



**DIDÁCTICA DE LA TRADUCCIÓN EN LA FTI-UPF**  
**Hacia una propuesta de mejora docente**

**Hada Rosabel Salazar**  
**Hildegard Resinger**

**FIDU 2008/09**  
**Trabajo en grupo**

# **DIDÁCTICA DE LA TRADUCCIÓN EN LA FTI-UPF**

## **Hacia una propuesta de mejora docente**

<b>1</b>	<b>Presentación.....</b>	<b>3</b>
1.1	Premisas, objetivos .....	3
1.2	Delimitación .....	4
1.3	Metodología.....	4
<b>2</b>	<b>Marco normativo que regula y garantiza la calidad docente en la UPF.....</b>	<b>5</b>
2.1	Los estudios de traducción: España, Cataluña y la UPF .....	5
2.2	¿Qué implicación tiene en la docencia la adaptación al EEES?.....	5
2.3	Instancias .....	6
<b>3</b>	<b>Docencia de futuro en la UPF: buscando canales para la implicación del profesorado .....</b>	<b>7</b>
3.1	La docencia de la traducción en la FTI.....	7
3.2	Canales para la innovación docente en la UPF.....	7
3.3	Investigar en docencia de la traducción.....	9
<b>4</b>	<b>El profesorado de traducción del DTCL .....</b>	<b>9</b>
4.1	Perfil profesional y formativo.....	10
4.2	Competencias docentes.....	11
<b>5</b>	<b>Opciones de mejora: El cuestionario como herramienta de trabajo .....</b>	<b>12</b>
5.1	Criterios para la elaboración del cuestionario .....	12
5.2	La selección de muestras .....	13
<b>6</b>	<b>Exposición y discusión de los resultados de las entrevistas. ....</b>	<b>14</b>
6.1	Resultados por preguntas.....	15
6.2	Resultados por bloques de contenido .....	17
<b>7</b>	<b>Propuestas de actuación .....</b>	<b>18</b>
7.1	Guión departamental de iniciación a la docencia en traducción .....	19
<b>8</b>	<b>A modo de conclusión .....</b>	<b>21</b>
	<b>Bibliografía .....</b>	<b>22</b>
	<b>Anexos .....</b>	<b>24</b>

# 1 Presentación

Nuestra finalidad es indagar sobre las necesidades de formación didáctica por parte del profesorado responsable de la enseñanza de la traducción en la Universitat Pompeu Fabra (UPF). Para ello nos remitiremos al entorno de Cataluña y el Estado español, siempre dentro del marco del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), aunque recuperando la estructura de estos estudios previa al plan Bolonia.

En este primer apartado reunimos los supuestos de partida de esta investigación, así como la hipótesis de trabajo, los objetivos y la metodología.

En el segundo apartado presentamos de manera sucinta la situación de los estudios de traducción en el Estado español; enseguida describimos la situación al interior de la UPF presentando además la normativa que regula y garantiza la calidad de la enseñanza en la UPF.

El tercer apartado lo dedicamos a reflexionar en torno al estado que guarda la docencia de la traducción en la Facultad de Traducción e Interpretación (FTI) y el Departamento de Traducción y Ciencias del Lenguaje (DTCN) de la UPF. Hemos recabado también las estrategias de calidad e innovación docente que se implementan en la UPF en general y en los estudios de traducción en particular. Como último punto revisamos el estado de la cuestión en didáctica de la traducción para poder proporcionar un panorama general que se pueda contrastar con la situación al interior de la FTI.

En el cuarto apartado tratamos sobre el profesorado de traducción de la FTI; para ello, hemos elaborado su perfil formativo y profesional y esbozado un marco de competencias docentes en traducción.

El quinto apartado de esta investigación lo dedicamos a indagar por medio de la entrevista estructurada en la práctica docente del profesorado de traducción en la UPF. Presentamos los criterios para la elaboración del cuestionario que guía la entrevista así como para la selección de las muestras.

Complementamos esta tarea en el sexto apartado, con la exposición de los resultados y una ponderación general de la situación.

En el séptimo apartado presentamos –con fundamento en los resultados obtenidos en la etapa de entrevista y en la información recabada sobre competencias docentes–, una reflexión en torno a las buenas prácticas docentes para la enseñanza de la traducción. Fruto de ella, intentamos esbozar una propuesta viable de innovación docente de acuerdo al marco normativo establecido en la UPF.

Por último, el octavo apartado presenta, a manera de conclusión, nuestra postura respecto al presente trabajo y a las acciones socializadoras que proponemos como mejora docente.

## 1.1 Premisas, objetivos

La pregunta de investigación que origina este trabajo nace de una inquietud surgida en la etapa presencial del curso de Formación Inicial en Docencia Universitaria (FIDU). Durante el fomentado intercambio de experiencias docentes con el profesorado en formación de otras áreas del conocimiento y el ejercicio de autocritica y reflexión nos

preguntábamos sobre cómo se aprende a enseñar traducción. De esta interrogante se desprende otra serie de cuestionamientos que tienen que ver con la instrumentalización de una enseñanza de calidad en traducción, tales como: ¿cuáles son las competencias docentes deseables para enseñar a traducir?, ¿a quién corresponde garantizar la competencia de las y los docentes en traducción?, ¿con qué recursos?; y por otro lado, ¿cómo se evalúan los aprendizajes en traducción? Mencionamos estas cuestiones sólo por enumerar aquellas que más nos preocupan como profesoras de esta disciplina en la UPF.

La premisa de la que partimos es que, en general, la competencia didáctica del personal docente en traducción es un aspecto que se da por conseguido, bien porque se asocie a una basta experiencia profesional, o bien porque se vincule a un alto grado de formación universitaria; por tal razón se asume que un a traductora experto será una buena docente en traducción, del mismo modo que se asume que un doctor en filología francesa será un excelente profesor de francés. Estas observables presuposiciones aunadas a lo relativamente reciente de los planes de estudio en traducción, y con ello queremos aludir a la ausencia de resultados que nos permitan valorar qué tipo de profesional estamos formando, constituyen parte de las causas por las cuales se excluye sistemáticamente la formación didáctica en traducción dentro de las estrategias encaminadas a incrementar la calidad docente del profesorado asignado a estos estudios.

Basados en las premisas anteriores, nuestro propósito es reflexionar sobre cómo debe ser el ejercicio de la docencia en traducción para conseguir que nuestro alumnado adquiera la competencia en traducción. Concretamente nuestro objetivo general será elaborar el diagnóstico de las estrategias didácticas implementadas para mantener y mejorar la calidad docente del profesorado responsable de las asignaturas de traducción de los estudios que se imparten en la UPF. De este objetivo general se desprenden dos objetivos particulares: (1) detectar las áreas de mejora en el proceso de innovación docente en traducción, y, (2) proponer algunas estrategias para su instrumentalización.

## **1.2 Delimitación**

Hemos de iniciar enunciando ciertas precisiones fundamentales. En primer término queremos destacar que nuestra investigación no es aplicable a la didáctica de la interpretación, actividad que, en coherencia con su finalidad formativa y a pesar de su proximidad a la traducción, exige otro tipo de competencias y habilidades comunicativas a quienes la imparten como docentes. Del mismo modo es importante precisar que apelaremos a la distinción entre traducción literaria y traducción especializada no literaria, y que nuestra investigación se centra en esta última.

## **1.3 Metodología**

Hemos planteado la investigación en tres etapas. En la primera de ellas atacaremos dos cuestiones:

- I. Recurriremos a las fuentes documentales para indagar el estado de la cuestión de la enseñanza de la traducción partiendo del entorno del Estado español y concretaremos esta situación al interior de la UPF por medio de la entrevista personal con las personas responsables de estos estudios.
- II. Haremos acopio de bibliografía relacionada con la investigación en didáctica de la traducción, para su análisis.

En la segunda etapa nos ocuparemos por un lado del diagnóstico del ejercicio profesional y la formación universitaria del profesorado en traducción en la UPF y una vez establecida la tipología del mismo, nos interesa indagar sobre la práctica docente que realizan, para ello aplicaremos una entrevista estructurada cuyo diseño, objetivos y demás particularidades expondremos en el apartado tres de esta investigación.

La tercera parte la dedicaremos a analizar la información obtenida de la entrevista y a relacionarla con una propuesta de innovación docente viable de acuerdo a los canales, modalidades y recursos establecidos en el departamento, la facultad y la universidad.

