

**García Izquierdo, I. y Borja Albi, A. (2009). “La universidad española ante el reto de la convergencia. Algunas reflexiones sobre los postgrados en Traducción e Interpretación”. Actas del IV Congreso de la Asociación Ibérica de Estudios de Traducción e Interpretación, Barcelona, Marzo 2007, 153-169.**

## **La universidad española ante el reto de la convergencia. Algunas reflexiones sobre los postgrados en Traducción e Interpretación.**

Anabel Borja Albi  
Isabel García Izquierdo  
*Universitat Jaume I<sup>1</sup>*

### **Resumen**

Las universidades europeas analizan, desde el año 1999, las estrategias necesarias para implementar, antes de 2010, una estructura de títulos que responda a los designios emanados de la Declaración de Bolonia que, en muchos casos, puede suponer un cambio cultural importante. La universidad española no es una excepción y, fundamentalmente desde 2001, se ha intensificado el debate -no sin ciertas controversias- acerca de las consecuencias metodológicas y estructurales que este cambio comportará. En concreto, de entre todos los objetivos de Bolonia, el de la definición de los nuevos niveles de estudio ha sido el que ha provocado una mayor discusión, ya que del diseño que se proponga para el grado y postgrado dependerá, en parte, el éxito de la iniciativa. El presente trabajo reflexiona, por tanto, sobre los posibles efectos de la aplicación de los principios de la convergencia al ámbito de la traducción y la interpretación. A partir de las consideraciones realizadas en el contexto español para los estudios de Grado, se plantea una posible propuesta de diseño para el nivel de postgrado, tanto por lo que respecta a los máster de carácter profesionalizante, como para los de carácter investigador.

### **0. Introducción**

Las universidades europeas estudian, desde el año 1999, las estrategias necesarias para implementar, antes de 2010, una estructura de títulos que responda a los designios emanados de la Declaración de Bolonia que, en muchos casos, puede suponer un cambio cultural importante. En realidad, se trata de una reforma con la que se pretende avanzar en Europa hacia la llamada *sociedad del conocimiento*, para lo que la transformación de las universidades se presenta como un requisito indispensable (Estrategia de Lisboa).

La universidad española no es una excepción y, fundamentalmente desde 2001, se ha intensificado el debate -no sin ciertas controversias- acerca de las consecuencias metodológicas y estructurales que este cambio comportará. En concreto, la definición de los nuevos niveles de estudio ha sido el punto que ha provocado una mayor discusión, ya que del diseño que se proponga para el grado y postgrado dependerá, en parte, el éxito de la iniciativa.

Por lo tanto, intentaremos en las líneas que siguen realizar una reflexión sobre el proceso de establecimiento de la nueva estructura de títulos en Europa y en España, para recalar finalmente

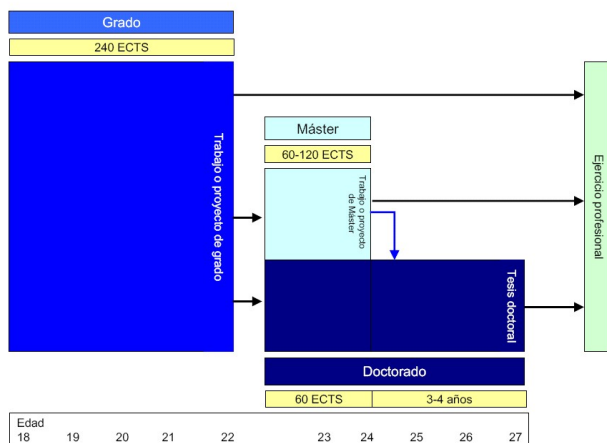
---

<sup>1</sup> Este artículo es el resultado de la reflexión conjunta realizada por una comisión interuniversitaria compuesta por los profesores Amparo Olivares y José Santaemilia (Universitat de València); Javier Franco y Fernando Navarro (Universitat d'Alacant); y Anabel Borja e Isabel García Izquierdo (Universitat Jaume I), que actuaron como coordinadoras del trabajo.

en la titulación de Traducción e Interpretación y proponer un modelo de estudios de postgrado que, en nuestra opinión, podría responder adecuadamente a las necesidades y expectativas del mercado laboral actual.

### 1. Bolonia y el establecimiento de una estructura cíclica: Grado y Postgrado

De todos es conocido que, de entre todos los objetivos que se proponían en la Declaración de Bolonia (1999), el que de manera más evidente podía cambiar la fisonomía de los estudios en los diferentes países era el que proponía el establecimiento de una estructura cíclica de los estudios, que contemplase un primer nivel de Grado y un segundo nivel de Postgrado (que, *a priori*, incluiría tanto máster como doctorado).



**Figura 1.** Propuesta de Bolonia para los títulos de grado y postgrado.

La propuesta de Bolonia supone diferenciar entre un primer nivel de *grado*, que capacite a los estudiantes para integrarse directamente en el mercado de trabajo europeo con una cualificación profesional adecuada; y un segundo nivel de *postgrado* en el que se integran el segundo ciclo de los estudios de máster y el tercer ciclo de los estudios de doctorado. A grandes rasgos, podemos decir que las enseñanzas oficiales de grado pretenden proporcionar a los alumnos una formación universitaria que aúne conocimientos generales básicos y conocimientos transversales relacionados con la formación integral de la persona, junto con los conocimientos y capacidades específicos orientados a la incorporación al mercado de trabajo. El número de créditos total de las actividades académicas conducentes a la obtención de un título de grado

estará comprendido entre los 180 y los 240. Por lo que respecta al postgrado, incluirá los niveles de máster y doctorado. Así, el *máster* estará dedicado a la formación avanzada, de carácter especializado o multidisciplinario, dirigida a una especialización académica o profesional o bien a promover la iniciación en tareas investigadoras. En este caso, los estudios contarán entre 60 y 120 créditos ECTS. Por último, el *doctorado* tendrá como finalidad la formación avanzada del estudiante en las técnicas de investigación e incluirá la elaboración y presentación de la correspondiente tesis doctoral.

