y EAN

| Estudio de traducción | complem. | Frecuencia UCV | % UCV | ULA | Frecuencia ULA | % ULA |
|----------------------------------|----------|----------------|-------|-----|----------------|-------|
| Docente de lenguas/literatura | | 3 | 13,64 | | 2 | 8,33 |
| Humanidades y artes | | 1 | 4,55 | | 2 | 8,33 |
| Ciencias sociales | | 2 | 9,09 | | 3 | 12,50 |
| Ciencias biológicas, salud, etc. | | 0 | 0,00 | | 2 | 8,33 |
| Matemáticas e ingenierías | | 0 | 0,00 | | 0 | 0,00 |
| TOTAL (válido) | | 6 | 27,27 | | 9 | 37,50 |

Tabla Anx. 19. Traducción como complemento UCV y ULA

Opinión sobre la investigación en traducción

| Opinión investigación | Frecuencia | | % | |
|-------------------------|------------|--------|----|--------|
| | UNC | UNC | LV | LV |
| Imprescindible | 8 | 24,24 | 13 | 52,00 |
| Muy importante | 17 | 51,52 | 10 | 40,00 |
| Medianamente importante | 7 | 21,21 | 2 | 8,00 |
| Poco importante | 1 | 3,03 | 0 | 0,00 |
| TOTAL (válido) | 33 | 100,00 | 25 | 100,00 |

Tabla Anx. 20. Opinión sobre la investigación en traducción UNC y LV

| Opinión investigación | Frecuencia | | % | |
|-------------------------|------------|--------|-----|--------|
| | UDEA | UDEA | EAN | EAN |
| Imprescindible | 6 | 20,00 | 3 | 23,08 |
| Muy importante | 13 | 43,33 | 8 | 61,54 |
| Medianamente importante | 9 | 30,00 | 2 | 15,38 |
| Poco importante | 2 | 6,67 | 0 | 0,00 |
| TOTAL (válido) | 30 | 100,00 | 13 | 100,00 |

Tabla Anx. 21. Opinión sobre la investigación en traducción UDEA y EAN

| Opinión investigación | Frecuencia | | % | |
|-------------------------|------------|--------|-----|--------|
| | UCV | UCV | ULA | ULA |
| Imprescindible | 12 | 54,55 | 21 | 87,50 |
| Muy importante | 6 | 27,27 | 3 | 12,50 |
| Medianamente importante | 3 | 13,64 | 0 | 0,00 |
| Poco importante | 1 | 4,55 | 0 | 0,00 |
| TOTAL (válido) | 22 | 100,00 | 24 | 100,00 |

Tabla Anx. 22. Opinión sobre la investigación en traducción UCV y ULA

Participación en grupos de investigación

| Partic. grupo investigación | Frecuencia | | % | |
|--------------------------------|------------|--------|----|--------|
| | UNC | UNC | LV | LV |
| Sí formo parte | 7 | 21,21 | 0 | 0,00 |
| Ahora no, pero sí en el pasado | 3 | 9,09 | 1 | 4,00 |
| Nunca lo he hecho | 23 | 69,70 | 24 | 96,00 |
| TOTAL (válido) | 33 | 100,00 | 25 | 100,00 |

Tabla Anx. 23. Participación en grupos de investigación UNC y LV

| Partic. grupo investigación | Frecuencia | | % | |
|--------------------------------|------------|--------|-----|--------|
| | UDEA | UDEA | EAN | EAN |
| Sí formo parte | 0 | 0,00 | 2 | 15,38 |
| Ahora no, pero sí en el pasado | 9 | 30,00 | 3 | 23,08 |
| Nunca lo he hecho | 21 | 70,00 | 8 | 61,54 |
| TOTAL (válido) | 30 | 100,00 | 13 | 100,00 |

Tabla Anx. 24. Participación en grupos de investigación UDEA y EAN

| Partic. grupo investigación | Frecuencia | | % | |
|--------------------------------|------------|--------|-----|--------|
| | UCV | UCV | UCV | ULA |
| Sí formo parte | 0 | 0,00 | 0 | 0,00 |
| Ahora no, pero sí en el pasado | 3 | 13,64 | 5 | 20,83 |
| Nunca lo he hecho | 19 | 86,36 | 19 | 79,17 |
| TOTAL (válido) | 22 | 100,00 | 24 | 100,00 |

Tabla Anx. 25. Participación en grupos de investigación UCV y ULA

Intención de cursar postgrados

| Intención cursar postgrado | Frecuencia | | % | |
|--------------------------------|------------|--------|----|--------|
| | UNC | UNC | LV | LV |
| Sí, en traducción | 21 | 63,64 | 9 | 36,00 |
| Sí, en discip. complementarias | 4 | 12,12 | 6 | 24,00 |
| Sí, en traducción y en otras | 5 | 15,15 | 9 | 36,00 |
| Sí, pero no en traducción | 1 | 3,03 | 1 | 4,00 |
| No, mi grado es lo último | 2 | 6,06 | 0 | 0,00 |
| TOTAL (válido) | 33 | 100,00 | 25 | 100,00 |

Tabla Anx. 26. Intención de cursar postgrados UNC y LV

| Intención cursar postgrado | Frecuencia | | % | |
|--------------------------------|------------|--------|-----|--------|
| | UDEA | UDEA | EAN | EAN |
| Sí, en traducción | 9 | 30,00 | 4 | 30,77 |
| Sí, en discip. complementarias | 5 | 16,67 | 1 | 7,69 |
| Sí, en traducción y en otras | 10 | 33,33 | 4 | 30,77 |
| Sí, pero no en traducción | 4 | 13,33 | 3 | 23,08 |
| No, mi grado es lo último | 2 | 6,67 | 1 | 7,69 |
| TOTAL (válido) | 30 | 100,00 | 13 | 100,00 |

Tabla Anx. 27. Intención de cursar postgrados UDEA y EAN

| Intención cursar postgrado | Frecuencia | | % | |
|--------------------------------|------------|--------|-----|--------|
| | UCV | UCV | ULA | ULA |
| Sí, en traducción | 7 | 31,82 | 16 | 66,67 |
| Sí, en discip. complementarias | 0 | 0,00 | 1 | 4,17 |
| Sí, en traducción y en otras | 11 | 50,00 | 6 | 25,00 |
| Sí, pero no en traducción | 2 | 9,09 | 1 | 4,17 |
| No, mi grado es lo último | 2 | 9,09 | 0 | 0,00 |
| TOTAL (válido) | 22 | 100,00 | 24 | 100,00 |

