

MUTATIS  
MUTANDIS

Mutatis Mutandis. Revista Latinoamericana de Traducción  
ISSN: 2011-799X  
Universidad de Antioquia

Gómez, Norman Darío  
La formación de traductores en Hispanoamérica: un vistazo a los programas de  
grado en traducción en seis instituciones de Argentina, Colombia y Venezuela<sup>1</sup>  
Mutatis Mutandis. Revista Latinoamericana de  
Traducción, vol. 12, núm. 1, 2019, Enero-Junio, pp. 11-50  
Universidad de Antioquia

DOI: <https://doi.org/10.27533/udea.mut.v12n1a01>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=499273335001>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

UAEV  
redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc  
Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal  
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso  
abierto

## La formación de traductores en Hispanoamérica: un vistazo a los programas de grado en traducción en seis instituciones de Argentina, Colombia y Venezuela<sup>1</sup>

*Norman Darío Gómez*

[nordago@gmail.com](mailto:nordago@gmail.com)

Universidad Johannes Gutenberg-Mainz, Facultad de Traducción, Lingüística y Estudios Culturales (FTSK). Gernersheim, Alemania

### Resumen

Como parte de la investigación doctoral, “La enseñanza de la traducción en pregrado universitario en Hispanoamérica”, y ante la escasa y dispersa existencia de trabajos investigativos sobre la formación de traductores en esa parte del mundo, este artículo ofrece un panorama de la situación actual de la enseñanza de la traducción, a nivel de grado, con base en la información de seis instituciones en tres países de la región: Argentina, Colombia y Venezuela. A partir de estudios de casos virtuales, de carácter exploratorio-descriptivo, comparamos y analizamos los planes de estudio de los programas investigados y las situaciones educativas en torno a ellos. Adicionalmente, realizamos encuestas y entrevistas para indagar sobre las opiniones de los estudiantes, egresados y profesores respecto a las prácticas y experiencias académicas desarrolladas en los programas respectivos. La información recolectada nos permite presentar una mirada cercana, aunque no exhaustiva, de la situación alrededor de la enseñanza de la traducción en cada institución. Sin embargo, por desprenderse de una investigación principalmente cualitativa, cuyos datos constituyen una muestra ‘no probabilística’, el presente artículo no pretende extrapolar los resultados obtenidos en el estudio a todos los entornos educativos, ni generar respuestas concluyentes sobre la enseñanza de la traducción en el contexto hispanoamericano. Más bien, se busca ofrecer un punto de partida para investigaciones futuras, y de mayor cobertura, sobre la formación de los traductores en Hispanoamérica, siempre en procura de una mayor visibilidad de la profesión en el ámbito regional y global.

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

---

<sup>1</sup> Este artículo se deriva del proyecto de investigación doctoral “La enseñanza de la traducción en pregrado universitario en Hispanoamérica: Estudio de casos múltiple de seis instituciones con programas de traducción (Argentina-Colombia-Venezuela)”, el cual se desarrolla en la Facultad de Traducción, Lingüística y Estudios Culturales (ftsk) de la Universidad Johannes Gutenberg, en Gernersheim, Alemania, bajo la supervisión de la Profa. Dra. Martina Schrader-Kniffki y el Prof. Dr. Don Kiraly. Este proyecto se inició en abril de 2015, con vigencia hasta junio de 2020, y está financiado por el Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación - Colciencias (Convocatoria 646 para Doctorados en el Exterior).

## Translators Teaching in Hispanic America: A Review of Undergraduate Translation Programs in Six Language Colleges in Argentina, Colombia, and Venezuela

### Abstract

As a part of doctoral research “La enseñanza de la traducción en pregrado universitario en Hispanoamérica” (Translation Teaching in Undergraduate Programs in Hispanic America), and due to the few and disperse number of studies in this field, this article shows a view of the current situation of translation training in six undergraduate translation education colleges located in three Latin American countries —Argentina, Colombia and Venezuela. Based on exploratory-descriptive (virtual) case studies, we will compare and analyze the study plans of the selected programs and the pedagogical interactions around them. In addition, some surveys and interviews, aimed to inquire about the students, graduates and teachers’ opinion regarding the academic experiences developed within the respective programs, will be conducted. The information gathered allows us to present a close —though not exhaustive— view of the situation around the teaching of translation at each institution. Due to its qualitative approach, under which data was obtained from a ‘non-probabilistic’ sample, we do not intend to extrapolate the results obtained in the study to each and every educational setting, neither intend we to generate final statements on the teaching of translation in the Hispanic American context. Rather, it is our aim to offer a starting point for future and more extensive research on the topic of translation teaching in Latin America, hoping for a better status of the profession at the regional and global level.

**Keywords:** translation teaching, translation in Hispanic-America, case study, virtual research, translation studies.

## La formation de traducteurs en Amérique-hispanique. Une compte-rendu des programmes de traduction dans six établissements d'éducation supérieure en Argentine, Colombie et Vénézuéla

### Résumé

Dans le cadre de la recherche doctorale « La enseñanza de la traducción en pregrado universitario en Hispanoamérica » (L’enseignement de la traduction dans le premier cycle universitaire en Amérique Latine) et en raison de l’existence rare et dispersée des études dans ce domaine, dans cet article, nous examinons la situation actuelle de l’enseignement de la discipline dans trois pays sud-américains : l’Argentine, la Colombie et le Vénézuéla. Sur la base d’études de cas virtuelles, de nature descriptive et exploratoire, nous analysons comparativement les plans d’étude des programmes étudiés et les situations éducatives qui les entourent. A travers la réalisation d’enquêtes et d’entretiens avec les personnes impliquées dans les programmes étudiés, nous essayons de présenter une vision proche, bien que non exhaustive, de la situation académique autour de l’enseignement de la discipline dans chaque institution. Étant le résultat d’une recherche qualitative, dont les données constituent un échantillon « non probabiliste », cet article n’a pas pour objet d’extrapoler les résultats obtenus dans l’étude à tous les milieux éducatifs ni de générer des réponses concluantes sur l’enseignement de la traduction dans le contexte hispano-américain. Cette étude vise à offrir un point de départ pour des recherches futures et plus vastes sur la traduction en Amérique Latine, toujours en quête d’une plus grande visibilité de la profession au niveau régional et mondial.

**Mots-clés :** enseignement de la traduction, traduction en Amérique hispanique, étude de cas, recherche virtuelle, traductologie.

## 1. Introducción

Desde finales del siglo xx, los procesos globalizadores de la economía y las comunicaciones han marchado a la par con un incremento sin precedentes en la producción de información en todos los idiomas, lo que, a su vez, ha desbordado las exigencias de rendimiento, eficacia y calidad en la industria de la traducción en todos los ámbitos. Sin embargo, y a pesar de la importante función desempeñada por los traductores, estos siguen siendo agentes invisibles ante los ojos de la sociedad, tal como afirma Venuti (1995), “[...] seldom recognized, poorly paid writers whose work nonetheless remains indispensable [...]” (1995, p. 17). Una afirmación aplicable tanto al contexto norteamericano como al latinoamericano. Desde el terreno de la traductología se ha denunciado, por varias décadas, la necesidad de enaltecer o, por lo menos reconocer, el papel de estos mediadores lingüísticos, y de darle a la traducción un estatus como disciplina consolidada e independiente (Gentzler, 2001; Munday, 2016; Pym, 2014; entre muchos otros). Un estatus que debería, necesariamente, originarse y fortalecerse a partir de una formación sólida y bien estructurada desde la misma academia.

En algunos contextos se han dado pasos importantes en ese sentido, especialmente en Europa, a partir de la creación del Máster Europeo en Traducción, EMT —como una iniciativa respaldada por la Comisión Europea, que brinda un marco de referencia para el desarrollo y la optimización de los programas de traducción en el viejo continente— (Chodkiewicz, 2012; EMT Expert Group, 2009). Sin embargo, la estandarización y optimización en la formación de traductores que se ha alcanzado en Europa contrasta con la falta de homogeneidad existente en el contexto hispanoamericano. Esto se evidencia en las recomendaciones hechas

en 2015 por los representantes de las asociaciones profesionales de traductores de ocho países de América Latina, y que se conocen como la “Declaración de Lima”.<sup>2</sup> En ese escrito los firmantes denuncian la problemática planteada por “la disparidad en el nivel de las carreras formadoras de traductores, intérpretes y terminólogos en los países de la región”, y recomiendan 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. (Declaración de Lima, 2015, s. p.)

A pesar de la disparidad mencionada, son pocos los estudios realizados para conocer y comprender cómo se enseña la traducción en pregrado en esos países. Así lo confirma Vargas Gómez (2017), quien encuentra que, entre las 68 000 referencias de la base de datos BITRA (Franco, 2001-2018) sobre la disciplina, solo 669 artículos (publicados en 72 revistas) corresponden al contexto hispanoamericano, y

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: Asociación Argentina de Traductores e Intérpretes (AATI); Asociación Costarricense de Traductores e Intérpretes (ACOTIP); Asociación Colombiana de Traductores e Intérpretes (ACTI); Asociación Cubana de Traductores e Intérpretes (ACTI); Asociación Guatemalteca de Intérpretes e Traductores (AGIT); Asociación Panameña de Traductores e Intérpretes (APTI); Colegio Nacional de Traductores e Intérpretes de Venezuela (CONALTI); Colegio de Traductores del Perú (CTP) y Colegio de Traductores Públicos de la Ciudad de Buenos Aires (CTPCBA).

solo una proporción menor menciona el tema de la enseñanza de la disciplina.

Con el ánimo de contribuir con el conocimiento sobre el estado de la disciplina en el contexto mencionado, en este artículo presentamos algunos avances de un estudio de casos múltiple sobre la enseñanza de la traducción en pregrado universitario en Hispanoamérica, que comprende seis unidades de análisis (o casos), correspondientes a dos instituciones con programas de traducción en cada uno de los tres países investigados. Debido a que este estudio se realiza a distancia (desde una universidad en Alemania), su característica especial es el abordaje cualitativo por medios virtuales, incluyendo la búsqueda de información y la realización de encuestas y entrevistas en línea. Por la extensión de la región, la complejidad y la variedad que plantean los 19 países del territorio hispanoamericano, debimos elegir una muestra limitada a tres países, y a 6 instituciones, en Argentina, Colombia y Venezuela con base en las siguientes consideraciones:

- *El conocimiento directo de los programas o el contacto con personas involucradas en ellos:* para ello se recurrió al contacto con personas conocidas, —profesores y estudiantes/egresados pertenecientes a los programas— que pudieran servir como mediadores y participantes.
- *La ubicación geográfica:* se tuvo en cuenta que los países y los programas seleccionados se encontraran en lugares distintos, y distantes, dentro de la región escogida, para poder abarcar una mayor variedad de contextos geográficos y situaciones educativas.
- *La existencia y tradición de programas para la (enseñanza de la) traducción:* se intentó incluir países en los que existieran programas concebidos para formar traductores.

- *El 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.

Así, pues, se estudiarán los siguientes países:

*Argentina:* este es un país referente de la traducción en América Latina debido a su larga historia de inmigración y a su reconocida industria de traducción editorial. Ese país cuenta con un abanico amplio de ofertas académicas de tercer nivel en ese campo, que rebasa el medio centenar. Además, existe una legislación importante sobre protección del traductor público (jurado), y cuenta con una variedad de colegios y asociaciones de traductores como agremiaciones consolidadas.

*Colombia:* Colombia está viviendo importantes cambios económicos y sociales desde principios del siglo XXI 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 para la formación de traductores y con algunos cursos de traducción incluidos en programas de lenguas.-

*Venezuela:* en este país convergen dos situaciones similares a las de los 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 aspectos políticos y económicos desde finales del siglo xx, las cuales han afectado la demanda de la traducción, principalmente en el ámbito legal. Las razones anteriores sirvieron de base para querer conocer cómo se da la formación de los traductores en ese país que cuenta con solo dos programas de traducción y con algunos cursos orientados a esa formación dentro de las licenciaturas en lenguas extranjeras ofrecidas por otras instituciones.

