Universidad de Alcalá

ESTUDIO PRELIMINAR: PROGRAMA DE PRÁCTICAS TRANSNACIONAL PARA ESTUDIANTES DE TRADUCCIÓN

PRELIMINARY STUDY: TRANSNATIONAL WORK PLACEMENT PROGRAM FOR TRANSLATION STUDENTS

Máster Universitario en Comunicación Intercultural, Interpretación y Traducción en los Servicios Públicos

Presentado por:
Dª Mª DEL CARMEN DURÁN LEÓN

Dirigido por:
Dra. Dª CARMEN VALERO GARCÉS

Alcalá de Henares, a 2 de septiembre de 2013

Tabla de contenido

0. Resumen **4**

1. Introducción **7**

2. El Espacio Europeo de Educción Superior **8**

2.1. El Espacio Europeo de Educación Superior: desarrollo cronológico 8

2.2. El plan Bolonia 13

2.3. Críticas y dificultades en la implantación del EES 15

2.4. Bolonia en la actualidad: movilidad y empleabilidad 20

2.4.1. Movilidad 21

2.4.2. Empleabilidad 26

3. Europa, la traducción y los estudios de traducción **32**

3.1. La traducción en las instituciones de la UE 32

3.1.1 Base jurídica de la traducción en la Unión Europea 33

3.1.2 La Dirección General de Traducción (Comisión Europea) 34

3.2. Industria lingüística en los países de la UE 38

3.3. Estudios de traducción en el EEES: competencias y formación 43

3.3.1 Competencias de los traductores 43

3.3.2 La red EMT, competencias de los traductores y su formación 46

4. Proyecto AGORA: Programa de prácticas transnacional para estudiantes de traducción **53**

4.1. Contexto: los programas de prácticas en la red EMT 54

4.2. Presentación del proyecto AGORA 62

4.3. Desarrollo: fases de AGORA 63

5. Presente investigación **68**

5.1. Metodología 68

5.2. Análisis de resultados 80

6. Conclusiones y propuestas de mejora **99**

7. Bibliografía **104**

8. Anexos **110**

0. Resumen

El fomento de la movilidad es una de las bases del proceso de convergencia de la educación europea que comenzó hace décadas con la creación del Espacio Europeo de Educación Superior. La movilidad se concebía en un principio como garante de la multiculturalidad europea y del respeto a la diversidad. Sin embargo, a medida que el mercado ha ido avanzando, la movilidad se ha erigido también como aspecto fundamental para asegurar la empleabilidad de los estudiantes universitarios en un mundo cada vez más globalizado y en una Unión Europea en crecimiento.

Aunando los conceptos de movilidad y empleabilidad y enmarcándolos en los estudios de traducción en Europa, nace el proyecto "AGORA – Transnational Placement Scheme for Translation Students", bajo los auspicios de la Comisión Europea. Dicho proyecto, de varios años de duración, pretende estrechar relaciones entre universidad y empresa y crear una red de prácticas transnacionales para los estudiantes de posgrados de traducción. La presente investigación, inspirándose en AGORA, realiza un estudio exploratorio preliminar con los siguientes objetivos:

- Evaluar el interés de las empresas en participar en programas de prácticas para estudiantes universitarios y reconocer qué tipo de empresas participarían.
- Conocer qué competencias son las más valoradas por las empresas en sus estudiantes en prácticas.
- Conocer qué tipo de seguimiento y evaluación ofrecen las empresas a sus estudiantes en prácticas.
- Identificar las necesidades de las empresas que cuentan con estudiantes en prácticas.

Para llevar a cabo la siguiente investigación se distribuyeron entre empresas de traducción europeas encuestas que contienen cuestiones sobre la ubicación de las empresas, su tamaño, el tipo de prácticas, las competencias o habilidades que valoran en los estudiantes y cómo estos son evaluados.

Entre los resultados de este estudio, destaca la preferencia de las prácticas presenciales y de la relevancia absoluta de las habilidades personales de los estudiantes como base para adquirir otras competencias. Además, las empresas se muestran dispuestas a ofrecer compensación a los estudiantes en prácticas y proporcionar evaluación y seguimiento de su actividad. Sin embargo, la heterogeneidad de propuestas hace necesario la creación de un marco común de procedimiento que regule estos temas cuando se establezca el futuro programa de prácticas transnacional. En definitiva, mediante este estudio queda patente la necesidad de realizar una investigación mayor que profundice en cada uno de los aspectos que desembocarán en la creación de dicho programa de prácticas transnacional basado en la movilidad y fomento de las competencias que demanda el mercado, lo que supondrá un mayor nivel de empleabilidad.

Palabras clave: traducción, traductor, programas de formación T&I, sistemas educativos, programas de prácticas

Abstract

The promotion of mobility is one of the bases of the European education convergence which started decades ago with the creation of the European Higher Education Area. Initially, mobility was conceived as guarantor of the European multiculturalism and respect of diversity. Nevertheless, as the market has evolved, mobility has also become a fundamental aspect that assures the employability of university students in a growing European Union and an increasingly more globalized world.

Joining the concepts of mobility and employability, and framing them within translation studies in Europe, the project "AGORA – Transnational Placement Scheme for Translation Students" is conceived, under the auspices of the European Commission. Said project lasts several years and aims at strengthening the relationship between universities and companies in order to create a network of transnational work placements for students of masters in translation. Our current study, inspired in AGORA, carries out a preliminary exploratory research with the following objectives:

- To assess the interest shown by companies regarding participation in work placements for university students and to recognize the type of companies that would be willing to participate.

- To find out the competences that companies value more in their interns.

- To find out the type of follow-up and assessment that companies give to their interns.

- To identify the needs of the companies that already have work placements.

In order to carry out this research, a survey has been conducted among European translation companies. Such survey contains questions regarding the location of the companies, their size, the type of work placements, the competences they value in their interns and how the interns are assessed.

The main findings of this research are the preference of on-site work placements and the absolute relevance of the students' personal skills as the basis to acquire other competences. In addition, companies are willing to offer the interns some kind of compensation as well as feedback and assessment of their progress. However, a high heterogeneity in the practices used is observed, which calls for the creation of a common framework of action that regularizes these aspects when the future transnational work placement program is established. Ultimately, this project shows the need to carry out wider and further research that deepens into each one of the aspects that will finally culminate in the creation of said transnational work placement scheme,

based on mobility and the competences required by the market, which will result in a higher level of employability.

Keywords: translation, translator, training programs T&I, education systems, work placements

1. Introducción

El presente trabajo de investigación está inspirado en el proyecto europeo "AGORA – Transnational Placement Scheme for Translation Students" que ya ha comenzado y que se desarrollará en los próximos años mediante la colaboración de un grupo de universidades europeas. Este proyecto aspira a la creación de una red de empresas y universidades que trabajarán conjuntamente para la implementación de estancias de prácticas de los estudiantes de traducción de posgrado en el Espacio Europeo de Educación Superior. En este contexto, la presente investigación toma como referencia el objetivo de AGORA para desarrollar un estudio preliminar entre las empresas de traducción europeas y conocer sus intereses y preferencias en torno a los programas de prácticas para estudiantes universitarios de traducción.

La idea de un programa de prácticas transnacional se enmarca dentro del proceso de convergencia europeo, que comenzó ya en la década de los 80 y que abogaba por una Unión Europea cuyas fortalezas no se basaran únicamente en la unión económica sino también en la intelectual, llegando a construir una "Europa de conocimientos". La célebre Declaración de Bolonia (1999), daría nombre a todo el proceso de convergencia del llamado EEES (Espacio Europeo de Educación Superior) al cual, aun contando con fuertes apoyos, no le han faltado las críticas: implantación apresurada del nuevo modelo, universidades y países con muy diferentes recursos dentro de la UE que no estaban preparados para introducir tan grandes cambios y la mercantilización de la universidad.

Los puntos clave del proceso de Bolonia que fundamentan la creación de un programa de prácticas transnacional son la movilidad de estudiantes y la apuesta por la empleabilidad de los mismos. Veremos que en el informe *BOLOGNA beyond 2010* (Working Group on Employability: 2009), se hace hincapié en la necesidad de diálogo entre las IES (Instituciones de Educación Superior) y los empleadores y la importancia de fomentar programas de prácticas como parte de los planes de estudio. Apoyándonos en varios estudios, probaremos que una formación más adaptada a las necesidades del mercado junto con la movilidad de los estudiantes son factores que favorecen la empleabilidad.

Puesto que este estudio se desarrolla en el contexto de la Unión Europea, repasaremos la situación de la traducción en una Unión Europea cuyo funcionamiento se basa en el multilingüismo, el cual es posible gracias a la existencia de órganos como la DGT (Dirección General de Traducción) de la Comisión Europea. La DGT participa también en el desarrollo de la profesionalización de la actividad de la traducción, apoyando la formación a través de programas de prácticas y mediante la creación del marchamo de calidad de la red EMT (Máster Europeo en Traducción).

Sin embargo, a pesar del peso de las instituciones europeas en la traducción, hemos querido resaltar que el alcance de la industria lingüística en Europa va mucho más allá de la DGT y va mucho más allá de la traducción. El informe *Study on the size of the language industry in the EU* (Language Technology Centre: 2009) muestra que tanto el crecimiento anual como el valor de la industria lingüística aumentan cada año y que el mercado se enfrente hacia un alto nivel de intrusismo de baja calidad contra el que solo se puede luchar aportando al mercado profesionales cualificados. Esto implica

directamente a las universidades, quienes deben formar a traductores profesionales según las competencias que el mercado demanda.

De la mano de Kelly (2005) haremos un repaso por la evolución de los distintos enfoques en cuanto a las competencias de los traductores y veremos cómo la red EMT también ha establecido las competencias y habilidades que sus másteres pretenden desarrollar en los estudiantes, basándose en un perfil profesionalizante. Para comprobar cómo aplican los programas de posgrado en traducción europeos estos objetivos de profesionalización y empleabilidad, nos basamos en herramientas desarrolladas por el proyecto europeo OPTIMALE (que profundiza en la formación de los traductores), para comparar distintos programas de prácticas de posgrados de traducción pertenecientes a la red EMT.

Finalmente, tras contextualizar y describir en detalle en qué consiste el proyecto AGORA, exponemos el objetivo de la presente investigación que no es otro que probar la necesidad existente de desarrollar un proyecto más amplio y completo, como es AGORA, para fomentar la movilidad y empleabilidad de los estudiantes de traducción a través de la cooperación entre las universidades y las empresas europeas. Para ello, en la presente investigación nos hemos limitado a entrar en contacto con más de 200 empresas de traducción europeas con el objetivo de evaluar, a través de encuestas, su relación actual con las IES, su interés en los programas de prácticas y sus preferencias al respecto. Con nuestros hallazgos hemos realizado un modesto "reconocimiento del terreno" que evidencia la necesidad e importancia de llevar a cabo investigaciones de mayor envergadura que profundicen en cada uno de los aspectos que hemos tratado en nuestras encuestas y concluyan con la creación de un programa de prácticas transnacional para los estudiantes de traducción en la Unión Europea exitoso y duradero.

2. El Espacio Europeo de Educción Superior

2.1. El Espacio Europeo de Educación Superior: desarrollo cronológico

El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) tal y como lo conocemos hoy, es fruto de décadas de las reuniones, deliberaciones, declaraciones y planificación que se han ido desarrollando entre los ministros de Educación de los Estados europeos implicados y las instituciones de educación superior (IES). En este apartado haremos un recorrido por el desarrollo cronológico de los eventos que han llevado a la situación actual en cuanto a la convergencia educativa europea.

La primera iniciativa educativa de la Comunidad Europea tuvo lugar en 1987 con la creación del programa ERASMUS, cuyo acrónimo se corresponde con la denominación de *European Region Action Scheme for the Mobility of University Students* (Plan de Acción de la Comunidad Europea para la Movilidad de Estudiantes Universitarios) y se creó también para coincidir con el nombre en latín del filósofo**,** teólogo **y** humanista Erasmo de Rotterdam **(**1465-1536**).** Tras casi una década en funcionamiento, el programa ERASMUS pasó a formar parte del programa Sócrates-ERASMUS, más amplio, que en 2007 se integró en el programa *Lifelong Learning* (Educación Permanente), en cuyo marco se ha desarrollado hasta hoy. Como afirmó Muñoz Martín (2005: 3) en su ponencia durante uno de los congresos de la AETI, estos

programas “han resultado la mejor herramienta para fomentar una conciencia europea en la ciudadanía y el motor más potente del actual proceso de creación de un Espacio Europeo de Educación Superior.” Para ejemplificar numéricamente el impacto que el programa ERASMUS ha tenido en la vida estudiantil europea desde su nacimiento, la información expuesta en la página web oficial del programa nos indica que en 1987, 3.244 estudiantes disfrutaron de la movilidad dentro del programa, estudiando en uno de los 11 países que en ese momento formaban parte del mismo. En contraste, en el curso académico 2010-2011, el número de estudiantes que participaron en el programa ascendió a los 231.410, siendo los destinos más populares España, Francia y Alemania. Esta comparación, nos permite comprender el desarrollo que este programa ha experimentado en el contexto de la educación superior europea.

Un año después, en 1988, fueron los rectores de universidades de Bolonia, París I, Lovaina, Utrecht y Barcelona los que tomaron la iniciativa y se pronunciaron a través de la llamada *Magna Charta Universitatum*, avalada por el Presidente de la Subcomisión para la Universidad de la Asamblea Parlamentaria del Consejo de Europa. En este documento, los rectores observan que la sociedad se encuentra en un proceso de transformación e internacionalización y se basan en el principio fundamental de que las universidades son centros de cultura e investigación responsables de la difusión del conocimiento y de la formación permanente con el objetivo de alcanzar el desarrollo que beneficiará a las generaciones del mañana. En base a lo anterior, en este documento los rectores proclamaron “ante los Estados y ante la conciencia de los pueblos los *principios fundamentales* que deben sustentar en el presente y en el futuro la vocación de la universidad” (*Magna Charta Universitatum*, 1988: 1). Estos principios u objetivos pueden resumirse de la siguiente forma:

1. La universidad debe ser una institución autónoma que desarrolla de forma independiente sus actividades tanto desde el punto de vista moral como desde el punto de vista científico.

2. La actividad docente y la investigadora deben mantenerse unidas para que el conocimiento evolucione de forma adecuada.

3. La libertad es un pilar fundamental de la universidad en cuanto a sus funciones investigadora, docente y formativa.

4. “Las universidades […] consideran el intercambio recíproco de información y de documentación y la multiplicación de iniciativas comunes, como instrumentos fundamentales para el progreso continuado de conocimientos.”

Por tanto, la *Magna Charta* expone que la universidad no conoce fronteras geográficas y que, de hecho, es necesario que las universidades compartan conocimientos y promuevan la interacción cultural para desarrollar su labor. Y serán la movilidad y una política común de equivalencias el “instrumento esencial para garantizar el ejercicio de su misión contemporánea” (*Magna Charta Universitatum*, 1988: 2).

En abril del año 2000 se creó el Observatorio de la *Magna Charta Universitatum*, una fundación sin ánimo de lucro con sede en la Universidad de Bolonia con el objetivo de “mantener el espíritu universitario” (Ministerio de Educación Cultura y Deporte, 2008: 2).

Hacemos en este punto un breve paréntesis para dar un salto al futuro. Ha pasado justamente un cuarto de siglo desde que se ratificó la *Magna Charta Universitatum* y la educación y sistema universitario han cambiado desde entonces. De ahí que Lee Adendorff nos plantee en su artículo *Is the Magna Charta Universitatum still relevant?* (publicado el 30/09/2012 con ocasión del congreso celebrado por el 24 aniversario de dicha ratificación) cuestiones con respecto a la vigencia de esta *Magna Charta* en la actualidad. En este evento, asistentes de distintas universidades de todo el mundo se cuestionarion si los ideales establecidos en la *Magna Charta* realmente concuerdan con la realidad universitaria actual. Tal y como explicó la secretaria general del Observatorio de la Magna *Charta Universitatum,* Anna Glass, en el artículo (Adendorff, 2012), este congreso se celebró para entablar una conversación entre representantes universitarios de varios continentes con el objetivo de comprobar si es necesario añadir nuevos aspectos a la *Magna Charta* o actualizarla, dados los cambios económicos y sociales ocurridos en los últimos años y los cambios en las universidades europeas como resultado del proceso de Bolonia, que más adelante detallaremos. En primer lugar, es importante realizar una diferenciación clara entre el proceso de Bolonia y la *Magna Charta Universitatum* puesto que, aunque están relacionados, no son lo mismo. Lee Adendorff (2012: 1) lo explica así:

> The Bologna process is a continuing project to make university standards comparable across Europe through the development of a common European Higher Education Area, while the *Magna Charta Universitatum* is a two-page declaration defining key philosophical principles underpinning the existence of universities – notably, academic freedom and institutional autonomy (Adendorff, 2012: 1).

Como Adendorff (2012) describe, los puntos principales que se debaten en este congreso y que se considera que más han contribuido al cambio son Internet (que ha llevado a la sociedad de la información masiva y al desarrollo de la democracia participativa) y la relación entre las universidades y las empresas (que ha modificado tanto el porqué de la investigación académica como las fuentes de financiación de las instituciones de educación superior). Los nuevos paradigmas de financiación dan más peso a la inversión privada en las universidades, lo cual afecta a la forma en la que las universidades mantienen su independencia. Surgen, por tanto, otras partes implicadas (“*stakeholders”*), entre ellas los inversores externos, cuya relación con las universidades hay que dirigir de forma adecuada. Como afirmó Cemil Arikan (Adendorff, 2012), director de la Universidad de Sabanci, Turquía, University “Collaboration [can involve] start-ups, technology transfer, spin-offs... you need intermediary structures to manage these.”

Tras el paréntesis anterior, volvemos ahora a nuestro desarrollo cronológico de la educación en Europa. Una vez que los rectores expusieron de forma conjunta en la *Magna Charta* la necesidad de convergencia a través de equivalencias, el Consejo de Europa y la UNESCO, “conscientes de la necesidad de encontrar soluciones comunes a los problemas concretos de reconocimiento en la región europea”, celebraron el Convenio sobre reconocimiento de cualificaciones relativas a la educación superior en la región Europea en Lisboa, en abril de 1997. El artículo IX.3 de este acuerdo aborda la cuestión del reconocimiento académico con la creación del suplemento europeo al título, afirmando que: “A través de los centros nacionales de información o por cualquier otro conducto, las Partes promoverán la utilización, por los centros de

educación superior de las Partes, del suplemento UNESCO/Consejo de Europa sobre diplomas o de cualquier otro documento comparable."

Un año después, el 25 de mayo de 1998, se reunieron en París los ministros representantes de Francia, Alemania, Italia y el Reino Unido y firmaron la denominada Declaración de La Sorbona, considerada como el primer paso para la creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) con el objetivo de armonizar la educación superior en Europa. El argumento principal de esta declaración gira en torno a la idea de que Europa debía dejar de verse únicamente como una comunidad económica para pasar a constituir además una "Europa de conocimientos", esto es, una Europa cuya fortaleza radique también en la unión intelectual, cultural, social y técnica, disciplinas desarrolladas por la institución universitaria. En esta declaración, los ministros muestran su preocupación ante el hecho de que un gran número de estudiantes concluya sus estudios sin haber experimentado una estancia académica en el extranjero. Esta situación no se ajusta a los cambios experimentados por los mercados y la diversificación profesional que está comenzando a tener lugar en Europa y defienden que, si se producen cambios en los mercados y en la profesionalización, la educación debe acompañar a estos cambios. Así, se plantea como solución necesaria la creación de un marco educativo europeo común centrado en la promoción de la movilidad europea y cooperación entre universidades que llevaría a un aumento de las oportunidades de empleo para los egresados universitarios de toda Europa. Este marco educativo común se basaría en dos ciclos (universitario y máster) a los que se podrá acceder desde distintos campos de especialidad. La declaración "subraya la importancia de los estudios multidisciplinares, el aprendizaje de lenguas y la destreza en el uso de nuevas tecnologías de la información" (Muñoz Martín, 2005: 6). Se plantea también el sistema de créditos ECTS (Sistema Europeo de Transferencia de Créditos) para facilitar las convalidaciones de los estudios y, de esa forma, favorecer también la movilidad de los estudiantes. A través de esta declaración, los ministros animan tanto a estudiantes como a profesores universitarios a realizar una estancia académica en el extranjero de al menos un semestre, y se insta también a las universidades europeas al diálogo y a la creación de acuerdos interuniversitarios para lograr la armonización progresiva del sistema europeo de educación superior. En definitiva, la Declaración de La Sorbona insta a los estados europeos a "participar en una iniciativa de creación de una zona Europea dedicada a la Educación Superior, donde las identidades nacionales y los intereses comunes puedan relacionarse y reforzarse para el beneficio de Europa, de sus estudiantes y en general de sus ciudadanos."

Por otra parte, Flecha, García y Melgar (2004: 2) nos recuerdan que, de forma paralela a las reuniones internacionales que se estaban sucediendo con el objetivo de transformar la educación superior, los gobiernos de varios países ya habían tomado conciencia de la necesidad de transformar dicho sistema universitario y, con el objetivo de valorar la situación y tomar medidas, encargaron diversos informes que analizaban la situación nacional e identificaban las necesidades existentes. En el Reino Unido, por ejemplo, el gobierno encargó el llamado Informe Dearing: *Higher Education in the Learning Society* (1997); en Francia, el Informe Attali, *Pour un modèle européen d'enseignement supérieur* (1998), identificaba las insuficiencias existentes en su sistema universitario y las transformaciones en las que la sociedad se encontraba inmersa. Por su parte, España elaboró el *Informe Universidad 2000*, conocido como el Informe Bricall (2000). Los dos últimos informes, además de analizar la situación, "ofrecían propuestas que nos orientaban a una necesaria y profunda reforma para mejorar las propias

universidades estatales y de fomentar a su vez un modelo europeo de calidad" (Flecha, García y Melgar, 2004: 2).

En este punto, el 19 de junio de 1999, llegamos finalmente a la célebre Declaración de Bolonia, que pondría en funcionamiento el mayor proyecto de cooperación europeo que ha tenido lugar en el campo de la educación superior, según el informe de la Comisión Europea *The European Higher Education Area in 2012: Bologna Process Implementation Report*. Esta declaración tuvo un mayor alcance al ser ratificada por un número mayor de ministros europeos (29, concretamente) y constituye un programa de convergencia con, según Muñoz Martín (2005: 6), una meta clara: "crear un EEES que permita la movilidad real de los ciudadanos europeos, mejore el empleo y aumente la competitividad internacional de Europa en la formación superior." Se trata de una ratificación de lo antedicho en la Declaración de La Sorbona y de la *Magna Charta Universitatum* y de una aceptación de la propuesta de creación de un Espacio Europeo de Educación Superior para aumentar la competitividad universitaria europea. Las razones planteadas por la Declaración de Bolonia hacen hincapié en la ampliación de la Unión Europea y en la necesidad de fortalecer las dimensiones intelectual, cultural, social y científico-técnica como bases de la unión entre Estados, más allá de lo meramente económico, y con el objetivo de desarrollar "stable, peaceful and democratic societies". Los objetivos de la Declaración de Bolonia, que se recogen en la página web española dedicada al EEES, son los siguientes:

1. La adopción de un sistema fácilmente legible y comparable de titulaciones, mediante la implantación, entre otras cuestiones, de un Suplemento al Diploma.
2. La adopción de un sistema basado, fundamentalmente, en dos ciclos principales.
3. El establecimiento de un sistema de créditos, como el sistema ECTS.
4. La promoción de la cooperación Europea para asegurar un nivel de calidad para el desarrollo de criterios y metodologías comparables.
5. La promoción de una necesaria dimensión Europea en la educación superior con particular énfasis en el desarrollo curricular.
6. La promoción de la movilidad y remoción de obstáculos para el ejercicio libre de la misma por los estudiantes, profesores y personal administrativo de las universidades y otras Instituciones de enseñanza superior europea.

En marzo de 2001 se reunieron en Salamanca los representantes de más de 300 universidades con el objetivo de preparar su aportación a la conferencia de 32 ministros de educación superior que tendría lugar en Praga en mayo del mismo año para reafirmar su intención de continuar con lo establecido por la Declaración de Bolonia. Sin embargo, como nos informa Muñoz Martín (2005: 7) en estas reuniones, además de en la audiencia pública del Parlamento Europeo sobre universidades celebrada en febrero de 2002, algunos sectores expresaron por primera vez su preocupación "ante iniciativas de armonización demasiado reduccionistas que pudieran limitar la autonomía universitaria y reticencias ante una posible imposición de criterios demasiado estrictos en la arquitectura de titulaciones y planes de estudios, así como ante una homologación y reconocimiento de méritos con visos burocráticos".

2.2. El plan Bolonia

En este apartado explicaremos con más detalle lo propuesto en la Declaración de Bolonia y algunas de las críticas a las que ha tenido que hacer frente, basándonos principalmente en la información ofrecida por el informe *The European Higher Education Area in 2012: Bologna Process Implementation Report* (EACEA, 2012).

Las propuestas que los 29 ministros europeos expusieron en la Declaración de Bolonia tomaron como referencia la información obtenida a raíz del informe *Trends I* (*Trends in Learning Structures in Higher Education*), el cual se presentó también en la misma conferencia. Los informes *Trends* (Tendencias) son un proyecto creado por la *European University Association* (EUA) con el objetivo de reunir toda la información sobre el desarrollo de las políticas de educación superior en Europa y sobre cómo se implementa el Espacio Europeo de Educación Superior en los países europeos. El informe *Trends I* (EUA, 1999), contenía información sobre las estructuras de la educación superior europea y analizaba las tendencias del momento, comparando las divergencias o convergencias existentes entre los Estados europeos. La información recogida en este primer informe con respecto a los sistemas existentes en la educación superior en Europa mostraba las grandes disparidades existentes: sistema grado-máster en algunos países, en otros existían programas de larga duración (entre cuatro y seis años) cuyo resultado podría equivaler al de máster e incluso otros países con varios niveles en la educación superior incompatibles con el sistema de grado-máster (EUA, 1999). La principal conclusión de *Trends I*, que también expresaron los ministros que ratificaron la Declaración de Bolonia, se centraba en la necesidad de una mayor transparencia y confianza entre los sistemas de educación superior como paso previo para mejorar la competitividad y atractivo de Europa. Teniendo en cuenta los resultados del informe, estos apuntaban a que la convergencia podría alcanzarse a través de la adopción de un sistema de educación superior europeo basado en dos ciclos: un grado de unos tres o cuatro años y un máster de uno o dos años.

La siguiente imagen, Figura 1, compara la estructura del sistema de educación superior "tradicional" en España y la nueva estructura propuesta por Bolonia para el EEES:

Figura 1: Comparación estructuras

Fuente: http://www.eees.es/es/eees-estructura-antigua-estructura-nueva-eees

Anabel Borja Albi, explicó el nuevo sistema propuesto por Bolonia con gran claridad en su ponencia sobre el reto de la convergencia expuesta en el congreso de la AETI de 2008. Borja Albi (2008: 3) expone la diferenciación entre el primer nivel (grado) que incluiría el primer ciclo y el segundo nivel (posgrado), donde se integrarían el segundo ciclo (máster) y el tercer ciclo (doctorado). Tal y como explica la autora, el grado (de entre 180 y 240 créditos ECTS) pretende aportar al estudiante conocimientos generales básicos y de formación integral personal, además de otros conocimientos y habilidades específicos del campo de estudio cuyo objetivo radique en la incorporación del estudiante al mercado laboral. En cuanto al nivel de posgrado, como ya hemos visto, incluiría el ciclo de máster (de entre 60 y 120 ECTS) y el ciclo de doctorado. Los estudios de máster conllevarían la especialización académica o profesional, es decir, estarían especializados bien en el desarrollo de una profesión concreta, bien en tareas de investigación en un campo de especialidad determinado. De optar por el segundo tipo de especialización, el estudiante podría optar al tercer ciclo, el doctorado, que se centra en el desarrollo de la actividad investigadora del estudiante durante la elaboración de una tesis doctoral.

Como ya se ha mencionado anteriormente, uno de los puntos clave para el funcionamiento del EEES planteados por la Declaración de Bolonia es la adopción de un sistema común de créditos para así facilitar la transferencia y convalidación de los estudios y lograr, como objetivo final, una mayor movilidad estudiantil europea. El instrumento que se decide utilizar para ello es el uso del sistema de créditos ECTS para todas las universidades europeas para antes del año 2010, así lo establece el programa Sócrates II, cuya base jurídica es la Decisión nº 253/2000/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, del 24 de enero de 2000. Posteriormente, para desarrollar este punto de la Declaración de Bolonia, se celebró en noviembre del año 2000 el seminario *International Seminar on Credit Accumulation and Transfer Systems* en Leiria, Portugal. En este seminario de dos días se trataron las distintas alternativas posibles para llegar a un acuerdo común sobre los sistemas de acumulación y transferencia de créditos para el EEES.

En el resumen sobre el sistema ECTS disponible en la página web en español del EEES, se explica brevemente en qué consiste este sistema de transferencia de créditos. El sistema ECTS (*European Credit Transfer System*) permite medir el trabajo que deben realizar los estudiantes durante sus estudios para adquirir los conocimientos, capacidades y destrezas necesarios establecidos por su plan de estudios. Cada crédito ECTS tiene un valor de entre 25 y 30 horas de estudio, entendiendo como tal no solo el tiempo dedicado exclusivamente a las horas lectivas, sino que en estas horas se incluye el tiempo de estudio en casa para la preparación de las clases o de los exámenes, la tarea individual o colectiva (en la biblioteca, en el laboratorio, en el aula de informática o en el domicilio particular), la asistencia a tutorías con el profesor y los seminarios y trabajos o proyectos prácticos.

Efectivamente, el sistema ECTS se configura como una parte de un conjunto de “herramientas” puestas al servicio del EEES para lograr una mayor transparencia y reconocimiento mutuo entre universidades. Entre estas herramientas se encuentran también el suplemento europeo al título y un sistema de reconocimiento de cualificaciones, ambos promovidos por el Consejo de Europa y la UNESCO.

> Progress towards more convergent degree structures has been facilitated by a number of pre-existing "tools" that were introduced to the Bologna process to foster transparency and mutual recognition. Notably the European Credit Transfer and Accumulation

> System (ECTS) and the Diploma Supplement (DS) have been central to implementation of Bologna reforms since the beginning of the process. In addition, national qualifications frameworks have been added as a third tool to help develop greater transparency in the European Higher Education Area (EACEA, 2012: 33).

El Mensaje de Salamanca (marzo 2001) defiende como pilar principal del EEES que "La calidad es la condición *sine qua non* para dotar al Espacio Europeo de la Enseñanza Superior de confianza, pertinencia, movilidad, compatibilidad y atractivo". Según Muñoz Martín (2005: 7), sin embargo, la consecución de una homogeneización de calidad es uno de los "escollos" del proceso de convergencia, dada la dificultad que supone para las universidades el homogeneizar sus estudios sin perder su autonomía.

2.3. Críticas y dificultades en la implantación del EES

Como todas las propuestas innovadoras, Bolonia también ha debido de hacer frente a dificultades y críticas por parte de distintos sectores relacionados con la educación. Sin embargo, en este caso vemos a continuación que las críticas relacionadas con plan Bolonia no se dirigen tanto al plan en sí sino que tienen que ver con la forma en la que los Estados han implantado las propuestas de Bolonia. Estas formas, no han sido siempre las más adecuadas desde el punto de vista de muchos.

Una vez establecidos los objetivos de Bolonia, los países firmantes (y los que se iban constantemente adhiriendo), comenzaron a adaptar sus sistemas universitarios al nuevo modelo, a ritmos diferentes y obteniendo resultados desiguales según variase cada estructura del sistema de educación superior nacional. En consecuencia, el proceso de cambio ha resultado mucho más complejo para unos países que para otros, según la situación inicial de la que partieron en cada institución. Borja Albi (2008: 3) lo ilustra de la siguiente manera:

> La adaptación a los nuevos títulos de grado y posgrado de sistemas como el holandés y el alemán parecía, en principio y por su configuración, más sencilla que la de sistemas como el español o el italiano. Sin embargo, la realidad fue muy distinta y, por ejemplo, Italia, fue pionera en la adaptación de su sistema universitario a la nueva situación. Sin embargo, las críticas no tardaron en llegar en aquellos países en los que la reforma se instauró sin haber realizado la necesaria reflexión interna (entre Administración central y universitaria y los agentes implicados), alegando que el cambio que sugería Bolonia tenía necesariamente que ir más allá de la simple adecuación formal o externa (Borja Albi, 2008: 3).

En Italia, por ejemplo, la implantación fue demasiado rápida por lo que surgieron inconvenientes ya que, como afirma la autora, el cambio estructural que planteaba Bolonia debía ir de la mano del cambio metodológico *real* y de los cambios necesarios en las infraestructuras y financiación de las instituciones de educación superior.

Como ejemplo más directo podemos citar el nuestro, el caso de España. Valcárcel (2006: 1) realiza una interesante metáfora en su artículo "La (re)construcción del EEES", en el que explica los errores cometidos en la implantación de Bolonia desde el punto de vista de la arquitectura: la implantación del EEES es el "edificio", cada uno de los niveles son "plantas" del edificio y los aspectos instrumentales como el sistema de créditos ECTS serían "la fontanería" o "la electricidad", es decir, los aspectos que se

añaden al edificio una vez que lo básico está construido. Valcárcel pretende con su artículo reflexionar sobre las equivocaciones que tuvieron lugar durante la primera fase del proceso (1999-2005), de forma que estas no se volviesen a cometer en la segunda fase (2006-2010). Valcárcel tiene claro que en la primera fase se siguió una estrategia "deficiente" al haberse cometido "errores sonados" y afirma que estos "harían inviable e incluso insostenible el edificio del EEES si no se lleva a cabo un nuevo planteamiento, una reconstrucción". Los errores más relevantes hacia los que Valcárcel dirige nuestra atención son varios. En primer lugar, critica que no se han tenido en consideración los "cimientos" del sistema, de forma que este se ha construido sobre una base débil. Además, la primera planta (es decir, el grado) se ha modificado una y otra vez sin tener en cuenta a los realmente implicados, es decir, los estudiantes. Y aun sin haber construido esta primera planta adecuadamente, se han construido las dos superiores (máster y doctorado), afirmando que esto "causará, sin lugar a dudas, un gran daño al sistema universitario español". En definitiva, Valcárcel reprocha que el cambio, a pesar de ser de gran magnitud, se ha hecho con demasiada premura, sin la debida reflexión y de forma desigual entre Comunidades Autónomas y, cuestiona, "¿Qué se ha pretendido con esta aceleración? Posiblemente, poner la bandera de 'edificio terminado'. Nos ha preocupado más la fachada que el interior de la construcción y, de este modo, dar la sensación de cumplimiento de los deberes en las reuniones de ministros de Educación europeos" (Valcárcel, 2006: 1).

Muñoz Martín (2005: 16) es también de la opinión de que la "creación del EEES se está llevando a cabo a media luz y con mucha premura, cuando no precipitación" al no haber existido un marco regulador a la hora de diseñar los ciclos de grado y posgrado o, por ejemplo, al no haberse creado la ANECA (Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación) hasta julio de 2002. El autor ilustra la precipitación con la que se ha creado el EEES utilizando el ejemplo de la educación superior en EE. UU., cuyo modelo comenzó a crearse hace más de un siglo, y donde el sistema de acreditaciones se planteó a comienzos siglo XX y aun hoy se sigue debatiendo sobre cómo acreditar programas e instituciones. De hecho, expone Muñoz Martín (2005: 16), la *North Central Association of Colleges and Schools*, "introdujo en enero de 2005 un nuevo conjunto de criterios, tras un proceso iniciado en 2001, el tiempo que Europa se concede para crear, introducir, desarrollar, aplicar y coordinar sistemas de acreditación en más de 20 países". Por otra parte, Muñoz Martín (2005: 16) expone también las críticas hacia el proceso de creación y desarrollo del EEES expresadas por la Internacional de la Educación:

> En primer lugar, lamenta la verticalidad del proceso, centrado en los ministerios, dejando fuera a universidades, docentes e investigadores. En segundo lugar, opina que el interés por reflejar los imperativos del mercado global se hace a expensas de las necesidades genuinas de los ciudadanos y sociedades europeos. En tercer lugar, piensa que el EEES se centra demasiado en el ajuste estructural interno, en lugar de reflejar los nuevos retos de la formación, entre los que destaca la revolución tecnológica (especialmente, en las tecnologías de la información y la comunicación), el acceso masivo a la formación superior y la formación continua y a distancia («virtual»), que constituyen una verdadera revolución ajena a la *Declaración de Bolonia (*Muñoz Martín, 2005: 16).

Por su parte, Font Ribas, catedrático de Derecho Mercantil de la Universidad de Barcelona, criticó en su conferencia pronunciada en abril del año 2003, no la Declaración de Bolonia en sí sino el Documento-Marco que había presentado en febrero de ese mismo año el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Según Font Ribas

(2003: 4), este documento, titulado "La integración del sistema universitario español en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior", es criticable en cuanto a que demuestra cómo el Ejecutivo "se reserva importantes facultades de intervención que pueden frustrar, en la práctica, el objetivo de la convergencia europea." Font Ribas se refiere a que el Documento-Marco establece que el Gobierno se reserva la facultad de establecer los "principios básicos" y "directrices generales" a partir de los cuales las universidades podrán desarrollar sus "planes de estudios". Estos planes habrán de pasar después por toda una cadena de aprobaciones (Comunidades Autónomas, Consejo de Coordinación Universitaria) hasta autorizar finalmente a las universidades a su impartición. Así se observa cómo, a pesar de que la Constitución Española establece la "autonomía de las Universidades" en el artículo 27.10 y de que la Declaración de Bolonia defiende también dicha autonomía, el gobierno español somete a las universidades españolas a un "arancel educativo" dado el "largo y complejo itinerario burocrático" que los planes de estudios han de superar (Font Ribas, 2003: 5). En cuanto a la reflexión que el autor realiza sobre la viabilidad del sistema de créditos ECTS, hace hincapié en la necesidad de un cambio de metodología de aprendizaje para que el nuevo sistema funcione y que afecta de lleno también al docente, quien "ya no es el transmisor de los conocimientos, sino la persona que ayuda y orienta en la adquisición de dichos conocimientos" (Font Ribas, 2003: 7). El problema para la consecución de este objetivo, según Font Ribas, no radica tanto en la exigencia de trabajar con grupos de estudiantes y espacios más reducidos, sino que la dificultad principal viene de la mano del propio docente, a quien se exige un rol que supone un esfuerzo mayor "y no todos están dispuestos a realizarlo" (Font Ribas, 2003: 7).