Tabla Anx. 28. Intención de cursar postgrados UCV y ULA

Actividades laborales

| Actividad laboral | Frecuencia | | % | |
|---------------------|------------|-------|----|-------|
| | UNC | UNC | LV | LV |
| Solo soy estudiante | 14 | 42,42 | 6 | 24,00 |
| Jornada parcial | 9 | 27,27 | 14 | 56,00 |

| | | | | |
|--------------------------------|----|--------|----|--------|
| Fin de semana o vacaciones | 4 | 12,12 | 0 | 0,00 |
| Jornada completa y estudio | 3 | 9,09 | 4 | 16,00 |
| Traductor, después del grado | 3 | 9,09 | 0 | 0,00 |
| No traductor, después de grado | 0 | 0,00 | 1 | 4,00 |
| TOTAL (válido) | 33 | 100,00 | 25 | 100,00 |

Tabla Anx. 29. Actividades laborales UNC y LV

| Actividad laboral | Frecuencia UDEA | % UDEA | Frecuencia EAN | % EAN |
|--------------------------------|-----------------|--------|----------------|--------|
| Solo soy estudiante | 2 | 6,67 | 6 | 46,15 |
| Jornada parcial | 6 | 20,00 | 3 | 23,08 |
| Fin de semana o vacaciones | 2 | 6,67 | 0 | 0,00 |
| Jornada completa y estudio | 2 | 6,67 | 1 | 7,69 |
| Traductor, después del grado | 6 | 20,00 | 1 | 7,69 |
| No traductor, después de grado | 12 | 40,00 | 2 | 15,38 |
| TOTAL (válido) | 30 | 100,00 | 13 | 100,00 |

Tabla Anx. 30. Actividades laborales UDEA y EAN

| Actividad laboral | Frecuencia UCV | % UCV | Frecuencia ULA | % ULA |
|--------------------------------|----------------|--------|----------------|--------|
| Solo soy estudiante | 1 | 4,55 | 3 | 12,50 |
| Jornada parcial | 10 | 45,45 | 12 | 50,00 |
| Fin de semana o vacaciones | 1 | 4,55 | 1 | 4,17 |
| Jornada completa y estudio | 4 | 18,18 | 2 | 8,33 |
| Traductor, después del grado | 4 | 18,18 | 2 | 8,33 |
| No traductor, después de grado | 2 | 9,09 | 4 | 16,67 |
| TOTAL (válido) | 22 | 100,00 | 24 | 100,00 |

Tabla Anx. 31. Actividades laborales UCV y ULA

Sección ‘Contexto educativo’: estudiantes y egresados

Orientación del programa

| Opinión orientación programa | Frecuencia UNC | % UNC | Frecuencia LV | % LV |
|-------------------------------|----------------|--------|---------------|--------|
| Orientación profesionalizante | 10 | 30,30 | 1 | 4,00 |
| Orientación humanísta | 9 | 27,27 | 11 | 44,00 |
| Balance entre ambas | 12 | 36,36 | 13 | 52,00 |
| No sabe / No responde | 2 | 6,06 | 0 | 0,00 |
| TOTAL (válido) | 33 | 100,00 | 25 | 100,00 |

Tabla Anx. 32. Orientación del programa UNC y LV

| Opinión orientación programa | Frecuencia UDEA | % UDEA | Frecuencia EAN | % EAN |
|-------------------------------|-----------------|--------|----------------|-------|
| Orientación profesionalizante | 11 | 36,67 | 7 | 53,85 |
| Orientación humanísta | 5 | 16,67 | 0 | 0,00 |

| | | | | |
|-----------------------|----|--------|----|--------|
| Balance entre ambas | 14 | 46,67 | 6 | 46,15 |
| No sabe / No responde | 0 | 0,00 | 0 | 0,00 |
| TOTAL (válido) | 30 | 100,00 | 13 | 100,00 |

Tabla Anx. 33. Orientación del programa UDEA y EAN

| Opinión orientación programa | Frecuencia | | % | |
|-------------------------------|------------|--------|-----|--------|
| | UCV | UCV | ULA | ULA |
| Orientación profesionalizante | 6 | 27,27 | 4 | 16,67 |
| Orientación humanista | 12 | 54,55 | 11 | 45,83 |
| Balance entre ambas | 3 | 13,64 | 9 | 37,50 |
| No sabe / No responde | 1 | 4,55 | 0 | 0,00 |
| TOTAL (válido) | 22 | 100,00 | 24 | 100,00 |

Tabla Anx. 34. Orientación del programa UCV y ULA

Opinión de cantidad y distribución de cursos

| Opinión cantidad/distrib cursos | Frecuencia | | % | |
|---------------------------------|------------|--------|----|--------|
| | UNC | UNC | LV | LV |
| Muy adecuado | 2 | 6,06 | 2 | 8,00 |
| Adecuado | 17 | 51,52 | 15 | 60,00 |
| Poco adecuado | 14 | 42,42 | 8 | 32,00 |
| Nada adecuado | 0 | 0,00 | 0 | 0,00 |
| No sabe / No responde | 0 | 0,00 | 0 | 0,00 |
| TOTAL (válido) | 33 | 100,00 | 25 | 100,00 |

Tabla Anx. 35. Opinión de cantidad y distribución de cursos UNC y LV

| Opinión cantidad/distrib cursos | Frecuencia | | % | |
|---------------------------------|------------|--------|-----|--------|
| | UDEA | UDEA | EAN | EAN |
| Muy adecuado | 1 | 3,33 | 0 | 0,00 |
| Adecuado | 14 | 46,67 | 6 | 46,15 |
| Poco adecuado | 13 | 43,33 | 7 | 53,85 |
| Nada adecuado | 2 | 6,67 | 0 | 0,00 |
| No sabe / No responde | 0 | 0,00 | 0 | 0,00 |
| TOTAL (válido) | 30 | 100,00 | 13 | 100,00 |

Tabla Anx. 36. Opinión de cantidad y distribución de cursos UDEA y EAN

| Opinión cantidad/distrib cursos | Frecuencia | | % | |
|---------------------------------|------------|--------|-----|--------|
| | UCV | UCV | ULA | ULA |
| Muy adecuado | 1 | 4,55 | 0 | 0,00 |
| Adecuado | 6 | 27,27 | 8 | 33,33 |
| Poco adecuado | 15 | 68,18 | 15 | 62,50 |
| Nada adecuado | 0 | 0,00 | 1 | 4,17 |
| No sabe / No responde | 0 | 0,00 | 0 | 0,00 |
| TOTAL (válido) | 22 | 100,00 | 24 | 100,00 |

