

El EEES y la competencia tecnológica: los nuevos grados en Traducción

*[The EHEA and the Technical Competence:
The New Degrees in Translation]*

María Muñoz Ramos
Gloria Corpas Pastor
gcorpas@uma.es
Universidad de Málaga

Resumen

El presente trabajo toma como punto de partida la investigación que se describe en Muñoz Ramos (2012). En él haremos una breve síntesis del origen y evolución del EEES hasta llegar a nuestros días y su repercusión en los estudios de Traducción. Daremos cuenta de la imbricación existente entre los principios constitutivos del Proceso de Bolonia y las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), que se posicionan como las compañeras idóneas para la consecución de los objetivos de la Declaración de Bolonia. Finalmente, podremos comprobar cómo estos dos puntos convergen en los nuevos grados en Traducción españoles, que se ajustan al EEES y encuentran en las materias de tecnologías de la traducción la piedra angular de su razón de ser.¹

Palabras clave

EEES; Proceso de Bolonia; competencia tecnológica; tecnologías de la traducción; grados en Traducción

Abstract

The present paper takes Muñoz Ramos (2012) as its starting point. In first place, we will provide a brief summary of the EHEA since its beginning until nowadays, including its evolution and consequences within Translation Studies. We will show the connection between the principles of the Bologna Process and the Information and Communication Technologies (ICT), which are the perfect partner for the achievement of the Bologna Declaration targets. Finally, we will be able to observe the way in which these two points meet in the new Spanish degrees in Translation, according to the EHEA, which have found in translation technologies their cornerstone.

Keywords

EHEA; Bologna Process; technical competence; translation technologies; degrees in Translation

1. Introducción

LA PUESTA EN MARCHA del Proceso de Bolonia (junio de 1999) trajo consigo una serie de cambios progresivos dentro del sistema de enseñanza superior que ha transformado de manera implacable la forma en que se «enseña» y se «aprende» hoy en día en los centros universitarios de toda Europa, incluida España. Este hito en lo que respecta a la educación superior no podía pasar por alto dentro de las investigaciones desarrolladas en el seno de nuestro grupo de investigación «Lexicografía y Traducción» (HUM-106, Junta de Andalucía)², cuyas líneas de investigación están íntimamente ligadas a la innovación educativa y el desarrollo y aplicación de las nuevas tecnologías a la didáctica de la traducción, la traducción especializada y las tecnologías de la traducción.

En este contexto, encontramos los albores de nuestro estudio, que como se verá a lo largo de estas líneas, se trata de una investigación sobre la trascendencia que la competencia tecnológica ostenta en el desempeño de la labor traductora y los cambios introducidos por el marco del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) en los nuevos grados en Traducción surgidos tras el advenimiento del Proceso de Bolonia en el sistema universitario español.

1.1. Contextualización de la investigación

Como acabamos de apuntar, el presente trabajo constituye una correlación de los resultados obtenidos en Muñoz Ramos (2012), en el cual se partía con dos objetivos principales, que indicamos a continuación. En primer lugar, se trataba de analizar el valor que los estudiantes de traducción otorgan a las tecnologías de la traducción, tanto en su formación a nivel universitario como en su posterior puesta en práctica a nivel profesional; y, en segundo lugar, y relacionado con lo anterior, se presentaba una propuesta metodológica basada en el desarrollo de la competencia tecnológica, con el fin de proporcionar a los alumnos las destrezas y los recursos necesarios en todo lo referente a la actividad tecnológica que, indiscutiblemente, utilizarán en su labor diaria de traducción. De este doble propósito se derivaron un total de seis objetivos secundarios, que son: 1) analizar los cambios promulgados por la Declaración de Bolonia a nivel europeo; 2) dar cuenta del modo en que el EEES ha cristalizado en el sistema universitario español derivado de lo anterior; 3) demostrar la interconexión existente entre traducción y tecnología mediante una definición propia de competencia tecnológica; 4) evaluar las organizaciones y los programas encargados de garantizar la calidad de la enseñanza universitaria; 5) analizar la adecuación de los grados en Traducción surgidos con el advenimiento del Proceso de Bolonia y la forma en que estos abordan la tecnología en su docencia (mediante la creación de una plantilla ad hoc); y 6) ejecutar un estudio con el que obtener datos empíricos sobre el uso y la importancia de las tecnologías de la traducción según la opinión de los principales consumidores de éstas, esto es, los estudiantes y traductores del futuro.

Como se verá en los siguientes apartados, en este trabajo vamos a abordar los tres primeros objetivos secundarios. De este modo, nuestro trabajo sitúa la didáctica de la Traducción e Interpretación en el nuevo contexto del Proceso de Bolonia. En él tienen cabida la convergencia de tres elementos clave para asegurar la garantía de calidad de estas titulaciones: el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), la importancia de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y las herramientas colaborativas en línea, y la relación existente entre traducción y tecnología. De hecho, en esta nueva situación la competencia tecnológica ocupa un lugar privilegiado, como pieza clave para lograr una enseñanza y posterior desempeño de la práctica profesional de calidad.

2. La Educación Superior en Europa: breve estado de la cuestión

En Muñoz Ramos (2012) se ofrece una extensa y minuciosa recopilación de todos y cada uno de los documentos, seminarios, conferencias, informes finales, etc., que se han sucedido a lo largo de los años desde que el Proceso de Bolonia comenzara su andadura en junio de 1999. En este trabajo vamos a ofrecer una síntesis a modo de telón de fondo para lo que seguirá a continuación.

Al iniciar la investigación en torno al tema que nos ocupa, se hizo evidente la necesidad de poder disponer de una obra de referencia que recogiera no sólo el nacimiento del Proceso de Bolonia, sino también los antecedentes que propiciaron su instauración y el desarrollo experimentado por éste durante sus doce años de existencia hasta la fecha, para comprobar si los objetivos primigenios se habían cumplido y poder identificar, después, aquellos en los que habría que incidir de manera especial. Asimismo, observamos que, a pesar de ser numerosos los trabajos al respecto, no había ninguno en que se recogiera todo el entramado de reuniones ministeriales, seminarios, organizaciones, informes de situación y nacionales, etc., así como los principales objetivos establecidos en cada una de las reuniones celebradas tras la Declaración de Bolonia. Por ese motivo, en el primer capítulo de nuestra tesis doctoral dedicamos especial atención a resolver estas lagunas.

Si bien no es nuestra intención extendernos en esta cuestión, sí nos gustaría dejar plasmadas en nuestro trabajo algunas nociones básicas sobre el EEES y su evolución en este tiempo, especialmente tras la última Cumbre Ministerial celebrada en abril de 2012 en Rumanía (Bucarest)³, puesto que para poder conocer las repercusiones de este nuevo marco educativo, es necesario, en primer lugar, comprender su razón de ser, sus orígenes y sus logros.