## **2 Marco normativo que regula y garantiza la calidad docente en la UPF**

### ***2.1 Los estudios de traducción: España, Cataluña y la UPF***

El actual Grado en Traducción e Interpretación tiene su antecedente inmediato en el correspondiente programa de licenciatura que operó en el Estado español desde 1992 y cuyas últimas promociones se encuentran en formación en 20 centros distribuidos por todo el territorio. Esta licenciatura era, a su vez, heredera de la diplomatura en Traducción e Interpretación que se impartía en tres universidades: la Universitat Autònoma de Barcelona, la Universidad Granada y la Universidad de Las Palmas (Mayoral A. R. 1998). De las veinte universidades que en su oferta formativa contemplan programas relacionados con la traducción, el 35% se ubican en territorios de habla catalana. En Cataluña se ubican tres centros, dos en Barcelona (Universitat Autònoma de Barcelona y Universitat Pompeu Fabra) y la Universitat de Vic. En tanto que los cuatro centros ubicados en la comunidad Valenciana son: Universitat Jaume I (Castellón), Universidad Miguel Hernández (Elche), Universidad de Alicante, Universitat de València.

La Universitat Pompeu Fabra (UPF) inaugura sus estudios de traducción en 1992 tomando como modelo el programa de formación de traductores/as de la Escuela de Traducción e Interpretación (ETI) de la Universidad de Ginebra, pero a diferencia de este centro, la UPF ponía énfasis en la formación de su estudiantado en la mediación lingüística y la gestión comunicativa, lo cual implicaba una formación diversificada en la que se incluían, además de la traducción, terminología, supervisión y edición de textos, documentación y organización de formación lingüística (Cabré 2006). Pese a que, en 1998, los planes de estudio de la entonces licenciatura en traducción e interpretación se ajustaron para darle mayor peso a la traducción, se continúa manteniendo, aunque en menor grado, esa naturaleza diversificada.<sup>1</sup>

### ***2.2 ¿Qué implicación tiene en la docencia la adaptación al EEES?***

La adaptación al EEES supone la adopción de un nuevo paradigma pedagógico: se abandona la metodología docente tradicional centrada en la figura de profesor o profesora que posee y transmite el conocimiento, y se adopta un nuevo esquema que tiene al colectivo de estudiantes como núcleo del proceso formativo:

---

<sup>1</sup> En comparación con las demás facultades del Estado español, cuya formación es más convencional en el sentido de formar “traductores/as” o “interpretes”, en tanto que la intención de la UPF es formar profesionales polivalentes.

“El objetivo fundamental del proceso de aprendizaje universitario en el EEES no es estrictamente la transmisión o el dominio de contenidos sino un objetivo más complejo, la adquisición de competencias. Y es obvio que los estudiantes sólo pueden adquirirla orientando la metodología docente para que lo hagan”.<sup>2</sup>

En el DTCL, el principal cambio visible en los currículos que supone la adaptación al EEES, ha sido la disminución de las horas de clase magistral y el aumento del número de sesiones prácticas o seminarios.<sup>3</sup> A nivel de carga docente, casi no se percibe diferencia, pero se han reducido notablemente las horas de presencialidad de nuestro alumnado.

### **2.3 Instancias**

Es función de la UPF garantizar la suficiencia de recursos (materiales, humanos y técnicos) para que su planta de profesorado pueda desarrollar adecuadamente su tarea docente y pueda gozar de un programa de formación permanente que le permita mejorar la calidad de su docencia. Estos derechos del profesorado se consignan en el capítulo 1, artículo 2 de la Ley Orgánica de Reforma Universitaria y se refrendan, tanto en el Reglamento del DTCL:

#### **Article 4**

Són funcions del Departament de Traducció i Filologia:

- e) Propiciar l'actualització científica, tècnica i pedagògica dels seus membres, promovent la innovació i la millora docents i la formació pedagògica del seu professorat, i especialment del personal investigador en formació.
- f) Participar en les tasques d'avaluació, acreditació i certificació del Departament i del seu personal.
- g) Cooperar amb altres departaments i amb els altres centres o estudis i instituts universitaris o centres de recerca de la UPF, i amb altres institucions i organismes públics i privats, en la realització de programes de recerca o docents i en la promoció d'activitats interdisciplinàries o d'interès conjunt. A aquests efectes promourà l'establiment de convenis i dels contractes a què es refereix l'article 83 de la Llei orgànica d'universitats.

Como en el Reglamento de la FTI:

#### **Article 2**

Són funcions de la Facultat de Traducció i Interpretació:

- Vetllar per la qualitat i la innovació de la docència que imparteix, així com per la promoció de bones pràctiques en aquest àmbit.

---

<sup>2</sup> Fuente: <http://www.upf.edu/docencia/es/eees/> [15/02/2009].

<sup>3</sup> Sin embargo, el actual protocolo UPF de evaluación de la docencia no contempla la evaluación de la parte práctica: “S'avalua trimestralment tota la docència que s'ha impartit al llarg del trimestre. S'exceptua la docència de caràcter pràctica i la que no ha representat més d'una tercera part de la docència del trimestre.” FUENTE: Informe de Evaluación externa del AQU (2002) página 26. A favor hemos de decir que en los proyectos piloto ya se evalúa la parte práctica (Ver en el Anexo I los modelos de cuestionarios de evaluación).

### 3 Docencia de futuro en la UPF: buscando canales para la implicación del profesorado

#### 3.1 La docencia de la traducción en la FTI

El Departamento de Traducción y Ciencias del Lenguaje –este es su nombre actual; hasta finales de 2008 se llamaba Departamento de Traducción y Filología– es el lugar de adscripción organizativa de la gran mayoría del personal docente e investigador (PDI) que cubre las asignaturas de las titulaciones en traducción ofrecidas por la Facultad de Traducción e Interpretación. Cuenta en la actualidad (enero de 2009) con una fuerza de PDI de 126 personas, 58 de las cuales, es decir, un 46%, tienen docencia asignada en al menos una parte de alguna asignatura de traducción durante el curso 2008/2009. De este colectivo, que llamaremos el *profesorado de traducción* del DTCL, casi el 80% tiene responsabilidad docente tanto en la modalidad de grupo grande como en la de seminario. La responsabilidad por el contenido concreto de una asignatura (su plan docente) recae sobre la persona que imparte la docencia de grupo grande (antes llamada “clases de teoría”). También le incumbe la organización del contenido de los seminarios correspondientes y la coordinación del profesorado respectivo en aquellos casos en que las sesiones de seminario de la asignatura (antes llamadas “clases de práctica”) son atendidas por dos o más personas, cosa muy habitual en este departamento, ya que la configuración de las asignaturas y los horarios nos marcan este camino. Con ello, la mayoría del profesorado de traducción es responsable de la elaboración del programa de una o más asignaturas de traducción, pero también de la ejecución de la parte práctica del programa (propio o ajeno) en las sesiones de seminario.

#### 3.2 Canales para la innovación docente en la UPF

La coyuntura de la adaptación de la universidad española al EEES ha propiciado que surjan al interior de estos centros iniciativas que buscan estimular la participación activa de sus docentes de cara al cambio de enfoque pedagógico que esta transición supone.

Por lo que respecta a los órganos legitimados en las reformas estructurales recientes, la calidad y la mejora docente se estimulan a través del Plan de soporte a la calidad y la innovación docente (PLAQUID),<sup>4</sup> la creación del CQUID,<sup>5</sup> la reordenación de las USID, la creación de la red de innovación docente sobre evaluación de aprendizajes y el Programa de soporte al multilingüismo en la docencia.

- CQUID

Centro para la Calidad y la Innovación Docente. Se crea en 2007 por acuerdo del Consejo de Gobierno, sustituye al anterior Programa para la Calidad Educativa (PQE). La misión expresa que se encomienda a este órgano es la de contribuir a la renovación del modelo docente de enseñanza en la UPF para adaptarlo al marco del EEES. Mediante la instrumentalización de proyectos de innovación docente y de acciones de soporte, formación y asesoría al profesorado.<sup>6</sup> Entre ellos el programa FIDU y las Jornadas de Buenas Prácticas Académicas en la UPF (2006<sup>7</sup>, 2007, 2008). FIDU: es un programa de Formación Inicial en Docencia Universitaria, está dirigido al profesorado

---

<sup>4</sup> (Acord del Consell de Govern de 7 de maig del 2008)

<sup>5</sup> (Acord del Consell de Govern de 14 de novembre del 2007)

<sup>6</sup> Fuente: <http://www.upf.edu/docencia/es/cquid/> [15/02/2009]

<sup>7</sup> La organización de las jornadas del 2006 se atribuye al PQE predecesor de CQUID.

de reciente incorporación, al cual se busca proporcionar herramientas didácticas para el ejercicio de la docencia, pero, sobre todo, FIDU pretende incentivar la reflexión de este grupo de docentes en torno a la problemática que envuelve su propio ejercicio docente e investigador, ya que sólo a través de esta práctica reflexiva se arribará a acciones concretas que redunden en la mejora de la formación de nuevos profesionales, que es la razón de ser de la universidad como institución.