Tabla Anx. 37. Opinión de cantidad y distribución de cursos UCV y ULA

Opinión de oferta de lenguas

| Opinión oferta de lenguas | Frecuencia | | % | |
|---------------------------|------------|-----|----|----|
| | UNC | UNC | LV | LV |

| | | | | |
|-----------------------|----|--------|----|--------|
| Muy adecuado | 2 | 6,06 | 5 | 20,00 |
| Adecuado | 18 | 54,55 | 18 | 72,00 |
| Poco adecuado | 13 | 39,39 | 0 | 0,00 |
| Nada adecuado | 0 | 0,00 | 1 | 4,00 |
| No sabe / No responde | 0 | 0,00 | 1 | 4,00 |
| TOTAL (válido) | 33 | 100,00 | 25 | 100,00 |

Tabla Anx. 38. Opinión de oferta de cursos UNC y LV

| Opinión oferta de lenguas | Frecuencia | | % | |
|---------------------------|------------|--------|-----|-------|
| | UDEA | UDEA | EAN | EAN |
| Muy adecuado | 4 | 13,33 | 0 | 0 |
| Adecuado | 12 | 40,00 | 7 | 53,85 |
| Poco adecuado | 12 | 40,00 | 6 | 46,15 |
| Nada adecuado | 1 | 3,33 | 0 | 0 |
| No sabe / No responde | 1 | 3,33 | 0 | 0 |
| TOTAL (válido) | 30 | 100,00 | 13 | 100 |

Tabla Anx. 39. Opinión de oferta de cursos UDEA y EAN

| Opinión oferta de lenguas | Frecuencia | | % | |
|---------------------------|------------|--------|-----|--------|
| | UCV | UCV | ULA | ULA |
| Muy adecuado | 2 | 9,09 | 0 | 0,00 |
| Adecuado | 14 | 63,64 | 17 | 70,83 |
| Poco adecuado | 5 | 22,73 | 7 | 29,17 |
| Nada adecuado | 0 | 0,00 | 0 | 0,00 |
| No sabe / No responde | 1 | 4,55 | 0 | 0,00 |
| TOTAL (válido) | 22 | 100,00 | 24 | 100,00 |

Tabla Anx. 40. Opinión de oferta de cursos UCV y ULA

Conocimiento de lenguas

| Conocimiento de lenguas | Frecuencia UNC | % UNC | Frecuencia LV | % LV |
|-------------------------|----------------|--------|---------------|--------|
| Inglés | 31 | 93,94 | 22 | 88,00 |
| Francés | 1 | 3,03 | 1 | 4,00 |
| Italiano | 1 | 3,03 | 0 | 0,00 |
| Alemán | 0 | 0,00 | 2 | 8,00 |
| Portugués | 0 | 0,00 | 0 | 0,00 |
| TOTAL (analizados) | 33 | 100,00 | 25 | 100,00 |

Tabla Anx. 41. Conocimiento de lenguas UNC y LV

| Conocimiento de lenguas | Frecuencia UDEA | % UDEA | Frecuencia EAN | % EAN |
|-------------------------|-----------------|--------|----------------|-------|
| Inglés | 30 | 100,00 | 13 | 100 |
| Francés | 9 | 30,00 | 2 | 15,4 |
| Italiano | 0 | 0 | 1 | 7,7 |
| Alemán | 1 | 3,30 | 1 | 7,7 |
| Portugués | 1 | 3,30 | 4 | 30,8 |
| TOTAL (analizados) | 30 | 100,00 | 13 | 100 |

Tabla Anx. 42. Conocimiento de lenguas UDEA y EAN

| Conocimiento de lenguas | Frecuencia UCV | % UCV | Frecuencia ULA | % ULA |
|-------------------------|----------------|-------|----------------|-------|
|-------------------------|----------------|-------|----------------|-------|

| | | | | |
|--------------------|----|--------|----|--------|
| Inglés | 22 | 100,00 | 24 | 100,00 |
| Francés | 8 | 36,36 | 12 | 50,00 |
| Italiano | 4 | 18,18 | 6 | 25,00 |
| Alemán | 4 | 18,18 | 1 | 4,17 |
| Portugués | 4 | 18,18 | 2 | 8,33 |
| TOTAL (analizados) | 22 | 100,00 | 24 | 100,00 |

Tabla Anx. 43. Conocimiento de lenguas UCV y ULA

Modo de aprendizaje de las lenguas

| Modo aprendizaje lenguas | Frecuencia | % | Frecuencia | % LV |
|---------------------------------|------------|--------|------------|--------|
| | UNC | UNC | LV | |
| Cursos o colegio bilingüe | 29 | 87,88 | 21 | 84,00 |
| Lenguas autodidacta | 5 | 15,15 | 4 | 16,00 |
| Lenguas solo en carrera | 2 | 6,06 | 1 | 4,00 |
| Familia bilingüe/multilingüe | 2 | 6,06 | 0 | 0 |
| Estancia país idioma extranjero | 1 | 3,03 | 2 | 8,00 |
| TOTAL (analizados) | 33 | 100,00 | 25 | 100,00 |

Tabla Anx. 44. Modo de aprendizaje de las lenguas UNC y LV

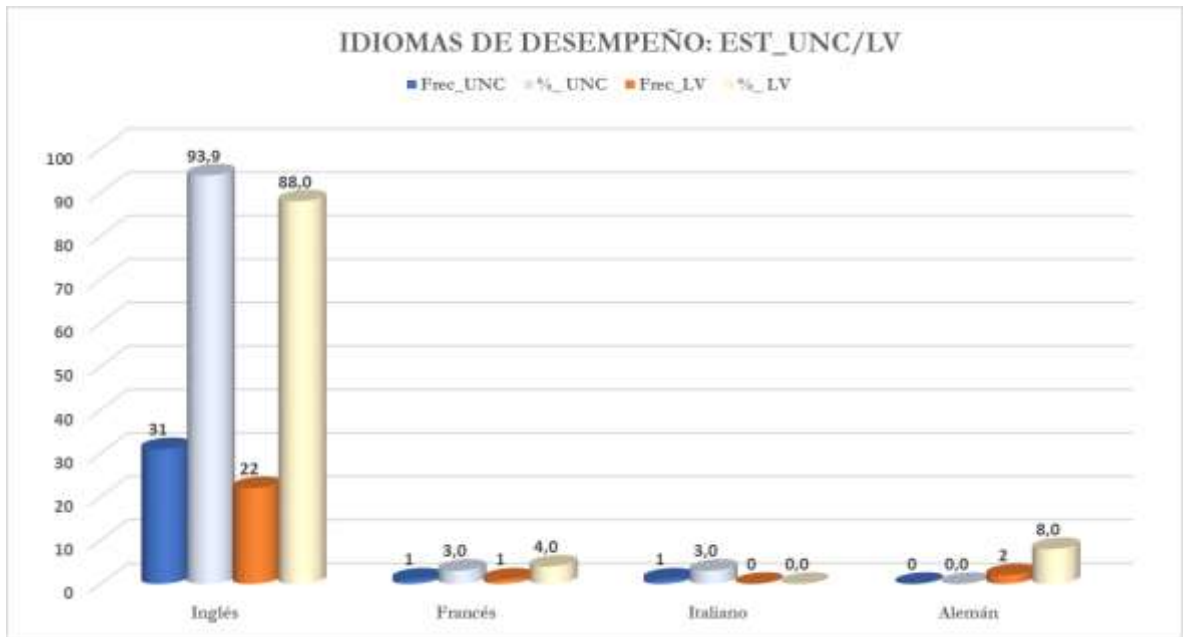
| Modo aprendizaje lenguas | Frecuencia | % | Frecuencia | % |
|---------------------------------|------------|-------|------------|--------|
| | UDEA | UDEA | EAN | EAN |
| Cursos o colegio bilingüe | 11 | 36,67 | 4 | 30,77 |
| Lenguas autodidacta | 15 | 50 | 4 | 30,77 |
| Lenguas solo en carrera | 7 | 23,33 | 3 | 23,08 |
| Familia bilingüe/multilingüe | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Estancia país idioma extranjero | 2 | 6,67 | 3 | 23,08 |
| TOTAL (analizados) | 30 | 100 | 13 | 100,00 |