Los diferentes países firmantes de la Declaración (y aquellos que se han ido adhiriendo a la misma en el transcurso de los años), siguiendo desde luego ritmos distintos y obteniendo resultados desiguales, iniciaron el camino de la reforma de sus sistemas universitarios con el fin de adecuarlos a las nuevas directrices. Así, en función del tipo de estructura de estudios universitarios nacional con que se contase, la adecuación podía resultar más o menos *traumática*. La adaptación a los nuevos títulos de Grado y Postgrado de sistemas como el holandés y el alemán parecía, en principio y por su configuración, más sencilla que la de sistemas como el español o el italiano. Sin embargo, la realidad fue muy distinta y, por ejemplo, Italia, fue pionera en la adaptación de su sistema universitario a la nueva situación.

Sin embargo, las críticas no tardaron en llegar en aquellos países en los que la reforma se instauró sin haber realizado la necesaria reflexión interna (entre Administración central y universitaria y los agentes implicados), alegando que el cambio que sugería Bolonia tenía necesariamente que ir más allá de la simple adecuación formal o externa. Si el cambio estructural no iba acompañado del cambio metodológico *real*, y de los consiguientes *cambios colaterales* en infraestructuras, financiación, tamaño de las aulas, etc., difícilmente podría realizarse el tránsito hacia el nuevo sistema con éxito. Es lo que ha ocurrido, por ejemplo, en Italia, donde los inconvenientes de una implantación demasiado rápida se han hecho notar de inmediato en el sistema universitario.

Ahora bien, hay que decir que, incluso en los países donde se ha pretendido realizar la citada reflexión como paso previo a la implantación de los nuevos títulos, el proceso no ha estado exento de controversia. Así, en España, donde desde 2001 aproximadamente se está llevando a cabo la citada reflexión, las críticas al proceso son constantes. Bien es verdad que, en ocasiones, como afirma la Ministra de Educación, Mercedes Cabrera, (Cabrera 2006: 167), las críticas proceden de sectores que se sienten amenazados por el proceso de Bolonia y responden, por tanto “a intereses corporativos instalados en la universidad y que tratan de mantenerse en la misma situación en la que están”. Pero en muchas otras proceden de una preocupación real a

partir de la reflexión acerca de la realidad de nuestro sistema universitario. Es, por ejemplo, la opinión de M. Valcárcel (2006: 1), para quien, en referencia a la primera fase del proceso de construcción del EEES en España (1999-2005), “la estrategia arquitectónica seguida, a lo largo de la primera fase, ha sido deficiente” y añade que ha habido errores “sonados”, tales como la poca implicación de los agentes involucrados, la construcción del segundo nivel sin tener clara la estructura del primero o la débil reflexión metodológica, que, “si no se resuelven, harían inviable e incluso insostenible el edificio del EEES”.

Como afirma F. Gutiérrez Solana (2006: 174): “[el tener una estructura común en la educación superior] potencia la transmisión fluida del conocimiento (...) y mejora la interdifusión de las personas, sus actividades y sus ideas en ese ámbito común a desarrollar, que es Europa. Se pretende romper con ello uno de los mayores defectos del sistema educativo europeo: su insularidad, es decir, la fragmentación por naciones con reglas, estructuras y lenguajes diferentes”.

Y, efectivamente, el propósito es loable y deseable para todos los universitarios, siempre que de la implementación de dicho propósito no se deriven consecuencias inesperadas para el sistema, como parece que está sucediendo. Con todo, la reforma continúa adelante en los 45 países europeos implicados en el proceso y la implantación de títulos oficiales de postgrado es, en muchos de ellos, ya una realidad.

## **2. El Postgrado en España**

La situación general de “inestabilidad” que acabamos de esbozar es, como puede inferirse de las palabras de Valcárcel, perfectamente aplicable al caso español. Dejando de un lado la problemática relacionada con el nivel de Grado, que todavía hoy, casi cuatro años después de comenzar a plantear la necesidad de nuevos títulos de 180-240 créditos ECTS, continúa sin resolverse, nos interesa analizar cuál es la situación en el nivel de Postgrado, puesto que se trata de un nivel en el que la autonomía universitaria se podrá manifestar de un modo más evidente y, en consecuencia, el futuro mapa podrá presentar mayor diversificación e interés. En definitiva, el postgrado será el nivel que marcará la diferencia entre las diferentes universidades, su seña de identidad en muchos casos.

En este sentido, suscribimos completamente la opinión de B. Suárez (2004: 1) cuando afirma que “la formación de postgrado debe ser un objetivo estratégico de primera magnitud [en las universidades públicas], imprescindible para incrementar la trascendencia del proceso

formativo, facilitar la movilidad, la profundización intelectual y el desarrollo humanístico, cultural, científico y técnico”.