En este punto, es importante mencionar que, aunque el número de instituciones y programas que componen nuestro análisis pueda parecer reducido, estos seis casos pueden servir como muestra representativa de la situación de la enseñanza de la traducción en los respectivos países, y en otros de la región, debido a la variedad de contextos y orientación de sus estudios. Además, la cantidad de programas ofrecidos en cada país seleccionado es diferente, así como la estructuración de los mismos. De hecho, dos, de los tres países seleccionados (Colombia y Venezuela) solo cuentan con uno y dos programas de traducción totalmente establecidos, respectivamente, a la par con algunos programas de lenguas modernas que incluyen materias de traducción en sus planes de estudios. En contraste con lo anterior, Argentina cuenta con una amplia oferta de cerca de 65 programas de grado en traducción, tanto en universidades como en institutos de educación superior que, en conjunto se ofrecen en alrededor de 47 instituciones, tanto públicas como privadas (Chaia, 2014, p. 10).

## **2. Pregunta de investigación y objetivos de este artículo**

El estudio exploratorio sobre la enseñanza de la traducción en programas de grado universitario del que se desprende este artículo se rige por la siguiente pregunta de

investigación: ¿Cómo ha sido el desarrollo de la enseñanza de la traducción a nivel de pregrado universitario, en el contexto de los países hispanoamericanos, cuál es su situación actual, y cómo se podrían (re-)crear o (re-)adaptar modelos pedagógicos 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?

Siguiendo la clasificación propuesta por Saldanha y O'Brien (2013), en esta pregunta confluyen aspectos de tipo exploratorio, descriptivo y explicativo. Según las autoras "[...] research questions do not always fit neatly into one of the four categories [explorative, descriptive, explicative and evaluative]. A researcher may have an explorative question, which is then followed by a descriptive or an evaluative sub-question" (2013, p. 16).

Debido a que en este artículo solo presentamos los avances de nuestro trabajo investigativo, no nos es posible dar una respuesta final a la pregunta planteada para el estudio ni cumplir con todos los objetivos propuestos en él. Por lo tanto, en este artículo nos trazaremos unos objetivos menos ambiciosos, a saber:

- Explorar y describir el contexto de la enseñanza de traducción en los programas seleccionados,
- Comparar las condiciones en que se realiza la enseñanza de la traducción en las instituciones elegidas mediante el análisis de sus planes de estudio,
- Consultar a las personas involucradas en el proceso sobre cómo se desarrolla la enseñanza de la traducción en sus respectivos



programas y conocer cuál es su opinión sobre el estado actual de sus programas.

### 3. Metodología de la investigación

El trabajo investigativo que origina este artículo se inscribe dentro del campo de la traductología, y, más específicamente dentro del campo de la didáctica de la traducción, según la división propuesta en el mapa de Holmes/Toury (Toury, 1995, p. 10). Para el desarrollo de la investigación se siguió un diseño empírico, no experimental, según las pautas del método conocido como 'estudio de caso' (Hernández Sampieri *et al.*, 2006; Corbetta, 2007; Albarello, 2011; Saldanha y O'Brien, 2013), gracias a la flexibilidad que este ofrece en el uso de diversas técnicas para la recolección de los datos.

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. (Albarello, 2011, p. 49)

Para Albarello, el estudio de caso representa

[...] 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. (Albarello, 2011, p. 15)

Mientras que Saldanha y O'Brien definen este tipo de estudio de la siguiente manera

[...] 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. (2013, p. 207)

En nuestro caso particular, optamos por un estudio de caso múltiple, con el objetivo de abarcar varias instituciones, en diversos paí-

ses, y así poder describir la situación de la enseñanza de la traducción en Hispanoamérica con base en 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 (citado en Saldanha y O'Brien, 2013), el estudio de caso es "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" (p. 207).

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 (2002, p. 102).

Aunque este estudio sigue un enfoque principalmente cualitativo, en él también se incluye alguna cuantificación de las variables que pueden ser cuantificables. Sin embargo, vale la pena aclarar que la información cuantitativa presentada no busca sugerir tendencias en cuanto a la enseñanza de la traducción en el contexto hispanoamericano, ni en los países objeto del estudio pues, por tratarse de un estudio exploratorio-descriptivo, los datos de la presente investigación constituyen una

muestra ‘no probabilística’, cuyo propósito no es extrapolar los resultados a toda la población, ni generar afirmaciones generales sobre una situación dada “[...] 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.” (Saldanha y O’Brien, 2013, p. 208).

Según lo anterior, nuestro estudio busca más bien describir el contexto de la enseñanza de la traducción en los tres países y comparar las condiciones en que esta se realiza, con la idea de que los datos y resultados obtenidos puedan servir como base para investigaciones futuras.

### **3.1. Investigación virtualizada**

Una característica principal en esta investigación se refiere a su componente virtual y al uso de herramientas y recursos en línea, como medios para la distribución de los instrumentos de investigación y para la posterior recolección y análisis de los datos. Esta decisión fue tomada de manera consciente, teniendo en cuenta la distancia entre los casos investigados (países latinoamericanos) y la ubicación del investigador (Alemania), así como las ventajas y limitaciones que los medios virtuales ofrecen en la investigación cualitativa, tal como lo refieren Saldanha y O’Brien:

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. (Saldanha y O’Brien, 2013, p. 187).

Debido a tal distancia geográfica, el componente de observación “tradicional” no constituyó parte de esta investigación. Ello no impli-

có, 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, Bertrán, Callén y Pérez, 2003; Hine, 2004; Moncayo, 2016). 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.). Con este fin, 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 por ‘voz por protocolo de Internet’ (del inglés *Voice over IP*) 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. Las ventajas de estos recursos son evidentes pues, 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 sentirse 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, p. 60).

### **3.2. Fuentes de información utilizadas**

#### **3.2.1. Revisión de planes curriculares de los programas**

Esta constituyó una etapa importante dentro del proceso de triangulación realizado en



nuestro estudio. Para realizar esta revisión seguimos los pasos descritos a continuación:

- Consulta de metodologías seguidas en trabajos similares al nuestro, tales como Caminade y Pym, 2005; Dam y Korning-Zethsen, 2010; EMT Expert Group, 2009; Harris, 1997; Niska, 2005; Torres-Simón y Pym, 2017; Ulrych, 2005, a nivel global, y Chaia, 2014; Díaz, 1983; Gómez y Gómez, 2011; Maury y Mayorga, 2017; Palomares, 2016, para el contexto latinoamericano.
- Búsqueda de información sobre los planes de estudio en fuentes primarias (sitios web de cada institución y en los enlaces correspondientes de los programas descritos) y secundarias (textos físicos sobre programas de traducción; repositorios de información disponibles en línea; listados de instituciones de interpretación y traducción, etc.)
- Revisión y comparación de los planes, categorización por áreas (formación en lenguas, formación sociocultural y temática, formación en tecnologías, traducción, formación profesional), y conteo de las asignaturas ofrecidas y de las cargas horarias en cada área.
- Cotejo entre la información recabada y los datos de las entrevistas y encuestas.
- Análisis comparativo entre la oferta académica de cada programa y las competencias que se desean desarrollar.

### **3.2.2. Encuestas dirigidas a públicos diversos de cada programa:**

Con la ayuda de la aplicación “Formulario” de Google®, se elaboraron sendas encuestas virtuales dirigidas a estudiantes y egresados, por un lado, y a docentes y directivos, por el otro. El objetivo era conocer tanto los aspectos

generales de la organización y funcionamiento de los programas actuales, como la percepción de estudiantes, egresados y profesores de las instituciones sobre sus respectivos programas.

Para la versión de los estudiantes y egresados se incluyeron cinco secciones, con preguntas cerradas y abiertas: 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). En la versión para docentes y administradores se incluyó, además, una sección sobre la información laboral, para un total de seis secciones.

Al final de cada sección se agregó un cuadro de diálogo para escribir comentarios o inquietudes adicionales respecto al tema de dicho segmento. Estas encuestas se sometieron a una prueba piloto (entre agosto y septiembre de 2016) y, luego de realizar los ajustes necesarios, se procedió a la difusión y promoción de las encuestas finales por medio de correos electrónicos enviados a las universidades seleccionadas en cada país.<sup>3</sup> Se solicitó difundir los dos enlaces de las encuestas entre los posibles participantes y se estableció un tiempo de respuesta inicial de 60 días (entre octubre y diciembre de 2016). Debido a varios factores adversos (escasa respuesta institucional, im-

<sup>3</sup> La selección incluyó dos universidades colombianas, dos venezolanas y dos argentinas. En este último país, se invitó inicialmente 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 se incluyó en el estudio final, junto con la UNC.

posibilidad de acceso directo a listas de correo institucionales, variación en fechas de calendarios académicos, recesos por vacaciones, cese de actividades prolongados por conflictos sociales y políticos; p. ej. Venezuela, etc.) fue necesario prolongar la recolección de respuestas esperadas, hacer un segundo llamado a las universidades e invitar a participar a otras instituciones. Por consiguiente, el proceso de recolección duró hasta finales de febrero de 2017.

### **3.2.3. Entrevistas dirigidas a públicos diversos de cada programa**

Las entrevistas semiestructuradas fueron utilizadas como instrumento adicional para corroborar, completar y contrastar la información de las encuestas. Estas se realizaron siguiendo las pautas sugeridas por Corbetta (2007) para la entrevista cualitativa, vista como un procedimiento semejante a una conversación:

*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. (2007, p. 344) [énfasis en el original]*

Como en el resto de este estudio, las entrevistas se realizaron con ayuda del internet. Estas se llevaron a cabo entre los meses de junio y septiembre de 2017, e involucraron a un segmento de participantes elegidos entre los dos grupos de encuestados —por medio de una pregunta incluida en las encuestas, en la que se les solicitaba su autorización para ser entrevistados posteriormente (véase Anexo 1). Como complemento, se condujeron entrevistas con tres expertos u “observadores privilegiados” (dirigentes gremiales, académicos o investigadores de la traducción, uno por país), quienes fueron consultados “[...] 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” (Ibíd., p. 358).

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 espacios preferidos privados, lo cual ofrece beneficios, según Ardévol *et al.* (2003):

[...] 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, p. 14)

En un sentido similar, Saldanha y O'Brien comentan

[...] 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. (2013, p. 187)

Para la realización de las entrevistas se elaboró una guía (véase Anexo 2) con una serie de preguntas semiestructuradas, de acuerdo con los tres grupos de entrevistados. Tal protocolo contenía la presentación de la entrevista, la cual se dividió en un segmento de información personal y un segmento de preguntas abiertas en torno a temas como: las razones para estudiar traducción; el motivo para elegir el programa; la opinión de la formación recibida; el conocimiento del plan de estudio; la

facilidad de acceso a los medios tecnológicos; la percepción sobre la traducción en general, entre otras. En general, intentamos seguir las sugerencias a continuación,

*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, p. 597)

Y,

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, p. 353)

Para la recolección de datos, nos propusimos contactar entre tres y cuatro estudiantes o egresados (18 a 24 en total) y al menos a dos profesores o directivos de cada institución (doce en total), incluyendo participantes de cada programa, idioma, y nivel de estudio, cuando fuera posible.

En cuanto a los “observadores privilegiados”, 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.

Las entrevistas realizadas por internet (Skype®, Google Hangouts®, Facebook Messenger® y, en algunos casos, teléfonos fijos) se grabaron usando la aplicación Callnote® y se guardaron como archivos MP3. Estos archivos sonoros, con una duración promedio de

35 minutos, se transcribieron con la ayuda del programa de reconocimiento de voz Dragon Naturally Speaking 12.0®. Posteriormente, se revisaron, corrigieron y se hizo una primera codificación de los datos.

### 3.3. Perfil de la muestra

En la selección de los participantes para la aplicación de las encuestas, y las subsiguientes entrevistas, de este estudio, se utilizó la técnica de muestreo no probabilístico, conocida como ‘muestreo intencional’ o ‘*purposive sampling*’, en la cual 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 (Hernández Sampieri, Fernández y Baptista, 2006; Saldanha y O’Brien, 2013; Etikan, 2016). Respecto a este tipo de muestreo, Etikan explica, “[...] the idea behind purposive sampling is to concentrate on people with particular characteristics who will better be able to assist with the relevant research” (Etikan, 2016, p. 3). Saldanha y O’Brien complementan esta idea al afirmar que “[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” (Saldanha y O’Brien, 2013, p. 180).