Isidoro Moreno, catedrático de Antropología Social de la Universidad de Sevilla, centra sus críticas en torno al tema de la mercantilización de la universidad que el proceso de Bolonia ha supuesto. En su artículo "La Universidad, el Mercado y Bolonia" publicado en *Le Monde Diplomatique* en enero de 2009 expresa su acuerdo en la necesaria reestructuración de la universidad, dado " su anquilosamiento burocrático, sus vicios internos y su pérdida de peso en la sociedad" pero, sin embargo, considera que la forma en la que se ha desarrollado esta reestructuración, basada en la Declaración de Bolonia, ha sido desafortunada al intentar convertirla en una "mera fábrica de titulados con los perfiles que interesen al mercado" (Moreno, 2009: 2). A esta situación ha contribuido también, según Moreno, la falta de debate dentro del propio contexto universitario y en el que se debería haber implicado a docentes y estudiantes. Moreno critica que el único motor que mueva a las universidades a partir de esta reestructuración sea el motor de la economía, y que sean los intereses del mercado los que decidan qué titulaciones tendrán futuro y cuáles no. El autor reprocha que ya no interesen "profesionales con capacidad crítica sino que se adapten con facilidad a las *necesidades* de las empresas" (Moreno, 2009: 4) y que la razón de ser de la investigación y su importancia se mida en función de los beneficios económicos que reporte, en lugar de basarse en el desarrollo del conocimiento y del pensamiento crítico.

Marcos Roitman Rosenmann**,** catedrático de Sociología de la UCM, propone un punto de vista más moderado ya que considera que la adaptación de la universidad al mercado no debería estar reñida con el mantenimiento de la universidad como lugar de conocimiento. El punto problemático, según Roitman (2009: 1), surge cuando la adaptación de las titulaciones al mercado pasa por la eliminación de ciertas titulaciones que no se consideran rentables o útiles desde el punto de vista laboral. Además, tal y como opinaba Isidoro Moreno (2009), Roitman también considera que el nuevo modelo

de aprendizaje tiende a anular el pensamiento crítico de los estudiantes para convertirlos en egresados moldeables para las empresas y considera que a Bolonia únicamente "le interesa crear operadores sistémicos anclados en el conformismo social" mientras que la universidad del futuro, tal y como él la concibe, debería ser un "proyecto abierto a la ciencia, a lo desconocido, a la investigación básica y a la creación de sujetos autónomos con responsabilidad social" (Roitman, 2009: 1).

Otra de las principales dificultades en cuanto a la implantación del llamado Plan Bolonia ha sido el problema de la financiación de los estudios. Según el informe *Bologna Process Implementation Report* (EACEA, 2012: 11), existe una gran disparidad entre la situación de cada país con respecto la forma y cuantía que los estudiantes han de pagar en la enseñanza superior. De hecho, en el mismo EEES existen países donde ningún estudiante paga tasas de matrícula mientras que en otros países todos los estudiantes reciben algún tipo de ayuda y en otros países solo unos pocos estudiantes pueden beneficiarse de ayudas. El informe ilustra también esta situación gracias al mapa siguiente, Figura 2, donde se observan estas diferencias en cuanto a las tasas universitarias en los estudios de grado (primer ciclo). En primer lugar, de color rosado, aparecen los países en los que todos los estudiantes pagan tasas; a continuación, de color marrón, se muestran los países en los que solo algunos estudiantes pagan tasas universitarias y, por último, los países rayados son aquellos en los que ningún estudiante ha de pagar tasas. Para los países punteados no hay datos disponibles.

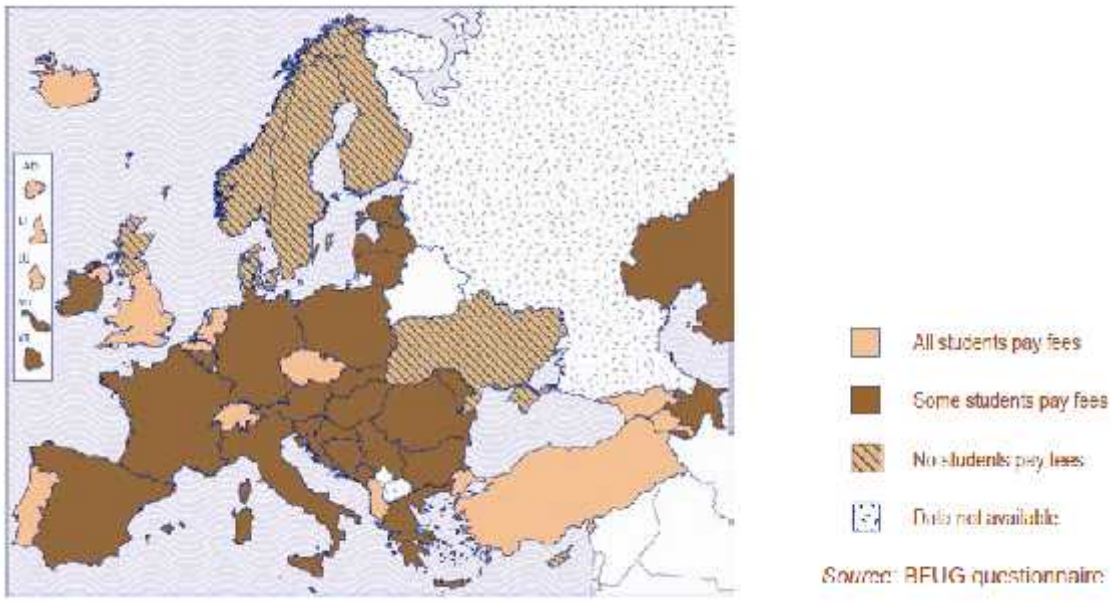


Figura 2: Tasas en el primer ciclo, 2010/11
Fuente: *Bologna Process Implementation Report* (EACEA 2012: 91)

Esta tabla ofrece solo una visión general de la situación entre los países en los que los estudiantes europeos de primer ciclo pagan algún tipo de tasa y en los que no. Sin embargo, advierte el informe (2012: 91), es importante tener en cuenta que no se hace distinción alguna entre los tipos de tasas (que pueden ser de la matrícula completa o solo tasas administrativas). Tampoco se tienen en cuenta las cuantías de cada tasa. Por lo demás, como se puede observar, en la gran mayoría de sistemas de educación europeos los estudiantes deben abonar algún tipo de tasa y solo en 7 países los

estudiantes están exentos de tasas, al menos en los estudios universitarios de primer ciclo (grado). Según apunta el informe (2012: 91), se observa una característica "cultural y geográfica" en los países en los que los estudiantes no pagan tasas al encontrarse estos principalmente en la zona nórdica. En cuanto al hecho de que existan países donde unos abonan tasas y otros no, esto implica que existen una serie de criterios para decidir quién paga y quién no.

Para profundizar algo más en esta situación, la Figura 3 ofrece un desglose por países y muestra la proporción de estudiantes que abona tasas en cada Estado europeo:

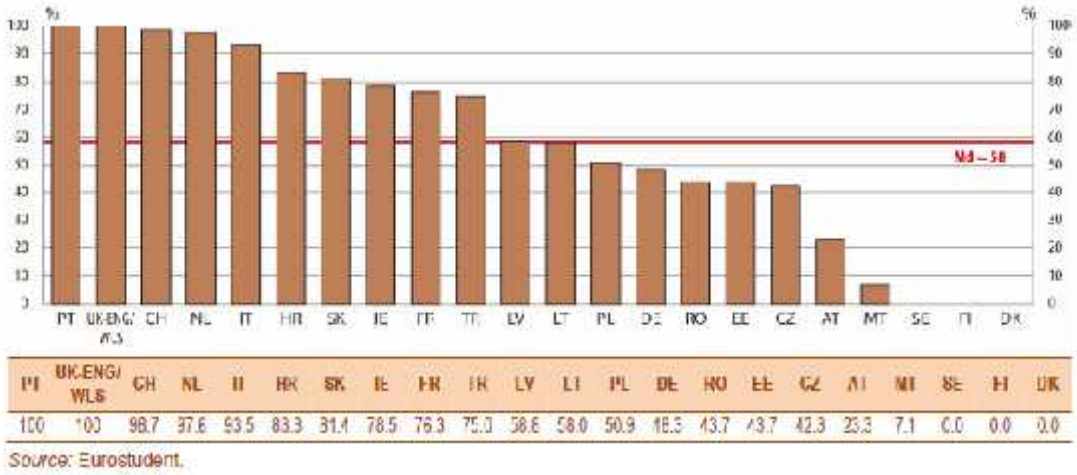


Figura 3: Proporción de estudiantes que paga tasas, 2009/10
Fuente: *Bologna Process Implementation Report* (EACEA, 2012: 92)

En la Figura 3 observamos con mayor claridad la diversidad entre sistemas (solo entre aquellos que pertenecen a Eurostudent, quien realiza el estudio). Mientras que todos o prácticamente todos los estudiantes abonan tasas en Portugal, Reino Unido (Inglaterra y Gales), Holanda y Suiza, ningún estudiante ha de pagar tasa alguna en los países nórdicos.

Gracias a las Figuras 2 y 3 queda patente que los "students across the EHEA are studying in very different economic conditions, and this needs to be borne in mind in European policy discussions on study completion and mobility issues" (EACEA, 2012: 11).

Tras las dificultades y críticas de la implementación de Bolonia expuestas en este apartado, queremos terminarlo de forma algo más positiva con las palabras de los autores Flecha, García y Melgar (2004: 7) quienes critican, precisamente, "la cultura de la crítica", que consideran que es especialmente común en el entorno de la educación. La crítica a la que estos autores se refieren es aquella crítica vacía, que no propone alternativa alguna y por tanto no contribuye a la mejora de la propia educación que critica. Los autores están de acuerdo en que las universidades europeas deben someterse a una intensa transformación pero, sin embargo, están convencidos de que "sólo con un espíritu crítico que ofrezca alternativas se podrá llevar a cabo un proceso democrático de convergencia" y de que el EEES es una oportunidad que debemos aprovechar puesto que, con este Espacio, "se nos abre la posibilidad de reivindicar cambios, propuestas

que nos acerquen a una universidad para todos y todas, de calidad y competitiva" (Flecha, García y Melgar, 2004: 7).

2.4. Bolonia en la actualidad: movilidad y empleabilidad

Este apartado se basa principalmente en la información contenida en el informe *The European Higher Education Area in 2012: Bolonia Process Implementation Report*, preparado por la agencia europea EACEA (*The Education, Audiovisual and Culture Executive Agency*). Dicho informe se llevó a cabo como documento de preparación de la Conferencia de Ministros de Bucarest que tendría lugar más adelante en ese mismo año. En un momento de importantes dificultades económicas, se espera que dicha reunión en Bucarest pueda aportar soluciones y evaluar la situación del EEES tras más de una década de implementación del proceso. Aunque el informe cubre un gran número de aspectos (desde las cualificaciones, estructuras y calidad, hasta la dimensión social), nosotros nos centraremos en dos aspectos concretos: la movilidad y la empleabilidad, pues son estos los que cobran mayor relevancia en el tema que exponemos en este trabajo.

Este informe se elaboró también a partir de las conclusiones alcanzadas en la reunión que los ministros de educación europeos celebraron en Lovaina en abril de año 2009, reflejadas en el Comunicado de Lovaina. En esta reunión se reconocieron los logros alcanzados en la primera década de implantación de Bolonia y se establecieron los objetivos para la segunda década, hasta 2020. En este Comunicado se solicita la elaboración de un informe que contenga todos los datos globales necesarios para un desarrollo productivo de la conferencia ministerial de 2012. Así, en la introducción del *Bolonia Process Implementation Report* (EACEA, 2012: 7) se hace referencia al Comunicado de Lovaina, el cual:

> […] called for a quality higher education and set the following four main goals for the present decade:
> - finalizing the structural reform and deepening its implementation through a consistent understanding and use of the developed tools;
> - implementing quality higher education, connected with research and lifelong learning and promoting employability;
> - making the social dimension become a reality by ensuring that the student body entering and completing higher education reflects the diverse student body of Europe's populations;
> - ensuring that at least 20 % of those graduating in the European Higher Education Area (EHEA) have had a study or training period abroad.

Como vemos, las metas que el Comunicado de Lovaina establece se refieren principalmente a finalizar el proceso de implantación a través de las herramientas desarrolladas para ello (ECTS, suplemento europeo, etc.), implementar una educación superior de calidad en la que se promueva la empleabilidad, cumplir con el principio de diversidad en el EEES y, por último, lograr que al menos el 20 % de los graduados de dicho Espacio cuenten con una estancia en el extranjero durante sus años de formación, ya sea una estancia de estudios o de formación. Según el informe *Bologna Implementation Report* (EACEA, 2012: 13), se trata de la primera vez que se establece una meta cuantitativa para conseguir el objetivo de la movilidad estudiantil.

2.4.1. Movilidad

Hemos visto ya que la movilidad "has always been at the heart of the Bologna Process" (EACEA 2012: 153) como acción clave para el desarrollo de los principios del EEES. En 2003, en el Comunicado de Berlín, los ministros reunidos enfatizaron la importancia de las distintas dimensiones de la movilidad, "razones académicas, culturales, políticas, sociales así como esferas económicas (Comunicado de Berlín 2003: 3), reafirmando también su propósito de "eliminar todos los obstáculos relacionados con la movilidad dentro del área de Educación Superior Europea" y afirman que, para desarrollar dicha movilidad, " darán los pasos necesarios para facilitar el acceso a préstamos y becas" (Comunicado de Berlín 2003: 4).

Esta fomento de la movilidad tanto de estudiantes como de personal universitario aparece reiteradamente en los comunicados ministeriales, culminando con el Comunicado de Lovaina (2009: 5) ya mencionado en el que se planteó la meta del 20 %, lo cual supuso un nuevo estímulo para la movilidad, al ofrecerse un dato numérico que alcanzar en una fecha concreta, véase, el 2020. A pesar de que no existen todavía datos lo suficientemente fiables como para evaluar si esta meta se está alcanzando o no, sí es cierto que se han logrado mejoras metodológicas que facilitarán la recopilación de los datos necesarios en los próximos años, según el informe *Bologna Process Implementation Report* (EACEA, 2012: 13).

Cuando hablamos de movilidad estudiantil, ha de realizarse una distinción entre la movilidad de titulaciones y la movilidad de créditos. La primera consiste en un periodo de movilidad extendido con el objetivo de conseguir una titulación completa en la universidad de destino. En cuanto a la movilidad de créditos, se trata de un periodo de un año máximo en el que se consigue un cierto número de créditos en una institución extranjera que luego serán convalidados dentro de la titulación de la universidad a la que el estudiante pertenezca.

También es pertinente distinguir entre la movilidad desde el punto de vista de la institución de educación receptora de estudiantes y aquella institución que el estudiante deja durante un periodo determinado para estudiar en la institución receptora.

Aunque la movilidad de titulaciones y la de créditos son las más analizadas en el informe sobre el que nos basamos, es importante tener en cuenta que existen otros tipos de movilidad como "internships/work placements, research stays, summer schools, language courses and voluntary work" (EACEA, 2012: 153). Sin embargo, no se han recopilado datos estadísticos sobre estos tipos de movilidad.

A continuación, ilustraremos la situación actual de la movilidad en el EEES mediante las gráficas y datos numéricos proporcionados por el informe *Bologna Process Implementation Report* (EACEA, 2012).

En primer lugar, la Figura 4 muestra la distribución de la movilidad de titulaciones según los países receptores de estudiantes. Se trata en este caso de estudiantes procedentes de países de dentro de la EEES. Como se puede observar, más de la mitad de los estudiantes elige cursar sus estudios en uno de los siguientes países: Reino Unido, Alemania, Francia y Austria.

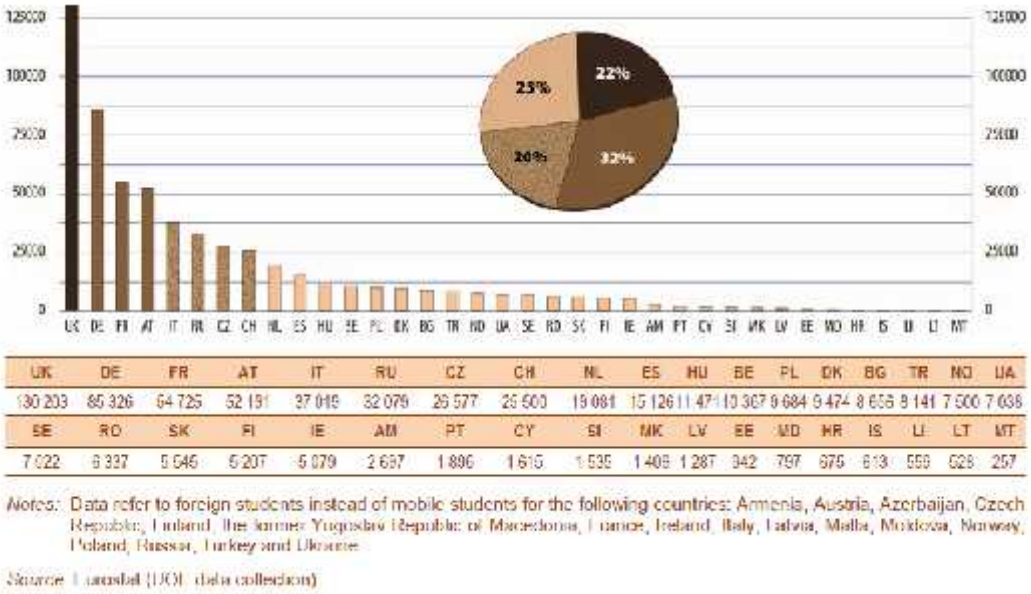


Figura 4: Distribución según países de destino de los estudiantes que realizan sus estudios superiores en universidades extranjeras dentro del EEES. 2008/09
Fuente: *Bologna Process Implementation Report* (EACEA, 2012: 157)

Por otra parte, la Figura 5 está relacionada con el objetivo del 20 % de movilidad para el 2020 y cómo el programa Erasmus puede contribuir a dicho objetivo teniendo en cuenta las tendencias del mismo:

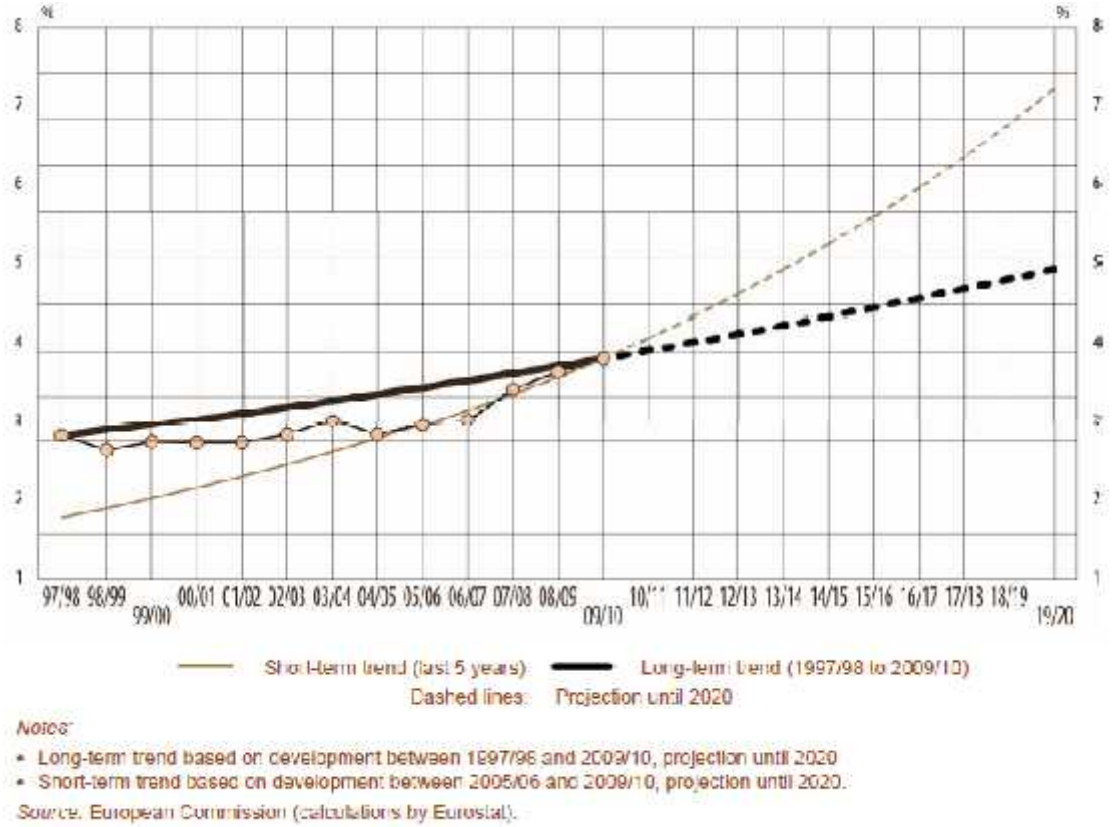


Figura 5: Estudiantes que han participado en el programa Erasmus habiendo estudiando en el EEES durante 4 años y posible proyección para el 2020.

Fuente: *Bologna Process Implementation Report* (EACEA, 2012: 157)

Como vemos, las posibilidades de que un estudiante cuya universidad participa en el programa Erasmus tome parte en el mismo enviando también a sus alumnos al exterior han aumentado de forma generalizada desde el año 1998 al 2010. Si se mantiene la tendencia de dicho periodo, se alcanzaría al 5 % de movilidad para 2020; mientras que si la predicción se basa en lo ocurrido en los últimos años (periodo 2005-2006), en el 2020 podría llegarse al 7 % de movilidad. Sin embargo, al observar estos datos, hemos de tener en cuenta que el progreso de los últimos años se debe también a cambios estructurales y organizativos dentro del programa Erasmus (EACEA, 2012: 160)

El informe *Bologna Process Implementation Report* (2012) no solo nos ofrece información sobre el desarrollo de la movilidad en el EEES sino que también expone los obstáculos a los que los objetivos de movilidad hacen frente y que frenan su crecimiento. Según el informe, existen obstáculos tanto "percibidos" como "reales", ambos importantes puesto que varían según el origen social. Si esto no se tiene en cuenta, podría aumentarse la movilidad pero esta sería una movilidad afectada por la "disparidad social" (EACEA 2012: 13). En cuanto a los principales obstáculos citados en dicho informe (EACEA, 2012: 165), la financiación se encuentra entre los más relevantes, además de la carencia de servicios de apoyo a los estudiantes internacionales y las dificultades para encontrar alojamiento, junto con los problemas burocráticos en cuanto a inmigración y visados. Un obstáculo principalmente característico que encuentran los estudiantes que salen de su país, es su situación personal (separarse de familia, amigos, etc.).

La Figura 6 expone una serie de obstáculos que los países integrantes del EEES consideran que entorpecen la movilidad de estudiantes, a saber: financiación, reconocimiento de estudios, idiomas, organización curricular/de estudios, temas legales, falta de información o promoción de la movilidad y, por último, la situación personal del estudiante. Estos datos aparecen tanto desde el punto de vista del estudiante que llega a una universidad (*incoming mobility*) como desde el punto de vista de los estudiantes que parten a una nueva universidad (*outward mobility*).

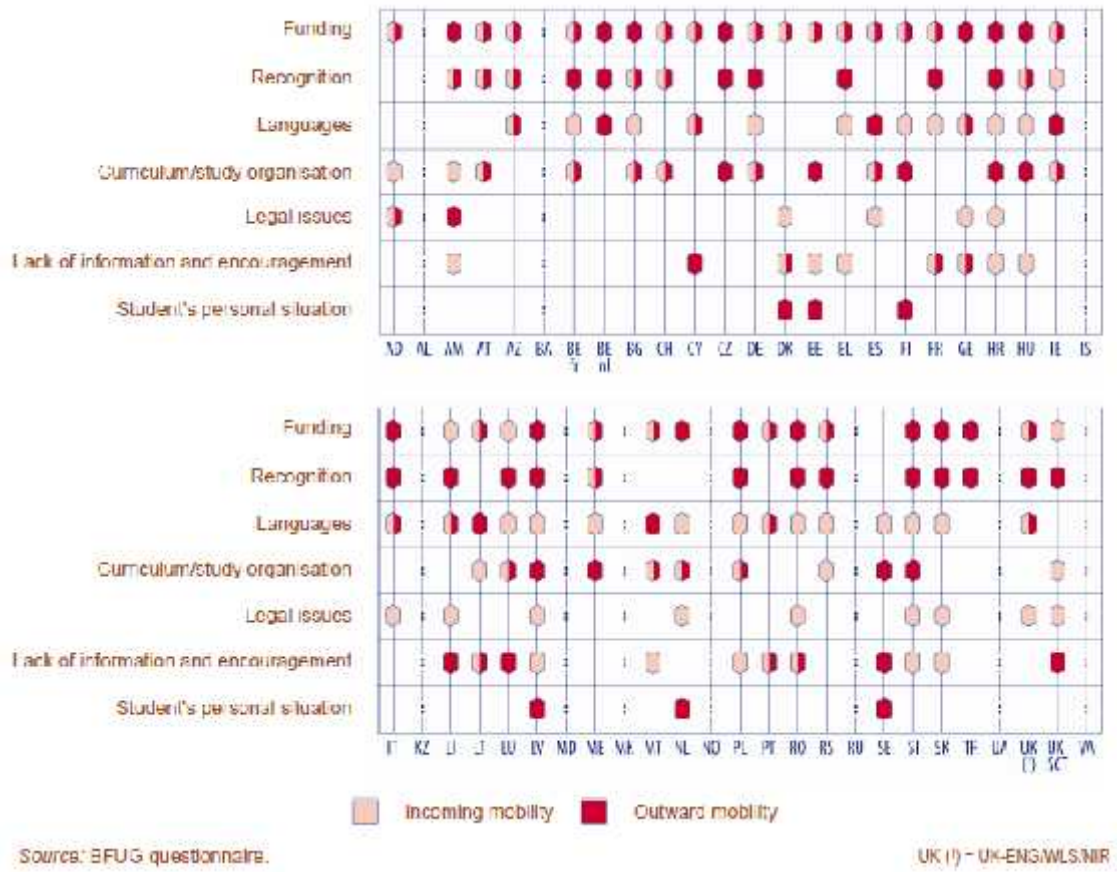
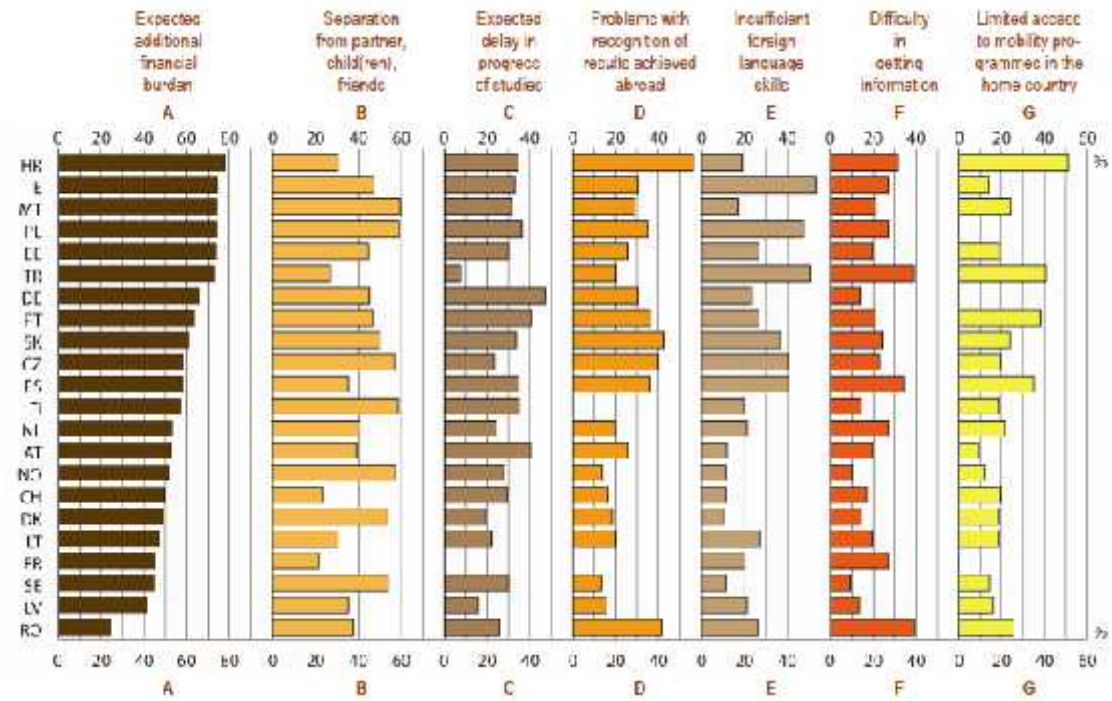


Figura 6: Obstáculos a la movilidad estudiantil en el EEES por países. Datos de 2010/11
Fuente: *Bologna Process Implementation Report* (EACEA, 2012: 166)

Como puede observarse, la financiación supone un problema generalizado para la mayoría de los países del EEES, seguido por el reconocimiento de estudios. Sin embargo, en este último caso, destaca el hecho de que la mayoría de los países perciben esto como un problema para que sus estudiantes se marchen a otras universidades extranjeras pero no tanto para recibir estudiantes; considerándolo, por tanto, como un problema del resto de países. En otras palabras, como expone el informe, estos resultados sugieren "that there is a tendency for countries to see their own systems and students more positively than those elsewhere" (EACEA, 2012: 166), lo cual implica que los datos parten de un punto de vista más subjetivo que objetivo. Algo parecido ocurre con los idiomas, considerados un obstáculo para la llegada de estudiantes extranjeros en 25 países mientras que únicamente en 12 países se considera el idioma como un problema para que los estudiantes nacionales decidan formar parte de programas de movilidad en el exterior.

Es interesante ver la otra cara de la moneda y comparar los datos anteriores con los datos en cuanto a qué factores perciben los propios estudiantes como obstáculos a su movilidad. La Figura 7 expone los siguientes problemas: carga económica adicional esperada, separación de allegados (pareja, hijos, amigos), problemas relativos al reconocimiento de los resultados obtenidos en el extranjero, idioma insuficiente, dificultad a la hora de información, acceso limitado a programas de movilidad en el país de origen.



Source: Eurostudent.

	HR	IE	MT	PL	EE	TR	DE	PT	SK	CZ	ES	FI	NL	AT	NO	CH	DK	LT	FR	SE	LV	RO
A	77.8	74.2	74.0	74.0	73.7	73.2	68.1	63.5	60.8	58.2	57.9	57.2	53.3	53.0	51.5	49.8	48.5	47.1	44.8	44.6	41.3	24.3
B	30.6	47.1	59.4	58.8	44.8	27.0	45.2	46.4	50.4	56.5	35.2	58.5	40.3	39.0	57.2	23.7	53.8	30.5	21.4	54.0	35.2	37.8
C	34.6	32.9	31.4	36.4	30.0	7.9	47.0	40.4	33.5	23.2	34.8	35.0	24.3	40.2	27.9	29.7	19.1	22.4	0.0	30.0	15.9	26.0
D	46.3	38.4	28.7	34.8	25.3	20.1	31.4	46.3	42.1	40.0	35.4	0.0	19.7	25.5	13.7	15.6	18.2	40.1	0.0	13.3	15.7	41.4
E	10.9	53.1	17.3	47.7	26.7	51.0	23.5	26.0	36.7	40.3	40.5	19.8	21.3	11.8	11.5	11.5	13.4	27.7	20.2	11.6	21.3	26.1
F	31.7	27.2	21.3	27.1	19.8	39.1	13.9	21.1	24.0	22.9	34.0	14.5	27.2	19.8	10.0	17.0	14.7	19.5	27.0	9.1	13.4	39.3
G	51.0	13.9	24.2	2.0	18.8	40.6	0.0	37.8	23.8	19.4	34.6	18.4	21.4	9.1	11.7	13.5	18.0	18.2	0.0	14.2	16.3	25.5

Note: Too few cases for expected delay in progress of studies: France. Too few cases for problems with recognition of results achieved abroad: Finland and France. Too few cases for limited access to mobility programmes in the home country: France.

Source: Eurostudent.

Figura 7: Estudiantes que no se han matriculado en estudios en el extranjero al considerar ciertos aspectos como obstáculos (importantes) para ello (en %), 2009/10
Fuente: *Bologna Process Implementation Report* (EACEA, 2012: 167)

Al comparar los resultados de la Figura 6 con los de la Figura 7 se observa que en ambos casos el primer obstáculo es la financiación. Sin embargo, el segundo obstáculo más importante para los estudiantes es la separación de su familia y amigos que estudiar en otro país conllevaría, lo cual no es de gran importancia para los países (Figura 6). De hecho, el segundo obstáculo más importante para los países es el relacionado con el reconocimiento de los estudios, lo cual ocupa el cuarto puesto entre las preocupaciones de los estudiantes. Otros aspectos como la organización de los estudios o el idioma tienen la misma importancia tanto para países como para estudiantes.

Aunque la mayoría de los países han identificado los obstáculos a la movilidad, solo la mitad de los países del EEES han estudiado estos obstáculos desde el punto de vista del estudiantado, por lo que, como afirma el informe, “there is still considerable room for action at national level to support research to understand these phenomena in greater detail” (EACEA, 2012: 168).

A medida que avanzaba la implantación de Bolonia con su consideración de la movilidad como método esencial para el intercambio cultural y lingüístico, durante la segunda mitad de la primera década de Bolonia se hizo mayor hincapié en la "importancia de la movilidad para la empleabilidad" al considerarse que la movilidad amplía tanto los conocimientos como las habilidades de aquellos que la experimentan, lo cual supondría beneficios para el mercado laboral europeo, cada vez más interconectado y global (EACEA 2012: 151). En la empleabilidad y su relación con la educación en el marco de Bolonia, nos centraremos en el siguiente apartado, 2.4.2.

Cerramos este capítulo con la siguiente cita que recoge el sentido que la movilidad tiene para Europa y para el desarrollo del EEES:

> Mobility is important for personal development, boosting people's skills and employability; and it breaks down barriers between people and groups, thus contributing to responsible citizenship. In an increasingly multicultural society, mobility fosters respect for diversity and is a key ingredient for a more stable and peaceful world. Mobility also underpins the multilingual tradition of the European higher education area. It increases cooperation between institutions since it facilitates the flow of knowledge across the spectrum of higher education (Benelux Bologna Secretariat, 2009: 29).

En otras palabras, la movilidad es un instrumento esencial en el Espacio Europeo de Educación Superior que parte de la cooperación entre las instituciones de educación superior de los distintos países. La movilidad no solo aporta desarrollo personal sino que también mejora capacidades y, por tanto, la empleabilidad, además de romper barreras culturales y favorecer la diversidad europea y el intercambio lingüístico.

2.4.2. Empleabilidad

La empleabilidad ha sido otra de las metas principales del proceso de Bolonia cuya importancia ha ido en aumento. La preocupación por la empleabilidad tuvo su origen principalmente en el momento en el que comenzaron a evidenciarse las dificultades de los graduados de primer ciclo para acceder al mercado laboral. Además, la empleabilidad pasó a ser un tema central a medida que se iba creando un mercado europeo al que el sistema universitario debía dar respuesta. Los comunicados ministeriales más recientes hacen también referencia a la empleabilidad constantemente. Por ejemplo, el Comunicado de Londres hace hincapié en "la importancia de mejorar la empleabilidad de los titulados, al tiempo que llamamos la atención sobre la necesidad de intensificar la recogida de datos sobre este tema" (2007: 2) y por ello piden al Grupo de Seguimiento de Bolonia (Bologna Follow-Up Group) "que estudie con todo detalle cómo incrementar la empleabilidad en cada uno de los tres ciclos" (2007: 5). Así, el Working Group on Employability (2009) se pone manos a la obra y crea un informe sobre empleabilidad como base para desarrollar los debates sobre este tema en la reunión ministerial en Lovaina que tendría lugar en ese mismo año.

El informe que el Working Group on Employability presentó en Lovaina en abril de 2009 ofrece una definición de empleabilidad para la mejor comprensión del concepto y sus implicaciones, estudia la situación en cuanto a la empleabilidad en el EEES e identifica cuatro retos o desafíos para los que ofrece sugerencias tanto a los gobiernos como a las instituciones de educación superior. Para conocer la situación antes de realizar este informe, el grupo se basó en encuestas realizadas en los distintos países del EEES para conocer la situación en cuanto a empleabilidad, buenas prácticas y la relación entre empleadores e instituciones de educación superior. Además, el grupo

consideró informes anteriores de la OCDE y el informe *Trends V* (2007). De todo lo anterior se derivaron conclusiones y se ofrecieron sugerencias de mejora.

En primer lugar, la definición para empleabilidad adoptada por el Working Group on Employability es la siguiente: "the ability to gain initial meaningful employment, or to become selfemployed,to maintain employment, and to be able to move around within the labour market" (2009: 5), considerándose que es responsabilidad de las instituciones de educación superior dotar a los estudiantes de las habilidades y conocimientos que le aporten empleabilidad. De hecho, el grupo va más allá y propone una serie de habilidades con las que un estudiante egresado debe contar para ser considerado como "empleable" (2009: 6):

- Convertir el conocimiento académico en una capacidad práctica de resolución de problemas en el trabajo
- Habilidades típicas del lugar de trabajo como la capacidad de trabajar bajo presión o poder trabajar de forma independiente sin directrices claras
- Valores del entorno laboral como la orientación a los objetivos
- Habilidades sociales como liderazgo o trabajo en equipo
- Conocimientos adicionales como idiomas u organización
- Capacidad de adaptación y reflexión con respecto al contexto
- Capacidad de dirigir la propia carrera profesional

El informe *BOLOGNA beyond 2010*, del Benelux Bologna Secretariat (2009), aporta también información sobre las habilidades generales que los empleadores consideran más significativos y cómo de importantes las consideran los egresados y los académicos. En la siguiente tabla, Figura 8, vemos que entre estas habilidades se encuentran, por orden de preferencia desde el punto de vista de los empleadores: capacidad para aprender, capacidad para aplicar los conocimientos a la práctica, capacidad de análisis y de síntesis, capacidad para adaptarse a nuevas situaciones, habilidades interpersonales, habilidades informáticas básicas y conocimientos generales básicos.

Employers	Graduates	Academics
n = 944	n = 5183	n = 998
1. Capacity to learn	2	3
2. Capacity for applying knowledge in practice	3	5
3. Capacity for analysis and synthesis	1	2
4. Capacity to adapt to new situations	5	7
5. Interpersonal skills	6	14
10. Elementary computing skills	4	16
12. Basic general knowledge	12	1

Source: Tuning Educational Structures/ Universities' contribution to the Bologna Process. An introduction (2007), pp. 38-39.

Figura 8: Importancia relativa (1 = más importante) de competencias genéricas según los empleadores, graduados y académicos
Fuente: *BOLOGNA beyond 2010* (Benelux Bologna Seretariat, 2009: 11)

Volviendo al informe del Working Group on Employability (2009), tras definir el significado de empleabilidad y analizar la situación en torno a la misma, se identifican cuatro retos o desafíos principales a los que habría que hacer frente, para los cuales el grupo expuso también las sugerencias que los siguen:

1. Hacer frente al problema que se observó en varios países con respecto al acceso al mercado laboral de los estudiantes de grado (primer ciclo) debido a que los empleadores consideraban que dichos estudiantes no estaban preparados para desempeñar una labor profesional. Existe por tanto una necesidad de informar y hacer comprender a estudiantes, empleadores e instituciones de educación superior la valía de los estudios de grado (2009: 8). Para ello, el grupo propone a las universidades hacer uso de sus servicios de información y orientación laboral para informar a los interesados y mejorar la percepción de estos en cuanto a la importancia y utilidad del primer ciclo de la educación superior; además las universidades también han de seguir trabajando en sus sistemas de cualificaciones para adaptarlos al reconocimiento europeo y aconseja a los gobiernos predicar con el ejemplo e incorporar en sus puestos de trabajo a los graduados (2009: 9).