- **USQUID**

Unidades de Soporte a la Innovación Docente. Sustituyen a la anterior red de Unidades de Soporte a la Innovación Docente (USID). Aunque jerárquicamente no dependen del CQUID, funcionan como extensiones de este órgano y operan en cada uno de los centros de la universidad. Su función es impulsar la renovación pedagógica y promover la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje.<sup>8</sup> La renovación de las redes de soporte a la docencia era urgente debido a la necesidad de adaptar los objetivos de éstas al nuevo enfoque EEES que da mayor peso al aspecto pedagógico. Estos órganos son los encargados de posibilitar al interior de cada centro el cambio hacia un paradigma didáctico centrado en los aprendizajes del alumnado.

- **RED DE INNOVACIÓN DOCENTE SOBRE EVALUACIÓN DE APRENDIZAJES**

Es un grupo multidisciplinar que cuenta con presencia de docentes de las diversas disciplinas que se imparten en los estudios de la UPF. El interés del grupo se orienta al estudio, aplicación y mejora de los diversos sistemas de evaluación de los aprendizajes.<sup>9</sup>

Es sin duda mediante el trabajo coordinado del USQUID de la FTI con este grupo de profesionistas que podremos lograr, para el área de traducción, el objetivo que señala Gibbs (2004: 18) como piedra angular para el éxito de todo proyecto formativo: “[contar] con un centro de desarrollo de enseñanza y aprendizaje para cada disciplina”.

- **OTROS**

Por último, cabe señalar que además de los órganos antes mencionados podemos contar también con la Fundación UPF, que es una fundación privada sin fines de lucro, la cual tiene entre sus objetivos la promoción y la mejora de la docencia y la investigación. Gestiona tres programas: El Programa de Enseñanza de Idiomas (PEI), el Programa de Promoción y Empresa y el Programa UPF Alumni, de los cuales, al menos el PEI incide de manera frontal en la mejora de la calidad docente.<sup>10</sup>

## VALORACIÓN

Es inobjetable el hecho de que la UPF cuenta con una estructura muy potente de soporte a la calidad docente, sin embargo nuestra percepción es que está siendo subutilizada. Las USQUID deberían elaborar programas de trabajo que permitan rentabilizar los recursos disponibles, en consecuencia, estamos hablando de programas de trabajo más

---

<sup>8</sup> Fuente: <http://www.upf.edu/docencia/es/cquid/usquid/index.html> [15/02/2009]

<sup>9</sup> Fuente: [http://www.upf.edu/xid\\_avaluacio/](http://www.upf.edu/xid_avaluacio/) [15/02/2009]

<sup>10</sup> También están La Factoria y los Servicios de Apoyo a las Aplicaciones Tecnológicas, pero no los hemos incluido precisamente porque se refieren a la vertiente tecnológica no a la formativa en cuanto a didáctica.



congruentes con los objetivos pedagógicos del EEES y por tanto tendientes a consolidar las buenas prácticas docentes.<sup>11</sup>

### **3.3 Investigar en docencia de la traducción**

No es fortuito que el grupo de investigación enfocado en didáctica de la traducción que goza de mayor reconocimiento y prestigio tanto en el Estado español como fuera de él, opere precisamente desde la universidad que cuenta con mayor tradición en la enseñanza de esta disciplina. Se trata del grupo PACTE (Proceso de Adquisición de la Competencia Traductora y Evaluación), un grupo de investigación consolidado de la UAB.<sup>12</sup> Su objetivo principal es “investigar sobre la competencia traductora y su proceso de adquisición para conseguir una mejora en la enseñanza de la traducción: una definición más detallada de los objetivos didácticos y de la metodología, y obtención de criterios de evaluación más rigurosos”.<sup>13</sup>

Por lo que respecta a la UPF, conviene señalar que el carácter polivalente con que se perfiló desde el principio a quienes cursaran los estudios que se imparten en la Facultad de Traducción e Interpretación de la UPF, buscaba abrir un abanico más amplio de posibilidades en el mercado laboral, pero propició también que la reflexión e investigación en torno al quehacer docente se abocará más al producto que al proceso, lo cual se refleja en el quehacer de los dos grupos de investigación consolidados de la FTI: CEDIT (Centro de Estudios de Discurso y Traducción) y GR@EL (Grupo de Investigación en Aprendizaje y Enseñanza de Lenguas). El primero de ellos se ha dedicado más al estudio del discurso y de la traducción como práctica profesional que no a la adquisición de competencias en traducción. En tanto que el segundo grupo sí contempla la didáctica pero sólo enfocada a la enseñanza de lenguas.

La licenciatura en traducción e interpretación se empezó a impartir en esta universidad en el ciclo 1992-93. Por esa polivalencia en el ejercicio profesional que perseguimos para nuestro estudiantado al acabar la carrera, y ante la ausencia de cifras concretas de inserción laboral, es que quizá en un principio no quedaba claro, ni internamente ni de cara hacia fuera, no sólo qué tipo de profesional estábamos formando sino que era posible y necesario cuestionar la eficacia del plan de estudios. Obtenidas las primeras cifras se realizó el ajuste pertinente que arroja como resultado el plan de estudios vigente desde 2002. Sirva esto para sustentar nuestra opinión en el sentido de que creemos que el proyecto curricular está suficientemente consolidado, y contrastada su eficacia operativa; razón por la cual es no sólo obligado, sino también factible y productivo aprovechar la coyuntura de la adaptación a Bolonia para abrir la reflexión docente en torno al reto que supone la didáctica de la traducción como proceso formativo.

## **4 El profesorado de traducción del DTCL**

Como paso previo indispensable para toda propuesta de mejora docente se había de indagar en la situación actual. Por ello se presenta a continuación, de modo resumido, la

---

<sup>11</sup> Una recomendación que va en este mismo sentido encontramos en el Informe de Evaluación externa de la AQU (2002: 26) sobre la adecuación y pertinencia de la metodología docente en la Diplomatura de Ciencias Empresariales de la UPF.

<sup>12</sup> Los estudios de traducción en la UAB principiaron en 1972 en la Escuela Universitaria de Traductores e Intérpretes (EUTI) (Pegenaute, L. & Lafarga, F. 2004).

<sup>13</sup> Fuente: el sitio Web del grupo: <http://www.fti.uab.es/pacte/indexcastellano.htm>

situación actual del personal docente del Departamento de Traducción y Ciencias del Lenguaje, tanto desde el punto de vista disciplinar, enfocando el perfil profesional y formativo del profesorado de traducción, como desde la perspectiva didáctica, centrada en las competencias docentes de nuestro colectivo meta.

#### 4.1 Perfil profesional y formativo

A partir de la información accesible en la web del DTCL,<sup>14</sup> constatamos que, a principios del 2009, la distribución del profesorado de traducción por categorías contractuales es la siguiente:

Categoría	Porcentaje
– becario/a	– 7%
– profesorado asociado	– 45%
– profesorado lector	– 16%
– profesorado agregado y titular	– 21%
– otras figuras contractuales	– 12%

Queda patente, pues, el peso numérico importante del profesorado asociado en la docencia de la traducción: casi la mitad del profesorado de traducción desempeña esta profesión a tiempo parcial, compaginándola normalmente con otra actividad profesional fuera de la universidad, tal como exige la contratación para esta categoría.

El profesorado asociado también destaca en otro aspecto: el de la formación específica en traducción, cursada en una universidad española o extranjera. Debido a la implantación relativamente reciente de la licenciatura en traducción en España, no nos ha de sorprender mucho que entre el profesorado lector, agregado y titular no se encuentren personas licenciadas en la materia que imparten. La Figura 1 nos muestra de manera gráfica esa situación.

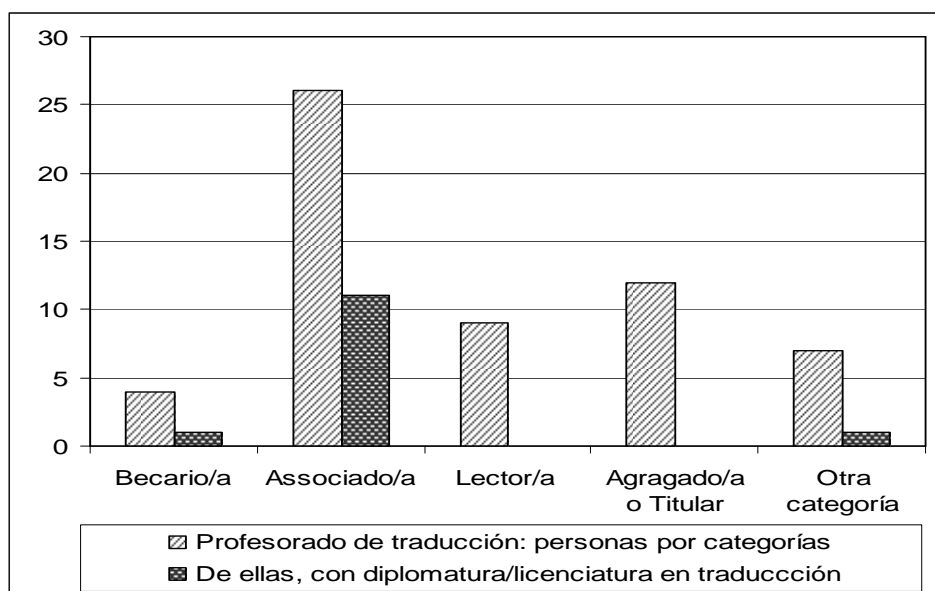


Figura 1. Incidencia de la formación específica en traducción en las diferentes categorías contractuales del profesorado de traducción

<sup>14</sup> Los datos en que nos basamos en este apartado se encuentran publicados, aunque de manera individualizada, en la web del DTCL, y se han completado manualmente en el caso del profesorado de más reciente incorporación.

