



TRANS--Nº 9-- 2005  
SECCIÓN · 195-201

# Consideraciones fundamentales en la formación de traductores: mercado de trabajo y tipo de alumnado

M.<sup>a</sup> BLANCA MAYOR SERRANO

*Universidad de Granada*



## 1. INTRODUCCIÓN

La Universidad debe ofrecer una formación realista, cuyos contenidos guarden una mayor relación con la realidad de la profesión y mediante la cual se permita al alumnado competir en el mercado laboral y contar con las habilidades y conocimientos que les serán exigidos. (J. M. Aguilar Río 2004: 24)

En el diseño de modelos didácticos para la formación de traductores y su aplicación en el aula, se suele tener en cuenta una serie de parámetros básicos, tales como los objetivos del curso y los instrumentos didácticos. Estos parámetros, qué duda cabe, son indispensables sobre todo a la hora de estructurar un curso introductorio a la llamada «traducción especializada». Pero existen otros dos tan importantes como aquéllos: el mercado de trabajo y el tipo de alumnado, que constituyen, a todas luces, los pilares básicos sobre los que ha de asentarse no ya sólo toda propuesta metodológica, sino también cualquier plan de estudios.

A ambos parámetros apenas se le ha prestado la atención que merecen, a pesar de la importancia de vincular docencia y mercado laboral, y de atender las necesidades y carencias del individuo que se va a formar.

En el presente trabajo, tras la exposición de las necesidades del mercado de trabajo y del perfil que presenta el alumnado que llega a las Facultades de Traducción e Interpretación, abogamos por que los planes de estudios tengan un planteamiento más práctico, dirigido a las necesidades del mercado laboral y sugerimos una renovación en la formación de traductores tendente a la especialización.

## 2. MERCADO DE TRABAJO

Cada vez son más numerosas las voces que se alzan a favor de vincular la docencia a la realidad del mundo profesional y orientarla hacia una mayor especialización (M. Snell-Hornby

1992, R. Estopà y A. Valero 2002, V. Montalt Resurreció 2002, F. A. Navarro 2002, J. C. Sager 2002, J. M. Aguilar Río 2004, M.<sup>a</sup> B. Mayor Serrano *et al* 2004). Aún más, la especialización, como señala F. A. Navarro (2002), «habrá de convertirse en una necesidad ineludible». Dicha orientación vendría, asimismo, a satisfacer las demandas del alumnado, el cual, según los resultados de la interesante encuesta de J. M. Aguilar Río en varias aulas de Traducción científico-técnica (2004: 18-19) «se consideraba con poca o muy poca preparación para incorporarse al mercado una vez finalizados sus estudios» y estimaba «necesarias más clases prácticas, asignaturas más específicas y adaptadas al mercado real de la traducción».

Los planes de estudios actuales de los centros académicos (Facultades, Departamentos de Traducción) no son capaces, sin embargo, de responder a las exigencias del mercado laboral existente. Estos se diseñaron, ya de entrada, con el objetivo de que el aprendiz de traducción, a lo largo de sus cuatro años de formación, llegara a *semiespecializarse*, bien en Traducción científica y técnica, bien en Traducción económica y jurídica, puesto que «la formación de traductores muy especializados —como denuncia R. Mayoral Asensio (1998: 120)— se veía contraproducente para el futuro profesional de los titulados, además de exigir unos recursos fuera del alcance de la generalidad de las universidades». De ahí que esa *especialización* tan necesaria en disciplinas como, por ejemplo, Traducción médica, que, sin lugar a dudas, es una salida profesional con futuro, quedara al margen de los mismos.

Ante la necesidad de formar traductores especializados y con objeto de paliar la situación académica descrita, se ofrece la formación de postgrado como una de las principales vías para profundizar en los ciclos formativos inmediatamente anteriores. Másters o cursos de especialización de unos 8 meses de duración, cuyo precio oscila entre los 1700 y los 5000

euros por curso y que, obviamente, no están al alcance de todos.

Motivos, a nuestro juicio, más que suficientes para considerar la reorganización de los planes de estudios, los cuales, en consonancia con J. C. Sager (2002: 39), no consideramos adecuados «a la demanda de un mercado laboral de creciente diversidad y especialización» (*vid.* 4).