La invitación a responder la encuesta inicial, y las entrevistas posteriores, se dirigió a dos grupos de participantes. Por un lado, a estudiantes y egresados, y, por el otro, a profesores y directivos adscritos a varias instituciones en los países elegidos. La invitación fue atendida inicialmente por 194 estudiantes/egresados y 35 profesores/directivos, pertenecientes a varias de esas instituciones. Sin embargo, tras un proceso de validación de las encuestas respon-

didadas, esas cifras se redujeron a 147 estudiantes/egresados y 32 profesores<sup>4</sup> pertenecientes a seis de las instituciones, en los tres países mencionados (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).

A pesar de las diferencias de población y de cursos y cupos ofrecidos en cada programa, se intentó alcanzar un número similar de profesores y de estudiantes/egresados participantes para cada institución. Esto se hizo con el ánimo de obtener una cantidad de respuestas equivalente y significativa 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.

En las encuestas mencionadas se incluyó una invitación a participar en la entrevista complementaria. 77 (53%) de los 147 estudiantes/egresados encuestados y 28 (89%) de los 32 profesores manifestaron su aceptación de participar en ella. De estas personas se logró entablar conversación con 35 participantes, distribuidos así: 17 entrevistas con estudiantes

y egresados, y 15 entrevistas con profesores o directivos. Adicionalmente, se entrevistaron 3 observadores privilegiados (1 por país), cuyos aportes sirvieron para corroborar o contrastar la información de los demás participantes. 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 1, se discrimina el número de participantes por actividad e institución.

### **3.4. Instituciones participantes y análisis de planes de estudio**

En este apartado describimos brevemente las instituciones representadas en la investigación y presentamos una revisión de sus planes de estudio. Dicha revisión se llevó a cabo agrupando y analizando las diversas asignaturas ofrecidas en cada plan curricular —según sus denominaciones o las habilidades y conocimientos específicos que sus contenidos pretendían desarrollar. Para lo anterior, definimos cinco áreas de formación,<sup>5</sup> con base en los modelos de competencia traductora propuestos por el EMT Expert Group (2009) y por PACTE (2005) debido, no solo a la pertinencia de tales modelos para los fines de nuestro estudio, sino a las semejanzas y complementariedad que ellos presentan, así como a su utilización como referente (especialmente el modelo de PACTE) en los distintos programas elegidos.

Para realizar la comparación, categorización y conteo de las asignaturas, y de sus respectivas cargas horarias y créditos (si aplicaba) en

4 De los formularios recibidos originalmente en la aplicación de Google Drive® 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.

5 Los distintos planes curriculares presentan una división que denominan áreas, ciclos, trayectos, o campos de formación. Con la intención de unificar tales términos, en este análisis nos referiremos a ‘áreas de formación’.

**Tabla 1.** Número de participantes en las encuestas y las entrevistas

Institución	Encuestas		Entrevistas		
	Estudiantes/ egresados	Profesores	Estudiantes/ egresados	Profesores	Observadores 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		

relación con el total de asignaturas de los programas, procedimos a organizar los datos de cada plan en las áreas siguientes:

- *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.*
- *Área de formación 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.*

El paso siguiente consistió en contrastar los hallazgos en los planes curriculares con los datos obtenidos mediante los demás instrumentos del estudio. Para ello rastreamos las encuestas y entrevistas en busca de opiniones o comentarios de los participantes que revelaran sus percepciones 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.

Para garantizar el anonimato de los participantes, asignamos una identificación alfanumérica, de 5 dígitos para los profesores y 6 dígitos 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, este correspondería a una



respuesta de la Universidad de Antioquia (3), hecha por el estudiante (E) con número 091, en una encuesta (A).

A continuación, presentamos las tablas con la información resumida de los planes de estudio de cada institución. Por las limitaciones de espacio, solo comentaremos sobre aquellos aspectos que consideramos más relevantes en cada área de formación, e incluiremos ejemplos puntuales de las opiniones aportadas por los participantes (en las encuestas y las entrevistas) respecto al desarrollo de dichas áreas en sus programas respectivos. Aunque en las tablas de cada plan de estudios incluimos el número de materias correspondiente a cada una de las cinco áreas de formación propuestas, nuestro análisis comparativo se centrará en la dedicación horaria asignada a cada una de esas áreas, por ser este el tiempo de contacto

académico ‘real’ entre alumnos y profesores estipulado por las instituciones.

### **Universidad Nacional de Córdoba (UNC) (Pública)**

Ubicación: Córdoba, Argentina  
Programa(s) ofrecido(s): 4 - Traductorado Público Nacional (inglés, francés, italiano o alemán)  
Duración y modalidad: régimen anual (5 años).  
Presencial  
Plan de estudios vigente: 1990  
Número de estudiantes del programa: 3394 (642 hombres, 2752 mujeres)

La Universidad Nacional de Córdoba ofrece cuatro programas de traducción, traductorados públicos, orientados a formar profesionales habilitados para realizar traducciones de tipo legal, reconocidas o exigidas por los organismos públicos o privados en Argentina (según

**Tabla 2.** Resumen de plan de estudios, traductorados UNC

Nombre del programa	Área de formación	Núm. asignaturas sobre el total	% asignaturas sobre el total	Carga horaria asignaturas sobre el total (sin conteo de créditos) <sup>1</sup>	% carga horaria asignaturas sobre el total
Traductorado Público Nacional <sup>2</sup> (alemán francés, inglés o italiano)	Área de formación en lenguas	18/35	51,4	2984/ ≈ 4776	62,5
	Área de formación sociocultural y temática	6/35	17,1	576/ ≈ 4776	12,1
	Área de formación tecnológica	(No aplica)		(No aplica)	
	Área de traducción	11/35	31,4	1216/ ≈ 4776	25,4
	Área de formación profesional.	(No aplica)		(No aplica)	

1 La carga horaria para las dos instituciones argentinas se basó en el número de ‘horas cátedra’ de los programas respectivos. Una hora cátedra, en Argentina, equivale a 40 minutos. A diferencia de Colombia y Venezuela, en Argentina no se utiliza el sistema de Unidad Crédito (UC) para medir la duración de las asignaturas en la carrera. Por ello, no se incluye su conteo en las dos instituciones de este país.

2 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].

lo estipulado por la Ley 20 305 para el Traductor Público) (Tabla 2). 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. Este ciclo tiene una duración de 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). Los exámenes parcial y final de estas materias deben ser aprobados para poder continuar con las materias del primer año.

Los planes de estudio se enseñan por medio 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 4736 horas académicas para italiano y alemán, 4752 para francés, y 4776 para inglés. Aparte de la lengua elegida para el traductorado público, los estudiantes deben mostrar competencia, a nivel de lectura, en una tercera lengua de su elección, antes de recibir el grado.

### ***Instituto de Enseñanza Superior en Lenguas Vivas ‘Juan Ramón Fernández’ - ‘LV’ (Público)***

Ubicación: Buenos Aires, Argentina  
 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  
 Duración y modalidad: régimen semestral (9 semestres, 8 más 1 de residencia o práctica), Presencial  
 Plan de estudios vigente: alemán (2004), portugués (2006), francés e inglés (2013)  
 Número de estudiantes del programa: 1712 aprox. (entre traductorados y profesorados)

El Instituto ‘Lenguas Vivas’ ofrece cuatro traductorados organizados por los departa-

mentos de los respectivos idiomas, de manera independiente. A diferencia de los traductorados públicos, ofrecidos por la mayoría de universidades en Argentina (cf. Chaia, 2014), los programas de lenguas vivas tienen una orientación literaria y científico-técnica que habilita a sus egresados para desempeñarse como traductores en las lenguas respectivas (inglés, portugués, francés y alemán) en las esferas científica, literaria, económica, entre otras áreas, “con la salvedad de las incumbencias profesionales establecidas por la Ley 20305 para el Traductor Público”<sup>6</sup>. Es decir, sus egresados pueden desempeñarse solo 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 corresponda.<sup>7</sup>

Los planes de estudio de los traductorados de alemán, francés y portugués difieren en su organización de la oferta para inglés. Por esa razón, el último se presentará por separado.

Como puede observarse en la Tabla 3, los planes de los traductorados de alemán, francés y portugués 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

6 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](https://ieslvf-caba.infed.edu.ar/sitio/departamento-de-aleman-2/upload/TraductoradoAlemanversionfinal101006_1.pdf))

7 Fuente [https://ieslvf-caba.infed.edu.ar/sitio/upload/Traductorado\\_de\\_Frances.pdf](https://ieslvf-caba.infed.edu.ar/sitio/upload/Traductorado_de_Frances.pdf), consultado el 4 de marzo de 2019.

**Tabla 3.** Resumen de los planes de estudio de los traductorados en alemán, francés y portugués, LV

Nombre del programa	Área de formación	Núm. asignaturas sobre el total <sup>1</sup>	% asignaturas sobre el total	Carga horaria asignaturas sobre el total (Argentina no usa créditos)	% carga horaria asignaturas sobre el total
Traductorados en alemán(a), francés (b) y portugués (c). <sup>2</sup>	Área de formación en lenguas	a) 16/39	a) 41	a) 1760/3936	a) 44,7
		b) 19/39	b) 48,7	b) 1632/3616	b) 45,1
		c) 12/35	c) 34,2	c) 1152/3360	c) 34,2
	Área de formación sociocultural y temática	a) 8/39	a) 20,5	a) 768/3936	a) 19,5
		b) 6/39	b) 15,3	b) 544/3616	b) 15
		c) 8/35	c) 22,8	c) 768/3360	c) 22,8
	Área de formación tecnológica	a) 1/39	a) 2,5	a) 64/3936	a) 1,6
		b) 1/39	b) 2,5	b) 96/3616	b) 2,6
		c) 1/35	c) 2,8	c) 96/3360	c) 2,8
	Área de traducción	a) 13/39	a) 33,3	a) 1152/3936	a) 29,2
		b) 12/39	b) 30,7	b) 1152/3616	b) 31,9
		c) 13/35	c) 37,1	c) 1248/3360	c) 37,1
	Área de formación profesional.	a) 1/39	a) 2,5	a) 192/3936	a) 4,8
		b) 1/39	b) 2,5	b) 192/3616	b) 5,3
		c) 1/35	c) 2,8	c) 96/3360	c) 2,8

1 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.

2 Los planes de estudio de los traductorados de lenguas vivas están disponibles en: [https://ieslvf-caba.infod.edu.ar/sitio/departamento-de-aleman-2/upload/TraductoradoAlemanversionfinal101006\\_1.pdf](https://ieslvf-caba.infod.edu.ar/sitio/departamento-de-aleman-2/upload/TraductoradoAlemanversionfinal101006_1.pdf) (alemán); [https://ieslvf-caba.infod.edu.ar/sitio/departamento-de-frances-2/upload/Traductorado\\_de\\_Frances.pdf](https://ieslvf-caba.infod.edu.ar/sitio/departamento-de-frances-2/upload/Traductorado_de_Frances.pdf) (francés); y [https://ieslvf-caba.infod.edu.ar/sitio/departamento-de-portugues-2/upload/Traductorado\\_Portugues.pdf](https://ieslvf-caba.infod.edu.ar/sitio/departamento-de-portugues-2/upload/Traductorado_Portugues.pdf) (portugués), [consultados el 25 de septiembre de 2018].

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 estos tres planes de estudio, 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 corta diferencia de horas académicas (3936 el primero y 3616 el segundo). Mientras que el plan de portugués cuenta con 35 asignaturas y con un total de 3360 horas de estudio.

A diferencia de los tres primeros traductorados de LV (Tabla 4), el de inglés tiene una distribución

de materias y cargas horarias planeadas para la formación en tres especialidades diferentes, con variación entre el 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 lo que ellos llaman ‘Campo de Formación Profesionalizante’.