2. Lograr un acercamiento entre las instituciones de educación superior y los empleadores para que se establezca un diálogo entre ellos en el que los últimos han de explicar sus necesidades en cuanto a las habilidades que los estudiantes (y futuros empleados) deben desarrollar y los primeros, las instituciones educativas, deben responsabilizarse y tenerlo en cuenta, incorporando estas habilidades en los planes de estudio de sus universidades (2009: 8). Para ello, el grupo insta a los gobiernos a promover el diálogo entre empresas e instituciones de educación superior y puesto que estos dos deben entablar relaciones de diálogo para intercambiar buenas prácticas e intercambiar información sobre lo que las empresas necesitan y sobre las habilidades que los estudiantes pueden ofrecer (2009:10).

3. Conseguir que los empleadores ofrezcan periodos de prácticas a los estudiantes y que las instituciones de educación superior integren estas prácticas en sus planes de estudios puesto que los estudiantes con experiencia laboral son más valorados en el mercado de trabajo (2009: 8). Para ello, las universidades han de hacer mayor hincapié en los periodos de prácticas y acomodar la carga de los planes de estudios para que dichas prácticas sean compatibles. Además, ha de desarrollarse la posibilidad de estudiar a tiempo parcial para que aquellos que ya trabajan puedan actualizar y mejorar sus conocimientos y habilidades. De igual forma, debe considerarse también la opción de desarrollar formas de intercambio entre los trabajadores en empresas y los trabajadores en el ámbito universitario de tal forma que se compartan y actualicen conocimientos (2009: 10).

4. Por último, contar con servicios de orientación para los estudiantes, lo cual ya sucede en algunos países pero no en otros (2009: 8). Se trata de un servicio necesario para que los estudiantes realicen de forma adecuada su transición de la educación secundaria a la universitaria o de la educación universitaria al mundo laboral. Instituciones de educación superior, empresas y gobiernos deben ponerse de acuerdo para asegurar el mejor servicio en este ámbito tanto para los

> estudiantes actualmente matriculados en la universidad como para los ya egresados (2009: 10).

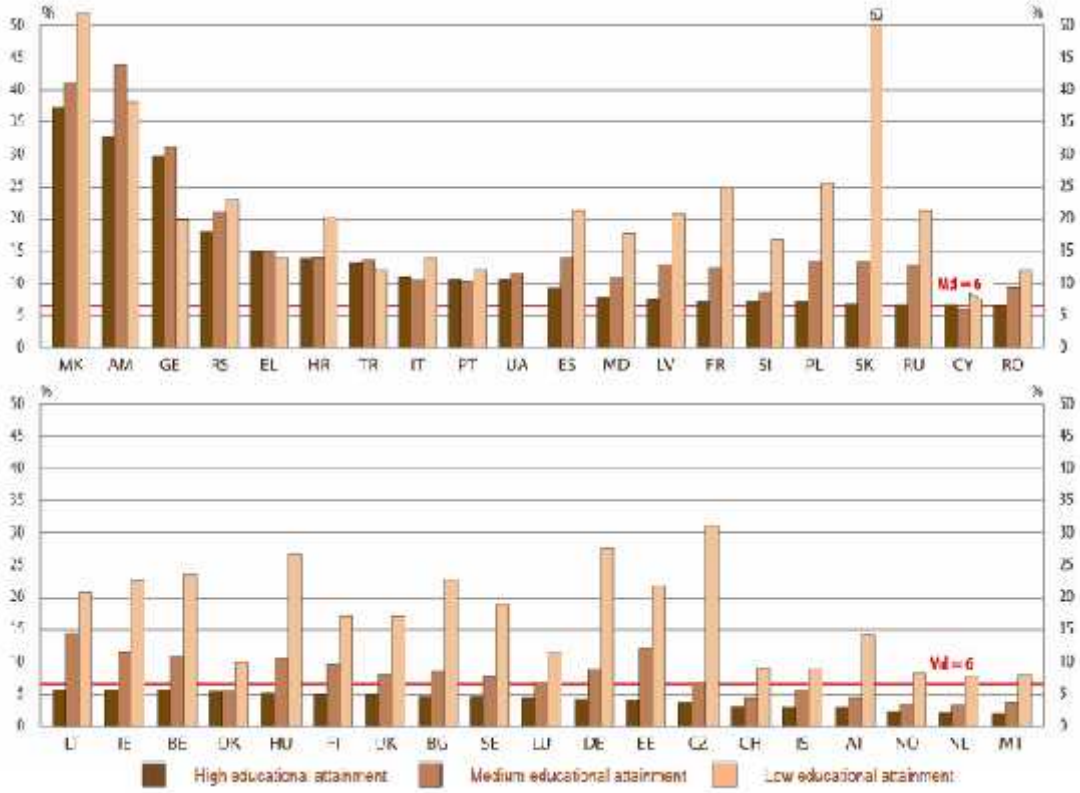
Siguiendo las recomendaciones anteriores del informe del Working Group on Employability (2009), el comunicado ministerial de Lovaina (2009: 4) reafirmó que los gobiernos del EEES tenían como objetivo:

> Elevar las cualificaciones iniciales así como a mantener y renovar una mano de obra cualificada a través de una cooperación estrecha entre administraciones, instituciones de educación superior, agentes sociales y alumnos. Esto permitirá a las instituciones responder mejor a las necesidades de los empleadores y que éstos comprendan mejor la perspectiva educativa. Las instituciones de educación superior, junto con las administraciones y los empleadores, mejorarán la provisión, accesibilidad y calidad de sus servicios de orientación profesional y de empleo para alumnos y graduados. Fomentamos la incorporación del empleo a los programas de estudio, así como el aprendizaje en el puesto de trabajo.

Poco después, la Declaración de Budapest-Viena de 2010 señaló también la mejora de la empleabilidad como uno de los objetivos del EEES (2010: 2).

El informe *Bologna Process Implementation Report* (EACEA, 2012) dedica un capítulo completo a la situación de los jóvenes en el EEES en cuanto al empleo. El informe muestra que, según los datos de 2006-2010, cuanto mayor es el nivel de educación, menor es la tasa de desempleo entre los jóvenes. Sin embargo, los datos también revelan que aquellos jóvenes recién graduados se enfrentan al desempleo en mayor medida que aquellos jóvenes que ya cuentan con experiencia laboral. Según el informe, estos hechos "may be signs for transition problems between higher education and the labour market" (2010: 12).

En la siguiente tabla, Figura 9, proporcionada por el *Bologna Process Implementation Report* (EACEA, 2012), se compara el nivel de desempleo entre las personas de entre 26 y 34 años de nivel educativo bajo, medio o alto.



	MK	AM	GE	RS	EL	HR	TR	IT	PT	UA	ES	MD	LV	FR	SI	PL	SK	RU	CY	RO
High	37.2	32.7	29.7	16.0	15.2	13.8	13.3	11.1	10.6	10.6	9.3	7.9	7.5	7.2	7.2	7.2	6.9	6.8	6.8	6.4
Medium	41.1	44.0	31.3	20.9	14.8	14.0	13.6	10.5	10.3	11.5	13.9	11.0	13.0	12.4	8.5	13.4	13.4	12.9	6.0	5.4
Low	51.9	36.1	19.9	23.0	13.0	20.5	12.1	13.6	12.1		21.2	17.6	20.8	24.7	16.8	25.5	31.7	21.2	7.6	12.1

	LT	IE	BE	DK	HU	FI	UK	BG	SE	LU	DE	EE	CZ	CH	IS	AT	NO	NL	MT
High	5.0	5.7	5.7	5.4	5.2	5.1	5.1	4.5	4.5	4.4	4.2	4.1	3.8	3.1	3.0	3.0	2.2	2.1	2.0
Medium	14.5	11.6	11.0	5.4	10.6	9.6	8.2	8.5	7.7	7.0	9.0	12.0	7.0	4.4	5.6	4.4	3.5	2.5	3.0
Low	20.9	22.5	23.5	9.9	26.7	17.1	17.1	22.7	10.9	11.4	27.6	21.6	31.1	9.1	9.0	14.1	8.3	7.0	8.1

Notes: Data refers to 2010 in Georgia and Ukraine. For this reason, the Bologna median does not include these two countries.

Data are based on small sample size in most medium and small countries.

Data are sorted by the unemployment ratio of the highly educated. The median value refers to the unemployment ratio of the highly educated.

Source: Eurostat, Labour Force Survey (LFS).

Figura 9: Tasa de desempleo de las personas de entre 20-34 años según su nivel educativo (%), media de 2006-2010

Fuente: *Bologna Process Implementation Report* (EACEA, 2012: 113)

La tabla anterior muestra que obtener un título de educación superior mejora las posibilidades de empleo de los jóvenes en la mayoría de países. De hecho, en la mitad del EEES, el desempleo supera el 19 % entre los jóvenes con menor nivel educativo mientras que la media de desempleo entre los jóvenes con un nivel educativo medio es de 10,6 % y solo el 6,4 % de las personas que poseen educación superior padecen el desempleo.

Habiendo quedado claro que a más formación, más empleo, se puede profundizar más ahora en las diferentes perspectivas de empleo de los jóvenes mejor formados. Los datos aportados por el informe y mostrados en la Figura 10 comparan la situación de empleo entre los jóvenes con educación universitaria (20-34 años) que se

graduaron en los tres años antes del momento de recogerse los datos, y aquellos que se graduaron con anterioridad. En definitiva, se trata de comparar la situación en cuanto a empleo entre los recién graduados y aquellos graduados con mayor experiencia.

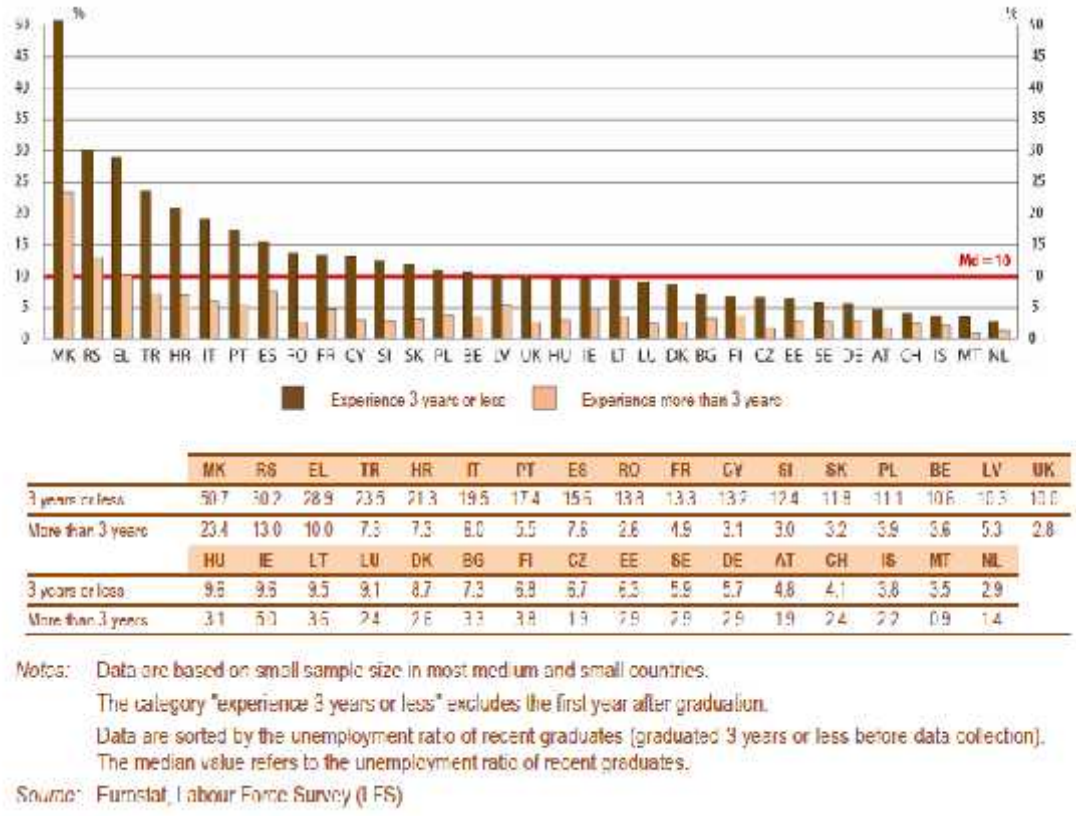


Figura 10: Tasa de desempleo de los estudiantes de educación superior de 20-34 años, según el número de años desde que se graduaron (%), media 2006-2010
Fuente: *Bologna Process Implementation Report*, (EACEA 2012: 117)

Gracias a la Figura 10 observamos que, en general, la tasa de desempleo de los recién graduados es significativamente mayor que la de los jóvenes con más experiencia: en la mayoría de los países del EEES la tasa de desempleo para los recién graduados supera el 10 %, es decir, triplica con creces la media de los jóvenes que llevaban más años graduados en el momento de recogerse los datos (3,2 %). Por tanto, de esta información se deriva que los recién graduados tienen a mayores dificultades a la hora de enfrentarse al mercado laboral una vez que se gradúan. Además, esta información podría implicar también que los empleadores tienen en cuenta la experiencia laboral de los jóvenes a la hora de tomar decisiones de contratación. Esto demuestra que la existencia de programas de prácticas en los planes de estudio de las instituciones de educación superior podría suponer un beneficio para la inclusión en el mercado de los recién graduados (EACEA, 2012: 118).

Cerramos el capítulo de la empleabilidad con la reflexión que el *Benelux Bologna Secretariat* realiza en el informe *BOLOGNA beyond 2010* (2009) en la que se apela a la empleabilidad como característica esencial para que los individuos puedan integrarse y desarrollarse en el actual mercado laboral, en constante cambio, lo cual podrá lograrse gracias a la cooperación entre gobiernos, instituciones de educación

superior, empleadores y estudiantes. Además, la consecución de la empleabilidad pasa por integrar la experiencia laboral en los programas de educación superior:

> With labour markets increasingly relying on higher qualifications and requiring deeper levels of expertise, higher education should equip students with the knowledge, skills, and competences individuals need in their working lives. Employability is empowering the individual to fully seize the opportunities of this changing labour market. Raising initial qualifications as well as maintaining and renewing a skilled workforce will foster employability. A close cooperation between higher education institutions, social partners and students will be further developed. This will allow institutions to be more responsive to employers' needs and employers to better understand the institutional perspective, training responsible, inventive and entrepreneurial graduates for the future. Higher education institutions, together with governments, government agencies and employers, shall improve the provision, accessibility and quality of their careers and employment related guidance services to students and alumni. Work placement and on-the-job learning, embedded in study programmes thus also being part of regular quality reviews, need to be further developed to improve employability of graduates (Benelux Bologna Secretariat, 2009: 29).

3. Europa, la traducción y los estudios de traducción

3.1. La traducción en las instituciones de la UE

Las traducciones que tienen lugar en las instituciones de la UE representan una gran proporción de la traducción en Europa. De todas las instituciones y agencias que conforman la Unión Europea, nueve de ellas cuentan con traductores entre sus trabajadores, siendo la Comisión Europea la que cuenta con el mayor número de traductores:

Figura 11: Número de traductores de cada institución europea. Estos números no son exactos y no incluyen ni intérpretes ni juristas-lingüistas

Fuente: DGT, 2009

Dada la dimensión de los servicios lingüísticos de la Comisión Europea y su importancia para la traducción de la legislación europea a sus 23 lenguas oficiales, aportaremos más información sobre la DGT, la Dirección General de Traducción de la Comisión Europea, en el apartado 3.1.2.

3.1.1 Base jurídica de la traducción en la Unión Europea

El Reglamento nº 1 del Consejo del 15 de abril de 1958, y el Tratado constitutivo de la Comunidad Europea (versión consolidada) son la base jurídica de la política lingüística de la Unión Europea.

El Reglamento nº 1 de 1958, por el que se fija el régimen lingüístico de la entonces Comunidad Económica Europea, establece lo siguiente:

Artículo 1

Las lenguas oficiales y las lenguas de trabajo de las instituciones de la Comunidad serán el alemán, el francés, el italiano y el neerlandés.

Artículo 2

Los textos que un Estado miembro o una persona sometida a la jurisdicción de un Estado miembro envíe a las instituciones se redactarán, a elección del remitente, en una de las lenguas oficiales. La respuesta se redactará en la misma lengua.

Artículo 3

Los textos que las instituciones envíen a un Estado miembro o a una persona sometida a la jurisdicción de un Estado miembro se redactarán en la lengua de dicho Estado.

Artículo 4

Los reglamentos y demás textos de alcance general se redactarán en las cuatro lenguas oficiales.

Artículo 5

El Diario Oficial de la Comunidad se publicará en las cuatro lenguas oficiales.

Artículo 6

Las instituciones podrán determinar las modalidades de aplicación de este régimen lingüístico en sus reglamentos internos.

Artículo 7

El régimen lingüístico del procedimiento del Tribunal de Justicia se determinará en el reglamento de procedimiento de éste.

Artículo 8
Por lo que respecta a los Estados miembros donde existan varias lenguas oficiales, el uso de una lengua se regirá, a petición del Estado interesado, por las normas generales de la legislación de dicho Estado. El presente Reglamento será obligatorio en todos sus elementos y directamente aplicable en cada Estado miembro.

Este reglamento, como indica Acuyo (2005: 475) "se modifica, de forma automática siempre que una nueva ampliación tiene lugar". Las ampliaciones a las que la DGT se ha adaptado durante su historia son: Dinamarca, Irlanda y el Reino Unido (1973),Grecia (1981), España y Portugal (1986), Austria, Finlandia y Suecia (1995), Chipre, Eslovaquia, Eslovenia, Estonia, Hungría, Letonia, Lituania, Malta, Polonia y la Republica Checa (2004), y Bulgaria y Rumania en 2007. Así, el Reglamento nº 1 se ha modificado con cada nueva adhesión a la Unión Europea y la lengua de cada nuevo Estado ha pasado a convertirse en lengua oficial de la Unión, lo cual significa que esta tendrá que comunicarse con los ciudadanos del nuevo Estado en su lengua. A la anterior afirmación de Acuyo (2005: 475) habría que puntualizar, sin embargo, que no todas las ampliaciones han traído consigo una nueva lengua oficial, aunque sí la mayoría (Comisión Europea, 2009: 17).

En cuanto al Tratado constitutivo de la Comunidad Europea, su artículo 21 reza: "Todo ciudadano de la Unión podrá dirigirse por escrito a cualquiera de las instituciones u organismos contemplados en el presente artículo o en el artículo 7 en una de las lenguas mencionadas en el artículo 314 y recibir una contestación en esa misma lengua".

Además, la Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea, del año 2000, hace también referencia a las lenguas de la UE apelando a la diversidad que caracteriza a la Unión Europea y a la no discriminación por razón de lengua, entre otras. Por una parte, en el artículo 21, relativo a la 'No discriminación', se lee lo siguiente: "Se prohíbe toda discriminación y en particular la ejercida por razón de sexo, raza, color, orígenes étnicos o sociales, características genéticas, lengua, religión o convicciones, opiniones políticas o de cualquier otro tipo, pertenencia a una minoría nacional, patrimonio, nacimiento, discapacidad, edad u orientación sexual"; y el artículo 22 reza: "Diversidad cultural, religiosa y lingüística: La Unión respeta la diversidad cultural, religiosa y lingüística".

3.1.2 La Dirección General de Traducción (Comisión Europea)

Con el objetivo de respetar la antedicha legislación relativa al régimen lingüístico de la Unión Europea vista en el apartado anterior, se crea la Dirección General de Traducción (en inglés, *Directorate-General for Translation*) dentro de la Comisión Europea para "contribuir a aproximar las políticas de la Unión a sus ciudadanos, fomentando de esta manera la legitimidad, la transparencia y la eficacia" (Comisión Europea, 2009: 0). Puesto que la legislación de la Unión Europea debe incorporarse en la legislación de los Estados miembro, los ciudadanos de dichos Estados

deben comprender la legislación propuesta por la UE para generar un debate transparente y democrático sobre la legislación que a todos les atañe.

La DGT es el órgano encargado de la traducción de los textos de la Comisión Europea en los 23 idiomas oficiales de la Unión Europea, a saber: alemán, búlgaro, checo, danés, eslovaco, esloveno, español, estonio, finés, francés, griego, holandés, húngaro, inglés, irlandés, italiano, letón, lituano, maltés, polaco, portugués, rumano y sueco. A veces, cuando es necesario, la DGT también trabaja con textos en algún idioma extracomunitario. En la Comisión Europea se distingue entre la Dirección General de Traducción y la Dirección General de Interpretación, encargándose la primera íntegramente de la labor de traducción y la segunda de los trabajos de interpretación. Cada idioma oficial cuenta con un departamento lingüístico, dentro del cual los traductores se especializan en distintas áreas de conocimiento. El conjunto de todos los departamentos compone las tres Direcciones que conforman la DGT: la Dirección de Servicios Lingüísticos, la Dirección de Recursos y la Dirección de Estrategia de Traducción y Multilingüismo.

El trabajo de la DGT responde al principio de multilingüismo, el cual define en su página web como:

- an individual's ability to communicate in several different languages
- the co-existence of different language communities in one geographical/political area
- an organisation's policy choice to operate in more than one language

El multilingüismo forma parte de la rutina y la vida diaria de la Unión Europea y, como ya hemos visto en la legislación lingüística de la Unión Europea, es uno de los principios fundamentales de la misma. Por ello, la DGT se abandera como la institución sobre la que recae la responsabilidad de llevar dichas bases legislativas a la práctica mediante su labor de traducción.

Para ilustrar de forma numérica el uso de las lenguas oficiales en la Unión Europea, vemos a continuación el número de páginas que se tradujeron en el 2010. Por un lado, la Figura 12 muestra las páginas traducidas según las lenguas de partida y la Figura 13 muestra las páginas traducidas según la lengua de llegada.

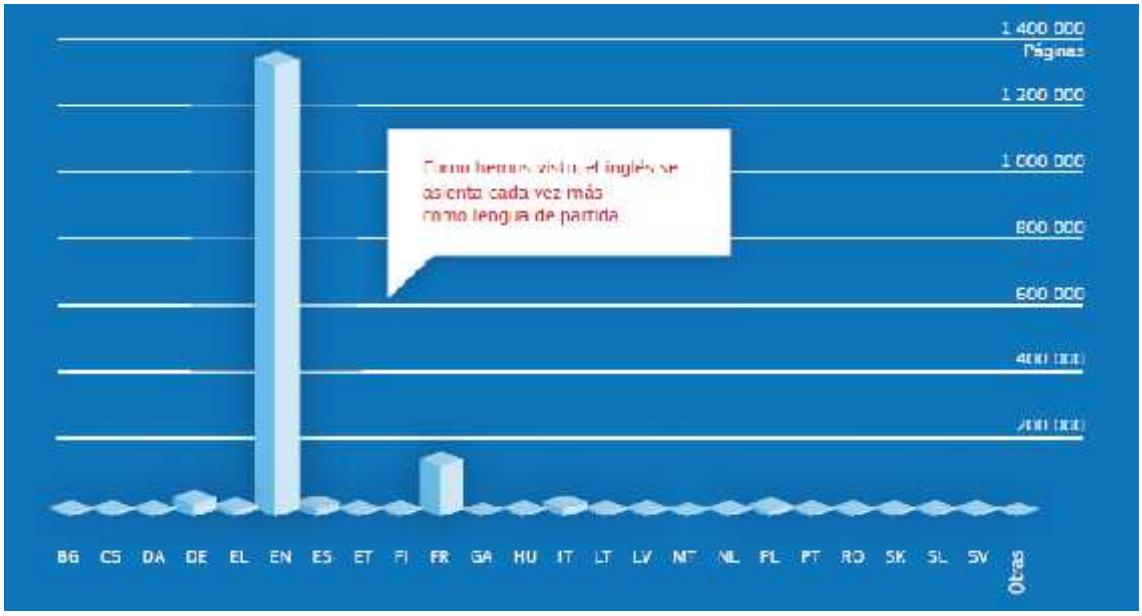


Figura 12: Desglose de páginas traducidas por lenguas de partida, 2010

Fuente: Traducción y multilingüismo (Comisión Europea, 2012: 8)

Figura 13: Desglose de páginas traducidas por lenguas de llegada, 2010

Fuente: Traducción y multilingüismo (Comisión Europea, 2012: 8)

Queda claro que el inglés predomina como lengua de partida mientras que el desglose por lenguas de llegada es algo más equilibrado, ya que la legislación de la UE debe traducirse a todas las lenguas oficiales. Sin embargo, la traducción hacia el inglés, francés y alemán sigue predominando dado que estas son las lenguas que utiliza la Comisión Europea para su comunicación interna.

Para llevar a cabo esta labor, las funciones principales de la DGT, según explica en su web, son:

- Traducir legislación, políticas, informes, correspondencia y otros textos escritos recibidos por la Comisión
- Ayudar a la Comisión a comunicarse con el público en todas las lenguas oficiales de la Unión Europea
- Editar documentos originales redactados por los autores de la Comisión, quienes suelen escribir en lenguas diferentes a la propia
- Ofrecer asesoría lingüística a otros departamentos y asesorarlos también en cuanto a la gestión de las páginas web multilingües

La DGT se ubica en oficinas de Bruselas y Luxemburgo y, con unos 2.500 trabajadores, se define a sí misma en su página web como "one of the largest translation services in the world". Sin embargo, los trabajadores de la DGT no son solo traductores sino que de los 2.500, unos 1.750 son traductores y estos cuentan con un equipo de apoyo de unas 600 para "labores de gestión, secretaría, comunicación, informática y formación" (Comisión Europea, 2009: 04).

Teniendo en cuenta las bases jurídicas lingüísticas de la Unión Europea sobre las que se sustenta el multilingüismo, Acuyo (2005: 476) observa que "cabría esperar que la cifra de traductores contratados en las distintas instituciones europeas fuese significativamente superior" y esto "nos lleva a pensar que tal principio de democracia y de respeto por el multilingüismo no es aplicado como tal en la práctica". La Comisión Europea (2009: 1), por su parte, argumenta que por razones de "coste-eficacia", los idiomas de trabajo internos o procedimentales utilizados son el inglés, el francés y el alemán y que "pasa a ser plenamente multilingüe solo cuando se comunica con las demás instituciones de la UE, los Estados miembros y el público". Y reconoce estas dificultades: "Si bien es cierto que a medida que crece la UE se incrementan también las dificultades prácticas derivadas del trato igualitario de todas las lenguas oficiales, no es menos cierto que una política que no respetase todas las lenguas oficiales sería contraria a los principios fundamentales de la UE" (Comisión Europea, 2012: 3).

En relación con las reivindicaciones de Acuyo anteriomente expuestas sobre el respeto al multilingüismo, ya en diciembre del año 2002 se celebró en Madrid un Seminario sobre "Lenguas y ampliación de la Unión Europea" del cual Presentación Padilla realiza una reseña publicada por la revista Puentes en 2004, con ocasión de la ampliación de mayor envergadura (que tuvo lugar en el 2004) de la UE y los retos que esta planteaba en cuanto a los aspectos lingüísticos. Durante este seminario, ponentes como Vidal Quadras exponen que "el mosaico lingüístico de la Unión Europea resulta inviable a la hora de poner en práctica la auténtica comunicación entre sus miembros" (Padilla, 2004: 42) y que la dificultad no solo radica en un aumento del presupuesto sino también en encontrar a traductores e intérpretes de las nuevas combinaciones lingüísticas, las cuales, según Weber (Padilla, 2004: 44), aumentarían hasta las 506. Por otra parte, Siguan plantea una distinción entre lenguas oficiales y lenguas de trabajo, y la necesidad de reducir estas últimas (Padilla, 2004: 42, 43). Esto no sería incompatible con el multilingüismo ya que las lenguas de trabajo se utilizarían para la toma de decisiones internas de la Unión Europea y dichas decisiones serían comunicadas a los ciudadanos en las lenguas oficiales.

El debate con respecto a la viabilidad del multilingüismo se mantiene constantemente presente y aparecen posturas como la de Fernández Vítores. En su artículo "El Dilema Lingüístico de la UE: El Multilingüismo Como Rémora Institucional de la Unión", el autor afirma que el uso del multilingüismo como garante de la transparencia y legitimidad de la Unión Europea "suele quedarse en una mera declaración de intenciones que no se refleja en la realidad" (Fernández, 2007: 1) y aboga abiertamente por la adopción del inglés como lengua franca de la Unión Europea. Fernández arguye que el multilingüismo en la UE es asimétrico y que esto se debe a temas territoriales, por lo que "en la práctica, resulta casi imposible aplicar una política de trato ecuánime de todas las lenguas" (Fernández, 2007: 9). Se trata, en definitiva, de una disyuntiva ante la que se encuentran los países de la UE: por un lado, defender sus lenguas nacionales y, por otro lado, garantizar la eficacia del funcionamiento de la UE. Ante este dilema, los Estados se decantan por defender sus lenguas oficiales ya que, de otro modo, como indica Fernández, la decisión más lógica y racional sería adoptar una lengua franca.

Volviendo al funcionamiento de la DGT en la actualidad, otro aspecto a tener en cuenta es que, debido a las fluctuaciones de las necesidades de traducción en las distintas lenguas, los funcionarios de cada departamento lingüístico no pueden hacer frente a los volúmenes de traducción y es necesario recurrir a la traducción externa. De hecho, el 30 % del volumen de traducción de la Comisión Europea se externaliza a empresas prestadoras de servicios o a autónomos (Comisión Europea, 2012: 10). La elección de los colaboradores o contratistas externos se realiza a través de licitaciones y estos cuentan con exigencias de calidad tan altas en sus traducciones como las de las traducciones que se realizan en el seno de la DGT; para ello, la DGT proporciona toda la información tanto contextual como terminológica posible a sus colaboradores externos. En cuanto a los traductores permanentes (funcionarios) de la DGT, estos pueden acceder al puesto a través de las oposiciones convocadas a tal efecto. Por otra parte, la DGT realiza también convocatorias especiales para agentes temporales.

La DGT aporta también su grano de arena a la empleabilidad ofertando periodos de prácticas de cinco meses (dos periodos de prácticas al año) en Bruselas o Luxemburgo para los estudiantes de traducción graduados de cualquier Estado europeo.

En cuanto a iniciativas de formación, la Comisión Europea colabora con un grupo de universidades europeas cuyos estudios de traducción cumplen ciertos requisitos de calidad. Se trata de la red EMT, Máster Europeo en Traducción, creada con el objetivo ulterior de formar a los futuros traductores en competencias prácticas de calidad y así revalorizar el oficio del traductor en la Unión Europea. En el apartado 3.3 nos centraremos en los estudios de traducción dentro de la UE y ofreceremos más detalles sobre la red EMT y cómo funciona.

3.2. Industria lingüística en los países de la UE

Este apartado tiene como objetivo comprender que la industria lingüística dentro de la Unión Europea va más allá de las instituciones y va más allá de únicamente la actividad de traducción. Consideramos que es relevante conocer el alcance de la industria lingüística en Europa para así valorar después las iniciativas de formación existentes en este sector, especialmente en el de la traducción, que es el que nos ocupa.

Para ello, la información incluida en este apartado se basa principalmente en el *Study on the size of the language industry in the EU*, desarrollado en 2009 por The Language Technology Centre LDT (en adelante LTC) para la Dirección General de Traducción de la Comisión Europea. Este estudio presenta la situación de la industria lingüística en la Unión Europea pero incluyendo además del sector de la traducción (y todas sus modalidades), actividades como interpretación, localización, desarrollo de herramientas tecnológicas lingüísticas, enseñanza de idiomas, consultoría lingüística, organización de congresos internacionales multilingües y actividades lingüísticas empresariales (LTC, 2009: iii). Además, el estudio no solo realiza un análisis de la situación actual del sector lingüístico sino que también lleva a cabo estimaciones sobre el crecimiento de la industria, lo que refuerza nuestro argumento de la necesidad de mejorar los programas de formación a través de prácticas profesionales que aumentarán la empleabilidad de los estudiantes y les permitirán acceder a esta industria en crecimieno.

El informe se ha desarrollado analizando la información proporcionada por distintas fuentes y bases de datos estadísticos de la Unión Europea y sus Estados (más de 100 autoridades nacionales), además de publicaciones y bases de datos de asociaciones profesionales del sector lingüístico (más de 200), informes ya publicados sobre el mercado de la industria lingüística y en base a las respuestas obtenidas de un cuestionario distribuido entre individuos y empresas del sector y que contó con más de 1000 respuestas (LTC, 2009: vii).

Así, tras analizarse toda la información recopilada en el estudio, este estima que la tasa de crecimiento anual compuesto para los próximos años será de un 10 % mínimo, lo que significa que el valor aproximado de la industria será de 16,5 mil millones en el año 2015, desde un punto de vista "conservador", o dicho valor podría alcanzar incluso los 20 mil millones, desde un punto de vista más halagüeño (LTC, 2009: iii). A continuación podemos ver la Figura 13 con la información pertinente:

	Total turnover (million €)							
	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015
Translation and interpreting, software localisation and website globalisation	5 675	6 243	6 867	7 554	8 309	9 140	10 054	11 059
Language technology tools	568	624	687	755	831	914	1 005	1 106
Subtitling and dubbing	633	695	765	842	925	1 010	1 121	1 233
Language teaching	1 579	1 737	1 911	2 102	2 312	2 543	2 797	3 077
Conference organisation	143	157	172	190	209	229	252	278
Total	8 454	9 300	10 230	11 252	12 378	13 616	14 977	16 475

Figura 14: Estimación del LTC del valor de la industria lingüística para 2008 y predicción anual hasta el 2015. Crecimiento medio anual: 10 %

Fuente: LTC, 2009: 20

Sin embargo, estos datos tienen un alto nivel de especulación dada la escasez de datos exactos y la gran heterogeneidad e inconsistencia con respecto a las aportaciones de información por parte de cada uno de los países de la UE, lo cual constituyó la principal dificultad a la hora de desarrollar este proyecto. No obstante, es cierto que la industria lingüística ha sido una de las menos afectadas por la crisis económica, en comparación con otros sectores. De hecho, en un estudio de ELIA (European Language Industry Association) llevado a cabo en el año 2009 sobre el impacto de la crisis económica en el sector, de 29 encuestados solo el 25 % afirmó haber padecido una disminución de la facturación importante debido a la crisis (LTC, 2009: 80). Además, según las encuestas del estudio de LTC (2009: 81), las empresas prevén un aumento de la facturación del 25 % en los cinco años siguientes.

A pesar de esto, el multilingüismo sigue estando infravalorado en la actualidad, lo cual lleva al fracaso de las empresas al intentar introducirse en los mercados exteriores. Como explica el documento *Study on the size of the language industry in the EU* (LTC, 2009), "When implementing subsidiaries in other countries, staffing, office location and facilities are of primary concern to the management, whereas proper presentation of a foreign company's products and services in the target country's language and the impact of this aspect whilst competing with national competitors is often underestimated, specially by SMEs with limited funds" (LTC, 2009: iii). Es decir, al dar el salto al mercado exterior, las empresas, y especialmente las pymes, han centrado sus preocupaciones en la gestión y establecimiento de oficinas en el exterior, antes que centrar sus esfuerzos en una presentación adecuada de sus productos y servicios en el extranjero, siendo en realidad esto último lo que realmente asegura el éxito comercial frente a los competidores nacionales. Por ello, el informe hace hincapié en la importancia de "actively and visibly address and promote the importance of overcoming language barriers in order to ensure economic success for European companies within and outside Europe much more than is currently the case" (LTC, 2009: iv).

Brevemente, algunos de los resultados hallados por este estudio en cuanto a la situación de la industria lingüística en la UE son los siguientes (LTC, 2009: v):

- El mercado de la traducción y la interpretación se está consolidando y así lo seguirá haciendo, según las tendencias observadas. Las empresas tienden a unirse y a crear entidades de mayor tamaño.

- No existen barreras significativas de acceso al mercado, cuya consecuencia principal ha sido un aumento desmesurado de la competencia, resultando en una caída de los precios y, por consiguiente, de la calidad.

- Para tener éxito en el mercado exterior y evitar el intrusismo de baja calidad en el mercado de proveedores de servicios lingüísticos, ha de aumentar tanto la preparación como la remuneración de los profesionales del sector. En este punto juegan un papel vital las universidades que ofrecen estudios lingüísticos, ya que estos formarán a los profesionales del futuro.

- Uno de los puntos fuertes del sector es el desarrollo tecnológico de herramientas lingüísticas, como las de traducción automática. Estas herramientas son cada vez más utilizadas por los traductores y más sofisticadas. Además, es importante destacar que la mayoría de estas herramientas se desarrollan en Europa, lo cual debería potenciarse.

- Aunque siguen siendo cinco los idiomas más hablados en Europa (inglés, alemán, francés, español e italiano), el interés por reforzar las lenguas regionales y minoritarias va en aumento

Ante los resultados del estudio y las dificultades que surgieron durante su elaboración, sus autores realizan ciertas recomendaciones (LTC, 2009: vi). En primer lugar, los autores expresan su dificultad a la hora de recopilar datos por parte de las autoridades nacionales y, por ello, instan a los países europeos a crear sistemas de recopilación de datos de forma sistemática y estable. En segundo lugar, teniendo en cuenta la importante proporción de la industria lingüística en la economía de la UE y los ingresos que se derivan de ella, se trata de un sector que sería conveniente potenciar en un mundo cada vez más globalizado y multilingüe. Para capitalizar este activo potencial, la industria lingüística debe comprenderse y estimularse de mejor manera.

Puesto que lo anteriormente dicho está relacionado con aspectos generales del estudio y, como ya se ha comentado, este abarca los diferentes campos de la industria lingüística al completo, a continuación nos centraremos en los datos que aporta el informe sobre traducción e interpretación en concreto.