Según los datos disponibles, la mayoría de personas con formación reglada en traducción pertenecen a la categoría del profesorado asociado, correspondiendo a un 42% de este colectivo. De las 58 personas que componen el profesorado de traducción, un 28 % tienen esa formación. Esta situación, que podría parecer grave, requiere una aclaración: solamente refleja una parte de la realidad, ya que el ejercicio profesional de la traducción no está condicionado a la obtención de ningún título o certificado de estudios, ni vinculado a la pertenencia a ningún colegio profesional. Desafortunadamente, no disponemos de datos suficientes que reflejen la experiencia práctica del profesorado de traducción en la materia que imparten. Hemos intentado paliar este déficit, al menos en parte, mediante la inclusión de preguntas al respecto en el cuestionario sobre docencia que trataremos en el siguiente capítulo.

## **4.2 Competencias docentes**

Cuando hablamos de competencias docentes, conviene distinguir entre competencias curriculares y competencias didácticas. Las primeras se relacionan con el área de conocimiento específica, en nuestro caso la traducción, mientras que las últimas incluyen, entre otras, la aplicación de estrategias y metodologías didácticas, el diseño de programas y materiales, así como la evaluación del aprendizaje (Castro, Gil & Pina 2004: 103).

Las competencias curriculares se documentan de diferentes maneras: mediante el expediente académico, certificados de empresas, traducciones publicadas, investigación en el campo de la traducción, etc. Son, en este sentido, medibles y objetivables, y el DTCL las tiene en cuenta oportunamente a la hora de proponer la contratación inicial<sup>15</sup> de una nueva profesora o profesor de traducción, de acuerdo con el perfil docente requerido en cada caso.

No sucede lo mismo con las competencias didácticas, en primer lugar porque la contratación inicial no prevé, lógicamente, la experiencia docente como requisito indispensable. Por tanto, la incorporación de un nuevo miembro del profesorado de traducción supone generalmente el inicio de su profesionalización como docente, “un proceso complejo que le permitirá la socialización, promoción y evolución dentro del contexto profesional”, pero también un proceso que, durante décadas, convivía en la universidad “con la idea que la formación, como variable del proceso de desarrollo profesional, era algo casual que dependía de la voluntad individual más que de decisiones de tipo estratégico e institucional” (Castro, Gil y Pina 2004: 100, 101). Tanto es así que ni siquiera en las facultades de Pedagogía queda garantizado un alto nivel pedagógico de sus docentes (Feixas 2009, comunicación personal).

Las competencias didácticas no se desarrollan necesariamente con el tiempo y la experiencia docente, como han demostrado varios estudios citados en Feixas (2004: 35-36). Quedan, pues, como una variable inconmensurable que se sustrae de la objetivación y evaluación en el 70% del profesorado de traducción del DTCL (becarios/as y profesorado asociado, lector y colaborador). Tanto en la universidad como en los organismos de acreditación y evaluación externa (ANECA, AQU) se registran su experiencia docente y la satisfacción de su alumnado en términos cuantitativos, pero nada se dice, sin ir más lejos, de su capacidad de transmitir eficazmente sus propias

---

<sup>15</sup> Entendemos por contratación inicial el primer contrato como docente en una universidad, generalmente en las modalidades de profesorado asociado, ayudante predoctoral o becario/a (Feixas 2002).

competencias curriculares. Esta afirmación no es baladí: no hay que olvidar que la traducción como materia y profesión es una actividad mayoritariamente solitaria y silenciosa que se nutre de lecturas, introspección y producción escrita.

Podemos resumir que el profesorado de traducción del DTCL está sujeto, al menos inicialmente, a la evaluación de sus competencias curriculares documentales (cuantitativas y cualitativas), mientras que las competencias didácticas no son objeto de evaluación cualitativa en la mayoría de los casos.

## **5 Opciones de mejora: El cuestionario como herramienta de trabajo**

Con el fin de recabar más información acerca de la docencia de la traducción en nuestro entorno más inmediato, hemos elaborado un pequeño cuestionario como guión para una serie de entrevistas a compañeras y compañeros del departamento. En las páginas siguientes nos referiremos a cuáles han sido los criterios para la elaboración del cuestionario y la selección de las personas para las entrevistas, antes de exponer y discutir sus resultados y apuntar algunas líneas para una posible mejora.

### **5.1 Criterios para la elaboración del cuestionario**

Nuestra intención fue obtener, mediante entrevistas personales a una muestra representativa del profesorado de traducción, un abanico lo más amplio posible de respuestas sobre las preguntas que planteamos, ya que nos interesa la suma de experiencias, inquietudes y propuestas más que su posible distribución entre los diferentes estratos o subconjuntos del profesorado de traducción. El cuestionario que elaboramos con este fin tiene la función de servir como guión para las entrevistas estructuradas que realizamos. Convenimos previamente que el objetivo principal de las entrevistas se ceñirá a los siguientes puntos:

- recoger las experiencias propias de una muestra del profesorado de traducción respecto a la formación didáctica en traducción;
- captar las necesidades percibidas en cuanto a la formación en didáctica de la traducción;
- obtener un abanico de propuestas para un programa inicial de formación en didáctica de la traducción.

La temática que nos planteamos al elaborar el cuestionario versa sobre estos puntos en diferentes variables o dimensiones y perspectivas temporales, y se refiere a la experiencia docente en la UPF. Las dimensiones, todas ellas de tipo personal, que pretendíamos sondear en esta pequeña investigación de campo quedan reflejadas en la siguiente tabla.

<i>Perspectiva temporal</i>	<i>Visión retrospectiva</i>	<i>Visión de presente</i>	<i>Visión prospectiva</i>
<i>Dimensiones de la formación docente sondeados</i>	la formación inicial en la enseñanza de la traducción (pregunta 7)	la formación continuada en la enseñanza de la traducción (11)	la formación inicial y continuada en la enseñanza de la traducción (14)
	las deficiencias de la formación inicial en la enseñanza de la traducción (10)	las deficiencias de la formación para la mejora docente en traducción (13, 17)	
	la evaluación del alumnado como incógnita de la enseñanza de la traducción (9)	la coordinación con otras/os docentes para la evaluación del alumnado de traducción (12)	
	la problemática inicial de la enseñanza de la traducción (8)	el apoyo disponible para la mejora docente en traducción (15, 16)	la enseñanza de la traducción vista desde el paradigma Bolonia (18)

Con estos criterios, e inspirándonos en los modelos que ofrecen Feixas (2004: 54) y Knight *et al.* (2006: 323), se elaboró el cuestionario que reproducimos en el Anexo II. Comienza con una serie de preguntas introductorias sobre la situación actual y los antecedentes profesionales (preguntas 1-6), y se adentra a continuación en las experiencias personales de iniciación a la práctica docente en traducción (visión retrospectiva; preguntas 7-10). Prosigue con la percepción –también personal y subjetiva– de la labor docente en la actualidad (visión de presente; preguntas 11-13), y concluye con la opinión de cada persona entrevistada respecto a las posibilidades y necesidades de formación en didáctica de la traducción, especialmente en la fase inicial de la carrera profesional, es decir, para el profesorado novel del DTCL (visión de presente y prospectiva; preguntas 14-18).

## **5.2 La selección de muestras**

De la población total de 58 personas escogimos a cinco individuos (un 8%) para un muestreo intencional que cumpla estos tres criterios:

- recoger las principales categorías contractuales
- incluir a profesorado novel y veterano
- incluir a profesorado con y sin licenciatura en traducción.

Con estas variables se elaboraron cinco perfiles diferenciados, que representamos mediante la siguiente tabla.