2.1. El Proceso de Bolonia y el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)

El 19 de junio de 1999, en la ciudad italiana que le otorga dicho nombre, se llevó a cabo la promulgación de la Declaración homónima y se dio el pistoletazo de salida al conocido hoy día como Proceso de Bolonia. En ella se articulan seis acciones primarias, con un marcado carácter político, que debían alcanzarse en un plazo máximo de diez años, con objeto de alcanzar el EEES:

1. Adopción de un sistemas de títulos fácilmente comprensibles y comparables para promover la empleabilidad en el contexto europeo, lo que conlleva la creación del Suplemento Europeo al Título.
2. Sistema basado en dos ciclos: grado y máster.
3. Elaboración de un sistema de transferencia de créditos para promover la movilidad estudiantil.
4. Promoción de la movilidad y eliminación de las barreras a la libre circulación tanto de estudiantes como de profesores, personal de administración e investigadores.
5. Fomento de la cooperación para la garantía de calidad.
6. Impulso de la dimensión europea de la enseñanza superior.

Para hacer un seguimiento de la consecución de estas acciones, se concretó que cada dos años, los ministros o representantes a cargo de la educación superior de los respectivos países firmantes de la Declaración de Bolonia se reunieran en una serie de cumbres ministeriales en las que se daría cuenta del estado del Proceso y los objetivos alcanzados hasta el momento. Esto fue así hasta el año 2010, momento en que se cumplía el plazo para la consecución de los objetivos marcados en la reunión de Bolonia. A partir de este momento, contando de 2012 en adelante, las conferencias adquieren una cadencia trianual (2015 y 2018), hasta culminar en 2020 con otra cumbre que cerrará la segunda década de desarrollos y objetivos.

2.1.1. *Cumbres ministeriales post-Bolonia*

Conforme a la información que acabamos de apuntar, contamos hasta la fecha con un total de siete cumbres ministeriales celebradas tras la Declaración de Bolonia en las que se ha seguido trabajando en la implantación del EEES. A continuación, pues, indicamos grosso modo cuáles han sido las principales líneas de acción evaluadas y ejecutadas en cada uno de estos encuentros internacionales para poder vislumbrar el modo en que finalmente ha quedado configurado el EEES con el devenir de los años.

La primera de las cumbres post-Bolonia celebradas fue la Cumbre de Praga en 2001 «Hacia el Área de la Educación Superior Europea». En ésta, además de confirmar los seis puntos mencionados anteriormente, se introdujeron cuatro nuevos conceptos en los que trabajar en los próximos dos años:

- El aprendizaje a lo largo de la vida.
- El papel proactivo tanto de los estudiantes como de las distintas instituciones de Educación Superior en el fomento del EEES.
- Mecanismos que asegurasen la correcta y total homologación y certificación a nivel interuniversitario.
- El establecimiento de un proceso de seguimiento continuado de los objetivos, con el compromiso de que se siga dando la cooperación entre los ministros de educación de los países ya participantes en el Proceso de Bolonia.

En 2003 tuvo lugar la Cumbre de Berlín «Educación Superior Europea». El objeto más destacable de esta reunión recae en la importancia que se otorga a los estudios de doctorado, que lleva incluso a la creación de un Espacio Europeo de Investigación (EEI) y la adición de un tercer ciclo al sistema de Educación Superior. Asimismo, esta reunión supuso la puesta en marcha de un inventario para contabilizar el progreso obtenido de aquí en adelante que se encargó al Grupo de Seguimiento del Proceso de Bolonia (BFUG).

En tercer lugar, encontramos la Cumbre de Bergen 2005 «El Espacio Europeo de Educación Superior – Alcanzando las metas». En ésta se siguió promoviendo los puntos tratados anteriormente, como son la convergencia entre el EEES y el EEI, la dimensión social del EEES, la movilidad de la comunidad académica, para lo cual los estados deben involucrarse en la concesión de becas y expedición de visados y, lo novedoso, la cooperación con otras regiones del mundo para conseguir una educación transnacional.

La cuarta convención fue la Cumbre de Londres 2007 «Hacia el Espacio Europeo de Educación Superior: respondiendo a los retos de un mundo globalizado». Una vez más, todos los entes implicados en materia de educación superior a nivel europeo vuelven a hacer hincapié en los aspectos tratados anteriormente, que se tratan aún en mayor profundidad en la conferencia siguiente celebrada en 2009, esto es, la Cumbre Ministerial de Leuven/Louvain-la-Neuve 2009 «El Proceso de Bolonia 2020 – El Espacio Europeo de Educación Superior en la nueva década». Así pues, con esta cumbre se abrió el debate en torno a los verdaderos logros obtenidos hasta el momento y queda de manifiesto que la consecución de los objetivos fijados desde la Declaración de Bolonia (1999) se ha ido produciendo de forma progresiva, por lo que estos siguen siendo válidos aún en este momento. Es más, esos propósitos seguirían estando vigentes más allá de la década que se avecinaba, lo que comportó un compromiso aún más patente a nivel europeo, nacional e institucional a partir de 2010.

En 2010 se produjo la Cumbre de Budapest/Viena, que marcó el final del primer decenio del Proceso de Bolonia. Más que un encuentro para el establecimiento de nuevos propósitos, esta cumbre supuso una convención para hacer balance de la primera década de aplicación del Proceso de Bolonia. Así pues, lo más reseñable de esta reunión es que en ella se puso de

manifiesto el hecho de que a pesar de que la teoría ya era consabida por todos los estados firmantes del Proceso de Bolonia, en la práctica aún quedaban aspectos que distaban de ser aplicados en la práctica, especialmente en el caso de los países de reciente incorporación.

En la última de las reuniones ministeriales, la primera de la nueva década, celebrada en Rumanía en abril de 2012, tuvo un lugar muy destacado la alusión y problemática de la crisis económica por la que atraviesa Europa y que afecta, de igual modo, al ámbito de la educación superior. En ésta se vieron aspectos tratados anteriormente en los que aún es necesario trabajar de manera contundente en el futuro inmediato, como son la dimensión social de la enseñanza (de calidad), el fomento de la empleabilidad y el refuerzo de la movilidad estudiantil.

Para concluir, debemos reseñar los mecanismos que se han puesto en marcha para la nueva década, como son la Estrategia Europa 2020 o Educación y Formación 2020 (ET 2020), que buscan, sobre todo, la cooperación europea en el ámbito de la educación (y en algunos otros) para conseguir la Europa del conocimiento y hacer del aprendizaje a lo largo de la vida una realidad plausible para todo el mundo.

Asimismo, no podemos terminar este apartado sin antes mencionar que de los 29 países primigenios que firmaron la Declaración de Bolonia en junio de 1999, en la actualidad, desde la Cumbre de Budapest/Viena en marzo de 2010, son 47 los estados (no solo de la Unión Europea) que conforman el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y se acogen a sus principios e ideales⁴.

