



Jornades de Foment de la Investigació

**PROPUESTAS
CURRICULARES
DE ORIENTACIÓN
PROFESIONAL
PARA LICENCIADOS EN TRADUC-
CIÓN E INTERPRE-
TACIÓN**

Autora
Elisa CALVO ENCINAS

RESUMEN

En el desarrollo curricular de traducción e interpretación, la aplicación de los esquemas de competencia traductora supone el vínculo definitivo entre los perfiles profesionales existentes en el mercado de trabajo y la planificación de la formación superior. Las nuevas tendencias docentes dadas por el Proyecto de Convergencia Europea fomentan los procesos formativos centrados en el aprendizaje del alumno parecen estar invitándonos a mejorar progresivamente la forma en que preparamos a los estudiantes para hacer frente al mercado de trabajo. Esta comunicación no pretende centrarse en si la universidad debe tender a la formación profesional o no, cuestión, por otro lado, muy interesante. El objetivo es analizar y presentar las diferentes opciones viables de orientación profesional que tienen cabida en el currículum de los estudios de traducción como mejor vía para completar el desarrollo de una identidad profesional en los licenciados, así como vía de fomento de la transversalidad y cohesión entre otros elementos del currículum. Para tratar la materia, trataremos la cuestión de la competencia traductora y su aplicación a la formación, realizaremos un repaso de las distintas posibilidades de orientación existentes en otros contextos nacionales de nuestro entorno, su viabilidad en el entorno español, repasaremos las actuaciones realizadas hasta la fecha en España y propondremos concisamente un programa de orientación profesional curricular.

MARCO DE TRABAJO

Esta comunicación parte de dos puntos de interés principales que son el papel del estudiantado en la formación en Traducción e Interpretación y el efecto de las reformas europeas en la futura evolución de los estudios de Traducción e Interpretación.

El interés por analizar el rol del estudiantado de Traducción se despierta en mi caso ya en 2001 con la realización del proyecto de investigación tutelada conducente al DEA, dirigido por la profesora Dorothy Kelly, dentro del programa de doctorado Traducción, Sociedad y Comunicación en la Universidad de Granada (Calvo, 2001). En aquel momento, nuestro análisis se concentró en el grado de formación previa de los estudiantes antes de acceder a los módulos y asignaturas de traducción especializada y en el diseño de un instrumento de medida para la realización de evaluaciones diagnósticas que permitieran al docente de traducción especializada adaptar su programación al tipo de estudiantes para los que planeaba sus clases.

Gracias al estudio se detectaron una serie de cuestiones que nos hicieron pensar en ampliar la investigación. En concreto, resultaba sorprendente el grado de falta de información sobre el contenido y fin de la especialidad en la carrera, cierta incompreensión de los elementos del plan de estudios, así como la aleatoriedad a la hora de elegir las optativas y libre configuración, por parte de una mayoría de alumnos que no seguían una línea de definición del propio currículum coherente al elegir sus asignaturas y que expresaban sentirse desorientados.

La profundización en estos temas y el contacto con la realidad universitaria británica, en donde la formación se centra en el estudiante desde hace décadas, dio lugar al proyecto de tesis doctoral que ahora está en marcha y cuyo propósito es conocer de forma más intensa las necesidades de formación de los estudiantes de Traducción e Interpretación a lo largo de la carrera, así como la evolución de sus percepciones y expectativas formativas en los cuatro años de estudios.

Por otra parte, el estudio coincide en el tiempo con el desarrollo de los procesos de armonización fomentados por la Unión Europea en materia de educación superior (Bolonia, EEES) que nos han obligado a cuestionar el estado de la institución universitaria española desde nuevos puntos de vista.

Hay que entender que se pretende desde Bruselas que la universidad enfoque la formación desde una mayor atención al estudiante, haciendo que la experiencia universitaria se base en el papel activo del estudiantado en su propia formación (Sanz, 2003: 4). Un ejemplo de este cambio de filosofía se ve claramente en el nuevo sistema de créditos europeos que pondera las horas de trabajo de los estudiantes y no las horas lectivas como venía siendo habitual en España. En el caso de España, la reforma supone un intento de abandonar un modelo universitario que primaba la mera transmisión de conocimientos y su almacenamiento mental por parte del alumnado. Es decir, el español es un sistema universitario en el que el papel del profesor, o a veces, la importancia dada a la materia enseñada obviaban u obvian en algunos casos aún casi totalmente el papel del estudiantado en el proceso formativo. Así, se definen, por ejemplo, metas de enseñanza en los programas de las asignaturas, pero no siempre se atiende a lo que los estudiantes realmente han aprendido. No hay más que comprobar la poca importancia que hasta ahora se viene dando a factores como el fracaso y abandono universitario en los primeros años o los índices de suspensos en ciertas asignaturas, un criterio este último que incluso se utiliza para conceder mayor prestigio a un área temática, una facultad o a un profesor determinado, saltándose a la torera cualquier concepción constructiva del aprendizaje y la evaluación. Es acertado, por lo tanto, afirmar que la nueva reforma homogeneizadora europea supone un zarandeo importante a la filosofía formativa universitaria imperante en España.