En 2005 se publicó el Real Decreto 56/2005, de 25 de enero, que regulaba el nivel de enseñanza de postgrado en España. En el citado Decreto, se habla de flexibilidad y se atribuye a las universidades la responsabilidad de organizar esos programas, conducentes “a la obtención de un mismo título o de una múltiple titulación oficial de Máster o de Doctor” (p. 2847) y que deberán ser aprobados por la Comunidad Autónoma y enviados al Consejo de Coordinación Universitaria para su publicación. En definitiva, se infería de dicha ley que las universidades deberían proponer Programas Oficiales de Postgrado, que incluyesen tanto másters profesionalizantes y de investigación, como la posibilidad de acceder a la realización de una tesis doctoral.

Ahora bien, como afirma Mercedes Cabrera (2006: 171), existen tres escalones de competencias en este proceso. Y, en nuestra opinión, la falta de coordinación entre estos tres escalones fue lo que provocó, en parte, la situación de desconcierto en la que en estos momentos nos encontramos.

Para la ministra de educación: “deberíamos empezar a pensar que al Gobierno le corresponde liderar políticamente el proceso, pero a las Comunidades Autónomas, que son el ámbito de competencia de la educación superior, les corresponde ejercer esas competencias y definir estrategias universitarias; definir prioridades; informar y autorizar planes de estudios, coordinar. El tercer elemento, decisivo, son las universidades en el ejercicio de su autonomía y rindiendo cuentas de su actuación”.

Pero el gobierno “delegó” en las Comunidades Autónomas; y éstas interpretaron el Real Decreto 56/2005 según les convino –unas con más acierto que otras, por cierto-; y por ello nos encontramos con interpretaciones bastantes diversas de una misma normativa: hubo Comunidades Autónomas en las que se solicitó de las universidades el diseño de POP; otras en las que únicamente se aceptaban másters; algunas en las que se hablaba de que el nivel de doctorado podía mantenerse, al margen de los nuevos diseños (porque seguro que habría una moratoria lo suficientemente amplia); y otras, en fin, en las que casi se obligó a incluir los actuales programas de doctorado (especialmente aquellos que contaban con una mención de calidad de la ANECA) en los nuevos másters/postgrados. La casuística es tan amplia que no continuaremos. Mientras tanto, las universidades, el *tercero en discordia*, aguardaban (im)pacientes a tener unas directrices mínimamente coherentes con la norma, que se hicieron esperar.

Lo que es evidente es que la situación es, de todo, menos homogénea, a veces ni siquiera en la misma Comunidad Autónoma que, en muchas ocasiones, no ha ejercido ese papel de definidora de estrategias que le atribuía la ministra. Con todo, como adelantábamos arriba, unas Comunidades Autónomas tuvieron más fortuna que otras en sus elecciones.

En el último comunicado oficial de la Ministra de Educación (documento de trabajo de fecha 26 de septiembre de 2006, página web del Ministerio [www.mec.es](http://www.mec.es)), se habla de un listado de títulos de máster, no organizado por ramas de conocimiento, que estarán diseñados por cada universidad. En todo caso, el Programa Oficial de Postgrado que subsume a los estudios de máster y doctorado deja de ser el referente de partida (lo que no significa que no pueda existir, pero evidentemente deja de ser el elemento vertebrador e ineludible de los estudios de segundo ciclo). Todo máster, se afirma en el comunicado, deberá incluir la defensa oral pública de un proyecto o trabajo fin de máster, cuyos créditos formarán parte del cómputo final y la denominación del título será: Máster en T2 por la Universidad U, es decir, Máster en Traducción médico-sanitaria por la Universitat Jaume I; Máster en Prevención de Riesgos Laborales por la Universitat Jaume I; o Máster en Matemática Computacional por la Universitat Jaume I.

Además, aunque en un principio se anunció que el Tercer Ciclo actual desaparecería en un máximo de 2 años y estas enseñanzas deberían integrarse en los máster, en el citado discurso de la Ministra se alude a la posibilidad de que ambos sistemas, doctorado y máster, convivan en la práctica. Así, se otorgará el título de Doctor al estudiante que haya aprobado tesis doctoral. Previamente, el estudiante deberá haber cursado, o bien los estudios de doctorado en un Programa específico (que constará de un período de formación –de 60 créditos- y otro de investigación, y que será aprobado por cada universidad); o bien un máster de un mínimo de 60 créditos. En ocasiones, los programas de doctorado podrán contener un máster (equivalente al período de formación). Cuando se obtenga el título de Doctor, se incluirá el reconocimiento del nivel de Máster, aún en el caso de que no se hayan cursado específicamente esas enseñanzas. Y tanto los títulos de Grado como los de máster deberán constar en el RUCT (*Registro de Universidades, Centros y Títulos*)

De lo que se deduce que, al menos con los datos de los que disponemos, no hubiese sido necesario “reconvertir” programas actuales de *doctorado de calidad* en másters, ni siquiera intentar incluir (a veces de manera poco ortodoxa) el nivel de doctorado en los máster profesionalizantes (!). Pero estamos frente a un proceso complejo, que no ha finalizado, y por tanto no estamos en disposición de afirmar qué propuestas serán las que finalmente se atenderán

más a la norma. Con todo, la respuesta de los agentes implicados (tanto profesorado como estudiantes y gestores) está siendo inmejorable y, a pesar de las inconsistencias e indeterminaciones normativas, la universidad española está respondiendo a la demanda europea y continúa activamente en el proceso.

### **3. Una propuesta integradora para los estudios de Traducción e Interpretación: el postgrado interuniversitario “La traducción en la sociedad del conocimiento”**

Una vez revisada la situación actual de los estudios de Postgrado en España, presentaremos una propuesta integradora para los estudios del segundo nivel de Traducción e Interpretación, que respetando los principios y directrices emanados de Bolonia, se ajuste a la situación de estos estudios en nuestro país y permita al estudiante una configuración flexible de su currículum, más allá de los vaivenes normativos que todavía hoy continúan provocando cierta inseguridad administrativa.