Lo primero que resalta 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 cantidad de horas académicas (alrededor de 4000 cada uno, frente a 3600 en promedio en las otras lenguas).

**Tabla 4.** Resumen de plan de estudios, traductorado en inglés (tres modalidades), LV

Nombre del programa	Área de formación	Núm. asignaturas sobre el total <sup>5</sup>	% asignaturas sobre el total	Carga horaria asignaturas sobre el total (Argentina no usa créditos)	% carga horaria asignaturas sobre el total
Traductorado en Inglés <sup>1</sup>	Área de formación en lenguas	a) 16/47	a) 34	a) 1454/4032	a) 36,1
		b) 16/45	b) 35,5	b) 1456/3952	b) 36,8
		c) 15/47	c) 31,9	c) 1408/4000	c) 35,2
	Área de formación sociocultural y temática	a) 11/47	a) 23,4	a) 688/4032	a) 17
		b) 7/45	b) 15,5	b) 416/3952	b) 10,5
		c) 8/47	c) 17,0	c) 512/4000	c) 12,8
	Área de formación tecnológica	a) 1/47	a) 2,1	a) 64/4032	a) 1,6
		b) 1/45	b) 2,2	b) 64/3952	b) 1,6
		c) 1/47	c) 2,1	c) 64/4000	c) 1,6
	Área de traducción	a) 18/47	a) 38,2	a) 1632/4032	a) 40,4
		b) 20/45	b) 44,4	b) 1728/3952	b) 43,7
		c) 22/47	c) 46,8	c) 1824/4000	c) 45,6
	Área de formación profesional	a) 1/47	a) 2,1	a) 192/4032	a) 4,7
		b) 1/45	b) 2,2	b) 192/3952	b) 4,8
		c) 1/47	c) 2,1	c) 192/4000	c) 4,8

1 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.

Teniendo en cuenta que el grueso de la población estudiantil de los traductorados en LV está constituido por quienes se forman en lengua inglesa, la división en tres trayectos o especialidades permite una ramificación en los perfiles profesionales de los futuros traductores que descongestiona los cursos avanzados. A la vez, esto posibilita que los estudiantes puedan definir sus gustos y elegir el campo de especialidad de su interés. Algo que sería difícil de llevar a cabo en los otros tres traductorados, debido al reducido número de estudiantes que se gradúan en cada idioma, con una tasa de graduación que fluctúa entre 3 y 7 alumnos por año. (2P30B).

#### **Universidad de Antioquia - 'UdeA' (Pública)**

Ubicación: Medellín, Colombia

Programa(s) ofrecido(s): 1 - Traducción Inglés-Francés-Español

Duración y modalidad: régimen semestral

(8 semestres), Presencial

Plan de estudios vigente: 2005

Número de estudiantes del programa: 239 (117 hombres, 122 mujeres)

La Universidad de Antioquia es la única que cuenta con una carrera de traducción como programa de grado en Colombia. Los estudiantes se forman en traducción desde el inglés y el francés hacia el español, con un énfasis en textos escritos. Aunque la formación en los primeros cuatro semestres se centra en el aprendizaje de las lenguas, los cursos de idiomas tienen un componente de 'aprestamiento a la traducción' (véase la Tabla 5). Tal aprestamiento sirve para que los estudiantes adquieran los rudimentos básicos de la disciplina antes de llegar al ciclo profesional. El inicio en esta carrera no requiere de ningún conocimiento previo sobre las lenguas extranjeras. Por lo anterior, los estudiantes nuevos, con pocas excepciones, inician sus estudios con el conocimiento básico del inglés adquirido durante el bachillerato, y con un desconocimiento total del francés. Esta

**Tabla 5.** Resumen de plan de estudios, Traducción inglés-francés-español, UdeA

Nombre del programa	Área de formación	Núm. asignaturas sobre el total	% asignaturas sobre el total	Carga horaria (y créditos) asignaturas sobre el total <sup>1</sup>	% carga horaria asignaturas sobre el total
Traducción inglés-francés-español <sup>2</sup>	Área de formación en lenguas	17/40	42,5	1376/2368 (en créditos 90/152)	58,1
	Área de formación sociocultural y temática	4/40	10	192/2368 (en créditos 12/152)	8,1
	Área de formación tecnológica	2/40	5	128/2368 (en créditos 8/152)	5,4
	Área de traducción	13/40	32,5	512/2368 (en créditos 32/152)	21,6
	Área de formación profesional.	4/40	10	160/2368 (en créditos 10/152)	6,7

1 La carga horaria para las dos instituciones colombianas se basó en el número de ‘horas cátedra’ de los programas respectivos. Una hora cátedra, en Colombia corresponde a 60 minutos. Respecto al sistema de créditos, Restrepo (2005) 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” (p. 142).

2 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].

situación hace que el programa de estudios dedique más de la mitad de su tiempo de enseñanza total a la formación en lenguas. El plan de estudios se compone de 40 asignaturas, distribuidas en 2368 horas.<sup>8</sup>

### **Universidad EAN (Privada)**

Ubicación: Bogotá, Colombia  
Programa(s) ofrecido(s): 1 - Profesional en Lenguas Modernas - con énfasis en traducción.  
Duración y modalidad: régimen semestral (8 semestres), Presencial  
Plan de estudios vigente: 1997  
Número de estudiantes del programa: entre 300 y 350 (de aprox. 2000 en el programa de Lenguas Modernas)

La Universidad EAN se enfoca en la formación de profesionales para el mundo empresarial y de los negocios (Tabla 6). La formación en traducción forma parte de uno de los cuatro énfasis ofrecidos a los estudiantes, y solo consta de cuatro materias, las cuales se pueden tomar a partir del quinto semestre. Según lo anterior, los egresados reciben el título de Profesionales en Lenguas Modernas, siendo la traducción solo un énfasis de la carrera y solo con oferta para el par de lenguas inglés-español. En esta institución no se exige un nivel mínimo de lenguas extranjeras para ingresar a la carrera. No obstante, la formación en lenguas requiere que el egresado sea competente en tres lenguas extranjeras (con elección entre alemán, francés, italiano y portugués) al momento de recibir su título.

8 En Colombia, las horas académicas (o cátedra) duran 60 minutos. En Argentina, estas equivalen solo a 40 minutos de clase, mientras que en Venezuela, la hora académica fluctúa entre 45 y 60 minutos. Esto explica la diferencia en horas de duración entre los planes de cada país.

Por su énfasis en los negocios y los aspectos empresariales, esta universidad dedica una parte importante de su plan en la formación en temas de cultura y de formación empresarial.



**Tabla 6.** Resumen de plan de estudios, Profesional en Lenguas Modernas, énfasis en traducción, EAN

Nombre del programa	Área de formación	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 <sup>1</sup>	Área de formación en lenguas	19/40	47,5	1 296/2304 (en créditos 81/144)	56,2
	Área de formación sociocultural y temática	16/40	40	720/2304 (en créditos 45/144)	31,2
	Área de formación tecnológica	(No aplica)	-	(No aplica)	-
	Área de traducción	4/40	10	192/2304 (en créditos 12/144)	8,4
	Área de formación profesional.	1/40	2,5	96/2304 (en créditos 6/144)	4

<sup>1</sup> 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 septiembre de 2018].

Los profesionales de lenguas modernas de la EAN se forman por medio de 40 asignaturas, que ocupan 2304 horas en el plan de estudios.

### **Universidad Central de Venezuela - 'ucv' (Pública)**

Ubicación: Caracas, Venezuela  
 Programa(s) ofrecido(s): 2 - Licenciatura en Traducción, Licenciatura en Traducción e Interpretación (dos idiomas entre inglés, francés, alemán, italiano y portugués)  
 Duración y modalidad: régimen anual (5 años), Presencial  
 Plan de estudios vigente: 1994  
 Número (aproximado) de estudiantes del programa: s./d.

Esta universidad es la única que ofrece el programa de traducción en Venezuela, como una carrera completa, con la posibilidad de elegir la formación en dos lenguas dentro de las cinco disponibles (inglés, francés, alemán, italiano y portugués) (Tabla 7). Los estudiantes pueden

elegir entre la Licenciatura en Traducción, o la Licenciatura en Traducción e Interpretación, como titulaciones independientes. En esta institución, durante los dos años iniciales, se ofrece un ciclo común con estudiantes de las dos carreras, más los de Licenciatura en Lenguas Extranjeras. Durante esa etapa común, no hay aún una orientación específica hacia la disciplina de la traducción, la cual se inicia al elegir la 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. La Licenciatura en Traducción consta de 33 materias y una duración total de 4640 horas de estudio. Para la Licenciatura en Traducción e Interpretación se requieren 5152 horas distribuidas en 43 materias.

### **Universidad de los Andes - 'ULA' (Pública)**

Ubicación: Mérida, Venezuela  
 Programa(s) ofrecido(s): 1 - Licenciatura en Idiomas Modernos - opción Traducción, (dos idiomas entre

**Tabla 7.** Resumen de plan de estudios, Licenciaturas en Traducción y en Traducción e Interpretación, UCV

Nombre del programa	Área de formación	Núm. asignaturas sobre el total	Núm. asignaturas sobre el total <sup>1</sup>	Carga horaria (y créditos) asignaturas sobre el total <sup>2</sup>	% carga horaria asignaturas sobre el total
Licenciatura en Traducción, y Licenciatura en Traducción e Interpretación <sup>3</sup>	Área de formación en lenguas	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	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 aplica)	-	(No aplica)	
	Área de traducción	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
	Área de formación profesional	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) s.d. b) s.d.

1 La clasificación alfabética de los valores y porcentajes que aquí se presenta corresponde a las dos Licenciaturas ofrecidas por la UCV, así: a) Licenciatura en Traducción y b) Licenciatura en Traducción e Interpretación.

2 La carga horaria para las dos instituciones venezolanas se basó en el número de 'horas cátedra' de los programas respectivos. Una hora cátedra, en Venezuela oscila entre 45 y 60 minutos. Respecto a los créditos, en Venezuela "[...] se considera que una hora de clase teórica o 2 horas de prácticas o de laboratorio equivalen a una unidad crédito". Universidad de los Andes, Vicerrectorado Académico, diciembre de 2012, p. 6.

3 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 2018].

inglés, francés, alemán e italiano)  
Duración y modalidad: régimen semestral  
(10 semestres), presencial  
Plan de estudios vigente: s./d.  
Número de estudiantes del programa: 74 (de 584 en el programa de Idiomas Modernos).

En la ULA, los estudiantes reciben una formación enfocada en el aprendizaje de las lenguas modernas con una perspectiva humanística, principalmente (Tabla 8). La formación en traducción forma parte de las opciones profesionales al llegar al ciclo avanzado. Igual que en el caso de la EAN, aquí solo se ofrecen cuatro materias de traducción más una de ter-

minología y documentación, todas ellas disponibles desde el quinto semestre. Los egresados reciben el título de Profesionales en Idiomas Modernos, con la traducción como una 'Opción profesional' que no se plasma en el diploma (para recibir una 'Mención', registrada en el diploma, se requerirían 8 materias de traducción como mínimo). Quienes deciden tomar la Opción de Traducción, cuentan con una oferta de cursos en inglés y francés. No obstante, la Universidad ofrece italiano y alemán para quienes deciden tomar las demás opciones profesionales.

**Tabla 8.** Resumen de plan de estudios, Licenciatura en Idiomas Modernos (opción traducción), ULA

Nombre del programa	Área de formación	Núm. asignaturas sobre el total	% asignaturas sobre el total	Carga horaria (y créditos) asignaturas sobre el total	% carga horaria asignaturas sobre el total
Licenciatura en Idiomas Modernos, Opción Traducción <sup>1</sup>	Área de formación en lenguas	24/40	60	1696/2880 (en créditos 106/180)	58,8
	Área de formación sociocultural y temática				
	Área de formación tecnológica	(No aplica)	-	(No aplica)	-
	Área de traducción	5/40	12,5	320/2880 (en créditos 20/180)	11,1
	Área de formación profesional.	1/40	2,5	320/2880 (en créditos 20/180)	11,1

<sup>1</sup> 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].