Por otro lado, la Unión Europea se ha propuesto establecer vínculos antes inexistentes entre la formación universitaria y el mercado laboral que, a su vez, se define por necesidades de capital humano, tanto en el plano nacional como europeo.^a El modelo formativo planteado se inspira en la teoría de las competencias, es decir, el saber hacer como valor frente al saber puro, desglosado en subcompetencias específicas o profesionales y competencias genéricas o transferibles o transversales. En este sentido, en el campo de la traducción y la interpretación los estudiosos ya se adelantaron en esta línea, puesto que los debates de definición de la competencia traductora han generado fructíferos estudios para lograr una definición coherente y aplicable a la formación (por ejemplo, PACTE, 2001; Kelly, 2002).

Dejando a un lado el debate sobre si la universidad debe tender a la formación profesional o no, cuestión, por otro lado, muy interesante, lo cierto es que por primera vez, de mano de este proceso, se establece un vínculo claro entre la formación universitaria y el mercado laboral. La cuestión aquí, no obstante, es hasta qué punto la universidad cuenta con recursos y un marco adecuado para hacer al estudiante partícipe de este proceso.

El nuevo paradigma basado en “saber hacer” y no en sólo “saber” tiene pleno sentido si analizamos la sociedad en la que vivimos. Por un lado, hemos asistido a un proceso de democratización de la universidad, que empezó a dejar de ser una institución elitista a finales del franquismo para abrirse a un número mucho más amplio de estudiantes procedentes de todas las escalas sociales. Por otro lado, el acceso al conocimiento ya no es un privilegio exclusivo de élites de profesores o élites de estudiantes, sino que prácticamente todo lo que sabemos, cuestionamos o criticamos es accesible a golpe de ratón. Esto no quiere decir que Internet sea la fuente de todo el conocimiento ni que sus contenidos sean infalible, pero si es un buen ejemplo para hacer hincapié en que quizás ya no es tan interesante almacenar información en nuestras memorias, como saber procesarla, tratarla críticamente, analizarla, sopesarla, aplicarla a la práctica, etc.

No podemos poner en duda los beneficios sociales de una educación superior accesible por todos, ni el poder de la Sociedad de la Información de la que somos testigos. No obstante, al igual que la

imprensa revolucionó la sociedad medieval acelerando el tránsito al Renacimiento y amplió el acceso a la cultura de forma irreversible, la Sociedad de la Información y la Tecnología también está cambiando la sociedad y, por lo tanto, la Universidad que conocemos.

Con la democratización de la enseñanza superior, las aulas, antes limitadas, pasaron a estar intensamente masificadas. Esto ha tenido como principal efecto negativo una despersonalización de la formación. Unido al tradicional elitismo de la institución universitaria en nuestro país, supone una laguna de conexión muy importante entre docentes y discentes. La institución universitaria española no establece vías de comunicación claras entre el estudiantado y el profesorado o la propia institución.

Lo cierto es que la realidad universitaria española dista mucho del proyecto europeo en aspectos como la orientación académica y profesional al estudiante. Está claro que existe la figura de la tutoría académica, diseñada para reforzar el contenido de lo expuesto en clase. Pero en el caso de España, la tutoría personal o de orientación curricular no tiene apenas tradición, e incluso la tutoría académica se enfrenta a una falta de atención de tipo actitudinal importante por parte de según qué carreras o profesores. Por otra parte, la falta de un sistema institucionalizado de orientación académica y profesional, deja cómo única vía de acceso a este tipo de asesoría a la propia tutoría académica. Si los estudiantes acuden de forma individualizada a las tutorías académicas para resolver sus dudas de formación o de cara al futuro profesional, el resultado será siempre irregular. Como señala Raga (2003: 52) «la función tutorial (...) exige una organización, siendo irresponsable dejarla a la buena voluntad y extraordinaria vocación de unos y otros».

La situación genera un acceso a la información desigual entre los estudiantes. En nuestros primeros sondeos^b, son varios los profesores que afirman que algunos estudiantes utilizan las tutorías académicas para exponer problemas personales o de aprendizaje individualizado, lo que pone al profesorado en situación de entrar en una dinámica interpersonal o psicopedagógica para la que no siempre está preparado, que no se le exige en su formación previa y que no está contemplada en sus obligaciones ni en su sueldo. De esta situación se deduce que no todos los profesores tendrán la disposición necesaria, el tiempo o la capacidad para atender este tipo de consultas.

Adicionalmente, las tendencias detectadas relativas a los recursos que utilizan los estudiantes para orientarse y, tal y como se comprueba en las primeras encuestas realizadas en nuestro estudio, son de fiabilidad cuestionable y atienden a criterios variopintos. Por ejemplo, en los primeros sondeos realizados en la Universidad de Granada a estudiantes de 4º, los estudiantes confiesan elegir las asignaturas optativas y de libre configuración siguiendo criterios como los horarios, la conveniencia en el número de créditos, opiniones de otros estudiantes, fama de ser una asignatura fácil, fama del profesor, tanteo aleatorio, localización conveniente del aula, etc. Sólo en algunos casos eligen las asignaturas por interés personal. En nuestras primeras entrevistas de prospección, dicen que casi nunca se han planteado la elección de asignaturas respondiendo a unos criterios que completarían un perfil profesional determinado, pensando en reforzar una macrocompetencia experta, definiendo mejor sus competencias profesionales de cara al mundo laboral, etc. entre otras cosas por desconocer el futuro profesional que les espera.