2.2. Adaptación del EEES al sistema universitario español tradicional

Hoy en día ya no queda ningún centro universitario del territorio español en que se sigan dando los estudios de licenciatura o diplomatura de antaño. La irrupción del EEES en el sistema de enseñanza superior español ha traído consigo una espiral de cambios en cuyo desarrollo se han visto afectados desde los estudiantes y docentes hasta las infraestructuras y recursos materiales, pasando por administraciones y procesos de enseñanza-aprendizaje incluidos.

De manera significativa, la llegada del Proceso de Bolonia al sistema educativo en el ámbito universitario español ha quedado patente mediante dos actuaciones contundentes: la promulgación de un conglomerado de legislación conducente a llevar a cabo la adaptación del modelo universitario anterior a los preceptos del EEES y los mecanismos diseñados para garantizar y evaluar la calidad de la enseñanza superior, entiéndase instituciones, titulaciones y personal involucrado en su desarrollo.

2.2.1. *Legislación española en torno al nuevo marco del EEES*

En primer lugar, debemos destacar que desde que se promulgara la Declaración de Bolonia, se ha sucedido toda una serie de normativa en el territorio español tendente a llevar a cabo la adaptación a los nuevos preceptos del EEES.

El principal baluarte lo encontramos en la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades, con la que se puso de relieve el compromiso del gobierno español con la introducción de modelos universitarios acordes al EEES (Muñoz Ramos 2012:216). Desde este momento, se siguieron produciendo una serie de reformas legislativas que daría lugar a la promulgación de la Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la anterior, que se ha convertido en la base de la gestión universitaria española actual. En ésta, se hizo especial hincapié en la reestructuración del sistema universitario en tres ciclos (grado, máster y doctorado) y se introdujo como aspecto novedoso el Estatuto del Estudiante Universitario.

Además de estas dos leyes que constituyen la columna vertebral de la gerencia de la educación superior, encontramos toda una serie de disposiciones que han ido moldeando los distintos elementos conceptuales en torno al sistema universitario español actual. Entre los principales puntos que aborda la nueva normativa, encontramos:

1. *Estructura de las titulaciones.* Sobre este asunto, los dos Reales Decretos de mayor enjundia los tenemos en el RD 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, que derogó dos decretos anteriores (RD 55/2005 y RD 56/2005) que regulaban los estudios oficiales de grado y postgrado respectivamente. Éste fue sustituido en 2010 por un nuevo decreto, el RD 861/2010, de 2 de julio, por el que se modifica el RD 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, que introdujo la novedad de la definición de los títulos conjuntos.
2. *Sistema Europeo de Transferencia de Créditos (ECTS).* Sobre este asunto se ocupa el RD 1125/2003, de 5 de septiembre, por el que se establece además el sistema de calificaciones de las titulaciones de carácter oficial y su validez en todo el territorio nacional. Mediante éste queda establecido que el número total de créditos para cada curso académico sea de 60 ECTS y el número de horas por crédito, de 25 a 30 como máximo.
3. *Suplemento Europeo al Título.* La expedición y definición de este nuevo elemento tendente a conseguir la transparencia de las diversas titulaciones de educación superior en los países participantes del Proceso de Bolonia aparecen recogidas en el RD 1044/2003, de 1 de agosto, por el que se establece el procedimiento para la concesión por parte de las universidades del Suplemento Europeo al Título. Además, en éste vienen recogidos los aspectos que deberán figurar en dicho documento, así como el idioma en que se debe redactarse o el formato.
4. *Expedición y homologación de títulos.* Si bien son diversas las órdenes ministeriales y los decretos en torno a la expedición de títulos, además de los ya mencionados RD 1393/2007 y 861/2010, en los que se regula la expedición de títulos, se promulgó también el RD 1002/2010, de 5 de agosto de 2010, sobre expedición de títulos oficiales. Por su parte, con objeto de fomentar la movilidad y el reconocimiento de títulos, el RD 309/2005, de 18 de marzo, modifica el RD 285/2004, de 20 de febrero, por el que se regulan las condiciones de homologación y convalidación de títulos y estudios extranjeros de educación superior.
5. En cuanto a la investigación, que como vimos anteriormente, ocupó un papel central en la Cumbre de Berlín y Bergen, el RD 99/2011, de 20 de enero, por el que se regulan las enseñanzas oficiales de doctorado, establece una regulación de las enseñanzas de doctorado que propicia una distinción más evidente entre el segundo ciclo y éste.

2.2.2. *Mecanismos de control y evaluación de la garantía de calidad de la educación superior*

Como se recoge en el mencionado RD 861/2010, de 2 de julio, los nuevos planes de estudio, hasta ser incluidos en el Registro de Universidades centros y Títulos (RUCT)⁵, deben pasar por un proceso de evaluación que continuará incluso tras su instauración en los centros universitarios, hasta llegar a su acreditación al término de seis años para el caso de los grados (cuatro en lo referente a los máster).

Con respecto a esta cuestión, recogemos en Muñoz Ramos (2012:326–355) una guía de todas las agencias de calidad y evaluación españolas (tanto a nivel nacional como autonómico) implicadas en el proceso de garantía de calidad del sistema universitario español y los programas diseñados a tal efecto.

Además de las diez agencias regionales (en virtud de la Ley Orgánica 6/2001)⁶ que velan por la calidad de la educación superior en los respectivos centros universitarios a nivel autonómico, con distintas funciones competenciales en lo que a acreditación y verificación de estudios respecta, la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación, ANECA, se posiciona como el paradigma de las agencias de evaluación españolas. De este modo, este ente de carácter público creado en junio de 2002 ha llevado a cabo el análisis de los nuevos títulos en cada uno de los tres ciclos de estudios mediante una serie de protocolos de evaluación concebidos para tal efecto. De hecho, para llevar a cabo esta labor, la agencia cuenta en su haber con una serie de programas que ha diseñado para poder analizar las enseñanzas e instituciones (VERIFICA, MONITOR, ACREDITA y AUDIT (además del programa de MENCIÓN DE CALIDAD A PROGRAMAS DE DOCTORADO) y evaluar al profesorado (PEP, ACADEMIA y DOCENTIA). De todos estos programas, hay tres de ellos que ocupan un papel principal en el proceso de integración y desarrollo del Proceso de Bolonia. Hablamos de los programas VERIFICA, MONITOR y ACREDITA. Si bien este último aún no está totalmente desarrollado y su importancia se verá destacada en los próximos años, puesto que para que se produzca la acreditación de un grado deben pasar seis años desde su implantación (dos años después de que se titule la primera promoción de unos estudios), los otros dos constituyen la base de la garantía de calidad de los nuevos grados y el cumplimiento de los principios del EEES.

