

La formación del traductor público en la Argentina

María Cristina Plencovich,
Lidia Jeansalle, Silvia Bacco
y Diana Rivas (*ex aequo*)



LA FORMACIÓN DEL TRADUCTOR PÚBLICO EN LA ARGENTINA

María Cristina Plencovich,* ** Lidia Jeansalle,* *** Silvia Bacco*
y Diana Rivas* (*ex aequo*)¹



Fondo Editorial del Colegio de Traductores Públicos de la Ciudad de Buenos Aires
Octubre de 2020, Buenos Aires, Argentina

¹*Miembro de la Comisión de Relaciones Universitarias, Investigación y Docencia del Colegio de Traductores Públicos de la Ciudad de Buenos Aires.

** Profesora titular regular consulta e investigadora PNI de la Universidad de Buenos Aires, Facultad de Agronomía.

*** Presidente del Colegio de Traductores Públicos de la Ciudad de Buenos Aires.

Autor corresponsal: plencovi@agro.uba.ar

El equipo de investigación estuvo conformado *ex aequo* por María Cristina Plencovich, Lidia Jeansalle, Silvia Bacco y Diana Rivas. En la primera etapa colaboraron Magali Libardi y María Laura Fuentes. Alejandra Patricia Karamanian editó los primeros borradores y presentó oralmente un avance de los resultados en las IX Jornadas Nacionales de la Federación Argentina de Traductores, celebradas en Córdoba, en octubre de 2018.

La formación del traductor público en la Argentina / María Cristina Plencovich... [et al.].
1.ª ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Colegio de Traductores Públicos de la Ciudad de Buenos Aires, 2020.

Libro digital, PDF

Archivo digital: descarga y en línea

ISBN 978-987-1763-31-3

1. Establecimientos de enseñanza. 2. Traducción. I. Plencovich, María Cristina.

CDD 418.02

© Colegio de Traductores Públicos de la Ciudad de Buenos Aires

Sede de Avda. Callao 289, 4.º piso. (C1022AAC) Buenos Aires, Argentina

Tel./Fax: (54-11) 4371-8616/4372-2961/4372-7961

Sede de Avda. Corrientes 1834. (C1045AAN) Buenos Aires, Argentina

Tel./Fax: (54-11) 4373-7173

informes@traductores.org.ar

www.traductores.org.ar

Libro digital, PDF

Archivo digital: descarga y en línea

ISBN 978-987-1763-31-3

María Cristina Plencovich, Lidia Jeansalle, Silvia Bacco y Diana Rivas

Corrección: María Cielo Pipet

Diseño de tapa: Laura Kucka (Publicaciones y Diseño del CTPCBA)

Diagramación: Mara Joubert (Publicaciones y Diseño del CTPCBA)

Libro de edición argentina

Reservados todos los derechos

Prohibida la reproducción pública

Fondo Editorial del Colegio de Traductores Públicos de la Ciudad de Buenos Aires,
octubre de 2020.

RESUMEN EJECUTIVO

La profesión de traductor público tiene una trayectoria centenaria en el Río de la Plata, así como la formación específica para su desempeño. A fin de conocer la estructura actual de la carrera en la Argentina, la Comisión de Relaciones Universitarias, Investigación y Docencia del Colegio de Traductores Públicos de la Ciudad de Buenos Aires emprendió una línea de investigación para caracterizar sus dimensiones *institucionales, epistemológicas, curriculares y profesionales*. El presente estudio se inscribe en ella y se centró en dar respuesta a los siguientes interrogantes: ¿Cómo se dio el itinerario histórico de la academización de la carrera en la Argentina? ¿Cómo se imparte hoy en el país? ¿A qué perfil del traductor y alcances del título apuntan los procesos formativos? ¿Qué aspectos modulan las dimensiones epistemológicas de la carrera? ¿Cuál es la relación dialéctica entre la teoría y la práctica profesional en los diseños curriculares? La investigación tuvo un carácter exploratorio, empírico, y se ubicó dentro del giro social de los estudios de la traductología y del paradigma interpretativo. El abordaje fue predominantemente cualitativo, aunque también se utilizaron procedimientos cuantitativos. El diseño comprendió el relevamiento de las distintas carreras vigentes en el país a través del análisis documental y de otros procedimientos analíticos. Los hallazgos permitieron generar conocimiento sobre aspectos clave de la carrera y sobre sus dimensiones epistemológicas. Se buscó, de esta manera, contribuir al conocimiento de la formación de este profesional desde una perspectiva fenomenológico-hermenéutica y comprender las relaciones entre el sistema profesional y el sistema académico, formador de prácticas profesionales, científica, técnica y éticamente fundadas.

PALABRAS CLAVE

Sistema formativo del traductor público, estatus epistemológico, *ethos* profesional

INTRODUCCIÓN

Contexto y marco teórico

La profesión de traductor público tiene una larga trayectoria en el Río de la Plata, y su academización en el territorio argentino se remonta al siglo XIX, más precisamente, a la década de 1860 (Arnaud, 1958; Witthaus, 1981). Este profesional desempeña un papel importante en la esfera pública del país por las características que reviste su ejercicio y por su actuación como auxiliar de la justicia. En la Argentina, es el único habilitado para darle validez legal a una traducción mediante su firma y sello. Este carácter fedatario de su profesión, en cuanto a que da fe de que su traducción es fiel al documento que ha tenido ante sí, hace imprescindible su intervención cuando se busca garantizar la seguridad jurídica en las diferentes transacciones.

A fin de conocer aspectos significativos de su formación actual, algunos integrantes de la Comisión de Relaciones Universitarias, Investigación y Docencia del Colegio de Traductores Públicos de la Ciudad de Buenos Aires (CTPCBA)² hicimos una investigación exploratoria sobre ciertas características de la carrera. Entre otras cuestiones, examinamos su cobertura geográfica; la estructura de los procesos formativos que configuran los diseños curriculares; sus bases epistemológicas, en especial, la interacción entre conocimientos jurídicos y lingüísticos y saberes de otras ciencias y técnicas; la dialéctica entre teoría y práctica; la integración final de las competencias del graduado y cuáles son los perfiles profesionales y los alcances del título a los que atiende la formación. También nos interesó comprender cómo se construye el conjunto de capacidades y competencias cruciales de estos estudios, si existe un patrón común en los diseños curriculares argentinos, cómo se apropian los futuros traductores de los principios deontológicos de la profesión y otros temas de interés.

En la Argentina, las universidades y otras instituciones de educación superior oficialmente reconocidas son las que otorgan tanto el título académico de cualquier estudio como su habilitación profesional. En el caso de esta carrera, para poder ejercer la profesión de traductor público —en el ámbito de su competencia— se debe poseer título habilitante, otorgado por las universidades de gestión pública o privada que estén autorizadas para funcionar por el Poder Ejecutivo de la Nación (Ley N.º 20305, de 1973, la cual reglamenta el ejercicio de la profesión).

El CTPCBA es una asociación profesional que reúne a traductores públicos de la Argentina matriculados en ella. Algunas de sus atribuciones son «ejercer el gobierno y control de la matrícula profesional» (Ley N.º 20305, artículo 10, inciso a), «fiscalizar el correcto ejercicio de la función de traductor público y el decoro profesional» (inciso e) y «establecer las normas de ética profesional para el ejercicio» (inciso f). Asimismo, desde sus inicios en 1973, al Colegio le ha interesado contribuir a la capacitación permanente de los matriculados a través de múltiples cursos, conferencias, simposios y congresos internacionales, en pos de su idoneidad y calidad profesional.

El marco teórico de este estudio se apoyó en dos conceptos solidarios e interdependientes: la formación y el ejercicio profesional. Ambos interactúan en la trayectoria real de los profesionales.

Los procesos formativos están condicionados por los fines de las carreras que aparecen estipulados en los perfiles profesionales, en los alcances del título —las competencias genéricas y específicas que las carreras pretenden formar (Plencovich & Rodríguez, 2012)— y en la estructura epistemológica de los estudios. Tales perfiles y alcances se construyen socialmente y son parte del pacto social que se

² Entidad de derecho público creada por la Ley Nacional N.º 20305, el 25 de abril de 1973, que rige el gobierno y el control de la matrícula de 8500 profesionales en distintos idiomas. Sitio web: <http://www.traductores.org.ar>.

establece entre la universidad que forma profesionales y la sociedad en su conjunto, que, en el caso de las universidades de gestión pública, las financia en forma directa. Por esta razón, es fundamental conocer tanto el perfil como los diseños curriculares de una carrera para establecer su coherencia interna y su pertinencia social.

La formación profesional es continua y abarca tanto el sistema formativo como el ejercicio mismo de la profesión. Acordamos con Le Boterf (1997) en que existe un *continuum* entre la formación inicial y el ejercicio profesional. Para el autor, también es necesario que, junto con la apropiación de contenidos de la especialidad, el futuro profesional desarrolle la capacidad de reflexión y que la malla curricular tome la forma de un itinerario o trayectoria de profesionalización, además de académica. Asimismo, creemos que es posible insertar los saberes profesionales entre los demás componentes constitutivos de los *curricula* de formación profesional (Barbier, 2006).

Partimos de la idea de que la traducción, además de constituir un proceso cognitivo y comunicativo de base lingüística, es también un proceso sociocultural (Amit-Kochavi, 1992; Pym, Schlesinger, & Zuzana, 2006). Obedece a prácticas institucionales (sistema lingüístico, sistema formador, organización profesional) (Halverson, 2008) y en él existen normas, funciones asignadas e intencionalidad colectiva, y se hace efectivo el poder de agencia del traductor. Como miembro de una comunidad sociocultural específica, interactúa con sus dimensiones estructurales y estructurantes, y sus prácticas traductoras poseen restricciones socioculturales. Su identidad profesional pivota entre las lógicas del campo del sistema formativo y las del campo profesional, que modulan las condiciones de su producción intelectual (Bourdieu, 2000; Sapiro, 2008).

El puente entre la formación inicial y la profesión lo establecen el traductor y sus competencias profesionales. La palabra *competencia* no es transparente y su uso resulta controvertido en el medio académico argentino. En esta investigación, planteamos el sentido que le atribuye Perrenoud (2001), quien la define como un conjunto inescindible de saberes (saber, saber ser, saber hacer) fundado en conocimientos, creencias, valoraciones y actitudes que le permiten al profesional la movilización y utilización eficaz de un conjunto de recursos para resolver problemas situados, complejos, con cierto nivel de incertidumbre, del campo de su profesión. En cuanto al uso del término en el ámbito de la traductología, remitimos a la lectura del trabajo exhaustivo de Kelly (2002) y al de otros autores (Delisle, 1998; Gile, 2009).

Ahora bien, la construcción de la identidad del traductor público, su actitud crítica, sus procesos decisorios, la movilización de sus actividades cognitivas superiores para la resolución de problemas con incertidumbre reciben una impronta indeleble en el sistema formativo inicial. Su formación universitaria no es solo la apropiación de léxico, gramática, semántica y la capacidad de traducir de una lengua de origen a otra lengua meta; es, además, el aprendizaje del *ethos* de la profesión. Representa un «aprender a profesar» (*learning to profess*) (Schulman, 2016, p. vii). Implica desarrollar una identidad profesional basada en procesos cognitivos superiores (resolución de problemas concretos de traducción, uso de estrategias de análisis, síntesis, evaluación crítica, metacognición), así como la reflexión sobre ellos (Plencovich, 2000). Esta formación implica un aprendizaje continuo y un desempeño profesional orientado por principios éticos generales y deontológicos (Lázaro Gutiérrez, 2007).

En esta investigación se plantean los procesos formativos desde una perspectiva socioconstructivista (Bringuier, 1977; Kiraly, 2000; Piaget, 1976; Vygotsky, 1995/1934). Se concibe el aprendizaje como un proceso situado, que depende del contexto. Desde esta concepción, se estimula a los estudiantes de una carrera a pensar y actuar como profesionales (Mazereau, 2013; Pastré, Mayen, & Vergnaud, 2006; Schön, 1998; Tardif, 2012) y se busca tender puentes entre el mundo académico y la profesión (Gouadec, 2007).

La profesión de traductor público en el país tiene un impacto social en el ámbito jurídico y los aspectos éticos cobran en ella una especial relevancia (Drugan & Tipton, 2017; Pym, 2001, 2012a, 2012b; Pym, Grin, Sfreddo, & Chan, 2013). No han perdido validez las reflexiones de Pym (2001) al filo del milenio sobre la necesidad de un regreso al campo de la ética para la comprensión más profunda de las funciones del traductor.

En suma, en esta investigación nos interesó conocer no solo cómo se construyen las competencias lingüísticas y jurídicas, esenciales en la formación y el desempeño del traductor público, sino también qué espacios se conceden en los diseños curriculares a lo que llamamos el *ethos* profesional. Por este motivo, nos importó comprender cómo visualizaban las unidades académicas el perfil del traductor público y los alcances específicos y generales del título. Como en la Argentina no existe un marco referencial que regule para las universidades³ a qué competencias específicas y generales del traductor público debe apuntar la formación, nos pareció de interés indagar cómo percibe la universidad ese *ethos*.

El *ethos* profesional es la trama que articula el sentido de las distintas prácticas de una profesión y compromete emocional y moralmente a quien la ejerce a través de las acciones que realiza (Plencovich, Jeansalle, & Karamanian, 2018). El término *ethos*, que comparte con la palabra *ética* su etimología, se refiere a lo propio, a un atributo que distingue a algo o a alguien. Este concepto también se encuentra anudado a lo histórico y a lo social. Para Geertz (1973), desde el punto de vista de una cultura, el *ethos* es el tono, el carácter y la calidad de su vida, su estilo moral y estético, y su cosmovisión. Se refiere a lo ideal, al entramado de valores y actitudes que permite a sus miembros constituir una identidad sociocultural para negociar y armonizar la diversidad. Los valores implican un sentido de obligación y de responsabilidad que no solo se cuida y se exige intelectualmente, sino que impone una entrega emocional.

También se puede trasponer esta definición al campo de una subcultura profesional. Si realizamos una paráfrasis de las palabras de Merton (1977), se puede decir que el *ethos* de una profesión alude a un complejo de normas, prescripciones, costumbres, creencias, valores y supuestos que se consideran obligatorios para esa praxis específica. Surge de la historicidad de esa profesión, de su labor cotidiana, de los patrones de comportamiento que dan sentido a las decisiones que se aplican en las prácticas diarias de los actores.

En cuanto a la profesión de traductor público, este *ethos* se construye a través de una serie de atributos de orden deontológico y también histórico-social. A modo de ejemplo, tomaremos un concepto elusivo pero crucial para la praxis traductora: la confianza que, en la Argentina, incluso el decreto de Alsina, que regula por primera vez la profesión de traductor público, menciona en 1868 (véase más abajo).

Coincidimos con la aseveración de Rizzi, Lang y Pym (2019) cuando plantean que la traducción, como transferencia interlingüística con base en un texto oral o escrito, no es posible si no existe confianza y que la confianza se construye en tres niveles: personal, institucional y público. Para estos autores, la confianza es una herramienta analítica que permite comprender una mediación intercultural que implica tanto las prácticas sociales como su construcción. En ese mismo sentido, Chesterman (2016) argumentaba que, para que los traductores sobrevivan como tales, deben generar confianza en todas las partes involucradas en sus transacciones, desde el punto de vista tanto profesional como individual. Y agregaba que sin esta confianza tanto la profesión como la praxis traductora colapsarían.

³ Como lo hace la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) para las carreras declaradas de interés público por la Ley de Educación Superior, Ley N.º 24521, artículo 43; o como se instrumenta en algunos países europeos a través de los libros blancos para aquellos estudios que cumplen tres premisas: existir como título en un número importante de países europeos, tener unos perfiles profesionales definidos para la inserción laboral y demostrar una estructura de estudios que cumple con los requisitos del Espacio Europeo de Educación Superior.

La confianza y otros *constructos*, tales como el compromiso y la pasión en el desempeño profesional, la idoneidad, fidelidad y autenticidad que atraviesan los actos de la traducción y la interpretación públicas, la toma de decisiones en los procesos interculturales, la gestión de los riesgos profesionales, la confidencialidad, la necesidad de autorreflexionar sobre la profesión y el perfeccionamiento continuo, así como el sentido de pertenencia a una comunidad de prácticas que dé sostén a los procesos que implica la heterogeneidad traductora, no se construyen solo en la formación inicial, sino en la interacción del profesional con la realidad en la que actúa y con sus pares. Asimismo, somos conscientes de que muchas de esas nociones no se «enseñan» ni se «aprenden» en las formas y los lugares convencionales, y que poseen un carácter tácito y elusivo. También, de que no quedan «encerradas» en los estrechos compartimientos disciplinarios.

Pese a ello, nos interesó analizar cómo aparecían estos temas en el perfil profesional y en los alcances de la profesión, y cómo las carreras anclaban esos aspectos teleológicos (visión, misión, perfil, alcances generales y específicos del título, objetivos de la carrera) a unos espacios curriculares concretos. Para ello, analizamos los planes de estudios porque, por su carácter institucional y su publicidad, son los instrumentos que cristalizan el pacto social de la universidad con la sociedad en su conjunto.

Antecedentes de la investigación

En cuanto a los antecedentes de nuestra investigación en la Argentina, algunos estudios se refieren a la formación del traductor profesional o al desempeño de la profesión. Se trata de estudios descriptivos sobre algunas características de la carrera de traductor generalista en los que se incorporan también ciertos aspectos referidos al traductor público. No conocemos indagaciones dirigidas a los traductores públicos específicamente, si bien nuestro país ha sido pionero en la academización de esta carrera.

Existen trabajos relativos a las carreras de Traducción que incluyen a los traductorados públicos de la Argentina. Entre ellos se encuentran el de Chaia (2014) y los de Bacco (2017, 2018a, 2018b) sobre la traducción científico-técnica en el país, estos últimos con datos seminales para esta investigación. Asimismo, nuestro grupo presentó un avance de esta línea de investigación en las IX Jornadas Nacionales celebradas por la Federación Argentina de Traductores (FAT) en Córdoba, en 2018 (Plencovich *et al.*, 2018).