Perfil	1	2	3	4	5
Categoría	becario/a	asociado/a	asociado/a	lector/a	agregado/a o titular
Docencia en traducción	< 3 años	< 3 años	> 10 años	> 10 años	> 10 años
Licenciatura en traducción	sí	no	sí	no	no

El elevado porcentaje del profesorado asociado nos ha inducido a escoger dos representantes de este grupo, dejando sin representación el grupo de "otras figuras

contractuales", que consideramos demasiado heterogéneo para nuestro propósito. En cuanto a la antigüedad de la docencia en traducción, ésta resulta estar estrechamente relacionada con la figura contractual, ya que sería muy poco probable que se produzcan las combinaciones de "becario/a con mucha experiencia" o "profesorado lector, agregado o titular sin experiencia docente". Únicamente la categoría de profesorado asociado permite el contraste de mayor o menor experiencia docente. Respecto a la formación recibida en traducción, cabe recordar que solamente se dan casos en dos de las categorías: becario/a y profesorado asociado, y que, además, no es mayoritaria en el conjunto de la población estudiada. Para evitar un posible sesgo de índole cultural en las respuestas, procuramos también que estén representadas todas las lenguas curriculares del departamento (catalán, castellano, inglés, francés y alemán), sin que esta variable se hubiera podido plasmar de antemano en la tabla de perfiles, debido al número limitado de personas entre las que escoger.

Las entrevistas se realizaron de manera individual entre el 23 de febrero y el 4 de marzo de 2009, garantizando a las personas entrevistadas su confidencialidad y procesamiento anónimo. Duraron entre media hora y casi dos horas, y aportaron información valiosa con algunos detalles que no habíamos previsto a la hora de confeccionar las preguntas, como son las competencias iniciales del alumnado. La larga duración de las entrevistas no se debe en ningún caso a la dificultad de obtener respuestas, sino todo al contrario: tiene su motivo en el interés de las personas entrevistadas por tratar el tema de la docencia en traducción.

## **6 Exposición y discusión de los resultados de las entrevistas.**

Como ya se ha mencionado arriba, el cuestionario arranca con algunas preguntas que nos ayudan a situar a las personas entrevistadas en un contexto cronológico, académico y laboral. En cuanto a los datos generales que se recogen en las primeras seis preguntas, cabe resaltar que, pese al perfil variado de las cinco personas respondientes, todas tenían ya algún tipo de experiencia docente, aunque mayoritariamente fuera del ámbito universitario y de la traducción. Asimismo, todas hacen también traducciones profesionales; con regularidad en el caso del profesorado asociado –como era de esperar, dadas las características de su contrato–, y ocasionalmente en los demás casos, sin que podamos establecer un claro predominio de una modalidad (literaria o especializada no literaria) sobre la otra. Con una excepción, la docencia en traducción abarca entre dos y cuatro grupos grandes y casi siempre el doble de seminarios.

Las doce preguntas temáticas –todas con respuesta abierta y la posibilidad de dar múltiples respuestas– ocupan el grueso del cuestionario. Las respuestas obtenidas se han clasificado según aporten componentes internos, externos o relacionales. Entendemos por *componentes internos* los elementos que apuntan a una actividad práctica individual o a una actividad académica, que puede ser individual (por ejemplo, leer bibliografía) o colectiva (asistir a un curso, etc.). Por *componentes externos* entendemos los elementos sobre los cuales el individuo no puede influir directamente, como son el tiempo, la configuración de los cursos, el profesorado de otras asignaturas, o las competencias y los conocimientos previos del alumnado. Finalmente, calificamos como *componentes relacionales* aquellos elementos de las respuestas que aluden directamente a una interacción personal de los miembros del departamento (incluyendo el profesorado novel a punto de incorporarse). Consideramos interesante incluir también una categoría

*no clasificable* para abarcar las respuestas en las que la persona entrevistada manifiesta desconocimiento o imprecisión.

### **6.1 Resultados por preguntas**

En las respuestas a la pregunta 7, *¿Cómo aprendiste a enseñar traducción en la universidad?* (la primera de las preguntas temáticas), predominan los componentes internos con 10 de las 15 respuestas, y, dentro de estos, especialmente la actividad práctica individual con la mención unánime de la experiencia profesional en traducción. Por otra parte, destacan también con 5 menciones los componentes relacionales, en nuestro caso las conversaciones entre colegas y/o el mentoraje al inicio de la carrera docente. Podemos resumir las respuestas en dos conceptos clave: *competencia curricular* y *asesoramiento personal*.

La pregunta 8, *¿Recuerdas qué problemas tenías al principio con la enseñanza de la traducción?*, nos devuelve respuestas que corresponden casi a partes iguales a componentes externos (4 menciones) e internos (5 menciones, todas ellas sobre la actividad práctica individual). La *inseguridad propia* y las *condiciones del entorno* serían las palabras clave en este aspecto.

Respecto a la pregunta 9, *¿Recuerdas cómo hiciste las primeras correcciones en traducción?*, percibimos en las respuestas el esfuerzo personal inherente en los componentes internos (11 de las 13 menciones), que se distribuyen equilibradamente entre las actividades de índole más práctica, como asignar puntos o hacer reajustes, y las de carácter más académico, como sistematizar y evaluar. 2 respondientes pudieron disfrutar de un modelo de corrección (componente relacional). La iniciación en la evaluación del alumnado de traducción responde, por tanto, a dos actividades, realizadas individualmente en la mayoría de los casos: *analizar* y *asignar*. Y, según comentó una de las personas entrevistadas, “lo difícil no es corregir sino poner nota”.

Como era de esperar, la pregunta 10, *¿En aquel tiempo, qué echaste a faltar que te hubiera dado apoyo y/o más seguridad?*, presenta un patrón diferente en las respuestas. Los componentes internos están ausentes, indicando que se buscaba apoyo exterior, sobre todo de tipo relacional: 5 menciones referidas a la falta de información y/o orientación, frente a 4 que corresponden a componentes externos varios, como la falta de tiempo o de materiales. *Háblenme, por favor*, podría ser la clave para resolver el problema que tematiza esta pregunta.

Con la pregunta 11, *¿Qué actividades realizas que se pueden considerar como reciclaje o formación continua en los diferentes aspectos de la enseñanza universitaria de la traducción?*, dejamos atrás el pasado o la visión retrospectiva. Las 11 respuestas individuales a esta pregunta, todas ellas correspondientes a componentes internos, son mayoritariamente (7 menciones) del tipo de actividad académica, como participar en cursos del CQUID (2) o leer bibliografía (2). Entre las actividades prácticas individuales (4 menciones), lo más destacable sea quizás que 3 de ellas corresponden a una sola persona. La formación continua en la enseñanza de la traducción se percibe, pues, como un campo de *actividad académica* más que de *competencia curricular*, aunque, como hemos visto, ésta tampoco es negligible.

A la pregunta 12, *¿Te coordinas con alguien para aplicar los mismos criterios de corrección o evaluación en tus clases de traducción?*, la mayoría de las personas

respondieron afirmativamente, aunque matizando y limitando el alcance de la coordinación. Creemos que este *sí* merece más atención en las consideraciones sobre la docencia en el seno de nuestro departamento.

La pregunta 13, *¿Hay algo que todavía echas a faltar para mejorar tu docencia en traducción en esta universidad?*, da lugar a un abanico de respuestas que abarca tanto los componentes relacionales (3 menciones, referidas a reuniones y coordinación) como los externos (2) e internos (2). Este último aspecto es interesante de comentar porque contrasta con la ausencia de componentes internos en las respuestas a la pregunta 10. En todo caso, la palabra clave en este punto sería *más coordinación*.

Respecto a la pregunta 14, *¿Qué tipo de formación convendría que recibiera el profesorado de traducción de nueva incorporación, para facilitar su integración?*, podemos decir que es una de las preguntas clave del cuestionario. Destacan entre las respuestas las que apuntan a la actividad académica (6 menciones) mediante cursos sobre temas organizativos y de didáctica, pero también los componentes relacionales (6 menciones) en el sentido de proporcionar al profesorado novel una acogida personalizada. De manera recurrente, prácticamente unánime, se combinan estos dos aspectos en las respuestas de las cinco personas entrevistadas: *socialización e introducción a la docencia*. Este enfoque didáctico contrasta, en cierta medida, con la experiencia propia de estas personas, ya que no aparece de manera destacada en las preguntas retrospectivas sobre su propia experiencia y los problemas iniciales. Es, en este sentido, una tendencia nueva que conlleva un cambio de actitud ante el alumnado.

En agudo contraste con las respuestas a la pregunta 14, en las que corresponden a la pregunta 15, *¿Sabes dónde se pueden formar en los diferentes aspectos de la enseñanza de la traducción?*, destaca sobre todo el *no lo se* (3 menciones). Queda, pues, como una asignatura pendiente.

La extensa pregunta 16, *Según el reglamento del Departamento de Traducción y Ciencias del Lenguaje, éste debe “promover la innovación y mejora docentes y la formación pedagógica de su profesorado”. ¿Qué hace para promover la formación específica –inicial o continuada– del profesorado que da clases de traducción?*, suscita poco entusiasmo y también pocas respuestas (una sola en la mayoría de los casos). La variedad de las respuestas parece indicar aquí una cierta *falta de información* acerca del papel que juega el DTCL en la mejora docente del profesorado de traducción.