El plan de estudios de la Licenciatura en Idiomas Modernos consta de 40 materias y una duración de 2880 horas.-

#### 4. Análisis comparativo de las propuestas curriculares

Tras observar los planes de estudio de las instituciones seleccionadas, podemos advertir algunos aspectos relativos a cada plan por separado y otros que atañen a varios de los programas analizados. Aunque nuestro análisis parte de la división de asignaturas en cinco áreas de formación relacionadas con los modelos de competencia traductora propuestos por EMT y por PACTE, no es nuestra pretensión que estas cinco áreas representen una división simétrica de los contenidos enseñados en cada programa. En ese aspecto, concordamos con la crítica que hacen Torres-Simón y Pym (2017) al modelo propuesto por el EMT. Según estos dos autores,

tal modelo no tiene claridad respecto a cuál es el porcentaje de tiempo y esfuerzo que se debería dedicar al desarrollo de cada una de las competencias presentadas.

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. (Torres-Simón y Pym 2017, p. 5).

La afirmación final de Torres-Simón y Pym respecto a la libertad, y de algún modo, la arbitrariedad de cada programa para organizar la distribución de las cargas horarias en sus mallas curriculares se pudo constatar en cada uno de los planes que analizamos. A modo de ejemplo, notamos que, dentro de la amplitud de

propuestas, la formación en lenguas es el área con más dedicación horaria, mientras que la enseñanza de las tecnologías para la traducción ocupa el menor tiempo en cada programa. Así mismo, observamos que la asignación horaria para las materias de traducción, propiamente dicha, fluctúa entre un 8,4% y un 45,6%, según la institución y el programa de estudios.

Una observación más a fondo de los programas nos indica que algunos de los planes de estudio ofrecen una formación más centrada en las humanidades (p. ej. LV, UCV, ULA); mientras que en otros casos priman los aspectos científicos y técnicos (p. ej. UDEA y Traductorado Científico-Técnico de LV). La formación especializada es más notoria en la UNC, por su oferta de Traductorado Público, y en la EAN, por su orientación a formar profesionales en lenguas con énfasis en temas empresariales y de negocios. A continuación, presentamos un análisis más detallado de cada área de formación.

#### **4.1. Área de formación en lenguas**

En cuanto a la formación en lenguas, todos los planes de estudio propenden por una sólida formación en las lenguas extranjeras y apuntan a cumplir con ese propósito desde la fase inicial de las carreras (e incluso desde antes, como sucede con el ciclo nivelatorio de la UNC). Se nota entonces, que en las seis instituciones analizadas la formación en lenguas constituye uno de los aspectos de mayor peso en los planes de estudio, superando en la mayoría de los casos el 56% de la dedicación horaria —la única excepción se da con los traductores de LV, que fluctúan entre un 34 y un 44,7%.

No obstante, el elevado porcentaje de tiempo asignado al estudio de las lenguas, el éxito de en su aprendizaje no es percibido de manera uniforme en los distintos programas. Por ejemplo, en el caso de las dos instituciones ar-

gentinas (UNC y LV), el dominio de las lenguas se percibe como una fortaleza. Vale la pena mencionar que, según el Índice de Nivel de Inglés (2016) “Argentina es por mucho el país latinoamericano con mejor nivel de inglés” (EF Education First Ltd. 2016).<sup>9</sup> Lo anterior, junto a los requisitos de esas dos instituciones, respecto a la necesidad de un conocimiento previo de las lenguas (o al cursado de un ciclo nivelatorio) para la admisión de los estudiantes a sus programas de traducción, parece redundar en un beneficio para el avance lingüístico y académico de sus estudiantes, al posibilitar un enfoque de los cursos hacia temas de carácter más específico de la traducción desde etapas iniciales. A pesar de ello, se nota que algunos de los programas (p. ej. los traductores de alemán y francés de LV) siguen dedicando una cantidad de tiempo importante a temas lingüísticos, como la enseñanza de la gramática y la fonética.

Otras dos instituciones que registran buena aceptación de su formación en lenguas son la UCV y la EAN. Los participantes de la UCV atribuyen su competencia idiomática al énfasis de sus carreras en los aspectos lingüísticos y fonéticos dentro de la formación de traductores e intérpretes (Tabla 9). En el caso de EAN, se menciona como una fortaleza la alta presencia de profesores nativos para cada lengua extranjera, y la buena capacitación de los docentes que enseñan la lengua materna.

En contraste con la situación anterior, los participantes de la UDEA y la ULA consideran que la formación lingüística en sus programas resulta insuficiente y que esas deficiencias deben

---

<sup>9</sup> Argentina también ha ocupado los niveles ‘alto’ o ‘muy alto’, en la clasificación mundial de Education First en los últimos tres años, mientras que Colombia y Venezuela ha tenido una clasificación ‘baja’ o ‘muy baja’ en el mismo periodo.

**Tabla 9.** Ejemplos de opiniones aportadas por los participantes respecto a la formación en lenguas

Estudiantes/egresados	Profesores
<p>"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). Trad. italiano — UNC</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). Trad. inglés — UNC</p>
<p>"[...] siempre fue un contenido muy fuerte en la lengua extranjera. 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). Trad. francés — UNC</p>	<p>"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) Trad. francés — UNC.</p>
<p>"[...] 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 proficiency [pruebas estandarizadas] de cierto nivel para arriba. [...] Pero el del español es el que es el filtro..." (2E173B) Trad. inglés - LV</p>	<p>"[...] el nivel que se está pidiendo es un B1 para entrar al traductorado. Hay algunas cuestiones de lengua que todavía tienen por perfeccionar." (2P29B) Trad. alemán - LV</p>
<p>"[...] 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, 'si, 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). Trad. inglés - LV</p>	<p>"[...] 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) Trad. inglés - LV</p>
<p>"[...] con respecto al resto del grupo, y de los graduandos, yo siempre quedé como con la sensación agri 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>"Porque es un programa de cuatro años, y digamos que los dos primeros años nos la pasamos, (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>"[...] 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>	



Estudiantes/egresados	Profesores
"yo creo que, el inglés es muy bueno, sinceramente, hay buenos profesores, pero debería ser más intensivo. Debería haber cómo más profundidad al momento de encarrilarse en la traducción" (4E049B)	"Pon tú, en alemán llegamos a un B1, en alemán son cuatro niveles. Pero, por ejemplo, en los demás idiomas a veces alcanzan B2, C1." (4P13B)
"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 solo 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)	"[...] para el programa de traducción, yo creo que una fortaleza que hay en lo que se llama el Ciclo Básico, es el conocimiento morfo-sintáctico, 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 creo que hay estudiantes con buena formación." (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)	"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)
"[...] 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)

ser subsanadas por los alumnos de manera independiente. Esta queja puede estar relacionada con el hecho de que el conocimiento del inglés por la población de Colombia y Venezuela esté catalogado como de los más bajos del continente, de acuerdo con el Índice de Nivel de Inglés (2018).<sup>10</sup> Además de esto, los participantes de estos países manifiestan haber recibido una formación en lenguas (tanto extranjeras como materna) bastante deficiente durante el bachillerato, y a ello se agrega que ninguno de los programas de traducción ofrecidos en Colombia o Venezuela exige conoci-

mientos lingüísticos mínimos para el ingreso de los estudiantes nuevos.

En el caso del programa de la UDEA, se reclama una mayor inclusión del componente oral de las dos lenguas extranjeras, pues los participantes argumentan que las habilidades orales no hacen parte de su formación. Además solicitan un mayor equilibrio entre la intensidad con que se enseñan el inglés y el francés en los cursos que no son de lenguas propiamente; según ellos, la enseñanza del francés se limita a los cursos de lenguas, y los demás cursos se dictan, por lo general, en español. Otra petición de los participantes de la UDEA se refiere a la necesidad de incluir otras lenguas en la carrera de traducción, que amplíen la oferta actual.

<sup>10</sup> Índice de Nivel de Inglés, 2018 (consultado de <https://www.ef.com.ar/epi/> el 5 de marzo de 2019).

En cuanto a la ULA (al igual que sucede con la UCV), se mencionan los problemas sociales y políticos del país (p. ej. renuncia de docentes, ausentismo y deserción de estudiantes, etc.) como posibles causas del descenso del rendimiento y la calidad, no solo en las lenguas sino en la

formación en general. Ante la renuncia continua de profesores, los programas han debido recurrir a estudiantes de últimos semestres, o recién graduados, para que dicten las materias que se requieren.

**Tabla 10.** Ejemplos de opiniones aportadas por los participantes respecto a la formación sociocultural y temática

Estudiantes/egresados	Profesores
"[...] 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, [...] creo que se hace mucho hincapié en las materias generales y de formación cultural. Y no tanto en el área de traducción." (2E145B).	"[...] se hace mucho más hincapié en las humanidades... algunos casi no prestan atención a las materias técnico-científicas. Por ejemplo, en francés, que medicina no es un campo tan importante, tengo entendido [...] que casi no les prestan atención a las ciencias duras. [...] ¡Esto es lo que me contaban algunos alumnos! (2P31B).
"[...] 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)	"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)
"Falta más enfoque en la traducción como tal durante los primeros años y más materias electivas que permitan tener conocimientos más amplios." (3E088A).	
"[...] hay dos electivas socio-humanísticas, y dos electivas culturales [...] nosotros sí 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 TIC, o por más horas de comunicación empresarial" (4E054B)	"[...] 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)
"Y 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 solo 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)	
"Hay muchas introducciones, introducción a la literatura, introducción al arte, introducción a... A la filosofía. Y otras que son importantes. Pero deberían como que (...) Deberían inclinarlo. Por ejemplo, si la persona quiere ver traducción debería ser eso." (6E166B)	

Otra solicitud recurrente, tanto de profesores como de estudiantes de varios programas, se refiere a la necesidad de fortalecer la enseñanza del español, pues, más allá de las dificultades de comprensión del texto en L2, está el problema de la reescritura natural en la lengua materna. En la mayoría de los casos, la debilidad de los estudiantes en la lengua castellana se atribuye a una deficiente formación desde la escuela secundaria. Por ello, se pide una ampliación de las materias relacionadas con la lengua materna, y una distribución de su enseñanza a lo largo de las carreras.

#### **4.2. Área sociocultural y temática**

Independientemente de si las carreras están orientadas a formar traductores públicos (UNC), generales (LV, UDEA, UCV) o Profesionales en Lenguas Modernas (EAN, ULA), la inclusión de varios campos del saber, en la forma de asignaturas de formación sociocultural y temática ofrece un panorama amplio, aunque no profundo, de temas de estudio que los estudiantes podrán seguir estudiando, en una eventual formación de posgrado como traductores. Las temáticas más enseñadas tienen que ver con literatura y aspectos culturales de las lenguas estudiadas; también se incluyen aquí materias de ética, introducción a la filosofía, al arte, o a la historia. En el caso de EAN se enfatiza bastante en temas de empresariales, organizacionales y de negocios. En algunos de los comentarios (Tabla 10) se observa cómo los participantes parecen ver la formación sociocultural como un aspecto de menor importancia, y sugieren remplazar algunas de esas materias por otras orientadas a la práctica de traducción, directamente.

Según la dedicación horaria, los programas con mayor dedicación a esta área son: EAN (31,2%), ULA (19%), y los traductorados de portugués y alemán de LV (22,8 y 19,5%, respectivamente). La UNC y la UCV dedican a esta formación cerca del 12% de su distribución

académica, y la dedicación más baja en la formación sociocultural y temática es la ofrecida por la UDEA, con solo un 8,1% del tiempo total.

#### **4.3. Área de formación tecnológica**

La *formación tecnológica* parece ser la gran ausente en la mayoría de los planes de estudios. Con excepción del programa de la UDEA (5,4% de la carga horaria) y de LV (2,8%), los demás programas curriculares no incluyen asignaturas para esa formación específica (UNC, UCV, ULA), o enseñan estos contenidos de como complemento de otras materias (EAN). En las instituciones analizadas, tanto los profesores como los estudiantes reconocen la importancia de saber utilizar esas herramientas, y observan la falta de ellas como una desventaja para la formación integral de los traductores. Los datos de los participantes (Tabla 11) sugieren que hay suficiente competencia en el uso de tecnologías de la comunicación (TIC), tanto entre los estudiantes como entre los profesores, y que ambos grupos hacen uso de ellas dentro del ámbito educativo. Por otra parte, se manifiesta poco conocimiento y uso de las herramientas de traducción asistida por computador (TAC).