En el contexto de indeterminación del que hablábamos arriba, y teniendo como referente la legislación vigente en el año 2005, las universidades del Sistema Universitario Público Valenciano (en adelante SUV) que impartimos Traducción e Interpretación (*Universitat Jaume I*, *Universitat d’Alacant* y *Universitat de València*), coordinadas por la *Universitat Jaume I*, decidimos reunirnos con el fin de proponer a la Conselleria d’Educació de la *Generalitat Valenciana* un Programa Oficial de Postgrado que incluyese una oferta de másters en traducción e interpretación lo más amplia posible, tanto por lo que respecta a las posibilidades de especialización profesional como a las de profundización en la carrera investigadora.

La primera sorpresa con la que nos enfrentamos fue la interpretación misma del Decreto por parte de las autoridades autonómicas, ya que en la Orden de 15 de septiembre de 2005 de la Conselleria de Empresa, Universidad y Ciencia por la que se establece el procedimiento de autorización para la implantación de estudios universitarios de segundo ciclo conducentes al título de Máster no se aludía a la necesidad de diseñar Programas Oficiales de Postgrado, sino másters concretos. No obstante, y pensando que el diseño de un Programa Oficial de Postgrado incluiría los diferentes másters y nos permitiría incluir, asimismo, tanto las vertientes profesionales y académicas, como la investigadora (y, en consecuencia, el doctorado), optamos por proponer esta opción más amplia (y más acorde, desde luego, con el espíritu del R.D.); siempre tomando como punto de referencia el Libro Blanco para el Grado de Traducción e

Interpretación de la ANECA, que nos permitiría establecer, entre otras cosas, el nivel de competencias en el que debíamos situarnos.

Así pues, decidimos proponer un POP interuniversitario, al que denominamos: *La traducción y la sociedad del conocimiento*, que incluiría toda la oferta que juzgamos necesaria en función tanto de las necesidades de formación de los estudiantes, como de las exigencias del mercado laboral, como enseguida veremos. Este postgrado pretende responder de manera exhaustiva y realista a las necesidades del entorno social, empresarial y cultural en el que se inscribe. Para ello, los diferentes títulos de máster que se proponen han sido diseñados para responder a las expectativas tanto de los potenciales estudiantes como de los empleadores que deberán acogerlos.

Para agilizar el trabajo (y cumpliendo también con las exigencias normativas), se nombró una Comisión interuniversitaria, coordinada por la prof. I. García Izquierdo, de la que formaban parte dos personas de cada una de las tres universidades participantes en el proyecto (la propia I. García Izquierdo y la prof. A. Borja, por la Universitat Jaume I; los profesores J. Franco y F. Navarro, por la Universitat d'Alacant; y los profesores A. Olivares y J. Santaemilia, por la Universitat de València). En coordinación con estos trabajaron las 5 comisiones que elaboraron cada una de las propuestas de máster, compuestas asimismo por profesorado de las tres universidades y que, siguiendo las directrices que iba marcando la Comisión interuniversitaria, realizaban propuestas que eran revisadas y sancionadas por la citada comisión. Dichas comisiones comenzaron su trabajo en septiembre de 2005 y entregaron una propuesta para su consideración en la Generalitat Valenciana en noviembre de 2006.

#### **4. Fundamentos metodológicos del POP *La traducción y la sociedad del conocimiento*: sistema de competencias y créditos ECTS**

Desde Bolonia se preconiza un modelo educativo basado en el estudiante de modo que en el binomio enseñanza-aprendizaje se pone el énfasis en el segundo elemento. Pasamos de un sistema conductista a un sistema constructivista del conocimiento, en el que el profesor se erige en facilitador del aprendizaje. En la citada concepción cognitivo-constructivista del aprendizaje, éste se concibe como un proceso de adquisición de conocimientos, destrezas y habilidades. De ahí que uno de los ejes fundamentales del aprendizaje significativo sea el de competencia, como enseguida veremos.



Como afirma A. De la Cruz (2005), la formación por competencias viene exigida por la necesidad de superar un enfoque simplista de la formación (centrada exclusivamente en el aprendizaje memorístico) e intentar proporcionar una cualificación instrumental para *hacer* mejor algo. No es suficiente *saber*; la sociedad del conocimiento exige a sus ciudadanos algo más: hay que enseñar a los individuos a *saber hacer* y a *saber ser*, porque Europa necesita ciudadanos formados en conocimientos y en valores.

Existen muchas definiciones de competencia, pero una de las más extendidas es la propuesta por Lasnier que la describe como saber hacer complejo, resultado de la integración, movilización, y adecuación de capacidades y habilidades (cognitivas, afectivas, psicomotoras y sociales) y de conocimientos (declarativos) utilizados eficazmente en situaciones con un carácter común.

En definitiva, la *competencia, como saber complejo* se erige en una especie de plataforma de partida sobre la que programar los objetivos de aprendizaje y las tareas de evaluación para la formación de las personas como ciudadanos y como profesionales. La planificación por competencias debe permitir a los futuros titulados conocer y comprender, saber cómo actuar y saber cómo ser.