De otros países, resultan de interés la investigación de Ulrych (2005) sobre las instituciones académicas de traductores e intérpretes (Niska, 2005; Schäffner & Adab, 2000) y las del grupo catalán PACTE (Procés d'Adquisició de la Competència Traductora i Avaluació) (2002, 2005, 2007) de la Universidad Autónoma de Barcelona, que, aunque no se refieren específicamente al traductor público, tienen un alto valor heurístico en cuanto a las competencias del traductor. Asimismo, una tesis de doctorado de Villalta-Muñoz (2017) plantea una exhaustiva comparación entre el sistema formador de traductores e intérpretes chinos y españoles. En una sección, la autora describe en qué consiste la acreditación gubernamental de los traductores e intérpretes jurados en ambos sistemas.

No conocemos investigaciones empíricas referidas a la formación de este profesional en otros países, y son escasas las relativas a la del traductor en general. Confirmamos de este modo la aseveración de Pym (2012b), cuando sostiene que la experiencia es el nivel primario de la formación del traductor, que el nivel siguiente lo constituyen cursos breves referidos a competencias propias de la traducción y, finalmente, que existen carreras largas ofrecidas por instituciones. Advierte el autor que los cursos de traducción forman parte de grados que se otorgan en lenguas extranjeras y que existen maestrías independientes que se focalizan más en las habilidades que efectivamente usan los traductores e intérpretes. Distingue entre el proceso de *training* (literalmente, entrenamiento de habilidades) y

education (más amplio, que incluye no solo las habilidades, sino las actitudes y los conocimientos de distinta índole). En la lengua española, en la etapa inicial ambos procesos están comprendidos por la palabra *formación*. De allí que, desde un punto de vista educativo (pedagógico), Pym reconoce la necesidad de que los estudiantes adquieran un amplio espectro de habilidades interpersonales y actitudes (competencias de traducción) que se integran con habilidades técnicas específicas. Asimismo, plantea que la formación del traductor afronta diversos desafíos que se refieren a prácticas pedagógicas, al diseño curricular y a las posibles contribuciones al ámbito de la investigación. De este modo, alude a un *continuum* que resulta inverso al itinerario formativo de los traductores públicos argentinos (véase Resultados).

Interrogantes y objetivos

Esta investigación intentó dar respuesta, entre otros, a los siguientes interrogantes: ¿Cómo se dio la academización del traductor público en la Argentina? ¿Cuántas carreras oficialmente reconocidas ofrecen hoy estudios de traductor público en el país? ¿Cómo se imparte la carrera en las universidades? ¿A qué perfil del traductor y alcances profesionales apuntan los procesos formativos? ¿Qué aspectos modulan las dimensiones institucionales, curriculares, epistemológicas y profesionales de la carrera?

El objetivo general fue caracterizar cómo se imparte la formación del traductor público en el país desde el punto de vista institucional, epistemológico, curricular y profesional de la carrera. Los objetivos específicos fueron i) determinar el contexto histórico de la academización de la carrera en la Argentina; ii) identificar las unidades académicas que la ofrecen y la naturaleza de su gestión (pública o privada); iii) establecer las bases epistemológicas de los diseños curriculares; iv) ponderar cómo se da la relación entre la teoría y la práctica en los diseños, y cómo las unidades académicas resuelven la práctica profesional y la integración de saberes; v) establecer qué patrones de semejanza y qué nivel de diferenciación se dan en el conjunto de carreras del país, y vi) analizar los perfiles de los diseños y los alcances del título, y su congruencia con los diseños curriculares y la demanda profesional.

METODOLOGÍA

Este estudio exploratorio se ubica dentro del giro social de las investigaciones de la traductología (Angelelli, 2012) que se centran en el traductor (en este caso, del traductor público) y en las instituciones relativas a su profesión. El equipo de investigación se especializa en la traducción pública y en otras disciplinas, lo que favoreció el tratamiento interdisciplinario del objeto de estudio, con las ventajas que este tipo de estudio supone, así como sus dificultades (Frickel, Mathieu, & Prainsack, 2017). Este acceso permitió la interacción de las contribuciones que el proceso traductor recibe de un amplio espectro de disciplinas, así como habilita la idea de que existe en la traducción un sinnúmero de prácticas heterogéneas (Saldanha & O'Brien, 2014; Snell-Hornby, 1992) —en nuestro caso específico, de la traducción legal (Prieto Ramos, 2014)— que la modulan y le otorgan sentido.

El abordaje general de la investigación fue hermenéutico-comprensivo, y se utilizaron procedimientos cualitativos y cuantitativos para elaborar categorías de análisis de la formación del traductor y de su interfaz con la profesionalización.

En los aspectos históricos se trabajó con fuentes primarias y secundarias para el abordaje de la génesis de la carrera, así como para determinar algunos de sus hitos. Los hallazgos históricos se pusieron en diálogo con la actual estructura de la carrera de Traductor Público, lo que constituye lo que Marrou (1954) consideraba como la construcción de lo histórico a partir del presente.

La unidad de análisis fue la carrera de Traductor Público en la Argentina. En todo el proceso de investigación primó un análisis descriptivo, fáctico, de cómo *son* los diseños de la carrera en el país, y no uno normativo de cómo *deben ser* esos diseños (algo que, además, no corresponde a un trabajo de investigación).

Se trabajó con el total de carreras de gestión pública y privada oficialmente reconocidas (2019). A tal fin, se consultó la información oficial del Ministerio de Educación de la Nación, Secretaría de Políticas Universitarias, que mantiene una base de datos oficial, pública y actualizada de las carreras reconocidas con validez nacional de sus títulos y de los planes de estudios vigentes (http://sipes.siu.edu.ar/buscar_titulos.php), y otras bases públicas del mismo ministerio, como la de la Biblioteca de Maestros (www.bnm.me.gov/ar). De esta forma, se obtuvo un corpus documental con el texto de las resoluciones ministeriales vigentes.

Una vez identificadas las universidades y sus carreras, se procedió a elaborar un listado que las ordenó al azar y las anonimizó. Por último, se le atribuyó a cada carrera de la lista un número de protocolo para su control interno.

Dos ejes orientaron los objetivos específicos de esta investigación: *la estructura de los planes de estudios* (proceso formador) y *los alcances expresos del título y el perfil de la formación* (interfaz entre el proceso formador y el proceso de profesionalización).

La estructura de las carreras gira en torno a lo que hemos denominado *bloques* o conjunto de asignaturas⁴ y actividades curriculares que presentan cierta afinidad epistemológica y que se encuentran ordenados en función del perfil de entrada de la carrera y de los saberes del egresado. Para determinar esta afinidad, nos basamos en el nomenclador de campos y disciplinas de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) para la ciencia y la tecnología (http://reedes.org/wp-content/uploads/2014/06/codigos_unesco.pdf), que rige las clasificaciones del conocimiento de uso en la mayoría de los países.

Los *alcances expresos del título y el perfil de la formación* (interfaz proceso formador-proceso de profesionalización) se analizaron a partir de la interpretación que hacen las universidades de las competencias del egresado explicitadas en los planes de estudios. Es decir, los alcances están definidos por las propias universidades. Cabe destacar que, en la Argentina, la carrera de Traductor Público no se encuentra inscripta en el artículo 43 de la Ley de Educación Superior, Ley N.º 24521, que prescribe actividades reservadas al título (dentro de los alcances de la profesión), contenidos básicos comunes y requisitos para la práctica profesional.⁵ Por esta razón, las universidades tienen un amplio margen de libertad para construir sus propios diseños curriculares.

Asimismo, se analizaron otras variables y subvariables, como la fecha de creación de la carrera, la existencia de un trabajo final (TF) integrador en el plan de estudios, de asignaturas optativas/electivas (OP/EL) del plan, de espacios curriculares referidos a la práctica y otras características del diseño (Cuadro 1).

A continuación, se presenta un cuadro con los descriptores e indicadores de las variables y subvariables analizados en la investigación.

⁴ Utilizamos el término *asignatura* en su sentido original, como espacio curricular en el que aparece distribuido un plan de estudios, con una carga de créditos u horas asignada (del latín *assignāre*) y con un profesor a cargo que es responsable de su acreditación a través de su firma o *signatura*.

⁵ Como sí lo están las carreras de Abogacía, Ingeniería, Medicina y otras relacionadas con la salud, Contador Público, Arquitectura, Veterinaria, licenciatura en Informática, licenciatura en Sistemas, etcétera. En suma, hacia 2019 se encontraban más de 60 titulaciones dentro del artículo 43.

Cuadro 1. Variables y subvariables, descriptores e indicadores analizados en los distintos planes de estudios de la carrera de Traductor Público en la Argentina (2019)

Variables y subvariables	Descriptor	Indicador
Unidad académica	Facultad, instituto, centro u otra dependencia donde funciona la carrera. La unidad académica provee masa crítica en enseñanza, investigación y extensión y, por ello, posee afinidad epistemológica con la carrera.	Nominal
Bloques epistemológicos de la carrera	Bloques de asignaturas con afinidad epistemológica (Unesco) que tienen un gradiente de similitud entre ellas y representan la construcción social de los alcances del título que el sistema formador posee.	Número (porcentaje) de asignaturas por bloque sobre el total de asignaturas de la carrera
<i>Bloque Lingüístico (BL)</i>	Asignaturas referidas a la lengua extranjera o nativa, su gramática, sus aspectos semánticos, pragmáticos y otros. Por ejemplo: gramática, lengua nacional o extranjera, lingüística, teoría de la traducción/interpretación, fonología, etcétera.	Número (porcentaje) de asignaturas por bloque sobre el total de asignaturas de la carrera
<i>Bloque Sociocultural (BSC)</i>	Asignaturas que se refieren a aspectos socioculturales de la lengua extranjera, tales como historia de la lengua, civilización, geografía y otras asignaturas de las ciencias humanas y sociales, y a saberes como la filosofía y la teología, y otros que versan sobre la cultura de los países en donde se habla la lengua extranjera o sobre cultura general.	Número (porcentaje) de asignaturas por bloque sobre el total de asignaturas de la carrera
<i>Bloque de Derecho (BD)</i>	Asignaturas jurídicas que remiten a las distintas ramas del derecho y a los sistemas jurídicos. Habilitan la traducción de documentos jurídicos y auxilian en la comprensión de los sistemas jurídicos de los países extranjeros y del propio. Por ejemplo: derecho civil, derecho comercial, derecho laboral, derecho penal, instituciones del derecho, sistemas de derecho, etcétera.	Número (porcentaje) de asignaturas por bloque sobre el total de asignaturas de la carrera
<i>Bloque de Asignaturas Complementarias (BC)</i>	Asignaturas que contribuyen al ejercicio del futuro profesional, tales como TIC (tecnologías de la información y la comunicación), <i>software</i> de traducción, ciencias y tecnologías específicas, CTIM (ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas), localización, estadística, metodología de la investigación en traductología, etcétera.	Número (porcentaje) de asignaturas por bloque sobre el total de asignaturas de la carrera
<i>Bloque de Práctica de la Traducción e Interpretación (BPTI)</i>	Asignaturas que incorporan las competencias de las prácticas del traductor generalista e intérprete (se excluyen las específicas del traductor público). Por ejemplo: traducción científica, traducción literaria, práctica de la interpretación.	Número (porcentaje) de asignaturas por bloque sobre el total de asignaturas de la carrera
<i>Bloque de Práctica Profesional (BPP)</i>	Asignaturas que incorporan las competencias específicas del traductor público. Por ejemplo: régimen legal de la profesión, traducción e interpretación públicas, residencia en estudios de traductores públicos o similares, práctica en cabinas mudas de interpretación ante tribunales, ética y deontología profesional, traducción jurídica, etcétera.	Número (porcentaje) de asignaturas por bloque sobre el total de asignaturas de la carrera
Ciclo	Organización de la carrera en un conjunto de asignaturas que, en general, agrupa cursos básicos (de la especialidad) o profesionales articulados entre sí.	Ausencia/presencia de ciclo
Ciclo de complementación curricular	Carreras de aproximadamente dos o tres años de duración que exigen condiciones especiales de ingreso (tener título superior terciario o de pregrado universitario), que surgen en el país mayoritariamente después de 1995.	Ausencia/presencia de ciclo de complementación curricular
Asignaturas electivas	Otorgan flexibilidad a los planes de estudios e implican la posibilidad de que el estudiante elija de una oferta cerrada de asignaturas, establecida por cada plan de estudios, un número determinado de ellas para cursar.	Ausencia/presencia de asignaturas electivas, de créditos o de horas Número
Asignaturas optativas	Otorgan flexibilidad a los planes de estudios e implican la posibilidad de que el estudiante opte dentro de una oferta abierta, que no está determinada explícitamente en el plan de estudios de su carrera, por un número determinado de asignaturas para cursar.	Ausencia/presencia de asignaturas optativas, de créditos o de horas Número
Correlativas	Asignaturas que deben acreditarse como requisito para poder cursar y aprobar otras.	Número máximo de asignaturas que son requisitos previos
Trabajo final de grado de integración	Trabajo que articula los principales saberes adquiridos por los estudiantes en la carrera.	Ausencia/presencia de trabajo final de grado de integración
Perfil del egresado	Es el conjunto de capacidades, conocimientos, actitudes y habilidades que el estudiante ha adquirido al finalizar la titulación y a cuyo logro se orienta la carrera.	Ausencia/presencia de perfil del egresado Dimensiones del perfil
Alcances del título	Actividades profesionales para las que resulta competente un profesional en función del perfil del título y los contenidos curriculares de la carrera.	Ausencia/presencia de alcances del título Tipos de alcances
<i>Competencias genéricas</i>	Son habilidades o destrezas, actitudes y conocimientos transversales que se requieren en un área profesional y que son transferibles a diversos ámbitos de desempeño.	Ausencia/presencia de competencias genéricas Tipos Número

<i>Competencias traductor- ras generales</i>	Competencias (saber, saber hacer, saber ser) lingüísticas y extralingüísticas del traductor e intérprete, que le permiten traducir o interpretar de una lengua fuente a una lengua meta.	Ausencia/presencia de competencias del traductor Tipos Número
<i>Competencias del traductor público</i>	Competencias (saber, saber hacer, saber ser) propias del traductor público en su carácter de auxiliar de la justicia.	Ausencia/presencia de competencias del traductor público Tipos Número

Fuente: Elaboración propia.

Se confeccionó una base de datos *ad hoc* de las carreras para relevar información de la estructura curricular de los planes de estudios, según la siguiente matriz:

Cuadro 2. Matriz de datos para el análisis de las carreras de Traductor Público en la Argentina (2019)

Datos de base, variables y subvariables	Carrera N.º 1 a 23				
	1	2	3	4	N
Fecha de creación de la carrera					
Resolución ministerial					
Unidad académica					
Jurisdicción					
Tipo de gestión					
Idioma/s					
Título que otorga					
Años de duración					
Carga horaria total					
Cantidad de asignaturas					
Título intermedio					
Número de horas del título intermedio					
Nombre del título intermedio					
Existencia de ciclo					
Horas del ciclo					
BL en horas					
Porcentaje del BL sobre el total de horas de la carrera					
Asignaturas del BL (nombrarlas)					
BSC en horas					
Porcentaje del BSC sobre el total de horas de la carrera					
Asignaturas del BSC (nombrarlas)					
BD en horas					
Porcentaje del BD sobre el total de horas de la carrera					
Asignaturas del BD (nombrarlas)					
BC en horas					
Porcentaje del BC sobre el total de horas de la carrera					
Asignaturas del BC (nombrarlas)					
BPTI en horas					
Porcentaje del BPTI sobre el total de horas de la carrera					
Asignaturas del BPTI (nombrarlas)					
BPP en horas					
Porcentaje del BPP sobre el total de horas de la carrera					

Asignaturas del BPP (nombrarlas)					
Existencia de asignaturas optativas/electivas					
Nombres de las asignaturas optativas/electivas					
Número de horas optativas/electivas					
Porcentaje de optativas/electivas					
Existencia de trabajo final de integración para graduarse					
Nombre del espacio curricular					
Número de horas del trabajo final					
Existencia de <i>numerus clausus</i>					
Dispositivo del sistema de admisión					
Modalidad de cursado					
Número máximo de correlativas por asignatura					
Otras variables					

Fuente: Elaboración propia.

Asimismo, a fin de recabar información sobre el perfil y los alcances propuestos por las unidades académicas, se elaboró una base de datos, según la siguiente matriz:

Cuadro 3. Matriz de datos para el análisis de los perfiles de las carreras de Traductor Público en la Argentina y de los alcances del título (2019)

Variables/subvariables	Carrera N.º 1 a 23				
	1	2	3	4	N
Ausencia/presencia de un perfil profesional					
Número de dimensiones (cognoscitivas, habilidades, actitudes)					
Transcripción de las dimensiones					
Ausencia/presencia de alcances o competencias del título					
Número de alcances/competencias					
Competencias de un traductor generalista					
Transcripción					
Competencias específicas del traductor público					
Transcripción					
Otras competencias transversales					
Transcripción					

Fuente: Elaboración propia.

En el análisis de la estructura del plan de estudios, se tomó como base el de idioma inglés u otro que ofrecía como única posibilidad la unidad académica. En nuestro caso, 22 de ellas ofrecen inglés y una, solo portugués. En aquellas con planes para la carrera en varias lenguas, estos no difieren y presentan igual estructura, a excepción de una, código 21L, que posee planes diferentes según el idioma, los que se procesaron como dos unidades de análisis distintas.

Calculamos sobre el total de horas declaradas en la resolución ministerial de creación de cada carrera el peso relativo de las asignaturas en horas por cada uno de los bloques de todas las carreras (23).

En todos los casos, se utilizó el concepto de hora reloj de 60 minutos.⁶ De esa manera, se elaboraron los indicadores cuantitativos de todas las variables pertinentes, así como se registró por carrera la ausencia o presencia de algunos componentes (Cuadro 2).

⁶ Transformamos las horas-cátedra de una carrera de 45 minutos en horas reloj.

Análisis multivariado o multivariante

Una vez recabados los datos de los 23 planes, se obtuvieron algunas medidas de tendencia central a fin de encontrar valores medios para el conjunto de las carreras. Asimismo, se realizó un análisis multivariado (Hair, Anderson, Tatham, & Black, 1999) a través de la técnica de *clustering* o clústeres, con el paquete de *software* estadístico SSPS 25 (IBM), para determinar qué nivel de proximidad (similitud) o distancia (diferencia) existía entre las carreras bajo estudio. Nos pareció de interés la aplicación clasificatoria de dichas técnicas debido al carácter exploratorio e interdisciplinario de nuestra investigación (Henning, Meila, Murtagh, & Rocci, 2016) y a la potencialidad metodológica que ellas ofrecen para dar cuenta de la diversidad u homogeneidad de los componentes (carreras) según ciertas variables.