El programa VERIFICA comporta «el primer paso que los nuevos títulos deben superar para proceder a su puesta en funcionamiento» (Muñoz Ramos 2012:358). Éste nace con la finalidad de garantizar la transparencia de los procesos de evaluación, así como asegurar su calidad. Así pues, mediante el programa VERIFICA, ANECA designa una serie de comisiones de evaluación que, siguiendo una plantilla de evaluación y una serie de instrucciones básicas, analiza los informes aportados por las universidades sobre los distintos grados en cuestión. De este modo, una vez evaluadas las memorias VERIFICA, los nuevos estudios se incluyen en el RUCT para su posterior implantación en el centro. Esta plantilla, que ha sufrido una evolución significativa en el transcurso de los años desde que fuera creada en 2008, como se recoge en Muñoz Ramos (2012:431–448), también sirve de modelo para las universidades, pues en sus informes tienen que dar cuenta de los diez criterios que acabamos de apuntar.

Una vez que el título ha sido aprobado y emprende su andadura, empieza un proceso de seguimiento de éste, que se lleva a cabo gracias al programa MONITOR, que realiza una evaluación externa sobre la correcta implantación o no del grado dentro de los planes universitarios españoles. En definitiva, este programa, que comenzó a ejecutarse en marzo del 2012, se presenta como un programa «amigo» que acompaña al título verificado para detectar problemas y orientar en su resolución. El objetivo final es ayudar al grado en cuestión para que sea acreditado finalmente. Los evaluadores cuentan tanto con la información ofrecida por las universidades y que cumplimentan en un formulario a través de una aplicación web facilitada por ANECA, como con la valoración que los estudiantes hagan del título por medio de su participación en el sistema interno de garantía de calidad de la universidad, en función de lo cual, siguiendo la plantilla de evaluación del programa MONITOR creada a tal efecto, se ponen en consenso los datos recogidos y se elabora un informe provisional para que, tras ser estudiado por la Comisión de Emisión de Informes, se convierta en definitivo y ANECA lo mande a la universidad para que ésta sepa las modificaciones que debe ejecutar en el grado para que se ajuste a las dimensiones del EEES.

3. Las TIC y el EEES

Según lo expuesto hasta el momento, no cabe duda de que nos encontramos ante un modelo de universidad totalmente novedoso y original caracterizado por una ruptura con los preceptos de la educación tradicional, en la que premiaban las clases magistrales, en pos de un nuevo paradigma educativo en el que el docente pasa de ser la única fuente de conocimiento a convertirse en el instrumento que guía al alumno en su proceso de enseñanza-aprendizaje, lo que propicia el traspaso del papel pasivo del estudiante a un papel activo en el que el propio

alumno se convierte en el motor de la adquisición de su propio conocimiento (Durán y Muñoz 2011:610), como se pretende en el contexto del EEES.

Precisamente, este nuevo modelo educativo se ve impulsado gracias a la evolución e implicación de los medios tecnológicos en los nuevos planes de estudio y procesos de enseñanza-aprendizaje a nivel universitario. A continuación, presentamos dos de los aspectos más destacados de la universidad de hoy día, caracterizada por la digitalización y las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC).

3.1. La alfabetización digital

Barroso y Romero (2007:187) advierten de un hecho importante: la inclusión de las TIC en lo que respecta a la necesidad que tiene todo individuo de desenvolverse y de ser capaz de desarrollar actividades en las que estas herramientas están involucradas. Esto es lo que ellos entienden como alfabetización digital. Como especificamos en nuestra tesis, la clave de esta noción reside «en la creciente necesidad de dar respuesta a entornos culturales, sociales y educativos cada vez más complejos, en los que predomina el uso creciente de las TIC, y conseguir la progresiva conversión de los forzados digitales en inmigrantes digitales» (Muñoz Ramos 2012:236).

Este concepto entronca de lleno con el nuevo modelo de universidad que debe imperar hoy en día en el continente europeo, esto es, la universidad digital, término que quedó acuñado con motivo de la publicación de *El libro blanco de la universidad digital 2010*, en el que se analiza el papel de las TIC en las universidades españolas en virtud de la adscripción de España en el marco del EEES. De manera detallada, el libro señala la paulatina introducción que se está haciendo en las universidades españolas de las TIC y los cambios que se están haciendo al respecto en los distintos servicios universitarios afectados por el EEES y el nuevo reto tecnológico al que se enfrentaban las universidades españolas.

En este cambio de paradigma también ha ocupado un papel importante el continuo desarrollo de la Web 2.0 o web social, que promueve el uso de la web a modo de plataforma o software libre y el aprovechamiento de la inteligencia colectiva (Bernal 2010). De hecho, los nuevos escenarios metodológicos se sirven de las nuevas tecnologías ofrecidas por la Web 2.0 para llevar a cabo una enseñanza virtual total (*e-learning*) o parcial (*b-learning*) mediante recursos educativos en línea, como wikis, blogs o podcasts, que favorecen tanto a profesores como alumnos, debido a su facilidad de difusión y la libre edición de su contenido de forma colaborativa y virtual.

3.2. Implicaciones de las TIC en la educación superior

Como acabamos de apuntar, la digitalización de la universidad, gracias al empleo de las TIC, ha favorecido la aparición de nuevos contextos educativos y la proliferación de una serie de herramientas en línea que favorecen los procesos de enseñanza-aprendizaje, con lo que la educación adquiere un matiz asincrónico, lo que favorece el aprendizaje a lo largo de la vida y la posibilidad de acceder al conocimiento en cualquier momento o situación.

De hecho, autores como Downes (2005), llega a crear el neologismo *e-learning 2.0*, también denominado *e-learning social* por Reig Hernández (2008), para exponer de forma manifiesta la imbricación entre el aprendizaje en línea y las herramientas de la Web 2.0. Esta interacción ha quedado patente en nuestro trabajo de tesis doctoral, en el que hemos hecho una recopilación de cuáles son esos recursos y sus beneficios o aportaciones al ámbito educativo. Entre ellos, podemos destacar algunos poco conocidos como las *webquests* (o cazatesoros), los mapas conceptuales en línea y sus herramientas asociadas (como CmapTools, SpicyNodes y Bubble.us) o los marcadores sociales (por ejemplo, Mister Wong, Diigo y Delicious), y algunos

que ya son más familiares a nivel general, esto es, wikis, redes sociales y blogs, o dentro del ámbito educativo, como los podcasts didácticos o las plataformas virtuales de aprendizaje.

Precisamente, en la Universidad de Málaga, contamos con un entorno virtual educativo: el Campus Virtual⁷. Esta plataforma facilita la labor docente de los profesores e introduce a los alumnos en el mundo de la virtualidad, mediante la que se proporciona a los estudiantes diferentes recursos, entre ellos, algunas de las herramientas desarrolladas por la Web 2.0, como wikis, foros o chats, para ir guiando su proceso de enseñanza-aprendizaje (Muñoz Ramos 2011). Trabajos como los de Corpas y Amaya (2008) o Durán y Muñoz (2011:609–619) o en el seno de nuestra universidad, confirman la impronta de los nuevos entornos virtuales de aprendizaje y los beneficios que estos aportan a los alumnos, que ven cómo se multiplican los recursos que tienen a su disposición para la adquisición y construcción de su propio conocimiento.