La siguiente tabla, Figura 14, muestra las ganancias que el sector de la traducción y la interpretación genera en la Unión Europea por países:

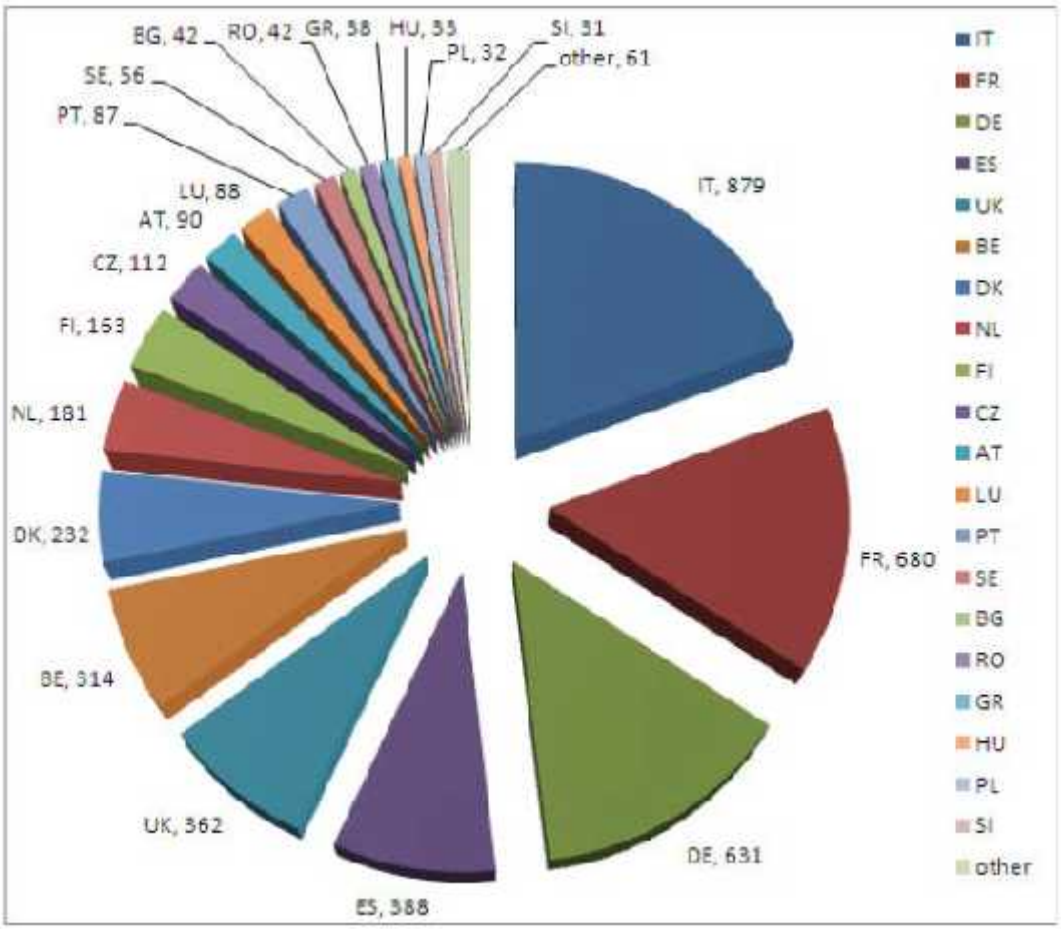


Figura 15: Volumen de facturación (en millones de €) de la traducción y la interpretación por Estado miembro

Fuente: LTC, 2009: 78

Nota: No aparece la información de Bulgaria, Chipre, Estonia, Irlanda y Letonia al no haber datos disponibles. En estos casos se ha asumido que el volumen de facturación de estos países es el mismo que el de los países con los mismos niveles de población activa y renta media.

Según EUATC (2005, en LTC, 2009: 23), el sector de la traducción es uno de los más fragmentados dado el número de traductores autónomos o *freelance*, lo cual se confirmó en el estudio de LTC (2009): de 700 participantes, 43 % no cuenta con ningún trabajador a su cargo (con lo que entran dentro de la categoría de autónomos), el 36 % cuenta con entre 1 y 10 empleados y solo el 21 % emplea a más de 10 personas. Por tanto, los autónomos o traductores *freelance* del mercado son casi el 50 %. El mercado, sin embargo, está actualmente conociendo un proceso hacia la consolidación en empresas de mayor tamaño, lo cual supone una amenaza para las pequeñas empresas y los autónomos ya que las grandes empresas cuentan con una capacidad productiva mucho mayor y además ofrecen la traducción de proyectos multilingües a todos los idiomas. Esto supone un desafío contra el que pequeñas empresas y autónomos no pueden competir. Por tanto, como concluye el estudio, "an increased monopolisation of the market can be expected" (LTC, 2009: 24).

Otra característica del sector de la traducción y la interpretación expuesta en este informe (LTC, 2009: 24) se refiere al fácil acceso a la industria, de forma que cada vez más empresas e individuos intentan formar parte de la misma. Esto supone un desequilibrio entre oferta y demanda puesto que la primera supera a la segunda, lo que lleva a una competitividad desmesurada. Sin embargo, el número de profesionales lingüistas adecuadamente cualificados no es suficiente para poder cubrir la demanda y esto está teniendo como resultado menos ganancias para los proveedores de servicios lingüísticos y menos calidad de dichos servicios prestados.

Aunque existen estándares de calidad (como la norma EN15038 del Comité Europeo de Normalización por la que todas las traducciones han de ser realizadas por un traductor con formación y revisadas por un revisor experimentado), las entrevistas realizadas como parte del estudio del LTC (2009) muestran que esta norma no implica realmente una mejora de la calidad debido las presiones del mercado (precios y plazos) para mantener la competitividad. Como hemos dicho, el estudio explica que el "cumplimiento" de esta norma no implica que se produzca un trabajo de calidad real en tanto que en numerosas ocasiones las traducciones son de mala calidad y, como resultado, los revisores experimentados rechazan dichos trabajos, por lo que las revisiones que se hacen son también de mala calidad al final.

En cuanto a las perspectivas de futuro del sector de la traducción y la interpretación, ya vimos en la Figura 13 la estimación que el estudio realiza sobre el futuro de la industria lingüística en Europa al completo, con cada una de sus ramas desglosadas. Esta tabla nos muestra que se prevé que la facturación de la traducción, interpretación y localización aumente a prácticamente el doble para el año 2015 en comparación con la facturación del 2008.

En definitiva, en este apartado hemos querido resaltar el peso que la industria lingüística tiene en el conjunto de la economía de la Unión Europea, además de darla a conocer describiendo los factores que caracterizan a dicha industria y las dificultades o retos a los que ha de hacer frente para mejorar su situación. Además, hemos ofrecido

una visión general en cuanto a perspectivas de crecimiento de un sector que crece año tras año a un ritmo estimado del 10 %, como ya se ha comentado en el estudio.

El propio estudio del LTC (2009), describe también el impacto de este crecimiento tendrá en la industria, en la sociedad y en la educación europeas de la siguiente manera:

> A direct social impact of a growing European language industry is the increased exigency for multilingual communication, which needs to be reflected in language teaching strategies, offering appropriate and high quality foreign language learning opportunities already from childhood stage, as it becomes more and more difficult to master foreign language skills later in life. As the degree of specialization within the language profession increases, this should be combined with technical skills and/or degrees (LTC, 2009: 78).

Es decir, el multilingüismo como base del funcionamiento de la Unión Europea ha sido un propulsor vital de la industria lingüística. Además, el multilingüismo ha influido en la importancia de la enseñanza de lenguas (idealmente desde una edad temprana) y en la profesionalización de las carreras lingüísticas, lo cual está directamente relacionado con las habilidades profesionales y los estudios universitarios, que es el tema que nos ocupa en este trabajo y que vamos a desarrollar en los apartados siguientes.

3.3. Estudios de traducción en el EEES: competencias y formación

3.3.1 Competencias de los traductores

Shreve (2002: 217) afirma que "The profession of translation [can be seen as] a special kind of ecosystem moving through time, modifying itself under the pressure of influences emanating from its socio-cultural environment, and evolving successfully from one form into another". Efectivamente, como ya hemos visto a lo largo de este trabajo, la industria de la traducción se encuentra en constante cambio y avanza a la par que avanza la tecnología y el mercado. Aquellos que se forman como traductores ya no solo traducen sino que desempeñan otras tareas como, por ejemplo, editores bilingües, diseñadores multimedia, especialistas en investigación e información, asesores culturales, diseñadores de software multicultural, localizadores de software, terminólogos y gestores de proyectos (Shreeve, 2000: 228 en Kelly, 2005: 27). Esta diversificación de tareas dificulta enormemente el trabajo de las instituciones de educación superior a la hora de determinar una serie de competencias sobre las que construir sus planes de estudios, a menos que se trate de un programa de gran especialización en una de las tareas anteriores. Se hace necesario entonces realizar una diferenciación entre los estudios más generalistas (normalmente de grado) y los más especializados (másteres), como veremos en los dos siguientes apartados.

Evolución de enfoques sobre las competencias de traductores

Siguiendo la información presentada por Dorothy Kelly en *A handbook for translator trainers* (2005), en este apartado haremos un breve recorrido a lo largo de las últimas décadas para observar el desarrollo de las competencias que los autores relevantes en la materia han venido considerando importantes en la formación de los traductores y cómo estas competencias han ido evolucionado en función de los cambios

sociales y económicos que han afectado, a su vez, a la forma en que la industria de la traducción ha progresado hasta convertirse en lo que conocemos hoy.

En la década de los setenta Wilss (1976: 120 en Kelly, 2005: 28) realizó una de las primeras propuestas de diseño curricular para traductores en la que defendía que los traductores debían contar con las siguientes tres competencias:

a) habilidad para entender el texto origen

b) habilidad para producir textos en la lengua meta y utilizar dicha lengua

c) habilidad para transferir mensajes entre cultura origen y meta

En la década siguiente, Roberts (1984: 172 en Kelly, 2005: 29) amplió estas competencias a cinco:

1) competencia lingüística: entender texto origen y producir un texto meta de calidad

2) competencia traductora: entender el significado de un texto origen y transferirlo al meta sin interferencias

3) competencia metodológica: documentarse sobre un tema y asimilar la terminología

4) competencia disciplinar: traducir textos sobre distintos campos o disciplinas

5) competencia técnica: uso de herramientas como procesadores de texto, bases de datos terminológicas, etc.

Como vemos, en los ochenta Roberts añade la capacidad de trabajar en la traducción de distintas disciplinas con una documentación adecuada ("competencia metodológica") y el uso de herramientas tecnológicas (desde el punto de vista de aquel momento, en el que todavía no se habían desarrollado las TAO como las conocemos hoy).

En los noventa, Nord (1991) mantiene las competencias anteriores pero señala la importancia de la calidad ("quality assessment") y, "of course", la competencia cultural en ambas lenguas de trabajo (Nord, 1991: 235 en Kelly, 2005: 29). Y, ya en el año 2000, el grupo PACTE de la Universitat Autònoma de Barcelona realiza un estudio por el que determina seis subcomponentes de la competencia traductora:

- communicative competence in the two languages
- extra-linguistic competence
- professional instrumental competence
- psycho-physiological competence
- strategic competence and
- transfer competence, these last two being central and governing all the others (PACTE, 2000: 11 en Kelly, 2005: 31)

Lo interesante de esta propuesta es principalmente el último punto, puesto que establece relaciones entre los subcomponentes y considera la competencia estratégica y la psico-fisiológica (las competencias cuarta y quinta) superiores al resto.

Es Pym (2003 en Kelly, 2005: 29) el que finalmente hace referencia a las estrategias comerciales como competencia necesaria en la formación de los traductores.

Tras exponer el desarrollo que numerosos autores realizan de las competencias de los traductores a lo largo del tiempo, Kelly (2005) hace hincapié en su objetivo de plantear una serie de competencias para el diseño curricular, tema fundamental de su obra. A continuación ofrecemos un breve resumen de las competencias propuestas por Kelly (2005: 32):

- Competencias comunicativa y cultural, habilidades tanto pasivas como activas, textuales y discursivas.
- Competencia cultural e intercultural: conocimiento de mitos, valores, conductas, etc.
- Conocimiento de áreas de especialidad y documentación para solucionar problemas.
- Competencia profesional e instrumental: uso de recursos documentales y terminológicos, herramientas informáticas y conocimiento y manejo del entorno profesional (contratos, facturación, etc.). Ética y asociacionismo profesional.
- Competencia actitudinal: confianza, concentración, iniciativa…
- Competencia interpersonal: trabajar con el resto de profesionales involucrados en el proceso y otros actores (clientes, expertos…). Negociación y liderazgo.
- Competencia estratégica: organización, resolución de problemas, autoevaluación y revisión.

Por otra parte, según Kelly (2005: 34) hay que distinguir entre las competencias de los programas de grado, más generales, y las competencias que caben esperar de los estudiantes de los programas de máster, mucho más especializados. La autora destaca que un aspecto destacable o "punto fuerte" de la formación de grado de los traductores es la gran variedad de competencias que estos estudios aportan a los estudiantes, sentando las bases de profesionales que no solo ejercerán como traductores sino que se trata de competencias a partir de las cuales podrán desarrollar otras profesiones. Esto es posible gracias a la "transferabilidad" de estas competencias, que convierte a los estudiantes de traducción en, según Kelly (2005: 34), "almost uniquely qualified as flexible, adaptable and highly employable citizens".

Queremos profundizar algo más aquí en las siguientes competencias: cultural, profesional y actitudinal, puesto que están directamente relacionadas con la movilidad y las prácticas profesionales. En cuanto a la competencia cultural, Kelly (2005: 74) defiende que, además de proporcionar la formación tradicional al respecto (es decir, geografía, historia, política), es necesario que los estudiantes se vean inmersos en la otra cultura para poder llegar a comprender aspectos como valores, estereotipos y actitudes. Esto se consigue solo a través del fomento de la movilidad. Otro aspecto que la autora considera esencial en el diseño curricular, es la integración de aspectos relacionados con el ejercicio profesional en el aula (Kelly, 2005: 75), contextualizando lo aprendido en clase, realizando role-plays, imitando en la medida de lo posible la vida real de un traductor profesional e incluso visitar empresas. Lo ideal, además, sería incluir periodos de prácticas en los programas de formación de los traductores. Esto no solo desarrollará la competencia profesional de los estudiantes, sino también la competencia actitudinal al verse el estudiante en situaciones donde tendrá que relacionarse con otros profesionales.

Además, el finalizar una estancia de prácticas con éxito, mejorará la confianza del estudiante en sí mismo y en sus capacidades.

Para finalizar, Kelly (2005) recuerda que en ocasiones se comete el error de transferir estas competencias a los estudiantes de forma demasiado rígida e inconexa, es decir, a través de asignaturas diferenciadas que tienen como consecuencia que el estudiante no sepa relacionar los contenidos de unas asignaturas con otras, "thus preventing them from perceiving an overall picture of translation and their learning process" y, por tanto, "this failure does underline the need for rethinking aspects of some training programmes" (Kelly, 2005: 78). Es necesario, por tanto, organizar los programas de forma "cross-curricular", coordinando los conocimientos en función de las competencias y con la secuenciación adecuada para que todas las competencias se unifiquen finalmente formando a un traductor profesional completo.

3.3.2 La red EMT, competencias de los traductores y su formación

Como explica Jose Luis Vega (2009: 1), la idea de la creación de la red EMT *(European Master's in Translation*, Máster Europeo en Traducción en español) surgió en 2005, a raíz de, por una parte, los cambios en la sociedad y en el mercado de la traducción y, por otra parte, las dificultades con que se toparon los servicios de traducción en las instituciones europeas con motivo de la ampliación de 2004. Los avances tecnológicos, la globalización económica, el multilingüismo y la ampliación de la UE tuvieron implicaciones en la industria lingüística, la cual no estaba preparada para afrontar dichos cambios ya que la oferta en formación y habilidades de los traductores no satisfacía la demanda del mercado en cuanto a la necesidad de servicios lingüísticos de calidad en todas las combinaciones de lenguas demandadas.

Teniendo en cuenta la situación anterior, la Dirección General de Traducción de la Unión Europea, como "the largest single public employer of translators in Europe" (DGT, 2012: 1), decidió tomar cartas en el asunto e implicarse directamente en la profesionalización de calidad de la actividad del traductor y su reconocimiento. La DGT motivó así la creación de la red *European Master's in Translation* (en adelante, EMT) con el objetivo de estimular la formación en traducción (a nivel de máster) a partir de unos estándares de calidad, ambos basados en las necesidades del mercado de la industria lingüística. La marca "EMT" sería precisamente el marchamo de calidad elegido. Así, la red EMT se creó finalmente en el año 2009 en base a los siguientes motivos (DGT, 2010: 1):

- La necesidad de servicios lingüísticos de calidad de forma urgente y creciente dado el auge de la industria a nivel tanto europeo como global.

- El aumento de lenguas oficiales de la Unión Europea (de 11 a 23 entre 2004 y 2007), que puso de manifiesto la debilidad del mercado de trabajo para los traductores y la escasez de profesionales cualificados, principalmente con respecto a las nuevas lenguas tras la ampliación.

Ante la situación anteriormente descrita, la DGT se propuso crear una alianza con los programas de formación en traducción a nivel de máster de las instituciones universitarias europeas para que, trabajando de forma conjunta, los futuros traductores recibiesen formación adecuada en cuanto a las competencias y habilidades requeridas por el mercado. Para asegurar el cumplimiento de estos objetivos de formación por parte

de las instituciones universitarias, se crearía una marca de calidad que acreditaría la idoneidad de estos programas de formación reconocida por la DGT.

A la red EMT pueden pertenecer aquellos programas universitarios de máster que cumplan ciertos requisitos establecidos elaborados por el Grupo de Expertos EMT que garantizan que los estudiantes se graduarán de dicho programa con las habilidades y competencias necesarias para el desarrollo de la profesión de traductor en función de las demandas del mercado, es decir, estos programas deben tener un perfil "profesionalizante" (Vega, 2009: 1). Los programas que superan estos criterios, pertenecerán a la red EMT durante cuatro años, tras los cuales deberán volver a solicitar su admisión. Una vez que han pasado a formar parte de la red EMT, los representantes de los programas realizan el siguiente trabajo conjuntamente (DGT, 2010 y 2012):

- Perfeccionar la lista de competencias de los traductores, adaptándolas a los cambios en la profesión y en el mercado.
- Celebrar el congreso anual de la EMT, donde se intercambian ideas y buenas prácticas.
- Desarrollar el portal web Wiki privado para los miembros con el objetivo de facilitar el intercambio de información.
- Cooperar con los programas interesados pero que todavía no cumplen con los requisitos, ofreciéndoles información y apoyo sobre cómo llegar a formar parte de la red EMT.
- Dar prioridad a los estudiantes de los programas miembro de la red EMT para beneficiarse de las prácticas (de cuatro semanas y no remuneradas) en la DGT.
- Promover la innovación pedagógica, la calidad de la formación, la movilidad (intercambios entre universidades) y la empleabilidad, a través de la relación con organizaciones profesionales y empleadores para garantizar el aprendizaje de las habilidades requeridas por el mercado y para promover prácticas en empresas.

Además de todas las actividades anteriores, la red EMT también desarrolla proyectos de trabajo e investigación. Actualmente se están desarrollando cuatro proyectos, a partir de cuyas páginas web ofrecemos una breve descripción:

- QUALETRA (Código de referencia: 400000 2975): La traducción jurídica va en aumento debido tanto a la creciente movilidad y globalización dentro de la UE, como a la directiva 2010/64/EU sobre el Derecho a la traducción e interpretación en procedimientos penales. Por estas razones se pone en marcha este proyecto que se centra en el perfeccionamiento de la formación de traductores jurídicos a través de procesos de desarrollo curricular, métodos de evaluación y estrategias de certificación y acreditación.
- OPTIMALE (Código de referencia: 177295-LLP-1-2010-1-FR-ERASMUSENWA)**:** Este proyecto pretende desarrollar el trabajo comenzado por la red EMT en cuanto a la formación de traductores en la educación superior, profundizando en las competencias, establecimiento de estándares y controles de calidad.

- TransCert, *Trans-European Voluntary Certification for Translators* (Código de referencia: 530940-LLP-1-2012-1-AT-KA3-KA3MP): se trata de un proyecto que pretende contribuir al desarrollo profesional de los traductores a través de la creación de una certificación europea diseñada a partir de la colaboración de las distintas partes involucradas en el sector de la traducción. Así se desarrollará una certificación que represente la realidad de la profesión y aporte el estatus de "Traductor".

- AGORA (Código de referencia: 526642-LLP-1-2012-1-IT-ERASMUS-ECUE): Es precisamente el caso que nos ocupa en este trabajo y que desarrollaremos en mayor profundidad más adelante. Este proyecto pretende implantar un programa de prácticas transnacionales para los estudiantes de másteres de traducción.

Competencias de los traductores en la red EMT

En los años 2006, 2008 y 2009 la DGT organizó varios congresos con el objetivo de desarrollar la convergencia en la formación de los traductores profesionales, lo cual se materializó finalmente en la creación de la red EMT como marco de referencia de calidad de los estudios de traducción.

Como ya hemos visto, los factores que condujeron a esta necesidad de convergencia y optimización de la formación del traductor fueron, principalmente, el desarrollo de la globalización económica, los avances tecnológicos que afectan también a la industria, la ampliación de la UE y la necesidad de impulsar la figura del traductor como profesional, para lo que se hacía necesario determinar criterios de excelencia que condujesen a una mejor remuneración y condiciones laborales. Además, como explica el informe de expertos de la red EMT (2009: 1), dada la proliferación y diversidad de programas de traducción requería el establecimiento de una serie de requisitos mínimos que garantizasen la calidad y la homogeneidad de estos programas, los cuales surgieron tras la llamada que la Declaración de Bolonia había hecho a la empleabilidad. Sin embargo, estos programas de corte lingüístico, no siempre se adaptaban a las necesidades formativas de un futuro traductor. De ahí las reuniones del grupo de trabajo de la red EMT para el establecimiento de un marco común de referencia para los programas universitarios de máster para la formación de traductores.

Finalmente, tras varias conferencias y deliberaciones del grupo de trabajo de la EMT, se establecieron las competencias marco para los profesionales de la traducción, entre otros profesionales de la industria lingüística. Estas competencias aparecen detalladamente descritas en el documento del grupo de trabajo de la EMT de enero de 2009. Se trata de los conocimientos que deben haberse adquirido al final del estudio de un máster o, en definitiva, los requisitos para poder ejercer la profesión, independientemente de cómo se consigan dichos conocimientos. Es decir, se hace hincapié en el fin (competencias necesarias) y no en los medios (estudios realizados).

A continuación vemos la figura en la que la EMT expone dichas competencias y una tabla con una breve explicación de cada una de las competencias. Se entiende por "competencia", "the combination of aptitudes, knowledge, behaviour and know-how necessary to carry out a given task under given conditions. This combination is recognized and legitimized by a responsible authority (institute, expert)" (EMT, 2009: 3). Es importante también recordar que las siguientes competencias son interdependientes, pues la unión de todas ellas es la que conduce a la cualificación final.

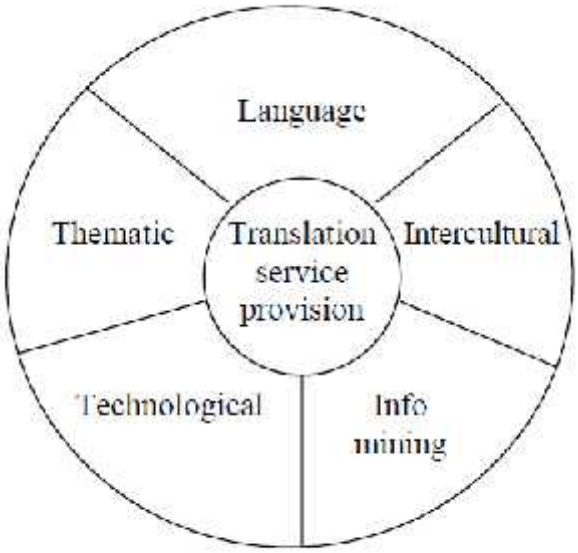


Figura 16: Competencias profesionales para el sector lingüístico

Fuente: EMT Expert Group, (2009: 4)

A continuación, resumimos la descripción de cada una de las competencias consideradas por la red EMT (2009, 4-7):

COMPETENCIA	ASPECTOS QUE CONLLEVA
Competencia para proveer servicios de traducción *(Translation service provision competence*)	<u>Dimensión interpersonal</u>: - Conocer el papel social del traductor - Mantenerse al tanto de las demandas del mercado - Marketing y negociación con el cliente - Planificación, gestión y cálculo de servicios - Trabajo en equipo, seguir instrucciones - Ética - Capacidad de autoevaluación y responsabilidad <u>Dimensión productiva</u> - Ofrecer el producto que el cliente solicita - Fases y estrategias de traducción

	- Identificación y resolución de problemas de traducción - Conocimiento metalingüístico del propio campo profesional - Corrección y revisión - Estándares de calidad
Competencia lingüística (*Language competence*)	- Conocimiento gramatical, léxico e idiomático de las lenguas de trabajo - Sensibilidad a la evolución de la lengua
Competencia intercultural (*Intercultural competence*)	<u>Dimensión sociolingüística</u> - Reconocer la función y el significado cultural de las variaciones lingüísticas - Conocer las normas de interacción y elementos no verbales - Registro apropiado <u>Dimensión textual</u> - Macroestructura y coherencia textual - Identificar alusiones y contenido implícito - Identificar y resolver problemas - Capacidad de extraer información y resumir - Identificar referencias culturales - Elaborar textos de acuerdo con las normas y estándares del género - Reestructurar, condensar, editar en lenguas A y B
Competencia para la extracción de información (*Information mining competence*)	- Identificar necesidades de documentación - Estrategias de documentación y búsqueda terminológica - Extraer y procesar información relevante - Evaluación de documentación encontrada

	- Herramientas de búsqueda - Archivo de los propios documentos
Competencia temática (*Thematic competence*)	- Cómo buscar información adecuada - Cómo adquirir conocimientos sobre nuevos campos - Espíritu de curiosidad, análisis y síntesis
Competencia tecnológica: uso de herramientas (*Technological competence: mastery of tools*)	- Uso de software variado para distintas tareas - Creación y gestión de bases de datos - Adaptación a nuevas herramientas - Manejo de distintos formatos - Límites y posibilidades de la traducción automática

Estas son por tanto las competencias que los traductores profesionales deben poseer al acabar sus estudios en un programa con la marca de calidad de la red EMT, con independencia de los métodos que cada programa universitario haya decidido utilizar para traspasar estos conocimientos a sus estudiantes.

Con el objetivo de profundizar en la formación de los traductores, nace el proyecto OPTIMALE (*Optimising Professional Translator Training in a Multilingual Europe*), en el que participan 70 socios procedentes de más de 32 países europeos, 27 de los cuales forman parte de la Unión Europea. Se trata de un proyecto desarrollado en tres años (2010, 2011 y 2012) bajo la tutela de la red EMT y cuyos resultados más recientes aparecen en el informe de progreso del proyecto (*Progress report, public part*) preparado en mayo de 2012 y que aparece como documento pdf descargable en la página web de OPTIMALE. Este proyecto pretende aumentar la relevancia de la formación de traductores profesionales en Europa y hacer más visibles los programas de formación existentes en las instituciones de educación superior a nivel de máster. Este estudio, sin embargo, no trata competencias consideradas obvias (como la competencia traductora o el buen manejo del lenguaje) sino que pretende profundizar en aquellas competencias relacionadas con la industria y el ejercicio profesional. Los objetivos de este proyecto son, a grandes rasgos:

- Estudiar la situación actual de la formación de traductores en Europa, es decir, en qué consisten los programas que las universidades ofrecen.
- Evaluar las necesidades del mercado, los requisitos profesionales que los empleadores buscan para establecer los estándares en los que debe basarse la formación de traductores.

- Compartir métodos de enseñanza y determinar las mejores prácticas y puntos clave de la formación, intercambiándolos en una plataforma de recursos y a través de talleres.

- Ayudar a las facultades de traducción a mejorar sus programas a través de la formación de formadores y del intercambio de buenas prácticas.

OPTIMALE, por tanto, no solo involucra a las instituciones de educación superior sino que los docentes aúnan también esfuerzos para debatir mejores prácticas a la vez que cuentan con la opinión de los proveedores de servicios lingüísticos (gracias a la colaboración de EUATC, *European Union of Associations of Translation Companies*) e incluso organizaciones internacionales que también forman parte del proyecto, todo ello reportando un beneficio directo a los futuros estudiantes de programas avanzados de traducción.

En cuanto a la metodología de OPTIMALE (2012: 4,8) el proyecto se basa en tres partes diferentes pero complementarias: un mapa interactivo de programas de traducción en Europa, una encuesta a proveedores de servicios lingüísticos para conocer sus preferencias en cuanto a la formación de traductores y, por último, talleres entre académicos y representantes de la industria para debatir los resultados de las encuestas, las competencias necesarias y las mejores prácticas y métodos formativos.

En primer lugar, el mapa interactivo disponible en la página web del proyecto, aumenta la visibilidad de los programas de traducción y la transparencia ya que presenta la información de forma sencilla a futuros estudiantes, académicos, empleadores o autoridades universitarias al contar cada programa señalado en el mapa con la misma información sobre los aspectos principales de cada programa (duración, créditos, idiomas, asignaturas, herramientas TAO y prácticas), con el mismo formato y en tres lenguas diferentes.

En segundo lugar, para adaptar los programas formativos y las competencias alcanzadas en ellos a las necesidades reales del mercado y de los proveedores de servicios lingüísticos, se utilizaron publicaciones de estudios ya existentes y, además, se llevó a cabo una encuesta que obtuvo 680 respuestas de empresas para identificar las tendencias actuales. Los resultados arrojan luz en cuanto a los requisitos que las empresas buscan en sus trabajadores, los cuales deberían incorporarse en aquellos programas formativos que busquen la empleabilidad de sus estudiantes. Esta fase pudo desarrollarse gracias a la colaboración de EUATC, organizaciones profesionales nacionales e instituciones como la DGT. Aunque en la página web del proyecto puede encontrarse la información detallada de los resultados de la encuesta, a continuación podemos ver un resumen de las competencias consideradas como “esenciales” o “importantes” por parte de los proveedores de servicios lingüísticos.

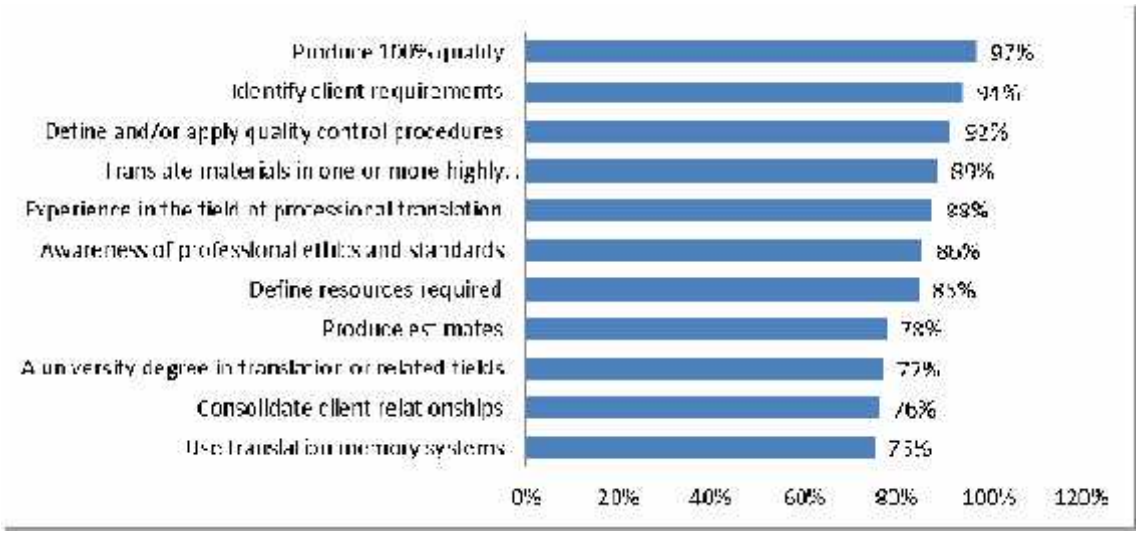


Figura 17: Porcentaje de respuestas que identificaron las siguientes competencias como "esenciales" o "importantes" desde el punto de vista de los proveedores de servicios lingüísticos.
Fuente: OPTIMALE *Progress Report, Public part* (2012: 16)

Como puede observarse, los once aspectos anteriores son considerados como esenciales o importantes, y entre ellos los de mayor porcentaje son los relacionados con la calidad (del trabajo producido, controles y estándares profesionales), las relaciones con el cliente y la experiencia profesional.

Por último, en los ocho talleres o grupos de trabajo que se desarrollaron en diferentes lugares de Europa, surgieron y se debatieron otras competencias que no se habían incluido en la encuesta y, a lo largo de las discusiones:

> Many professional participants stressed the need for universities and translation students to recognize that project management, resource management, proofreading and reviewing and quality management skills were now essential competences in the translation "chain" which should therefore be taught and learned at some point in all translation programmes. Companies were now seeking either graduates with specific skills in project management or quality management or "all-rounders" capable of "multi-tasking" within a small TSP company (OPTIMALE, 2012: 18).

De esta forma se pone de manifiesto una vez más el interés de los profesionales y empleadores en que se forme a los futuros traductores en competencias que se consideran ahora vitales para el desarrollo de la profesión como la gestión de proyectos, la revisión y la capacidad de desempeñar varias tareas a la vez dentro de la empresa proveedora de servicios lingüísticos. Se trata, por tanto, de una tendencia hacia las habilidades eminentemente prácticas y relacionadas con la industria.

4. Proyecto AGORA: Programa de prácticas transnacional para estudiantes de traducción

Tras haber analizado las competencias requeridas por empleadores, vemos que se hace hincapié en la capacidad de los estudiantes de desenvolverse en el terreno laboral. Por tanto, la competencia traductora no es suficiente sino que se valoran en gran medida otras competencias más directamente relacionadas con la industria desde el

punto de vista empresarial o de negocios (marketing, clientes, negociación, interacción profesional). A este respecto, las prácticas en empresas resultan una parte vital de la formación pues sumergen a los estudiantes en la situación real de desempeño de la profesión. Por ello, como consecuencia lógica del desarrollo de la industria y como ampliación del proyecto OPTIMALE y su profundización en la formación de traductores, nace el proyecto AGORA con el objetivo de impulsar la experiencia práctica de los estudiantes avanzados de traducción en el ámbito laboral. Con el objetivo de incluir en este trabajo preliminar toda la información posible sobre AGORA se ha elaborado la traducción de la página web oficial del proyecto: https://www.academic-projects.eu/agora/Pages/Project.aspx, que constituye los puntos 4.2 y 4.3.

4.1. Contexto: los programas de prácticas en la red EMT

Para contextualizar el marco en el que se va a desarrollar AGORA con respecto a los programas de prácticas existentes en la actualidad, se analizarán a continuación algunos de los programas de prácticas de los másteres de la red EMT. Puesto que la red EMT cuenta con 54 programas de máster, en este apartado se analizarán como muestra únicamente los programas de prácticas de las diez universidades europeas que, además de formar parte de la red EMT, conforman el grupo de universidades que participan en el proyecto AGORA, a saber: Babes-Bolyai University (Rumanía), Budapest University of Technology and Economics (Hungría), Durham University (Reino Unido), Hogeschool Gent (Bélgica), Institut libre Marie Haps (Bélgica), Institut de management et de communication interculturels (Francia), Universidad de Alcalá (España), LUSPIO Università degli Studi Internazionali di Roma (Italia), Università de Bologna (Italia) y Universität Wien (Austria).

Para acceder a la información necesaria (en este caso, la relativa a las posibilidades de prácticas que ofrecen estos programas de la red EMT), se utilizará el mapa interactivo desarrollado por el proyecto europeo OPTIMALE. Como ya se explicó anteriormente en este trabajo, dicho mapa interactivo permite a los usuarios que visiten la página web del proyecto OPTIMALE acceder de forma fácil y rápida a toda la información más importante de un gran número de programas de traducción europeos, tanto de grado como de posgrado. Dicha información se presenta siempre a través de la misma plantilla, con lo que se facilita a los interesados la lectura y comparación de la información.

En las Figuras 17 y 18 puede observarse con mayor claridad el alcance de OPTIMALE:

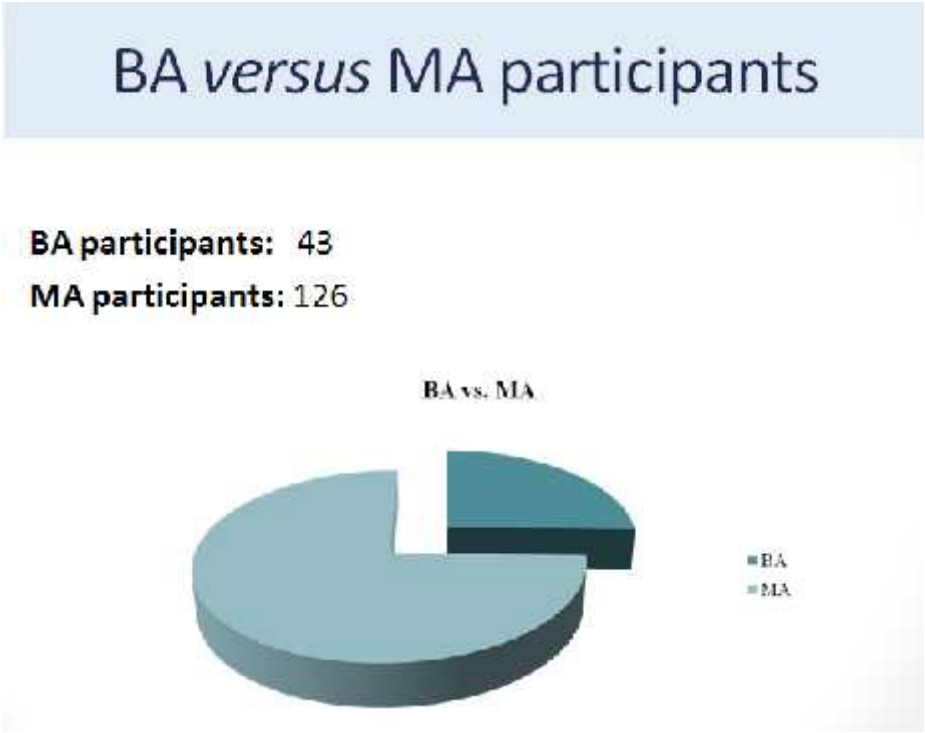


Figura 18: Programas de grado (BA) y de posgrado (MA) participantes en OPTIMALE

Fuente: Presentación de Valero Garcés y Gambier (OPTIMALE final conference – Rennes 07/06/2013)

La Figura 17 muestra que la presencia de los programas de posgrado o máster en el proyecto OPTIMALE supera con creces a la participación de los programas de grado. En total, OPTIMALE cuenta con la participación de 169 programas de traducción en la Unión Europea, tanto de grado como de posgrado.