Tabla Anx. 45. Modo de aprendizaje de las lenguas UDEA y EAN

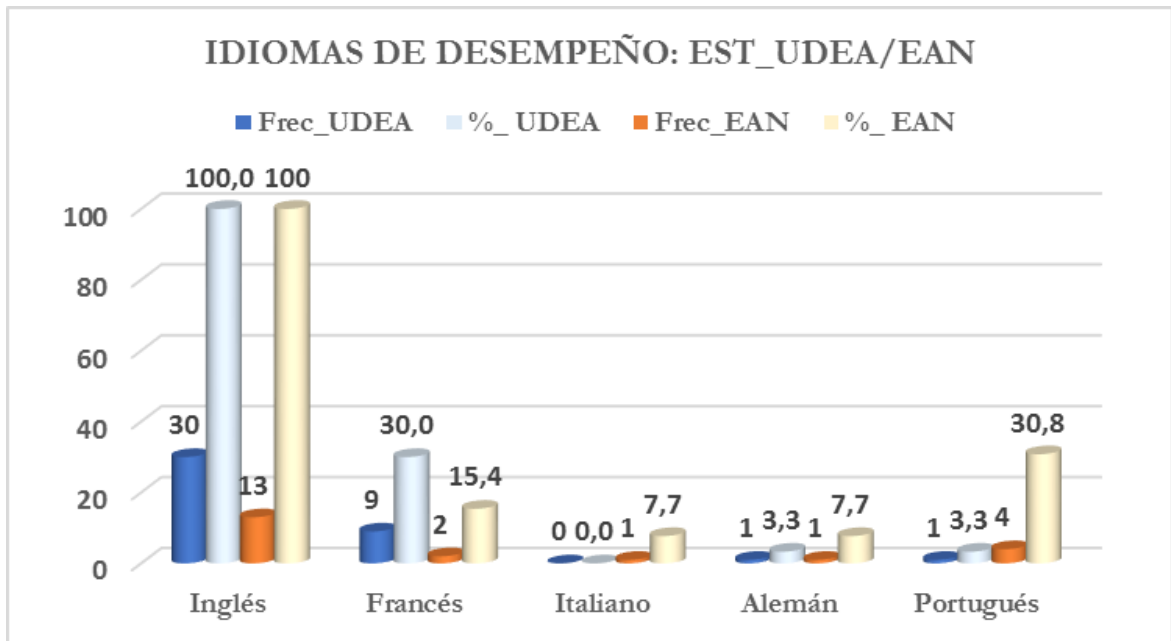
| Modo aprendizaje lenguas | Frecuencia | % | Frecuencia | % |
|---------------------------------|------------|--------|------------|--------|
| | UCV | UCV | ULA | ULA |
| Cursos o colegio bilingüe | 10 | 45,45 | 13 | 54,17 |
| Lenguas autodidacta | 6 | 27,27 | 10 | 41,67 |
| Lenguas solo en carrera | 8 | 36,36 | 3 | 12,50 |
| Familia bilingüe/multilingüe | 2 | 9,09 | 1 | 4,17 |
| Estancia país idioma extranjero | 1 | 4,55 | 0 | 0,00 |
| TOTAL (analizados) | 22 | 100,00 | 24 | 100,00 |