### 3. TIPO DE ALUMNADO

Aunque en los planes de estudios se contempla la posibilidad del acceso a segundo ciclo de titulados universitarios procedentes de cualquier otro campo, la mayoría de los estudiantes que llega a las Facultades de Traducción e Interpretación tiene una formación humanística. No es de extrañar que carezcan, por tanto, de las nociones básicas de los campos especializados y que su conocimiento de las variedades textuales sea, en el mejor de los casos, pasivo. Pero ¿qué persona cuya profesión no se halle estrechamente relacionada con, digamos, el ámbito jurídico es consciente de la existencia de documentos tales como declaraciones juradas, resoluciones comunitarias, certificaciones de firma, exhortos, contratos de opciones y futuros...? ¿Qué individuo cuya actividad laboral no esté íntimamente vinculada al ámbito técnico sabe de la existencia de textos tales como el listado de piezas, el plan de producción, el pliego de condiciones...? ¿Quién, cuya vida profesional no se halle ligada al ámbito de la comunicación médica, es capaz de enunciar los elementos y peculiaridades que caracterizan a los textos propios de este ámbito como, por ejemplo, artículos de divulgación médica, tratados, manuales, artículos de revisión, editoriales, artículos de investigación, protocolos de ensayos clínicos, casos clínicos...?

A pesar de su formación humanística, el alumnado presenta graves deficiencias en su dominio del español como denuncia R. Mayoral Asensio (2001: 327) en los siguientes términos:

[...] los alumnos que se incorporan a nuestras aulas presentan deficiencias en su dominio del español, que normalmente no alcanza el nivel de redacción profesional exigible al traductor. En realidad, en muchos casos, nuestros alumnos llegan con una expresión en español deficiente e incorrecta. Esta situación empuja inevitablemente a que una parte apreciable de los esfuerzos de la clase de traducción general (y también de traducción especializada) se consagren a un trabajo de perfeccionamiento de la habilidad de expresión en español.<sup>1</sup>



En cuanto a los motivos para cursar estudios de Traducción e Interpretación, S. Cruces Colado (2002) afirma que «una buena parte del actual alumnado que viene a nuestras facultades lo hace movido por el simple interés de aprender dos lenguas, o simplemente porque “el inglés se le da muy bien”». Aún más, las encuestas que realiza cada año a sus alumnos de primer curso «muestran un enorme desconocimiento de la finalidad de la titulación y de sus principales salidas profesionales».<sup>2</sup>

Y por lo que respecta a la práctica traslativa, la mayoría «está habituada a la traducción [...] como mecanismo de acceso al significado de la lengua extranjera, bien de un modo “silencioso” e interiorizado, o bien de manera más explícita recurriendo al diccionario bilingüe o a una “traducción explicativa” del profesor» (A. Hurtado Albir 1988: 42). Para ellos la traducción es, en definitiva, una especie de transcodificación de una lengua a otra, de ahí la importancia de corregir en los alumnos el concepto de traducción que han adquirido y hacerles captar la finalidad comunicativa de la misma.<sup>3</sup>

<sup>1</sup> Cf., asimismo, E. Benítez (1994: 620).

<sup>2</sup> Resultados que coinciden con los datos del estudio estadístico entre licenciados de Traducción e Interpretación por la Universidad de Málaga llevado a cabo por J. M. Aguilar Río (2004).

<sup>3</sup> En este sentido, *vid.* las opiniones y propuestas de A. Hurtado Albir (1996: 39), C. Nord (1991: 141) y M. Snell-Hornby (1992: 18).



Teniendo en cuenta los datos anteriormente apuntados, no es de esperar, por tanto, que alumnos de tales características tengan conocimiento de las diversas clases de texto que configuran diversos campos del saber y, aún menos, de las características y peculiaridades de las mismas, ni qué decir sobre la realidad de la profesión y del mercado.