Un clúster es un conjunto de componentes que son parecidos entre sí. Se trata de un grupo de observaciones homogéneas clasificadas por el grado de proximidad mutua, que la literatura denomina *distancia/similitud*.

Para Aldenderfer & Blashfield (1984), el análisis de clúster es una denominación genérica que comprende un conjunto grande de técnicas que se usan para realizar una clasificación. Dentro de los métodos de uso, se empleó el jerárquico, en el que los grupos se van formando de forma progresiva, uniendo o separando grupos o individuos en función de su similitud, y en el que no se conoce *a priori* el posible número de clústeres (Cuadras, 1996; Cuadras & Radhakrishna Rao, 1993). Los métodos jerárquicos son los más útiles para trabajar con una muestra de reducido tamaño, en la que los datos atípicos no constituyen un problema.

Como método de unión de clústeres según su similitud se eligió el método de Ward, y como criterio de similitud se optó por la distancia *euclídea* al cuadrado. Esta medida pondera la distancia entre dos clústeres (x e y) como la suma de los cuadrados de las diferencias entre los valores de las i variables sometidas al análisis de clúster:

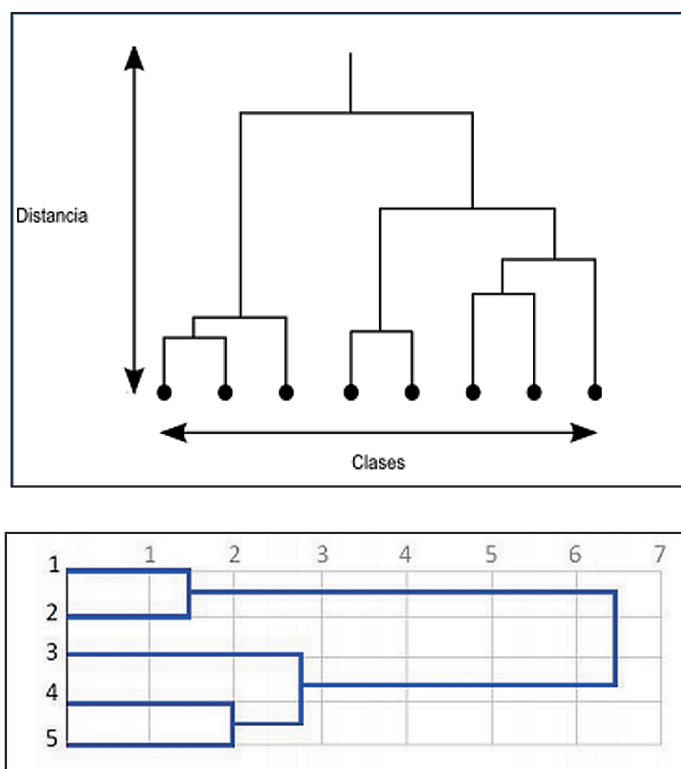
$$\text{Distancia } (x, y) = \sum_i (x_i - y_i)^2$$

Una representación gráfica del método es el dendrograma o árbol jerárquico de los resultados encontrados en el análisis de clúster. En él aparecen las distancias de unión y los casos unidos en cada clúster.

En el estudio, utilizamos el dendrograma para representar gráficamente en forma bidimensional el resultado del proceso de agrupamiento de las variables que estructuran las carreras. Esto permitió mostrar cómo se fue formando la clasificación jerárquica de las variables y la homogeneidad dentro de los grupos resultantes, y visualizar las distancias entre ellos (Everitt, Landau, Leese, & Stahl, 2013).

El proceso se basa en la creación de un árbol en el cual se disponen en sus extremos todos los objetos por clasificar, y las ramas que estos conforman se van unificando, agrupándose por similitud hasta llegar a formar una única rama.

Figura 1. Ejemplos de dendrogramas



Fuente: Elaboración propia.

A través del dendrograma y del conocimiento previo sobre la naturaleza de los datos, se determinó una distancia de corte para definir los clústeres formados. Se comprobó la resolución con distintos números de clústeres hasta llegar a una solución única (véase Resultados) que mejor representara las similitudes y diferencias. Esta decisión es subjetiva y se realiza según los objetivos de análisis de la investigación.

En este proceso analítico, solo se trabajó con las carreras completas (no se incluyeron los ciclos de complementación curricular); por lo tanto, el número de casos para el análisis multivariado fue de 20, clasificados a partir de las siguientes variables: cargas horarias de los diferentes bloques epistemológicos (Bloque Lingüístico, Bloque Sociocultural, Bloque de Derecho, Bloque de Asignaturas Complementarias, Bloque de Práctica de la Traducción e Interpretación y Bloque de Práctica Profesional) en porcentajes sobre el total de horas de las carreras.

Análisis cualitativo

En cuanto a las variables cualitativas, a través de los aspectos teleológicos que aparecen en las resoluciones de aprobación de las carreras (perfil y alcances del título), se elaboraron categorías de análisis para comprender cómo los actores universitarios de las unidades académicas reinterpretaban ese perfil profesional a la luz de las tradiciones y las normativas de la profesión. Esta interpretación académica y colectiva está explícita en las resoluciones ministeriales que fueron las fuentes documentales utilizadas y que constituyeron el corpus sobre el cual se basó el análisis. Dichas categorías fueron unidades hermenéuticas que emergieron del análisis realizado a través de procedimientos de la teoría fundada (Glaser & Strauss, 1967).

A fin de sistematizar la información, se utilizaron matrices de datos para organizar los perfiles y alcances, y los requisitos de admisión por carrera.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

A continuación, se plantean los hallazgos principales del estudio juntamente con su discusión, conforme a los objetivos que nos planteamos. Hemos organizado su exposición en tres partes: i) contexto histórico de la academización de la carrera de Traductor Público en la Argentina y carreras vigentes; ii) diseños curriculares de las carreras de Traductor Público, y iii) perfil y alcances del título. La sección culmina con una serie de inferencias interpretativas a partir de los hallazgos.

i) Contexto histórico de la academización de la carrera de Traductor Público en la Argentina y carreras vigentes

En el Río de la Plata existió una larga trayectoria del ejercicio profesional del traductor o lenguaraz previa a la época independentista. Tiene sus raíces en la tradición española regulada por las Leyes de Indias. No obstante, nos centramos en la *academización* de la carrera de Traductor Público; es decir, tomamos como punto de partida la formación sistemática e institucionalizada de este profesional en una dependencia educativa, que necesita unos requisitos para su admisión y algún sistema de acreditación de los saberes para obtener el título. En este sentido, entendemos por *academización* el proceso de formación o acreditación que se da en un organismo distinto de aquellos que rigen el desempeño profesional (Plencovich & Rodríguez, 2018).

No estuvo dentro de nuestra mira referirnos a la trayectoria histórica de la carrera o de la profesión, sobre la que existen trabajos exhaustivos (Arnaud, 1958; Magee & Pereiro, 2008; Nitti, 1966; Witthaus, 1981), sino solo plantear que la formación del traductor público argentino se impartió de manera temprana, algo que a escala mundial resulta singular para una profesión en la que la idoneidad y el desempeño antecedieron a la formación. Téngase presente que, en el espacio europeo, la formación *ad hoc* para el traductor generalista solo registra en algunos países pocas décadas,⁷ a pesar de su prolongado ejercicio profesional (cfr. Cáceres Würsig, 2004; Cáceres Würsig & Pérez González, 2003).

En cuanto a la traducción pública, es de interés mencionar lo que el Libro Blanco del Título de Grado en Traducción e Interpretación de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) (2004) española comenta:

La traducción e interpretación juradas merecen comentario aparte, pues se articulan legalmente de modos muy diversos en Europa. Por ejemplo, en Francia es competencia de los Tribunales de Apelación que, ante una vacante, nombran al solicitante previa consulta de su expediente. En Suiza hay que someterse a los requisitos exigidos por los distintos departamentos de justicia de los cantones. En Dinamarca, los egresados del *master* en traducción pueden registrarse como traductores jurados (en el Ministerio de Asuntos Económicos y Empresariales) y trabajar como intérpretes en los tribunales. Tan solo la Universidad de Maguncia afirma que acredita para ello en el grado (p. 32).

Otra característica que presenta la carrera de Traductor Público en la Argentina es que su academización fue previa a la del traductor generalista.⁸

La academización de las profesiones es un fenómeno que se dio mayoritariamente en el mundo en el siglo XIX, cuando se crearon programas de estudios que otorgaban una formación específica y un título generalmente universitario que acreditaba las competencias de ese profesional. Existen

⁷ En España, la licenciatura en Traducción e Interpretación fue aprobada por el Real Decreto 1385/1991, de 30 de agosto (BOE 30-09-1991). Obsérvese que en la norma ISO 17100:2015, que rige los requisitos que deben tener los servicios de traducción, se lee: «In some countries translation degrees may be referred to by a different name such as linguistic studies or language studies. If the course includes translation training, it is considered equivalent to a translation degree» (p. 6).

⁸ En esto, la carrera de Traductor Público recorrió un camino inverso al itinerario español, cuyos estudios de traductor generalista se remontan a 1972 (Tricás-Preckler, 1999).

carreras de trayectorias incluso milenarias que se academizaron en forma tardía en ese siglo, como las de Ingeniería, Arquitectura y otras, que tuvieron un sistema propio de formación en el seno de los gremios o las asociaciones profesionales, estrechamente ligado a la praxis profesional (Plencovich & Rodríguez, 2018).

Los orígenes del título de traductor público expedido por una institución educativa se remontan a fines de la década de 1860, cuando el país se encontraba en los inicios del proceso de Organización Nacional.⁹ El 1.º de septiembre de 1866, mediante el Decreto N.º 6675, el Departamento de Relaciones Exteriores designa en nombre del vicepresidente de la República en ejercicio a Martín de Sarratea como oficial traductor del Ministerio de Relaciones Exteriores. Es el primer nombramiento oficial del cargo en el ámbito de la nación. Casi dos años más tarde, el 17 de julio de 1868, el Ministerio de Gobierno de la Provincia de Buenos Aires publica en el Boletín Oficial un decreto con la firma de Alsina, que regula la obtención del título de traductor público.

Decreto sobre traductores públicos

Buenos Aires, julio 17 de 1868.

Habiendo sido hasta hoy la práctica que aquellos que deseen obtener el título de Traductor Público se presenten al Gobierno sin haber producido información que acredite la moralidad y buena conducta del que lo solicite, lo cual es sumamente inconveniente, por cuanto este título es para poder ejercer un puesto de confianza, a lo cual se agrega que las traducciones hacen fe en juicio y son las que deciden muchas veces en la resolución de asuntos de importancia; y no habiendo hasta hoy reglas fijas establecidas, a las cuales deban ajustarse los interesados para probar la idoneidad; por estas razones, el Gobierno decreta:

Artículo 1: Todos los que deseen obtener el título de Traductor Público producirán ante uno de los juzgados de primera instancia la información que la práctica y las disposiciones vigentes exigen para optar a los cargos de Escribano, Procurador y otros, al objeto de hacer constar la moralidad y buena conducta.

Artículo 2: Aprobada la información, los interesados se presentarán al Rector de la Universidad, para que este reciba el examen, presidiendo el tribunal, que será compuesto de los catedráticos de idiomas.

Según la investigación de fuentes realizada por Arnaud (1958), en el Archivo de la Universidad de Buenos Aires (UBA) (División de Títulos y Planes de la UBA, 1865-1869), se encuentran los exámenes de traductor público aprobados por Martín de Sarratea, lo que permite prefigurar un plan de cursos de la carrera que se acreditaba en ese ámbito. De acuerdo con el autor, para recibir su título, Sarratea aprobó por lo menos tres cursos de latín y dos de inglés, de un año de duración cada uno.¹⁰

⁹ Existe un registro anterior (1862) al mencionado, de un diploma de intérprete de la provincia de Buenos Aires, otorgado a Santiago Avendaño (1834-1874), cautivo siete años entre los ranqueles, para participar en las campañas y desempeñarse como intérprete o lengua-raz entre el Gobierno bonaerense y la nación ranquel (Meinrado Hux, 2004). En una de sus cartas de julio de 1857, se refiere al cargo del Ejército de Azul que desempeña para recuperar la pérdida de su fortuna y enumera sus servicios como intérprete. Otra carta de Avendaño (s/f) informa que se ofició de intérprete y mediador para lograr la paz con los pueblos originarios y la recuperación de cautivos, y que el jefe de frontera Álvaro Barros le ofreció un puesto en Azul (cit. por Palombo [1981], hallado en el *Registro Nacional de la República Argentina*, 1883, tomo IV (1857 a 1862), p. 621, *apud* Pérez Gras, 2013). Una carta de respuesta a los comentarios publicados por Barros sobre su actuación (s/f) permite conocer que recibió tres diplomas: uno en 1852, como intérprete de la provincia; otro de 1856, como intérprete del Estado de Buenos Aires en el Ejército de la frontera sud; y un tercero, otorgado por el general Escalada (Pérez Gras, 2013). Sin embargo, todos estos antecedentes se basaban solo en la idoneidad del que desempeñaba el cargo y no en una formación o acreditación *ad hoc*.

¹⁰ Libro I de Exámenes de Traductores Públicos y Libro II de Exámenes Parciales de la Universidad de Buenos Aires (1865-1869); foja 37 (1865), fojas 48 y 92 (1866), fojas 108 y 164 (1869).

En 1884 se reglamentó dentro de la Facultad de Humanidades y Filosofía de la UBA la carrera de Traductor Público.¹¹ Esta, que en un principio fue solo un conjunto de cursos cuyos conocimientos se debían acreditar en el ámbito de la universidad, pasó por distintas unidades académicas dentro de la UBA (por facultades e, incluso, por sus colegios) y, después de muchas transformaciones, de la Facultad de Ciencias Económicas (1925) se trasladó a su sede actual en la Facultad de Derecho en 1968.

Desde parte del siglo XIX y hasta las primeras décadas del XX, la carrera de Traductor Público de la UBA fue la única del país, ya que la segunda que se sistematizó fue la de la Universidad Nacional de Córdoba, en dependencias del entonces Departamento de Idiomas de la Facultad de Derecho (1920). Se enseñaban francés, italiano y nociones básicas de latín jurídico que habilitaban para la formación del «oficial público» (cfr. <http://www.lenguas.unc.edu.ar/institucional/historia.html>). Décadas después se creó la carrera en la Universidad Nacional de La Plata.

Otra peculiaridad que ofrece esta carrera es que su academización fue previa a la del traductor generalista, quien aún hoy puede desempeñarse en el mercado laboral por su idoneidad, solamente.

Existen en la Argentina 21 universidades¹² que, a través de distintas unidades académicas, ofrecen 23 carreras de Traductor Público oficialmente reconocidas y vigentes (Ministerio de Educación, 2019). Dichas unidades son nueve de gestión pública y 12 de gestión privada. Se registraron 20 carreras largas (de cuatro o más años de duración) que a fines de 2019 expedían el título de traductor público en el país y tres carreras de ciclo de traductorado (ciclo de complementación curricular).

La cobertura de las carreras comprende gran parte del país, aunque existen jurisdicciones que no cuentan aún con ella, tales como Tierra del Fuego, Chubut, Santa Cruz, Jujuy, Corrientes, Tucumán, La Pampa, San Luis, Misiones y otras. La mayor concentración se da en el Área Metropolitana (Ciudad Autónoma de Buenos Aires), con siete carreras: una de gestión pública y seis de gestión privada. En la provincia de Buenos Aires se concentran cinco (dos en Mar del Plata, que pertenecen a la misma unidad académica, una en La Plata, una en Lanús y otra en Morón): dos de gestión pública y tres de gestión privada. Le sigue en número la provincia de Entre Ríos, con tres unidades académicas que imparten la carrera, una de las cuales pertenece a la gestión pública (Figura 2).

En general, los títulos de traductor público en una o más lenguas que ofrece una misma universidad son iguales en número de asignaturas, carga horaria, estructura del plan, alcances del título, etcétera, y solo se diferencian por la lengua objeto de estudio, pero encontramos una unidad académica que otorga el título en dos lenguas distintas, con diferentes diseños curriculares. Por ese motivo, el número de carreras relevado no coincide con el de las unidades académicas.

Los planes de estudios tienen diversa antigüedad, tres son planes aprobados en 2019 y cuatro en 2008. Solo dos registran algo más de 20 años de vigencia.

¹¹ La acreditación de la carrera comprendía un examen oral sobre gramática de la lengua castellana, composición, sintaxis, análisis gramatical, palabras invariables, principios de literatura castellana, tropos, etcétera; diferencia entre poesía y prosa, y una gramática de la lengua extranjera. Se evaluaba la competencia en la lengua madre y en la lengua extranjera. Asimismo, los aspirantes debían realizar un trabajo escrito.

A la publicación del Código Civil de Vélez Sarsfield en 1869 (Ley 340 del 25 de septiembre), ya se menciona el traductor público en el artículo 999 (ley derogada). El codificador seguía al artículo 709 del *Esboço do Código Civil* del jurista brasileño Teixeira de Freitas, de 1860.