4. Los nuevos grados en Traducción y la competencia tecnológica

Los nuevos grados en Traducción comenzaron a implantarse en las universidades españolas a partir del año 2009 y, a fecha de hoy, son 21 los centros, ya sean públicos o privados, y ya sean grados únicos o conjuntos, en los que se imparte el grado en Traducción en España (independientemente del nombre o la combinación Traducción-Interpretación u otras materias que den nombre al grado, puesto que podemos encontrar grados simplemente en Traducción, grados en Traducción e Interpretación o incluso grados en Traducción y Comunicación Intercultural, por ejemplo)⁸.

Como se desprende de lo expuesto hasta ahora, se confirma que las nuevas tecnologías y el medio digital juegan un papel fundamental dentro de las enseñanzas universitarias resultantes de la implantación del Proceso de Bolonia. La trascendencia de estos recursos es aún mayor en el ámbito de los estudios de traducción, ya que, como señalan autores como Bowker y Corpas (2014:en prensa), la tecnología se torna hoy día una necesidad apremiante para el traductor y no como un artículo de lujo.

Esta relevancia de las tecnologías para el ámbito de la traducción queda patente en el *Libro blanco del Título de Grado en Traducción e Interpretación*. Esta obra recoge los aspectos definitorios de los nuevos estudios y, entre sus aportaciones más destacables, se destaca la clasificación de las competencias de los nuevos títulos de grado en Traducción que, además, se basan en el modelo de competencias del proyecto Tuning (González y Wagenaar 2003), en las que la presencia de las nuevas tecnologías queda patente en diversas ocasiones, pues a lo largo de sus páginas se hace referencia a la necesidad de poseer conocimientos de informática relativos al ámbito de estudio (competencia transversal instrumental) o el dominio de las técnicas de Traducción Asistida (TA) o localización y de la Traducción Multimedia (competencia específica).

En Muñoz Ramos (2012) se analizan las distintas Memorias VERIFICA de ANECA a partir, precisamente, del libro Blanco de Traducción y de los postulados de Bowker y Corpas (2014: en prensa), a fin de poder ofrecer una catalogación de las competencias de los grados en Traducción. Ello nos permitió una primera observación sobre el valor que se le da a las habilidades tecnológicas dentro de las competencias a nivel general y específico dentro de estos estudios. De los resultados obtenidos se confirma que los nuevos grados en Traducción tienen en cuenta la importancia de la competencia tecnológica como aptitud fundamental de la labor traductora.

4.1. La (sub)competencia tecnológica

Tras repasar para nuestra investigación la literatura en torno a la *competencia traductora* e incluso la *competencia comunicativa*, llegamos al concepto de *competencia tecnológica*. No es

nuestra intención entrar en el debate en torno a la concepción de si la competencia tecnológica es una competencia con autonomía propia o si es dependiente de la competencia traductora. Lo que sí queda de manifiesto al término de nuestra investigación es que la competencia tecnológica ocupa un papel destacado dentro de nuestra disciplina y forma parte de ella. Este hecho se corrobora con la publicación en 2006 de la norma de calidad europea para los servicios de traducción (UNE- EN 15038:2006), que plantea la necesidad de que los traductores desarrollen un alto grado de competencia tecnológica, esto es, que sean capaces de preparar y realizar traducciones de forma profesional, lo cual incluye el manejo de entornos informáticos, recursos electrónicos y todo tipo de fuentes de información y repertorios lexicográficos. Esta concepción de competencia tecnológica coincide con el modelo de Bowker y Corpas (2014:en prensa), para la que acuñan el término de competencia tecnológica informacional, en tanto que lleva asociada el desarrollo de destrezas documentales y técnicas aplicadas al proceso traductor.

En vistas del valor que tiene la competencia tecnológica para la labor del traductor en su trabajo, no cabe duda de que la única y mejor forma de adquirirla es mediante una formación adecuada y orientada a obtener el mayor beneficio del uso de las herramientas vinculadas a este ámbito.

4.2. Tecnologías de la traducción

En el ámbito de la traducción profesional se han llevado a cabo diversas investigaciones para comprobar la evolución y la importancia de las tecnologías en todo lo que respecta el trabajo del traductor. Bowker y Corpas (2014:en prensa) dejan constancia del lugar primordial que ocupan las tecnologías de la traducción hoy día para que los profesionales sean capaces de cumplir las expectativas de los clientes y poder traducir cantidades ingentes de textos en múltiples idiomas y en el menor tiempo posible. Como es obvio, esta tarea no sería posible sin la ayuda de una serie de herramientas que facilitan no solo la traducción en sí, sino también todas aquellas actividades que envuelven el proceso traductor.

En Muñoz Ramos (2012) hemos realizado una encuesta entre los estudiantes de Traducción e Interpretación de la Universidad de Málaga para comprobar su grado de conocimiento en torno a las tecnologías de la traducción. Para ello, hicimos una recopilación de todas aquellas actividades relacionadas con el mundo de la traducción en las que la tecnología se ve involucrada, que son: producción de documentos, búsqueda documental y recuperación de información, traducción, comunicación, marketing y promoción y gestión de negocio. Hoy día resulta innegable la necesidad de poseer un conocimiento adecuado en materia tecnológica que permita desarrollar una labor traductora satisfactoria, independientemente del nivel de conocimiento tecnológico que la herramienta o la actividad requiera, pues, como bien apunta Corpas Pastor (2012:78–79), los traductores profesionales también usan otros recursos y tecnologías lingüísticas en su actividad cotidiana que presentan un menor grado de tecnología que las tecnologías de la traducción en sí, como son los procesadores de texto o los repertorios lexicográficos electrónicos. De hecho, como pone de relieve nuestra encuesta, distribuida entre los estudiantes de Traducción de la UMA, los alumnos son conscientes de la importancia que las herramientas de traducción tienen para llevar a cabo actividades de esta índole. No obstante, el uso que hacen de software y de recursos de tipo generalista, entiéndase, el manejo de Internet con fines lucrativos o del paquete Office, es mucho mayor que la frecuencia de uso de software de traducción propiamente dicho, como son las herramientas de traducción asistida por ordenador (TAO), que abarcan una amplia gama de otros recursos (sistemas de memorias de traducción, sistemas de gestión terminológica, programas de extracción de términos, de concordancias, herramientas de localización o de traducción automática), que constituyen la piedra angular de las tecnologías de la traducción⁹.

4.2.1. *Las tecnologías de la traducción en el aula*

Hace ya más de diez años, trabajos como los de Corpas Pastor et al. (2001:193–204) anticiparon la importancia de que los alumnos se familiarizaran con las herramientas informáticas propias del entorno laboral profesional.