#### 4. EN PRO DE LA ESPECIALIZACIÓN

Esta situación, desgraciadamente, dista mucho de ser resuelta a la vista de los planes de estudios en vigor, según los cuales:

1) Se obliga a que una buena parte de las asignaturas temáticas o de contenido se cursen en otros centros (Medicina, Derecho, Empresariales), siendo evidentes las desventajas de este tipo de formación, ya que se aparta por completo de las necesidades propias del aprendizaje de traducción. Situación, por cierto, hartamente lamentada por docentes de la traducción como R. Mayoral Asensio (1998: 121-123) y R. Arntz/R. Barczaitis (1998: 1000).

2) No se dedica un espacio didáctico apropiado para la enseñanza-aprendizaje de la redacción de textos de distintos campos del saber. A este respecto, E. Ortega Arjonilla (1998: 93)<sup>4</sup> explica que:

[...] el alumno [de 4º curso de traducción científico-técnica] habrá de aprender a “redactar textos científico-técnicos” y, para esto, se proponen como obras de consulta una serie de manuales de estilo que abordan con detalle la redacción de documentos de diversa naturaleza dentro del ámbito científico-técnico. Entre los manuales propuestos están el de redacción de textos biosanitarios de la editorial Doyma, la obra de R. A. Day,

*Cómo escribir y publicar trabajos científicos*, publicado por la Organización Panamericana de la Salud; y la obra de E. J. Huth, *Cómo escribir y publicar trabajos en ciencias de la salud*, publicado por Masson-Salvat.

3) A pesar de que la introducción del alumnado al conocimiento de los aspectos profesionales de la traducción especializada (científico-técnica, jurídica, literaria, audiovisual) ya ha empezado a ser una realidad entre algunos docentes de traducción (A. Hurtado Albir 1999), no debe de ser, sin embargo, la práctica habitual en las Facultades de Traducción españolas ante la falta de estudios exhaustivos y propuestas metodológicas al respecto, y a la vista de los resultados de la encuesta realizada por J. M. Aguilar Río (2004: 18), según la cual: «la impresión general es que los estudios no han sido de gran ayuda en los aspectos del mundo laboral por los que se preguntó (salidas profesionales, áreas de mayor demanda en el mercado y dinámica de trabajo en las empresas)». En esta línea, si bien un tanto extensas, vale la pena, por su importancia, citar en su totalidad las observaciones de X. Castro Roig (2001):

Es sabido que el 95% de los licenciados que lleguen a ser traductores serán profesionales autónomos (es casi inherente al oficio), pero nadie les explica en los cuatro años de carrera cómo se consigue una licencia fiscal, qué es el IAE ni cuáles son sus obligaciones y derechos tributarios. Muchos licenciados salen a la calle con un lema grabado a fuego: *trabajar a cualquier precio aunque sea sin cobrar*. Y lo logran. Llegan a trabajar casi a cambio de nada.

4) Según los planes de estudios vigentes, el alumno puede «especializarse» en, dependiendo de cada universidad, Traducción literaria, Traducción científico-técnica, Traducción jurídico-económica, etiquetas, sobre todo las dos últimas, que responden más a una conveniencia docente que a una realidad profesional.

<sup>4</sup> Con esta cita no pretendemos someter a crítica la metodología empleada por los docentes de Traducción, sino, más bien, poner de manifiesto los problemas a los que estos deben enfrentarse al no ser impartidos dichos conocimientos en el «lugar» didáctico apropiado.



Razones, en definitiva, más que suficientes para abogar por una renovación en la formación de traductores.

En consonancia con J. C. Sager (2002: 40-41), estimamos necesario implantar un segundo ciclo de *especializaciones separadas* — que responderían a las exigencias del mercado laboral existente—, donde el estudiante tenga la oportunidad de elegir un módulo o dos de formación especializada con contenidos adecuados a dicha especialización. Y desterrar, por fin, la tipología de modalidades de traducción a la que se refieren los actuales planes de estudios (jurídico-económica, científico-técnica), modalidades que «no describen con exactitud las situaciones profesionales de traducción ni los textos que en ellas se traducen» (R. Mayoral Asensio 2001: 315).

Asimismo, como sugiere J. C. Sager (2002: 41), sería conveniente, por las ventajas que esto conlleva, ofrecer

[u]na introducción a las especialidades ofrecidas en el segundo ciclo, para permitir a los estudiantes un juicio informado sobre su futura profesión y para dar a la facultad criterios para seleccionar a los estudiantes aptos para una u otra de las especialidades.