Tabla Anx. 46. Modo de aprendizaje de las lenguas UCV y ULA

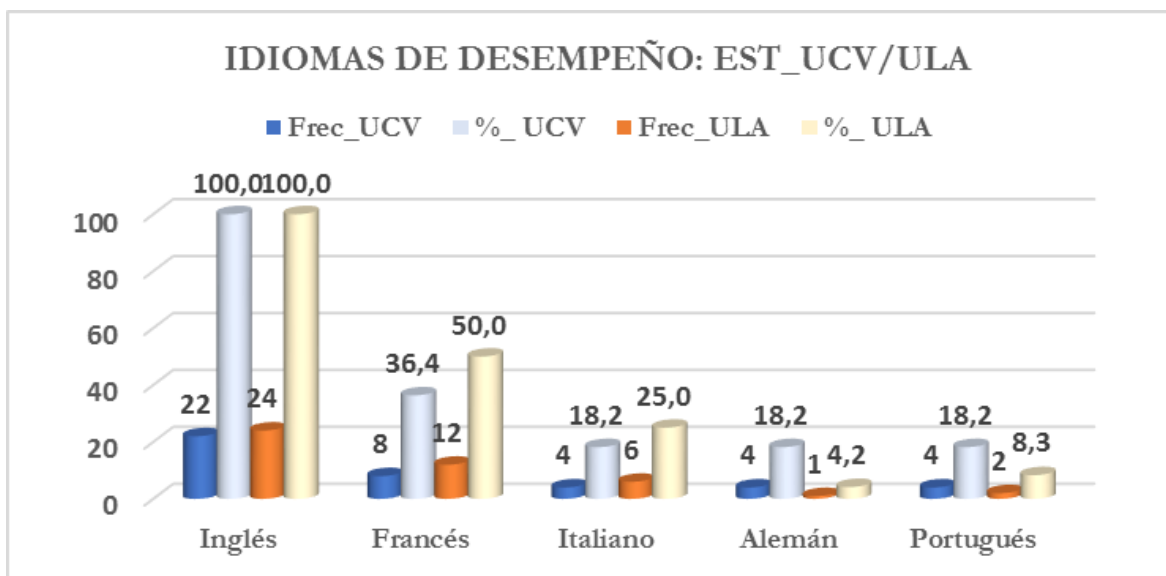
Lenguas de desempeño



Gráfica Anx. 1. Idiomas de desempeño UNC y LV



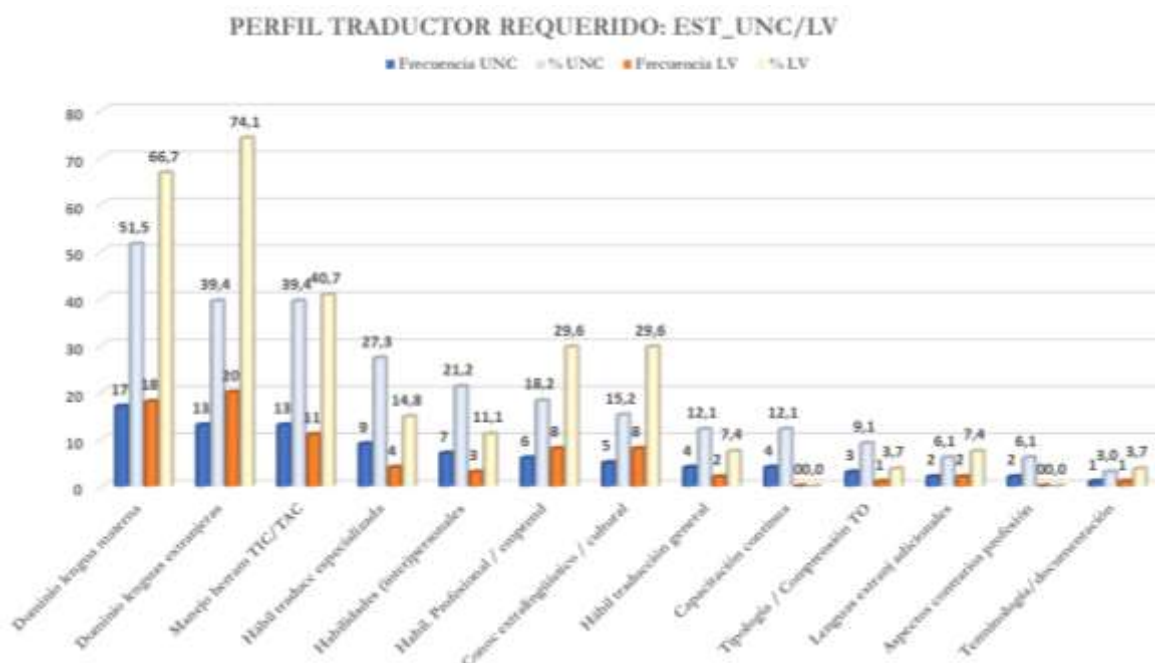
Gráfica Anx. 2. Idiomas de desempeño UDEA y EAN



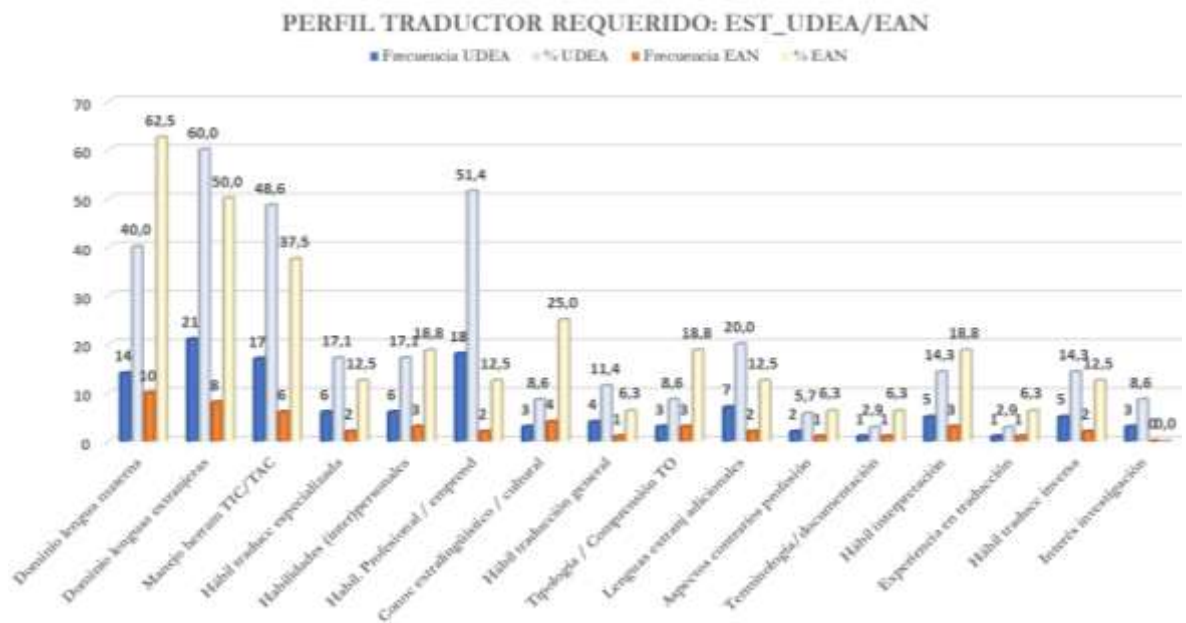
Gráfica Anx. 3. Idiomas de desempeño UCV y ULA