En Muñoz Ramos (2012) se lleva a cabo una investigación para delimitar el calado que tienen a día de hoy las tecnologías de la traducción dentro de los nuevos grados en Traducción y la visión de los futuros traductores sobre su relevancia en el proceso traductor y la mayor o menor necesidad de aprender su manejo a nivel universitario. Para ello, llevamos a cabo dos acciones fundamentales: 1) una encuesta entre los estudiantes de Traducción e Interpretación de la Universidad de Málaga y 2) un excursus por todas las guías docentes y memorias VERIFICA de los 21 centros españoles en los que se imparten los grados en Traducción para comprobar la forma en que en ellos se aborda el tema de las tecnologías de la traducción en estos estudios. Estas dos investigaciones paralelas suponen parte de la base de nuestra tesis y dos de las grandes aportaciones que hemos realizado en nuestra disciplina. Si bien ambas cuestiones tienen la enjundia suficiente como para ser consideradas una contribución por sí mismas, nos gustaría dejar constancia de ellas, de manera sucinta, en este trabajo deseamos más bien dejar constancia de que la óptima adaptación de los grados en Traducción al EEES encuentra en las materias de tecnologías de la traducción la razón de ser de su existencia.

a) Encuesta sobre tecnologías de la traducción

La encuesta, que lleva por título «Encuesta para medir el grado de conocimiento en torno a las tecnologías de traducción y competencia tecnológica de traductores semi-profesionales y estudiantes de Tel», fue elaborada para conocer, en primera instancia, la opinión de los estudiantes de traducción al respecto y, de ahí, extrapolar dichas preguntas, en una fase posterior, a los traductores profesionales de hoy día.

De los datos obtenidos en virtud de las respuestas suministradas por los estudiantes, se confirma la presencia y la importancia que poseen las TIC y las tecnologías de la traducción para la práctica profesional de esta disciplina. Los futuros traductores conciben un mercado de traducción libre y abierto, esto es, basado en nuevos modelos de interacción entre compañeros del gremio que comparten sus recursos con el fin de obtener mejores resultados y beneficios. Por consiguiente, las herramientas de base colaborativa y los formatos que permiten la transferencia de datos se presentan como los nuevos paradigmas de la comunicación en traducción.

Queda patente, además, que una correcta formación en materia de tecnologías de la traducción puede suplir mucho el desconocimiento que los alumnos tienen con respecto a este asunto. Como se ha comprobado a través de los resultados del cuestionario, existe diferencia entre el manejo de las tecnologías de traducción que los estudiantes de 4º presentan con respecto a los de 1º. Esto quiere decir que la formación en esta materia ha hecho posible que los alumnos adquieran cierto grado de competencia tecnológica en el que hay que seguir incidiendo, ya que a pesar de que los resultados son positivos, encontramos que aún no se lleva a cabo un uso constante de las herramientas de traducción disponibles para los traductores en el ejercicio de su labor profesional.

b) Asignaturas afines a las tecnologías de la traducción de los nuevos grados en Traducción

Para analizar la forma en que los renovados estudios de traducción han introducido la enseñanza y los recursos relacionados con las tecnologías específicas de esta disciplina en sus guías docentes, analizamos en profundidad una serie de parámetros básicos en cada una de las universidades españolas, a saber: las competencias, los módulos, materias y asignaturas y los recursos materiales.

Este análisis nos brindó la oportunidad de ver que, si bien existen diferencias significativas entre unas universidades y otras, todos los centros de enseñanza superior españoles que imparten los grados en Traducción son conscientes de la importancia que la didáctica de las tecnologías de la traducción supone para formar a los traductores del futuro y persiguen, mediante un conjunto de módulos, materias y asignaturas, conseguir que los alumnos adquieran una serie de competencias relacionadas con los medios tecnológicos, para lo cual, cuentan con una serie de recursos materiales (tanto infraestructura como *software* y *hardware*) para alcanzar tal fin. En la mayoría de los casos, como apuntamos anteriormente, se trata de suministrar a los alumnos una formación lo más completa posible en lo que respecta a habilidades y recursos tecnológicos, por lo que se enseña tanto *software* de tipo generalista, como *software* prototípico de traducción. Asimismo, las asignaturas basadas en la didáctica de los medios tecnológicos también incluyen materias como la documentación y la terminología, ya sea de forma independiente o como parte de una asignatura de recursos informáticos.

5. Conclusión

Como hemos visto a lo largo de estas líneas, nuestro trabajo pone de manifiesto que en la actualidad el sistema universitario español, movido por el advenimiento del Proceso de Bolonia y los principios constitutivos del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), ha realizado los cambios oportunos para adaptar todos los aspectos concernientes a la enseñanza superior y conseguir así un modelo educativo totalmente novedoso y acorde a los postulados de la Declaración de Bolonia.

Los nuevos títulos de grado propugnan procesos de enseñanza-aprendizaje más dinámicos en los que el manejo de las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) juegan un papel destacado para que los alumnos adquieran una actitud proactiva en la adquisición de conocimiento y se abran a un mundo basado en el colaborativismo a través de la Web 2.0. Nos encontramos inmersos, por tanto, en la era de la denominada «universidad digital» (Laviña y Mengual 2009), que ya no es una utopía del futuro, sino una realidad cada día más palpable.

La enseñanza del uso de estos recursos y herramientas tecnológicas es aún más importante si cabe para la disciplina de la Traducción. Por ese motivo, los nuevos títulos de grado en Traducción han adaptado sus guías docentes al marco propugnado por el EEES y han incluido en sus programaciones didácticas diversas materias y asignaturas en las que las tecnologías de la traducción se convierten en el núcleo del proceso educativo. Los estudiantes son conscientes de la importancia que estas tecnologías van a tener en su posterior vida profesional pese a que el uso que hacen de ellas no es tan elevado como se debería. De ahí la necesidad de incidir en la docencia de los recursos informáticos en general y de las tecnologías de la traducción en particular, para poder dotar a nuestros alumnos y futuros traductores de la competencia tecnológica necesaria para hacer frente a los retos del campo de la traducción que está por venir.

Aún queda un largo camino por recorrer para que la teoría sea llevada a la práctica y los estudiantes utilicen de forma habitual y óptima los recursos tecnológicos que tienen a su alcance. En esa dirección se orientan nuestros trabajos futuros, de modo que en primer lugar, pretendemos extrapolar nuestros estudios al segundo ciclo de educación superior, esto es, los másteres en Traducción; y en segundo lugar, a los traductores profesionales de hoy día que hacen de la traducción su medio de vida. De esta forma, podremos observar la importancia y el uso que se da a las tecnologías de la traducción dentro de estos dos nuevos espectros para seguir trabajando en la didáctica de nuestra disciplina.