En el segundo ciclo de *especializaciones separadas* y en el seno de cada módulo de formación especializada resultaría de gran utilidad, a nuestro entender, incluir contenidos relativos:

a) Al conocimiento lo más completo posible del mercado y de los aspectos profesionales. Ahora bien, para ello sería necesario estudiar de manera exhaustiva el mercado de trabajo, estudio que, como afirma J. M. Aguilar Río (2004: 24) es:

[...] una manera de asegurar a sus alumnos la mejor educación posible en relación con el mercado real en el que desempeñarán la actividad profesional para la cual, a fin de cuentas, se les está preparando en la Universidad.

b) Y a la enseñanza-aprendizaje, en las primeras etapas de la especialización, de las características discursivas y textuales de los ámbitos del saber en los que el alumnado haya decidido especializarse, aspecto didáctico que, atendiendo al perfil del alumnado (*vid.* 3), resulta ineludible. Pero para llevar a cabo este objetivo de aprendizaje resultan necesarios más estudios contrastivos de la comunicación en diversos ámbitos ya que, como afirma A. Hurtado Albir (2001: 492), «para traducir, o para enseñar a traducir, los textos propios de cada ámbito social o profesional, es necesario conocer las normas que los rigen».

La propuesta que aquí «lanzamos» se nos antoja un tanto ardua no ya solo por la falta de investigación en determinados campos, sino también debido a varios factores, tales como la carencia de personal docente competente en ciertas especialidades (R. Mayoral Asensio 1998: 127-128, J. C. Sager 2002: 42), los problemas derivados de la adscripción de las materias a diferentes áreas de conocimiento y departamentos (R. Mayoral Asensio 1998: 126-127) o aspectos de tipo económico. No obstante, estamos convencidos de que dicha renovación es factible y redundaría en mayores posibilidades de incorporación a la profesión, que adolece de una significativa falta de traductores cualificados.

#### BIBLIOGRAFÍA

- Aguilar Río, J. M. (2004). «La enseñanza de la traducción y su relación con las exigencias del mercado laboral: estudio de caso». *TRANS*, 8, pp. 11-28.
- Arntz, R. y R. Barczaitis. (1998). «Fachübersetzer- ausbildung und Fachübersetzungsdidaktik». En: L. Hoffmann, H. Kalverkämper y H. E. Wiegand (eds.), *Fachsprachen: ein internationales Handbuch zur Fachsprachenforschung und Terminologiewissenschaft*, vol. 1. Berlín/Nueva York: de Gruyter, pp. 998-1003.
- Benítez, E. (1994). «La situación profesional del traductor en España». En: M. Raders y R. Mar-