A grandes rasgos, podemos afirmar que las competencias generales o transversales son comunes a casi todas las titulaciones universitarias y son las que preparan al estudiante para vivir en sociedad. En resumen, son cualidades útiles en múltiples situaciones y contextos profesionales. Dentro de las competencias genéricas podemos distinguir entre:

1. **competencias genéricas instrumentales** (relacionadas con la capacidad de manejo de determinados aspectos útiles para el desarrollo de la profesión: p.e. comunicación oral y escrita, gestión de la información, conocimientos de Informática),
2. **competencias genéricas personales** (capacidad de relacionarse con otros individuos, p.e. trabajo en equipo)
3. **competencias genéricas sistémicas** (capacidad de gestionar adecuadamente la actuación, p.e. espíritu emprendedor o capacidad de innovación).

El antecedente para el caso del EEES lo encontramos en el proyecto *Tuning*, en el que se establecen un conjunto de 30 competencias genéricas o transversales, a partir de las cuales, y en función de cada programa de estudios, se establecerán las competencias específicas. Para el

caso que nos ocupa, se tuvo en cuenta, junto con las competencias generales propuestas por el *Tuning*, las competencias generales propuestas en el Libro Blanco de Traducción presentado a la ANECA. A partir de todas ellas, se realizó una reflexión sobre las competencias generales a las que debería habilitar cualquier título de máster integrado en el postgrado *La traducción y la sociedad del conocimiento*, y el resultado fue el siguiente:

1. Dominio de los registros de especialidad en dos lenguas extranjeras.
2. Manejo experto de estrategias retórico-pragmáticas en dos lenguas extranjeras.
3. Dominio de los registros de especialidad en lengua propia.
4. Manejo experto de estrategias retórico-pragmáticas en lengua propia.
5. Adquisición de competencia profesional para el cotejo, revisión y edición de textos en lengua propia.
6. Dominio de los entornos informáticos avanzados para la traducción.
7. Dominio de las técnicas de edición avanzadas.
8. Dominio del campo del discurso especializado.
9. Dominio de las técnicas de documentación avanzadas.
10. Dominio de las técnicas de investigación en traducción e interpretación.
11. Dominio del discurso metateórico de la traducción.
12. Capacidad de sistematización e interpretación científica de los datos.
13. Capacidad para gestionar proyectos profesionales de traducción de gran envergadura.
14. Capacidad de trabajo en equipos de carácter interdisciplinario y en contextos internacionales.
15. Capacidad para liderar equipos profesionales de traducción.
16. Dominio de la gestión y administración de empresas y conocimiento experto del mercado de la traducción.
17. Capacidad de intermediación experta en entornos multiculturales.
18. Fomento del compromiso y la defensa de los principios éticos de la comunidad profesional.
19. Capacidad de adaptación a la interdisciplinariedad intrínseca a nuestro ámbito.
20. Capacidad para traducir textos de especialidad de un alto nivel de complejidad.

**Figura 2.** Competencias generales del postgrado *La traducción y la sociedad del conocimiento*

Por su parte, las competencias específicas son las propias de la disciplina en que se forma el estudiante. Se refieren a métodos, técnicas y aplicación de conocimientos relevantes de las distintas áreas disciplinares. Incluyen, por tanto, los conocimientos teóricos y prácticos específicos del área. Dentro de este grupo, algunos autores distinguen entre:

- **competencias específicas disciplinares** (saber): p.e. dominar la terminología y nomenclatura relacionada con la materia;
- **competencias específicas profesionales** (saber hacer): p.e. traducir textos médicos altamente especializados.

En el caso del POP *La traducción y la sociedad del conocimiento*, a partir de las competencias generales arriba citadas se proponen unas competencias específicas para cada uno de los máster que, en realidad, se convierten en competencias generales para realizar el diseño de las diferentes materias que lo integran.

Otro de los cambios fundamentales que conlleva el nuevo modelo educativo propugnado por el proceso de convergencia, es la inclusión del tiempo de aprendizaje en el diseño metodológico. Esto se traduce, más concretamente, en la utilización de los créditos ECTS como nueva unidad de medida. En el Real decreto de 18 de septiembre de 2003, que regula el establecimiento de un sistema europeo de créditos y el sistema de calificaciones en las titulaciones universitarias, se afirma que este sistema constituye “un punto de referencia básico para lograr la transparencia y armonización de las enseñanzas” y supone “la reformulación conceptual de la organización del currículo de la educación superior mediante su adaptación a los nuevos modelos de formación centrados en el trabajo del estudiante” (RD 1125/2003, p. 34355). El crédito europeo, como medida del haber académico, representa la cantidad de trabajo realizada por el estudiante para cumplir con los objetivos del programa y en él se integran tanto las enseñanzas teóricas como prácticas, y las actividades académicas dirigidas, con inclusión de las horas de estudio y de trabajo y el tiempo dedicado a exámenes y tutorías. En ese sentido, como se podrá observar, para cada una de las materias (tanto de formación común como de formación especializada) se propone un reparto de los créditos en función de todos estos parámetros, teniendo en cuenta que los másters diseñados contarán con 60 ECTS, aplicados a un alumno a tiempo completo, que curse sus estudios en un mínimo de 36 y un máximo de 40 semanas (incluidos los exámenes).

A partir de las reflexiones realizadas por los diferentes equipos de trabajo, en el POP *La traducción en la sociedad del conocimiento* se estableció como criterio general que cada crédito tendrá el valor de 25 horas de trabajo del estudiante.