Referencias bibliográficas

- Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA). 2004. *Libro blanco del Título de Grado en Traducción e Interpretación*. <http://www.aneca.es/activin/docs/libroblanco_traduc_def.pdf>. Consultado el 13-IV-2011.
- Barroso Osuna, Julio y Rosa Romero Tena. 2007. Profesores y alumnos. Protagonistas de sus herramientas de/para el aprendizaje. @ J. Cabero Almenara y R. Romero Tena, coords. *Diseño y producción de TIC para la formación: Nuevas tecnologías de la información y la comunicación*. Barcelona: Editorial UOC. ISBN 9788497886635, pp. 181-198.
- Bernal Galindo, Rosa María. 2010. Integración de la Web 2.0 en educación superior. @ M. P. Prendes Espinosa y L. Castañeda Quintero, coords. *Enseñanza superior, profesores y TIC. Estrategias de evaluación, investigación e innovación educativas*. Sevilla: Eduforma. ISBN 9788467636307, pp. 115-140.
- Bowker Lynn y Gloria Corpas Pastor. 2014 : en prensa. Translation Technologies. @ R. Mitkov, ed. *The Oxford Handbook of Computational Linguistics*. 2ª ed. Oxford y Nueva York: Oxford University Press.
- Castillo Rodríguez, Cristina. 2010. La dificultad del proceso de alineación para el estudio contrastivo de traducciones: un caso práctico con corpus paralelo multilingüe. @ R. López-Campos Bodineau, C. Balbuena Torezano y M. Álvarez Jurado, eds. *Traducción y Modernidad. Textos científico-técnicos, jurídico-socioeconómicos, audiovisuales y de interpretación*. Córdoba: Servicio de publicaciones de la Universidad de Córdoba, pp. 239-250.
- Corpas Pastor, Gloria. 2008. *Investigar con corpus en traducción: los retos de un nuevo paradigma*. Fráncfort: Peter Lang. ISBN ISBN 9783631584057.
- Corpas Pastor, Gloria. 2012. Corpus, tecnología y traducción. @ M. Casas Gómez, dir. y M.ª García Antuña, ed. *XII Jornadas de Lingüística*. Cádiz: Servicio de Publicaciones de la Universidad, pp. 75-98.
- Corpas Pastor, Gloria y M.ª Carmen Amaya Galván. 2008. Metodología de enseñanza-aprendizaje de competencias instrumentales: una experiencia piloto en el Campus Andaluz Virtual. @ *Foro Interuniversitario de Buenas Prácticas en Teleformación en las 10 Universidades Andaluzas*, 26-28 de noviembre. Universidad de Huelva.
- Corpas Pastor, Gloria, M.ª Carmen Amaya Galván, Luis Cerezo Ceballos y D. Manchado Agudo. 2001. La innovación pedagógica en traducción: El Aula Virtual. @ C. Valero Garcés e I. de la Cruz Cabanillas, eds. *Traducción y nuevas tecnologías. Herramientas auxiliares del traductor*. Alcalá de Henares: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá de Henares. ISBN 8481384151, pp. 193-204.
- Downes, Stephen. 2005. E-learning 2.0. *eLearn Magazine*, octubre 2005 [en línea]. <<http://elearnmag.acm.org/featured.cfm?aid=1104968>>. Consultado el 13-IV-2011.
- Durán Muñoz, Isabel y María Muñoz Ramos. 2011. Herramientas colaborativas como apoyo terminológico en la enseñanza de la traducción especializada. @ S. Maruenda-Ballester y B. Clavel-Arroitia, eds. *Multiple Voices in Academic and Professional Discourse: Current Issues in Specialised Language Research, Teaching and New Technologies*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing. ISBN 9781443829717, pp. 609-619.
- González, Julia y Robert Wagenaar, eds. 2003. *Tuning Educational Structures in Europe*. Bilbao: Universidad de Deusto. ISBN 8474858925. <http://www.relint.deusto.es/TUNINGProject/spanish/doc_fase1/Tuning%20Educational.pdf>. Consultado el 13-IV-2011.
- Jefatura del Estado. 2001. *Ley Orgánica 6/2001 de diciembre, de Universidades*. BOE núm. 307 de 24 de diciembre de 2001. <<http://www.boe.es/boe/dias/2001/12/24/pdfs/A49400-49425.pdf>>. Consultado el 13-IV-2011.
- Jefatura del Estado. 2007. *Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001 de 21 de diciembre de Universidades*. BOE núm. 89 de 13 de abril de 2007. <<http://www.boe.es/boe/dias/2007/04/13/pdfs/A16241-16260.pdf>>. Consultado el 13-IV-2011.
- Laviña Orueta, Jaime y Laura Mengual Pavón, dirs. 2009. *El libro blanco de la Universidad Digital 2010*. España: Ariel y Fundación Telefónica. ISBN 9788408084174. <<http://www.universidaddigital2010.es/porta1/page/udf/inicio/publico/Libro%20Blanco%20de%20la%20Universidad%20Digital%202010.pdf>>. Consultado el 13-IV-2011.

- Ministerio de Educación. 2010. *Real Decreto 861/2010, de 2 de julio, por el que se modifica el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales*. BOE núm. 161 de 3 de julio de 2010. <<http://www.boe.es/boe/dias/2010/07/03/pdfs/BOE-A-2010-10542.pdf>>. Consultado el 10-V-2011.
- Ministerio de Educación. 2010. *Real Decreto 1002/2010, de 5 de agosto, sobre expedición de títulos universitarios oficiales*. BOE núm. 190 de 6 de agosto de 2010. <<http://www.boe.es/boe/dias/2010/08/06/pdfs/BOE-A-2010-12621.pdf>>. Consultado el 10-V-2011.
- Ministerio de Educación. 2011. *Real Decreto 99/2011, de 28 de enero, por el que se regulan las enseñanzas oficiales de doctorado*. BOE núm. 35, de 10 de febrero de 2011. <<http://www.boe.es/boe/dias/2011/02/10/pdfs/BOE-A-2011-2541.pdf>>. Consultado el 10-V-2011.
- Ministerio de Educación y Ciencia. 2005. *Real Decreto 55/2005, de 21 de enero, por el que se establece la estructura de las enseñanzas universitarias y se regulan los estudios universitarios oficiales de Grado*. BOE núm. 21, de 25 de enero de 2005. <<http://www.boe.es/boe/dias/2005/01/25/pdfs/A02842-02846.pdf>>. Consultado el 10-V-2011.
- Ministerio de Educación y Ciencia. 2005. *Real Decreto 56/2005, de 21 de enero, por el que se regulan los estudios universitarios oficiales de Postgrado*. BOE núm. 21, de 25 de enero de 2005. <<http://www.boe.es/boe/dias/2005/01/25/pdfs/A02846-02851.pdf>>. Consultado el 10-V-2011.
- Ministerio de Educación y Ciencia. 2005. *Real Decreto 309/2005, de 18 de marzo, por el que se modifica el Real Decreto 285/2004, de 20 de febrero, por el que se regulan las condiciones de homologación y convalidación de títulos y estudios extranjeros de educación superior*. BOE núm. 67, de 19 de marzo de 2005. <http://www.crue.org/export/sites/Crue/legislacion/documentos/Titulos/RD_309_2005_homologacixn_y_convalidacixn.pdf>. Consultado el 10-V-2011.
- Ministerio de Educación y Ciencia. 2007. *Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales*. BOE núm. 260, de 30 de octubre de 2007. <<http://www.boe.es/boe/dias/2007/10/30/pdfs/A44037-44048.pdf>>. Consultado el 10-V-2011.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. 2003. *Real Decreto 1044/2003, de 1 de agosto, por el que se establece el procedimiento para la expedición por las universidades del Suplemento Europeo al Título. España*. BOE núm. 218, de 11 septiembre 2003. <<http://www.boe.es/boe/dias/2003/09/11/pdfs/A33848-33853.pdf>>. Consultado el 10-V-2011.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. 2003. *Real Decreto 1125/2003, de 5 de septiembre, por el que se establece el sistema europeo de créditos y el sistema de calificaciones en las titulaciones universitarias de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional*. BOE núm. 224, de 18 de septiembre de 2003. <http://www.eees.es/pdf/RD_Creditos_Sistema_calificaciones.pdf>. Consultado el 10-V-2011.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. 2004. *Real Decreto 285/2004, de 20 de febrero, por el que se regulan las condiciones de homologación y convalidación de títulos y estudios extranjeros de educación superior*. BOE núm. 55, de 4 de marzo de 2004. <<http://www.boe.es/boe/dias/2004/03/04/pdfs/A09886-09891.pdf>>. Consultado el 10-V-2011.
- Muñoz Ramos, María. Campus Virtual: ICTs involved in the teaching-learning process of foreign language. @ *4th Annual International Conference on Literature, Languages & Linguistics*, 11-14 julio 2011, Atenas, Grecia.
- Muñoz Ramos, María. 2012. *Hacia una redefinición de las materias de tecnologías de la traducción en el marco del EEEES: concepto, competencias, procesos de enseñanza-aprendizaje y evaluación*. Tesis doctoral. Málaga: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Málaga. <<http://hdl.handle.net/10630/5048>>.
- Reig Hernández, Dolors. Elearning 2.0, bases, principios y tendencias. *Educaweb.com* [en línea]. <<http://www.educaweb.com/noticia/2008/03/21/elearning-2-0-bases-principios-tendencias-12889.html>>. Consultado el 2-XI-2011.
- Seghiri Domínguez, Miriam. 2012. Creating Electronic Corpora: Design, Compilation Protocol and representativeness. @ E. Parra-Membrives, M. A. García Peinado y A. Classen, eds. *Aspects of Literary Translation: Building Linguistic and Cultural Bridge in Past and Present*. Tübingen: Narr Verlag, pp. 373-382