En general, expresan un cierto sentimiento de desinformación y desorientación que les puede llevar a no comprender la concepción formativa de la carrera o a no ver claramente en muchas ocasiones la relación de ciertos elementos curriculares con una supuesta competencia profesional que define al licenciado en traducción e interpretación.

Las fuentes de información sobre el currículum son también diversas e irregulares, como ya se ha mencionado, y no están sometidas a ningún control. Los estudiantes consultados mencionan: otros

alumnos del mismo curso, alumnos de cursos superiores, consejo de un profesor, guías o documentación administrativa (donde sólo se glosan los nombres, horarios y profesores de las asignaturas y que no incluyen descripción de contenidos), etc.

Quizás la orientación curricular es incluso más necesaria en el caso de las carreras multidisciplinares como la Traducción e Interpretación, porque los parámetros y los objetivos formativos no son siempre tan obvios para los estudiantes. Uno de los objetivos del estudio en marcha es comprobar el grado de conocimiento previo de los contenidos de la carrera que poseen los estudiantes, así como las expectativas de formación y profesionales que tienen antes de acceder, porque partimos de la hipótesis de que no se tiene un conocimiento suficiente ni del concepto curricular ni de la aplicación laboral de su formación.

Para explicar la necesidad de orientación en las carreras multidisciplinares, debemos tener en cuenta que estas carreras parten de concepciones recientes que contemplan la construcción del conocimiento en red, es decir, una perspectiva constructivista del contenido enseñado, alejado de las disciplinas puristas tradicionales, y la formación se entiende como una conjunción de compartimentos de conocimiento interdependientes, que se refuerzan entre sí. El propósito es fomentar aprendizaje de tipo integrado que se interpreta como el tipo de formación asociativa que crea enlaces entre unas materias y otras para generar un conocimiento completo de un campo determinado desde varias perspectivas. Las carreras multidisciplinares reflejan nuevas disciplinas o áreas de conocimiento que antes no se reconocían y que son difíciles de delimitar. De ahí la especial necesidad de orientación ya señalada, ya que se necesita una explicitación del sentido del currículum en su conjunto así como de los resultados de aprendizaje curriculares (competencia traductora, por ejemplo) que se persiguen.

La necesidad de orientación no es patente sólo en plano curricular, sino también en lo que se refiere a la orientación profesional y que es el campo que más adelante trataremos con mayor detenimiento. En este punto se detecta una enorme contradicción. Para empezar el propio nombre del título de licenciatura lleva a equívoco y puede generar unas falsas expectativas. La carrera de Traducción e Interpretación, que en su momento se diseñó con el fin de responder a nuevos perfiles profesionales supuestamente demandados y como alternativa a las filologías, presenta en realidad un grado de especialización muy elevado (traducción, interpretación, traducción audiovisual, traducción jurídico-económica, traducción científico-técnica) que no se corresponde con una viabilidad socioeconómica. Lo curioso es que hasta ahora no ha habido ningún estudio exhaustivo de las necesidades del mercado relativas a la competencia multilingüe^e, por lo que la definición del perfil profesional del traductor e intérprete como profesional en auge se basó en conjeturas.

Así lo define también Kelly cuando afirma:

«De todos es sabido que los resultados de los procesos de diseño curricular en el sistema universitario español se han debido más a los complejos equilibrios de poder académico (entre áreas, departamentos, líneas de investigación o incluso personas individuales) que a estudios en profundidad de las necesidades de la sociedad a la que pretende servir la institución universitaria. Gran parte de los reproches que dirige el mundo profesional al académico tienen su raíz en este modo de actuar, que conduce a la perpetuación de contenidos poco adecuados o actualizados». (Kelly, 2005a: 1).

De hecho en las concepciones curriculares de Traducción e Interpretación están marcadas por los modelos basados en un modelo de competencia traductora, un marco compuesto de competencias

profesionales específicas para el perfil traductor y que no integran otras competencias interesantes para el mercado. Parece obvio por ahora que el mercado de trabajo no puede absorber el número actual de egresados en el campo de especialización marcado por la licenciatura (traducción e interpretación), por lo que quizás la inversión formativa en competencias tan específicas no sea aprovechable desde el punto de vista laboral para los futuros licenciados. De este modo, los pocos estudios realizados sobre *empleabilidad* (capacidad de inserción laboral) de egresados hablan de incorporar salidas profesionales alternativas en sectores como el turismo, el comercio exterior, la docencia, etc. aunque la inclusión de competencias más genéricas en la licenciatura no se ha planteado seriamente.