Solo en la UDEA (y de cierta manera en EAN) se enseñan las herramientas para la traducción asistida por computador (TAC) de una manera integrada y sistemática. En los demás planes de estudio no se ofrece esta formación, ni se evalúa su conocimiento (competencia instrumental) de manera separada. Además, se puede ver que, en muchos casos, la formación en tecnologías se reduce al trabajo con las TIC (p. ej. con el uso de buscadores en Internet, de procesadores de texto, y de hojas de cálculo utilizadas para realizar glosarios, etc.). Los profesores que incluyen algún trabajo con TAC lo hacen *motu proprio*, generalmente recurriendo a herramientas

**Tabla 11.** Ejemplos de opiniones aportadas por los participantes respecto a la formación tecnológica

Estudiantes/egresados	Profesores
<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. [...] esa información de usar programas de traducción, no. ¡Es poco y nada!" (1E077B).</p>	<p>Traductorado inglés UNC</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>Traductorado francés UNC</p> <p>"[...] 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." (1E19B)</p>	<p>Traductorado francés UNC</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 online. ¿Sí? lo que hacemos es un trabajo de presentación de algunos recursos y todo. Pero como nosotros, a través de la Universidad, no hemos sido formados para ello, 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).</p>
<p>Traductorado inglés LV</p> <p>"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, es una desventaja total" (2E173B)</p>	<p>"Es mínimo, ¡si 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 pagarán 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" (2P31B).</p>
<p>"[...] 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." [...] había como una refrecencia 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" (2E145B)</p>	<p>"No tenemos <i>Trados</i> ... por ejemplo. En mi materia no lo necesito. Pero en las materias de Técnica y de Científica se podría necesitar... [...] hay materias de Traductorados donde en las Herramientas Informáticas les enseñan a usar el Word, en vez de enseñarles a usar el <i>Trados</i>. Son muchas cosas en las que hay que mejorar." (2P30B)</p>
<p>"[...] 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 que exigen...eh, sería bueno que en otros cursos también las apliquen, porque realmente se limitan mucho a esas dos materias. Pero 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).</p>	<p>"[...] 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. Me parece que es más algo que se debe trabajar, de pronto, en la Escuela es... Es más, con los docentes. Es el hecho de tratar de hacer que el docente, o que algunos docentes, se vinculen de forma activa a los procesos de la Escuela, como tal." (3P28B).</p>

Estudiantes/egresados	Profesores
"Era bastante cómodo. Las aulas de informática tenían todos los softwares, los computadores funcionaban bien, entonces en ese momento no tuvimos ningún inconveniente." (4E054B)	"[...] los muchachos "cacharrear" un poco con Toolkit en traducción 1. En traducción 2 trabajamos Wordfast Anywhere, que es libre y en línea. [...]. Eh... Dejavú se trabaja en traducción 3, la legal. Y Trados en el último nivel, en comercio internacional. Pero esas dos están instaladas en los laboratorios, en la Universidad, sí. Y hay acceso a ellas" (4P13B)
"[...] 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 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)	"[...] en el Programa no hay mucho contenido de tecnología. [...]. Y en cuanto a cómo se usa, no tengo mucha información, pero si observo que los profesores utilizan, por ejemplo, Video Beam, cuando tienen clases en un salón donde hay conexión a Internet, que son muy pocos [...] 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)
"[...] lo que le comenté de 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)	
"[...] De hecho con el Internet, el 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, si es muy limitado lo que uno puede para trabajar. (6E166B)	"[...] hay unos que llegan mal en Internet. Otros llegan mal, por ejemplo, en trabajar en Word. Que para nosotros, esa es una herramienta fundamental. Trabajar con Word. [...] Googledocs, utilizamos diccionarios en línea, utilizamos el Wordfast, Google drive [...]. Son las herramientas que más utilizamos." (5P09B)

*freeware*, y a conocimientos autodidactas. Por ello, muchos de esos profesores manifiestan la necesidad de una capacitación adecuada en el manejo de las herramientas TAC para poder enseñarlas correctamente.

#### 4.4. Área de 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. Ello conlleva una queja común, en todos los casos, respecto a la falta de más práctica

durante los estudios (Tabla 12). Con excepción de LV —cuyos planes de estudio proponen 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 nota 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. Los programas analizados escasamente sobrepasan el 25% en cuanto a la carga horaria total para las asignaturas de traducción propiamente dicha, con excepción, nuevamente, de los traductorados



**Tabla 12.** Ejemplos de opiniones aportadas por los participantes respecto a la formación en traducción

Estudiantes	Profesores
<p>Traductorado inglés UNC</p> <p>"[...] 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).</p> <p>"Para nosotros la especialidad era únicamente durante la Residencia. Durante el último cuatrimestre que te mencione. 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>"[...] me gusta el contenido la carrera. La cuestión es que le da muy poco tiempo, durante la mitad. O sea, 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)</p> <p>"[...] a mí me parece que está un poquito flojo, en el sentido de la primera mitad. [...] Español 1, 2, 3 y 4; Inglés 1, 2, 3 y 4 y Francés; combinados con Introducción a la traducción, es una pérdida muy grande de intensidades, de tiempo, de posibilidades... Es como derogar la parte técnica, para mucho más avanzado." (3E101B).</p> <p>"Pero cuando yo estudiaba veíamos solo tres horas semanales de traducción. Veíamos ponle, una hora y media, martes y una hora y media, jueves. Entonces 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)</p> <p>"Durante los primeros tres años de la carrera no te enseñan las técnicas de traducción, no te enseñan... Y tu 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)</p>	<p>Traductorado francés UNC</p> <p>"[...] no nos o LV idemos 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> <p>"[en el 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>"[...] 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)</p> <p>"[...] yo mantendría el plan de estudios con las materias que están, como está estructurado actualmente. Cambiaría los programas, los baremos. Haría actualizaciones en los contenidos. Creo que hay muchas cosas que hay que meter en los programas, que no están, sino que son programas que hicieron hace mucho tiempo, y que están desactualizados pues" (5P09B)</p>

Estudiantes	Profesores
"[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)	"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. Entonces cuando entramos en el juego de la competencia, sobre todo en Caracas, que es donde la traducción se mueve con mayor fuerza, allá nosotros tenemos, y de hecho es así, que competir contra Licenciados en Traducción y contra Licenciados en Traducción e Interpretación." (6P08B)

de LV. De manera general, los participantes de todos los programas opinan 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.

La carga horaria más alta en esta área, en relación al total de horas académicas, la tiene el traductorado Científico-Técnico en inglés de LV, con un 45,6% del total. Además, todos los demás traductorados de esa institución dedican como mínimo el 29% 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) dedican al área 32,3% y 24,8% de su tiempo, respectivamente. Con un porcentaje similar, las ofertas de la UNC rondan el 25% en dedicación a la formación en traducción.

Un caso que llama la atención es el de la UDEA, pues el tiempo invertido en las materias de su programa de traducción solo llegan al 21,6% —si bien, los cursos de lenguas contemplan una iniciación a la traducción con el segmento llamado 'Aprestamiento a la traducción', no está clara cuál es la exposición real de los estudiantes a la traducción durante ese ciclo pues, tal como explica un entrevistado,

[...] 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 poquito 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 presenta en las ofertas de la ULA (11,1%) y EAN (8,4%). Esto resulta comprensible si recordamos que esos dos programas no buscan formar traductores sino Licenciados y Profesionales en Lenguas Extranjeras, respectivamente.

Los porcentajes de las asignaturas específicas de traducción ofrecidas en estos planes de estudio (con excepción de ULA y EAN) se asemejan a los porcentajes presentados en el análisis de Chaia (2017) respecto a nueve universidades públicas con programas de traducción en Argentina. Según esa autora, "entre un 20%, y no más de un 37%, de las asignaturas de los planes de estudio son asignaturas específicas de traducción. Esta proporción se confirma si se hace un cálculo del porcentaje de la carga horaria que representan las asignaturas específicas sobre el total" (Chaia, 2017, p. 103)

#### 4.5. Área de formación profesional

Como se mencionó anteriormente, con esta área nos referimos específicamente a las actividades a asignaturas que se requieren para optar al título de grado, tales como la realización de las prácticas profesionales, pasantías, monografías de grado, o trabajos similares. En

este aspecto encontramos bastante diversidad entre las instituciones elegidas. En algunos casos, los requisitos de este tipo no se contemplan en el plan de estudio (UNC), mientras que en otros, se siguen criterios más de tipo investigativo dirigidos a realizar un trabajo monográfico (UCV). En los programas de LV, UDEA y ULA, aunque la realización de las prácticas sigue unas directrices específicas en cuanto al tipo de encargo, tamaño del texto, tiempos de entrega, etc., no se observa una relación real

con el mundo laboral. Lo anterior se debe a que las traducciones se realizan principalmente como un servicio gratuito para las demás dependencias al interior de cada institución y, por ende, su cumplimiento no está mediado por una relación contractual que obligue a los practicantes a cumplir con los encargos, más allá de lo que establece la evaluación de las asignaturas respectivas (ver testimonios en Tabla 13).

Un caso particular es el del programa de Lenguas Modernas de EAN. Allí se exige una

**Tabla 13.** Ejemplos de opiniones aportadas por los participantes respecto a la formación profesional

Estudiantes/egresados	Profesores
	"[se requiere] una Práctica Profesional... Que no la tenemos, o sea, son informales. [...] antes de recibirse, deberían tener algo donde vean lo que es un proyecto integrador ¿no? Una Residencia, otros lo llaman Práctica Profesional" (1P07B)
Traductorado inglés	Traductorado francés
"[...] a diferencia de lo que son las materias de traducción durante la carrera, durante la Residencia entra a jugar en el "famoso" cliente de traducción. [...] 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).	"[...] en la [materia] 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).
"[...] cuando llegué al punto de las Prácticas, yo tuve la sensación de que, 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. [...] En la Práctica I, le dicen "le vamos a asignar el texto,... este es". Y cuando uno menos piensa, resulta siendo un tema, y ya a uno le toca mirar a ver qué fue lo que le tocó." (3E101B)	mientras sigamos optando solo por la práctica profesional, sin la monografía de investigación, me parece que es...es una desarticulación. (3P28B)
"[...] uno cree que va salir súper... 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)	

Estudiantes/egresados	Profesores
<p>"[...] yo considero que obviamente las prácticas son una parte muy importante de la carrera. Y uno debería estar totalmente enfocado. Uno debería buscar una buena práctica. Unos seis meses. Yo hice práctica de un año, y me fue muy bien. [...]. Y la verdad, uno está tan dedicado ¡Y es que son horas laborales!" (4E049B)</p> <p>"[...] tú tienes que hacer un proyecto de Práctica Profesional. En el proyecto, es un proyecto completamente académico ¿no? O sea, mucha referencia bibliográfica, buscar un problema que esté sucediendo en la empresa y buscar una estrategia de mejora para la empresa. [...] mi proyecto de la Práctica Profesional no estuvo enfocado la traducción, sino más a las estrategias de mejora de comunicación empresarial (4E054B)</p>	<p>"La Universidad creó, desde hace muchos años, y le apostó a la Oficina de Prácticas Profesionales. Eso no lo tiene casi ninguna universidad acá. [...] esa oficina de gestión ya hace el contrato como tal con las empresas, sea internacional o nacional. Y, a través de la Oficina de Relaciones Internacionales, ya con el convenio 'macro' firmado, pues</p> <p>la gestión se concreta. [...] Ellos se preocupan de acercar el estudiante a la empresa, llegan las ofertas, ellos ven los énfasis que tienen los estudiantes, los idiomas. O sea, se hace todo ese trabajo. Si. Eso sí es una ayuda grandísima, para la carrera." (4P[...]13B)</p> <p>"Existen dos opciones para presentar trabajos de grado. Una es la investigación; un estudiante tiene un fenómeno que le interesa y lo quiere estudiar... Y bueno, ese es su trabajo de grado. Y la otra opción es hacer una pasantía en una empresa o institución, y basándose en ese trabajo que ha hecho, tiene que ser en traducción... El estudiante hace una investigación y presenta su trabajo. Ese punto de la pasantía no está tremendamente claro en ese pénsum. Y entonces sobre la marcha, se han ido haciendo mejoras, que sin embargo son extraoficiales" (5P18B).</p>
<p>Por lo menos me siento apta para... No me da miedo enfrentarme a un texto, o no. De hecho, en 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. (6E166B)</p>	<p>"[...] las pasantías han demostrado que la traducción es un área que tiene una gran salida profesional. Muy amplia, en Venezuela. Pero además muy amplia y muy diversa. 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, por cuestiones de tiempo... Y cuando se introducen dentro de los programas de cada materia, son introducciones muy breves.(6P08B)</p>

práctica profesional o una pasantía, 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 deben cumplir necesariamente dentro del campo de la traducción, puesto que el título de grado no forma traductores sino Profesionales en Lenguas Modernas.