Toledo Báez, María Cristina. 2010. *El resumen automático y la evaluación de traducciones en el contexto de la traducción especializada*. Colección Studien zur romanischen Sprachwissenschaft und interkulturellen Kommunikation, 69. Fráncfort: Peter Lang.

UNE-EN 15038:2006. 2006. *Servicios de traducción. Requisitos para la prestación del servicio*.

Notas

¹ El presente trabajo está vinculado a varios proyectos recientes del G.I HUM 106, tanto de innovación docente (TRADITEC, ref. PIE 10-133, 2010-2012, y TRADICOR, PIE 13-054, 2013-2015), como de I+D (INTELITERM, FFI2012-38881, 2012-2015 y EXPERT, 317471-FP7-PEOPLE-2012-ITN, 2012-2016).

² La página web del grupo se encuentra disponible en: <<http://www.uma.es/hum106/>>.

³ La dirección URL para poder acceder a la última de las cumbres ministeriales es: <<http://www.bologna-bucharest2012.ehea.info/>>.

⁴ Los 47 países que participan hoy día en el Proceso de Bolonia son: Alemania, Austria, Bélgica, Bulgaria, Dinamarca, Eslovaquia, Eslovenia, España, Estonia, Finlandia, Francia, Grecia, Hungría, Irlanda, Islandia, Italia, Letonia, Lituania, Luxemburgo, Malta, Noruega, Países Bajos, Polonia, Portugal, Reino Unido, República Checa, Rumanía, Suecia y Suiza (desde el comienzo del EEES, con la promulgación de la Declaración de Bolonia en 1999); Croacia, Chipre, Liechtenstein y Turquía (desde 2001); Albania, Andorra, Bosnia y Herzegovina, Rusia, la Santa Sede, Serbia, República de Macedonia (desde 2003); Armenia, Azerbaiyán, Georgia, Moldavia y Ucrania (desde 2005); Montenegro (desde 2007) y Kazajistán (desde 2010) (Muñoz Ramos 2012:82).

⁵ El RUCT se creó con objeto de proporcionar la información más relevante sobre las universidades, centros y títulos que conforman el sistema universitario español, en el que deben aparecer inscritos los nuevos títulos de grado, máster u doctorado oficiales. Además, este organismo ostenta carácter público y de registro administrativo y ha sido conceptualizado como un instrumento en continua actualización.

⁶ Agencia de Calidad, Acreditación y Prospectiva de las Universidades de Madrid (ACAP), Agencia Canaria de Evaluación y Acreditación Universitaria (ACECAU), Agencia de Calidad y Prospectiva Universitaria de Aragón (ACPUA), Agencia para la Calidad del Sistema Universitario de Castilla-León (ACSUCYL), Agencia para la Calidad del Sistema Universitario de Galicia (ACSUG), Agencia Andaluza de Evaluación de la Calidad y Acreditación Universitaria (AGAE), Agencia per a la Qualitat del Sistema Unviersitari de Catalunya (AQU Catalunya), Agencia de Qualitat Universitaria de les Isles Balears (AQUIB), Agencia Valenciana d'Avaluacio y Prospectiva (AVAP) y Agencia de Evaluación de la Calidad y Acreditación del Sistema Universitario Vasco (UNIQUAL).

⁷ <<http://campusvirtual.cv.uma.es/>>.

⁸ Los 21 centros universitarios encargados de impartir hoy día estudios de Traducción son: Universidad Antonio de Nebrija (Madrid), Universidad de las Palmas de Gran Canaria, Universidad Jaume I (Castellón), Universidad Alfonso X El Sabio (Madrid), Universidad Autónoma de Barcelona, Universidad Autónoma de Madrid, Universidad de Alicante, Universidad de Córdoba, Universidad de Granada, Universidad de Málaga, Universidad de Salamanca, Universidad de Murcia, Universidad de Valladolid, Universidad de Vic, Universidad de Vigo, Universidad Pablo de Olavide (Sevilla), Universidad Pompeu Fabra (Barcelona), Universidad Pontificia Comillas (Madrid), Universidad del País Vasco/Euskal Herriki Unibersitatea, Universidad Complutense de Madrid, Universidad Europea de Madrid y Universidad de Valencia (Muñoz Ramos 2012:400-402).

⁹ Un buen ejemplo de la impronta y su cada vez mayor evolución de las tecnologías de la traducción lo podemos ver en trabajos como los de Castillo Rodríguez (2010:239-250), sobre alineación; Toledo Báez (2010), sobre el resumen automático o Corpas Pastor (2008) y Seghiri Domínguez (2012:373-382), en cuanto al uso de corpus en traducción.