## **5. Estructura del POP *La traducción en la sociedad del conocimiento***

La Universitat Jaume I, la Universitat d'Alacant y la Universitat de València, conscientes de la importancia y la oportunidad que esta nueva situación supone para la regulación y coordinación

adecuada de los estudios de postgrado, y tras la reflexión acerca de las necesidades existentes, consideraron que una forma de responder de manera adecuada tanto a las exigencias de la normativa como, sobre todo, a las del mercado, sería articular una propuesta amplia de postgrado que cumpliera la mayoría de directrices básicas emanadas de Bolonia: ser variado, interuniversitario, multidisciplinario, flexible (que permitiera la formación a lo largo de la vida y el reciclaje constante), que fomentara la movilidad y, sobre todo, en este caso particular, que habilitara para las diversas y diferentes competencias profesionales que la nueva situación en Europa exige al traductor. Porque un traductor puede ser mediador lingüístico, corrector, revisor, mediador intercultural y trabajar en ámbitos tan diversos como las instituciones públicas (traductor jurídico, económico y administrativo), el ámbito médico-sanitario (traductor médico, intérprete en hospitales, etc.), el ámbito técnico (empresas, etc.) o los ámbitos más creativos, como las editoriales (traductor literario) y los estudios de doblaje y subtitulación (traductor audiovisual), la localización y las tecnologías de la traducción o el vasto campo de la interpretación (social, de conferencias, simultánea, etc.)

Del citado acuerdo entre las universidades del SUV nace, pues, la propuesta de un Postgrado Interuniversitario titulado *La Traducción y la Sociedad del Conocimiento*, denominación que pensamos que recoge muy claramente esa diversidad de perfiles y competencias de la que hablábamos arriba y ofrecen una planificación racional del mapa académico valenciano en la formación de postgrado de traductores e intérpretes. La colaboración de las tres universidades evita la duplicación de la oferta y optimiza el aprovechamiento de los recursos humanos y materiales. Por tanto, parece obvio que de la unificación de la oferta se deduce un abanico de posibilidades que cada una de las universidades por separado se vería incapaz de proporcionar por razones de índole demográfica y de recursos propios.

Este postgrado, de 60 créditos ECTS para el estudiante, estará constituido por seis títulos diferenciados de máster, sin menoscabo de que, en la posterior articulación de cada uno de estos estudios, un máster pueda habilitar para más de un perfil o intensificación lingüística. De momento, no obstante, y para comenzar su andadura, las tres universidades que participan en la propuesta han considerado más prudente activar 4 de los seis postgrados para, progresivamente, ir implementando el resto. Hay que señalar, además, que el máster de interpretación, que de momento no se implementaría, constituye un caso especial dentro del POP, puesto que las competencias y habilidades a las que debe habilitar este máster son sensiblemente distintas de las del resto. De ahí que este máster no comparta exactamente la misma estructura inicial de los demás, si bien se acordó su inclusión respondiendo también a la actual configuración de los

estudios de grado (que forman al estudiante en traducción e interpretación). Así, el postgrado tendrá la siguiente estructura:

<p style="text-align: center;"><b>Módulo de formación común (15 créditos)</b></p> <p style="text-align: center;"><b>Materias</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Enfoques teóricos en los estudios de traducción (3 créditos)</li> <li>2. Análisis discursivo aplicado a la traducción (3 créditos)</li> <li>3. Edición y corrección profesional de textos (3 créditos)</li> <li>4. Deontología y práctica profesional: aspectos fiscales y laborales, entornos informáticos para la traducción y la documentación avanzada (6 créditos)</li> </ol>	<p style="text-align: center;">(7 semanas)</p> <p style="text-align: center;">15 horas presenciales semanales</p>
<p style="text-align: center;"><b>Módulo de formación especializada (30 créditos)</b></p> <p style="text-align: center;"><b>Másters de especialidad</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Máster en traducción institucional</li> <li>2. Máster en traducción médico-sanitaria</li> <li>3. Máster en traducción creativa y humanística.</li> <li>4. Máster en tecnologías de la traducción y localización</li> <li>5. Máster en traducción científico-técnica</li> <li>6. Máster en interpretación</li> </ol>	<p style="text-align: center;">(14 semanas)</p> <p style="text-align: center;">15 horas presenciales semanales</p>
<p style="text-align: center;"><b>Tesis de Máster (15 créditos)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Prácticas profesionales (375 horas: 200 horas estancia en empresa + 175 trabajo individual)</li> <p style="text-align: center;">o</p> <li>• Módulo de investigación doctoral (3 cursos de 3 créditos + 1 trabajo de doctorado)</li> </ul>	

**Figura 3.** Estructura general del POP

Como se aprecia en el cuadro, habrá un primer módulo de formación común, que se impartirá en las tres 3 sedes: Castellón, Valencia y Alicante, y cuyos contenidos serán establecidos conjuntamente, de modo que cualquier estudiante que haya cursado el módulo de formación común en una universidad del SUV pueda convalidar automáticamente sus estudios en cualquiera de las otras dos.

Una vez realizado el módulo de formación común, el estudiante pasará a cursar los 30 créditos ECTS del módulo de especialidad, que constituirá el primer tramo propiamente dicho de

especialización y diferenciación de los máster integrantes del postgrado. Este módulo de especialidad, como hemos señalado, será diferente en cada una de las universidades del SUV. Por último, y una vez finalizada la enseñanza del segundo módulo, el estudiante podrá tener dos salidas: una, decantarse hacia un máster más profesionalizante y, por tanto, cursar 15 créditos ECTS de prácticas en empresas relacionadas con la especialidad cursada, y realizar la posterior tesis de máster; y en segundo lugar, optar por un máster de investigación, con la finalidad posterior de realizar una tesis doctoral. En este segundo caso cursará un módulo de técnicas y aspectos de investigación de 15 créditos ECTS para, posteriormente, inscribir su tesis en la especialidad elegida. Estos módulos (prácticas/doctorado) podrán cursarse también en cualquiera de las sedes, posiblemente estableciendo un cupo máximo de alumnos por sede o por módulo de especialidad para que el reparto sea equilibrado.