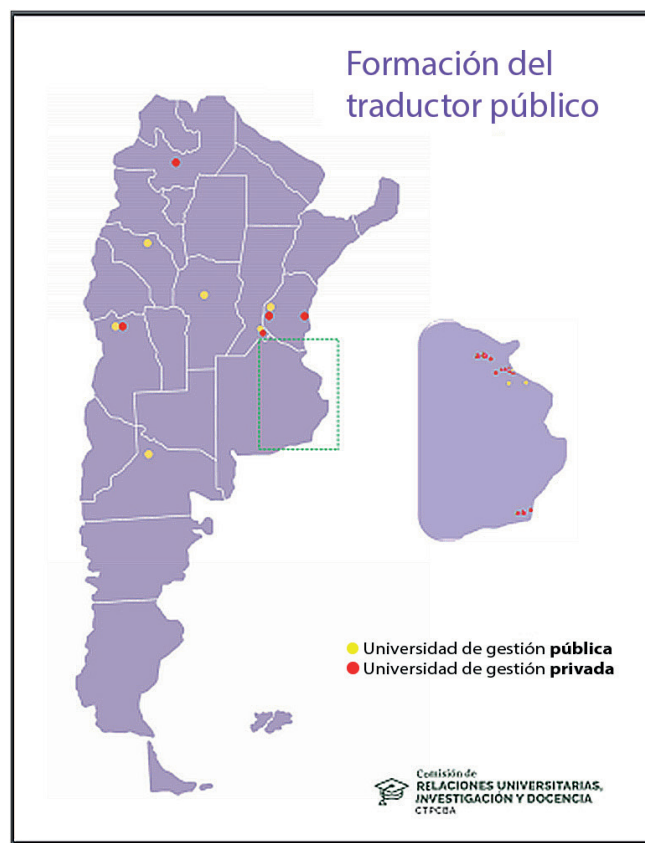
¹² Las carreras analizadas pertenecen a las siguientes universidades de *gestión pública*: Universidad Autónoma de Entre Ríos, Universidad Nacional de Córdoba, Universidad Nacional del Comahue, Universidad de Buenos Aires, Universidad Nacional de Rosario, Universidad Nacional de Lanús, Universidad Nacional de La Plata, Universidad Nacional de Cuyo y Universidad Nacional de La Rioja; y de *gestión privada*: Universidad Argentina de la Empresa, Universidad Adventista del Plata, Universidad del Aconcagua, Universidad Católica Argentina, Universidad del Museo Social Argentino, Universidad de Morón, Universidad Católica de Salta, Universidad del Salvador, Universidad del Centro Educativo Latinoamericano, Universidad Centro de Altos Estudios en Ciencias Exactas (CAECE), Universidad de Concepción y Universidad de Belgrano. Se procesaron solo aquellas que tenían carreras vigentes en el período de la investigación (2018-2020).

Del total de carreras, tres son de ciclo de complementación curricular. Una unidad académica ofrece el ciclo de complementación curricular conducente al título y la carrera completa, y dos unidades académicas solo ofrecen dicho ciclo.

Todas las carreras son de grado y presenciales, y recogen la denominación *público* —mediada por la preposición *de* o *en*— antes de la mención del idioma extranjero. En una, el idioma aparece entre paréntesis. Algunas tienen en la titulación la palabra *nacional* (en tres universidades públicas y una privada). Una sola universidad tiene un título que se refiere al par de idiomas: traductor público inglés-español. Otra universidad tiene la siguiente denominación: traductor público, literario y científico-técnico (ciclo de traductorado); y, en otra, el título de licenciatura está antepuesto al de traductor público.

Predomina la oferta del idioma inglés (20 carreras). Le siguen el francés (6) y el portugués (6), el italiano (4) y el alemán (2). Una universidad pública ofrece solo el título en portugués. La UBA imparte el título en una amplia gama de idiomas¹³ de todos los continentes y de los pueblos originarios, según el idioma extranjero en el cual se ha especializado el aspirante.

Figura 2. Mapa de la distribución de las carreras de Traductor Público bajo análisis en la Argentina, por unidad académica y tipo de gestión (2019)



Fuente: Comisión de Relaciones Universitarias, Investigación y Docencia del CTPCBA, 2019.

¹³ Las lenguas son las siguientes: afrikáans, albanés, alemán, amhárico, árabe, armenio, azerí, aimara, bahasa, bengalí, bielorruso, birmano, bislama, bosnio, bribri, búlgaro, catalán, cingalés, croata, coreano, chamorro, checo, chibcha, chichewa, chino, creole, danés, divehi, dzongkha, escocés, eslovaco, esloveno, español, estonio, euskera, feroés, filipino, finés, francés, frisón, gagaúzo, galés, gallego, georgiano, gibelterse, griego, guaraní, hebreo, hindi, húngaro, inglés, irlandés, islandés, italiano, japonés, jemer, kaqchikel, kazajo, kin-yarwanda, kirguís, kirundi, kiswahili, kurdo, lao, latín, letón, lingala, lituano, luxemburgués, macedonio, malayo, maltés, mam, maorí, mapudungun, marshalés, moldavo, mongol, náhuatl, nauruano, neerlandés, holandés, nepalí, noruego, panyabí, patois, persa, pocomam, polaco, portugués, q'eqchí, quechua, quiché, serbio, sueco, shona, swati, swahili, retorrománico, rumano, ruso, sesotho, somalí, tailandés, tamil, tayik, tetun, tigríña, tongano, tswana, turco, turcomano, tuvaluano, ucraniano, urdú, uzbek, vietnamita, venda, xinca y zulú (Anexo II. EXP-UBA 212.179/2012).

ii) Diseños curriculares de las carreras de Traductor Público

Las unidades académicas como campos de configuración epistemológica

El ámbito universitario (facultades, departamentos, institutos, escuelas) en donde se localizan las carreras es una variable decisiva cuando se analizan los diseños curriculares, ya que implica una representación de la profesión y una supuesta afinidad epistemológica con un campo disciplinario determinado. Su ubicación en esa unidad académica y no en otra ha animado la voluntad de quienes han promovido su creación.

El lugar de pertenencia de la carrera, que llamamos genéricamente unidad académica, modula en parte la estructuración del plan y su orientación disciplinaria, ya que es en ella donde convergen las tres misiones de la universidad (docencia, investigación y extensión), y es ella la que en general provee los recursos humanos, la infraestructura y el equipamiento para funcionar.

En el siguiente cuadro se han agrupado las unidades académicas (facultades, departamentos, escuelas, áreas, institutos) que imparten la carrera de Traductor Público, según un criterio epistemológico:

Cuadro 4. Las carreras relevadas según las unidades académicas (2020)

Unidad académica	Código de la carrera	Total de carreras	%
Denominación lingüística (letras, lenguas extranjeras, lenguas modernas) con alguna otra combinación	4, 6, 11, 12, 13, 14, 15, 21a y 21b	9	39
Ciencias jurídicas (derecho) con alguna otra combinación	1, 5, 9	3	13
Humanidades (ciencias humanas) y alguna otra combinación	2, 3, 17, 18, 19, 20	6	26
Educación y alguna otra combinación	7a, 7b, 10	3	13
Otras (informática, ciencias de la comunicación, artes y ciencias)	16, 8	2	7

Fuente: Elaboración propia.

Observamos que una gran porción de las carreras (9) se ubica en unidades académicas del campo lingüístico o de las humanidades (6). Estos dos son afines, dado que las humanidades y las ciencias humanas han cubierto tradicionalmente las letras y las lenguas extranjeras. Solo tres unidades académicas de las ciencias jurídicas albergan la carrera, a pesar de que los traductores públicos son auxiliares de la justicia.

La mayoría (20) de las universidades ofrece la carrera completa (desde el ciclo, bloque o tronco inicial) de cuatro o cinco años de duración. El promedio de la carga horaria total es de 3178 horas, con un límite mínimo de 2610 y un máximo de 4776. La mediana de la distribución se establece en 3003 horas.

Un total de tres unidades académicas (7b, 9 y 10) brindan ciclos de complementación curricular; dos de ellas (9 y 10) la ofertan únicamente como ciclo. Estos ciclos se articulan con otras carreras (profesorados, tecnicaturas, licenciaturas, por ejemplo, en idioma extranjero) cursadas en la universidad o en institutos superiores de gestión pública o privada. Surgieron mayoritariamente a partir del artículo 8 de la Ley de Educación Superior (véase Ciclos de complementación curricular).

Dentro de las carreras, ocho ofrecen títulos intermedios: de pregrado (traductor literario y de especialidad, traductor técnico-científico, perito traductor técnico-científico) u otras certificaciones (bachiller universitario en traducción pública, bachiller elemental). En una de ellas, la titulación intermedia representa el 76 % de la carrera de Traductor Público. Sin embargo, el porcentaje restante no se centra específicamente en las funciones diferenciadas del traductor público.

En síntesis, se observa en la trayectoria y el diseño de las carreras de Traductor Público en la Argentina que algunas de ellas se han constituido alrededor de un tronco común de dos o tres años que sirve (o ha servido) para varias titulaciones. Otras presentan en su desarrollo títulos intermedios en los primeros años o ciclos de complementación curricular en los últimos.

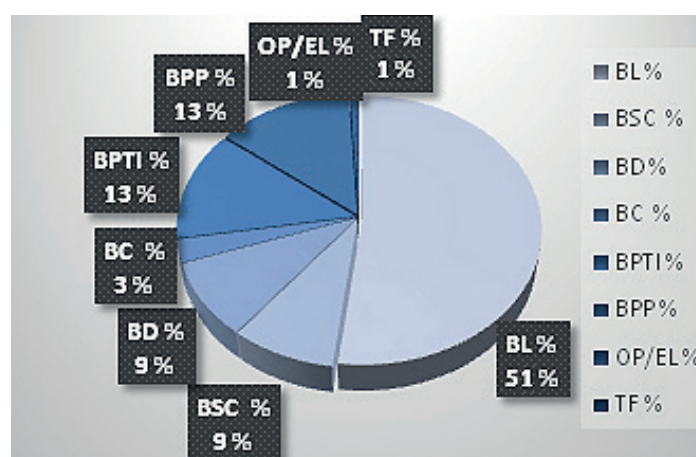
Estructura epistemológica de las carreras

Como mencionamos, las carreras de Traductor Público argentinas no se encuentran dentro de las de interés público, que se rigen por el artículo 43 de la Ley de Educación Superior. Este artículo regula las actividades reservadas al título y provee otros estándares, como la intensidad de la formación práctica, la carga horaria y los contenidos básicos que modulan los diseños curriculares.

Al proveer contenidos básicos comunes, en general de disciplinas básicas, básicas aplicadas y profesionales, se genera en las carreras bajo dicho artículo cierta homogenización de los planes de estudios, ya que las universidades deben tener en cuenta el cumplimiento de esos estándares para la acreditación. Como hemos dicho, este no es el caso de la carrera de Traductor Público, en la que la intensidad de la formación práctica, la carga horaria y los contenidos curriculares básicos dependen de la interpretación que una determinada universidad haga sobre cómo concibe el perfil del profesional, qué saberes son necesarios para la formación, cómo los pondera, a qué alcances del título debe apuntar, etcétera. Es decir, las carreras que no están dentro del artículo 43 de la Ley de Educación Superior tienen un margen de libertad mayor en cuanto a la elección de las asignaturas, contenidos, carga horaria relativa, relación entre teoría y práctica, formas de concebir la práctica profesional, perfil del egresado y gran parte de los alcances del título.

En la búsqueda de un perfil promedio de la formación del traductor público argentino, en un análisis de las carreras largas (las cortas o de ciclo de complementación curricular se procesaron aparte), se examinó la estructura epistemológica de su diseño y se obtuvieron distintos valores para los diferentes bloques epistemológicos. Cabe destacar que no se partió de un modelo previo de *cómo debe ser* la formación del traductor público, sino que se construyó un modelo empírico que surgió del análisis de las carreras tal *como ellas son*. En todo caso, se trata de un modelo descriptivo emergente (Figura 3).

Figura 3. Estructura de las carreras de Traductor Público según los bloques epistemológicos, en valores promedio (2020)¹⁴



Fuente: Elaboración propia.

¹⁴ La suma de las horas no llega al 100 % porque hay un número de horas en algunas carreras que no aparecen asignadas a una actividad, espacio o asignatura curricular. El procesador de gráficos aplicó el redondeo. Los puntajes sin redondeo aparecen en el Cuadro 5.

Los valores sin redondeo para los porcentajes de los distintos bloques se presentan en el Cuadro 5, a partir del cual realizaremos el análisis general de las carreras.

Es importante reiterar que para este análisis nos hemos ceñido en forma estricta al número de horas que aparece consignado en el plan de estudios. Asimismo, somos conscientes de que el proceso de traducción, complejo y polifacético, no queda necesariamente delimitado dentro de planes de estudios que en general son disciplinarios y presentan una estructura curricular *cartesiana*, donde a cada disciplina le corresponde un número de horas determinado. Tenemos presente que, por ejemplo, la práctica generalista de la traducción puede presentarse como competencia transversal en diversas asignaturas, en especial, en el Bloque Lingüístico.

Ahora bien, sabemos que este supuesto es imposible de comprobar solo a través del análisis documental, debido a que algunas de las carreras presentan en los primeros años bloques comunes a otras carreras afines en lenguas extranjeras. Además, hemos constatado que la importancia de la nomenclatura de las asignaturas se ha tenido en cuenta en el diseño de algunos planes de estudios, en los que aparece, por ejemplo, dentro del Bloque de Derecho, la mención de *Elementos del Derecho Aplicados a la Traducción* (carreras código 13L, 18L, 20L), lo que sugiere una concepción de la práctica de la traducción como interdisciplinaria y transversal. Por este motivo, y porque consideramos que los planes de estudios oficialmente reconocidos implican el contrato explícito de la universidad con la sociedad, nos atuvimos literalmente a lo expresado en sus resoluciones.

Cuadro 5. Valores medios de los distintos bloques de las carreras y del trabajo final para las carreras largas (2020)

Estadísticos descriptivos		
	N	Media
BL_POR	20	50,6925
BSC_POR	20	8,3690
BD_POR	20	8,8210
BC_POR	20	2,6605
BPTI_POR	20	12,9020
BPP_POR	20	13,1255
OPEL_POR	20	,5215
TF_POR	20	,3340
N válido (por lista)	20	

Fuente: Elaboración propia.

A continuación, presentamos algunas mediciones estadísticas para años de duración de la carrera, carga horaria total (que incluye las electivas y el trabajo final), número de asignaturas, horas y valores promedio de horas de los bloques para las carreras largas de Traductor Público.

Cuadro 6. Duración de la carrera, carga horaria total, asignaturas, horas y valores promedio de los bloques, de las asignaturas optativas/electivas y del trabajo final para las carreras largas de Traductor Público (2020)

		Estadísticos																			
		AÑOS		ASIG.	BL HORAS	BL_POR	BSC HORAS	BSC_POR	BD HORAS	BD_POR	BC HORAS	BC_POR	BPTI HORAS	BPTI_POR	BPP HORAS	BPP_POR	OPEL HORAS	OPEL_POR	TF_HORAS	TF_POR	
N	Válidos	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
	Perdidos	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Media		4,225	3178,00	37,35	1605,75	50,6925	267,30	8,3690	269,40	8,8210	79,1265	2,6605	410,90	12,9020	391,70	13,1255	21,2000	,5215	9,8240	,3340	
Mediana		4,000	3003,00	37,00	1634,00	50,8000	255,00	8,6250	232,00	7,9850	56,0000	1,7500	420,00	13,3550	364,00	12,3550	,0000	,0000	,0000	,0000	
Moda		4,0	2610*	28*	2016	20,19*	0	,00	128*	2,68*	,00	,00	576	,00*	312	2,68*	,00	,00	,00	,00	
Desv. Desviación		4128	588,645	8,604	530,010	12,04506	218,496	6,69705	159,251	5,17671	106,35207	3,52866	219,334	6,20754	185,830	6,96722	54,87747	1,70206	30,85608	1,09254	
Varianza		,170	346502,632	74,029	280910,303	145,084	47740,642	44,851	25360,884	26,798	11310,762	12,451	48107,568	38,534	34532,747	48,542	3011,537	2,897	952,097	1,194	
Rango		1,0	2166	31	2352	51,61	660	19,64	614	21,15	402,00	13,00	832	23,96	628	24,84	204,00	6,96	124,00	4,48	
Mínimo		4,0	2610	25	528	20,19	0	,00	90	2,68	,00	,00	120	2,68	,00	,00	,00	,00	,00	,00	
Máximo		5,0	4776	56	2880	71,80	660	19,64	704	23,83	402,00	13,00	832	23,96	748	27,52	204,00	6,96	124,00	4,48	
Suma		84,5	63560	747	32115	1013,85	5346	167,38	5388	176,42	1582,53	53,21	8218	258,04	7834	262,51	424,00	10,43	196,48	6,68	
Percentiles	25	4,000	2731,75	29,25	1234,00	45,9975	24,00	,7675	147,00	4,8275	,0000	,0000	266,00	9,0600	270,00	6,8025	,0000	,0000	,0000	,0000	
	50	4,000	3003,00	37,00	1634,00	50,8000	255,00	8,6250	232,00	7,9850	56,0000	1,7500	420,00	13,3550	364,00	12,3550	,0000	,0000	,0000	,0000	
	75	4,375	3352,00	41,75	2016,00	59,0625	384,00	12,9875	319,00	11,3350	114,0000	3,6750	576,00	17,2375	503,00	17,0125	,0000	,0000	,0000	,0000	

a. Existen múltiples modos. Se muestra el valor más pequeño.

Fuente: Elaboración propia.

Se presentan un panorama asimétrico y sesgos disciplinarios en la construcción epistemológica del conocimiento del traductor público, con una preeminencia del Bloque Lingüístico, que aproximadamente computa más de la mitad de las horas de la carrera. En algunos casos, el porcentaje de este bloque llega a valores muy altos (71,8 %) (carrera código 18L) y tiene una fluctuación grande.

¿Qué cursos componen el bloque? En general, lengua extranjera, lengua española, gramática de ambas lenguas y fonética y fonología de la lengua extranjera. Podríamos decir que es ese el *canon* típico de las carreras, que estos cursos se presentan en por lo menos tres niveles de complejidad y que acumulan una cantidad importante de horas. Algunas carreras tienen, además de este núcleo duro, cursos de lingüística, teoría de la traducción, estructuras lingüísticas, talleres de expresión escrita y oral, comprensión y producción de textos, semántica y pragmática, comunicación lingüística, gramática contrastiva, análisis del discurso, estructuras lingüísticas complejas y otros. Se observa la inclusión de asignaturas relacionadas con enfoques lingüísticos clásicos en los planes de estudios de trayectoria media (unos 15 años) y una perspectiva más comunicativa en las carreras más jóvenes.

A los valores promedio del Bloque Lingüístico les siguen en importancia el Bloque de Práctica Profesional y el Bloque de Práctica de la Traducción e Interpretación (públicas).¹⁵ El primero es ligeramente superior al 13 % de las horas, y el porcentaje del de la práctica de competencias generales de la traducción e interpretación es levemente inferior (12,9 %). Si se suman ambos valores porcentuales de la práctica, observamos que las carreras contemplan tanto la práctica general de la traducción como la profesional del traductor público en casi un 30 %. Ese valor no es suficiente según los estándares nacionales e internacionales para las prácticas de las carreras profesionales, mucho menos para el caso del traductor público, en cuya práctica lo teórico está estrechamente vinculado a ella y converge como praxis compleja y polifacética. Además, debe notarse que, cuando existe una importante dispersión de los datos, los valores medios son solo un punto de partida para el análisis de una cuestión tan clave como la práctica de esta carrera.