Desde algunos sectores del profesorado o de la universidad, más realistas y preocupados por el futuro laboral del estudiantado, se empieza a ponderar la importancia de las competencias transferibles a la hora de encontrar un hueco para los licenciados en el mercado de trabajo. Así, Kelly incluso sugiere que el debate debería centrarse en la determinación de las carreras con idiomas que se ofertan en España y que hoy en día se limitan prácticamente a Filología, Magisterio y Traducción e Interpretación, excluyéndose otras posibilidades como serían las Lenguas Aplicadas o las carreras de contenido específico con inclusión de los idiomas (Kelly, 2005a: 1), en las que tendría cabida una concepción curricular de las competencias transferibles más genéricas que ya hemos mencionado.

^d Por dichas competencias transferibles aplicables a diversos tipos de trabajo, en el caso de la traducción, entendemos, por ejemplo, la propia capacidad multilingüe, el trabajo en equipo, la capacidad de expresión oral y escrita, la interculturalidad, la autodisciplina, etc., entre otras características positivas que se tienden a señalar en el ámbito de nuestra carrera y que parecen coincidir con las competencias más demandadas en el mercado de trabajo.

^e Así, por ejemplo, el estudio de la ANECA sobre el título de grado, identifica diversas competencias transferibles o genéricas que el mercado demanda de los traductores, entre otras: capacidad de análisis y síntesis, capacidad de organización, comunicación oral y escrita nativa y multilingüe, informática aplicada, gestión de la información, resolución de problemas, toma de decisiones, trabajo en equipo, habilidades interpersonales, multiculturalidad, razonamiento crítico, compromiso ético, capacidad de aprender, aprendizaje autónomo, capacidad de aplicar conocimientos, adaptabilidad, creatividad, liderazgo, gestión de proyectos, etc.

Lo llamativo del caso, es que en muy pocos centros de Traducción e Interpretación llegan a ser los estudiantes partícipes de estas consideraciones de reciclaje profesional hasta bien avanzada la carrera y a veces este supuesto nunca llega. El resultado por lo tanto, podría ser un recorrido desorientado de distintas promociones de estudiantes de traducción e interpretación, sin un norte profesional o formativo claro y sin unas vías de acceso a la orientación universitaria convenientemente institucionalizadas, con riesgos importantes de insatisfacción final en lo que se refiere a la formación recibida o la percepción de sus opciones laborales. De hecho, por lo tanteado hasta el momento, las expectativas laborales de los estudiantes al llegar a cuarto curso nos parecen excesivamente pesimistas y no contemplan muchos perfiles profesionales ajenos a la traducción en los que también podrían encajar.

Es paradójico que la reforma europea plantee nuevos planes de estudio centrados en el estudiante y que en la documentación existente hasta ahora no se haga prácticamente ninguna mención a estas vías necesarias de información y retroalimentación entre todos los actores de la formación. El debate del Espacio Europeo de Educación Superior está abierto en todas las universidades españolas, pero no termina de salirse de un plano administrativo. Cuestiones como la incorporación de la visión del estudiante en el proceso o la implementación de las vías de comunicación ya mencionadas aún no han sido convenientemente resueltas. Por lo tanto, desde este análisis personal, se considera que podríamos arriesgarnos a que la reforma universitaria basada en el papel del estudiante en su formación quedase en un superficial lavado de cara si no se establecen los recursos necesarios para hacer viable la participación activa del discente en la propia formación.

VÍAS Y ESTILOS DE COMUNICACIÓN ENTRE EL ESTUDIANTE Y LA UNIVERSIDAD COMO INSTITUCIÓN

Si observamos las tradiciones universitarias de otros países de nuestro entorno, en especial la evolución reciente de la universidad británica, veremos que la implementación del modelo de competencias viene siempre de la mano de la instrumentalización de vías de comunicación y atención individualizada al estudiante. Así se describía ya en la siguiente observación:

«A student-centred approach also involves a greater emphasis in student mentoring and advice services. This point is frequently neglected, and, disappointingly, the European recommendations include very few and too vague guidelines in line with the implementation of student information and orientation services. Experiences in HE environments like the British one, where learning outcome-led frameworks have been in place for quite a few years already, show that a student-centred system needs to be accompanied by an appropriate network of accessible contact points between the institution and the students.» (Calvo, 2005b: 2)

De este modo, en el Reino Unido, por ejemplo, podemos distinguir diferentes tipos de asesoría al alumnado, que alcanzan diferentes grados de desarrollo y de éxito según los centros universitarios, constituyen un elemento de evaluación de calidad de los centros y generan no pocos debates en cuanto a su utilidad y modo de ejecución. Este cuestionamiento se produce principalmente, según Owen (2002), por la artificiosidad de la asignación de tutores a estudiantes, por la obligatoriedad y rigidez de ciertos procesos de tutoría y por la falta de idoneidad de algunos tutores, por no hablar de la carga de trabajo adicional generada para los docentes.