Sección 'Información sobre aspectos didácticos: estudiantes y egresados

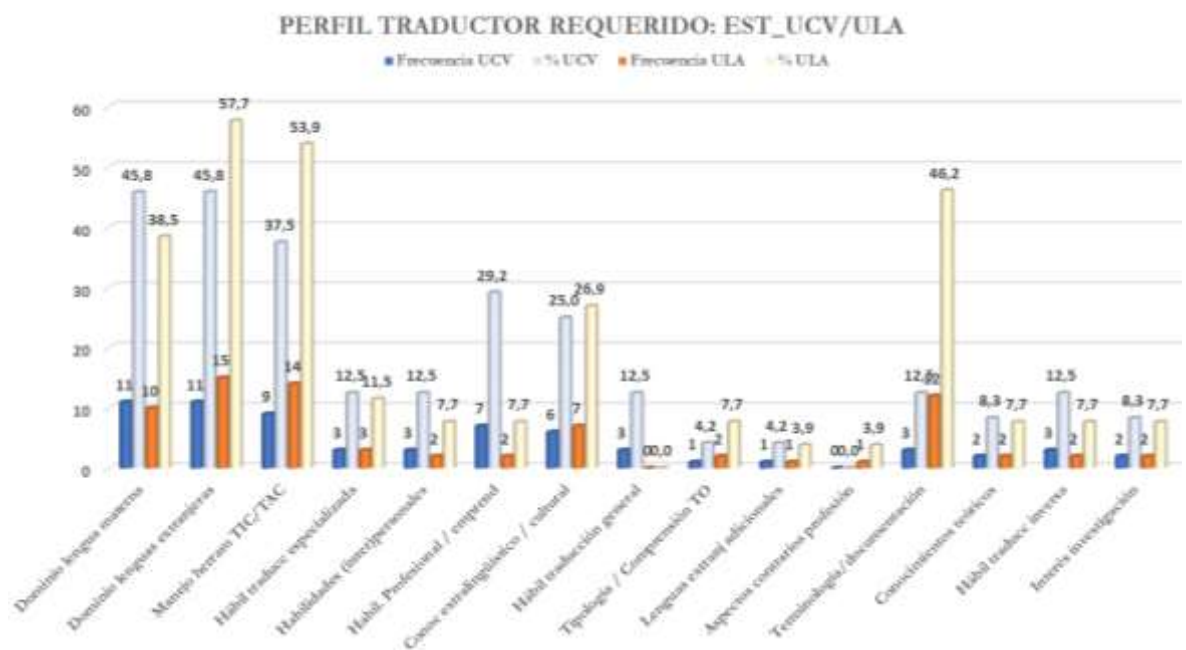
Perfil requerido para los traductores por país



Gráfica Anx. 4. Perfil requerido para los traductores UNC y LV



Gráfica Anx. 5. Perfil requerido para los traductores UDEA y EAN



Gráfica Anx. 6. Perfil requerido para los traductores UCV y ULA

Adecuación del programa al perfil requerido

| Adecuación programa a perfil | Frecuencia UNC | % UNC | Frecuencia LV | % LV |
|------------------------------|----------------|--------|---------------|--------|
| Muy adecuado | 7 | 21,21 | 9 | 36,00 |
| Adecuado | 19 | 57,58 | 16 | 64,00 |
| Nada adecuado | 7 | 21,21 | 0 | 0,00 |
| No sabe / No responde | 0 | 0,00 | 0 | 0,00 |
| TOTAL (válido) | 33 | 100,00 | 25 | 100,00 |

Tabla Anx. 47. Adecuación del programa al perfil requerido UNC y LV

| Adecuación programa a perfil | Frecuencia UDEA | % UDEA | Frecuencia EAN | % EAN |
|------------------------------|-----------------|--------|----------------|--------|
| Muy adecuado | 2 | 6,67 | 1 | 7,69 |
| Adecuado | 20 | 66,67 | 10 | 76,92 |
| Nada adecuado | 7 | 23,33 | 1 | 7,69 |
| No sabe / No responde | 1 | 3,33 | 1 | 7,69 |
| TOTAL (válido) | 30 | 100,00 | 13 | 100,00 |

Tabla Anx. 48. Adecuación del programa al perfil requerido UDEA y EAN

| Adecuación programa a perfil | Frecuencia UCV | % UCV | Frecuencia ULA | % ULA |
|------------------------------|----------------|--------|----------------|--------|
| Muy adecuado | 2 | 9,09 | 3 | 12,50 |
| Adecuado | 16 | 72,73 | 16 | 66,67 |
| Nada adecuado | 4 | 18,18 | 5 | 20,83 |
| No sabe / No responde | 0 | 0,00 | 0 | 0,00 |
| TOTAL (válido) | 22 | 100,00 | 24 | 100,00 |

Tabla Anx. 49. Adecuación del programa al perfil requerido UCV y ULA

Importancia de la traducción para los estudiantes y egresados

| Importancia traduc. estudiantes | Frecuencia UNC | % UNC | Frecuencia LV | % LV |
|-------------------------------------|----------------|--------|---------------|--------|
| Más import. que otras profesiones | 7 | 21,21 | 2 | 8,00 |
| Igual import. que otras profesiones | 26 | 78,79 | 22 | 88,00 |
| Menos import. que otras profesiones | 0 | 0,00 | 1 | 4,00 |
| Sin importancia como profesión | 0 | 0,00 | 0 | 0,00 |
| TOTAL (válido) | 33 | 100,00 | 25 | 100,00 |

Tabla Anx. 50. Importancia de la traducción para los estudiantes y egresados UNC y LV

| Importancia traduc. estudiantes | Frecuencia UDEA | % UDEA | Frecuencia EAN | % EAN |
|-------------------------------------|-----------------|--------|----------------|--------|
| Más import. que otras profesiones | 5 | 16,67 | 1 | 7,69 |
| Igual import. que otras profesiones | 25 | 83,33 | 10 | 76,92 |
| Menos import. que otras profesiones | 0 | 0,00 | 1 | 7,69 |
| Sin importancia como profesión | 0 | 0,00 | 1 | 7,69 |
| TOTAL (válido) | 30 | 100,00 | 13 | 100,00 |

Tabla Anx. 51. Importancia de la traducción para los estudiantes y egresados UDEA y EAN

| Importancia traduc. estudiantes | Frecuencia UCV | % UCV | Frecuencia ULA | % ULA |
|-------------------------------------|----------------|-------|----------------|-------|
| Más import. que otras profesiones | 5 | 22,73 | 3 | 12,50 |
| Igual import. que otras profesiones | 17 | 77,27 | 21 | 87,50 |
| Menos import. que otras profesiones | 0 | 0,00 | 0 | 0,00 |

| | | | | |
|--------------------------------|----|--------|----|--------|
| Sin importancia como profesión | 0 | 0,00 | 0 | 0,00 |
| TOTAL (válido) | 22 | 100,00 | 24 | 100,00 |

Tabla Anx. 52. Importancia de la traducción para los estudiantes y egresados UCV y ULA

Percepción de la importancia de la traducción en el público

| Importancia traducción público | Frecuencia UNC | % UNC | Frecuencia LV | % LV |
|-------------------------------------|----------------|--------|---------------|--------|
| Más import. que otras profesiones | 0 | 0,00 | 0 | 0,00 |
| Igual import. que otras profesiones | 3 | 9,09 | 0 | 0,00 |
| Menos import. que otras profesiones | 10 | 30,30 | 8 | 32,00 |
| Sin importancia como profesión | 19 | 57,58 | 17 | 68,00 |
| No sabe / No responde | 1 | 3,03 | 0 | 0,00 |
| TOTAL (válido) | 33 | 100,00 | 25 | 100,00 |