Esta práctica profesional, además, exige créditos que deberían cumplirse no solo en situaciones de clase, sino en los lugares reales en donde se desenvuelven los profesionales expertos. Implica formas de apropiación de las habilidades de traducción e interpretación, que requieren estrategias más centradas en la adquisición de los oficios —a través de un aprendizaje vicario o de imitación— que en la enseñanza académica clásica (Kiraly, 2016; Plencovich & Solari, 2012), y despliega estrategias como las del *shadowing*, de la reflexión-acción, de microenseñanza, del modelado y el uso de protocolos de pensamiento parlante (PPP) (Plencovich, 2000).

¹⁵ Recordemos que el Bloque de Práctica Profesional se refiere a asignaturas que incorporan las competencias específicas profesionales del traductor en cuanto traductor público. El Bloque de Práctica de la Traducción e Interpretación incluye asignaturas que incorporan las competencias de las prácticas del traductor generalista.

Si observamos el Cuadro 6, vemos que el Bloque de Práctica de la Traducción e Interpretación presenta desvíos significativos. Cabe agregar que una unidad académica no registra valores para este bloque (carrera código 21bL). En cuanto al Bloque de Práctica Profesional, tiene un mínimo de 120 horas (carrera código 18L), lo que indica un valor muy inferior en un aspecto crucial para el desempeño del traductor público.

Tanto el Bloque de Derecho, que es sustantivo para la profesión, como el Bloque Sociocultural tienen porcentajes bajos: un promedio de menos del 9 % cada uno.

Según lo mencionado, el Bloque de Derecho es una herramienta relevante para la actuación profesional del traductor público, y las asignaturas de derecho resultan clave para su papel de auxiliar de la justicia. Solamente dos carreras tienen porcentajes por encima de la media dentro de este bloque (carreras código 2 y 5), y algunas poseen valores muy bajos (carreras código 14L, 15L). Solo siete superan ese valor medio para el bloque.

El Bloque Sociocultural implica la formación general del profesional, atiende a su cosmovisión y le provee fundamentos para comprender su papel de mediador en la interculturalidad, que es el contexto que modula su praxis. Hay cuatro carreras que no lo poseen, algo que le da un cariz muy técnico a la formación. Asimismo, en el caso de aquellas que se dictan en el ámbito privado, existen varios cursos de este bloque que tienen una relación indirecta con la profesión. Es un bloque que debería en parte dar lugar a las llamadas asignaturas optativas y a la posibilidad de incorporar saberes y actividades curriculares como producto de la movilidad internacional.

El Bloque de Asignaturas Complementarias tiene muy baja representación: 3 %. En general, se refiere a asignaturas que instrumentan tecnológicamente al traductor o que le dan herramientas para funciones complementarias. Dado su carácter de auxiliar y transversal a algunas áreas de conocimiento, por ejemplo, cursos que se refieren a la informática y a paquetes de *software* específicos, pueden aparecer en conjunción con otras asignaturas.

Asimismo, hemos notado que la formación en traducción especializada (científica, tecnológica, técnica, de divulgación, etcétera) prácticamente no está representada en los espacios curriculares, aunque el traductor público necesita de esos conocimientos no solo como contenido material de sus traducciones, sino como traducciones especializadas. La traducción pública «no reniega de la científico-técnica, y viceversa. Son numerosos los casos de patentes de invención, protocolos farmacológicos, documentos de especificaciones técnicas para licitaciones públicas, etcétera, que, por reglamento, deben ser traducidos por un traductor público matriculado» (Bacco, 2016, p. 16).

El Bloque de Asignaturas Optativas/Electivas y la carga horaria porcentual del trabajo final de la carrera —con valores muy bajos— se tratarán más adelante.

No todas las carreras poseen todos los bloques. El que tiene menos porcentaje relativo es el Bloque de Asignaturas Complementarias, que no aparece en seis de ellas. Le siguen el Bloque Sociocultural, que no tiene asignaturas en cuatro carreras, y el Bloque de Práctica de la Traducción e Interpretación, que se halla ausente en una. Todas poseen un Bloque Lingüístico, Bloque de Derecho y Bloque de Práctica Profesional.

Las carreras tienen en promedio 3178 horas. El 50 % se ubica por arriba de 3003 horas (mediana de la distribución). La moda (mayor frecuencia) se da en 2610 horas, pero con un desvío considerable, lo que implica que hay mucha variación interna en el conjunto de las carreras respecto de su duración, en un rango de 2166, con un valor máximo de 4776 (carrera código 14L) y uno mínimo de 2610 (carrera código 21aL).

En cuanto al número de asignaturas, la media o promedio es de 37 asignaturas con un desvío de ocho.

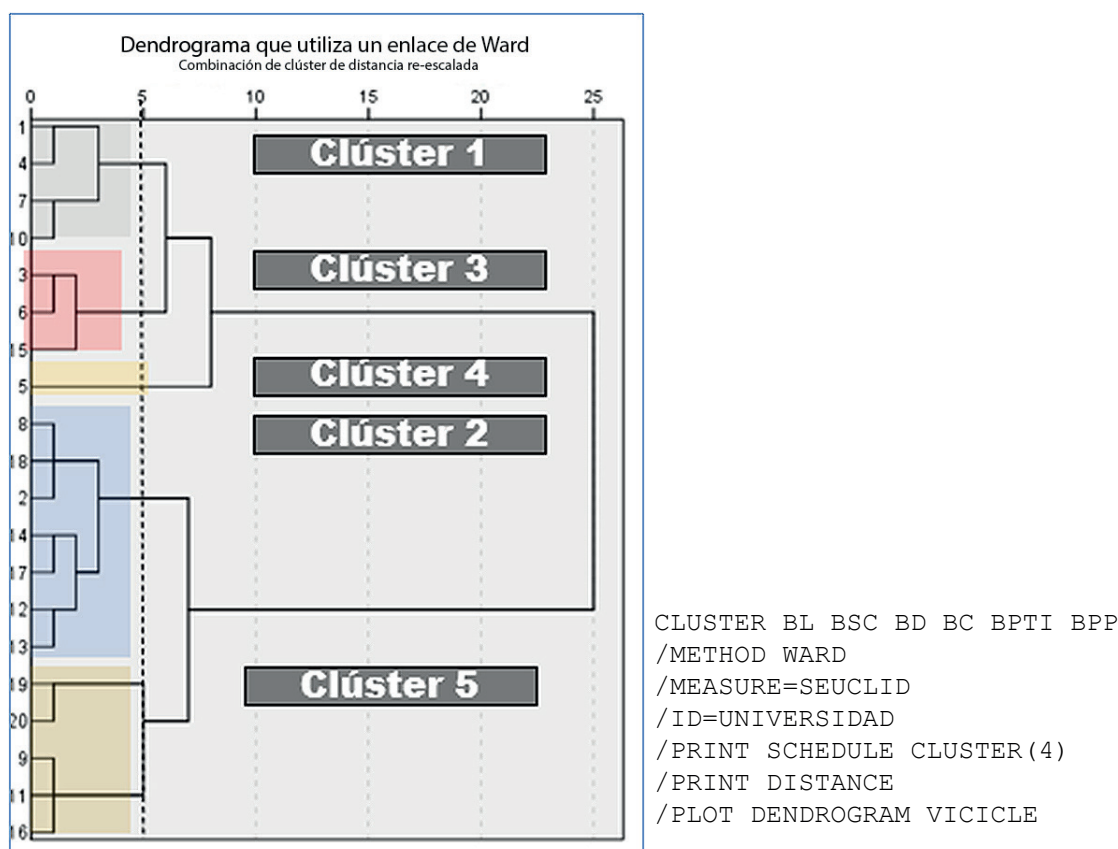
De cualquier modo, el patrón común de todas las carreras es que tienen una duración de cuatro años o más y una carga horaria de unas 3000 horas, y en promedio incluyen en sus planes 37 asignaturas que se reparten en los distintos bloques epistemológicos. El bloque que está sobredimensionado es el lingüístico, que se lleva más de la mitad de la carga total de la carrera. Ningún otro supera un 20 %. La práctica de la traducción e interpretación —esta última función muy desatendida en todas las carreras o, en algunos casos, sin atender— tiene el 12,9 % del total de las horas, como hemos mencionado.

Asimismo, hay algunos bloques que no registran horas en algunas unidades académicas, como el Bloque de Asignaturas Complementarias, el Bloque Sociocultural y el Bloque de Práctica de la Traducción e Interpretación. Esto no significa que los contenidos no estén presentes en alguna otra materia. En este aspecto nos atuvimos en forma estricta a lo que explicitan las resoluciones de los planes de estudios y a la nomenclatura de las asignaturas.

Dada la heterogeneidad que existe en el conjunto de carreras, nos fue útil realizar un análisis multivariado de clústeres a fin de determinar si se podían agrupar algunas variables que representaban su estructura epistemológica en grupos de carreras.

A tal efecto, como se mencionó en la sección Metodología, se realizó un análisis de clústeres o conglomerados, en el que solo se incluyeron las carreras largas (20), estudiadas a partir de seis variables (Bloque Lingüístico, Bloque Sociocultural, Bloque de Derecho, Bloque de Asignaturas Complementarias, Bloque de Práctica de la Traducción e Interpretación y Bloque de Práctica Profesional) que representaban el promedio de horas de los diferentes bloques epistemológicos. Se identificaron cinco grupos de carreras o clústeres, cuyos componentes presentaban cierta homogeneidad en el interior del clúster y mostraban heterogeneidad entre clústeres. Los cortes se graficaron a través del siguiente dendrograma:

Figura 4. Dendrograma de los clústeres conformados por las carreras de Traductor Público en la Argentina, según promedios de horas de los bloques (2020)



Fuente: Elaboración propia.

En el apéndice, se muestran las distintas etapas del *clustering* hasta llegar a la conformación de los siguientes grupos o clústeres:

Clúster 1: 4 carreras (1, 4, 7, 10)

Clúster 2: 7 carreras (2, 8, 12, 13, 14, 17 y 18)

Clúster 3: 3 carreras (3, 6 y 15)

Clúster 4: 1 carrera (5)

Clúster 5: 5 carreras (9, 11, 16, 19 y 20)

Las variables decisivas para la agrupación fueron el peso relativo del Bloque Lingüístico, del Bloque de Derecho y de los dos de la práctica.

A continuación, analizaremos en torno a qué variables se aglomeraron las carreras en el interior de los clústeres. Presentamos los resultados junto con algunas inferencias, ya que, como mencionamos, combinamos en esta sección los resultados con la discusión. La información adicional surge de la base de datos confeccionada.

Clúster 1

Las carreras de este clúster tienen un Bloque de Derecho con un promedio del 10,43 % de materias jurídicas —casi dos puntos por encima del promedio de este bloque— y, en especial, dos de ellas poseen un promedio alto del Bloque de Práctica Profesional (respecto de la media de la distribución) y un Bloque Lingüístico en un rango que oscila entre el 34 % y 46 % del total de horas, varios puntos por debajo del promedio de este bloque para todas las carreras. Del total, tres de ellas no tienen asignaturas del Bloque Sociocultural. En suma, estas carreras tienen en promedio un Bloque de Derecho más robusto que la media y un Bloque Lingüístico considerablemente menor respecto del promedio, lo que les ha dado una proximidad entre ellas y distancia respecto del resto. Esta característica les otorga un perfil técnico.

El clúster reúne carreras de cuatro universidades de gestión privada que tienen en general un foco empresarial, y tres de las unidades académicas en las que se insertan tienen carácter interdisciplinario. En todos los casos, se trata de planes de estudios que tienen unos tres lustros de vida, y las carreras tienen una trayectoria larga (de aproximadamente 25 años).

Clúster 2

Se trata de un clúster más numeroso, con siete carreras de gestión pública y privada, y predominio de las primeras (5). El conjunto representa el 35 % de las carreras bajo análisis.

Todas las carreras del clúster tienen un Bloque Lingüístico con valores altos, sobre el promedio del total de las carreras. Seis de ellas no tienen asignaturas del Bloque de Asignaturas Complementarias.

Casi todas (6) tienen un Bloque de Práctica de la Traducción e Interpretación por encima del promedio de las 20 carreras. Entre ellas, se encuentra la que registra el valor más alto del total de carreras para este bloque: 23,96 %. Este clúster posee un Bloque Sociocultural con valores altos respecto del promedio de todas las carreras, pero una de ellas no posee ninguna asignatura dentro de él.

En forma adicional a los resultados ofrecidos por el análisis de clúster, se puede agregar la información provista por la base de datos. Este clúster comprende carreras de muchas horas, si se tiene en cuenta que el Ministerio de Educación solicita un mínimo de 2600, por ejemplo, para las carreras de grado, y es de uso que las de Ingeniería se rijan por entre 3500 y 4000. El promedio del clúster es de 3373 horas y se encuentra unas 200 horas por encima del promedio del total de las carreras. Estas horas se distribuyen en cuatro de las carreras en solo cuatro años, por lo que su cursado debe resultar muy demandante, probablemente con un régimen de asignaturas anual, que puede generar la prolongación de los estudios.

Clúster 3

Este clúster está constituido por tres carreras: dos de gestión privada y una de gestión pública. Los promedios del Bloque Sociocultural están por encima del promedio de todas las carreras. Entre ellas, se encuentra el valor más alto que registra la distribución: 19,64 % (carrera código 3).

Las carreras tienen valores por debajo de los medios del Bloque Lingüístico. Las tres tienen valores altos en el Bloque de Práctica Profesional y registran, en cambio, valores muy bajos respecto del Bloque de Práctica de la Traducción e Interpretación. Una de ellas no tiene asignaturas complementarias y otra, en cambio, registra el valor más alto de toda la distribución en ese bloque: 13 % (carrera código 15L).

En suma, el clúster 3 presenta variabilidad interna, pero posee algunas variables que le dan proximidad a sus componentes. Por ejemplo, tiene valores altos para el Bloque Sociocultural. Si bien registra valores altos en la práctica profesional, son bajos los que se refieren al Bloque de Práctica de la Traducción e Interpretación.

Clúster 4

Se trata de un clúster con un único componente. ¿Qué le brinda a esta carrera la peculiaridad que la distancia de todas las demás? Según el análisis de clústeres realizado, su Bloque Lingüístico es el menor de todas las carreras (20,19 %) y su Bloque de Derecho supera al promedio en casi cuatro puntos (23,83 %). No posee asignaturas explícitas del Bloque Sociocultural y los demás tienen valores inferiores a la media, excepto el Bloque de Práctica Profesional, que registra el 27,52 %. Este es el valor más alto de la distribución y duplica los valores medios. Estos valores llevan a inferir que se trata de una carrera que orienta todos sus recursos al perfil concretamente profesional y atiende más a las competencias específicas del traductor en cuanto público que a las generales del traductor.

Agregamos al análisis de clústeres algunas inferencias que se basan en la información provista por la base de datos. Esta carrera es una de las históricas dentro de la distribución; sin embargo, aunque en buena parte de su historia fue la única que otorgó el título y, por ende, la que mayor número de traductores públicos ha formado, su diseño curricular no fue replicado por las que surgieron después. Estas peculiaridades son las que la distinguen del resto de sus pares (véase El giro jurídico, lingüístico y comunicativo de la carrera del Traductor Público en la Argentina).

Clúster 5

Este clúster está compuesto por cinco carreras que se caracterizan por tener los bloques lingüísticos con los valores más altos de toda la distribución. Entre ellos, se encuentra el porcentaje máximo (71,8 %) (carrera código 16L) de este bloque. A esta característica se asocia la variabilidad del resto de sus bloques; algunos se encuentran por encima y otros por debajo de los valores medios. Una de las carreras (carrera código 20L) no posee materias dentro del Bloque de Asignaturas Complementarias ni del Bloque de Práctica de la Traducción e Interpretación.

Ciclos de complementación curricular

Según hemos indicado, en el análisis multivariado no tuvimos en cuenta las carreras cortas —de ciclo de complementación curricular— que se dictan en el país, dada su inconmensurabilidad con las carreras largas. Sin embargo, fue de interés realizar un análisis en profundidad de estos ciclos a fin de brindar información más ajustada sobre ellos.

En 1995, cuando se sancionó la Ley de Educación Superior, se planteó que legislaba tanto para la enseñanza superior universitaria como para la no universitaria, con la intención de crear puentes en el interior de un sistema superior binario: el universitario y el superior terciario. En tal sentido, el artículo 8 se refiere a la articulación entre ambos subsistemas de este modo:

La articulación entre las distintas instituciones que conforman el Sistema de Educación Superior, que tienen por fin facilitar el cambio de modalidad, orientación o carrera, la continuación de los estudios en otros establecimientos, universitarios o no, así como la reconversión de los estudios concluidos, se garantiza conforme a las siguientes responsabilidades y mecanismos: (...) c) La articulación entre institutos de educación superior e instituciones universitarias, se establece mediante convenios entre ellas, o entre las instituciones universitarias y la jurisdicción correspondiente si así lo establece la legislación local; (...) d) A los fines de la articulación entre diferentes instituciones universitarias, el reconocimiento de los estudios parciales o asignaturas de las carreras de grado aprobados en cualquiera de esas instituciones, se hace por convenio entre ellas, conforme a los requisitos y pautas que se acuerdan en el Consejo de Universidades.

Entre las distintas modalidades de articulación (cfr. Lucarelli & Calvo, 2018), la ley reconoce los ciclos de complementación curricular y garantiza que el título para la obtención del grado universitario de dichos ciclos tiene la misma jerarquía y alcance que cuando se cursan todas las asignaturas de la carrera en la universidad.¹⁶

En el caso de la carrera de Traductor Público, en las tres analizadas, se reconoce parte del plan de estudios superior no universitario, con el que se articula el título y se completa la formación correspondiente en la universidad.

Un total de tres unidades académicas (7b, 9L y 10L) en el país ofrecen ciclos de complementación. Estas carreras exigen condiciones especiales de ingreso (poseer título superior terciario o de pregrado universitario). En general, las universidades celebran convenios con instituciones específicas para la articulación, pero en otros casos los ciclos de complementación se abren para los portadores de cualquier título afín oficialmente reconocido de cualquier institución. A veces, se articulan con carreras de pregrado o tecnicaturas.