De los sistemas en marcha en el Reino Unido, podemos distinguir, por campos de aplicación, los siguientes:

1. Tutoría académica (concentrada en los contenidos de clase)
2. Tutoría psicopedagógica (concentrada en las necesidades de aprendizaje del estudiante en cada materia y su evolución en cuanto a resultados de aprendizaje).
3. Tutoría personal (concentrada en aspectos personales-sociales)
4. Asesoría económica
5. Orientación laboral personalizada

En el Reino Unido, se dan diferentes estrategias tutoriales que ejecutan estos servicios siendo el modelo Oxbridge o pastoral el más tradicional aplicado sobre todo a la tutoría personal, que asigna un tutor a cada estudiante que lo acompañará a lo largo de la carrera. Este tipo de tutoría se lleva a cabo mediante entrevistas personales periódicas o solicitadas por el estudiante. Otra propuesta es la tutoría profesionalizada, mediante la que se refiere al estudiante a diferentes especialistas u oficinas centrales de asesoría (de financiación, de orientación profesional, psicopedagógica, etc.) Finalmente, está el modelo curricular mediante el que la acción tutorial forma parte del propio esquema de créditos, constituyéndose como un módulo o asignatura (Owen, 2002: 9-10) y que suele utilizarse para la orientación laboral adaptada a cada carrera. Es común también que haya modelos mixtos que combinen tutoría profesionalizada con tutoría modular o con un tutor personal.

El seguimiento personalizado de los estudiantes sufre una vuelta de tuerca más con la introducción de los *Personal Development Planning Schemes* (PDP) o planes de seguimiento basados en la autoevaluación obligatoria por parte de los estudiantes, consistentes en la detección de las propias debilidades o los puntos fuertes para poder utilizarlos en el diseño de la trayectoria curricular y la futura orientación laboral.

La experiencia británica es un ejemplo muy útil para conocer mejor las ventajas e inconvenientes de implantación de estos sistemas de orientación. No obstante, debemos entender que la universidad española y la británica parten de tradiciones tutoriales diferentes y que los sistemas impuestos en el Reino Unido no pueden ser importados artificialmente al caso español. La principal diferencia radica en que el profesorado británico estaba de antemano acostumbrado y predispuesto a atender al estudiante de una forma cercana y directa cuando se hicieron explícitos los deseos de centrar la formación en el alumno en lugar del profesor (Calvo, 2005: 4). Debido al carácter academicista de la universidad española, al papel histórico del docente y a la masificación, un cierto sector del profesorado no tiene ningún tipo de contacto directo con el estudiantado, por lo que se intuye que el cambio será un poco más difícil aquí. Es quizás este aspecto, el que más nos diferencia del sistema británico de hace 20 años y el que planteará mayores reticencias durante y tras la reforma europea (Valcárcel, 2002). Por lo tanto, la principal prioridad por parte de las universidades debería ser la de propiciar un cambio de actitud. Como dice Raga (2003: 46) «la acción tutorial exige por parte del tutor una actitud previa de salir al encuentro del alumno para que (...) se rompa ese divorcio o barrera, del que tanto se ha hablado, entre profesor y alumno. »

Una vez expuestos estos modelos de tutoría en vigor en contextos universitarios de nuestro entorno como el británico, cabe preguntarse qué tipo de tutoría es aplicable al contexto español y, más específicamente, al contexto de la traducción e interpretación.

En el contexto español, cabe distinguir claramente entre los centros de formación públicos y los privados. Las experiencias más importantes desarrolladas en el ámbito de la atención individualizada al estudiante se han llevado a cabo por parte de las universidades privadas en España, por varias razones obvias. En primer lugar, son el mejor, si no el único método de controlar el rendimiento del alumno. El éxito escolar de los estudiantes matriculados garantiza, por un lado, la rentabilidad económica de la oferta formativa del centro, y por otro, si son bien ejecutados, es un criterio de calidad formativa que beneficia la imagen de estas facultades frente a las públicas. Los servicios de atención y orientación al estudiantado son uno de los principales atractivos de estos centros de formación superior.

En el contexto público, que es el que aquí nos concierne, no todas las opciones de asesoría estudiantil serían viables. A continuación realizaremos un repaso del grado de maduración e implantación en cada caso:

1. Tutoría académica. Es la más claramente identificable y la única que está institucionalizada debidamente en el contexto español. No obstante, una vez se introduzca el sistema de créditos europeo basado en el trabajo del alumno, requerirá que los docentes renueven sus estrategias de control y seguimiento del trabajo del estudiante individual y pasarán a ocupar una mayor carga de trabajo en el esquema laboral del profesor.
2. Tutoría psicopedagógica. Este tipo de tutoría puede ser ejecutado por el profesorado o por un servicio de orientación especial formado por psicólogos del aprendizaje y psicopedagogos. En la actualidad se dan limitaciones en ambos casos. En el primero, nos encontramos con una universidad que no exige que sus profesores tengan formación pedagógica previa ninguna (Kelly,

2005a: 5), por lo que muchos docentes no están convenientemente capacitados para diagnosticar problemas de aprendizaje. Esta incapacidad además se ve reforzada por la actitud reticente ya mencionada en todo lo relativo al acercamiento al estudiante. Por otra parte, un servicio centralizado al estudiante requeriría una inversión de recursos masiva por parte de las universidades. En todas las universidades españolas existe un gabinete de psicopedagogía, de una forma u otra. Pero, si ponemos el ejemplo de la Universidad de Granada, con 60.000 estudiantes, tal servicio nunca podría ser suficiente para estudiar cada caso. Esta es la situación que se da en la mayoría de los centros universitarios. Por otra parte, cada carrera puede requerir el tratamiento de unas necesidades específicas. Por ejemplo, en el caso de las lenguas extranjeras, son más importantes las dificultades auditivas o de habla, los desórdenes psicolingüísticos como la dislexia, etc. y podría ser necesario que la persona que realice estos diagnósticos esté familiarizada con las lenguas extranjeras. La realidad es que hoy por hoy es un sistema prácticamente inaplicable en la práctica, porque la falta de recursos designados a este capítulo no permiten realizar mejoras sustanciales como sería llegar a ofrecer una atención individualizada a cada estudiante desde primer curso.