La pregunta 17, *¿Qué (más) debería hacer?*, vuelve a concentrar las respuestas en los componentes relacionales (6 menciones; 4 personas). La idea central de las respuestas es *promover el intercambio*. También queremos mencionar aquí la propuesta reiterada por 2 personas a lo largo de las entrevistas: “que sea antes de empezar la asignatura/el curso”. Es decir, cualquier medida para mejorar la docencia en traducción se agradecería más si se ofreciera antes de lidiar con las (primeras) asignaturas.

Finalmente, la pregunta 18, *En general, para mejorar la adquisición de habilidad y competencia del alumnado en cuanto a la traducción, ¿qué actuaciones piensas que deberían llevar a cabo la universidad, o cada profesor y profesora individualmente?*, que gira el ángulo de vista hacia el alumnado de traducción, se divide en dos partes: a) la institución y b) el individuo docente. En cuanto a la primera, todas las respuestas indican –naturalmente– algún tipo de componente externo (10 menciones). Entre estos,



se distribuye equilibradamente entre actuaciones sobre las asignaturas, sobre el profesorado y sobre el alumnado. Respecto a la segunda parte de la pregunta (14 menciones), cabe señalar que, aquí, hemos agrupado bajo el concepto de componentes externos (actuación sobre el profesorado, 4 menciones) aquellas respuestas que hacen referencia explícitamente al profesorado de otras asignaturas, no a las actuaciones propias o compartidas de la persona respondiente. Inciden sobre las competencias previas o complementarias que esas personas deberían transmitir al alumnado, ya que no son objeto de las asignaturas de traducción. La mayoría de respuestas a esta segunda parte, sin embargo, son inclusivas, versando sobre componentes internos (9 menciones), y especialmente la actividad práctica individual (8). Las actuaciones individuales (propias o de colegas) reflejadas en las respuestas son mayoritariamente del tipo de competencia curricular (referentes a lengua y traducción), pero también se mencionen de una u otra manera la preparación de la clase y las correcciones como forma de retroalimentación. En resumen, *la universidad debe procurar un marco apropiado, mientras que el profesorado de traducción debe estar bien preparado e interactuar con el alumnado, sin verse obligado a suplir las deficiencias de éste en cuanto al dominio de las lenguas.*

## 6.2 Resultados por bloques de contenido

Por su contenido, las preguntas también se pueden reagrupar en tres bloques con sus subconjuntos respectivos:

<i>Bloque</i>	<i>Preguntas</i>	<i>Contenido</i>	<i>Número de respuestas</i>
A		Experiencia	53
A-1	7, 8, 9	Experiencia pasada	37
A-2	11, 12	Experiencia actual	16
B		Desideratas	46
B-1	10	Desideratas del pasado	9
B-2	13, 14, 18b	Desideratas del presente	37
C	15, 16, 17, 18a	Exteriorización <sup>16</sup>	33

En las respuestas referidas a experiencia propia de las personas entrevistadas (bloque A) destaca sobre todo el componente interno, con más del 70%, ocupando la actividad práctica individual el grueso de las respuestas, especialmente en las referidas a la fase inicial de la docencia en traducción (A-1). El segundo componente en importancia en este bloque es el relacional, con un volumen de respuestas en torno al 20%, mientras que el componente externo ocupa el último lugar y solamente aparece en las respuestas del conjunto A-1. Es decir, la iniciación y experiencia docente en traducción se vehiculan primordialmente a través de la actividad práctica del individuo.

Las respuestas del bloque B, que reflejan las inquietudes sobre la mejora docente a nivel individual, se reparten equitativamente entre los tres componentes, con un ligero predominio del componente interno, especialmente en su variante de actividad práctica individual. Cabe destacar, no obstante, que las desideratas del pasado (B-1) se refieren exclusivamente a componentes externos y relacionales, también casi a partes iguales. Esto reflejaría una situación en la que la persona daba lo mejor que podía, sin alcanzar

<sup>16</sup> Denominamos *de exteriorización* el conjunto de preguntas referidas a una institución, como pueden ser el DTCL o la UPF.

un nivel satisfactorio por causas ajenas. De acuerdo con los datos obtenidos en este bloque de preguntas, la mejora docente en traducción requiere la confluencia equilibrada de componentes internos, externos y relacionales.

El bloque C hace referencia a la relación percibida a nivel institucional. A diferencia de los dos anteriores, destaca aquí el componente externo, que alcanza con más del 40% justo el doble de los componentes interno y relacional, respectivamente. Este predominio del componente externo, que se manifiesta en respuestas que articulan, en este orden, actuaciones sobre el profesorado, sobre las asignaturas y sobre el alumnado, refleja sobre todo la política académica que ejerce o debería ejercer la universidad. Llama la atención, además, el 15% de respuestas no clasificables en este bloque (mayoritariamente desconocimiento en cuanto a las opciones de formación en la enseñanza de la traducción). Por instituciones, la universidad se percibe como el ente que debe proporcionar las condiciones externas óptimas para el desarrollo satisfactorio de la enseñanza de la traducción, mientras que el departamento es visto sobre todo como el depositario de las necesidades de intercambio de experiencias, es decir, como un espacio de socialización profesional.

En suma, las 132 respuestas recogidas en los tres bloques de preguntas acerca de la docencia en traducción y la iniciación en la misma se distribuyen prácticamente a partes iguales entre las dos modalidades del componente interno, o sea, la actividad práctica individual y la actividad académica, el componente externo y el componente relacional alcanzándose entre un 21 y un 27% de las respuestas en cada caso. De ellos, es el componente relacional el único que está presente en cada uno de los apartados (bloques y subconjuntos) y el que tiene una representación más estable a lo largo de los mismos. Hemos constatado, pues, que el componente relacional es una constante en el desarrollo de la actividad docente en traducción desde su inicio hasta la fase de pericia. Esto es motivo para nosotras para articular nuestras propuestas de mejora docente preferentemente en torno a la socialización del profesorado de traducción, y, más concretamente, elaborando un primer borrador de guión departamental de iniciación a la docencia en traducción a partir de las inquietudes manifestadas en las entrevistas.

## 7 Propuestas de actuación

En Feixas (2004: 34) se señala la necesidad de orientar el desarrollo docente en el marco del EEES al cambio de concepciones sobre *qué y cómo han de aprender los y las estudiantes en la universidad*. Al respecto, consideramos que al interior de la UPF se ha dado el paso más importante creando los órganos que habrán de responsabilizarse de gestionar y reconducir este cambio en la orientación pedagógica. El obstáculo mayor para conseguir este cambio está en la propia estructura docente: es imperativo vencer tanto la resistencia al cambio como la inercia pasiva del personal gestor y docente. Pero como a menudo se dice, en el problema está la solución, y este combate sólo puede ser librado por todas y cada una de las personas que pertenecemos a este colectivo.

La FTI se ha implicado antes que nadie en el reto de la adaptación a Bolonia:<sup>17</sup> ensayó con excelentes resultados la adaptación al nuevo modelo pedagógico en la licenciatura en “Lingüística y Aplicaciones Tecnológicas” (2002-2003); posteriormente implementó el proyecto piloto del “Grado en Mediación Lingüística” (2005-2006). Sin embargo, la

---

<sup>17</sup> Fuente: (Cañada Pujols 2007)

naturaleza diversa de los estudios que se ofrecen en la UPF y el perfil de profesional polivalente que se pretende conferir mediante los mismos, han propiciado que la reflexión e investigación en torno al quehacer docente se haya abocado más al producto (la traducción como práctica profesional), que al proceso (a la adquisición de competencias en traducción). Antes que criticar esta postura, hemos de decir que es a nuestro entender el procedimiento óptimo dado lo reciente de la creación de estos estudios; sin embargo, creemos que se debe aprovechar la coyuntura que representa la adaptación al EEES para orientar esta reflexión hacia el desarrollo de un grupo de estudio en enseñanza y aprendizaje de la traducción. En este contexto queremos situar nuestras propuestas de mejora para la docencia en traducción.

Un buen punto de partida sería llevar esta cuestión a debate en el marco de las jornadas de docencia promovidas por el DTCL y celebradas cada año entre mediados y finales de junio. En una próxima edición, su título provisional podría ser: “Jornadas de deliberación sobre el aprendizaje y la práctica docente en traducción”. De esta invitación al encuentro y al debate entre el profesorado de traducción podría surgir la iniciativa de crear el grupo de investigación del aprendizaje de la traducción que acabamos de mencionar. No podemos esperar, sin embargo, que las cosas se hagan solas. Tendría que tomarse la iniciativa en la Sección científico-docente de Traducción y Literatura, o bien directamente en el Consejo del Departamento. Con el apoyo necesario, se formaría un pequeño equipo de personas interesadas, que impulsarían el programa de las jornadas y se asegurarían del oportuno reconocimiento a efectos curriculares para todas las personas asistentes. Combinaríamos en esta actuación el componente relacional con el académico.