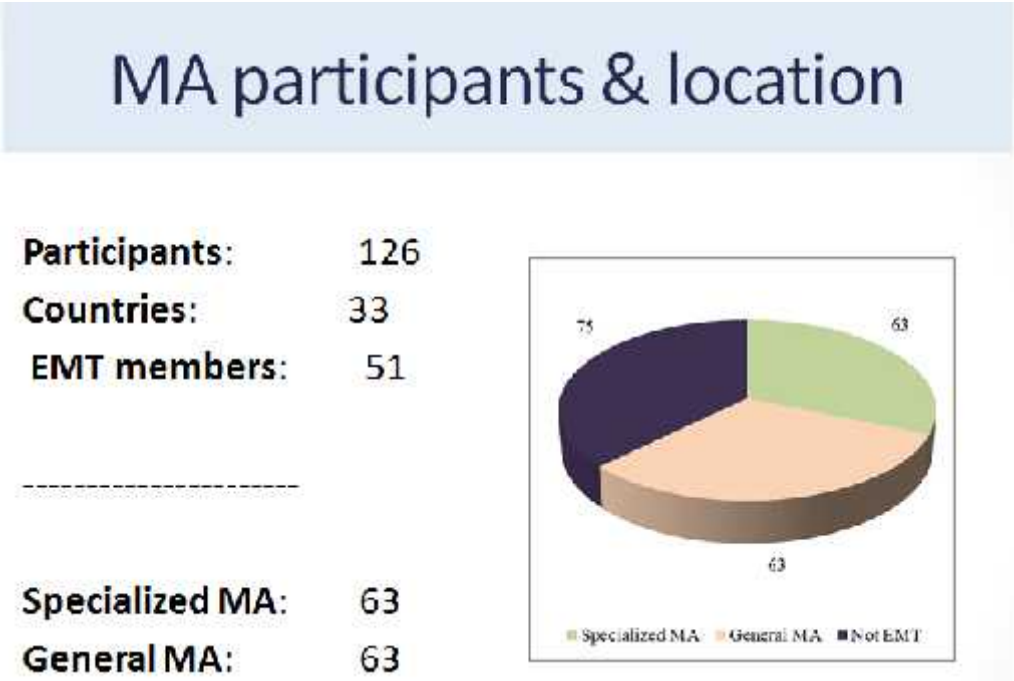


Figura 18: Participación de programas de posgrado (MA) en OPTIMALE, su ubicación y tipología (general o especializado)

Fuente: Presentación de Valero Garcés y Gambier (OPTIMALE final conference – Rennes 07/06/2013)

La Figura 18 entra en detalles sobre los programas de máster que participan en OPTIMALE: un total de 126 programas de máster procedentes de 33 países y de los cuales 51 cuentan con el marchamo de calidad de la red EMT. En cuanto a la especialización de los másteres, la mitad se califican como másteres especializados y la otra mitad como másteres de perfil generalista. Se trata por tanto de una división equilibrada con respecto a la especificidad de los programas de máster que participan en OPTIMALE y con respecto a los países de donde proceden, ya que se trata de másteres ubicados en toda la geografía europea y no tanto concentrados en un número reducido de países.

Para facilitar la comparación entre los distintos programas de prácticas de la muestra y obtener una visión más global de los mismos, se ha elaborado una tabla (páginas 53-55 de este trabajo) en la que se detallan los aspectos relacionados con las prácticas y la empleabilidad de cada uno de los programas de posgrado de la red EMT que participan en AGORA según la información que aparece en el mapa interactivo de OPTIMALE. De esta forma contamos con 10 programas de posgrado de universidades de distintos países y con información relativa a la duración de las prácticas, el tipo, la ubicación y los porcentajes de egresados que han conseguido un empleo en el campo de la traducción o en otros campos.

Programa	Años del programa	Nº de prácticas	Duración de las prácticas	Tipo de prácticas	Ubicación de las prácticas	Empleabilidad de los graduados en los últimos 3 años
Masterat European de Traductologie-Terminologie (Babes-Bolyai University, Rumanía)	2	2	0,5 mes 0,5 mes (= 1 mes en total)	Obligatorias	-	70 % trabajando en traducción o relacionado 30 % en otros campos NOTA: Gran número de los egresados trabajando en otros campos trabajan como traductores freelance
Budapest University of Technology and Economics (Hungría)	-	-	-	-	-	
MA in Translation Studies (Durham University, Reino Unido)	1	1	2,5 meses	Obligatorias En empresas de traducción (la empresa de traducción de la universidad inclusive)	Reino Unido, Francia y Bélgica	53, 35 % trabajando en traducción o relacionado 63, 3 % trabajando en otros campos
Master of translation (Hogeschool Gent, Bélgica)	1	1	0,5 mes	Relacionadas con traducción	En agencias de traducción o departamentos de traducción de empresas/ONGs, con traductores autónomos. Prácticas de subtitulación en un festival internacional o en empresas de subtitulación.	Trabajo diario relacionado con la traducción: 25 % traducen 15 % revisan u ofrecen asesoramiento lingüístico 75 % trabajando en otros campos
Master in Translation (Institut libre Marie Haps, Bélgica)	2	1	3 meses	Obligatoria Relacionada con la	Instituciones europeas o gubernamentales, empresas de traducción, ONG,	1/3 trabajando en traducción o relacionado 2/3 en otros campos

				traducción	empresas privadas, asociaciones	
Master en Management, Communication, Traduction (Institut de management et de communication interculturels, Francia)	2	2	1er año: 3 meses 2º año: 6 meses	Obligatorias Traducción, comunicación, escritura técnica, posproducción, creación de glosarios, marketing, recursos humanos	Todo tipo de empresas, desde pymes hasta empresas internacionales	No datos numéricos, solo puestos de trabajo
Máster Universitario en Comunicación Intercultural, Interpretación y Traducción en los Servicios Públicos (Universidad de Alcalá, España)	1	1	3,5 meses	Obligatorias Relacionadas con la traducción, interpretación y mediación	Instituciones públicas, privadas y empresas	Datos de 2007-2009: 43 % trabajando en traducción o relacionado 10 % profesores de universidad 10 % investigadores universitarios 25 % trabajando en otros campos
LUSPIO Università degli Studi Internazionali di Roma, Italia	-	-	-	-	-	-
Laurea Magistrale in Traduzione specializzata (Università de Bologna, Italia)	2	1	0,5 mes (100 horas)	Obligatoria Relacionada con la traducción	Instituciones europeas, gubernamentales, sanidad, empresas, agencias de traducción, etc.	Datos tras 2009: 73,8 % trabajando en servicios lingüísticos: 49,9 % con un contrato atípico (por ejemplo, como autónomos) y 40 % con un contrato permantente. 15 % trabajando en el sector industrial

						11,1 % en el sector comercial 24,4 % en el sector servicios 13,3 % en educación El resto en otros sectores
Masterstudium Übersetzen (Universität Wien, Austria)	2	2	4,5 meses 4,5 meses (= 9 meses en total)	Obligatorias Relacionadas con la traducción o la terminología	Empresas y organizaciones nacionales, europeas e internacionales	40 % con trabajo relacionado con la traducción 30 % trabajando en la docencia 30 % trabajando en gestión

El primer aspecto que llama la atención sobre la tabla anterior es que aparecen dos universidades sin información alguna. Se trata de Budapest University of Technology and Economics (Hungría) y LUSPIO Università degli Studi Internazionali di Roma (Italia). Estas universidades cuentan con programas de posgrado que gozan del marchamo de calidad de la red EMT y son además universidades que participan en el proyecto AGORA (como todas las universidades que aparecen en la tabla) pero, sin embargo, los programas de posgrado de estas universidades no aparecen en el mapa interactivo de OPTIMALE, del cual se ha extraído la información d la tabla al completo. Además, la información sobre los programas de posgrado en traducción de sendas universidades tampoco resulta fácilmente accesible ya que el interesado se topa con diversos obstáculos: en al primer caso, la página web no aparece traducida al inglés sino en Húngaro y la opción de ver la página en inglés, si es que existe, no está visible o no es fácil de encontrar. En el segundo caso, aunque la página web sí cuenta con traducción al inglés y se accede de forma rápida e intuitiva a la sección de posgrados, al hacer clic en las distintas opciones informativas descubrimos que no aparece información alguna sobre el programa de posgrado de traducción, más allá de su nombre. Explicando todo lo anterior se pretende poner de manifiesto las deficiencias en cuanto a la accesibilidad de la información en las páginas web de algunos de los programas de posgrado de la red EMT. Si no existe información al alcance de los futuros o potenciales estudiantes que podrían estar interesados en estos programas, difícilmente se llegarán a matricular en ellos y, por tanto, difícilmente se podrá garantizar la difusión y durabilidad de estos programas.

Por otra parte, el relacionar programas de posgrado de la red EMT con AGORA y con OPTIMALE permite también valorar en cierta medida la coordinación y cooperación con que trabajan los distintos programas de posgrado europeos. Por tanto, lo expuesto en el párrafo anterior demuestra que algunos programas de posgrado de la red EMT no hacen uso de las herramientas creadas por OPTIMALE para favorecer la divulgación de información en cuanto a la formación de calidad de los traductores en Europa. Esto podría deberse a una falta de comunicación o de coordinación entre las distintas iniciativas que se están llevando a cabo para promover los estudios superiores de traducción en la Unión Europea.

El segundo aspecto que destaca rápidamente al observar la información de la tabla es su gran heterogeneidad en cuanto a las prácticas ofertadas por cada programa de posgrado. Como puede observarse, todos los programas de posgrado de los que consta información en la tabla (8 de 10) cuentan con prácticas obligatorias pero existe, sin embargo, una gran disparidad en cuanto a la duración de las mismas. Así podemos encontrar másteres de dos años con prácticas de 15 días o de un mes (Università de Bologna, Italia, y Babes-Bolyai University, Rumanía, respectivamente) junto a másteres de dos años con periodos de prácticas de hasta 9 meses (como los de Institut de management et de communication interculturels, Francia, y Universität Wien, Austria). De igual manera, entre los másteres de un año de duración encontramos aquellos con programas de prácticas de medio mes (Hogeschool Gent, Bélgica) y otros cuyas

prácticas abarcan hasta 3,5 meses de duración (Universidad de Alcalá, España). Además de la gran variedad existente en cuanto a los periodos de duración de las prácticas, hay que señalar también que solo una universidad (Università de Bologna, Italia) aporta este dato de la forma más exhaustiva: definiendo el número de horas. En el resto de los casos no se ofrece información concreta al respecto, lo cual puede llevar a confusión, ya que no es lo mismo realizar unas prácticas de 15 días, un mes, dos o nueve meses con un horario de jornada completa que a tiempo parcial o unas prácticas de solo una hora al día. Por tanto, la información sobre la duración de las prácticas gozaría de mayor transparencia si se presentara según el número de horas. Incluso mejor para la organización del alumno sería ofrecerle la información del número de horas a realizar en un intervalo de tiempo determinado de X días o meses. En cuanto a los lugares de realización de las prácticas, tan solo una universidad (Durham University, Reino Unido) señala que sus estudiantes pueden realizar sus prácticas en varios países mientras que el resto suelen coincidir en que las prácticas se realizarán en distintas instituciones y empresas o agencias de traducción.

Por último, destaca también la heterogeneidad a la hora de presentar los datos relativos a la empleabilidad de los estudiantes puesto que algunas universidades se limitan a dividir la información entre aquellos egresados que trabajan en el campo de la traducción o algún campo relacionado y aquellos egresados que trabajan en "otros" campos (por ejemplo: Babes-Bolyai University, Durham University y Institut libre Marie Haps). Otras universidades, sin embargo, desglosan la información y detallan el porcentaje de egresados que se dedican a tareas lingüísticas y de aquellos que realizan labores docentes, investigadoras o en otros sectores como el comercial o de servicios (es el caso de la Universidad de Alcalá, Università de Bologna o Universität Wien). La Università de Bologna, Italia, llega incluso a ofrecer información sobre los tipos de contrato con que cuentan los egresados que están trabajando en el campo de servicios lingüísticos. El Institut de management et de communication interculturels, Francia, no aporta ningún dato numérico y se limita a enumerar los puestos de trabajo a los que han accedido sus egresados. Esto lo hacen también el resto de universidades en la mayoría de los casos, aunque estos datos no se han incluido en la tabla. Solo 3 universidades de 8 (Babes-Bolyai University, Rumanía; Durham University, Reino Unido; Università de Bologna, Italia) aportan datos que afirman que más del 50 % de sus egresados trabajan en el campo de los servicios lingüísticos.

En definitiva, esta tabla se ha realizado como breve muestra de la heterogeneidad de másteres de traducción existentes en la red EMT y de la variedad de los programas de prácticas que ofrecen a sus estudiantes, según la información presentada en el mapa interactivo de OPTIMALE. Esta información podría analizarse con mayor facilidad si todas las universidades siguiesen los mismos patrones a la hora de presentar los datos o la información sobre sus programas de másteres. Además, como ya se ha señalado, se ha observado también que dos universidades cuyos programas de posgrado pertenecen a la red EMT no aparecen en el mapa interactivo de OPTIMALE,

de lo cual puede concluirse que una mayor cooperación entre universidades y programas europeos podría ser necesaria para la optimización de los recursos de la Unión Europea.

Una vez analizada esta muestra de la situación actual en cuanto a los posgrados en traducción y sus programas de prácticas, damos paso a la presentación y descripción del desarrollo de AGORA, proyecto que se está desarrollando actualmente con el objetivo de mejorar la empleabilidad de los estudiantes de los másteres europeos de traducción a través de la promoción y optimización de los programas de prácticas de los másteres de traducción.

4.2. Presentación del proyecto AGORA

AGORA es un proyecto de 3 años de duración coordinado por la Universidad de Bolonia y cofinanciado por la Comisión Europea en el marco de la acción denominada "Cooperación entre las instituciones de educación superior y las empresas", dentro del programa de aprendizaje permanente LLP Erasmus 2012. El proyecto tiene como objetivo el establecimiento de una red sólida compuesta tanto por instituciones de educación superior (IES) como por empresas de traducción. De esta forma se facilitará la implementación de prácticas transnacionales a corto plazo para los estudiantes de traducción de formación avanzada y se potenciará la empleabilidad de los estudiantes graduados a largo plazo.

Con una estructura sostenible integrada en la red EMT y a través de la implementación de normas bien definidas, de los puntos de contacto permanente nacionales y de una aplicación web a nivel europeo, los objetivos específicos de AGORA son:

- formular un código de conducta claro para los socios;
- ayudar a superar obstáculos legales y económicos para la consecución de prácticas transnacionales;
- conciliar la oferta y la demanda (colocar al estudiante adecuado en la empresa adecuada);
- asegurar una comunicación eficiente entre la empresa de traducción y los traductores en formación de las instituciones de educación superior, informando a las empresas sobre la calidad de las titulaciones de las IES y a los estudiantes sobre las habilidades con las que los traductores deben contar para ejercer profesionalmente.

La estabilidad y continuidad de AGORA estará garantizada por su integración en la red EMT, los puntos de contacto nacionales y la aplicación web para conectar las ofertas de prácticas con la demanda. Una interacción estable entre las instituciones de educación superior y las empresas asegurará la cooperación permanente y ayudará a las instituciones a adaptar su currículo a las necesidades cambiantes del mercado de trabajo.

AGORA hará frente a los siguientes aspectos específicos que conciernen a las prácticas transnacionales en Europa:

- obstáculos existentes que dificultan la movilidad internacional y que surgen a partir de distintas disposiciones legales con respecto a los programas de prácticas y protección. Estos obstáculos se pueden superar con la ayuda de los puntos nacionales de contacto;

- apoyo para aquellos estudiantes que no pueden participar en un programa de prácticas transnacional por carecer de medios económicos a través de un sistema de cofinanciación.

4.3. Desarrollo: fases de AGORA

El desarrollo de AGORA se divide en ocho denominados "Paquetes de trabajo". Cada paquete de trabajo cuenta con una duración y fecha de entrega determinada y es una de las universidades participantes en el proyecto la responsable de llevarlo a cabo.

1) Construcción de una base de datos

Responsable: Universidad de Bolonia

Fecha de inicio: octubre de 2012

Duración: 12 meses

Este paquete de trabajo tiene como objetivo proporcionar a los socios del proyecto una herramienta para la gestión de las prácticas transnacionales en el área de la traducción. Los socios tomarán parte en las decisiones sobre la construcción de una aplicación web que ayudará a poner en común la demanda de las IES y la oferta de las empresas en cuanto a puestos de prácticas. El segundo objetivo es la fase de prueba y mejora de esta herramienta. Tras una fase de prueba, la versión final de la aplicación web se promocionará en la comunidad de IES (dentro de los Paquetes de trabajo 6 y 7, Divulgación y Difusión de resultados respectivamente), especialmente entre aquellas universidades que ofrezcan cursos de traducción y se pondrá a disposición de aquellas instituciones que muestren interés en utilizar esta herramienta, dentro de la red EMT.

Tareas y fechas de entrega:

- Análisis y diseño de la aplicación web (01/03/2013)

- Desarrollo de la versión beta de la aplicación web (01/01/2014)

- Prueba y transición de la aplicación web (01/11/2014)

2) Construcción de una red de empresas

Responsable: Universidad de Alcalá

Fecha de inicio: abril de 2014

Duración: 18 meses

Este paquete de trabajo tiene como objetivo el acercamiento entre IES y empresas en el área de traducción mediante la creación de una red de empresas

específicamente involucradas en el proyecto. El objetivo operacional del proyecto es construir una subred de empresas interesadas en cada país e identificar los obstáculos y barreras en el mundo empresarial, además de las soluciones a los mismos para mejorar la movilidad de los estudiantes de traducción. El encargado de este paquete de trabajo identificará una empresa que cumpla una función coordinadora en cada uno de los países.

Tareas y fechas de entrega:

- Planificación de las necesidades de las empresas en cuanto estudiantes en prácticas (01/10/2014)
- Lista de los puntos de contacto nacionales (coordinadores) y de los contactos en las empresas (01/11/2014)
- Informe sobre las barreras económicas para las empresas (01/06/2015)
- Evaluación final sobre la fase piloto con sugerencias de mejora (01/09/2015)

3) Necesidades y barreras

Responsable: Università degli Studi Internazionali di Roma

Fecha de inicio: octubre de 2012

Duración: 36 meses

Este paquete de trabajo tiene como objetivo facilitar y mejorar la gestión de la movilidad internacional de los estudiantes en prácticas, superando barreras nacionales como la legislación local. Los resultados finales se pondrán a disposición de toda la comunidad de IES para proporcionarles la información necesaria para lograr la desaparición de barreras para la movilidad de estudiantes y para aumentar las prácticas internacionales.

Tareas y fechas de entrega:

- Encuesta sobre las barreras existentes que dificultan la implementación de las prácticas y la movilidad de los estudiantes en prácticas (01/11/2013)
- Análisis de las necesidades de las empresas con respecto a las prácticas en el campo de la traducción (01/11/2015)

4) Sistema común de informes de evaluación

Responsable: Universidad de Gante

Fecha de inicio: abril de 2014

Duración: 18 meses

El objetivo de este paquete de trabajo es la creación de una “alianza del conocimiento” entre empresas y universidades. Esta alianza, a través de la fase de evaluación de la práctica e informes, permitirá a las empresas enviar las evaluaciones profesionales de los estudiantes en prácticas a los centros de formación. Estas evaluaciones mencionarán las habilidades que aún deben adquirirse o que deben

mejorarse. Por otro lado, mediante informes por parte de los supervisores de las prácticas y las universidades de los estudiantes, se informará a las empresas sobre sus necesidades en cuanto a las prácticas profesionales y al uso de habilidades adquiridas. Estos informes incluirán evaluaciones sobre el uso parcial de estas habilidades y la posibilidad de implementar nuevas tecnologías y procedimientos. De esta forma se crea un ciclo beneficioso en el que se intercambian evaluaciones e información clave. Los efectos de esta actividad incluirán la mejora del currículum y el perfeccionamiento de la formación profesional, una cooperación sólida entre empresas y universidades y la mejora del futuro profesional de los estudiantes en prácticas, quienes recibirán información práctica sobre el mercado de trabajo, las funciones, posiciones y especialidades que el mercado requiere y las tendencias actuales.

Tareas y fechas de entrega:

- Análisis de la metodología de evaluación existente y sistemas de informes (01/11/2014)
- Proyecto: Sistema común de informes de evaluación (01/03/2015)
- Formulario de informe de evaluación para empresas y formulario de informe de evaluación para estudiantes (01/06/2015)
- Vademécum para la implementación de prácticas como informe final (01/09/2015)

5) Gestión

Responsable: Universidad de Bolonia

Fecha de inicio: octubre de 2012

Duración: 36 meses

Este paquete de trabajo tiene varios objetivos: la organización de las reuniones del proyecto, la gestión del presupuesto total, el diseño e implementación de una página web, la gestión de la página web (contenidos producidos por otros paquetes de trabajo u otros socios, actualizaciones, feedback para los miembros, etc.). Este paquete de trabajo incluye la planificación inicial y la gestión y control del proyecto durante todo su periodo de duración. La planificación supone la definición y distribución de las actividades necesarias para controlar y evaluar el progreso del proyecto, además de la distribución y el uso del presupuesto.

La estructura de la Administración del proyecto está compuesta por los grupos siguientes:

- Comité de dirección del proyecto, compuesto por los responsables de cada paquete de trabajo
- Todas las universidades socias y las empresas involucradas en los distintos paquetes de trabajo

Bolonia coordinará el control general de las actividades mientras que cada socio gestionará las actividades de forma interna, asignándoselas a una persona que se encargará de la actividad. Además, Bolonia monitorizará también las actividades que

involucren cooperación multilateral entre los socios y la creación de un entorno abierto para el debate y la toma de decisiones.

Tareas y fechas de entrega:

- Reunión inicial (noviembre de 2012)
- Página web (01/06/2013)
- Segunda reunión del proyecto (junio 2013)
- Tercera reunión del proyecto (noviembre 2013)
- Cuarta reunión del proyecto (junio 2014)
- Quinta reunión del proyecto (noviembre 2014)
- Reunión final del proyecto (junio 2015)
- Informe final (septiembre de 2015)

6) Divulgación

Responsable: EUATC

Fecha de inicio: enero de 2014

Duración: 21 meses

Dirigido por EUATC, este paquete de trabajo proporcionará información de forma sistemática a los destinatarios con respecto a los objetivos del proyecto, las actividades y la metodología aplicada, además de la preparación de la explotación del proyecto. Por destinatarios nos referimos a los másteres europeos de traducción y otros másteres centrados en la traducción, los proveedores de servicios lingüísticos a nivel europeo y las organizaciones profesionales de traductores. Para proporcionar información para todos estos socios, el paquete de trabajo organizará su participación en las reuniones más importantes como los congresos anuales de la comunidad de traducción en Europa organizados por la DGT, CIUTI, el programa OPTIMALE, la Unión de asociaciones europea de empresas de traducción (EUATC) y LIND-Web (Plataforma web para la industria lingüística), además de mantener a los miembros informados sobre las novedades en todo momento.

Tareas y fechas de entrega:

- Página web del proyecto – Producto: contenidos, información, etc. (01/06/2014)
- Boletín informativo electrónico – Producto: documentos, imágenes; (01/06/2015)
- Artículos de estudiantes y pósters – Producto: documentos; (01/06/2015)

7) Difusión de resultados

Responsable: Haute Ecole Léonard de Vinci - Institut Libre Marie Haps

Fecha de inicio: septiembre 2014

Duración: 13 meses

El paquete de trabajo 7 tiene el objetivo de implementar los resultados de AGORA al final de la duración del proyecto, para lo que coordina las siguientes actividades:

- Gestionar contactos con los principales responsables de universidades y proveedores de servicios lingüísticos para debatir los problemas planteados tras la encuesta sobre las barreras legislativas nacionales y técnicas y encontrar soluciones en cuanto a la armonización;
- Cooperación entre proyectos: identificar otros proyectos relacionados para establecer sinergias entre los proyectos y conseguir la multiplicación de los resultados;
- Extender la adopción de la aplicación web y del programa de prácticas internacional a todos los miembros de la EMT en Europa;
- Ampliar las redes de empresas que adoptan la aplicación web y el programa de prácticas internacional;
- Organizar un congreso, seminario o evento público final para las empresas que trabajan en el campo de la traducción, las IES que ofrecen formación en traducción, legisladores, representantes de la DGT de la Comisión Europea para presentar los resultados producidos por el proyecto (esto es: la base de datos, la encuesta, el vademécum…).

Tareas y fechas de entrega:

- Lista de contacto: universidades y proveedores de servicios lingüísticos – Producto: documento o lista; (01/11/2014)
- Informe sobre la cooperación con otros proyectos; (01/06/2015)
- Informe para los congresos EMT-EUATC

8) Plan de calidad

Responsable: Durham University

Fecha de inicio: octubre de 2012

Duración: 36 meses

Este paquete de trabajo incluye las actividades para la monitorización y evaluación del proyecto. En concreto, define medios cualitativos para evaluar la calidad del consorcio, de la gestión del proyecto, de las actividades de comunicación y de las tareas. La Universidad de Durham dirige este paquete de trabajo, compuesto por el Comité de dirección. Este plan creará las herramientas necesarias para la monitorización adecuada y las actividades de evaluación de los socios. Las actividades de planificación, desarrollo y análisis se distribuirán equitativamente entre los miembros del Comité de dirección. El resto de los miembros de la red se encargará del seguimiento de las

directrices de evaluación proporcionadas por el grupo del Comité de dirección y de cumplimentar los formularios de evaluación y cuestionarios.

Tareas y fechas de entrega:

- Lista de eventos y logros que deben evaluarse (noviembre de 2012)

- Directrices para la protección de la calidad del proyecto (01/06/2013)

- Evaluación del proceso (01/06/2014)

- Evaluación final (01/06/2015)

5. Presente investigación

El presente trabajo de investigación se concibe como una fase exploratoria enmarcada en el contexto del proyecto AGORA, aunque independiente al mismo. Este trabajo está relacionado con AGORA en la medida en que se inspira en una de las fases iniciales del proyecto AGORA. En concreto, la presente investigación pretende realizar una toma de contacto con empresas de traducción en Estados miembro de la Unión Europea para evaluar el interés que estas empresas tienen en cuanto a los programas de prácticas para los estudiantes universitarios de traducción.

Los objetivos de esta investigación son los siguientes:

- Realizar un estudio preliminar para conocer el interés de las empresas en participar en programas de prácticas para estudiantes universitarios o en mejorar sus propios programas si ya los tuvieran.

- Reconocer el tipo de empresas interesadas en contar con estudiantes en prácticas.

- Conocer qué competencias son las más valoradas por las empresas en sus estudiantes en prácticas.

- Conocer qué tipo de seguimiento y evaluación ofrecen las empresas a sus estudiantes en prácticas

- Identificar las necesidades y carencias de las empresas que cuentan con estudiantes en prácticas para buscar una solución adecuada.

El presente trabajo estaría por tanto estrechamente relacionado con los paquetes de trabajo 2 y 3, denominados “Construcción de una red de empresas” y “Necesidades y barreras”, respectivamente, ya que comparte parte de sus objetivos: entrar en contacto con las empresas de traducción e identificar su interés y preferencias en cuanto a programas de prácticas y habilidades de los estudiantes.

5.1. Metodología

En este apartado se describe el método utilizado para realizar esta investigación (encuestas) y el procedimiento que se ha seguido para la obtención de la muestra de empresas de traducción y para la consiguiente divulgación de las encuestas entre las mismas.

5.1.1. Encuestas

Para realizar este trabajo se han llevado a cabo dos encuestas muy similares pero con diferentes matices, realizadas a través de la herramienta Google Drive. Esta herramienta permite crear Formularios (encuestas) y difundirlas de forma sencilla a través de Internet mediante un enlace. Una vez que los encuestados aportan sus respuestas, Google Drive recopila automáticamente toda la información en una hoja de cálculo para su posterior análisis.

Las encuestas se elaboraron en inglés puesto que sus destinatarios son empresas de traducción de países de la Unión Europea.

Se elaboraron dos encuestas:

1. Work placements for translation students (survey I): dirigida a aquellas empresas que ya cuentan con un programa de prácticas.

2. Work placements for translation students (survey II): dirigida a aquellas encuestas que actualmente no cuentan con un programa de prácticas pero que están interesadas en el tema y podrían plantearse crear un programa de prácticas en el futuro.

Se optó por la realización de estas dos encuestas diferenciadas con el objetivo de abarcar al mayor número de empresas posible: realizando ambas encuestas se da cabida en el estudio a las que ya cuentan con programas de prácticas y también se invita a participar a otras empresas interesadas en establecer programas de prácticas. Realizando esta segunda encuesta (survey II), se espera motivar o, al menos, despertar la curiosidad de empresas que quizás no se habían planteado contar con estudiantes en prácticas hasta el momento.

Ambas encuestas están basadas en una encuesta de mayor extensión realizada por los colaboradores del proyecto AGORA (Anexo 1), más concretamente, por el grupo de investigación FITISPos de la Universidad de Alcalá. Esta encuesta (aún sujeta a cambios y modificaciones) es la que se distribuirá al mayor número de empresas interesadas en dicho proyecto europeo para desarrollar el paquete de trabajo 2 de AGORA, a partir de abril del año 2014. Se trata de una encuesta en inglés de 22 preguntas que consta de tres secciones diferenciadas:

a) Dedicada a recabar información sobre la empresa, su programa de prácticas y los datos de contacto de la persona encargada de las prácticas.

b) Sección dedicada a conocer en profundidad el perfil del estudiante en prácticas requerido y qué habilidades concretas valora la empresa en

estos estudiantes. Esta sección expone hasta 29 actividades o habilidades diferentes que las empresas deben puntuar en una escala de cinco (desde "Not essential" a "Essential").

c) Finalmente, la encuesta cuenta con una última sección dedicada a evaluar en qué medida el estudiante en prácticas a contribuido al trabajo de la empresa, cuánto ha progresado y cómo se ha medido dicho progreso. Además, esta sección pretende averiguar si la empresa ofrece feedback tanto al estudiante como a su universidad.

Para la presente investigación, sin embargo, se ha utilizado una versión reducida de esta encuesta con el objetivo de evitar que las empresas europeas reciban las mismas cuestiones por duplicado. Además, teniendo en cuenta que la envergadura de nuestro proyecto es significativamente menor que la de AGORA, no era necesario incluir en nuestra encuesta preguntas tan detalladas con respecto a las habilidades y competencias de los estudiantes en prácticas. Por esta razón, para realizar la parte empírica de este trabajo se incluyeron las siguientes preguntas en las encuestas:

1. Work placements for translation students (survey 1)

Work placements for translation students

This survey intends to assess the current situation regarding work placements for translation students. The questionnaire is anonymous and does not contain information that may affect you. The results will be used strictly for academic purposes. Thank you very much for your cooperation and participation.

- Location of the company (country):

- Main field or business:

  - Translation
  - Interpreting
  - Localization
  - Specialized translation
  - Proofreading
  - Reviewing
  - MT output Post-editing
  - Other language services

- Total number of staff:

- < 5
- 5-10
- 11-20
- 21-30
- < 30

- Do you provide any compensation or benefit as part of the internship program?

  - Yes
  - No

- If your previous answer is “Yes”, please indicate which kind of compensation you provide:_____

- The internship program is:

  - On-site
  - Online

- Is there any minimum academic requirement that the intern should fulfill to participate in the internship program?

  - Bachelor of Arts
  - Bachelor of Science
  - Master of Arts
  - Master of Science

- Please, indicate how important you consider the intern’s translation competences (e.g. specialized topics, manage terminology, research)

  - Not essential
  - Irrelevant
  - A plus
  - Important
  - Essential

- Please indicate how important you consider the intern’s revision and review competences (e.g. check for translation and grammar mistakes, use of terminology,

adequacy to target)

- Not essential
- Irrelevant
- A plus
- Important
- Essential

- Please indicate how important you consider the intern's technological competences (e.g. understand programming languages, website and software localization, desktop publishing tools)

- Not essential
- Irrelevant
- A plus
- Important
- Essential

- Please indicate how important you consider the intern's project management competences (e.g. identify client requirements, lead projects, understand standards and regulations)

- Not essential
- Irrelevant
- A plus
- Important
- Essential

- Please indicate how important you consider the intern's personal skills (e.g. accuracy, team work, initiative, negotiation and dialogue)

- Not essential
- Irrelevant
- A plus
- Important

- Essential

- Do you provide any feedback to the intern's university?

  - Yes
  - No

- If the previous answer is "Yes", provide details (reports, meetings, etc.): _____

- Do you provide any suggestions to the intern for maintaining or improving his/her performance in the future?

  - Yes
  - No

- How will the intern's work be assessed and who will assess him/her?

Esta primera encuesta (survey I), dirigida a aquellas empresas que ya cuentan con un programa de prácticas, consta de 15 preguntas a través de las cuales se pretende recabar información con respecto a las características de las empresas, sus programas de prácticas, las capacidades que valoran en sus estudiantes en prácticas y cómo evalúan el desarrollo de la actividad de dichos estudiantes.

La encuesta comienza con una pequeña presentación en la que se explica brevemente el objetivo de la misma y se señala que se trata de una encuesta anónima y cuyos resultados se utilizarán únicamente en el contexto académico. A diferencia de la encuesta realizada por FITISPos, la cual no es anónima puesto que solicita información de contacto de la persona encargada de las prácticas en la empresa (pregunta 11), se decidió que la encuesta utilizada para la presente investigación sería anónima ya que no se pretendía contactar con las empresas. Por tanto, pedir su identificación podría constituir en todo caso un elemento disuasorio para las empresas a la hora de decidir si participar en la encuesta o no.

En cuanto a las cuestiones planteadas, a continuación se describe el tema de las mismas y la razón por la que se decidió mantener estas preguntas en las encuestas utilizadas para este trabajo:

- Las tres primeras preguntas hacen referencia a aspectos de la empresa: su ubicación, los servicios que ofrecen y el tamaño de la empresa según el número de trabajadores. El objetivo de estas cuestiones es averiguar qué características poseen las empresas participantes del estudio para identificar un posible perfil de empresa "tipo" que muestre interés en la instauración de programas de prácticas

para concentrar los esfuerzos futuros para la creación de dichos programas en este tipo de empresas.

- A continuación, la encuesta consta de dos preguntas mediante las que se establece la compensación que ofrecen a los estudiantes en prácticas (si la hubiera) y el tipo de prácticas que se pueden realizar: presenciales (en la propia oficina de la empresa) o a distancia (a través de internet). A través de estas cuestiones, se pretende averiguar la proporción de empresas que apoyan económicamente a sus estudiantes en prácticas y las que no para así evaluar en qué medida sería necesario crear un programa de becas que permitiera a los estudiantes realizar una estancia de prácticas fuera de su lugar de residencia. Esta cuestión está muy relacionada con la que sigue, relativa al lugar de realización de las prácticas: por un lado, la posibilidad de realizar unas prácticas a través de internet reduciría los gastos del estudiante pero, por otro lado, lo que se pretende en el Espacio Europeo de Educación Superior y, concretamente, a través del proyecto AGORA, es precisamente la movilidad transnacional de los estudiantes al considerarse una experiencia más enriquecedora tanto en lo personal como en cuanto al desarrollo de las competencias lingüísticas.

- Las seis cuestiones que siguen solicitan información sobre la formación mínima que se busca en los estudiantes en prácticas y las habilidades que dichos estudiantes deben poseer: competencias traductora, revisora, tecnológica, gestora y personales. Mediante estas preguntas se busca determinar, a grandes rasgos, qué requisitos mínimos formativos deben poseer los aspirantes a los programas de prácticas y qué habilidades son consideradas como más importantes por las empresas, de forma que las universidades puedan tener en cuenta estas preferencias a la hora de crear sus planes de estudio y formar a los futuros traductores.

- Finalmente, mediante las últimas cuatro preguntas se pretende obtener información en cuanto a la evaluación de las prácticas y el feedback que se proporciona tanto al estudiante como a su universidad. De esta forma se puede valorar en qué medida la empresa se involucra en el desarrollo de la formación y las habilidades del estudiante en prácticas a su cargo y si existe algún tipo de comunicación entre la empresa y la universidad. Contando con esta información se pueden identificar buenas prácticas que compartir con otras empresas o, por el contrario, carencias que habría que suplir proponiendo a las empresas métodos de evaluación del estudiante y haciéndoles comprender cuán importante es el contacto entre la empresa y la entidad universitaria para la optimización de lo aprendido por el estudiante durante su periodo de prácticas.

2. Work placements for translation students (survey 2)

Work placements for translation students

This survey intends to assess the current situation regarding work placements for

translation students. The questionnaire is anonymous and does not contain information that may affect you. The results will be used strictly for academic purposes. Thank you very much for your cooperation and participation.

- Location of the company (country):

- Main field or business:

  - Translation
  - Interpreting
  - Localization
  - Specialized translation
  - Proofreading
  - Reviewing
  - MT output Post-editing
  - Other language services

- Total number of staff:

  - < 5
  - 5-10
  - 11-20
  - 21-30
  - < 30

- In the event of establishing an internship program in your company, would you provide any compensation or benefit as part of the internship program?

  - Yes
  - No

- If your previous answer is “Yes”, please indicate which kind of compensation you would provide:_____

- The internship program would be:

  - On-site
  - Online

- Would your company have any minimum academic requirement that the intern should fulfill to participate in the internship program?

- Bachelor of Arts
- Bachelor of Science
- Master of Arts
- Master of Science

- Please, indicate how important you would consider the intern's translation competences (e.g. specialized topics, manage terminology, research)

- Not essential
- Irrelevant
- A plus
- Important
- Essential

- Please indicate how important you would consider the intern's revision and review competences (e.g. check for translation and grammar mistakes, use of terminology, adequacy to target)

- Not essential
- Irrelevant
- A plus
- Important
- Essential

- Please indicate how important you would consider the intern's technological competences (e.g. understand programming languages, website and software localization, desktop publishing tools)

- Not essential
- Irrelevant
- A plus
- Important
- Essential

- Please indicate how important you would consider the intern's project management competences (e.g. identify client requirements, lead projects, understand standards and regulations)

- Not essential
- Irrelevant
- A plus
- Important
- Essential

- Please indicate how important you would consider the intern's personal skills (e.g. accuracy, team work, initiative, negotiation and dialogue)

- Not essential
- Irrelevant
- A plus
- Important
- Essential

- Would you provide any feedback to the intern's university?

- Yes
- No

- If the previous answer is "Yes", provide details (reports, meetings, etc.): _____

- Would you provide any suggestions to the intern for maintaining or improving his/her performance in the future?

- Yes
- No

- How would the intern's work be assessed and who will assess him/her?

Esta segunda encuesta (survey II) está dirigida a las empresas que en la actualidad no cuentan con un programa de prácticas para estudiantes pero que están interesadas en el tema e incluso podrían plantearse crear un programa de prácticas en el futuro.

La encuesta consta del mismo número de preguntas que la anterior (15 preguntas) y las primeras relacionadas con las características de la empresa son iguales. A partir de ahí, la única modificación realizada a las preguntas de esta encuesta es que se convierten en situaciones hipotéticas, es decir, la encuesta pretende explorar qué harían estas empresas en el caso de que decidieran crear un programa de prácticas: qué compensación ofrecerían, en qué medida considerarían importantes las distintas competencias de los estudiantes y cómo evaluarían su actividad, etc.

Gracias a estas dos encuestas abarcamos a un mayor número de resultados y podemos utilizar las respuestas sobre lo que ya hacen el primer grupo de empresas como complemento a las respuestas de lo que harían las empresas pertenecientes al segundo grupo en los casos hipotéticos planteados.

5.1.2. Muestra y procedimiento

El paso previo a enviar las encuestas consistía en encontrar una muestra representativa de empresas ubicadas en el territorio de la Unión Europea a quien enviar ambas encuestas. Se estableció el límite geográfico de la Unión Europea puesto que nos estamos situando en todo momento dentro del marco del Espacio Europeo de Educación Superior y de proyectos desarrollados por la Comisión Europea como la propia red EMT y, más concretamente, AGORA.