3. Tutoría personal. Los Planes de Acción Tutorial actualmente fomentados por la mayor parte de las universidades españolas están enfocados precisamente a producir un aprendizaje y un cambio actitudinal por parte de los profesores. Es éste probablemente, uno de los principales frentes de trabajo en los próximos años. Requerirá también un fuerte esfuerzo de reciclaje de los docentes por parte de las universidades, si finalmente se lleva a la práctica, como parece promover el tirón europeo.
4. Orientación laboral. Actualmente, casi todas las universidades españolas cuentan con servicios de orientación laboral. En la siguiente cita describimos la situación que no se acerca demasiado al ideal: *«In terms of orientation services (...), every university generally offers career advice services, but in most cases, they are understaffed and overwhelmed by high demand and their services cannot be customised to the different undergraduate programmes in place. As a consequence, information and orientation available is rather general and it does not respond to specific undergraduate needs.»* (Calvo, 2005c: 6)

Lo cierto es que la Universidad española como institución, empieza a dar mayor importancia a la tutoría en general. Hay iniciativas en marcha como ya se ha mencionado que implican innovación docente y formación en acción tutorial como estrategias para fomentar cambios actitudinales. La situación no es igual de deficiente en unos centros que en otros, siendo las universidades más masificadas las más perjudicadas.

Una vez realizado este repaso general, analizaremos la importancia de la orientación profesional en traducción e interpretación.

LA ORIENTACIÓN PROFESIONAL EN TRADUCCIÓN E INTERPRETACIÓN

En el caso de las facultades de traducción e interpretación, habría que mencionar varios aspectos importantes que mantenemos como hipótesis en nuestro estudio en curso.

1. La situación descrita en general para la universidad española, con ausencia y/o falta de consolidación de las distintas asesorías tutoriales es igualmente aplicable a las facultades de Traducción e Interpretación.

2. El currículum no incluye ninguna asignatura troncal o módulo relativo al mercado de trabajo en sí, como sucede también en las demás carreras españolas, ya que no hay tradición de orientación incorporada al currículum.
3. La mayoría de universidades o facultades hacen esfuerzos para suplir estas carencias pero no hay recursos para implementar un servicio específico de orientación laboral para licenciados en traducción e interpretación.
4. Los estudiantes no son conscientes de la necesidad de información y orientación que tienen hasta que llegan al final de la carrera y ya es demasiado tarde.
5. Los profesores con voluntad de orientar profesionalmente en el transcurso de sus clases o en el tiempo de tutoría académica se encuentran con una falta de preparación y de información (hasta hace nada no había prácticamente ningún estudio de *empleabilidad* de licenciados en nuestro campo, y los que tenemos ahora son útiles pero no todo lo completos que necesitaríamos para entender y conocer el mercado de trabajo que espera a los licenciados). Como indica Mayoral (2003: 2) habría que revisar figuras tradicionales relacionadas con el ejercicio de la traducción, así como investigar otras salidas alternativas y nuevos perfiles profesionales relacionados con la traducción e interpretación.
6. La investigación en el campo de la orientación para traductores e intérpretes es aún incipiente.

Existen formas de incluir la orientación profesional en la formación, ajustándonos a las condiciones que tenemos hoy en día. Algunas son más frecuentes y conocidas que otras. A continuación se enumeran los sistemas de orientación detectados hasta ahora:

1. Jornadas de puertas abiertas de las Facultades.
2. Jornadas de bienvenida de estudiantes matriculados.
3. Charlas sobre aspectos específicos del mercado de trabajo realizadas por profesionales invitados.
4. Inclusión de aspectos profesionales en las asignaturas de la carrera (por ejemplo en la clase de traducción), por voluntad del propio profesor.
5. Utilización de las tutorías académicas para tratar estos temas.
6. Inclusión de una asignatura optativa en el currículum para cubrir estos temas.
7. Utilización de una asignatura existente para adaptarla a este tipo de contenido.
8. Organización de seminarios, jornadas, etc. específicas para la actuación en orientación profesional.

Actualmente estamos intentando averiguar cualquier otra iniciativa en marcha con este propósito que se puede estar llevando a cabo en las facultades españolas de Traducción e Interpretación.