Ante esta diversidad de requisitos de grado, consideramos apropiado establecer criterios mínimos para quienes optan por la formación como traductores (o dentro de un énfasis en traducción). Por ejemplo, establecer o consolidar las coordinaciones de práctica profesional como espacios de enlace entre los practicantes y los potenciales entornos laborales, con clientes externos más 'reales'; es decir, personas o empresas por fuera del espacio institucional (p. ej. sector público o empresarial, ONG, etc.).

También crear convenios con los potenciales clientes donde ellos, idealmente, ofrezcan algún tipo de compensación (monetaria, en forma de capacitación, servicios, etc.) bien para los practicantes o para las dependencias que facilitan el servicio. Consideramos que la compensación por el trabajo de traducción realizado durante las prácticas contribuiría a mejorar la percepción de la profesión ante los clientes, y ante los mismos estudiantes, creando en ambas partes mayor consciencia del valor de esta labor, desde la misma vida universitaria. Para crear consciencia de la labor social que puede brindar la disciplina, se podrían establecer ‘Gabinetes de Traducción’, como espacios de pre-Prácticas, con oferta de traducciones gratuitas para diversos públicos, como otras facultades de la universidad, públicos de sectores desfavorecidos, ONG, entre otras. Además, convendría buscar una continuidad y aplicación de los temas estudiados en las asignaturas de investigación con las prácticas de traducción, de modo que la investigación se visibilice como otra posibilidad de profundización para quienes egresan de estas carreras.

## 5. A modo de conclusión

Como se mencionó anteriormente, por razones de espacio no nos es posible mostrar la cantidad de datos obtenidos en el estudio completo. Nos quedan pendientes varios temas como la información demográfica, académica y profesional de los profesores y estudiantes, los contextos educativos y los aspectos didácticos vistos desde cada grupo, los aportes de los “observadores privilegiados”, entre otros. Reiterando que esta es solo una muestra del análisis global, nos arriesgamos a anticipar algunas conclusiones del estudio general que consideramos relevantes para conocer cómo se organizan los diferentes currículos, cómo se percibe su efectividad desde los programas mismos y cómo se desa-

rollan las experiencias educativas con base en los contextos de cada país.

La información recolectada nos muestra que hay una disparidad no solo en la manera en que se realiza la enseñanza de la traducción en los distintos países y programas, sino en los recursos de que se dispone para su funcionamiento. Una queja común es la falta de recursos tecnológicos y de espacios físicos para la prestación del servicio educativo de calidad, una situación que es más palpable en la UCV y en la ULA, en Venezuela y, en menor medida, en LV de Argentina. Por otra parte, tanto la UNC, como UDEA y EAN (esta última privada) parecen contar con recursos adecuados para la realización de su labor educativa. En todos los casos, sin embargo, se observa que es el recurso humano (representado en los docentes y directivos) tiene un compromiso por luchar, por sacar adelante los programas de las respectivas instituciones con iniciativas para cada dificultad y, en ocasiones, con espíritu de sacrificio. Así se reconoce en los comentarios recibidos.

Un participante se refiere a la labor de los docentes de LV: “[...] el esfuerzo que realizan los docentes por brindar una educación de calidad a los alumnos, unido a sueldos que no son tan buenos, hace la tarea de los docentes doblemente meritoria” (2E145B).

Otro comenta respecto a la sobrecarga laboral causada por la renuncia continua de profesores en la UCV

[debido a ] la coyuntura política actual, que es terrible. Y que hace que se vayan los [profesores] que no son de aquí. Y que los que sí son de aquí, pues también. ¡Pero se están yendo en una marea, incontenible! [...] y eso termina recargando de horas a los profesores que ya son regulares. (5P18B).



Uno más comenta sobre la realización de talleres para reforzar aspectos débiles de los alumnos,

[...] yo te diría que generalmente son iniciativas personales. Porque todo esto, generalmente todo este tipo de talleres, y estas cosas son gratuitas. O sea, los profesores no cobran por esto. Entonces son los mismos profesores que observan esas falencias, y como el espacio físico, o a veces el espacio remoto que se puede generar en una cátedra no es suficiente, decidimos generarlos para cuarto y quinto año, sobre todo, para poder tapar estos huecos que vamos observando. (1P05B)

Respecto a los programas de estudio, nuestro análisis de las diversas propuestas curriculares nos muestra varios aspectos comunes entre ellos, tales como la inclusión de un alto componente lingüístico en la distribución de materias que, en muchos casos, llega a ocupar más de la mitad de la carga horaria total; una oferta limitada (o inexistente) de asignaturas orientadas al conocimiento de tecnologías auxiliares de la traducción o de materias que preparen a los estudiantes para encarar el mercado laboral. También se observa la escasez de materias que propongan perfiles laborales distintos a los de traductor público o traductor general, tales como traductor especializado, revisor, posteador, localizador, subtitulador, gestor de proyectos u otros de los propuestos por Gouadec (2007, pp. 112-116). La excepción se da con la inclusión de la interpretación en los dos programas de LV y UCV. En este aspecto, nuestro estudio coincide con las conclusiones de Chaia (2017), quien manifiesta

Nuestro análisis de los planes de estudios dejó en evidencia la escasa presencia de asignaturas abocadas al desarrollo de la competencia instrumental y al conocimiento para el ingreso y permanencia en el mercado. Asimismo, los fragmentos textuales tomados de los planes de

estudios revelan una fuerte impronta lingüística en la concepción de la traducción. Ponen de manifiesto, además, áreas poco exploradas a nivel profesional, tales como las modalidades de traducción audiovisual y la localización de productos audiovisuales. (Chaia, 2017, p. 106).

En nuestro estudio también observamos que son muchas las experiencias en aspectos como el manejo de las lenguas previo al inicio de la carrera, la flexibilidad curricular, la inclusión de lenguas extranjeras adicionales, la integración de las TIC y las TAC, la capacitación docente, los criterios de requisito de grado, y muchos más que, a pesar de su éxito, no trascienden los muros del aula de clase o, en el mejor de los casos, no salen del contexto institucional. De esto son conscientes tanto los docentes como los estudiantes, pero parece que las iniciativas de comunicación no siempre son tan efectivas. Así se observa en los comentarios siguientes,

Argentina parece que tiene mucha tradición en lo que es la traducción, la interpretación, el ejercicio profesional, e incluso la formación. Y vinieron personas de allá y eso nos permitió compartir por ejemplo con la Argentina. Y, ¡para nuestra sorpresa! también de la Universidad [UCV] en Venezuela. Resulta ser que descubrimos, que ellos tienen una carrera... La Central, tienen una carrera de 50 años en traducción. ¡Y no lo sabíamos! (4P13B)

Y

[...] tenemos universidades de países cercanos, aquí mismo, en Colombia, en México, en Argentina, que tienen una buena trayectoria en traducción. Ver cómo están esos pensum de actualizados. Servirse de herramientas y estrategias que usen sus profesores, para poder implementarlos nosotros acá en Venezuela. [...] Yo recuerdo que una vez hice un taller con un profesor [...] de la Universidad de Antioquía. Y él dio un taller que era sobre el manejo de

neologismos con herramientas web. Y ese tipo de cosas complementaban lo que no se daba en la Escuela. (5E139B).

Lo anterior demuestra la necesidad de fomentar el diálogo interdepartamental e interinstitucional, no solo entre las universidades, sino también entre los países latinoamericanos, para dar a conocer y compartir las experiencias de enseñanza exitosas en los diversos campos que nos atañen.

A pesar de las situaciones complejas de cada contexto educativo, hallamos que los estudiantes y egresados de los programas revisados tienen una percepción positiva, aunque no plenamente, respecto a la formación recibida. La mayoría manifiestan que los planes de estudio son susceptibles de mejoras, pero también son conscientes de las limitaciones en que se realiza la enseñanza de la traducción en cada institución. Además, reconocen que la formación que se brinda en ellas es una puerta de entrada al mundo profesional, que cada graduado deberá explorar de acuerdo con sus posibilidades y sus metas personales. A pesar de las diferencias en las ofertas académicas y de las dificultades para implementar, o mejorar, algunos de los planes, las opiniones aportadas por los participantes reflejan una actitud de reconocimiento con sus instituciones formadoras. Aquí presentamos algunos de sus comentarios:

#### Traductorado público (UNC):

La verdad es que estoy conforme con esa formación [...] considero 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).

Y

En realidad, en un principio, no sabía muy bien qué estudiar. Y sabía que sí quería estudiar, pero no sabía qué. Bueno, empecé, y los primeros dos años me gustaron poco, y nada. Pero, a medida que fui avanzando en mis estudios, [la carrera] me terminó atrapando. (1E137B).

#### Traductorado en inglés (LV):

Si tuviera que hacer una evaluación del conjunto [de docentes] diría que de 'muy bueno' a 'excelente'. Y considerando también [...] que el Instituto de Lenguas Vivas también es un instituto público, en el sentido de que es 'no pago', que es gratuito, el esfuerzo que realizan los docentes por brindar una educación de calidad a los alumnos, unido a sueldos que no son tan buenos, hace la tarea de los docentes doblemente meritoria. (2E145B).

Y

"[...] 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).

#### Traducción inglés-francés-español (UDEA):

"[...] algo que le admiro yo, es que han ido avanzando. Y por lo menos, han sacado el Programa de Traducción. Porque el problema no es tanto de la Universidad, ni de la Escuela de Idiomas. Pues, de falencias que tenga el Programa, sino que el Programa es relativamente nuevo. Y es el único programa de pregrado de traducción en todo el país. Entonces, eso también lo hace un poco más difícil de que avance. [...] el Programa va avanzando de a poquito, va reformándose, va sacando nuevos traductores, y eso es notorio. Hay falencias, ¡pero por lo menos tenemos un programa de traducción en Colombia! (3E050B).

Y

[...] me parece que el Programa es muy bueno. Y realmente me ha formado digamos, como desde nada, a tener unos conocimientos suficientes para trabajar. (3E124B).

Profesional en Lenguas Modernas (EAN):

Académicamente, sí llenaron mis expectativas. Lo que ya te venía diciendo. Disfruté mucho haciendo la Carrera. Porque es una carrera muy abierta, tiene como muchos campos académicos, culturales... La verdad, me gustó mucho. (4E054B).

Licenciatura en Traducción e Interpretación (UCV):

[...] realmente, para lo obsoleto que está el país, yo sí siento que el Programa es... O digamos, intenta ser lo más completo posible. A nivel de traducción general, los profesores hacen un esfuerzo bastante grande, porque uno aprenda lo más que se pueda, o que pueda abarcar la mayor cantidad de áreas posibles, en el área de traducción. (5E139B).

O,

Sí, estoy contenta, porque me enseñó a buscar por mi parte, y a siempre resolver. Que quizás no sea lo adecuado para una institución académica ¡es verdad! Pero sí, estoy conforme con la educación que me ha dado, porque todo lo que sé de traducción, se lo debo, en cierta parte, a la Universidad. (5E112B)

Licenciatura en Idiomas Modernos (ULA):

No cubrió [las expectativas] por completo. Pero me mostró el camino que debo seguir. O por dónde orientarme. Dónde buscar. (6E160B).