Para encontrar la muestra de empresas, utilizamos diversas fuentes con el objetivo de lograr heterogeneidad en cuanto a la tipología de las empresas. Así, se utilizaron como fuentes, por un lado, asociaciones profesionales (una de servicios lingüísticos y otra más centrada en traducción) y, por otro lado, un buscador de empresas en línea:

a) GALA (Globalization and Localization Association): Las encuestas se distribuyeron entre 143 empresas pertenecientes a esta asociación. GALA es la mayor asociación mundial de la industria lingüística y sus miembros son proveedores de servicios lingüísticos. Elegimos GALA como una de las fuentes principales para encontrar empresas a la que enviar las respuestas al tratarse de una asociación fiable de profesionales de corte global y que cuenta con 178 miembros europeos. Para realizar este trabajo, sin embargo, dirigimos las encuestas únicamente a aquellas empresas situadas en Estados miembro de la Unión Europea.

b) EUROPAGES: Las encuestas se distribuyeron entre 35 empresas localizadas a través de Europages. Europages es un portal en internet que pone en contacto a compradores y empresas. Cuenta con un buscador que, a través de palabras clave, permite la búsqueda de todo tipo de empresas. Decidimos utilizar Europages para incluir en este estudio una fuente más “popular”, en cuanto a que los usuarios no familiarizados con el mundo de la traducción se dirigirían probablemente a un portal como Europages para buscar agencias de traducción antes que optar por

ponerse en contacto con asociaciones de empresas de traducción. Además, las empresas que aparecen en Europages no tienen que cumplir requisitos estrictos para aparecer en la página de Europages, a diferencia de lo que sucede en asociaciones profesionales, en las que las empresas deben garantizar unos estándares de calidad, códigos éticos, etc. Al introducir la palabra clave "traducción" en el motor de búsqueda de Europages nos encontramos como resultado con 2343 empresas. Dada la gran cantidad de resultados, nos limitamos a valorar las 5 primeras páginas de resultados comprobando si las empresas que aparecían se ubican en países de la Unión Europea e intentando dirimir entre aquellos resultados que se correspondían con empresas de traducción y aquellos resultados que se correspondían con traductores freelance. Esto último supone una ardua tarea ya que la única forma de averiguar si una empresa de traducción cuenta con varios trabajadores o se trata de un solo traductor freelance es visitando la página web de la empresa y, en ocasiones, el nombre de la empresa o la información que aparece en la página web nos permite determinar que, efectivamente, se trata de un traductor freelance. En el resto de casos es imposible averiguar quién hay detrás de la "fachada" de la página web y en estos casos asumimos por tanto que se trata de una agencia de traducción y no de un traductor freelance.

c) Association of Translation Companies: Las encuestas se distribuyeron entre 39 empresas pertenecientes a esta asociación. Aunque de origen británico, se trata de una asociación profesional cuyos miembros proceden de todo el mundo. Sin embargo, en el listado de empresas se puede observar la predominancia de empresas británicas. Para mantener la heterogeneidad e incluir empresas de otros países en este estudio, se enviaron las encuestas a todos los miembros de ATC procedentes de otros países de la Unión Europea distintos al Reino Unido, y del Reino Unido se escogió un número de empresas más reducido de forma aleatoria.

A la hora de buscar empresas de traducción a las que enviar las encuestas se consideraron otras posibilidades como fuentes. Por ejemplo: EUATC (European Union of Associations of Translation Companies) o ITI (Institute of Translation & Interpreting). El primer caso, EUATC, es una organización paraguas que aglutina a asociaciones nacionales de empresas de traducción de Europa. La posibilidad de recurrir a EUATC para que difundiera las encuestas entre sus asociaciones nacionales y estas, a su vez, entre las empresas, se desestimó puesto que EUATC ya colabora con el proyecto europeo AGORA y podría haber supuesto cierta duplicidad de información. En cuanto a ITI, se trata de una asociación del Reino Unido que cuenta principalmente con traductores e intérpretes freelance entre sus miembros y a través de la cual las empresas de todo tipo buscan a profesionales de la traducción y la interpretación. Aunque también

cuenta con agencias de traducción, el motor de búsqueda requiere marcar campos muy concretos en cuanto a los servicios requeridos y, además, prácticamente la totalidad de los resultados obtenidos se corresponden únicamente con empresas del Reino Unido. Por todas estas razones, se optó por no utilizar ITI como fuente para buscar empresas para este trabajo.

Finalmente, a través de las tres fuentes elegidas (GALA, Europages y Association of Translation Companies), se consiguió el nombre y dirección de correo electrónico de 217 empresas de traducción procedentes de toda la geografía de la Unión Europea (el listado completo de empresas puede verse en el Anexo 2), lo cual constituye por tanto la muestra de este trabajo.

Tras elaborarse ambas encuestas (survey I y survey II), se redactó un correo electrónico de presentación (en inglés) explicando el porqué de este estudio, resaltando el anonimato de las encuestas e invitando a las empresas a participar en el estudio a través de los enlaces que les llevarían a rellenar una de las dos encuestas en línea: survey I (si ya cuentan con programas de prácticas) o survey II (si no tienen programas de prácticas pero les interesa el tema y podrían crear dicho programa en el futuro). El primer correo se envió a las 217 empresas el día 30 de junio de 2013 y, poco más de una semana después, el día 8 de julio, se envió un recordatorio a todas las empresas, alertando de que el día 16 de julio se cerrarían las mismas.

5.2. Análisis de resultados

5.2.1 Dificultades en la obtención de datos

Antes de analizar los datos numéricos obtenidos en la presente investigación, describiremos las dificultades encontradas y las situaciones poco favorables en las que se ha desarrollado esta investigación.

En primer lugar, encontrar una muestra heterogénea de alrededor de 200 empresas a las que enviar las encuestas supuso una tarea ardua puesto que en numerosos casos la información sobre el país de ubicación de la empresa no resultaba fácilmente visible en la información disponible en internet. Además, gran número de las empresas pertenecientes a la ATC (Association of Translation Companies) se encuentra en el Reino Unido, por lo que se realizó un esfuerzo extra para obviar gran número de estas empresas ubicadas en el Reino Unido y encontrar aquellas ubicadas en otros países de la Unión Europea, con el objetivo de lograr una muestra homogénea. Además, al buscar las empresas y cómo ponernos en contacto con ellas, nos encontramos con que en muchos casos no aparecía un correo electrónico de contacto en la página web sino un formulario que el interesado debía cumplimentar con su información para que la empresa se pusiera en contacto con él más adelante. En estos casos hemos obviado esas empresas y hemos buscado empresas en cuya página web apareciera un correo electrónico de contacto al que enviar la presentación del estudio y las encuestas.

En segundo lugar, aunque se consideró que una muestra de unas 200 empresas (217 exactamente) era adecuada para la realización de este estudio, finalmente el número de respuestas obtenido fue de 25. Suponemos que este bajo nivel de participación se debe a lo siguiente:

- La encuesta se mantuvo activa durante un periodo de poco más de dos semanas: del 30 de junio al 16 de julio. A día 8 de julio contábamos con 24 respuestas, y ese mismo día se envió un recordatorio a las 217 empresas, lo cual supuso la participación de una empresa más, llegando así a las 25 respuestas con las que contamos. Podemos concluir de esto, por una parte, que haber proporcionado más tiempo a las empresas para responder a las encuestas podría haber resultado en un mayor número de respuestas y, por otra parte, que haber enviado más recordatorios a las empresas podría haber resultado también en un mayor número de respuestas. Sin embargo, como se ha comprobado, en la segunda semana, tras el recordatorio, se consiguió tan solo una respuesta más. Además, no nos parecía apropiado enviar más de un recordatorio a las empresas, pues presionarlas demasiado podría haber ocasionado un rechazo en lugar de un deseo de colaboración.

- Al tratarse de las dos primeras semanas de julio, recibimos más de una veintena de mensajes automáticos de OOO (Out Of Office), es decir, las oficinas se encontraban cerradas en el momento de recibir nuestras encuestas. Aunque en la mayoría de los casos los periodos vacacionales indicados por las empresas no coincidían exactamente con la primera quincena de julio, resulta comprensible que, si a las empresas se les acumulan correos electrónicos de clientes durante los días de vacaciones, dedicar el tiempo a responder a una encuesta será en ese momento su última prioridad. Consideramos por tanto que una de las mayores dificultades encontradas a la hora de conseguir encuestados radica en que este estudio se haya llevado a cabo a comienzos del periodo vacacional estival.

- Finalmente, e independientemente de los puntos anteriores, la baja participación puede señalar también la falta de interés de las empresas en las investigaciones realizadas por las instituciones de educación superior.

Finalmente, debemos comentar que se ha producido un error en las encuestas que había pasado desapercibido hasta el momento de analizar los datos. En la segunda pregunta de la encuesta, relativa al tamaño de la misma según el número de trabajadores, la última opción aparece como “< 30” cuando en realidad debería aparecer como “> 30”. Por tanto, no podemos considerar fiables los datos obtenidos de las empresas que han elegido esta opción.

5.2.2. Resultados obtenidos

Como ya se ha dicho anteriormente, de 217 correos electrónicos enviados con la presentación del estudio y ambas encuestas, se obtuvieron en total 25 respuestas. 18

empresas respondieron a la primera encuesta (survey I) y 7 empresas respondieron a la segunda encuesta (survey II).

A continuación, analizaremos las respuestas de cada una de las preguntas obtenidas tanto en la primera como en la segunda encuesta. En los Anexos 3 y 4 se pueden observar dos documentos con las respuestas completas de las dos encuestas.

Encuesta 1: Work placements for translation students (survey I)

Se trata, como ya hemos explicado en varias ocasiones, de una encuesta dirigida a empresas que ya cuentan con un programa de prácticas.

Gracias a las respuestas a la primera pregunta de la encuesta, observamos la heterogeneidad de las empresas que han participado en esta encuesta con respecto a los países de donde proceden. Entre los 18 encuestados, contamos con empresas del Reino Unido (3), Portugal (3), Holanda (3), Bélgica (2), España (3), Italia (1), Francia (1), Polonia (1) y Alemania (1).

En cuanto al campo de actividad al que se dedican las empresas encuestadas, observamos en la Figura 19 las principales actividades en las que trabajan y los respectivos porcentajes.

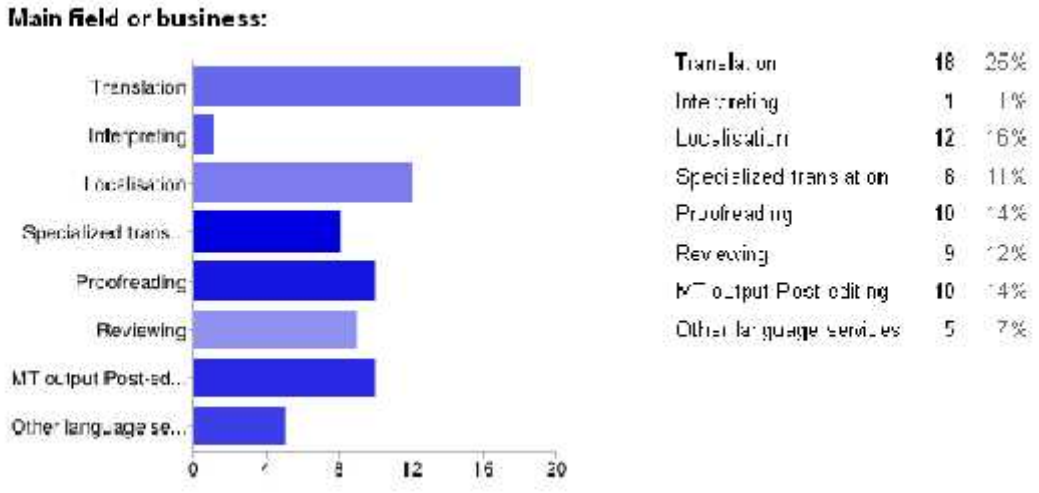


Figura 19: Principal campo o actividad empresarial

Las principales actividades profesionales desarrolladas por las empresas participantes en la encuesta son la traducción y la localización (52 %), seguido por la post edición de los textos traducidos con herramientas de traducción automática y las labores de revisión y corrección de textos. La formación de los estudiantes de traducción debería, por tanto, centrarse en estos aspectos ya que estas son las actividades que con mayor probabilidad desarrollarán tanto en sus periodos de prácticas en las empresas como en su futuro laboral.

A continuación, nos interesamos por el tamaño de la empresa en función del número de trabajadores en plantilla de la misma:

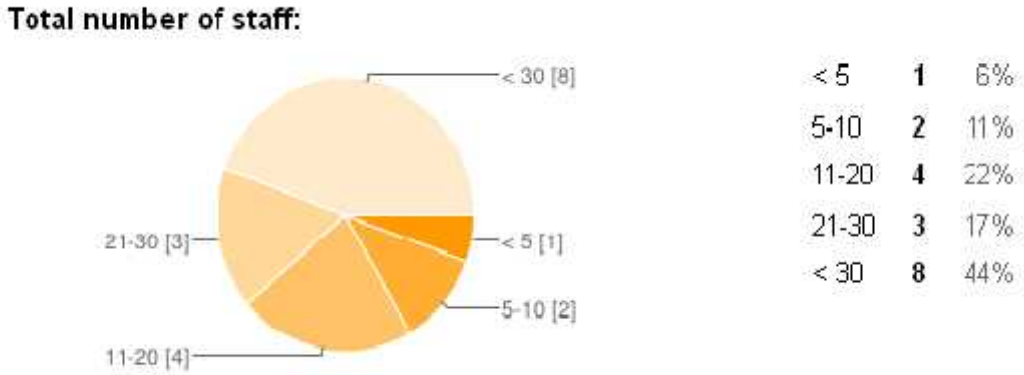


Figura 20: Número total de trabajadores

Aunque vemos que casi la mitad (44 %) de los encuestados responden que cuentan con menos de 30 empleados; debemos recordar que el "< 30" es un error de la encuesta, por lo que no podemos saber cómo han entendido los encuestados esta pregunta: si han comprendido el error y han respondido como si de "< 30" se tratase o si no han comprendido el error y han respondido a dicha pregunta literalmente. En cualquier caso, obviando la respuesta errónea y atendiendo únicamente al resto de preguntas, observamos que el 50 % de las empresas cuenta con entre 5 y 30 empleados y, más concretamente, casi el 40 % cuenta con entre 11 y 30 empleados. Se trata por tanto de empresas de un tamaño considerable desde el punto de vista del campo de la traducción. Además, aunque no contamos con información sobre a qué tipo de actividades se dedican estos trabajadores en plantilla exactamente (administración, gestión de proyectos, etc.), es lógico pensar que realizan labores diferentes y esto es un aspecto positivo desde el punto de vista del estudiante en prácticas quien podrá disfrutar de una experiencia más enriquecedora al encontrarse rodeado por profesionales que desarrollan distintas tareas.

Una vez establecido el tipo de empresa que ofrece programas de prácticas a estudiantes, pasamos a realizar cuestiones relativas a las prácticas en sí. En la Figura 21 se observa en qué medida las empresas proporcionan algún tipo de pago o compensación a sus estudiantes en prácticas.

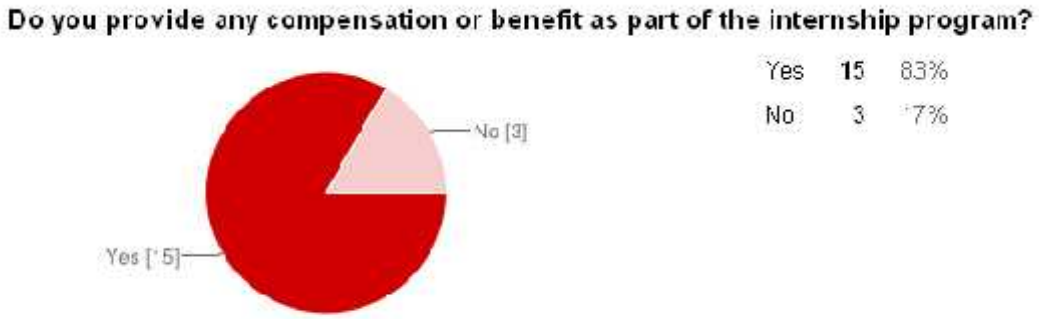


Figura 21: ¿Proporciona su empresa algún pago o compensación como parte del programa de prácticas?

El 83 % de los encuestados afirma premiar de alguna forma al estudiante en prácticas por su trabajo. Para averiguar qué tipo de pago o compensación se otorga a los estudiantes, en la pregunta siguiente se animó a los encuestados a describir qué tipo de pago proporcionan, y así nos encontramos con las siguientes respuestas:

- Sueldo

- 250 €

- Según el estudiante en prácticas; a veces los costes del viaje

- Alojamiento/algún pago en caso de que el estudiante participe en algún proyecto

- Alrededor de 700 € al mes

- 300 € al mes como ayuda a (parte de) los gastos de alojamiento

- Pagos según se acuerde con las universidades

- Según los acuerdos establecidos por la ley nacional (Italia)

- Según se haya acordado con la universidad y otras normas establecidas

- Unos 5 €/hora (brutos)

- Costes de viaje y relacionados

- Unos 400 €/mes por un periodo de prácticas a tiempo parcial (unos dos trimestres de trabajo de lunes a viernes de 10 am a 5 pm)

- 436 €/mes, según la ley francesa

- Nuestros protocolos de prácticas se rigen por AIESEC

- 300 €/mes

- Pagamos un sueldo mensual de 800 €

Figura 22: Tipo de compensación que proporciona su empresa a los estudiantes en prácticas (Traducción propia, original en Anexo 3)

En la Figura 22 se observa la gran heterogeneidad en las respuestas facilitadas por las 15 empresas que afirman ofrecer algún tipo de pago o compensación por el trabajo realizado en prácticas. Mientras que unas empresas proporcionan mensualidades de cantidades tan dispares como 250, 300, 400, 700 e incluso 800 euros, otras se limitan a cubrir los gastos de viaje y otras no ofrecen información específica sino que se remiten a los acuerdos realizados con las universidades o a la legislación vigente. En definitiva, las respuestas expuestas en esta pregunta demuestran que existen grandes diferencias en cuanto a las compensaciones aportadas por las empresas y de aquí se deriva también que estas diferencias están relacionadas con los distintos países de la Unión Europea. En el Anexo 3, donde vemos el formulario con todas las respuestas de los encuestados, observamos que las empresas que pagan a sus estudiantes en prácticas las cantidades de 700 y 800 euros proceden de Holanda y Alemania, respectivamente. Sin embargo, también procede de Holanda la empresa que aporta una compensación de 250 euros, mientras que la empresa que contribuye con 400 euros procede de España.

No es posible, por tanto, establecer ningún tipo de relación clara entre la procedencia de las empresas y la cuantía proporcionada a los estudiantes en prácticas. Sin embargo, las respuestas con las que contamos en esta investigación sí nos permiten constatar la heterogeneidad en cuanto al tipo de compensación ofrecido y la cuantía de la misma.

En cuanto al tipo de prácticas que ofertan las empresas, en la Figura 23 se observa el éxito rotundo de las prácticas en la oficina de la empresa.

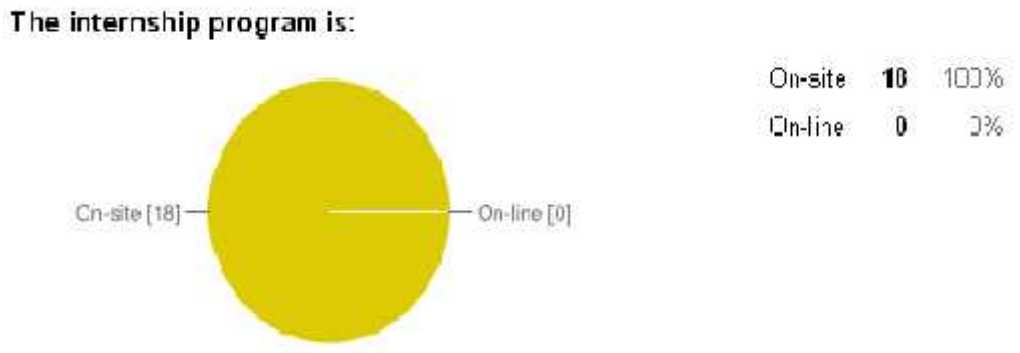


Figura 23: Lugar donde se realizan las prácticas: en la oficina o a través de internet

Cuando se plantea a las empresas qué tipo de prácticas ofrecen: bien en la oficina o bien a través de internet, el 100 % de los 18 encuestados afirma que su programa de prácticas está concebido para realizarse en la propia empresa. Esta victoria categórica de las prácticas en empresa en detrimento de las realizadas a través de internet llama la atención al darse esta situación en la era de las tecnologías y sobre todo en una actividad profesional absolutamente basada en la informática y en internet como es la traducción. Esto es una muestra clara de que, por mucho que la tecnología avance, el contacto humano es insustituible y sigue prefiriéndose para la formación en lugar de la enseñanza a distancia u online. Por otra parte, un aspecto positivo de las prácticas a través de internet sería el abaratamiento de los costes ya que el estudiante podría realizar prácticas para una empresa de otro país sin moverse de su casa. Sin embargo, esto no favorecería en ningún momento la movilidad del estudiante, que se considera vital en la formación de los estudiantes en el EEES e, incluso más, en el campo de la traducción, donde la movilidad se convierte en un requisito indispensable para adquirir las competencias lingüísticas y culturales necesarias en la formación de todo traductor.

En cuanto a la formación de los estudiantes en prácticas, en la Figura 24 se observan las respuestas de las empresas con respecto a los estudios mínimos que sus estudiantes en prácticas deben haber superado:

Minimum academic requirement:

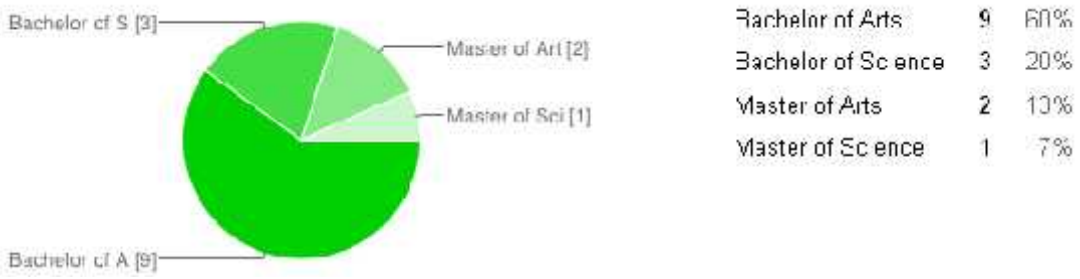


Figura 24: Requisitos académicos mínimos necesarios para que los estudiantes participen en el programa de prácticas de la empresa

Para el 80 % de las empresas encuestadas el requisito se limita a estudios de grado (*bachelor*), primando los estudios de grado de humanidades (Bachelor of Arts, 60 %). Solo el 20 % de los encuestados considera indispensable que sus estudiantes de prácticas cuenten con estudios de máster. Estos datos indican que las empresas no cuentan con unos requisitos de formación especialmente estrictos con respecto a formación de grado y de posgrado. Esto puede deberse, por ejemplo, a que normalmente sean los estudiantes de grado los que solicitan las prácticas o a que las empresas no observen diferencias importantes entre los conocimientos de estudiantes de grado y de posgrado y por tanto no consideran que los estudiantes con un posgrado cuentan con un conocimiento más avanzado que los estudiantes de grado. También es posible que los estudiantes en prácticas en estas empresas no realicen actividades profesionales de alto nivel para las que se requieran los conocimientos adquiridos en un máster. Por otra parte, la preferencia hacia las "letras" en lugar de las "ciencias", puede deberse a que la traducción se ha considerado tradicionalmente una tarea de "letras" y a que el grado en Traducción e Interpretación se enmarca dentro de los estudios de humanidades. Resulta difícil, además, enmarcar los másteres de traducción técnica o audiovisual dentro de "Master of Arts" o "Master of Science" por lo que deducimos que habría sido más descriptivo incluir en esta pregunta distintas opciones dentro de los estudios de traducción en lugar de ofrecer opciones tan genéricas como es el caso; por ejemplo: grado en Traducción e Interpretación, máster en traducción técnica, máster en traducción especializada, máster en traducción audiovisual, máster en traducción jurídica, etc. De esta forma, obtendríamos información más específica sobre qué tipo de formación en traducción prefieren las empresas para sus estudiantes en prácticas.

En las 5 preguntas siguientes se interroga a las empresas sobre cómo valoran ciertas competencias en los estudiantes en prácticas, a saber: competencia traductora, competencia revisora, competencia tecnológica, competencia en la gestión de proyectos y competencias personales.

How important do you consider the intern's translation competences?

Figura 25: La importancia de la competencia traductora (por ejemplo: traducción de temas especializados, gestión terminológica, investigación sobre diversos temas)

La primera de las competencias, la competencia traductora, podría considerarse la competencia básica y esencial del traductor. Sin embargo, llama la atención observar cómo solo poco más del 50 % de las empresas encuestadas (53 % concretamente) la considera como una competencia esencial o importante en los estudiantes de traducción y, de hecho, solo el 12 % la considera como una habilidad esencial mientras que el 41 % de los encuestados lo considera "A plus", es decir, un punto positivo extra o un beneficio adicional. Resulta sorprendente que incluso una de las empresas considera la posesión de esta competencia como irrelevante. Como vemos, las empresas de traducción no dan tanta importancia a la competencia traductora como cabría esperar. Esto podría deberse, por ejemplo, a que las empresas consideran que se trata de una competencia que ellas mismas pueden enseñar mediante su periodo de prácticas o a que en realidad las empresas no comprenden a qué nos referimos con "competencia traductora".

How important do you consider the intern's revision and review competences?

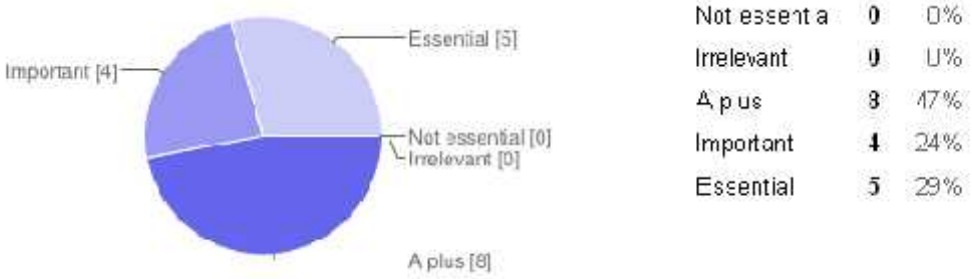
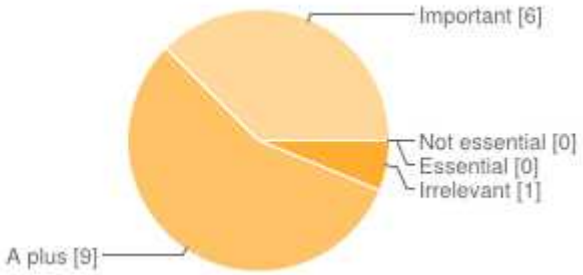


Figura 26: La importancia de la competencia revisora (por ejemplo: revisión centrada en errores de traducción y errores gramaticales, uso de la terminología y texto adecuado a la cultura meta)

Como puede observarse en la Figura 26, el 53 % de los encuestados considera la competencia revisora esencial o importante y el 47 % la considera una habilidad adicional ("A plus"). Casi el 30 % de los encuestados considera esta competencia como esencial, lo cual contrasta con el caso de la competencia traductora, la cual consideraban esencial solo el 12 % de los encuestados. Por tanto, la competencia revisora se considera más importante que la traductora y esto podría deberse al aumento de la traducción automática, que hace que los traductores ya no se dediquen tanto a traducir sino que cumplan más funciones de revisión y post edición de material traducido a través de herramientas de traducción automática. Este dato puede tenerse en consideración a la hora de desarrollar los planes de estudio del futuro, donde debería darse más atención a la competencia revisora.

La tercera competencia cuya importancia queremos evaluar es la competencia tecnológica:

How important do you consider the intern's technological competences?



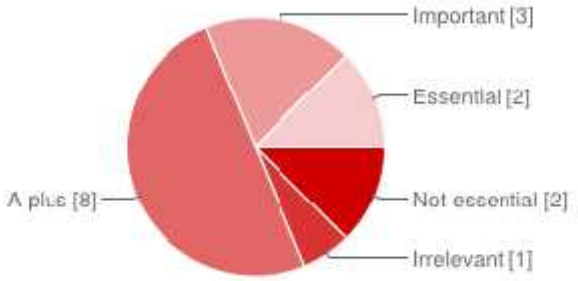
Not essential	0	0%
Irrelevant	1	6%
A plus	9	56%
Important	6	38%
Essential	0	0%

Figura 27: La importancia de la competencia tecnológica (por ejemplo: conocimiento de lenguajes de programación, localización de páginas web y de software y herramientas de maquetación)

La competencia tecnológica en los estudiantes en prácticas es valorada por la mayoría de las empresas (el 56 %) como un valor añadido ("A plus") y como importante por el 38 % de las empresas. Resulta una vez más sorprendente encontrar una empresa que considera la posesión de esta competencia como irrelevante, teniendo en cuenta que la industria de la traducción tiene un alto componente de tecnología hoy en día. Por esta razón también sorprende que ninguno de los encuestados haya considerado esta habilidad como esencial. Sin embargo, una posible explicación de estos resultados puede tener que ver con la propia pregunta, ya que los ejemplos proporcionados exponían un conocimiento tecnológico bastante específico: lenguajes de programación, localización y herramientas de maquetación. Los encuestados, por tanto, habrán entendido que esta pregunta no se relaciona únicamente con la capacidad del estudiante para manejar un ordenador o ciertos programas de traducción (lo cual asumimos que habrían considerado como "Esencial"), sino que esta pregunta va más allá y nombra aspectos más especializados de la competencia tecnológica, de ahí que más del 50 % de las empresas que han respondido a este estudio hayan considerado estas habilidades como conocimientos con un valor adicional. Aun así, queda patente la gran medida en que se valora la competencia tecnológica, considerada como importante o positiva por el 94 % de los encuestados. Este dato sugiere que la tecnología debe tener una posición predominante en la formación de los traductores.

En la siguiente Figura (Figura 28), las empresas participantes en este estudio valoraron la importancia que otorgan a la capacidad de los estudiantes en prácticas para gestionar proyectos. En este sentido se puede observar una reacción bastante más dividida o heterogénea con respecto a otras cuestiones planteadas anteriormente.

How important do you consider the intern's project management competences?



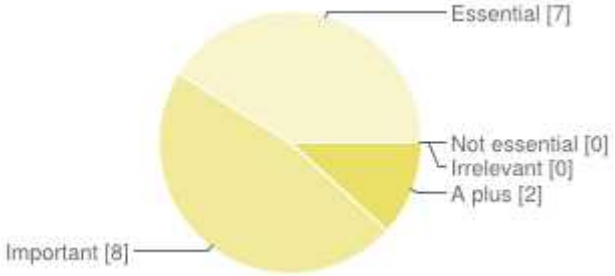
Not essential	2	13%
Irrelevant	1	6%
A plus	8	50%
Important	3	19%
Essential	2	13%

Figura 28: La importancia de las competencias para la gestión de proyectos (por ejemplo: identificación de los requisitos del cliente, dirigir proyectos, comprender los estándares de calidad y normas)

En este caso, observamos que hasta el 19 % de los encuestados considera esta competencia como un conocimiento no esencial o irrelevante, mientras que el 50 % lo considera un valor añadido, otro 19 % lo considera importante y, por último, el 13 % lo considera esencial. Aunque existe heterogeneidad en las respuestas, una clara mayoría (el 82 %) lo considera importante, un valor positivo extra o esencial. De este dato puede derivarse que las empresas esperan que los estudiantes en prácticas estén, como mínimo, familiarizados con los procesos de gestión de proyectos y la parte comercial de la traducción como actividad empresarial. En cuanto al 19 % que considera estas competencias irrelevantes o no esenciales, podemos deducir que no consideran importantes estas competencias bien porque los estudiantes en prácticas no realizarían tareas de gestión de proyectos, bien porque consideran que los estudiantes pueden adquirir estos conocimientos rápidamente durante las propias prácticas.

Finalmente, la última pregunta relacionada con las competencias de los estudiantes se centra en las habilidades personales de los estudiantes: su capacidad de trabajo en equipo y diálogo, iniciativa y negociación.

How important do you consider the intern's personal skills?



Not essential	0	0%
Irrelevant	0	0%
A plus	2	12%
Important	8	47%
Essential	7	41%

Figura 29: La importancia de las habilidades personales (por ejemplo: precisión, trabajo en equipo, iniciativa, negociación, diálogo)

En la Figura 29 observamos que estas habilidades personales son las que mayor puntuación alcanzan en su consideración como esenciales (41 %) e importantes (47 %), con respecto a todas las demás. Solo el 12 % de los encuestados las considera como un valor añadido, y ninguno las considera irrelevantes o no esenciales. Este resultado indica entonces que las empresas buscan a estudiantes en prácticas proactivos y con los que se pueda dialogar y trabajar en equipo. Entendemos que esto prima con respecto al resto de habilidades porque un buen ambiente y disposición de trabajo es lo que permite al estudiante en prácticas desarrollar sus conocimientos y capacidades en la empresa, junto al resto de trabajadores. Es decir, el aprendizaje de las otras competencias (traductora, revisora, tecnológica y de gestión) pasa porque el estudiante tenga las habilidades personales adecuadas.

Una vez valorados y analizados los distintos tipos de competencias, la encuesta pasa a recabar información con respecto al feedback que las empresas proporcionan a las universidades de los estudiantes en prácticas. En la Figura 30, a continuación, se observa que la mayoría de las empresas encuestadas (el 78 %) afirma colaborar con las

universidades de donde proceden los estudiantes en prácticas y aportan el feedback de la experiencia y el desarrollo formativo del estudiante.

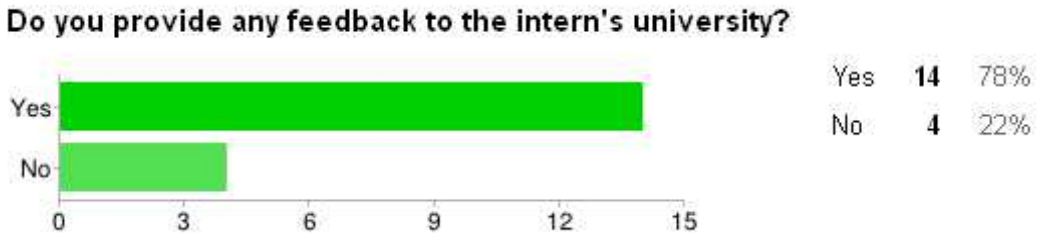


Figura 30: ¿Proporciona algún tipo de feedback a la universidad del estudiante en prácticas?

Para conseguir más detalles en cuanto al tipo de feedback que ofrecen las empresas, la siguiente pregunta de la encuesta no cuenta con opciones entre las que elegir sino que se trata de preguntas abiertas, de forma que las empresas puedan explicar en detalle de qué forma realizan la evaluación de sus estudiantes en prácticas:

- Informe

- Si las universidades solicitan un informe, se lo proporcionamos. Si no, entregamos al estudiante en prácticas un informe estándar que puede entregar a su universidad o no.

- Informe final

- Sesión de evolución + informe de evaluación a los 3 meses y sesión de evolución + informe de evaluación a los 6 meses

- Informe final

- Según el acuerdo con a universidad (no siempre, aunque a menudo). Normalmente un informe breve

- Proporcionamos un informe, cuyo formato y contenido varía según la universidad

- Depende de los requisitos de la universidad

- Normalmente informes

- Informe, posible reunión

- Informe de evaluación y reuniones

- Los propios estudiantes en prácticas elaboran un informe que contiene una sección elaborada por la empresa sobre el estudiante en prácticas y sus habilidades

- Contamos con una plantilla detallada para realizar informes que completamos para cada estudiante en prácticas si así se requiere

- Proporcionamos feedback sobre los contenidos del programa de prácticas

Figura 31: Respuestas sobre el tipo de feedback que las empresas proporcionan a las universidades de donde proceden los estudiantes en prácticas (Traducción propia; original en Anexo 3)

Como vemos en la Figura 31, algunas empresas (3) matizan su respuesta y explican que ofrecen feedback cuando las universidades lo piden. Este feedback aportado por las empresas, adopta muy diversas formas, aunque principalmente se trata de un informe (12), que suele presentarse al final. Una de las empresas afirma elaborar un informe de evaluación tras los 3 primeros meses de prácticas y otro a los 6 meses y dos empresas exponen la posibilidad de reunirse con los responsables de prácticas de la universidad como parte del feedback.

En cuanto al feedback que la empresa da al propio estudiante en prácticas, la Figura 32 nos muestra que la mayoría de las empresas (89 %) sí ofrece algún tipo de sugerencias o comentarios a los estudiantes para que estos puedan reafirmar o mejorar lo aprendido.

Do you provide any suggestions to the intern for maintaining or improving his/her performance in the future?

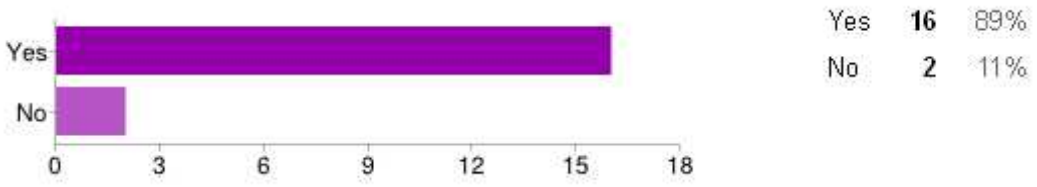


Figura 32: ¿Proporciona algún tipo de comentarios o sugerencias al estudiante en prácticas para que mantenga o mejore su actividad en el futuro?

Finalmente, la última pregunta de esta encuesta pretende conocer los detalles sobre cómo se evalúa el trabajo de los estudiantes en prácticas y quién los evalúa. Estas son las respuestas proporcionadas por las empresas:

- A nuestros estudiantes en prácticas se le asigna un equipo de un proyecto y cada día realizan una sesión de seguimiento con el jefe de dicho equipo.

- El coordinador del estudiante en prácticas se encarga de repasar con él su progreso dos veces por semana.

- El instructor del estudiante en prácticas.

- El estudiante en prácticas cuenta con un supervisor en nuestra empresa a quien informan. Los estudiantes funcionan como parte integral de nuestro equipo de traducción o de gestión de proyectos. Si traducen, todo lo revisa un traductor en plantilla y la revisión se devuelve al estudiante para que este la estudie y acabe. Si trabajan con el equipo de gestión de proyectos, un gestor de proyectos supervisa cada uno de los proyectos en los que el estudiante participa. El informe final lo elaboran el jefe de producción y el director de operaciones.

- El trabajo del estudiante en prácticas está estrechamente supervisado por su encargado directo y los gestores de proyectos.

- Sesión de evolución + informe de evaluación a los 3 meses y sesión de evolución + informe de evaluación a los 6 meses, siempre por parte del jefe de equipo.

- La persona responsable del estudiante en prácticas a través de reuniones regulares.

- Cada estudiante en prácticas trabaja para un coordinador, quien proporcionará feedback con respecto a las tareas que el estudiante lleve a cabo.