- tín-Gaitero (eds.), *IV Encuentros complutenses en torno a la traducción*. Madrid: Editorial Complutense, pp. 619-628.
- Castro Roig, X. (2001). «Traductores universitarios». *El Trujamán*, [http://www.cvc.cervantes.es/trujaman/antiores/octubre\\_01/09102001.htm](http://www.cvc.cervantes.es/trujaman/antiores/octubre_01/09102001.htm).
- Cruces Colado, S. (2002). «Más sobre la enseñanza de la traducción e interpretación en España». *La linterna del traductor*, 4, <http://www.traduccion.rediris.es/4/susana.htm>.
- Estopà, R. y A. Valero (2002). «Adquisición de conocimiento especializado y unidades de significación especializada en medicina». *Panace@*, 3: 9/10, pp. 72-82, <http://www.medtrad.org>.
- Gamero Pérez, S. y A. Hurtado Albir (1999). «La traducción técnica y científica». En: Hurtado Albir, A. (dir.). *Enseñar a traducir. Metodología en la formación de traductores e Intérpretes*. Madrid: Edelsa, pp. 139-153.
- Hurtado Albir, A. (1988). «La traducción en la enseñanza comunicativa». *Cable*, 1, pp. 42-45.
- (1996). «La enseñanza de la traducción directa 'general'. Objetivos de aprendizaje y metodología». En: A. Hurtado Albir (ed.), *La enseñanza de la traducción*. Castellón: Universitat Jaume I, pp. 31-56.
- (dir.) (1999). *Enseñar a traducir. Metodología en la formación de traductores e intérpretes. Teoría y fichas prácticas*. Madrid: Edelsa.
- (2001). *Traducción y Traductología. Introducción a la Traductología*. Madrid: Cátedra.
- Kussmaul, P. (1995). *Training the Translator*. Amsterdam/Filadelfia: John Benjamins.
- Mayor Serrano, M.<sup>a</sup> B. (2002). «La ¿formación de traductores médicos? Sugerencias didácticas», *Panace@*, 3: 9/10, pp. 83-89, <http://www.medtrad.org>.
- (2003a). *Tipología textual pragmática y didáctica de la traducción en el ámbito biomédico*. Tesis doctoral [CD]. Granada: Editorial Universidad de Granada.
- (2003b). «La formación de traductores médicos en España: ¿otra asignatura pendiente?» *TRANS*, 7, pp. 131-136.
- , J. J. Arevadillo, X. Castro Roig, E. de Miguel y M. Turrión (2004). «¿Y ahora qué? Salidas profesionales del traductor médico», *Panace@*, 5: 16, pp. 127-134, <http://www.medtrad.org>.
- Mayoral Asensio, R. (1998). «Aspectos curriculares de la enseñanza de la traducción e interpretación en España». En: I. García Izquierdo y J. Verdegal (eds.), *Los estudios de traducción: un reto didáctico*. Castellón: Universitat Jaume I, pp. 117-130.
- (2001). «Por una renovación en la formación de traductores e intérpretes: revisión de algunos de los conceptos sobre los que el actual sistema basa su estructura y contenidos», *Sendebarr*, 12, pp. 311-336.
- Montalt Resurreció, V. (2002). «Entre el aula y la profesión: reflexiones y propuestas en torno a la formación de traductores especializados». En: A. Alcina Caudet y S. Gamero Pérez (eds.). *La traducción científico-técnica y la terminología en la sociedad de la información*. Castellón: Publicacions de la Universitat Jaume I, pp. 219-228.
- Muñoz Martín, R. (2002). «De la ciencia, la inseguridad y las perlas de tu boca». En: A. Alcina Caudet y S. Gamero Pérez (eds.). *La traducción científico-técnica y la terminología en la sociedad de la información*. Castellón: Universitat Jaume I, pp. 65-85.
- Navarro, F. A. (2002). «Traductores profesionales y profesionales traductores en los albores de una nueva era», *Puntoycoma*, <http://www.europa.eu.int/comm/translation/bulletins/puntoycoma/almagro/html/ponencias.htm>.
- Nord, C. (1991). *Text Analysis in Translation. Theory, Methodology, and Didactic Application of a Model for Translation-Oriented Text Analysis*. Amsterdam/Atlanta: Rodopi.
- Ortega Arjonilla, E. (1998). «La formación del traductor científico-técnico en general y del bio-sanitario en particular dentro de la combinación lingüística francés-español: experiencia docente en la Universidad de Málaga». En: L. Félix Fernández/E. Ortega Arjonilla (coords.), *Traducción e interpretación en el ámbito biosanitario*. Granada: Comares, pp. 89-101.
- Sager, J. C. (2002). «La terminología y la traducción en la sociedad de la información». En: A. Alcina Caudet y S. Gamero Pérez (eds.). *La traducción científico-técnica y la terminología en la sociedad de la información*. Castellón: Publicacions de la Universitat Jaume I, pp. 17-43.
- Sevilla Muñoz, M. (2004). «Hacia la definición de necesidades de aprendizaje de los alumnos de

Traducción Científico-Técnica», *Panace@*, 5: 16, pp. 141-148, <http://www.medtrad.org>.  
Snell-Hornby, M. (1992). «The professional translator of tomorrow: language specialist or all-round expert?». En: C. Dollerup y A. Loddegaard

(eds.), *Teaching Translation and Interpreting 1. Training, Talent and Experience*. Amsterdam/Filadelfia: John Benjamins, pp. 9-22.