En nuestro estudio, una de las carreras de ciclo de complementación curricular (carrera código 9L) tiene la duración de un año, cuenta con una carga horaria de 1014 horas y 12 asignaturas. Otra (carrera código 10L) tiene una carga horaria de 1014 horas, ocho asignaturas y dos años de duración. No se registran en ella asignaturas del Bloque Lingüístico, del Bloque de Asignaturas Complementarias, del Bloque Sociocultural ni del Bloque de Práctica de la Traducción e Interpretación. Solo posee asignaturas del Bloque de Derecho y del Bloque de Práctica Profesional. La tercera (carrera código 7b) tiene 1360 horas y 20 asignaturas y es, a la vez, el ciclo superior de una carrera completa de grado que ofrece la unidad académica.

En los ciclos de complementación curricular, las competencias específicas del traductor se desarrollan según la duración del ciclo, que tiene distinta extensión. En este caso, los estudiados van de uno a tres años.

¹⁶ La Resolución 988/2013 del Ministerio de Educación de la Nación en su artículo 1 deja sin efecto todo vocablo o frase que se haya incorporado como parte integrante del nombre de un título universitario de grado que refiera a términos tales como *ciclo*, *ciclo de complementación curricular*, *ciclo de complementación* o similares, sin menoscabo alguno sobre el reconocimiento y la consecuente validez nacional otorgada por el Ministerio mediante resolución ministerial.

Una universidad ofrece la carrera con una duración de un año, que se articula con títulos terciarios de idioma inglés de 1600 horas (equivalente al pregrado universitario) distribuidos en tres años. En una carrera existen en sus cinco años de duración asignaturas troncales que son comunes a la licenciatura y al profesorado en la lengua extranjera.¹⁷

El Bloque Lingüístico también tiene en dos de ellas su representación, con porcentajes del 31,25 % y el 35,50 %, con seminarios de lingüística y terminología especializada. Una de ellas no tiene asignaturas dentro de este bloque, lo que le confiere un carácter de especialización más neto que las otras dos. Dicho bloque tiene una representación del 15 %, el 30,77 % y el 44,62 %, lo que acentúa su naturaleza técnico-profesional.

Una cuestión que queda sin resolver en los ciclos de complementación curricular y en las carreras con título intermedio afín con el terminal es el carácter de gradualidad en la intensidad de la práctica profesional, así como la práctica como situación privilegiada para el desarrollo de competencias generales y específicas del traductor público y la constitución de su *ethos* profesional.

Títulos de pregrado e intermedios

Los títulos de las carreras cortas, llamadas en el ámbito universitario *de pregrado*, tienen una duración mínima de dos años y 1400 horas.¹⁸ Poseen distintas denominaciones, desde tecnicatura *en* (seguida por el área disciplinaria) hasta técnico *en*, perito, analista, auxiliar, o directamente traductor, bibliotecario, diseñador, procurador y otras. Algunos han surgido asociados a carreras más largas de cuatro años o más, de las cuales constituyen un primer ciclo, y otros otorgan certificaciones académicas solamente, como los bachilleratos universitarios.

Las carreras de pregrado cobraron impulso en la primera década del milenio, como respuesta a una demanda cada vez más creciente de carreras cortas, orientadas a unas salidas de mando medio. Sin embargo, dentro de algunas disciplinas, como las ciencias de la salud, son de vieja data. Se buscaba con ellas facilitar la inserción de los graduados en el mercado laboral y promover la formación continua. Una de las desventajas que los títulos poseen es que no permiten la continuidad en estudios de posgrado universitario, por su corta duración.

Estas carreras también surgen de la necesidad de economizar recursos (humanos, de equipamiento y espacios físicos) y maximizar la oferta universitaria. Se basan, en algunos casos, en troncos comunes (que incluso ofrecen títulos habilitantes) y en la derivación de estos troncos, que son una especie de *core curriculum* o núcleo curricular común, en carreras largas (de cuatro años o más) tales como licenciaturas, profesorados o, como en nuestro estudio, traductorados públicos. Cabe preguntarnos cómo impacta en la formación sustantiva de las competencias de un profesional específico esta polivalencia, que sin duda resulta atractiva desde un punto de vista socioeconómico y que favorece la eficiencia interna de las carreras al permitir egresos con titulación en tiempos más breves que el de las carreras largas.

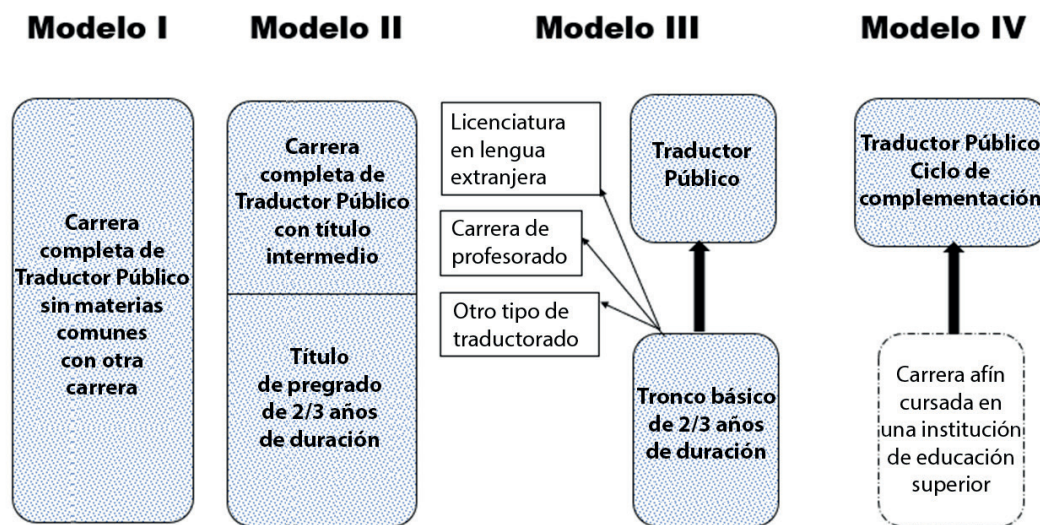
En el caso de las carreras analizadas, ocho ofrecen títulos intermedios: de pregrado (traductor literario y de especialidad, traductor técnico-científico, perito traductor técnico-científico) u otras certificaciones (bachiller universitario en traducción pública, bachiller elemental). En una de ellas, la titulación intermedia representa el 76 % de la carrera de Traductor Público. Sin embargo, el porcentaje restante no se centra específicamente en las funciones diferenciadas del traductor público.

¹⁷ Retomamos en esta sección algunos de los resultados preliminares de esta investigación (Plencovich *et al.*, 2018).

¹⁸ Ministerio de Educación, Dirección Nacional de Gestión y Fiscalización Universitaria (DNGyFU), Disposición DNGyFU N.º 2271/19.

Podríamos sintetizar este panorama en la siguiente figura:

Figura 5. Modelos que representan la carrera de Traductor Público en la Argentina (2020)



Fuente: Elaboración propia.

Requisitos de admisión y numerus clausus

En nuestra investigación, indagamos sobre los dispositivos que regulan el ingreso a la carrera de Traductor Público y determinamos si regía para ella *numerus clausus* o cupo en alguna unidad académica. Debemos aclarar que analizamos en este estudio los requisitos de las carreras, no los de las unidades académicas.

Se entiende por dispositivo de admisión un conjunto de medios que arbitra una institución para regular el proceso para admitir a sus alumnos. Estos dispositivos pueden ser exámenes de ingreso o de competencias en un área del saber que efectivamente poseen los aspirantes a una carrera, cursos de preparación para los estudios superiores y otros mecanismos que pueden o no ser vinculantes para la prosecución de esos estudios.

Dentro de los requisitos de carácter institucional, se encuentra el *numerus clausus* o cupo. Según el *Diccionario* de la Real Academia Española (2014), es una limitación del número de plazas establecido por un organismo o una institución. Suele estar acotado por la disponibilidad de recursos de la universidad —laboratorio, equipamiento, espacios para albergar el número de estudiantes— o por un estudio de la demanda del mercado profesional o de la sociedad en su conjunto por algunas carreras. A veces, cuando la demanda es superior al *numerus clausus*, se establecen dispositivos —en general, exámenes de competencias— para establecer un orden de prioridades entre los candidatos.¹⁹

En la Argentina, las carreras universitarias en lenguas extranjeras no imparten conocimientos básicos o intermedios de dichas lenguas. Se descuenta un buen manejo previo de los aspirantes en sus habilidades lectoescritoras y comunicativas en una determinada lengua extranjera. Por este motivo, las

¹⁹ El criterio de selección se basa en lo que en la teoría de evaluación o docimología se conoce como *evaluación según la norma*, en la que se supone que los resultados de la prueba de los candidatos describen una curva normal. A partir de ella, se establecen los puntajes que entran dentro del cupo. Esta forma de evaluación se contrapone a la llamada *evaluación según el criterio*, en la que un conjunto de expertos diseña una prueba y determina *a priori* el puntaje mínimo para ser admitido en una carrera. En el primer caso, es posible que siempre existan candidatos que ingresen, incluso con puntajes bajos en las pruebas, pero relativamente altos según la distribución de la curva del grupo que rindió el examen. En el segundo caso, es posible que ningún candidato sea admitido por estar por debajo del estándar establecido.

carreras suelen tener requisitos de admisión que garantizan ese nivel de entrada, algunos vinculantes con el inicio de los estudios. En este momento, según los planes vigentes, no existe *numerus clausus* y la mayoría de las carreras no tiene requisitos de admisión; sin embargo, hay cuatro universidades que toman examen de ingreso en lengua inglesa y en lengua española. También existen carreras con requisitos especiales de admisión, como las del ciclo de complementación curricular, que vimos oportunamente.

Existe una variedad de dispositivos en algunas unidades académicas. En la siguiente tabla, presentamos una síntesis de los requisitos:

Cuadro 7. Dispositivos de admisión de las unidades académicas de la carrera de Traductor Público, por carrera (2019) (N: 23)

Dispositivo	Código de la carrera
Examen de ingreso de nivel de lengua con estándares internacionales	5
Examen de nivel de informática	4
Prueba de suficiencia escrita y oral de la lengua extranjera	5
Prueba de suficiencia escrita de la lengua española	5, 13
Curso de nivelación o propedéutico específico de la carrera con horas integradas a la carga horaria de la carrera	5, 13,14
Curso	5, 2
<i>Requisitos especiales (ciclos de complementación curricular):</i> Ser egresado de traductorados de inglés técnico, científico o literario de instituciones terciarias con una carrera de no menos de 1400 horas de duración, pertenecientes a planes de estudios de tres años como mínimo. Poseer título de traductor de inglés o equivalente de institutos terciarios universitarios de carreras de no menos de tres años de formación y no menos de 2600 horas reloj.	7b, 10
<i>Requisitos especiales (ciclos de complementación curricular):</i> Poseer una titulación terciaria en traducción del idioma inglés, cuyo plan de estudios tenga una duración mínima de 1600 horas distribuidas en tres años de cursado.	9
Ningún requisito específico para la carrera	1, 3, 6, 7a, 8, 11, 12, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21a, 21b

Fuente: Elaboración propia.

En ninguna de las unidades académicas se encuentra explícito en los planes de estudios el nivel de manejo operativo de la lengua extranjera que debe poseer el aspirante, a excepción de una que menciona «estándares internacionales». Esto se debe a que el nivel exigido puede variar periódicamente, en parte debido también a las políticas universitarias generales de ingreso a la universidad, así como a la percepción de los coordinadores y del claustro de las carreras sobre las competencias que se consideran centrales.

Sin embargo, ha sido de uso para las casas de estudio con exámenes de ingreso solicitar un nivel avanzado o de excelencia en la lengua, que en el espacio europeo suele denominarse nivel C1, avanzado y, en algunos casos, nivel de excelencia C2. Además, algunas veces, en aquellas unidades académicas que también ofrecen tecnicaturas y profesorado en lengua extranjera, se utiliza el mismo examen para conocer los saberes previos de futuros traductores, profesores, técnicos o licenciados en lenguas extranjeras.

En la actualidad, no existe *numerus clausus* en la universidad y 15 carreras no tienen dispositivos de admisión específicos. No se ha cotejado para estos casos si existen dispositivos generales de ingreso universitario en sus unidades académicas, aunque todos los aspirantes deben cumplir con los requisitos de ingreso al sistema universitario que estipula la Ley de Educación Superior.

Cinco de las carreras tienen dispositivos específicos, entre los que se encuentran cursos propedéuticos, exámenes de suficiencia y otros, no solo para la lengua extranjera, sino para la española; así como para otros saberes, como la informática y algunas asignaturas de formación general. Según hemos visto en el cuadro anterior, a veces, el sistema de admisión cuenta con una batería combinada de dispositivos. Cuando los cursos de nivelación son largos y poseen varios componentes, en algunas unidades académicas su carga horaria se acredita como parte de la carrera.

Las tres carreras de ciclo de complementación curricular tienen obligatoriamente dispositivos especiales que se refieren a la naturaleza de los estudios previos a la articulación, según lo hemos analizado en el apartado correspondiente.

Trabajo final

El trabajo final de integración de una carrera es una actividad curricular que suele tener una carga horaria establecida y le permite al estudiante articular los conocimientos, las habilidades, las actitudes y los procedimientos más relevantes de los estudios conforme a una integración. Se lo suele nombrar específicamente *trabajo final de carrera*. En el grado universitario suele estar asociado a las prácticas preprofesionales o a los trabajos de investigación, que tienen la virtud de integrar globalmente los saberes de una carrera y su transferencia a nuevas situaciones. Su aprobación es un requisito para graduarse.

Esta opción tiene un gran valor didáctico, interdisciplinario e integrador, y se asemeja a los trabajos finales de las especializaciones de posgrado y de las maestrías profesionales o académicas.

Se observa que solo el 15 % de las universidades estudiadas (3 de 20) incluyen en su plan de estudios un trabajo final de integración, lo cual resulta llamativo. Dos de esas tres universidades son de gestión privada y una es de gestión pública. Las tres carreras son largas y responden a planes de estudios creados en 2008 (la pública) y en 2006 y 2019 (las privadas). De ellos, dos espacios para el trabajo final tienen pocas horas (2,2 % y 4,48 % respecto del total de horas de las carreras) y el tercero no las consigna. De nuevo, enfatizamos que solo hemos tenido en cuenta la existencia de un espacio curricular del plan de estudios que explícitamente lo contemple y no de trabajos prácticos especiales dentro de asignaturas que apunten a la formación práctica profesional o a otros trabajos integradores, en especial, de los últimos años de las carreras.

Correlativas

En los planes de estudios existen algunas asignaturas que necesitan para su comprensión y desarrollo contenidos de otras que se han dictado previamente y se encuentran en un nivel anterior —preladas— dentro del plan. Estas asignaturas previas reciben el nombre de *correlativas*. Se considera que es necesario que los estudiantes incorporen esos conocimientos, habilidades, actitudes y destrezas previos (competencias) para poder aprender ciertos contenidos nuevos que se encuentran en asignaturas posteriores.

En las teorías sobre el *currículum* universitario contemporáneo, se observa la tendencia a evitar que existan muchas correlativas (llamadas *pre-requisites* en los sistemas anglosajones), porque la literatura de estudios longitudinales de cohortes ha comprobado que la excesiva prelación de asignaturas obstaculiza el tránsito de los estudiantes en las carreras y la prosecución de los estudios.

En la determinación de qué asignaturas son correlativas de otras, los planes de estudios se guían en primer lugar por *criterios epistemológicos*, es decir, criterios relativos a cómo se construye el conocimiento en un campo disciplinario o interdisciplinario determinado. En segundo lugar, dado que las asignaturas no están aisladas, sino que se encuentran en una trama curricular, a veces también atienden a *criterios curriculares*, como la circulación de los estudiantes en las carreras, a las posiciones relativas de sus asignaturas en el plan de estudios, etcétera. Ese criterio auxiliar, de carácter curricular, se apoya en el principio de parsimonia (el esgrimido por la navaja de Occam: no multiplicar innecesariamente). Si lo traducimos al contexto del plan de estudios, consiste en conservar un mínimo imprescindible para la determinación de las correlativas (Plencovich & Pagano, 2012).

En las políticas curriculares de retención de los alumnos en el sistema sin bajar la calidad de la formación, el índice de prelación no debe estar por encima del 50 %. Asimismo, se debe cuidar de que haya suficiente tiempo (un cuatrimestre con turnos de examen) entre una asignatura A y una asignatura B, si estas están preladadas. En síntesis, el principal criterio es el epistemológico, y subsidiariamente el curricular. A ambos los arbitra y aplica el experto en el área del saber específico, es decir, el profesor a cargo de la asignatura.

Existe un índice de prelación ponderado (IPP), que es un indicador cuantitativo para determinar el nivel de prelación de una carrera.²⁰ Para obtener un índice equilibrado, los planes de estudios no deberían tener más de dos correlativas por cada asignatura, habida cuenta de que cada una de ellas —en especial, en los últimos tramos de la carrera— arrastra sus propias correlativas y configura verdaderas redes de obstáculos para la progresión de los estudios.

Solo una de las carreras analizadas no tiene correlativas (carrera código 15L). La mayoría de las correlativas están en las materias del Bloque Lingüístico, del Bloque de Derecho y del Bloque de Práctica Profesional. Casi la mitad de las carreras tienen entre una y dos correlativas, por lo cual se encuentran dentro de las recomendaciones generales. Sin embargo, hay siete carreras que tienen entre seis y siete correlativas, lo que hace que sus planes de estudios estén muy preladados. Esto puede obstaculizar potencialmente la circulación de los estudiantes por el sistema formador.

Asignaturas electivas/optativas

Como mencionamos, las asignaturas electivas y optativas otorgan flexibilidad a los planes de estudios e implican la posibilidad de que el estudiante elija de una oferta cerrada, establecida por cada plan, un número determinado para cursar (electivas), o bien de una oferta abierta, indeterminada, del plan de su carrera (optativas). El estudiante incluso puede cursarlas en otra carrera o en otra unidad académica, tanto en el país como en el exterior. Este tipo de asignaturas representa grandes ventajas curriculares porque, además de favorecer el inicio de una intensificación de los estudios del futuro profesional en un área determinada, permite que la carrera incorpore las novedades científicas, tecnológicas y técnicas del ámbito de la traducción. Asimismo, si la carrera prescribe un conjunto de créditos u horas obligatorias, podrá añadir a la oferta grupos de asignaturas homogéneas para que el estudiante elija, según su interés.