En el análisis realizado hasta el momento, descubrimos varios puntos no idóneos de utilización de los servicios mencionados. Tanto las jornadas de puertas abiertas como las de bienvenida de estudiantes tienen una duración muy limitada, por lo que no hay tiempo de extenderse con detalle y su efectividad es a muy corto plazo, ya que los estudiantes no retienen toda la información recibida en los primeros meses de ingreso en la universidad. Las charlas realizadas por profesionales, la utiliza-

ción de tutorías o de clases de materias troncales, la implementación de una optativa, etc. tienen como principal inconveniente que la orientación se produce en un momento de la carrera que puede no ser el más adecuado para responder a las necesidades del estudiante (por ejemplo, al final de la misma) y que los diferentes itinerarios por lenguas y optatividad producen que no todos los estudiantes disfruten de este tipo de orientación.

No obstante, la opción de utilizar una asignatura ya existente o la creación de una nueva como herramienta de orientación profesional, nos parece adecuada. El principal inconveniente aquí es de nuevo el momento en que se realiza la orientación, ya que las optativas suelen escogerse en los últimos años y, desde el punto de vista que aquí se refleja, la orientación debería realizarse desde el principio, para dar sentido al currículum y explicitar la cohesión entre todos sus elementos y para aportar una perspectiva profesional al estudiantado que les diese herramientas para, por ejemplo, definir su trayectoria conforme a este criterio profesional.

CONTENIDOS SUGERIDOS DE UNA ASIGNATURA DEDICADA A LA ORIENTACIÓN PROFESIONAL EN TRADUCCIÓN E INTERPRETACIÓN

A continuación se sugieren los objetivos didácticos de una asignatura con estos propósitos:

1. Dar a conocer la información existente sobre el futuro laboral de licenciados en España y otros países. (Estudios y artículos sobre el mercado de trabajo, análisis de la aplicación de la formación en el futuro laboral, índices de *empleabilidad*, etc.).
2. Familiarizar a los estudiantes con la profesión del traductor-intérprete autónomo (tarifas y tarificación por países, captación y negociación con clientes, facturación y aspectos fiscales, estrategias organizativas, persecución de impagos, detección de empresas poco solventes, etc.).
3. Familiarización con las condiciones de trabajo del traductor asalariado y los modelos laborales mixtos (jerarquías en empresas de traducción, sistemas de subcontratación, sistemas de control de calidad (ISO, DIN), sueldos, aspectos sindicales).
3. Familiarización con las estrategias de gestión de proyectos (evaluación de proyectos y secuenciación de tareas, control de procesos, control de calidad, sistemas de comunicación entre cliente/empresa y empresa/traductores, estrategias de organización, etc.)
4. Conocer aspectos profesionales de la actividad del intérprete (tipos de remuneración, variedades de interpretación en el mercado, etc.).
5. Profundizar en aspectos profesionales de la traducción (deontología, colegio profesional, asociaciones, foros de Internet, etc.)
6. Acercar a los estudiantes los sistemas de acceso al trabajo de los servicios de traducción e interpretación en las Organizaciones Internacionales.
7. Conocer salidas profesionales alternativas.
8. Dominar las estrategias específicas de búsqueda de empleo para Licenciados en Traducción e Interpretación. (Realización de CVs en varios idiomas, costumbres de selección de personal por países, buscadores de empleo generales y específicos para traductores, foros de subastas de encargos de traducción y su funcionamiento, becas y prácticas, aprovechamiento de intercambios, etc.)

Los puntos aquí sugeridos habrían de adaptarse al curso y necesidades del grupo de estudiantes en concreto, pero podría servir como punto de partida para un módulo de orientación laboral para nuestros licenciados. Sería recomendable hacer una evaluación previa de necesidades para diagnosticar los puntos que requieren una mayor atención. ^f

CONCLUSIÓN

La reforma europea de Educación Superior, plantea una formación centrada en el aprendizaje y orientada a aumentar las posibilidades de encontrar empleo por parte de los egresados al terminar sus estudios. Para ello sería necesario un cambio de actitud entre ciertos sectores del profesorado y una inversión en recursos de orientación y de tutoría. El currículum y la tradición formativa deberían ser reconsiderados según estas reformas de una forma auténtica que no temiese a los cambios. Sólo de este modo sería factible la atención al aprendizaje y el fomento del aprendizaje autónomo que ha de ir unido a la individualización de la experiencia formativa. De no contemplarse estas consideraciones, se puede cometer el error de crear un marco teórico muy completo, pero que resulta utópico en su aplicación sobre todo por carencias prácticas, como son por ejemplo, la inadecuación de los recursos, la insuficiente inversión económica o la falta de implicación o reciclaje del profesorado.

No obstante, con los medios que tenemos en la actualidad, hay actuaciones viables como son la inclusión de los aspectos profesionales en la clase de traducción o la utilización de determinadas asignaturas del currículum para proporcionar una toma de contacto imprescindible y muy demandada por los recién licenciados, con el mercado laboral real.

La situación ideal incluiría una orientación curricular académica y profesional desde el principio de la carrera, que posiblemente sería muy útil a la hora de prevenir el abandono de los estudios prematuramente o el sentimiento de desorientación detectado en los estudiantes de últimos cursos y que sin lugar a dudas ahorraría muchos desvaríos al licenciado durante su proceso de inserción laboral. No debemos perder de vista que la formación en educación superior no debería seguir considerándose un privilegio, y sí un servicio de utilidad pública y social, por lo que el futuro laboral de los estudiantes y su utilidad para la sociedad debería ser un factor ineludible desde el punto de vista de la programación curricular.