O,

[...] como no me gustan mucho los ámbitos políticos, ni esos asuntos afines, me dije “¡lo mío es más traducción!”. Y tomé los cursos, y super chévere. Me gustó, aprendí muchas herramientas para traducir. (6E166B)

De esta manera concluimos esta contribución con la esperanza de haber logrado, aunque someramente, nuestro objetivo de describir las diversas y complejas situaciones de la enseñanza de la disciplina en los tres países seleccionados mediante la comparación y el análisis de sus planes de estudio. Con los análisis y ejemplos presentados que, a nuestro parecer, reflejan situaciones similares a las de otros países de la región, esperamos también haber contribuido de alguna manera a la comprensión del entramado que constituye la formación de los traductores en el contexto latinoamericano, donde los docentes deben luchar con ahínco por convertir los retos de cada día en nuevas oportunidades de aprendizaje para sus estudiantes.

## Referencias

- Albarello, L. (2011). *Chosir l'étude de cas comme méthode de recherche*. Bruxelles: De Boeck (Méthodes en sciences humaines).
- Ardévol, E., Bertrán, M., Callén, B. y Pérez, C. (2003). Etnografía virtualizada. la observación participante y la entrevista semiestructurada en línea. *Athenea Digital* (3), 72-92. Disponible en línea en <https://atheneadigital.net/article/view/n3-ardevo-bertran-callen-et-al/67-pdf-es>.
- Caminade, M. y Pym, A. (2005). Translator-training Institutions. En M. Baker (Ed.), *Routledge Encyclopedia of Translation Studies* (pp. 280-285, versión electrónica). Londres, Nueva York: Routledge. Disponible en línea en [http://www.researchgate.net/publication/238771632\\_Translator-Training\\_Institutions](http://www.researchgate.net/publication/238771632_Translator-Training_Institutions).
- Chaia, G. (2017). La formación de traductores en las universidades públicas argentinas. *Synergies Argentine* (5), 93-108.
- Chaia, M. C. (2014). Los traductorados en Argentina. Una aproximación al estado de la cuestión. Segundo Ateneo Interuni-

- versitario de Traductología. La formación para la traducción. *Segundo Ateneo Interuniversitario de Traductología*, agosto 25 y 26. Universidad Nacional de La Plata. La Plata, Argentina (pp. 1-17).
- Chodkiewicz, M. (2012). The EMT framework of reference for competences applied to translation. perceptions by professional and student translators for translators. *JoSTrans - The Journal of Specialised Translation* (17), 37-54. Disponible en línea en <http://www.jostrans.org/archive.php?display=17>.
- Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria - CONEAU (2003). *Evaluación externa de la universidad nacional de cordoba*. Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria - CONEAU. Disponible en línea en <http://www.coneau.gov.ar/archivos/evaluacion/675-inf-final.pdf>.
- Corbetta, P. (2007). *Metodología y técnicas de investigación social* (Ed. rev.) Madrid: McGraw-Hill Interamericana de España.
- Dam, H. y Korning-Zethsen, K. (2010). Translator status. Helpers and opponents in the ongoing battle of an emerging profession. *Target*, 22(2), 194-211. <https://doi.org/10.1075/target.22.2.02dam>.
- Declaración de Lima (2015). *Declaración de Lima*. Disponible en: <http://m.traductores.org.ar/leer/210/declaracin-de-lima>
- Díaz, C. (1983). *Teaching translation in the Venezuelan context. General observations, theoretical considerations and exercises*. Ottawa: University of Ottawa.
- EF Education First Ltd. (2016). *English Proficiency Index - EPI*. EF Education First Ltd. Disponible en línea en [http://media2.ef.com/\\_/~/media/centraleftcom/epi/downloads/full-reports/v6/ef-epi-2016-spanish-latam.pdf](http://media2.ef.com/_/~/media/centraleftcom/epi/downloads/full-reports/v6/ef-epi-2016-spanish-latam.pdf)
- EMT Expert Group (2009). *Competences for professional translators, experts in multilingual and multimedia communication*. Disponible en [http://ec.europa.eu/dgs/translation/programmes/emt/key\\_documents/emt\\_competences\\_translators\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/dgs/translation/programmes/emt/key_documents/emt_competences_translators_en.pdf)
- Etikan, I. (2016). Comparison of convenience sampling and purposive sampling. *AJTAS*, 5(1), 1-4. DOI: 10.11648/j.ajtas.20160501.11
- Franco Aixelá, J. (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
- Gentzler, E. (2001). *Contemporary translation theories* (2<sup>nd</sup> rev. ed.) Clevedon, UK: Multilingual Matters (Topics in translation, 21).
- Gómez, N. y Gómez, J. (2011). Aproximación a una didáctica de la traducción de textos científicos y técnicos inglés-español. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 16(27), 135-163. Disponible en línea en <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/ikala/article/view/8658/7984>
- Gómez, N. y Gómez, J. (2013). *Traducir textos científicos y técnicos. Módulo para la enseñanza inglés-español*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia (Colección investigación/traducción).
- González, M. A. (2013). Las dos décadas de apertura económica y globalización en Latinoamérica. *América Latina, El Caribe, España y Portugal. AD-minister*, (22), 7-8.
- Gouadec, D. (2007). *Translation as a profession*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins (Benjamins translation library, 73).
- Harris, B. (1997). *Translation and interpreting schools*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins (Language international world directory, v. 2).



- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2006). *Metodología de la investigación* (4.<sup>a</sup> Ed.). México: McGraw-Hill.
- Hine, C. (2004). *Etnografía virtual*. Barcelona: UOC.
- Maury, D. y Mayorga, Y. (2017). *Evaluación de la frecuencia de variedades diatópicas del francés en la interpretación de conferencias en Venezuela durante el periodo enero 2010-diciembre 2015*. Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- Moncada, L. (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. *Aprendizaje Digital*, 1(1), 62-70. Disponible en línea en <http://revistas.saber.ula.ve/index.php/aprendizajedigital/article/view/7761>
- Moncayo, M. F. (2016). La etnografía virtual como método de investigación en el diagnóstico de la comunicación corporativa. *Estrategias, Investigación en Comunicación*, 3, 114-125.
- Munday, J. (2016). *Introducing translation studies. Theories and applications* (4<sup>th</sup> Ed.) London, New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315691862>
- Niska, H. (2005). Training interpreters. Programmes, curricula, practices. En M. Tennent (Ed.), *Training for the new millennium. Pedagogies for translation and interpreting* (pp. 35-64). Amsterdam: John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/btl.60.07nis>
- PACTE (2005). Investigating translation competence. Conceptual and methodological issues. *Meta*, 50(2), 609-619. DOI: 10.7202/011004ar
- Palomares, J. (2016). *La formación académica y el ejercicio profesional de la traducción inversa en Venezuela. Un estudio de caso*. Universidad Simón Bolívar. Coordinación de Postgrado en Lingüística Aplicada.
- Pym, A. (1999/2002). *Translator training. A global overview* (PDF). Disponible en <http://usuariis.tinet.cat/apym/on-line/training/stauffenberg.pdf>
- Pym, A. (2014). *Exploring translation theories*. Milton Park, Abingdon, Oxon: Routledge.
- Quiroz, G. (2011). Developing new translation profiles for an undergraduate program. *Lenguaje*, 39(2), 503-518.
- Quiroz, G., Gómez, N. y Zuluaga, J. F. (2013). Panorama general del traductor e intérprete oficial en Colombia. *Núcleo*, (30), 165-203. Disponible en línea en <http://www.scielo.org.ve/pdf/nu/v25n30/art07.pdf>
- Restrepo, J. M. (2005). El sistema de créditos académicos en la perspectiva colombiana y Mercosur. Aproximaciones al modelo europeo. *Revista de la Educación Superior*, XXXIV(3) (135), 131-152. Disponible en línea en <https://core.ac.uk/download/pdf/86434840.pdf>
- Saldanha, G. y O'Brien, S. (2013). *Research methodologies in translation studies*. Manchester, UK: St. Jerome Publishing.
- Schostak, J. F. (2002). *Understanding, designing, and conducting qualitative research in education. Framing the project*. Buckingham England, Philadelphia: Open University Press (Conducting educational research).
- Torres-Simón, E. y Pym, A. (2017). *European Masters in translation. A comparative study*. Universitat Rovira i Virgili.
- Toury, G. (1995). *Descriptive translation studies and beyond*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/btl.4>
- Ulrych, M. (2005). Training translators. Programmes, curricula, practices. En M. Tennent (Ed.), *Training for the new millennium. Pedagogies for translation and interpreting* (pp. 3-33). Amsterdam: John Benjamins Publishing



- Company. <https://doi.org/10.1075/btl.60.06ulr>
- Universidad de los Andes, Vicerrectorado Académico (2012, diciembre). *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>
- Vargas Gómez, F. J. (2017). Los estudios de traducción en Hispanoamérica. Un estudio bibliométrico de la producción publicada en revistas con filiación hispanoamericana. *Mutatis Mutandis*, 10(2), 5-45. DOI: 10.17533/udea.mut.v10n2a01
- Venuti, L. (1995). *The translator's invisibility. A history of translation*. London, New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203360064>

Cómo citar este artículo: Gómez, N. D. (2019). La formación de traductores en Hispanoamérica: un vistazo a los programas de grado en traducción en seis instituciones de Argentina, Colombia y Venezuela. *Mutatis Mutandis. Revista Latinoamericana de Traducción*, 12(1), 11-50. DOI: 10.27533/udea.mut.v12n1a01

## Anexo 1. Solicitud autorización para entrevista

49

### "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 Darío 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 Darío Gómez Hernández  
Ph.D. Student, Faculty of Translation, Linguistics and Cultural Studies -FTSK  
Johannes Gutenberg University  
Germersheim, Germany  
Researcher 'Grupo de Traducción y Nuevas Tecnologías - TNT'  
University of Antioquia, Colombia

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)

## Anexo 2. Ejemplo de guía de entrevistas

### PROTOCOLO PARA ENTREVISTA A ESTUDIANTES DE PROGRAMAS DE TRADUCCIÓN EN HISPANOAMÉRICA

Fecha: \_de\_ 2017\_ Hora: \_00.00 (País)\_ Lugar: \_ Virtual: desde Gernersheim Duración: 0:00:00

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).

La entrevista indaga sobre las percepciones de los estudiantes y egresados de traducción respecto a la enseñanza de la traducción y sobre su entorno académico. También aborda el tema de las metodologías utilizadas, la evaluación, las competencias de los alumnos y la situación de la enseñanza de la disciplina en sus respectivos países. La información servirá para comparar y contrastar la situación de la enseñanza de la traducción en el contexto Hispanoamericano y para analizar las percepciones de las personas involucradas con la traducción."

Datos del entrevistado: Nombre:      Rango edad:      Nivel de estudio:

Lugar de estudio: Profesión/ocupación:      Lugar de trabajo:      País:

Preguntas:

Entrevistador: ¿qué lenguas conoce y como las aprendió?

Entrevistador: ¿las lenguas que estudia, con fines traductivos, son de su agrado? ¿o le gustaría que se ofrecieran otras alternativas? ¿por qué?

Entrevistador: ¿por qué se decidió a estudiar traducción? Y ¿por qué en esta institución y programa?

Entrevistador: ¿se siente a gusto con el tipo de traducción que se enseña en su programa? (general, jurídica, técnica, etc.) ¿o quisiera que hubiera otras opciones?

Entrevistador: ¿considera que la formación como traductor que ha recibido cubre las expectativas que tenía al iniciar sus estudios de traducción?

Entrevistador: ¿Cómo ve usted al grupo docente de su programa en cuanto a desempeño docente, competencia didáctica, calidad humana, etc.?

Entrevistador: Basado en su experiencia ¿Cuáles son las principales fortalezas y debilidades de los estudiantes de programa?

Entrevistador: ¿Cuáles son las metodologías de enseñanza más comunes en las clases de traducción de su programa?

(CONTINUAN PREGUNTAS SIMILARES)