Los máster tendrán, pues, 60 créditos ECTS y un año académico de duración. Como ya hemos indicado, se calcula que a cada crédito le corresponderían 25 horas de trabajo real de los estudiantes: 7 horas presenciales y 18 de trabajo personal (prácticas, lectura, etc.). Serían, pues, 420 horas presenciales a repartir entre 28 semanas de curso. Con esa duración, a cada crédito con clases presenciales le corresponderían dos horas semanales en el aula, lo que nos daría 15 horas semanales presenciales (3 diarias), que se podrían impartir por las tardes (de 18-21 horas, por ej.), en línea con la idea de posibilitar que los profesionales puedan cursarlo en horario extralaboral y de modo que quede tiempo real para las prácticas y el trabajo en casa. También cabría la posibilidad de ofrecer el máster sólo 3 días a la semana a razón de 5 horas diarias, quizá facilitando así la movilidad de los alumnos. Por otra parte, estaríamos hablando de unos 6 meses efectivos de clase. Por lo tanto, el curso podría durar aproximadamente desde octubre hasta junio, ambos inclusive. Todo ello sin menoscabo de que, a medio plazo, se contemple la posibilidad de realizar la oferta formativa de manera virtual.

Como se puede apreciar en la explicación que acabamos de realizar, el estudiante tiene la posibilidad de seguir formándose a lo largo de toda la vida, ya que una vez terminado un primer máster del postgrado, podría volver a matricularse de un segundo (e incluso un tercer) módulo de especialidad, con lo que obtendría un nuevo título de máster en el ámbito del mismo postgrado. Asimismo, sería posible, dentro de una misma especialidad, realizar un máster profesionalizante y volver a “reengancharse” en el tercer módulo para hacer el máster de investigación y la tesis doctoral.

Además, independientemente de la sede en la que se imparta cada máster, se da por supuesto que esta estructura posibilitará la movilidad del profesorado, de modo que los profesores

especialistas en un determinado ámbito podrán impartir enseñanza de su campo en la sede en la que se ofrezca el máster de su especialidad en cada momento. Recordemos que se ha planteado un sistema rotatorio de oferta de especialidades para no saturar la demanda del mercado de expertos en uno u otro campo en las distintas sedes.

Estaríamos hablando, pues, de seis perfiles fundamentales que, lógicamente, podrían revisarse en función de la demanda y las necesidades a largo plazo. A ello habría que unir la posibilidad de incorporar itinerarios específicos por lenguas en cada una de las especialidades ya que, además de las lenguas que constituirán las intensificaciones (fundamentalmente en las tres universidades se imparten inglés, francés y alemán, como lenguas extranjeras, y hay que contar con la posibilidad de implementar las dos lenguas maternas, fundamentalmente en los casos de creativa y humanística e institucional), existe además en algunas universidades oferta de árabe e italiano, así como cursos específicos de rumano, chino, polaco, etc., entre otras lenguas.

## CONCLUSIÓN

Recogiendo los principios fundamentales que propugna Bolonia, pensamos que en el postgrado *La traducción y la sociedad del conocimiento* se cumplen manifiestamente:

1. El principio de **multidisciplinariedad**, porque se trata de un postgrado que incluye seis máster relacionados con la traducción y la interpretación en ámbitos tan diversos como la justicia, la sanidad, la economía, la administración, los medios audiovisuales, las tecnologías de la traducción, el ámbito editorial, etc.
2. El principio de **movilidad** (porque los estudiantes pueden cursar los diversos módulos en distintas universidades). Además, está previsto que el acuerdo de colaboración entre las universidades incluya también un acuerdo de intercambio de profesorado para cada una de las especialidades escogidas. Este máster ofrece la posibilidad de movilidad a alumnos y profesores en función de sus intereses y capacidades, ofreciendo a los alumnos una formación más integral y polifónica, así como facilitando claramente la creación de redes de investigación interuniversitarias en el caso de los docentes.
3. El ***lifelong learning***, o aprendizaje a lo largo de la vida, porque el postgrado permite al estudiante, como hemos explicado, retomar sus estudios constantemente, en diferentes niveles y con la posibilidad de obtención de diferentes títulos de máster (p.e. un alumno que hubiese cursado un máster en traducción institucional eligiendo el módulo final de prácticas, sólo tendría que cursar 15 créditos de formación en investigación para poder

realizar su tesis doctoral, y cualquier estudiante que hubiese cursado un módulo de especialidad y quisiera “reengancharse” a un segundo, tendría ya convalidados los 15 créditos de formación común, con lo que la obtención de un nuevo título de máster le resultaría mucho más factible en el tiempo que con las condiciones actuales). Es decir, esta fórmula permite la formación continuada de los licenciados y profesionales mediante contenidos de alta especialización. Además, el amplio catálogo propuesto evita el anquilosamiento de la oferta, ya que las universidades participantes podrían, en un momento determinado, y tras examinar la marcha de los estudios, implantar nuevas líneas de formación que el mercado considerase más relevantes.