BIBLIOGRAFÍA

- ANECA (2003) Proyecto del título de grado en Traducción. www.ugr.es/~factrad/aneca/03%20.%20punto%2000%20%20introducci%3n.doc
- CALVO ENCINAS, Elisa (2005a) “Los desafíos de una nueva realidad universitaria europea y sus implicaciones para la Traducción e Interpretación en España”. *Nuevas perspectivas sobre la formación de traductores* (en prensa, título provisional). Colección AVANTI nº 1. Granada: Universidad de Granada
- CALVO ENCINAS, Elisa (2005b) “El paradigma de las competencias en enseñanza y aprendizaje y

su aplicación a los estudios de traducción e interpretación: El ejemplo del Reino Unido” *II Congreso AIETI*. Madrid: AIETI

- CALVO ENCINAS, Elisa (2005c) “International students in Spain: Training challenges for Spanish lecturers”. *1st. International Conference on Teacher Education*. Cracow: Pedagogical University of Cracow.
- CALVO ENCINAS, Elisa. (2001) *La evaluación diagnóstica en la didáctica de la traducción jurídica: Diseño de un instrumento de medida*. Proyecto de investigación tutelada para la obtención del DEA. Programa de Doctorado “Traducción, Sociedad y Comunicación”. Granada: Universidad de Granada. (sin publicar)
- KELLY, Dorothy (2002) “Un modelo de competencia traductora: bases para el diseño curricular”, *Puentes 1*: 9-20. Granada: Universidad de Granada.
- KELLY, Dorothy (2005) “El profesor universitario de Traducción e Interpretación ante el reto del espacio Europeo de Enseñanza Superior”. *Revista TRANS*. Málaga. (en prensa)
- KELLY, Dorothy, (2005) “La formación de traductores en España: el Espacio Europeo de Enseñanza Superior” *Nuevas perspectivas sobre la formación de traductores* (en prensa, título provisional). Colección AVANTI nº 2. Granada: Universidad de Granada
- OWEN, M. (2002) “‘Sometimes you feel you’re in niche time’: The personal tutor system, a case study” *Active Learning in Higher Education*, Vol. 3, No. 1, 7-23. SAGE.
- PACTE (2001) “La Competencia traductora y su adquisición”, *Quaderns. Revista de Traducció*, núm. 6, p. 39-45. <http://www.fti.uab.es/pacte/Quaderns2001.pdf> (18.04.2004)
- RAGA, José (2003) “La tutoría, reto de la universidad formativa”, en *La tutoría y los nuevos modos de aprendizaje en la universidad*, Michavila, Francisco y García Delgado, Javier (Eds.) Madrid: Ed. Compolito.
- SANZ, R. (2003) *Tutoría y orientación en la universidad* (Documentación interna de la Universidad). Granada: Universidad de Granada
- VALCÁRCEL, M. (2002) “El factor humano en la convergencia europea en educación superior”. *Congreso de Universidades GU: Salamanca* www.tugueb.com/e_campus/2002/11/reportaje/congreso/pdf/PresentacionSalamanca.pdf (18.04.2004)

ANOTACIONES

- a Las reformas europeas, inspiradas en las tendencias formativas universitarias británicas y estadounidenses más recientes, nos han hecho familiarizarnos con conceptos que hasta ahora nos eran extraños: *learning outcomes-approach* (resultados de aprendizaje), *skills* o *competences* (competencias, destrezas o habilidades), *employability* (empleabilidad, ocupabilidad, posibilidades de inserción laboral), etc.
- b Sondeos en fase de prospección, sin resultados estadísticos definitivos por ahora, pero que han servido para detectar tendencias existentes.

- c** Existen estudios muy recientes interesantes. Además del sondeo de la ANECA cuyo objetivo es generar parámetros de redefinición de la titulación y que parece que concluye en pocas reformas estructurales, está el reciente estudio sobre el mercado de la traducción publicado por la ACT, así como investigaciones a otros niveles como la tesis doctoral de Juan Miguel Ortega Herráez sobre los intérpretes judiciales o el proyecto de DEA de Naima Ilhami sobre los traductores de la lengua árabe en España (ambos trabajos en proceso de conclusión, en el marco del programa de doctorado Traducción, Sociedad y Comunicación). Estos estudios iluminan el panorama profesional actual, aunque hay que seguir investigando otras cuestiones como la capacidad de inserción laboral de los egresados en los distintos campos, no sólo en traducción, para averiguar en qué trabajan realmente los licenciados en traducción e interpretación y qué competencias aplican.
- d** Esta autora llega a calificar con acierto de “ficción” la formación de traductores como meta esencial de la titulación (Kelly, 2005: 3).
- e** El País, 24.04.05. *Los nuevos retos del universitario.* “Las empresas buscan recién licenciados con capacidad de trabajar en equipo”.
- f** Durante el curso 2004-2005, la autora de este artículo imparte la asignatura “Traducción e Interpretación en España y la Unión Europea” en la UAX, basándose en los contenidos aquí planteados y con un objetivo didáctico claramente marcado por la orientación laboral de los alumnos en los últimos cursos.