Tabla Anx. 53. Percepción de la importancia de la traducción en el público UNC y LV

| Importancia traducción público | Frecuencia UDEA | % UDEA | Frecuencia EAN | % EAN |
|-------------------------------------|-----------------|--------|----------------|--------|
| Más import. que otras profesiones | 0 | 0,00 | 0 | 0,00 |
| Igual import. que otras profesiones | 1 | 3,33 | 0 | 0,00 |
| Menos import. que otras profesiones | 8 | 26,67 | 4 | 30,77 |
| Sin importancia como profesión | 20 | 66,67 | 9 | 69,23 |
| No sabe / No responde | 1 | 3,33 | 0 | 0,00 |
| TOTAL (válido) | 30 | 100,00 | 13 | 100,00 |

Tabla Anx. 54. Percepción de la importancia de la traducción en el público UDEA y EAN

| Importancia traducción público | Frecuencia UCV | % UCV | Frecuencia ULA | % ULA |
|-------------------------------------|----------------|--------|----------------|--------|
| Más import. que otras profesiones | 0 | 0,00 | 0 | 0,00 |
| Igual import. que otras profesiones | 0 | 0,00 | 0 | 0,00 |
| Menos import. que otras profesiones | 9 | 40,91 | 6 | 25,00 |
| Sin importancia como profesión | 13 | 59,09 | 18 | 75,00 |
| No sabe / No responde | 0 | 0,00 | 0 | 0,00 |
| TOTAL (válido) | 22 | 100,00 | 24 | 100,00 |

Tabla Anx. 55. Percepción de la importancia de la traducción en el público UCV y ULA

Percepción de estabilidad económica después del grado

| Estabil. económica tras el grado | Frecuencia UNC | % UNC | Frecuencia LV | % LV |
|----------------------------------|----------------|-------|---------------|-------|
| Lo creo firmemente | 13 | 39,39 | 3 | 12,00 |
| Tengo mis dudas | 13 | 39,39 | 12 | 48,00 |

| | | | | |
|---------------------------------------|----|--------|----|--------|
| No lo creo, necesitaré otro trabajo | 6 | 18,18 | 7 | 28,00 |
| Imposible vivir sólo de la traducción | 0 | 0,00 | 1 | 4,00 |
| No sabe / No responde | 1 | 3,03 | 2 | 8,00 |
| TOTAL (válido) | 33 | 100,00 | 25 | 100,00 |

Tabla Anx. 56. Percepción de estabilidad económica después del grado UNC y LV

| Estabil. económica tras el grado | Frecuencia UDEA | % UDEA | Frecuencia EAN | % EAN |
|---------------------------------------|-----------------|--------|----------------|--------|
| Lo creo firmemente | 8 | 26,67 | 0 | 0,00 |
| Tengo mis dudas | 12 | 40,00 | 7 | 53,85 |
| No lo creo, necesitaré otro trabajo | 7 | 23,33 | 4 | 30,77 |
| Imposible vivir sólo de la traducción | 2 | 6,67 | 0 | 0,00 |
| No sabe / No responde | 1 | 3,33 | 2 | 15,38 |
| TOTAL (válido) | 30 | 100,00 | 13 | 100,00 |

Tabla Anx. 57. Percepción de estabilidad económica después del grado UDEA y EAN

| Estabil. económica tras el grado | Frecuencia UCV | % UCV | Frecuencia ULA | % ULA |
|---------------------------------------|----------------|--------|----------------|--------|
| Lo creo firmemente | 7 | 31,82 | 3 | 12,50 |
| Tengo mis dudas | 10 | 45,45 | 9 | 37,50 |
| No lo creo, necesitaré otro trabajo | 4 | 18,18 | 5 | 20,83 |
| Imposible vivir sólo de la traducción | 1 | 4,55 | 4 | 16,67 |
| No sabe / No responde | 0 | 0,00 | 3 | 12,50 |
| TOTAL (válido) | 22 | 100,00 | 24 | 100,00 |

Tabla Anx. 58. Percepción de estabilidad económica después del grado UCV y ULA

Conocimiento y uso de tecnologías de información y de traducción: estudiantes y egresados

Competencia informática

| Competencia informática | Frecuencia UNC | % UNC | Frecuencia LV | % LV |
|-------------------------|----------------|--------|---------------|--------|
| Excelente | 3 | 9,09 | 6 | 24,00 |
| Muy buena | 21 | 63,64 | 13 | 52,00 |
| Buena | 5 | 15,15 | 5 | 20,00 |
| Regular | 4 | 12,12 | 1 | 4,00 |
| TOTAL (válido) | 33 | 100,00 | 25 | 100,00 |

Tabla Anx. 59. Competencia informática UNC y LV

| Competencia informática | Frecuencia UDEA | % UDEA | Frecuencia EAN | % EAN |
|-------------------------|-----------------|--------|----------------|-------|
| Excelente | 5 | 16,67 | 5 | 38,46 |
| Muy buena | 13 | 43,33 | 2 | 15,38 |

| | | | | |
|----------------|----|--------|----|--------|
| Buena | 7 | 23,33 | 6 | 46,15 |
| Regular | 5 | 16,67 | 0 | 0,00 |
| TOTAL (válido) | 30 | 100,00 | 13 | 100,00 |

Tabla Anx. 60. Competencia informática UDEA y EAN

| Competencia informática | Frecuencia | | % | |
|-------------------------|------------|--------|-----|--------|
| | UCV | UCV | ULA | ULA |
| Excelente | 3 | 13,64 | 6 | 25,00 |
| Muy buena | 12 | 54,55 | 11 | 45,83 |
| Buena | 5 | 22,73 | 3 | 12,50 |
| Regular | 2 | 9,09 | 3 | 12,50 |
| Ninguna | 0 | 0,00 | 1 | 4,17 |
| TOTAL (válido) | 22 | 100,00 | 24 | 100,00 |

Tabla Anx. 61. Competencia informática UCV y ULA

Acceso a Internet

| Acceso a Internet | Frecuencia | | % | |
|------------------------|------------|--------|----|--------|
| | UNC | UNC | LV | % LV |
| En hogar e institución | 15 | 45,45 | 14 | 56,00 |
| Solo en hogar | 18 | 54,55 | 10 | 40,00 |
| Solo en institución | 0 | 0,00 | 1 | 4,00 |
| TOTAL (válido) | 33 | 100,00 | 25 | 100,00 |