En nuestro estudio encontramos solamente tres carreras que ofrecen esta porción de horas. Representan el 6,96 %, el 3,47 % y el 2,68 % de sus planes de estudios, respectivamente.

²⁰ Índice de prelación ponderado: Se calcula teniendo en cuenta el total de las asignaturas preladadas (con correlativas), sobre el total de las asignaturas o unidades curriculares del plan de estudios. La fórmula es la siguiente: IPP = total de prelações (correlativas)/total de asignaturas.

iii) Perfil y alcances del título

Antes de comenzar con el análisis de la información cualitativa recolectada en la segunda matriz de la base de datos, aclararemos algunas definiciones que resultan clave para esta sección y que han dado origen a algunos desaciertos en el ámbito universitario, según lo ha planteado la propia cartera educativa (cfr. Steiman, 2014). Básicamente, nos referimos a las palabras *perfil* y *alcances*.

Definen el perfil de las carreras las propias instituciones universitarias a la luz de la construcción social de la profesión y a partir de las demandas sociales. Constituye una marca distintiva que las unidades académicas otorgan a los títulos de acuerdo con la tradición profesional y las normativas que regulan la profesión.

El *perfil del egresado* de una carrera es el conjunto de capacidades, conocimientos, actitudes y habilidades que el estudiante adquiere al finalizar la titulación y a cuyo logro se orienta la carrera. Se trata de un concepto académico-profesional que está íntimamente ligado al de los *alcances del título*.

Los *alcances* de un título son las actividades profesionales para las que resulta competente un profesional. Toda la formación académica es conducente al logro de esos alcances a través de los contenidos, las actividades curriculares, la práctica profesional, la integración de los saberes, etcétera; y su fijación, a menos que se refieran a las actividades reservadas a un título declarado previamente de interés público, depende también de las universidades. En unas profesiones, algunos de ellos están prescritos además en las leyes de los colegios o las asociaciones profesionales, como en el caso del traductor público. Ellas resultan una fuente insoslayable en las que abrevan las universidades para determinarlos.

Los alcances del título son elaborados por las universidades, a menos de que se trate de las actividades reservadas de las carreras de interés público, en cuyo caso el Estado (Ministerio de Educación) los define en acuerdo con el Consejo Universitario.

En esta investigación nos interesó indagar en los planes de estudios el perfil y los alcances de la profesión de traductor público, sus atributos y papeles generales y específicos, porque representan el ideario simbólico que la comunidad académica tiene sobre la carrera y el profesional.

Competencias generales del traductor y específicas del traductor público

Las competencias generales del traductor se refieren al conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes (creencias y valores) que los profesionales movilizan para traducir un texto de una lengua de origen a otra llamada de destino o meta en un acto de mediación intercultural (Plencovich *et al.*, 2018).

En cuanto a las competencias específicas del traductor público, que también hemos llamado competencias sustantivas en esta investigación, según la legislación argentina, es el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que los traductores públicos movilizan para traducir documentos del idioma extranjero al nacional, y viceversa, en los casos en que las leyes así lo establezcan o a petición de la parte interesada, para actuar como intérpretes en dependencias judiciales y otras públicas, y para dictaminar como perito en todos los fueros del orden judicial y en otras dependencias estatales.

Perfil del traductor público

En esta investigación, solo tres carreras presentan un perfil en el plan de estudios.²¹

Una de ellas plantea un perfil muy elaborado que considera a los traductores públicos como profesionales competentes en el área de la traducción jurídica y, a la vez, en el momento del ejercicio, como profesionales que con su propio método de investigación pueden organizar su tarea de manera eficiente y maximizar el uso de su tiempo; también se refiere a la interpretación de manera satisfactoria en el ámbito de la justicia, en registros civiles y en otras situaciones sobre otros temas en general. Las interpretaciones podrán ser a la vista y consecutivas, y los traductores tendrán capacidad para la adquisición y el desarrollo ulterior de técnicas de interpretación simultánea.

El perfil también se refiere al dominio de diversas técnicas para la confección de glosarios, fichas temáticas y otros elementos de apoyo. Asimismo, se apunta a las habilidades intelectuales de pensar, razonar y argumentar con espíritu crítico respecto de los textos objeto de análisis, así como a otras habilidades tales como la capacidad de asociación, de síntesis y de reformulación de ideas de manera intralingüística e interlingüística. También indica la importancia del desarrollo del interés por la necesidad de una expresión clara y correcta en ambas lenguas de trabajo, la lectura de textos de diversa índole en pos del enriquecimiento del léxico y el mejoramiento de la expresión en general.

Por último, el perfil se refiere a los aspectos deontológicos de la profesión cuando plantea que los futuros profesionales serán conscientes de la responsabilidad del traductor público y del intérprete en cuanto a su sólida formación académica y moral, con completo conocimiento del código de ética y del ejercicio de la profesión en el país y las diferencias con el extranjero. Agrega que, en ese sentido, tendrán siempre presente de manera especial el concepto de fidelidad al texto fuente y de confidencialidad en cuanto al acceso a la información, que puede ser reservada.

El segundo de los perfiles se refiere a las competencias generales y específicas del traductor. Para las generales, consigna competencias comunicativas en las dos lenguas, competencia extralingüística, competencia profesional e instrumental, competencia de transferencia, competencia estratégica y competencia psicofisiológica. En cuanto a las específicas, enumera conocimientos y logros. La especificidad, en este caso, no solo se refiere a la del traductor público, sino a una profesionalidad ampliada, difusa en cuanto a que algunas de las competencias consignadas como tales lo son también de un traductor generalista y alcanzan al campo técnico regional. Incluso algunas de ellas son comunes para cualquier estudiante universitario de grado.

La tercera carrera apunta en forma escueta a seis dimensiones como atributos de los traductores públicos, en términos de subcompetencias, inspiradas en el modelo de PACTE (2002): (poseer) conocimientos i) bilingüísticos, ii) extralingüísticos, iii) sobre la traducción, iv) instrumentales y v) estratégicos, y vi) componentes psicofisiológicos.

A diferencia de los perfiles, casi todas las unidades académicas presentan *alcances del título*, expresados a veces a través de competencias generales o específicas. Solo una de las carreras no expresa alcances ni competencias generales o específicas, ni plantea un perfil profesional.

La mayoría de las carreras (18) registra competencias generales, y todas mencionan específicas del traductor público, con distinto grado de especificidad; y cuatro solo plantean específicas. Muchas de ellas formulan más de cuatro competencias.

²¹ Es oportuno señalar que, en las normativas para la presentación que deben hacer las universidades de sus títulos para el reconocimiento oficial y su consecuente validez nacional, el Ministerio de Educación no les solicita como requisito que se refieran al perfil de la carrera.

En el siguiente cuadro se presenta un resumen de las competencias mencionadas por las casas de estudio y su frecuencia:

Cuadro 8. Alcances o competencias del título de traductor público según las distintas carreras, en frecuencia (2020) (N: 23)

Alcances o competencias generales del traductor público	Número
Participar/integrarse en centros de investigación y servicios de terminología y documentación, en áreas de su especialidad	10
Traducir textos literarios, científicos, técnicos, publicitarios, en distintos ámbitos de trabajo y para distintos clientes	8
Actuar como revisor lingüístico	5
Intervenir en cuestiones referidas a su profesión en instituciones, organismos, empresas públicas o privadas	4
Analizar, investigar y aplicar nuevas tecnologías relacionadas con la traducción	3
Realizar subtítulos	2
Actuar como intérprete en distintos ámbitos del conocimiento	2
Brindar asesoramiento lingüístico y servicios de edición y procesos de estandarización	2
Resolver problemas que requieran una acción sistemática para su conocimiento y control	1
Interpretar grabaciones para su posterior traducción	1
Generar espacios de perfeccionamiento	1
Competencias referidas a la docencia	1
Alcances o competencias específicas del traductor público	
Traducir textos legales de carácter público y privado de la lengua extranjera a la nacional, y viceversa	23
Dictaminar como perito en todos los fueros del orden judicial y en otras dependencias estatales	14
Actuar como intérprete en dependencias judiciales y otras públicas	9

Fuente: Elaboración propia.

Todas las carreras que explicitaron alcances o competencias del título, tanto las carreras largas o los ciclos de complementación curricular, también se refirieron a las competencias específicas de la traducción pública; sin embargo, no aparece señalada con tanta frecuencia (solo nueve menciones) la función de intérprete. Esto representa un vacío en muchas de las carreras, porque esta competencia específica (tradicionalmente denominada *incumbencia*) es una de las mencionadas como propia del auxiliar de justicia en las piezas legales.

Las competencias específicas se encuentran estipuladas en la Ley N.º 20305, y algunas universidades las transcriben (salvo el artículo sobre peritos, porque indican solamente que el traductor puede actuar como perito auxiliar de la justicia, según el artículo 38 de la ley, que se refiere a la designación de oficio); otras las nombran en forma resumida, y otras, de manera muy sumaria. También se advierten algunas confusiones sobre el alcance del papel del traductor público como perito.

Aparecen, también, alcances propios de los traductores generalistas. Acopian las funciones típicas del traductor, así como otras más novedosas y ligadas con la tecnología. Se menciona reiteradamente la de investigación (10), aunque quizá deba interpretarse este término en un sentido lato, porque no se encuentran actividades curriculares (asignaturas) que le den sostén. También surgen alcances del título que se comparten con otras carreras, como aquellas de los servicios de revisión, edición y estandarización de términos. Algunos alcances son difusos,²² como los que se refieren a la intervención general en cuestiones relativas a la profesión y a generar experiencias de perfeccionamiento. Una de las

²² Cfr. ISO 17100:2015, p. 20.

competencias, la relativa a la docencia, no pertenece a la profesión del traductor público, por lo menos en la Argentina, donde la profesión docente para el sistema educativo se encuentra fuertemente regulada. Dentro de la gestión de proyectos lingüísticos, no aparecen menciones concretas a la producción de servicios profesionales ni a la preproducción, producción propiamente dicha y posproducción.

Si bien el manejo de la lengua materna aparece como un requisito fuerte en los sistemas de admisión, su dominio lectoescritor no está explícitamente mencionado en los perfiles. Tampoco se observan referencias a rasgos cognitivos, volitivos y emocionales, como la flexibilidad intelectual, la capacidad de ajuste a entornos profesionales cambiantes, el manejo de la incertidumbre, la capacidad de trabajo en equipo, la capacidad de traducir en condiciones de apremio temporal, la meticulosidad, el conocimiento de los propios límites, el poder de iniciativa, la sensibilidad hacia otras culturas, la aceptación de la diversidad, algunos atributos que comparten los traductores públicos con otras profesiones.

En suma, el arreglo que presentan las distintas universidades en cuanto a las competencias traductoras generalistas en sus dimensiones académicas no responde *stricto sensu* a los modelos teóricos que en general constituyen la base para los diseños curriculares (Kelly, 2002), sino que presentan también una variabilidad interna significativa y han recibido la impronta histórica de la evolución de las carreras y los ajustes del mercado profesional. Sin embargo, en los aspectos profesionales, los perfiles se alinean directa o indirectamente con lo que los referenciales internacionales plantean para el traductor generalista: perfil del traductor como mediador lingüístico y cultural, intérprete de enlace, lector editorial (editor), redactor, corrector, revisor y perfil de lexicógrafo y terminólogo. Para el caso del traductor público, específicamente, los alcances reflejan los requerimientos legales para el ejercicio profesional, aunque la competencia interpretativa se encuentra débilmente expresada.

Por último, no escapa a nuestro análisis la falta de coherencia interna que aparece en algunos de los diseños analizados entre perfil, alcances y estructura del plan de estudios. Es decir, algunos de los alcances que las carreras procuran no tienen en el interior del diseño asignaturas, horas o espacios académicos que den sostén a esos logros.

Para confirmar esta coherencia, se suele realizar en el seno de las carreras una retroingeniería curricular (Plencovich, 2007; Plencovich & Rodríguez, 2012; Rodríguez, Plencovich, & Gally, 2012), que es un proceso de análisis participativo —con autoridades de la carrera, profesores y estudiantes— que va desde el análisis del perfil y los alcances de la carrera hacia las asignaturas del plan de estudios, en un eslabonamiento que se desplaza desde el último año del plan hasta el primero. La marcha va desde atrás (final) del plan de estudios hacia adelante (los primeros cursos) para establecer los nexos epistémicos de la carrera con las competencias académicas y profesionales.

Perspectivas finales

La carrera de Traductor Público en la Argentina presenta una considerable heterogeneidad, producto, en parte, de que no se encuentra dentro de los marcos referenciales de las carreras declaradas de interés público por la Ley de Educación Superior. De allí la diversidad que se observa en la estructura del diseño curricular y en los alcances de la profesión. En muchos casos, los alcances permiten inferir perfiles profesionales difusos, dada la voluntad de las carreras de ofrecer títulos o formaciones polivalentes y de su articulación con títulos intermedios de naturaleza distinta del título terminal. También contribuye a esta inespecificidad el hecho de que existan tres carreras de ciclo de complementación curricular que se articulan con otras, como profesorado y licenciaturas en lenguas modernas, que apuntan a competencias distintas de las del traductor público. Así, se observa que se incorporan algunas competencias que no son propias de dicho profesional. En otros casos, los alcances les conceden

igual importancia a las herramientas de mediación —como el uso de la informática— que a la función sustantiva de traducir documentos públicos e interpretar en tribunales.

El giro jurídico, lingüístico y comunicativo de la carrera del Traductor Público en la Argentina

Es posible encontrar unas notas que caracterizan algunos subconjuntos de carreras de Traductor Público en la Argentina, las cuales expresan lo que llamamos *giros* o cambios en la manera de concebir,²³ en este caso, la estructura formativa del diseño curricular según el perfil profesional que se pretende formar.

Si se asocia la evolución histórica de la carrera con las marcas de identidad que la caracterizan, se observa que se han dado tres grandes etapas en la construcción de los planes de estudios. En un primer momento, en los albores de su academización, se dio un *giro jurídico* muy pronunciado en ella. Esto ocurrió por un lapso prolongado. La carrera acompañaba de este modo la Organización Nacional de la República Argentina, que necesitaba al traductor público para la reafirmación de su identidad política, así como para las transacciones comerciales y los asuntos civiles y penales de un país que recibió un poderoso impulso inmigratorio. Por décadas, fueron estos los únicos estudios universitarios de lengua extranjera en la Argentina, ya que los profesorados se impartían en los institutos superiores terciarios y no se había dado todavía la academización del traductor generalista. Dentro de este período, predominan la práctica de la traducción jurídica, la práctica profesional y las asignaturas del Bloque de Derecho.

Este giro atiende a la especificidad del título y concibe que la formación debe apuntar fundamentalmente a las incumbencias del título que planteará más tarde la Ley N.º 20305. Está representado por solo dos carreras. Una resulta arquetípica y es la que quizá haya formado más profesionales en el país por su antigüedad.

Esta carrera le ha conferido por décadas un perfil jurídico al traductor público argentino, con idoneidad en la traducción legal y en el conocimiento de los sistemas jurídicos comparados, un atributo que siempre lo ha destacado, incluso en el ámbito internacional.

Ahora bien, este perfil no se replicó en el resto del país cuando aparecieron más unidades académicas con sus propuestas de carreras. En cambio, en ese momento operó un *giro lingüístico* que atendió a las competencias generalistas del traductor y, con menor intensidad, a las específicas. El hecho de que estas carreras se desarrollasen en unidades académicas relacionadas con las letras en particular o con las humanidades en general enfatizó el perfil. Asimismo, aparecieron carreras de traductor generalista que se dictaron en el nivel universitario, también con un enfoque lingüístico, a veces con los mismos docentes que impartían cursos en los profesorados de institutos de nivel superior.

Surge de este modo la figura de un traductor-lingüista, con sólidas competencias que potencialmente apuntan tanto a la enseñanza de la lengua (si la carrera en sus primeros años tiene un ciclo o forma parte de un tronco común con un profesorado) como a una traducción generalista. Este modelo plantea las prácticas profesionales específicas hacia el final de la carrera y concibe que, con unas pocas materias de derecho, los traductores públicos salen suficientemente preparados para desempeñarse como auxiliares de la justicia.

En las últimas décadas, aparecen carreras —o mejor, planes de estudios y nuevas carreras— que disminuyen el peso relativo de los bloques de derecho y lingüísticos y expresan un *giro comunicativo*. En su diseño curricular se constatan asignaturas del campo de la informática, de la edición y revisión, así como enfoques ligados a la terminología y a la investigación, que apuntan a nuevos alcances generales del título.

²³ Tomamos el término *giro* (*turn*) en el sentido que lo utilizó en el campo de la sociología Jeffrey C. Alexander en 1988.

La panacea

Como hemos mencionado, se observa en la trayectoria y el diseño de algunas carreras de Traductor Público en la Argentina que se han constituido alrededor de un tronco común de dos a tres años que sirve para varias titulaciones. Otras presentan en su desarrollo títulos intermedios en los primeros años o ciclos de complementación curricular en los últimos. Esta segmentación afecta a los alcances del título, que se tornan difusos para el logro de un desempeño profesional específico y complejo. No existe un diseño curricular único de grado que por sí solo prometa cumplir tantos sueños y con la misma calidad. Y no se trata tampoco de agregar horas, porque la cuestión es cualitativa más que cuantitativa y se centra en cómo se aprende (y también se enseña) en espacios colaborativos e interdisciplinarios.

Asimismo, se observa que, más allá de lo difuso de los fines de las carreras multipropósito, existe una distorsión del cometido lingüístico de los estudios: enseñar la lengua extranjera a la par de formar en las competencias específicas para la traducción como área de la lingüística aplicada o considerar un nivel previo de competencia lingüística que sea *conditio sine qua non* para la ulterior formación profesional. Estas cuestiones se encuentran enmarcadas por el nivel de la demanda del mercado profesional, así como por las políticas universitarias y los recursos académicos.

Si bien mencionamos en el contexto teórico que creemos que existe continuidad entre los procesos formativos y la praxis profesional —nadie está totalmente listo para el ejercicio de la profesión cuando se gradúa—, igualmente sostenemos que la formación inicial de grado es crucial para adquirir saberes referenciales para un desempeño comprometido de la profesión.