### **Bibliografía**

- ANECA (2004): *Los españoles y la universidad. Primera encuesta nacional sobre la imagen pública del sistema universitario español*, Fco. Llera y A. Retortillo (coords.).
- ANECA (2006): *El programa de Convergencia Europea de ANECA (2003-2006)*, Madrid, Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación.
- Benito, A. y A. Cruz (coord.) (2005): *Nuevas claves para la docencia universitaria en el Espacio europeo de Educación Superior*, Madrid, Narcea.
- Bonete, R. (coord.) (2004): *Jornadas sobre La universidad española ante el espacio europeo de educación superior*, Salamanca, Universidad de Salamanca, julio.
- Bonete, R. (2006): *La adaptación de la Universidad de Salamanca al Espacio Europeo de Educación Superior: Un desafío para todos*, Salamanca, Vicerrectorado de Planificación e Innovación Docente.
- Cabrera, M. (2006): “Preocupaciones de hoy y estrategias para mañana”, en Toledo, F., Alcón, E. y Michavila, F. (eds.), pp. 167-172.
- De la Cruz, A. (2005). “El proceso de aprendizaje-enseñanza de competencias”, taller impartido en la Universitat Jaume I, 20-21 de junio.
- García Izquierdo, I. (2004a): "Los nuevos títulos en el proceso de Bolonia", conferencia invitada en el marco de las II Jornadas de la titulación de Ingeniería técnica agrícola ante el Espacio Europeo de Educación Superior: el papel del estudiante, Castellón, Universitat Jaume I, 29 de octubre.



- García Izquierdo, I. (2004b): "Hacia dónde apunta la formación del traductor en el EEES", conferencia invitada en el marco del Seminario *Presente y futuro de la formación de traductores*. Soria. Universidad de Castilla y León, 5 de noviembre.
- García Izquierdo, I. (2005): "El papel de la Universidad española frente a la armonización europea", conferencia invitada en el marco del Proyecto de coordinación académica de la Titulación de Traducción e Interpretación, Universitat Jaume I, 23 de marzo.
- García Izquierdo, I. (2006a): "El crédito ECTS: un cambio conceptual y metodológico para la docencia de las Humanidades", conferencia invitada en la Facultad de Filología. Universidad de Salamanca, 8 de febrero.
- García Izquierdo, I. (2006b): "Los nuevos títulos universitarios y la calidad », módulo del curso de libre configuración *L'Espai Europeu d'ensenyament Superior i el Paper de l'estudiantat*, organizado por el Vicerrectorado de Calidad Educativa y Armonización Europea de la Universitat Jaume I, octubre-diciembre.
- García Suárez, J. A. (2006): ¿Qué es el Espacio Europeo de Educación Superior? Cambios metodológicos en las universidades, Barcelona, Universitat de Barcelona. <http://www.publicacions.ub.es/liberweb/eees/>
- González, J. y Wagenaar, R. (2003): *Tuning Educational Structures in Europe*. Informe Final de la Fase 1. Universidad de Deusto. Se puede descargar de: [www.relint.deusto.es/tuningproject/index.htm](http://www.relint.deusto.es/tuningproject/index.htm)
- Gutiérrez Solana, F. (2006): "La respuesta de los universitarios al Espacio Europeo de Educación Superior: solución a las demandas europeas en educación superior", en Toledo, F., Alcón, E. y Michavila, F. (eds.), pp. 172-184.
- Lasnier, F. (2000): *Réussir la formation par compétences*, Montreal, Guérin.
- Lévy-Leboyer, C. (2003): *Gestión de las competencias*, Barcelona, gestión 2000, Prólogo de J. Prieto.
- Ministerio de Educación y Ciencia (2005): "La organización de las enseñanzas universitarias en España", Documento de trabajo de 26 de septiembre.
- Orden de 15 de septiembre de 2005 de la Conselleria de Empresa, Universitat y Ciencia* por la que se establece el procedimiento de autorización para la implantación de estudios universitarios de segundo ciclo conducentes al título de Máster.

*Real Decreto 56/2005* de 21 de enero por el que se regulan los estudios universitarios oficiales de Postgrado, B.O.E. nº 21, p. 2846.

*Real decreto 1125/2003* de 18 de septiembre de 2003, que regula el establecimiento de un sistema europeo de créditos y el sistema de calificaciones en las titulaciones universitarias

Suárez, B. (2004): “El postgrado en las universidades españolas hoy”, Conferencia impartida en la Universitat Jaume I de Castellón, organizada por el Vicerrectorado de Calidad Educativa y Armonización Europa, mayo.

Toledo, F., Alcón, E. y Michavila, F. (eds.) (2006): *Universidad y Economía en Europa*, Madrid/Castellón, Tecnos/Universitat Jaume I.

Valcárcel, M. (coord.) (2004): *La preparación del profesorado universitario español para la convergencia europea en Educación superior* (proyecto EA2003-0040), Córdoba, Universidad de Córdoba.

Valcárcel, M. (2006): “La (re)construcción del EEES”, *El Mundo*, Suplemento Campus 459, sección Tribuna de 31 de mayo,

<http://www.elmundo.es/suplementos/campus/2006/459/1149026405.html>

Zabalza, M. A. (2003): *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*, Madrid, Narcea Ediciones.

#### **Algunos enlaces web interesantes:**

- [www.aneca.es](http://www.aneca.es)
- <http://www.bologna-berlin2003.de>
- <http://www.unige.ch/eua>
- <http://eua.uni-graz.at/documents.html#prior>
- <http://www.bologna-bergen2005.no/>
- <http://www.uji.es/CA/canals/eeu>

Página web de la Universitat Jaume I desde la que se puede acceder a toda la información pública sobre el EEES. En esta página se hace difusión de todos los programas y proyectos que se están realizando actualmente en la UJI para facilitar el proceso de convergencia europea en nuestra universidad.

- [http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/comuniv2006\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/comuniv2006_en.pdf)
- <http://www.jointquality.org/content/descriptors/CompletesetDublinDescriptors.doc>
- [www.mec.es](http://www.mec.es)