Otra posibilidad para un foro académico-relacional sería la creación de seminarios o grupos de discusión sobre temas de interés, como puede ser la evaluación del alumnado, la coordinación temática entre diferentes asignaturas, etc., tal como nos sugieren las respuestas en este sentido a diversas preguntas del cuestionario.

Para tratar de manera coherente los diferentes aspectos de la integración del profesorado novel proponemos elaborar un guión de acciones socializadoras en un marco cronológico apropiado. Su objetivo sería el de acelerar la integración óptima del profesorado de traducción de nueva incorporación en el paradigma de Bolonia. En el siguiente subapartado desarrollaremos en más detalle esta propuesta, que nos parece de suma importancia para un colectivo de docentes que dependen, para su correcta y rápida integración en el DTCL, de una oferta sistematizada previa de apoyo institucional y por parte de sus colegas que ya trabajan en el departamento.

### **7.1 *Guión departamental de iniciación a la docencia en traducción***

Generalmente, las plazas docentes en traducción se proveen durante el segundo y tercer trimestre del curso anterior. Entre la adjudicación de la plaza y el inicio de las clases hacia finales de septiembre queda, por tanto, tiempo suficiente para una iniciación sistemática y satisfactoria del futuro profesorado de traducción, en beneficio de su rendimiento laboral y el cumplimiento de las premisas del EEES. El guión que proponemos habría de guiar estos pasos desde el momento en que las personas interesadas comuniquen al DTCL que aceptan la plaza que se les ofrece, sin necesidad de posponerlos hasta después de la firma del contrato correspondiente. Entendemos que está en el interés de ambas partes que se lleve a cabo correctamente.

<i>Paso</i>	<i>Acción</i>	<i>Contenido</i>	<i>Responsable</i>	<i>Dirigida a</i>
1	Establecer la tutoría docente	Asignar individualmente al futuro profesorado una tutora o un tutor de entre el profesorado de traducción más veterano, afín a su perfil docente	Comisión de Profesorado	Profesorado de traducción
2	Elaborar el calendario de iniciación	Fijar ponente, día, franja horaria y lugar para cada una de las acciones dirigidas al nuevo profesorado	Comisión de Profesorado	Las personas que intervienen en la iniciación del futuro profesorado
3	Contactar al futuro profesorado	Concertar día y hora de las reuniones de iniciación	Secretaría del DTCL	Futuro profesorado, individualmente
4	Sesión de información general	Presentación del DTCL y de las personas de contacto, plan de estudios, organización general e interrelaciones de las asignaturas, pautas de evaluación, lecturas recomendadas	Comisión de Docencia	Futuro profesorado, en conjunto
5	Sesión temática docente A	Presentación del entorno docente A de las asignaturas del futuro profesorado: colegas, programas y guías docentes de traducción general, tipo de alumnado, buenas prácticas	Comisión de Profesorado y ponente	Futuro profesorado, por afinidades
6	Sesión temática docente B	Presentación del entorno docente B de las asignaturas del futuro profesorado: colegas, programas y guías docentes de traducción especializada, tipo de alumnado, buenas prácticas	Comisión de Profesorado y ponente	Futuro profesorado, por afinidades
7	Visita guiada a las instalaciones del campus	Facilitar la ubicación de los diferentes espacios y el contacto con las personas al cargo de ellos	Secretaría del DTCL	Futuro profesorado, en conjunto
8	Entrevista con la tutora o tutor	Aclarar dudas, orientación específica	Comisión de Profesorado y tutora o tutor	Futuro profesorado, individualmente

Para que esta iniciación sea realmente eficaz, debe concluirse con suficiente antelación, para permitir al futuro profesorado de traducción una preparación óptima de sus asignaturas desde el primer trimestre. En este sentido, creemos que se debería realizar hacia el final del curso anterior a la incorporación, durante el mes de junio. El período de exámenes de setiembre podría ser una alternativa para aquellos casos en los que el

profesorado de nueva incorporación no tiene docencia de grupo grande durante el trimestre de otoño. Sería conveniente también que la Comisión de Profesorado designe a una persona como responsable de la coordinación y el contenido del protocolo de iniciación a la docencia en traducción. El tiempo y los recursos invertidos en el profesorado novel revertirán rápidamente en un beneficio para la calidad docente y en un aprovechamiento más eficaz del potencial de docencia en el departamento, amén de proporcionar las bases para una mayor coordinación y cooperación entre el profesorado. Las entrevistas han corroborado inequívocamente que las relaciones personales y su promoción son imprescindibles también en el interior del DTCL.

## **8 A modo de conclusión**

En este pequeño estudio sobre la docencia de la traducción en el seno de la Facultad de Traducción y Interpretación de la Universitat Pompeu Fabra hemos intentado describir en pocas palabras el marco institucional que procura garantizar la calidad docente en materia de la traducción en esta –nuestra– universidad, los canales existentes para implicar al profesorado de traducción en la mejora docente, así como las características de este colectivo. Hemos elaborado un cuestionario para realizar una serie de entrevistas, que nos debían ofrecer –y ofrecen– una amplia gama de respuestas sobre la experiencia y las inquietudes docentes del profesorado de traducción de nuestra universidad. Mucho se podría decir sobre estas respuestas. Podríamos analizar el autorretrato que se despliega para el conjunto del profesorado de traducción; podríamos indagar en su desarrollo como docentes; podríamos reflejar también sus desencuentros y expectativas frustradas, y un largo etcétera que queda para una ocasión posterior y un estudio más amplio. En el contexto del presente trabajo nos hemos limitado a intercalar tan solo breves pinceladas de ello en la exposición más bien sumaria de las respuestas. El trabajo culmina en las propuestas de mejora docente del Departamento de Traducción y Ciencias del Lenguaje, una de las cuales se ha desarrollado con más detalle, ya que afecta al futuro profesorado de traducción, que (aun) no tiene medios para expresar sus necesidades como docentes en la UPF. Hemos querido otorgar un peso relevante a las actuaciones de socialización dentro del DTCL, no porque las otras, entre académicas, individuales y externas, fueran menos relevantes, sino porque aquí se perfila una clara necesidad de acción, emparentada con la capacidad de llevarla a cabo de manera eficaz. Sin ir más lejos, el departamento es el lugar donde nos encontramos –o no–, es allí donde podemos o podríamos hablar de nuestros problemas con las asignaturas y el alumnado, compartir nuestras experiencias o pedir consejo, tanto de manera informal y espontánea como en sesiones organizadas.

## Bibliografía

Cabré, M. Teresa (2006). “Idiosincrasia y homogeneidad en los programas de formación en las Facultades de Traducción e Interpretación en España: los estudios iniciales en la UPF”. En: *Puntoycoma* 100. Bruselas; Luxemburgo: Dirección General de Traducción de la Comisión Europea. p. 22-24.

Cañada Pujols, M. Dolors (2007). “Grau en Mediació Lingüística (Universitat Pompeu Fabra)”. En: Jornadas de la AQU: *La pràctica en el disseny dels Plans d'estudis en les Titulacions de Grau*. Universitat de Lleida, 23 d'octubre de 2007 [02/03/2009] [http://www.aqu.cat/doc/doc\\_84340773\\_1.pdf](http://www.aqu.cat/doc/doc_84340773_1.pdf).

Castro, Diego; Gil, Lucía & Pina, Brenda (2004). “Formación inicial del profesorado en la UPF. Principios pedagógicos y formas organizativas”. En: *Educar* 33, p. 97-111.

Conde Ruano, José Tomás (inédito). «No me parece mal»: Comportamiento y resultados de estudiantes al evaluar traducciones. [15/02/2009] <http://www.petraweb.org/Conde%20No%20me%20parece%20mal.pdf>.

Feixas, Mònica (2002). “El profesorado novel: Estudio de su problemática en la UAB”. En: *Boletín de la Red Estatal de Docencia Universitaria*, vol. 2, nº 1. Madrid.

Feixas, Mònica (2004). “La influencia de factores personales, institucionales y contextuales en la trayectoria y desarrollo docente de los profesores universitarios”. En: *Educar* 33, p. 31-59.

Gibbs, Graham (2004). “Mejorar la enseñanza y el aprendizaje universitario mediante estrategias institucionales”. En: *Educar* 33, p. 31-59.

Grande Morales, Julio (1997). “La enseñanza de la traducción en España”. En: Benítez Eiroa et al. (1997) *Libro Blanco de la traducción en España*. Madrid. AC Traductores, DL.

Kelly, Dorothy Needs (2007). “Analysis for Translator Trainer Training and an Outline of Trainer Competence”. En: *5<sup>th</sup> EST Congress Why translation studies matters book of abstracts*. University of Ljubljana, Slovenia.