- Reciben feedback tras cada tarea de traducción realizada. La evaluación puede proceder del revisor, del jefe del equipo lingüístico o del gestor del proyecto que se le haya asignado. Antes de comenzar a realizar labores específicas relacionadas con un proyecto, el estudiante se familiariza con los procesos de la empresa y las herramientas y es evaluado por la gestión de QA y el soporte técnico.

- Asignamos al estudiante en prácticas un responsable y mentor que se encarga de la evaluación formal e informal.

- Mediante reuniones y evaluaciones con los gestores de proyectos experimentados y el personal de gestión.

- El estudiante en prácticas cuenta con un tutor que es un traductor experimentado. El tutor recopilará todas las evaluaciones de los traductores experimentados que supervisen al estudiante y le hará un resumen. Además, el estudiante en prácticas recibe un feedback detallado de cada una de sus traducciones realizadas. También se llevarán a cabo reuniones regulares planificadas con el tutor y en ocasiones con el jefe de producción.

- Se asigna al estudiante un gestor de proyectos como su mentor.

- Contamos con un mentor del estudiante en prácticas que supervisará el desarrollo de su actividad e informará sobre dicho desarrollo en los informes realizados a mitad del periodo de prácticas y al final.

- El trabajo se evalúa comparándolo con el programa y requisitos de cada puesto. La evaluación la realiza un coordinador.

- Contamos con tutores que acompañan al estudiante en prácticas y lo evalúan.

Figura 33: Cómo se evalúa el trabajo realizado por el estudiante en prácticas y quién lo evalúa (Traducción propia; original en Anexo 3)

Aunque algunas empresas proporcionan más detalles que otras a la hora de responder a esta cuestión, en la mayoría de los casos vemos que existe una figura encargada de la supervisión y seguimiento del estudiante en prácticas. En algunos casos se especifica que esta persona es un traductor experimentado o un gestor de proyectos, mientras que en otros casos se habla simplemente de mentor, tutor o instructor del estudiante. La forma y regularidad de la evaluación también varía y mientras que algunas empresas señalan reuniones, otras hablan de informes y, la mayoría, no ofrece detalles al respecto sino que hablan únicamente de “la evaluación”. Se observa por tanto una gran heterogeneidad en la profundidad de las encuestas proporcionadas, lo cual indica que cada empresa cuenta con su propio sistema de evaluación de la actividad de los estudiantes en prácticas. De esto se deriva que podría ser útil para las empresas la creación de unas directrices con indicaciones sobre cómo evaluar a los estudiantes en prácticas. A través de un sistema de evaluación homogéneo conocido tanto por empresas como por estudiantes y universidades, los estudiantes podrán comprender mejor sus fallos o aciertos y optimizar el feedback que reciban.

Encuesta 2: Work placements for translation students (surveyII)

Esta segunda encuesta, dirigida a empresas que no cuentan con un programa de prácticas en la actualidad pero que podrían estar interesadas en establecer uno, obtuvo 7 repuestas que analizaremos a continuación, comparándolas con las respuestas obtenidas a partir de la primera encuesta (survey I). Es importante tener en cuenta, sin embargo, que esta segunda encuesta tiene menor peso que la anterior al contar con solo 7 empresas encuestadas.

En este caso obtenemos también gran variedad de encuestados, procediendo cada una de las empresas de un país diferente: Polonia, Dinamarca, Serbia, Hungría, Islandia, Eslovaquia y Alemania. Aunque hemos pretendido realizar nuestro trabajo a partir de una muestra de empresas procedentes únicamente de la Unión Europea, vemos que en este caso Islandia se ha "infiltrado" entre los encuestados. Esto se debe a la dificultad de averiguar en ocasiones de qué país procede cada empresa a partir de la información que aparece en la página web. Por otra parte, podríamos también haber ayudado a evitar este problema si en el correo electrónico de presentación del estudio que se envió a las empresas se hubiese mencionado que las encuestas solo se dirigían a empresas ubicadas en la Unión Europea, cosa que no se hizo.

Continuando con el análisis de las respuestas a esta segunda encuesta, vemos (Figura 34) que la actividad de las empresas que la han respondido se centra principalmente en traducción y localización (53 %), seguido en igual proporción por revisión, corrección y post-edición.

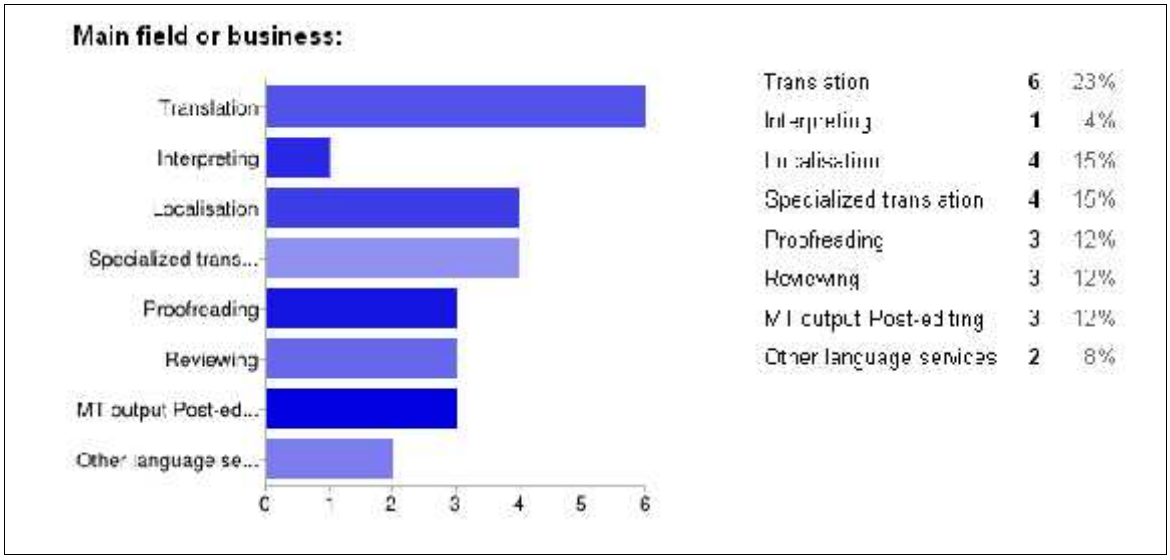


Figura 34: Principal campo o actividad empresarial

Este dato coincide con los datos representados en los resultados del survey I, ratificando la predominancia de estas actividades con respecto a otras en el mercado de servicios lingüísticos.

En cuanto al tamaño de las empresas encuestadas, la Figura 35 muestra que la mayoría de las empresas cuenta con entre 5 y 10 empleados (57 %), mientras que el resto ronda entre 11 y 30.

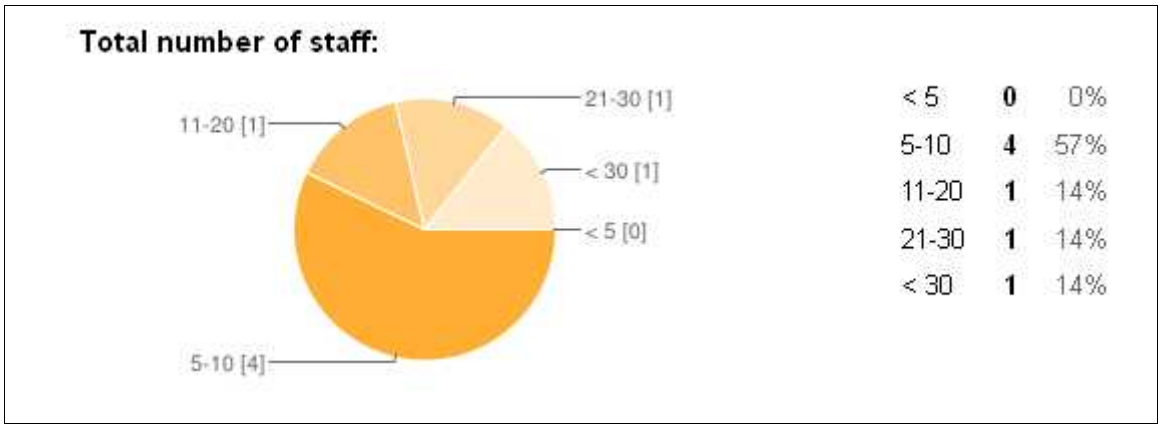


Figura 35: Número total de trabajadores

En este caso se produce el mismo error que en la anterior encuesta con respecto al "< 30", por lo que no podemos saber con exactitud si la empresa que ha marcado esta opción tiene más de 30 empleados o menos.

Cuando a las empresas encuestadas se les pregunta si, en el caso de establecer un programa de prácticas para estudiantes, proporcionarían algún tipo de compensación (Figura 36), casi todas parecen estar concienciadas al respecto al responder que sí lo harían (86 %). Tan solo la empresa encuestada procedente de Eslovaquia rechaza esta posibilidad.

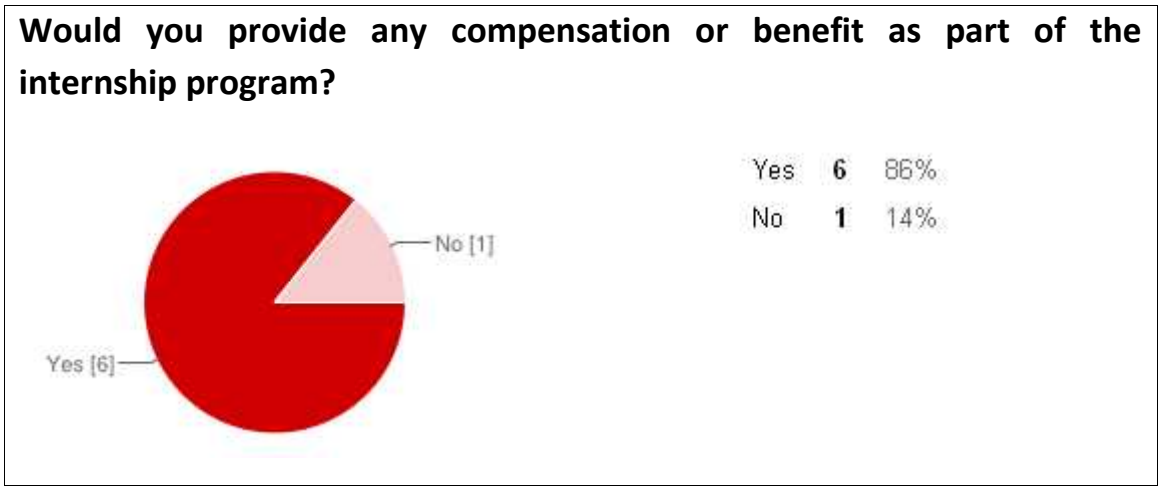


Figura 36: En el caso de establecerse un programa de prácticas en su empresa, ¿proporcionaría algún pago o compensación como parte del programa?

Al profundizar en este aspecto y preguntar a las empresas que afirmaron compensar de algún modo a los estudiantes en prácticas qué tipo de compensación ofrecerían, las respuestas son variadas:

- Podríamos considerar ofrecer compensación

- Sueldo

- Depende de la cualificación y la combinación lingüística del estudiante en prácticas

- Salario mínimo

- Pago

- Aproximadamente 1000 € al mes

Figura 37: Tipo de compensación que proporcionaría la empresa a sus estudiante en prácticas (Traducción propia; original en Anexo 4)

Llama la atención que, al solicitar los detalles de dicha compensación que las empresas ofrecerían a cambio del trabajo realizado por el estudiante en prácticas, uno de los encuestados que ya había dicho que sí ofrecería compensación, afirme ahora "Podríamos considerar ofrecer compensación". Otra de las respuestas indica que la compensación "Depende de la cualificación y la combinación lingüística del estudiante en prácticas", lo que sugeriría que no todas las combinaciones lingüísticas tienen el mismo valor y que un estudiante con cualificaciones más bajas requerirá más formación o supervisión por parte de la empresa y, por tanto, recibirá menos compensación. Sorprende, por último, la respuesta de la empresa alemana que estaría dispuesta a pagar 1000 euros al mes al estudiante en prácticas, dato que contrasta con el resto de las respuestas ya que ninguna otra empresa ofrece un dato numérico en cuanto a la compensación que proporcionaría. La única relación que podría establecerse en este caso entre las respuestas y los países de origen de las empresas, es que mientras que Alemania, Dinamarca e Islandia utilizan en su respuesta las palabras "sueldo", "salario" o la cantidad en sí, Polonia y Serbia no son tan categóricas en sus respuestas y realizan afirmaciones mucho más vagas como "Podríamos considerar…" o "Depende de la cualificación…".

Al igual que en la primera encuesta, el 100 % de las empresas aboga por unas prácticas "on-site", es decir, unas prácticas en las que el alumno acuda en persona a la oficina de la empresa, rechazando así la posibilidad de realizar las prácticas a través de internet.

En cuanto a los requisitos académicos que estas empresas establecerían en caso de tener un programa de prácticas, en la Figura 38 observamos que la balanza se inclina indiscutiblemente hacia las letras o humanidades (86 %), ya se trate de estudios de grado o de posgrado.

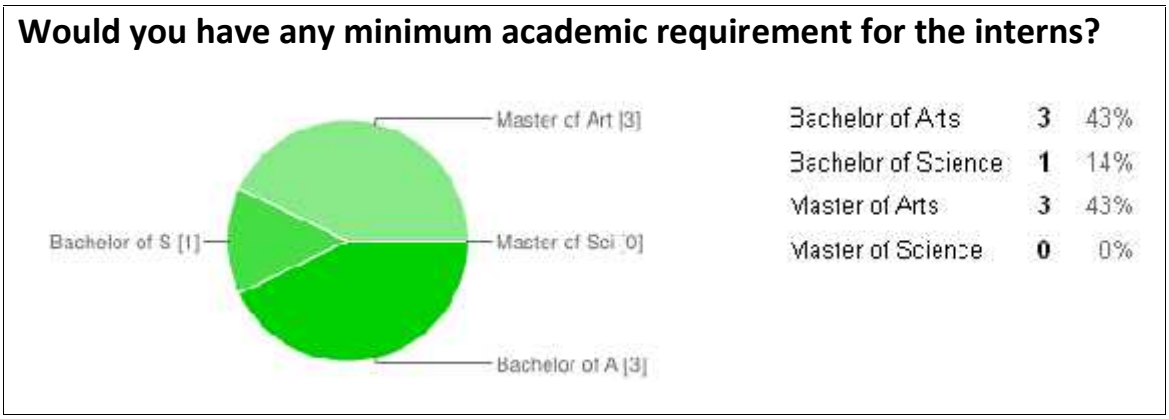
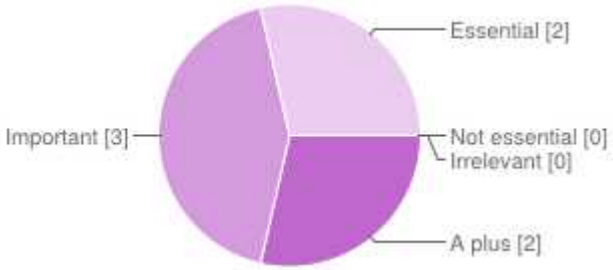


Figura 38: Requisitos académicos mínimos que la empresa establecería para que los estudiantes participasen en sus programas de prácticas

A continuación, se cuestionó a las empresas encuestadas con respecto a cómo valoran las distintas competencias de los estudiantes.

En primer lugar, las empresas evaluaron la competencia traductora:

How important would you consider the intern's translation competences?

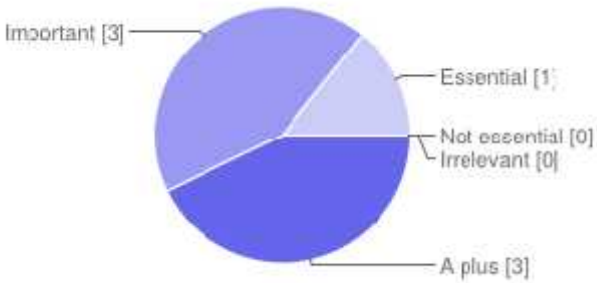


Not essential	0	0%
Irrelevant	0	0%
A plus	2	29%
Important	3	43%
Essential	2	29%

Figura 39: Importancia que las empresas otorgarían a la competencia traductora en los estudiantes en prácticas

El 72 % de las empresas encuestadas considera esta habilidad importante o esencial, mientras que el resto lo considera como un valor añadido o extra. En este caso ninguna empresa considera esta competencia irrelevante, tal y como sucede en la encuesta anterior. Esto último, sin embargo, puede considerarse anecdótico puesto que, en ambos casos, la mayoría de las empresas admiten la importancia de las habilidades traductoras.

How important would you consider the intern's revision and review competences?



Not essential	0	0%
Irrelevant	0	0%
A plus	3	43%
Important	3	43%
Essential	1	14%

Figura 40: Importancia que las empresas otorgarían a la competencia revisora y correctora en los estudiantes en prácticas

Esta competencia (Figura 40) es considerada como importante o esencial por el 57 % de los encuestados y un valor añadido por el resto, siendo estos datos muy similares a los encontrados en la anterior encuesta y poniéndose de manifiesto cómo la competencia revisora se considera tan importante o incluso más que la competencia traductora.

En cuanto a las competencias tecnológicas (Figura 41), el porcentaje de empresas que las consideran importantes o esenciales supera al caso anterior, llegando al 71 %. El resto de las empresas lo consideran un valor añadido.

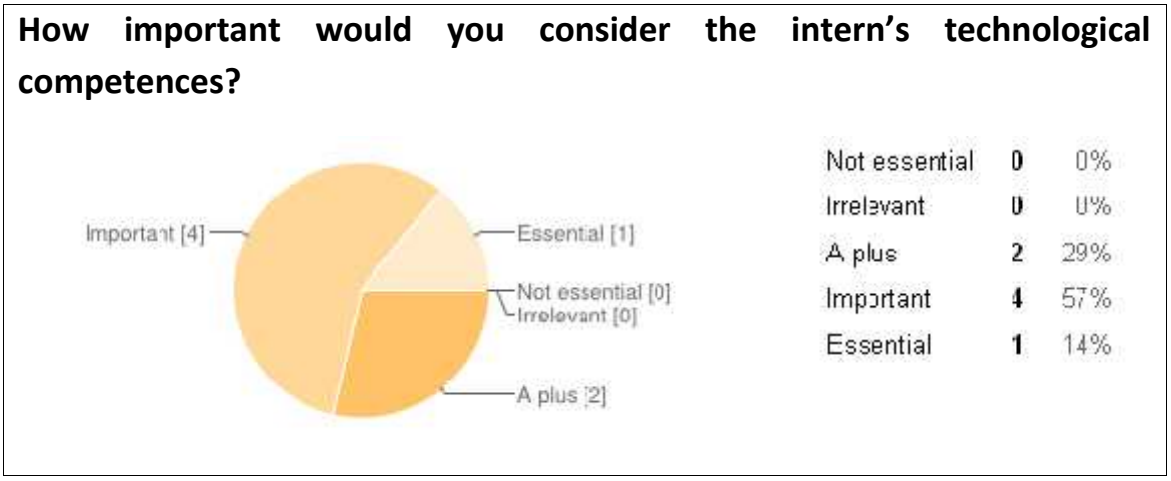


Figura 41: Importancia que las empresas otorgarían a la competencia tecnológica en los estudiantes en prácticas

Pasamos a continuación (Figura 42) a las competencias relativas a la gestión de proyectos donde, una vez más, se da gran heterogeneidad en las respuestas obtenidas.

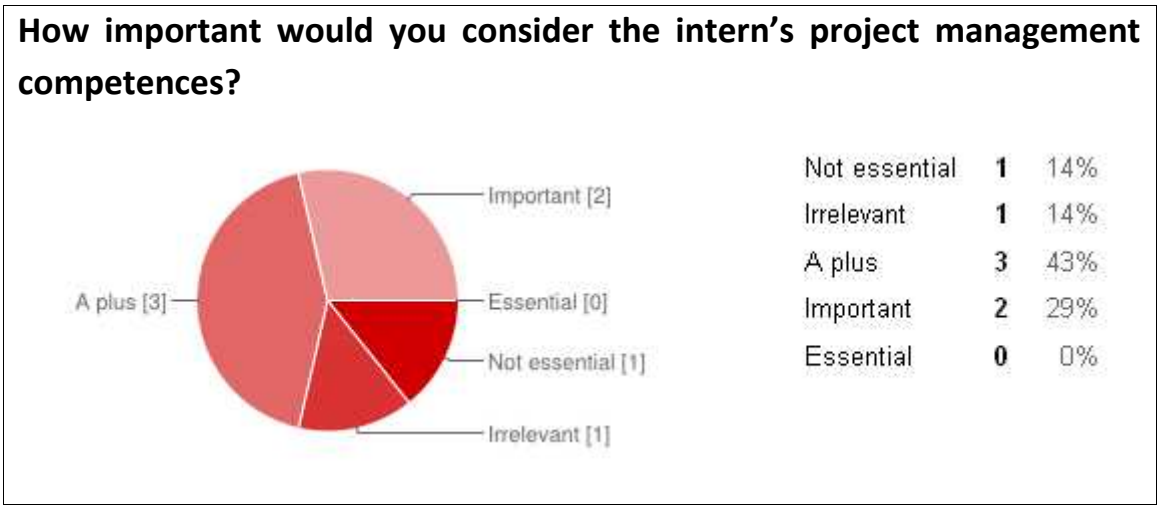
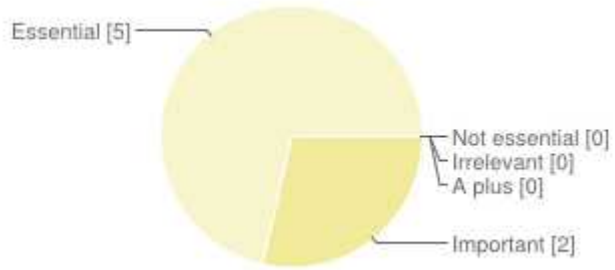


Figura 42: Importancia que las empresas otorgarían a las competencias de gestión de proyectos en los estudiantes en prácticas

Lejos de considerar estas competencias como esenciales (0 %), un 28 % de los encuestados las considera, de hecho, no esenciales o irrelevantes. El resto de los encuestados (72 %), sí las considera importantes o un valor añadido, pero nunca esenciales. De estos datos se deriva una vez más que sería conveniente, aunque no esencial, que los estudiantes contaran con ciertos conocimientos en cuanto a la gestión de proyectos.

Finalmente, la última competencia que las empresas evaluaron está relacionada con las habilidades personales de los estudiantes:

How important would you consider the intern's personal skills?



Not essential	0	0%
Irrelevant	0	0%
A plus	0	0%
Important	2	29%
Essential	5	71%

Figura 43: Importancia que las empresas otorgarían a las habilidades personales de los estudiantes en prácticas

Incluso más rotunda todavía es la respuesta en esta segunda encuesta, donde todas las empresas consideran las habilidades personales importantes (29 %) o esenciales (71 %) para el desarrollo de la actividad del estudiante en prácticas.

Con respecto al feedback que las empresas proporcionarían a las universidades, todas menos una (el 86 %), afirma que lo haría. Y las formas en las que esto ocurriría serían las siguientes:

- Breve informe de cada estudiante

- Podríamos proporcionar cualquier tipo de feedback que necesite, como informes sobre la actuación del estudiante en prácticas, sugerencias sobre el progreso futuro y colaboración con su universidad, etc.

- Lo que se requiera

- Podemos proporcionar un informe

- Evaluación

Figura 44: Respuestas sobre el tipo de feedback que las empresas proporcionarían a las universidades de los estudiantes en prácticas (Traducción propia; original en Anexo 4)

Por otra parte, el 100 % (7) de las empresas encuestadas afirman que proporcionarían feedback al estudiante en prácticas. Sin embargo, cuando se les pregunta sobre quién evaluaría al estudiante en prácticas y cómo lo haría, solo 4 empresas aportan sus respuestas:

- Estamos certificados por la ISO y evaluaríamos constantemente la actividad del estudiante en prácticas en el proceso de los proyectos. Después, le proporcionaríamos feedback individual y, finalmente, una evaluación global escrita.

- Breve informe haciendo referencia a sus habilidades y sugerencias de mejora.

- El estudiante en prácticas sería evaluado por nuestros traductores, revisores o gestores

de proyectos experimentados.

- Nuestro jefe de calidad interno sería el entrenador interno responsable de la evaluación y proporcionaría feedback de cada una de las tareas de traducción llevadas a cabo.

Figura 45: Cómo se evaluaría el trabajo realizado por el estudiante en prácticas y quién lo evaluaría (Traducción propia; original en Anexo 4)

Al igual que en la encuesta anterior, las empresas aportan distintos niveles de profundidad en sus respuestas y mientras que en unas empresas parece estar claramente establecido quién se encarga de evaluar al estudiante en prácticas y cómo, otras podrían necesitar directrices sobre cómo hacerlo o quizás no se lo han planteado aún porque hasta el momento no han contado con estudiantes en prácticas.

Tras analizar las respuestas obtenidas en esta segunda encuesta, vemos cómo las respuestas de esta segunda encuesta no son tanto comparables o contrastables con las de la primera encuesta sino que, más bien, son complementarias. No se producen grandes disparidades entre lo que las empresas que no tienen programas de prácticas harían si los tuvieran y las empresas que ya cuentan con programas de prácticas. Esto quiere decir que las acciones que se emprendan para promocionar los programas de prácticas entre las empresas de traducción serán válidas tanto para las empresas que ya cuentan con prácticas como para las que están interesadas en iniciar dichos programas, ya que sus preferencias al respecto son similares.

6. Conclusiones generales y propuestas de mejora

De las dos encuestas realizadas para el desarrollo de este estudio se derivan algunas conclusiones que pueden resultar de utilidad a la hora de realizar otros proyectos de investigación de mayor envergadura con respecto a los programas de prácticas para estudiantes de traducción, como es el proyecto AGORA.

A medida que exponemos las conclusiones generales extraídas de los resultados, ofreceremos propuestas mediante las que se podría mejorar este estudio, con el objetivo de poder llegar a crear programas de prácticas basados en las necesidades reales y específicas tanto de las empresas como de los estudiantes de traducción.

De 217 empresas que recibieron nuestras encuestas, tan solo 25 se han mostrado interesadas en el tema de los programas de prácticas para estudiantes de traducción. Aunque ya expusimos anteriormente algunos de los aspectos que habrían dificultado la participación de más empresas (intervalo para responder breve, periodo estival) que podrían explicar parte de la falta de respuestas, el número de empresas que se prestó a participar en el estudio sigue siendo bastante bajo. Esto muestra una importante falta de interés por parte del sector empresarial de colaborar con las instituciones de educación superior. Dicha falta de interés puede partir de la falta de entendimiento, es decir, las empresas podrían no ser conscientes de los beneficios que la comunicación y colaboración con las instituciones de educación superior podría suponer y de lo

importante que es a su vez para las universidades la comunicación con el sector empresarial porque solo así las universidades podrán ofrecer a los estudiantes la formación que estos necesitan para tener éxito en el mercado laboral. Es vital, por tanto, que la universidad emprenda acciones para acercarse poco a poco al sector empresarial para establecer colaboraciones que repercutan en la empleabilidad de los estudiantes.

Volviendo a los resultados obtenidos en las encuestas, veamos ahora las preferencias generales mostradas por las 25 empresas que han participado en este estudio, las conclusiones que de ello se derivan y qué acciones podrían llevarse a cabo para mejorar la obtención de estos datos en futuras investigaciones.

Empezando por las actividades profesionales a las que se dedican estas empresas, más de la mitad realizan principalmente tareas de traducción y localización, seguidas de actividades de revisión y post edición. La formación en estas materias debe ser, por tanto, el eje central de los planes de estudio creados por las instituciones de educación superior.

En cuanto al tamaño de las empresas interesadas, estas suelen contar con entre 5 y 30 trabajadores. Aunque se trata de un rango muy amplio, vemos que la mayoría de las empresas interesadas en los programas de prácticas son relativamente grandes y consideramos que esto puede proporcionar una experiencia más enriquecedora al estudiante ya que este podría desarrollar tareas muy diversas, aprendiendo de los distintos profesionales de la empresa.

El aspecto de la compensación que las empresas estarían dispuestas a proporcionar a los estudiantes en prácticas es siempre un aspecto clave ya que de ello depende no solo la motivación de los estudiantes sino la posibilidad de que estos puedan llegar a realizar dichas prácticas o no. La gran mayoría de los encuestados (83 % en la primera encuesta y 86 % en la segunda) se posicionan a favor de compensar de alguna forma a los estudiantes que realizan las prácticas. Sin embargo, las posiciones de las distintas empresas con respecto a qué tipo de compensación ofrecerían varían en gran medida. Nos encontramos con empresas que llegan a ofrecer mensualidades que oscilan entre los 250 euros y los 1000 euros y otras empresas que informan de que la compensación dependería de la formación del estudiante y su combinación lingüística. Esta disparidad de opciones de compensación implica que no sería justo para los estudiantes de las universidades europeas encontrarse ante situaciones tan diferentes. Deben sopesarse, por tanto, opciones que hagan más igualitarios los programas de prácticas ofrecidos: por ejemplo, acuerdos entre universidades y empresas para que cada uno colabore con una parte de la compensación o crear un fondo común a partir de todas las compensaciones aportadas por las empresas y repartirlo de forma igualitaria entre todos los estudiantes, etc.

Uno de los datos más inequívocamente claros que obtenemos de este estudio es que el 100 % de las empresas encuestadas defienden un programa de prácticas “on-site”, es decir, que el estudiante se personifique en la oficina de la empresa para allí realizar su estancia de prácticas. Este resultado juega a favor del proyecto AGORA ya que este

busca crear un programa de prácticas transnacional, es decir, que promueva la movilidad como parte esencial de la formación y desarrollo tanto personal como lingüístico de los estudiantes. Con el rechazo de las empresas a la modalidad de prácticas a través de internet, las posibilidades de que un proyecto como AGORA genere interés entre las empresas de traducción europeas y llegue a buen puerto son mucho mayores.

En cuanto a los requisitos académicos necesarios para aceptar a los estudiantes en prácticas, las empresas establecen como requisitos, principalmente, los estudios de grado y de humanidades. El primer aspecto puede considerarse como un aspecto poco favorable para AGORA, ya que AGORA pretende crear un programa de prácticas para estudiantes de traducción de posgrado, por ello las instituciones de educación superior que forman parte de AGORA deberían emprender acciones para informar a las empresas de las ventajas que para ellas supondría contar con estudiantes de posgrado entre sus estudiantes en prácticas. Además, para próximos estudios, sería conveniente incluir en las encuestas a las empresas opciones de formación más específicas dentro del campo de la traducción de forma que las IES puedan conocer mejor las preferencias de las empresas, ya que “Bachelor of Arts”, “Bachelor of Science”, “Master of Arts” y “Master of Science” son opciones demasiado generales para realmente conocer las preferencias y necesidades de las empresas de traducción.

Por otra parte, en este estudio se ha pretendido averiguar, a grandes rasgos, qué competencias valoran más las empresas en sus estudiantes en prácticas. Ha resultado sorprendente comprobar que la competencia revisora ocupa un lugar tan importante como el de la competencia traductora o incluso más. Aunque deducimos que esto puede deberse al avance de la traducción automática y las necesidades de post edición y revisión que de ello resultan, sería conveniente profundizar en qué aspectos de la revisión y corrección interesan más a las empresas. De esta forma, las IES pueden tener en cuenta estos hallazgos a la hora de actualizar sus planes de estudio, que hasta el momento se centran en la competencia traductora.

La competencia tecnológica es considerada como importante por un alto porcentaje de los encuestados pero no esencial, lo cual también nos ha llamado la atención teniendo en cuenta que los ordenadores y la tecnología son las herramientas de trabajo básicas del traductor hoy en día. Hemos concluido que esto podría haberse debido a que los ejemplos aportados para ilustrar esta pregunta en la encuesta versaban sobre conocimientos demasiado especializados y, por tanto, no tan considerados esenciales por las empresas. Sería recomendable, en cualquier caso, realizar un estudio más amplio sobre qué conocimientos tecnológicos específicos requieren las empresas, de forma que las universidades pudieran adaptar sus planes formativos conforme a estas necesidades específicas.

Ante las competencias relacionadas con la gestión de proyectos, nos encontramos con respuestas de diversa índole, aunque en general se observa cómo el aspecto comercial de la traducción se va considerando más importante, en detrimento de

la concepción más romántica del ejercicio de la traducción. Los gestores de proyectos son tan vitales en las empresas de traducción como los propios traductores, y esto es una realidad que debe incorporarse a los programas de formación de las universidades puesto que las empresas así lo demandan. Del hecho de que algunos de los encuestados no hayan considerado las competencias de gestión especialmente relevantes deducimos que esto se debe a que quizás en estas empresas los estudiantes en prácticas no realizarían tareas relacionadas con la gestión.

La última de las competencias, las personales, se abanderan indiscutiblemente como el conjunto de habilidades de mayor relevancia, al ser consideradas esenciales por un gran número de empresas (41 % en la primera encuesta y 71 % en la segunda). Características como la precisión en el trabajo, el diálogo o el trabajo en equipo son consideradas vitales para el éxito profesional en una empresa ya que gracias al interés y a la proactividad se pueden adquirir el resto de competencias necesarias.

Finalmente, la mayoría de las empresas encuestadas admiten la importancia de proporcionar feedback tanto a las universidades como a los estudiantes, aunque se inclinan principalmente hacia estos últimos. Esto puede deberse a que las empresas observan la mejora en el desempeño de la actividad del estudiante una vez que este recibe feedback. Por otra parte, el hecho de que las empresas no consideren tan importante que la universidad también reciba feedback puede ser debido a una falta de comunicación o entendimiento entre universidades y empresas, ya que estas no tienen en cuenta que dicho feedback será de utilidad a las universidades para evaluar su propia formación de los estudiantes y será vital a la hora de tomar decisiones sobre modificaciones en los planes de estudio. Con respecto a las cuestiones relacionadas con el feedback y con el tipo de evaluación proporcionada a los estudiantes, se observa también una gran diversidad de opciones. Ante la heterogeneidad de respuestas obtenidas, consideramos que podría ser positivo investigar en mayor profundidad las distintas opciones y técnicas de evaluación para llegar a un método que revierta en la optimización del aprendizaje del estudiante. Así, podrían crearse unas directrices comunes para la evaluación y feedback de los estudiantes durante las prácticas que resultase útil tanto para las universidades como para los estudiantes.

En cuanto a las propuestas de mejora, este estudio podría completarse realizando una encuesta entre los estudiantes que han realizado prácticas en empresas para conocer sus experiencias, aspectos positivos y aspectos que mejorarían. De esta forma, se mostrarían “las dos caras de la moneda” y podrían contrastarse, intentado que futuros programas de prácticas en empresas pudieran desarrollarse en base a las preferencias expuestas tanto por las empresas como por los estudiantes. Dicha encuesta a estudiantes no se ha llevado a cabo en este estudio puesto que este se ha desarrollado una vez finalizado el curso académico y la posibilidad de contar con un número de respuestas representativas era escasa. Lo ideal, para investigaciones futuras, sería difundir la encuesta entre los estudiantes al comenzar el curso, cuando los estudiantes están más motivados, o al comenzar el segundo cuatrimestre, momento en que los estudiantes ven

el final del curso más cerca y por tanto se preocupan más por su futuro laboral y se interesan más por el tema de las prácticas en empresas.

Otra propuesta de mejora para desarrollar este estudio en mayor profundidad sería la realización de entrevistas a las empresas ya que esto permitiría entrar en más detalles y matices sobre la experiencia de las empresas con los estudiantes en prácticas.

Por último, queremos hacer hincapié en la necesidad de realizar un estudio de mayor envergadura y cuestiones más específicas antes del desarrollo de un programa de prácticas transnacional. Es importante, además, que dicho estudio no sea anónimo de forma que se pueda contactar con las empresas interesadas para su participación en el programa de prácticas o para realizar encuestas o entrevistas más específicas y completas.

A modo de conclusión final, podemos afirmar que, aunque aún queda mucho camino por recorrer en cuanto a la relación empresa-universidad, gracias a este estudio vemos que es ciertamente posible encontrar empresas dispuestas a establecer programas de prácticas con universitarios y dispuestas también a compensar a los estudiantes por el desarrollo de su actividad y a ofrecerles evaluaciones y sugerencias para mejorar sus habilidades profesionales. De unas buenas relaciones de comunicación entre empresas y universidades se puede obtener, además, la información práctica que las universidades necesitan para crear planes de estudios que se ajusten a las necesidades del mercado, de forma que estos esfuerzos reviertan, en última instancia, en la profesionalidad y empleabilidad de los traductores del mañana.