Tabla Anx. 62. Acceso a Internet UNC y LV

| Acceso a Internet | Frecuencia | | % | |
|------------------------|------------|--------|-----|--------|
| | UDEA | UDEA | EAN | EAN |
| En hogar e institución | 14 | 46,67 | 11 | 84,62 |
| Solo en hogar | 12 | 40,00 | 0 | 0,00 |
| Solo en institución | 4 | 13,33 | 2 | 15,38 |
| TOTAL (válido) | 30 | 100,00 | 13 | 100,00 |

Tabla Anx. 63. Acceso a Internet UDEA y EAN

| Acceso a Internet | Frecuencia | | % | |
|-----------------------------------|------------|--------|-----|--------|
| | UCV | UCV | ULA | ULA |
| En hogar e institución | 3 | 13,64 | 2 | 8,33 |
| Solo en hogar | 14 | 63,64 | 16 | 66,67 |
| Solo en institución | 1 | 4,55 | 1 | 4,17 |
| Dificultades de acceso a Internet | 4 | 13,64 | 5 | 16,67 |
| TOTAL (válido) | 22 | 100,00 | 24 | 100,00 |

Tabla Anx. 64. Acceso a Internet UCV y ULA

Incentivo en uso de TIC

| Incentivo uso TIC programa | Frecuencia | | % | |
|----------------------------|------------|-------|----|-------|
| | UNC | UNC | LV | % LV |
| Frecuentemente | 12 | 36,36 | 6 | 24,00 |
| Normalmente | 7 | 21,21 | 6 | 24,00 |
| Con poca frecuencia | 10 | 30,30 | 9 | 36,00 |
| No es lo común | 4 | 12,12 | 4 | 16,00 |

| | | | | |
|----------------|----|--------|----|--------|
| TOTAL (válido) | 33 | 100,00 | 25 | 100,00 |
|----------------|----|--------|----|--------|

Tabla Anx. 65. Incentivo en uso de las TIC en UNC y LV

| Incentivo uso TIC programa | Frecuencia UDEA | % UDEA | Frecuencia EAN | % EAN |
|------------------------------|-----------------|--------|----------------|--------|
| Frecuentemente | 12 | 40,00 | 6 | 46,15 |
| Normalmente | 11 | 36,67 | 6 | 46,15 |
| Sí, pero con poca frecuencia | 3 | 10,00 | 1 | 7,69 |
| No, no es lo común | 4 | 13,33 | 0 | 0,00 |
| TOTAL (válido) | 30 | 100,00 | 13 | 100,00 |

Tabla Anx. 66. Incentivo en uso de las TIC en UDEA y EAN

| Incentivo uso TIC programa | Frecuencia UCV | % UCV | Frecuencia ULA | % ULA |
|----------------------------|----------------|--------|----------------|--------|
| Frecuentemente | 0 | 0,00 | 6 | 25,00 |
| Normalmente | 6 | 27,27 | 9 | 37,50 |
| Con poca frecuencia | 4 | 18,18 | 7 | 29,17 |
| No es lo común | 12 | 54,55 | 2 | 8,33 |
| TOTAL (válido) | 22 | 100,00 | 24 | 100,00 |

Tabla Anx. 67. Incentivo en uso de las TIC en UCV y ULA

Incentivo en uso de herramientas para TAC

| Incentivo uso TAC programa | Frecuencia UNC | % UNC | Frecuencia LV | % LV |
|----------------------------|----------------|--------|---------------|--------|
| Frecuentemente | 8 | 24,24 | 0 | 0,00 |
| Normalmente | 10 | 30,30 | 0 | 0,00 |
| Con poca frecuencia | 11 | 33,33 | 6 | 24,00 |
| No es lo común | 4 | 12,12 | 19 | 76,00 |
| TOTAL (válido) | 33 | 100,00 | 25 | 100,00 |

Tabla Anx. 68. Incentivo en uso de herramientas TAC en UNC y LV

| Incentivo uso TAC programa | Frecuencia UDEA | % UDEA | Frecuencia EAN | % EAN |
|----------------------------|-----------------|--------|----------------|--------|
| Frecuentemente | 9 | 30,00 | 4 | 30,77 |
| Normalmente | 9 | 30,00 | 5 | 38,46 |
| Con poca frecuencia | 10 | 33,33 | 4 | 30,77 |
| No es lo común | 2 | 6,67 | 0 | 0,00 |
| TOTAL (válido) | 30 | 100,00 | 13 | 100,00 |

Tabla Anx. 69. Incentivo en uso de herramientas TAC en UDEA y EAN

| Incentivo uso TAC programa | Frecuencia UCV | % UCV | Frecuencia ULA | % ULA |
|----------------------------|----------------|--------|----------------|--------|
| Frecuentemente | 0 | 0,00 | 2 | 8,33 |
| Normalmente | 2 | 9,09 | 6 | 25,00 |
| Con poca frecuencia | 2 | 9,09 | 10 | 41,67 |
| No es lo común | 18 | 81,82 | 6 | 25,00 |
| TOTAL (válido) | 22 | 100,00 | 24 | 100,00 |

Tabla Anx. 70. Incentivo en uso de herramientas TAC en UCV y ULA

Acceso a herramientas para TAC

| Acceso a TAC programa | Frecuencia | % | Frecuencia | % LV |
|----------------------------|------------|--------|------------|--------|
| | UNC | UNC | LV | |
| Con gran facilidad | 18 | 54,55 | 1 | 4,00 |
| Con difícil acceso | 11 | 33,33 | 5 | 20,00 |
| Por gestión del estudiante | 4 | 12,12 | 19 | 76,00 |
| TOTAL (válido) | 33 | 100,00 | 25 | 100,00 |

Tabla Anx. 71. Acceso a herramientas TAC en UNC y LV

| Acceso a TAC programa | Frecuencia | % | Frecuencia | % |
|----------------------------|------------|--------|------------|--------|
| | UDEA | UDEA | EAN | EAN |
| Con gran facilidad | 13 | 43,33 | 4 | 30,77 |
| Con difícil acceso | 17 | 56,67 | 8 | 61,54 |
| Por gestión del estudiante | 0 | 0,00 | 1 | 7,69 |
| TOTAL (válido) | 30 | 100,00 | 13 | 100,00 |

Tabla Anx. 72. Acceso a herramientas TAC en UDEA y EAN

| Acceso a TAC programa | Frecuencia | % | Frecuencia | % |
|----------------------------|------------|--------|------------|--------|
| | UCV | UCV | ULA | ULA |
| Con gran facilidad | 0 | 0,00 | 3 | 12,50 |
| Con difícil acceso | 3 | 13,64 | 6 | 25,00 |
| Por gestión del estudiante | 19 | 86,36 | 15 | 62,50 |
| TOTAL (válido) | 22 | 100,00 | 24 | 100,00 |

Tabla Anx. 73. Acceso a herramientas TAC en UCV y ULA