Mayoral Asensio, Roberto (1998). “Aspectos curriculares de la enseñanza de la traducción e interpretación en España” En: García Izquierdo & Verdegal Cerezo (compiladores) (1998) *Los estudios de traducción: un reto didáctico*. Págs. 117-130 [02/03/2009] <http://cvc.cervantes.es/obref/aproximaciones/mayoral.htm>.

PACTE (2001). “La Competencia traductora y su adquisición”. En: *Quaderns. Revista de Traducció* 6, p. 39-45.

PACTE (2002). “Una investigación empírico-experimental sobre la adquisición de la competencia traductora”. En: Alcina Caudet y Gamero Pérez (eds.) *La traducción científico-técnica y la terminología en la sociedad de la información*. Castellón de la Plana: Publicaciones de la Universitat Jaume I, p. 125-138.

PACTE (2005). “Primeros resultados de un experimento sobre la Competencia Traductora”. En: *Actas del II Congreso Internacional de la AIETI (Asociación Ibérica de Estudios de Traducción e Interpretación) Información y documentación*. Madrid: Publicaciones de la Universidad Pontificia Comillas, p. 573-587.

Pegenaute, Luis & Lafarga, Francisco (2004). *Historia de la traducción en España*. Editorial Ambos Mundos.

Torres del Rey, Jesús (2003). *Nuevas tecnologías y enseñanza de la traducción*. Tesis doctoral, Universidad de Salamanca. Versión electrónica. [15/02/2009]  
<http://isg.urv.es/library/papers/TORRESEDELREY.pdf>.

UPF (2002). *Programa de evaluación 2000-2001: Informe externo de la AQU sobre la Diplomatura en Ciencias Empresariales*. [15/02/2009]  
[http://www.upf.edu/universitat/\\_pdf/extemp.pdf](http://www.upf.edu/universitat/_pdf/extemp.pdf).

## Anexos

### ANEXO I

Cuestionario anual de valoración a la docencia en la Licenciatura de Traducción e Interpretación.

#### A) Informe anual de valoración de la docència 2001-2002 <sup>18</sup>

Pregunta 1: El professor assisteix a classe segons l'horari establert
Pregunta 2: El professor explica amb claredat
Pregunta 3: Es fa el que preveu el programa de l'assignatura
Pregunta 4: El material didàctic és adequat
Pregunta 5: L'assignatura és interessant
Pregunta 6: Estic globalment satisfet amb la docència rebuda

#### B) Informe anual de valoración de la docència 2006-2007 <sup>19</sup>

Pregunta 1: El professor assisteix a classe segons l'horari establert
Pregunta 2: El professor explica amb claredat
Pregunta 3: Es fa el que preveu el programa de l'assignatura
Pregunta 4: El material didàctic és adequat
Pregunta 5: L'assignatura és interessant
Pregunta 6: Estic globalment satisfet amb la docència rebuda

#### C) Qüestionari para la valoración de la docència en la prova pilot “Metodologia Bolonya”<sup>20</sup>

##### Opinió dels estudiants

##### Valoració de la prova pilot “Metodologia Bolonya”

Codi i nom de l'assignatura

#### Les respostes es valoren en una escala del 0 al 10

- El pla docent de l'assignatura m'ha permès saber què s'espera de mi en aquesta assignatura i m'ha ajudat a orientar-me i a planificar-me millor.

<sup>18</sup> <http://www.upf.edu/universitat/planificacio/docencia/2002/reltii.html> [15/02/2009]

<sup>19</sup> <http://www.upf.edu/universitat/planificacio/docencia/2007/reltii.html> [15/02/2009]

<sup>20</sup> El cuestionario fue aportado por el Centro para la Calidad y la Innovación Docente (CQUID – UPF).



0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

No he consultat el pla docent.

- L'avaluació d'aquesta assignatura m'ha permès adonar-me dels meus progressos al llarg del trimestre i reconduir la meva activitat quan ha estat necessari.

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

No he fet avaluació contínua.

- Les indicacions, els materials i/o els recursos per poder fer les activitats previstes fora de l'aula pel meu compte han estat útils.

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

- Les sessions de gran grup m'han permès adquirir els fonaments de l'assignatura.

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

- Els seminaris en grups reduïts m'han permès interactuar i relacionar-me amb el professor o professora i amb els companys.

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

- Ordena les activitats següents d'acord amb la freqüència amb què les hagis realitzat en els seminaris d'aquesta assignatura, numerant-les des de l'1 (l'activitat que has realitzat més vegades) fins al 7 (l'activitat que has dut a terme menys vegades).

- Fer discussions i debats
- Fer presentacions o exposicions orals de treballs
- Treballar a partir de lectures i/o de notícies
- Elaborar treballs en petits grups
- Resoldre o corregir exercicis pràctics
- Escoltar la lliçó del professor o professora
- Fer tests o exercicis d'avaluació

- Estic satisfet/a amb el plantejament i el funcionament dels seminaris.

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

- Les sessions de pràctiques m'han servit per poder aplicar els coneixements adquirits.

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

En la meva titulació no es fan classes pràctiques.

- Ordena les activitats següents d'acord amb la freqüència amb què les hagi realitzat fora de l'aula, numerant-les des de l'1 (l'activitat que has realitzat més vegades) fins al 7 (l'activitat que has dut a terme menys vegades).

- Passar els apunts a net
- Fer treballs en grup
- Fer exercicis pràctics
- Consultar recursos d'informació (bibliografia, Internet...)
- Llegir articles, textos, llibres
- Preparar exposicions de treballs
- Memoritzar

- Quantes hores d'estudi setmanals dediques de mitjana a l'assignatura fora de l'aula?

..... hores.

- Hi ha hagut coordinació entre les activitats realitzades al grup gran i les que s'han dut a terme als seminaris (i a les classes pràctiques, si n'has fet)?

0    1    2    3    4    5    6    7    8    9    10

- Valoració global de l'experiència en aquesta assignatura.

0    1    2    3    4    5    6    7    8    9    10

- Vols fer algun comentari respecte a l'experiència en aquesta assignatura?

.....

## ANEXO II

Guión del cuestionario para las entrevistas al profesorado de traducción  
(modelos: Feixas 2004: 54; Knight et al. 2006: 323)

### Datos generales

1. **¿Tu categoría profesional es...? .....**

2. **¿Tienes estudios formales de traducción?**

No  licenciatura  máster  doctorado

3. **¿Cuántos años tienes de experiencia docente en la UPF? .....**

4. **¿Tienes experiencia docente anterior en otra universidad o institución?**

No  Sí ¿Cuántos años? .....

5. **¿Haces traducciones por encargo?**

No  Antes sí  Sí

esporádicamente  a veces  con cierta frecuencia  regularmente

literaria  no literaria  ambas

6. **¿Cuánta docencia impartes durante este curso en asignaturas de traducción?**

Grupos grandes .....

Seminarios .....

**7. ¿Cómo aprendiste a enseñar traducción en la universidad?**

- Simplemente haciéndolo
- A partir de mi experiencia profesional en traducción
- Aplicando a mis estudiantes lo que aprendí en mi propia época de estudiante
- Gracias a las conversaciones y consultas con mis compañeros/as del departamento
- Con un mentor / una mentora del departamento
- Participado en talleres y conferencias sobre el tema
- Asistiendo a un curso de formación específico
- Leyendo sobre la enseñanza de la traducción
- Otros: .....

**¿Cómo te fue al principio?**

8. ¿Recuerdas qué problemas tenías al principio con la enseñanza de la traducción?

9. ¿Recuerdas cómo hiciste las primeras correcciones en traducción?

10. ¿En aquel tiempo, qué echaste a faltar que te hubiera dado apoyo y/o más seguridad?

### **¿Y ahora?**

11. ¿Qué actividades realizas que se pueden considerar como reciclaje o formación continua en los diferentes aspectos de la enseñanza universitaria de la traducción?

12. ¿Te coordinas con alguien para aplicar los mismos criterios de corrección o evaluación en tus clases de traducción?

13. ¿Hay algo que todavía echas a faltar para mejorar tu docencia en traducción en esta universidad?

### **Danos tu opinión**

14. ¿Qué tipo de formación convendría que recibiera el profesorado de traducción de nueva incorporación, para facilitar su integración?

15. ¿Sabes dónde se pueden formar en los diferentes aspectos de la enseñanza de la traducción?
16. Según el reglamento del Departamento de Traducción y Ciencias del Lenguaje,<sup>21</sup> éste debe “promover la innovación y mejora docentes y la formación pedagógica de su profesorado”. ¿Qué hace para promover la formación específica –inicial o continuada– del profesorado que da clases de traducción?
17. ¿Qué (más) debería hacer?
18. En general, para mejorar la adquisición de habilidad y competencia del alumnado en cuanto a la traducción, ¿qué actuaciones piensas que deberían llevar a cabo la universidad, o cada profesor y profesora individualmente?

---

<sup>21</sup> Acord del Consell de govern 21-1-2004 + 31-1-2007; art. 4c