7. Bibliografía

Acuyo Verdejo, MC (2005) "La traducción en las instituciones europeas: nuevos retos tras la ampliación", en Romana García, ML[ed.] *II AIETI. Actas del II Congreso Internacional de la Asociación Ibérica de Estudios de Traducción e Interpretación. Madrid, 9-11 de febrero de 2005*. Madrid: AIETI, pp. 475-487. ISBN 84-8468-151-3. Disponible en: http://www.aieti.eu/pubs/actas/II/AIETI_2_MCAV_Traduccion.pdf
Última consulta: 13/06/2013

Attali, J. (1998). *Pour un modèle européen d'enseignement supérieur*. Disponible en: http://media.education.gouv.fr/file/94/9/5949.pdf
Última consulta: 8/06/2013

Benelux Bologna Secretariat, **"**Bologna beyond 2010" Report on the development of the European Higher Education Area Background paper for the Bologna Follow-up Group prepared by the Leuven/Louvain-la-Neuve Ministerial Conference 28-29 April 2009. Disponible en: http://www.ehea.info/Uploads/Irina/Bologna%20beyond%202010.pdf
Última consulta: 15/06/2013

Borja Albi, A. (2008) "La universidad española ante el reto de la convergencia. Algunas refexiones sobre los posgrados en Traducción e Interpretación", en Pegenaute, L.; Decesaris, J.; Tricás, M. y Bernal, E. [eds.] *Actas del III Congreso Internacional de la Asociación Ibérica de Estudios de Traducción e Interpretación. La traducción del futuro: mediación lingüística y cultural en el siglo XXI. Barcelona 22-24 de marzo de 2007*. Barcelona: PPU. Vol. n.º 2, pp. 153-168. ISBN 978-84-477-1027-0. Disponible en: http://www.aieti.eu/pubs/actas/III/AIETI_3_ABA_IGI_Universidad.pdf.
Última consulta: 13/06/2013

Bricall, J.M. (2000). *Informe Universidad 2000*.
http://www.oei.es/oeivirt/bricall.htm
Última consulta: 8/06/2013

Comisión Europea, DGT, (2010) "Emt Strategy 2010" Disponible en: http://ec.europa.eu/dgs/translation/programmes/emt/key_documents/emt_strategy_en.pdf
Última consulta: 11/06/2013

Comisión Europea, DGT, (2012) "Emt Strategy 2012" Disponible en: http://ec.europa.eu/dgs/translation/programmes/emt/key_documents/emt_strategy2012_en.pdf
Última consulta: 11/06/2013

Comisión Europea, EMT, Optimale. Disponible en: http://www.translator-training.eu/
Última consulta: 10/06/2012

Comisión Europea, EMT, Qualetra. Disponible en: http://www.eulita.eu/qualetra Última consulta: 10/06/2012

Comisión Europea (2012) "Traducción y multilingüismo" Disponible en: http://bookshop.europa.eu/en/translation-and-multilingualism-pbHC3210532/
Última consulta: 8/06/2013

Comisión Europea (2009) "Traducir para una comunidad multilingüe" Disponible en: http://bookshop.europa.eu/is-bin/INTERSHOP.enfinity/WFS/EU-Bookshop-Site/en_GB/-/EUR/ViewPublication-Start?PublicationKey=HC3008600
Última consulta: 8/06/2013

Comisión Europea, EMT, Transcert. Disponible en: http://transcert.eu/
Última consulta: 10/06/2012

Comisión Europea (1999) *Trends in Learning Structures in Higher Education* (versión en inglés). Presentado en Bolonia, junio 1999. Disponible en: http://www.crue.org/export/sites/Crue/procbolonia/documentos/doceua/Trends_I.pdf
Última consulta: 9/06/2013

Comisión Europea (2009), Working Group on Employability 2009
http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/conference/documents/2009_employability_WG_report.pdf
Última consulta: 12/06/2013

Comunidad Europea, Versión consolidad del tratado constitutivo de la Comunidad Europea. Disponible en: http://eur-lex.europa.eu/es/treaties/dat/12002E/htm/C_2002325ES.003301.html
Última consulta: 12/06/2013

Consejo Europeo**,** Convenio de 11 de abril de 1997 sobre reconocimiento de cualificaciones relativas a la educación superior en la región Europea. Disponible en: http://conventions.coe.int/Treaty/FR/Treaties/Html/165-SPA.htm
Última consulta: 8/06/2013

Dearing, R. (1997). *Higher Education in the Learning Society*. Disponible en: http://www.leeds.ac.uk/educol/ncihe/
Última consulta: 8/06/2013

EACEA (The Education, Audiovisual and Culture Executive Agency). (2012) "The European Higher Education Area in 2012: Bolonia process implementation report" Disponible en:
http://www.ehea.info/Uploads/%281%29/Bologna%20Process%20Implementation%20Report.pdf
Última consulta: 6/06/2013

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
Última consulta: 15/06/2013

España. Constitución española 1978. Disponible en: http://noticias.juridicas.com/base_datos/Admin/constitucion.t1.html#a27
Última consulta: 10/06/2013

España. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. La integración del sistema universitario español en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior. Disponible en: http://www.uco.es/servicios/comunicacion/media/k2/doc/normas/documentos_eees/documento_marco.pdf
Última consulta: 10/06/2013

España. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (1988) "Magna Charta Universitatum" Disponible en: http://www.queesbolonia.gob.es/dctm/queesbolonia/documentos/cartamagna.pdf?documentId=0901e72b8004c355
Última consulta: 15/07/2013

Fernández Vítores, David. (2007) "El Dilema Lingüístico de la UE: El Multilingüismo Como Rémora Institucional de la Unión". Disponible en: http://bibliotecavirtualut.suagm.edu/Glossa2/Journal/dec2007/El%20dilema%20lingu%C3%ADstico%20de%20la%20UE%20.pdf Última consulta: 16/07/2013

Font Ribas, A. (2003) "El sistema de créditos ECTS" Conferencia pronunciada el día 25 de abril de 2003 en el marco de la IX Conferencia de Decanos de las Facultades de Derecho de las Universidades españolas. Disponible en: http://www.ub.edu/mercanti/barcelona2003.pdf
Última consulta: 7/06/2013

Kelly, D. (2005) 'A Handbook for Translator Trainers: a guide to reflective practice'. Manchester: St. Jerome Publishing

Ministros responsables de la Educación Superior, "Comunicado de Berlín", Berlín el 19 de Septiembre de 2003. Disponible en: http://www.eees.es/pdf/Berlin_ES.pdf
Última consulta: 10/06/2013

Ministros responsables de Educación Superior (2010), Declaración de Budapest-Viena, Disponible en: http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/2010_conference/documents/Budapest-Vienna_Declaration.pdf
Última consulta: 09/06/2013

Ministros responsables de Educación Superior (2007), Comunicado de Londres, Disponible en: http://www.crue.org/export/sites/Crue/procbolonia/documentos/antecedentes/Comunicado_de_Londres_2007.pdf
Última consulta: 10/06/2013

Ministros responsables de la Educación Superior, "Comunicado de Lovaina", Lovaina / Louvain-la-Neuve, 28-29 de abril de 2009. Disponible en: http://www.crue.org/export/sites/Crue/procbolonia/documentos/antecedentes/Comunicado_Lovaina_Ministerio_es.pdf
Última consulta: 10/06/2013

Muñoz Martín, R. (2005) "The life to come, another story. El proceso de convergencia europea, España y la traducción y la interpretación", en Romana García, M L [ed.] *II AIETI. Actas del II Congreso Internacional de la Asociación Ibérica de Estudios de Traducción e Interpretación. Madrid, 9-11 de febrero de 2005*. Madrid: AIETI, pp. 623-640. ISBN 84-8468-151-3. Disponible en: http://www.aieti.eu/pubs/actas/II/AIETI_2_RMM_Life.pdf.
Última consulta: 13/06/2013

Nord, C. (1991) *Text Analysis in Translation. Theory, Methodology, and Didactic Application of a Model for Translation-Oriented Text Analysis*, Amsterdam: Rodopy; Engish Translation of Nord, Christiane (1988) *Textanalyse und Übersetzen.* Heidelberg: Groos.

OPTIMALE (2012) *Progress report, public part*. Disponible en: http://www.translator-training.eu/attachments/article/40/Public%20part_report_2010_OPTIMALE%204018-001-001.pdf
Última consulta: 13/06/2013

España. Ministerio de Educación Cultura y Deporte (2008) "Bolonia y la Magna Charta Universitatum" Disponible en: http://www.mecd.gob.es/dctm/boloniaeees/documentos/09grupotrabajo/bolonia-y-la-magna-charta-universitatum.pdf?documentId=0901e72b8004aaa9
Última consulta: 6/06/2013

PACTE (2000) 'Acquiring Translation Competence: hypotheses and methodological problems of a research project'. In Allison Beeby, Doris Ensigner and Marisa Presas (eds.) *Investigating Translation*, Amsterdam: John Benjamins, 99-106.

Padilla Benítez, Presentación. Reseña crítica: Seminario sobre "Lenguas y ampliación de la Unión Europea" 2004. pp 41 – 47. Disponible en: http://www.ugr.es/~greti/puentes/puentes3/04%20Presentacion%20Padilla.pdf Última consulta: 16/07/2013

Pym, A. (1992) 'Translation Competence in an Electronic Age'. In Defence of a Minimalist Approach. *Meta* XLVIII, 4. 481-497.

Ramón Flecha, Carmen García, Patricia Melgar, "El proceso educativo de convergencia europea, una mirada crítica" ISSN 0213-8464. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 18(3), (2004), 81-89. Disponible en: http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1113363

Roberts, R. (1984) 'Compétence du nouveau diploma en traduction'. In *Traduction et Qualité de Langue. Actes du Colloque Société des traducteurs du Québec/Conseil de la langue française*. Québec: Éditeur officiel du Québec. 172-184.

The Language Technology Centre (2009) "Study on the size of the language industry in the EU" Disponible en: http://bookshop.europa.eu/is-bin/INTERSHOP.enfinity/WFS/EU-Bookshop-Site/en_GB/-/EUR/ViewPublication-Start?PublicationKey=HC8009985
Última consulta: 20/06/2013

Unión Europea, Carta de los derechos fundamentales de la UE. Disponible en: http://www.europarl.europa.eu/charter/pdf/text_es.pdf
Última consulta: 08/06/2013

Unión Europea, Decisión nº 253/2000/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, del 24 de enero de 2000 Disponible en: http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2000:028:0001:0015:ES:PDF
Última consulta: 6/06/2013

Unión Europea (2000) "European Charter of Fundamental Rights" Disponible en: http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/2004/4/29/Charter%20of%20fundemental%20rights%20of%20the%20European%20Union.pdf
Última consulta: 10/06/2013

Unión Europea, "International Seminar Credit Accumulation and Transfer Systems", Leiria, Portugal - 24-25 November 2000 Disponible en: http://www.eees.es/pdf/credit_acumulation.pdf
Última consulta: 13/06/2013

Unión Europea (1992), *Official Journal of the European Communities*, "Treaty on European Union" 29 de julio de 1992, Vol. 35, ISSN 0378-6986 Disponible en: http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:1992:191:FULL:EN:PDF

Unión Europea, Reglamento nº 1 por el que se fija el régimen lingüístico de la Comunidad Económica Europea. Disponible en: http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:31958R0001:es:NOT
Última consulta: 11/06/2013

Valero Garcés, Carmen & Gambier, Yves. Presentación Power Point "Mapping translator training in Europe". Disponible en: http://www.translator-training.eu/conference/63-travelling-to-rennes Última consulta: 17/07/2013

Vega, José Luis (2009) "Nace la red de másteres europeos en traducción (Red EMT)" Puntycoma, núm. 114, agosto, septiembre y octubre Disponible en: http://ec.europa.eu/translation/bulletins/puntoycoma/114/pyc1147_es.htm
Última consulta: 15/06/2013

Wilss, Wolfram (1976) 'Perspectives and Limitations of a Didactic Framework for the Teaching of Translation'. In Richard W. Brislin (ed.) *Translation Applications and Research*, New York: Gardner. 117-137.

Webgrafía

Adendorff, Lee (2012) "Is the Magna Charta Universitatum still relevant?" http://www.universityworldnews.com/article.php?story=20120927080003671
Última consulta: 10/06/2013

Association of Translation Companies
http://www.atc.org.uk/index.html 19/07/2013
Última consulta: 18/07/2013

Bologna Process, European Higher Education Area
http://www.ehea.info/
Última consulta: 13/05/2013

Comisión Europea, Lifelong Learning Programme
http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-programme/erasmus_en.htm#did
Última consulta: 10/05/2013

Espacio Europeo de Educación Superior
http://www.eees.es
Última consulta: 13/05/2013

EUATC (European Union of Associations of Translation Companies) http://www.euatc.org/
Última consulta: 13/06/2013

EUROPAGES
http://www.europages.com/
Última consulta: 18/07/2013

GALA, Globalization and Localization Association.
http://www.gala-global.org/
Última consulta: 18/07/2013

Moreno, Isidoro. (2009) "La Universidad, el Mercado y Bolonia" publicado en *Le Monde Diplomatique*, nº 159, Enero 2009 Disponible en: http://2.medelu.org/IMG/article_PDF/article_359.pdf
Última consulta: 9/06/2013

Roitman Rosenmann, M. (2009) Revista Fusión 14 Abril 2009
http://www.revistafusion.com/20090414833/Nacional/Tema/criticas-al-plan-bolonia.htm
Última consulta: 7/06/2013

Valcárcel, M. (2006). "La (re)construcción del EEES". El Mundo Suplemento Campus 459. Disponible en: *http://www.elmundo.es/suplementos/campus/2006/459/1149026405.html*.
Última consulta: 10/06/2013

8. Anexos

8.1. Anexo 1: Encuesta preparada por el proyecto AGORA y sobre la que se basan las encuestas utilizadas en el presente estudio

SECTION A: LSP INFORMATION

1. City: Country:

2. Main field or business:

a) Translation

b) Interpreting

c) Localization

d) Specialized translation

e) Proofreading

f) Reviewing

g) MT output Post-editing

h) Other language services:

3. Total number of staff:

a) < 5

b) 5-10

c) 11-20

d) 21-30

e) > 30

4. Language combinations: _____

5. Do you provide any compensation or benefit as part as the internship program?

a) Yes

b) No

If your answer is 'Yes', please indicate which kind of compensation you provide (money, program licenses, other):

6) Indicate maximum period of time (hours) for the internship program:

a) < 100

b) 100-150

c) 150-200

d) 200-250

e) > 250

7) Indicate minimum period of time (hours) for the internship program:

a) < 100

b) 100-150

c) 150-200

d) 200-250

e) > 250

8. The internship program is:

a) On-site

b) Online

9. Does the internship program take place in a different country from the intern's origin?

a) Yes

b) No

10. If the answer to the question number 9 is yes, do you provide any travel and accommodation package?

a) Yes

b) No

11. Is there a contact person or a responsible for the intern in the translation company? (Please, provide the name and contact details if your answer is 'Yes')

a) Yes

b) No

SECTION B: INTERN INFORMATION

11. Is there any minimum academic requirement for the internship program?

a) BA

b) MA

c) MSC

d) Other:

12. Translation competence:

	Not essential				Essential
Ability to translate/interpret materials in one or more high specialized domains					
Ability to extract and manage terminology					
Ability in research, information acquisition and processing					
Ability to use information on behavioral standards, value systems and locales featuring both source and target language content cultures					
Ability to understand software/videogames localization processes					
Ability to understand mobile technologies					
Other (please specify)					

13. Revision and review competences:

	Not essential				Essential
Ability to check bilingual texts in					

search of translation mistakes					
Ability to check bilingual texts in search of grammar mistakes					
Ability to check bilingual texts for consistent use of client's or industries' terminology					
Ability to assess translation output of third parties					
Ability to check monolingual texts in search of adequacy to target audience					
Ability to check monolingual texts in search of adequacy to target domain					
Ability to adapt monolingual texts to specific locales					

14. Technological competences:

	Not essential				Essential
Ability to work with different standards (TMX, XLIFF)					
Ability to understand and use mark-up language (HTML, XML)					
Ability to understand different programming languages					
Ability to understand desktop publishing tools					
Ability to localize websites					
Ability to localize software/video game localization processes					
Ability to localize mobile applications					
Ability to parameter machine					

translation systems					
Ability to post-edit MT output					
Other (please specify):					

15. Project management:

	Not essential				Essential
Ability to identify client requirements					
Ability to produce estimates					
Ability to lead complex projects					
Ability to manage resources, costs and quality control procedures					
Ability to use translation project management tools					
Ability to understand current standards and regulations					
Other (please specify):					

16. Personal skills:

	Not essential				Essential
Accuracy and attention to detail					
Enthusiasm for getting experience					
Team work skills					
Punctuality					
Initiative and proactivity					
Attitude and cooperation					

Positive reaction to text revision					
Negotiation and dialogue abilities					
Other (please specify):					

SECTION C: LSP-INTERN FEEDBACK

17. Performance and contribution as an intern:

	Not essential				Essential
The intern has developed an adequate understanding of the company's purpose and function					
The intern has contributed to the ongoing program of the company					
The intern has progressed and worked effectively with decreasing amounts of direct supervision					
The intern has accepted responsibility for tasks of increasing complexity, difficulty or scope					
Other (please specify):					

18. Do you provide any feedback to the intern's university? Please, provide details (reports, meetings, etc.) about feedback if your answer is 'Yes'.

a) Yes

b) No

19. Do you provide any suggestions to the intern for maintaining or improving his/her performance in the future?

a) Yes

b) No

21. How will the intern's work be assessed and who will assess him/her?

22. How will the intern's evolution be assessed?

8.2. Anexo 2: Listado de empresas a las que se envió las encuestas

GALA

Nombre empresa	Correo de contacto
3:30 pm Linguistic Solutions	**liliaborissova@three30pm.de**
Acantho Ideas & Cultures	**npueyo@acantho.eu**
ACP Traductera, a.s.	**info@traductera.com**
AD VERBUM	**karlis.ozolins@adverbum.com**
Afford Translation and Interpreting Ltd	**katalin.varga@afford.hu**
Advanced International Translations, Ltd.	**info@translation3000.com**
Amidas Translation Company	**amidas@amidas.si**
ApSIC S.L.	**pcondal@apsic.com**
Aploq Ltd.	**management@aploq.com**
Arancho Doc srl	**info@aranchodoc.com**
Argos Translations Sp. z o.o.	**michal.malik@argostranslations.com**
Atril Solutions	**m.kraemer@atril.com**
AVB Language Group	**joel.sigling@avb.nl**
Babylon Translations Ltd.	**office@translation-babylon.com**
beo Gesellschaft fr Sprachen und Technologie mbH	**michael.schneider@beo-doc.de**
CBG Konsult & Information AB	**info@cbg.com**
CEET Ltd.	**david.matuska@ceet.cz**
Celer Soluciones, S.L.	**mk@celersol.com**
Centrum Lokalizacji C&M	**cm@cmlocalization.eu**

blue dimension - language solutions	**info@bluedimension.pt**
Consell Pannonia Ltd	**murban@consellp.hu**
CONTRAD	**info@contrad.com.pl**
CPSL	**acandon@cpsl.com**
Conversis Ltd.	**crestecgala@crestec.nl**
Delingua Language Service	**info@delingua.fi**
DELTA International CITS GmbH	**gerhard.wagenpfeil@dicits.com**
diaLOC, S.L.	**fernando.gonzalez@dialoc.com**
Diskusija UAB	**diskusija@diskusija.lt**
EstEnter Translations BV	**info@eetranslations.nl**
eTeams (International) Ltd	**nana.luke@eteams.ie**
Eule Lokalisierung GmbH	**jdanielsen@eule-l10n.com**
euroscript International S.A.	contact@euroscript.es
EUROTRANSLATE d.o.o.	**tina.zucko@eurotranslate.rs**
EUROTRADUS, UAB	**translations@eurotradus.lt**
exe, spol. s r. o.	**localization@exe.sk**
GAMAX Kft.	**peters@gamax.hu**
Global textware	**admin@globaltextware.nl**
GlobaWare International	**fchalumeau@globaware.com**
Glossarium - Tradues e Servios de Informtica, Lda.	**margarida.frazao@glossarium.pt**
Guia Tradues e Representaes Lda	**central@guiatrad.pt**
Haymillian	**info@haymillian.com**
HCR - Informatica e Traducoes, Lda.	**webmaster@hcr.pt**
Hermes Traducciones y Servicios Lingsticos, SL	**juanjo.arevalillo@hermestrans.com**

Hieronymus, s.r.o.	**hieronymus@hieronymus.cz**
IDEST Communication S.A.	**jpdispaux@idestnet.com**
iDisc Information Technologies, S.L.	**trad@idisc.es**
Interverbum Technology	**info@interverbumtech.com**
InText Translation Company	**crm@intexts.com**
itl Institut fr technische Literatur AG	**peter.kreitmeier@itl.eu**
ITP nv	**info@itp-europe.com**
Jonckers Translation & Engineering	**Melinda.smart@jonckers.com**
Kaleidoscope GesmbH	**klaus@kaleidoscope.at**
KantanMT	**niamhl@kantanmt.com**
KERN Global Language Services	**maren.zieger@e-kern.com**
Kilgray Translation Technologies	**istvan.lengyel@kilgray.com**
Kommunicera versttningar AB	sales@kommunicera.se
KONTEKST Andrzej Wolski sp.j.	kontekst@kontekst.pl
L10N Studio - Comunicaes Tcnicas	dcarvalho@L10Nstudio.com
Language Master International Ltd.	kristine@lminter.com
Lemoine International GmbH	GuenterL@lemoine-international.com
LEXIKA s.r.o.	michal.kmet@lexika.sk
LEXMAN, s. r. o.	martin.cetkovsky@lexman.sk
Lingsoft (PasaNet Oy)	pasanet@pasanet.fi
Linguaserve Internacionalizacin de Servicios S.A.	pedro.diez@linguaserve.com
LinguaVox Technical Translation Service	gerencia@linguavox.net
Linguistic Centre	lingvo@mail.lviv.ua

Loctimize GmbH	info@loctimize.com
Lucy Software and Services GmbH	daniel.grasmick@lucysoftware.com
Luisa Translation Agency	orders@luisa.ee
MAGIT	grzesiekw@magit.pl
MediLingua	simon.andriesen@medilingua.com
MemSource Technologies	jk@memsource.com
Metropolio Vertimai UAB	director@metropolis.lt
Mondragon Lingua, S.Coop.	aruizdezarate@mondragonlingua.com
Montero Traducciones	*traducciones@montero-traducciones.com*
Moravia Worldwide	*libors@moravia.com*
MSS	*informacio @ mss.es*
Multilingual Translations Management b.v. (MTM)	*dvandriel@mtm-international.eu*
NEON Translations and Localization | Tiido & Partners Language Agency	*ly.tiido@neontranslations.com*
nlg GmbH	*info@nlgworldwide.com*
Nova Language Solutions Ltd.	*sinead@novalanguagesolutions.com*
Nvalo eLinguistic Services	*nls@novalo.es*
Okas Language Solutions	*arvydas@okas.,net*
Omniage Ltd.	*info@omniage.com*
ORCO S.A.	*info@orco.gr*
Pangeanic	*eyuste@pangea.com.mt*
PASPARTU	*info@paspartu.gr*
PassWord Europe	*gabriella.merello@password-eu.com*
Plunet GmbH	*daniel.rejtoe@plunet.de*

Professional Translations	*cristina.dama@professional-translations.ro*
ProLinguo GmbH	*info@prolinguo.com*
Puretrans, Glees & Purer OG	*jpurer@puretrans.com*
Rheinschrift bersetzungen	*U.Steigerwald@rheinschrift.de*
RR Donnelley	*GTS.VendorManagement@rrd.com*
RS_Globalization Services	*info@rs-globalization.com*
Ryszard Jarza Translations	*info@jarza.com.pl*
Skopos - Icelandic Language Professionals	*gummi@skopos.is*
Skrivanek GROUP	*katerina.fisova@skrivanek.com*
SOFITA Interpreting and Translation Agency Ltd.	*board@sofita.com*
STDT, Lda.	*stdt@stdt.pt*
STEP.IN. S.r.l.	*step-in@step-in.it*
Stoquart SA - a TextMinded Company	*info@stoquart.com*
STP Nordic	*js@stpnordic.com*
Studio Gambit Sp. z.o.o.	*krzysztofl@stgambit.com*
Synergium	*localization@synergium.eu*
SAM Xlation GmbH	*christine.gabelmann@sam-xlation.de*
Scriptware	*info@scriptware.nl*
SDL International	*mghislandi@sdl.com*
Semantix	*info@semantix.se*
SeproTec Multilingual Solutions	*kmadsen@seprotec.com*
Signifio Language Services GmbH	*service@signifio.de*
Systran S.A.	*bernassau@systransoft.com*
tauyou	*dbc@tauyou.com*
TECHWORD	*l.legallais@techword.fr*

Teknotrans AB	*ch@teknotrans.se*
Texpertec GmbH	*ursula.kollar@texpertec.eu*
text & form GmbH	*kim@textform.com*
The Translation People	*steve.wilde@thetranslationpeople.com*
thebigword	*karen.bradshaw@thebigword.com*
Tilde	*indra.samite@tilde.com*
TLT Documents	*kim@tlt.dk*
TMP Media Group Inc.	*john@tmp.se*
TRACOM OHG	*stefan.gentz@tracom.de*
Trans-Edit Group S.r.l	*info@transeditgroup.com*
Transcript GmbH & Co.KG	*monikad@transcript.de*
TransGlobe International Ltd.	*peter@transglobe-bg.com*
translate plus	*AnnaF@translateplus.com*
Translators International B.V.	*jgosen@translators.nl*
UAB Vertimo Namai	*egle@vertimonamai.lt*
Version internationale	*bajon.f@version-internationale.com*
Viva Translations	*jgomes@vivatranslations.com*
WhP	*laurene.ballet@whp.fr*
WK Automotive BV	*info@wkautomotive.com*
Wordbank Limited	*gordon_husbands@wordbank.com*
Wordflow Translation & Software Localization GmbH	*info@wordflow-translation.com*
WordPilots	*info@wordpilots.com*
Wratislavia Translation House	*wth@wth.pl*
Xlated Ltd.	*info@xlated.com*
Xplanation Language Services NV	*info@xplanation.com*

XTM International	*sales@xtm-intl.com*
XTRA Translation Services GmbH	*xtra@xtra-services.com*
XTRF Management Systems Ltd.	*tm@xtrf.eu*
Yamagata Europe	*geert@yamagata-europe.com*

EUROPAGES

Nombre empresa	Contacto
BTS WORLD TRANSLATIONS SA	accueil@bts.be
AP PORTUGAL	**info@apportugal.com**
INTERCONSUL SRL	**interconsul@interconsul.com**
ASCO INTERNATIONAL	**info@asco-sa.fr**
DELTATEXT	**deltatext@deltatext.com**
EUROSERVICES TRADUCTIONS SNC	info@eurotraductions.com
UNIONTRAD COMPANY	uniontrad-opera@wanadoo.fr
CONTEXT SRL	**info@context.it**
DISKUSIJA	**diskusija@diskusija.lt**
ILS TRADUCCIONES	**info@ils.es**

ACTION LINE SERVIZI LINGUISTICI	**info@actionlineitaly.com**
FRANCE-PORTUGAL TRADUCTIONS	**contact@franceportugal-traductions.com**
TRADASTUR	**tradastur@tradastur.com**
SINGLE POINT SAS DI ERTOLA ANNA & C.	**s.point@singlepoint.it**
TYMSA	**tymsa@tymsasl.com // tymsa@intermail.es**
LINGO S LTD	**projects@lingos.lv**
TÕLKEBÜROO PANGLOSS OÜ	**pangloss@pangloss.ee**
SONICA SP. Z O.O. UDZWIEKOWIENIE FILMOW, DUBBING	studio@sonica.com.pl
ASHLOC CONSULTORES SL	**traducciones@ashloc.com**
ALLTRAD SAS DI DANIELA PANERO & C.	**info@alltrad.it**
TRANSLATIA-TRANSLATIONS	info@translatia.com.pl
HELP SERVICE SAS	**helpservice@helpservice.it**
C.T.I. COMMUNICATION TREND	**info@cti-communication.it**

A&A LINGUA	**lingua@lingua.ee**
ALTALINGUA SL	altalingua@altalingua.es
2B TRANSLATED	**sales@2btranslated.be**
IGTV	**info@igtv.be**
POWERLING	**contact@powerling.com**
BRUSSELS TRANSLATION	**info@brusselstranslation.be**
TRANSLATION-CONCEPT.DE	info@translation-concept.de
GLOBAL LINGUA SERVICES	**info [at] lingua-service.eu**
ALIAS LANGUAGES	**info[at]aliaslanguages.be**
ALPHATRAD FRANCE	**alphatrad@alphatrad.com**
LANGUAGE-WISE	**info@language-wise.com**
DUUAL, S.L.	**info@duual.com**

ASSOCIATION OF TRANSLATION COMPANIES

Nombre empresa	Contacto
1. 1st Applied Translations (Europe) LLP	1applied@gmail.com
1st Choice Power Business Communications	info@power-translation.co.uk

1st Transnational Translations	kirk@aaglobal.co.uk
Absolute Interpreting & Translations Ltd	enquiries@absolute-interpreting.co.uk
Accurate Translations Limited	info@accuratetranslations.co.uk
ACTC TRANSLATION CENTRE PTE LTD	trans@actc.com.sg
Adelphi Translations	james@adelphitranslations.com
Alexika Limited	mail@alexika.com
All Languages Ltd	info@alllanguages.co.uk
AlphaPlus (Training & Translations) Ltd	office@alphaplus.eclipse.co.uk
Alpha Translating and Interpreting Service Ltd	akeel@alphatrans.co.uk
Amanara Certified Translation	karin@amanara.co.uk
amity communications	ops@amitycomms.com
Andiamo!	info@andiamo.co.uk
Anglia Translations Ltd	sales@anglia-translations.co.uk
APT TRANSTELEX Limited	denise@aptlimited.co.uk
Arancho Czech Republic s.r.o.	lubos@donatello.cz
Asset Language Management	info@asset-lm.com
AST Language Services Limited	office@astls.co.uk
Atlantic Language Services	info@atlanticlanguages.co.uk
Atlas Translations Ltd	london@atlas-translations.co.uk
Bhasha Translations	hbharma@btconnect.com
Bedford Translations	sales@bedfordtrans.co.uk
Bond Street Translators Limited	info@bond-st-translators.co.uk
Brasshouse Translation and Interpreting Services	Btis@birmingham.gov.uk
Bridge Translation & Publishing	martin@bridgetrans.co.uk
Bubbles Translation Services	info@bubblestrans.com
Business Language Services Limited	info@businesslanguageservices.co.uk

Central Translations Limited	info@centraltranslations.co.uk
CertifiedUK Translation Company	info@certifieduktransl.net
English Services	info@englishservices.nl
espell group	espell@espell.com
Horner Translation Service	Translation_Horner@t-online.de
Hunnect Limited	mail@hunnect.hu
Litterae Translations - Publishing	penny@litterae.gr
McFelder Traducción y Marketing S.L.	fiona@mcfelder.com
SIA Inlex	pinhuss@bkc.lv
UnaLingua e.K. Languages & Technology	info@unalingua.de
World Translation Centre Srl	info@wtcsrl.com

Número total de empresas: 217

8.3. Anexo 3: Respuestas de la encuesta I – Work placements for translation students (survey I)

	Location of the company (country):	Main field or business:	Total number of staff:	Do you provide any compensation or benefit as part of the internship program?	If your previous answer is "Yes", please indicate which kind of compensation you provide.	The internship program is:
1	Belgium	Translation, Localisation, MT output Post-editing, Other language services	< 30	Yes	Travel and related costs.	On-site
2	Germany	Translation, Localisation, Proofreading, Reviewing, Other language services	< 30	Yes	we pay a monthly salary of € 800	On-site
3	Spain	Translation, Localisation, Specialized translation, Proofreading, Reviewing, MT output Post-editing	21-30	Yes	As agreed with the University and as per the regulations set. Around 5€/hour (gross).	On-site
4	London	Translation	< 30	No		On-site
5	Portugal	Translation, Localisation, Proofreading, MT output Post-editing	’5-10	No		On-site
6	Netherlands	Translation	21-30	Yes	EUR 300 per month	On-site
7	Poland	Translation, Localisation, Specialized translation, Proofreading, Reviewing, MT output Post-editing	’11-20	No		On-site
8	Belgium	Translation, Specialized translation, Other language services	< 30	Yes	300 € / month to compensate for (part of) accomodation costs	On-site
9	Italy	Translation, Localisation, Specialized translation, Proofreading, Reviewing, MT output Post-editing	< 30	Yes	According to the agreements based on the national law (Italy)	On-site
10	United Kingdom	Translation, Localisation, Proofreading, Reviewing	< 30	Yes	Depending on the intern, sometimes travel costs.	On-site
11	France	Translation	’11-20	Yes	As per French legislation, 436€ per month.	On-site
12	Netherlands	Translation, Localisation, Specialized translation, Proofreading, Reviewing, MT output Post-editing	< 30	Yes	ca. 700 euros/month	On-site

13	England	Translation, Specialized translation	< 5	Yes	Accommodation/some payment if involved in project work	On-site
14	Spain	Translation, MT output Post-editing	’11-20	Yes	About 400 eur/month for a p/t placement (working for about two quarters from Mon to Fri, from 10 am to 5 pm.	On-site
15	Netherlands	Translation, Localisation, Specialized translation, Proofreading, Reviewing, MT output Post-editing	’11-20	Yes	250	On-site
16	Portugal	Translation, Localisation	21-30	Yes	Salary	On-site
17	Portugal	Translation, Localisation, Proofreading, Reviewing, MT output Post-editing, Other language services	’5-10	Yes	We have internship protocols under AIESEC.	On-site
18	Spain	Translation, Interpreting, Localisation, Specialized translation, Proofreading, Reviewing, MT output Post-editing, Other language services	< 30	Yes	Payments agreed with the Universities.	On-site

Is there any minimum academic requirement that the intern should fulfill to participate in the internship program?	Please, indicate how important you consider the intern's translation competence (e.g. specialised topics, manage terminology, research)	Please indicate how important you consider the intern's revision and review competences (e.g. check for translation and grammar mistakes, use of terminology, adequacy to target)	Please indicate how important you consider the intern's technological competences (e.g. understand programming languages, website and software localization, desktop publishing tools)	Please indicate how important you consider the intern's project management competences (e. g. identify client requirements, lead projects, understand standards and regulations)	Please indicate how important you consider the intern's personal skills (e.g. accuracy, team work, initiative, negotiation and dialogue)	Do you provide any feedback to the intern's university?

1	Bachelor of Arts	A plus	A plus	Important	Not essential	Essential	Yes
2	Bachelor of Science	Important	Important	Important	Important	Important	Yes
3	Master of Science	Important	Essential	Important	A plus	Important	Yes
4		A plus	Important	A plus	Important	Important	No
5	Bachelor of Science	A plus	A plus	Important	A plus	Essential	No
6	Bachelor of Arts	A plus	A plus			A plus	Yes
7	Bachelor of Arts	A plus	A plus	Important	Irrelevant	Essential	Yes
8	Bachelor of Arts	Important	Important	A plus	Essential	Essential	Yes
9	Bachelor of Science	A plus	A plus	A plus	A plus	Important	Yes
10	Bachelor of Arts	Essential	Essential	Irrelevant	A plus	Essential	Yes
11	Master of Arts						Yes
12	Bachelor of Arts	Essential	Essential	A plus	A plus	Essential	Yes
13		Irrelevant	A plus	A plus	A plus	Important	No
14	Master of Arts	Important	Essential	A plus	A plus	Important	Yes
15	Bachelor of Arts	Important	Important	A plus	A plus	Important	Yes
16	Bachelor of Arts	Important	A plus	A plus	Not essential	A plus	No
17		Important	Essential	A plus	Important	Essential	Yes
18	Bachelor of Arts	A plus	A plus	Important	Essential	Important	Yes

	If the previous answer is "Yes", provide details (reports, meetings, etc.)	Do you provide any suggestions to the intern for maintaining or improving his/her performance in the future?	How will the intern's work be assessed and who will assess him/her?
1	This depends on the requirements of the university.	Yes	We assign an internship leader and mentor to the intern who is in charge of the informal and formal evaluation.
2	we give a Feedback on the contents of the internship	Yes	We do have Tutors that accompany the intern and so assess him/her
3	We provide a report, which format and details vary upon the University.	Yes	They receive feedback for each translation task. The assessment may come from the reviewer, the language lead, or the PM of the team where he/she is assigned. Before starting team-specific tasks, they get acquainted with the company's processes and tools, assessed by QA Management and Technical support.
4		Yes	Our interns are assigned to one of the project manager teams and they have daily catch ups with the team manager of that team.
5		Yes	
6	The interns themselves write an internship report which contains a section written by us about the intern and their skills.	Yes	We have an intern mentor who will monitor their performance and will repont on this in the intern's intermediary and final internship report.
7	We have a detailed report template that is completed for each intern on demand.	Yes	The work is assessed by comparison with the program and the requirements for each position. It is done by a coordinator.
8	evolution session + assessment report after 3 months evolution session + assessment report after 6 months	Yes	evolution session + assessment report after 3 months evolution session + assessment report after 6 months always by the team leader
9	On agreement with the University (not always, but frequently), usually short report	Yes	Each intern works for 1 coordinator, who will supply feedback on the tasks carried out
10	If universities ask for a report, we provide it. Otherwise the intern gets a standard report which they may or may not pass to	No	The intern has a supervisor at our company to whom they report. They will function as an integral part of our translation or project management team. If they translate, everything is revised by an in-house translator and given back to the intern to study and finalise. If they work with the PM team, every project they are involved in

	the their university.		is supervised by a project manager. The final report is produced by the Production Manager and the Operations Manager.
11	Report, possible meeting	Yes	The intern has a dedicated tutor, who is a senior translator. The tutor will collect the feedbacks from all the senior translators who review the intern, and provide a summary to the intern. In addition, the intern receives detailed feedback on each of his/her translation. There are also regular meetings planned with the tutor, and possibly the Production Manager.
12	final report	Yes	The intern's performance will be closely monitored by her direct supervisor and project managers
13		No	
14	Usually in the form of reports.	Yes	Through meetings and evaluations with senior PM and management staff.
15	Report	Yes	The intern's coach
16		Yes	Intern coordinator provides bi-weekly review of progress
17	Assessment report and meetings	Yes	One Project Manager is assigned as the intern's mentor.
18	Final report	Yes	The responsible of the intern in regular meetings.

8.4. Anexo 4: Respuestas de la encuesta I – Work placements for translation students (survey II)

	Location of the company (country):	Main field or business:	Total number of staff:	In the event of establishing an internship program in your company, would you provide any compensation or benefit as part of the internship program?	If your previous answer is "Yes", please indicate which kind of compensation you would provide.	The internship program would be:
1	Hungary	Other language services	< 30	Yes	minimum salary	On-site
2	Iceland	Translation	’5-10	Yes	Payment	On-site
3	Germany	Translation, Localisation, Specialized translation	21-30	Yes	approx. 1,000 Euro per month	On-site
4	Belgrade, Serbia	Translation, Proofreading, Reviewing	’5-10	Yes	Depends of the qualification and language combination of an intern	On-site
5	Poland	Translation, Localisation, Specialized translation, MT output Post-editing	’11-20	Yes	We can consider providing compensation	On-site
6	Denmark	Translation, Localisation, Specialized translation, Proofreading, Reviewing, MT output Post-editing, Other language services	’5-10	Yes	Salary	On-site
7	Slovakia	Translation, Interpreting, Localisation, Specialized translation, Proofreading, Reviewing, MT output Post-editing	’5-10	No		On-site

	Would your company have any minimum academic requirement that the intern should fulfill to participate in the internship program?	Please, indicate how important you would consider the intern's translation competence (e.g. specialised topics, manage terminolgy, research)	Please indicate how important you would consider the intern's revision and review competences (e.g. check for translation and grammar mistakes, use of terminology, adequacy to target)	Please indicate how important you would consider the intern's technological competences (e.g. understand programming languages, website and software localization, desktop publishing tools)	Please indicate how important you would consider the intern's project management competences (e. g. identify client requirements, lead projects, understand standards and regulations)	Please indicate how important you would consider the intern's personal skills (e.g. accuracy, team work, initiative, negotiation and dialogue)	Would you provide any feedback to the intern's university?
1	Bachelor of Science	A plus	A plus	Important	A plus	Essential	Yes
2	Bachelor of Arts	Important	A plus	Essential	A plus	Essential	Yes
3	Bachelor of Arts	Essential	Important	Important	Important	Important	Yes
4	Bachelor of Arts	A plus	A plus	A plus	Not essential	Important	Yes
5	Master of Arts	Important	Important	Important	Important	Essential	Yes
6	Master of Arts	Essential	Essential	A plus	Irrelevant	Essential	No
7	Master of Arts	Important	Important	Important	A plus	Essential	Yes

	If the previous answer is "Yes", provide details (reports, meetings, etc.)	Would you provide any suggestions to the intern for maintaining or improving his/her performance in the future?	How would the intern's work be assessed and who will assess him/her?
1	evaluation	Yes	
2	What would be required.	Yes	
3	We could provide any feedback you wish such as reports on the intern's performance; suggestions as to the future progression and collaboration with your university etc.	Yes	We are ISO certified and would constantly assess the intern's performance in the process of projects, then give individual feedback and finally provide an overall written evaluation.
4		Yes	
5	We can provide report.	Yes	The intern will be assessed by our senior translators, reviewer and/or PMs
6		Yes	Our internal Quality manager would be allocated as an internal coach who will be responsible for the assessment by giving feedback on all translation tasks performed.
7	Short report regarding the particular student.	Yes	Short report regarding his/her skills and suggested methods to improve.