Carreras prolongadas, tiempos cortos

En otro lugar (Plencovich & Stark, 2019) mencionábamos que en los diseños curriculares se da lo que en el ámbito de las ciencias ambientales se conoce como la *tragedia de los comunes*, en referencia a un artículo del biólogo Garrett Hardin que se publicó en la revista *Science*, en 1968.²⁴ Básicamente, argumentábamos que en el campo del diseño curricular se generan tensiones y negociaciones por un bien común que resulta finito: el número total de horas de una carrera y sus años de duración, y que está acotado por la competitividad en la oferta del título en la región y en el país, por la trayectoria de una carrera, así como por otras cuestiones contextuales. La *tragedia* consiste en que lo que se agrega en un lado falta en el otro.

Es decir, por un lado, hay que tener presente que las horas que se quieran añadir a un bloque epistemológico, por ejemplo, de asignaturas ligadas a la informática o al diseño asistido por computación, o a la discusión de las nuevas y viejas modalidades del ejercicio profesional, o al logro de habilidades de trabajo colaborativo, significan curricularmente horas que se restan de otros bloques del fondo «común», que, por cierto, es limitado. Si bien las carreras cuentan con estrategias para proveer unos conocimientos actualizados para los futuros profesionales a través de cursos y actividades extracurriculares, también se hallan limitadas en este sentido por el tiempo de los estudiantes, que

²⁴ En él, Hardin imagina una aldea inglesa con un predio común donde la vaca de cada uno de los aldeanos puede pastar. Al principio, el común sostiene el ganado fácilmente. Sin embargo, todo comienza a cambiar cuando uno de los aldeanos se percató de que, si tiene dos vacas en vez de una y las pone a pastar en el común, el costo de la vaca extra se comparte con todos, mientras que la ganancia es solo para él. Sin embargo, los demás vecinos advierten su prosperidad y quieren también tener dos vacas. Y, en un momento dado, el bien común no tiene ya más capacidad para sostener tal carga de ganado, el sistema explota y todos sufren. Dice Hardin (1968): «¡He aquí la tragedia! Cada persona se encuentra encerrada en un sistema que la impulsa a aumentar su ganado sin límite en un mundo limitado. La ruina es el destino hacia el cual todas las personas corren, cada uno buscando su mejor interés en una sociedad que cree en la libertad de los comunes» (p. 1244) (Plencovich, Vugman, & Cordon, 2017, pp. 20-21).

es finito, y porque estos son mayoritariamente de tiempo parcial.²⁵ Por otro lado, tampoco se puede prolongar indefinidamente una carrera que de suyo es larga, que tiene muchas asignaturas y que posee un objeto epistémico complejo.

Del ethos del traductor público a los avatares de su formación

El traductor público tiene un valor agregado respecto del generalista, puesto que su título tiene los alcances de este, a los que se le suman los específicos de la profesión; en esto, es multifacético. Por su formación académico-técnica, es un profesional altamente calificado para garantizar la confiabilidad de una traducción. En la Argentina es el único habilitado para darle validez a una traducción mediante su firma y sello, y su intervención brinda seguridad jurídica y genera confianza.

El papel del traductor como mediador cultural se impone cada vez con mayor peso tanto en la discusión en el campo de la traductología como en el campo del desempeño profesional. La responsabilidad social y personal del traductor público surge como un tema de interés y preocupación común en el mundo de la traducción e interpretación y comporta desafíos importantes para la formación académica. Si bien se nota un consenso universitario sobre estas renovadas funciones de la traducción pública, las cuales trascienden largamente el problema de las equivalencias lingüísticas que actuaban como guardianes de los traductorados, hoy se vuelven más explícitas las necesidades de considerar al traductor público *también* como mediador intercultural. Esta mediación antes parecía darse por añadidura y no requería una formación especial (o no se sabía cómo impartirla), dado que las carreras estaban enfrascadas en la formación lingüística en la lengua extranjera, en cómo ejercer la «vigilancia» de las equivalencias lingüísticas y en su carga de complejidad. Hoy no es la única preocupación que tiene el proceso formador. Las carreras que investigamos lo expresan en los aspectos teleológicos que ellas revelan, en el contenido simbólico de los perfiles y en los alcances del título.

Ahora bien, ¿cómo se instrumenta esta carta de intenciones polifacética en el interior del diseño curricular? ¿Cómo se traspone? ¿Se podrá lograr esto dejando todo como está, librándolo a un dinamismo accidental que remedie alguna vez lo que ha sido la formación de décadas del traductor público? ¿Tendrán las unidades académicas, en especial, aquellas que exhiben diseños multipropósito, que resignar algunas metas para dar cabida a las nuevas demandas de la traducción pública? ¿Qué debe pervivir y qué debe cambiar en las carreras?

La coherencia de un plan de estudios está dada por la correspondencia entre el perfil del título, los alcances y las asignaturas o actividades curriculares que garantizan que el egresado posea esas competencias. En esta investigación hemos observado en algunos casos una falta de correspondencia entre esos alcances y las asignaturas o actividades curriculares que conforman el plan de estudios. Es decir, se asignan uno o más alcances para los cuales no se observan en el plan de estudios contenidos y actividades que preparen para esa habilitación profesional.

Hemos comprobado a través de este estudio que las carreras de Traductor Público en la Argentina son en promedio largas y poseen muchas horas y asignaturas. Parecen haberse desplazado a *enseñar* la lengua extranjera a la par de formar a un traductor. Esto no les permite contar con tiempo suficiente para instrumentar al profesional traductor con un conjunto de saberes imprescindibles para su formación, y no pueden incorporar plenamente las competencias generales y específicas de la profesión durante el cursado de la carrera y darle mayor profundidad y práctica profesional a la formación. El desafío consiste en resolver la ecuación entre cómo transferir el exceso de horas del Bloque Lingüístico a las

²⁵ Instituto Nacional de Estadística y Censos de la República Argentina (INDEC), Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas, 2010. Ministerio de Educación, Censo de Estudiantes Universitarios, 2004.

nuevas demandas que impone la profesión, sin vulnerar las políticas universitarias de inclusión y sin afectar a la calidad profesional de las carreras.

Un título de grado que se exima de impartir conocimientos sobre las competencias lingüísticas básicas de una lengua extranjera y materna (aquellas referidas a los primeros cursos de gramática, fonética, etcétera, de la lengua) podría tener más espacios curriculares dedicados al proceso de traducir, a la reflexión sobre él, a dotar al futuro profesional de instrumentos, de informática, de terminología, de alfabetización académica técnica y científica, y a otros campos del saber. Asimismo, podría encarar con mayor largueza la apropiación de las competencias del intérprete público —con un modelo que se base más en la observación del conocimiento experto y en la praxis que en el del didactismo académico—, que involucra un proceso cognitivo, afectivo y sociocultural, que tiene diferencias significativas con el proceso traductor y exige una práctica especializada o dedicada (Handi & Ortigosa Lorenzo, 2011; Valero-Garcés, 2006a, 2006b).

A MODO DE CIERRE

Las carreras argentinas tienen un delicado equilibrio entre la formación general y las competencias específicas del traductor público, quien es además un traductor generalista. Por este motivo, el traductor público necesita un dominio importante de conocimientos de distintas áreas, herramientas de informática para su quehacer profesional, habilidades interculturales comunicativas y un continuo perfeccionamiento formativo.

Más allá de la solidez y articulación interna entre sus bloques epistemológicos, los diseños de estas carreras no parecen atender con claridad a los alcances y las competencias generales y específicas expresados por las propias unidades académicas. Algunas conservan la inercia de modelos exitosos, pero débilmente acoplados a las nuevas demandas. ¿Cómo se puede pasar del campo de lo normativo del perfil al diseño curricular? ¿Cómo se logra establecer este puente? La cuestión no es menor y evoca lo que planteaba Hölderlin: El hombre es un rey cuando sueña y un menesteroso cuando piensa (diseña).

La carrera del Traductor Público se debe una discusión profunda de cómo concibe la práctica, en especial, la práctica profesional, su gradualidad y la necesidad de su intensificación. Es en los escenarios reales donde enriquece su formación el futuro profesional; en esto, la movilidad nacional e internacional es una fuente de riqueza única para su formación.

Estas cuestiones deberían dominar las agendas de las unidades académicas y discutirse intra- e interinstitucionalmente, en una comunidad de prácticas, con los actores internos universitarios (docentes, estudiantes, graduados) y los actores externos (expertos, tomadores de empleo, colegios profesionales). Huelga decir que esto no implica la búsqueda de un modelo único de formación, sino tomar decisiones sobre qué representa el núcleo esencial de la carrera y cuáles son sus aspectos contingentes. Estas discusiones son valiosas porque permiten compartir puntos de vista, recursos y experiencias y la sinergia de pensar en conjunto. En especial, hay que recordar que la traducción es una práctica interdisciplinaria y colaborativa y, si bien en el caso del traductor público es su responsabilidad personal la que está en juego cuando firma y sella una traducción, su profesión se enriquece con el trabajo colaborativo de sus pares y de otros profesionales.

Para concluir, queremos tomar un préstamo de José Ortega y Gasset, cuando apostrofaba a los ingenieros en 1932, en una conferencia que dio en la ciudad de Buenos Aires. Decía el filósofo y eximio traductor español: «... para ser ingeniero no basta con ser ingeniero —nosotros cambiaríamos *ingeniero* por *traductor público*— (...). Es preciso estar alerta y salir del propio oficio: otear bien el paisaje de la vida, que es siempre total. La facultad suprema para vivir no la da ningún oficio ni ninguna ciencia: es la sinopsis de todos los oficios y todas las ciencias (...). La vida humana y todo en ella es un constante y absoluto riesgo».

Agradecimientos: Las investigadoras agradecen la colaboración y disposición de Laura Mahfud, del Sector de Difusión del Departamento de Relaciones Institucionales del CTPCBA; a Verónica Salvatori y al equipo del Centro Nacional de Información y Documentación Educativa (CeNIDE), Sector de Legislación, de la Biblioteca Nacional de Maestros, por la búsqueda de las resoluciones ministeriales de creación de las carreras, documentos esenciales para el corpus de nuestra investigación; y al doctor Fernando Biganzoli (UBA, Facultad de Agronomía, Departamento de Métodos Cuantitativos y Sistemas de Información), por la lectura de los aspectos estadísticos del original.

REFERENCIAS

- Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA). (2004). *Libro Blanco del Título de Grado en Traducción e Interpretación*. Disponible en http://www.aneca.es/var/media/150288/libroblanco_traduc_def.pdf
- Aldenderfer, M. S., & Blashfield, R. K. (1984). *Quantitative Applications in the Social Sciences: Cluster analysis*. Sage University Paper Series. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Alexander, J. C. (1988). The new theoretical movement. En N. J. Smelser (Ed.), *Handbook of sociology* (pp. 77-101). Newbury Park, CA: Sage.
- Amit-Kochavi, H. (1992). Moving translator training from the humanities to the social sciences: An Israeli case study. En C. Dollerup & A. Loddegaard (Eds.), *Teaching translation and interpreting: Training, talent and experience* (pp. 93-97). Ámsterdam/Filadelfia: John Benjamins.
- Angelelli, C. (2012). The sociological turn in translation and interpreting studies. *Translation and Interpreting Studies* [número especial], 7(2), 125-128.
- Arnaud, V. C. (1958). *Historia y legislación de la profesión de traductor público*. Buenos Aires: Establecimientos Gráficos E. G. L. H.
- Bacco, S. (2016, septiembre-noviembre). Especializarse en traducción científico-técnica: ¿Por qué no? *Revista CTPCBA*, 131, 16. Disponible en <http://www.bibliotecact.com.ar/PDF/06762.pdf>
- Bacco, S. (2017, septiembre). *Enseñanza de la traducción científico-técnica (TCT) en Argentina*. Ponencia presentada en el I Congreso Internacional Traducción, Interpretación y Cognición, Universidad del Aconcagua, Mendoza, Argentina. Sinopsis disponible en <http://www.bibliotecact.com.ar/PDF/07449.pdf>
- Bacco, S. (2018a, mayo). *Uso de las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) en los planes de estudio de los traductorados, de la mano de la normalización*. Ponencia presentada en las I Jornadas Tecnologías Aplicadas a la Enseñanza de la Traducción e Interpretación, Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba, Argentina.
- Bacco, S. (2018b). *Informe sobre los traductorados en Argentina (s/p)* [Actualizado al 4 de mayo de 2018].
- Barbier, J.-M. (2006). Les voies nouvelles de la professionnalisation. En I. Lenoir & M.-H. Bouillier-Oudot (Dir.), *Savoirs professionnels et curriculum de formation* (pp. 67-82). Quebec: Les Presses de l'Université Laval.
- Bourdieu, P. (2000). *Esquisse d'une théorie de la pratique*. París: Seuil.
- Bringuier, J. C. (1977). *Conversaciones con Piaget*. Barcelona: Gedisa.
- Cáceres Würsig, I. (2004). Breve historia de la Secretaría de Interpretación de Lenguas. *Meta*, 49, 3, 609-628.
- Cáceres Würsig, I., & Pérez González, L. (2003). Antecedentes históricos y proyección futura de la figura del intérprete jurado en España. *Hermēneus. Revista de Traducción e Interpretación*, 5, 19-42. Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=809500>
- Chaia, M. C. G. (2014, agosto). *Los traductorados en Argentina: Una aproximación al estado de la cuestión*. Ponencia presentada en el II Ateneo Interuniversitario de Traductología: La formación para la traducción, Universidad Nacional de La Plata, La Plata, Argentina. Disponible en <https://www.researchgate.net/publication/278158187>
- Chesterman, A. (2016). *Memes of translation* (ed. revisada). Ámsterdam/Filadelfia: John Benjamins.
- Cuadras, C. M. (1996). *Métodos de análisis multivariante*. Barcelona: EUB.
- Cuadras, C. M., & Radhakrishna Rao, C. (Eds.). (1993). *Multivariate analysis: Future directions 2*. North-Holland Series in Statistics & Probability. Ámsterdam: North Holland.
- Delisle, J. (1998). Définition, rédaction et utilité des objectifs d'apprentissage en enseignement de la traduction. En I. García Izquierdo & J. Verdegal (Eds.), *Los estudios de traducción: Un reto didáctico* (pp. 13-44). Castellón de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume I.

- Drugan, J., & Tipton, R. (2017). Translation, ethics, and social responsibility. *The Translator*, 23(2), 119-125.
- Everitt, B. S., Landau, S., Leese, M., & Stahl, D. (2013). *Cluster analysis*. Wiley Series in Probability and Statistics. Reino Unido: Wiley.
- Frickel, S., Mathieu, A., & Prainsack. (2017). Introduction: Investigating interdisciplinarity. En S. Frickel, A. Mathieu, & B. Prainsack (Eds.), *Investigating interdisciplinary collaboration: Theory and practice across disciplines* (pp. 5-19). Nueva Brunswick, Nueva York y Londres: Rutgers University Press.
- Geertz, C. (1973). Thick description: Toward an interpretive theory of culture. En *The interpretation of cultures* (pp. 3-30). Nueva York: Basic Books.
- Gile, D. (2009). *Basic concepts and models for interpreter and translator training*. Ámsterdam/Filadelfia: John Benjamins.
- Glaser, B., & Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Nueva York: Aldine.
- Gouadec, D. (2007). *Translation as a profession*. Ámsterdam/Filadelfia: John Benjamins.
- Hair, J. F., Anderson, R. E., Tatham, R. L., & Black, W. C. (1999). *Análisis multivariante* (5.ª ed.). Madrid: Prentice Hall Iberia.
- Halverson, S. (2008). Translations as institutional facts. An ontology for assumed translation. En A. Pym, M. Schlesinger, & D. Simeoni (Eds.), *Beyond descriptive translation studies. Investigations in homage to Gideon Toury* (pp. 343-361). Ámsterdam/Filadelfia: John Benjamins.
- Handi, E. B., & Ortigosa Lorenzo, M. D. (2011). El impacto emocional de los relatos negativos en los intérpretes. En C. Valero-Garcés (Ed./Coord.), A. Bodzer, B. Vitalaru, & R. Lázaro Gutiérrez (Cols.), *Traducción e interpretación en los servicios públicos en un mundo INTERcoNECTado* (pp. 20-30). Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá.
- Hardin, G. (1968). The tragedy of the commons. *Science*, 162(3859), 1243-1248. Disponible en <http://www.sciencemag.org/content/162/3859/1243.full>
- Henning, C., Meila, M., Murtagh, F., & Rocci, R. (Eds.). (2016). *Handbook of cluster analysis*. Boca Ratón: CRC Press, Taylor & Francis Group.
- Instituto Argentino de Normalización y Certificación (IRAM). (2016). Norma argentina IRAM-ISO 13611: Interpretación. Lineamientos para la interpretación en los servicios comunitarios (ISO 13611:2014, IDT). Interpreting. Guidelines for community interpreting (1.ª ed). Buenos Aires: Autor.
- Instituto Argentino de Normalización y Certificación (IRAM). (2018). Norma argentina IRAM-ISO 13612: Interpretación. Requisitos y recomendaciones para la provisión de servicios de interpretación de lenguas. Interpretation. Requirements and recommendations for the provision of interpretation services languages (1.ª ed.). Buenos Aires: Autor.
- Instituto Argentino de Normalización y Certificación (IRAM). (2019). Norma argentina 17100: Servicios de traducción. Requisitos para los servicios de traducción (ISO 17100:2015 Amd.1:2017, MOD) (1.ª ed.). Buenos Aires: Autor.
- International Organization for Standardization (ISO). (2015). ISO 17100:2015: Translation Services – Requirements for Translation Services. Comisión 37, Terminology and other language and content resources, Subcomisión SC 5, Translation, interpreting and related technology. BSI Publications.
- Kelly, D. A. (2002). Un modelo de competencia traductora: Bases para el diseño curricular. *Puentes*, 1, 9-20. Disponible en <http://wpd.ugr.es/~greti/revista-puentes/pub1/02-Kelly.pdf>
- Kiraly, D. (2000). *A social constructivist approach to translator education*. Manchester: St. Jerome.
- Kiraly, D. (2016). *Towards authentic experiential learning in translator education*. Mainz: Mainz University Press.

- Lázaro Gutiérrez, R. (2007, abril). *Dilemas éticos del traductor/intérprete en los servicios públicos*. Ponencia presentada en el I Foro Internacional de Traducción/Interpretación y Compromiso Social, Universidad de Granada, Granada, España.
- Le Boterf, G. (1997). *De la compétence à la navigation professionnelle*. París: Les Éditions d'Organisation.
- Lucarelli, E., & Calvo, R. E. (2018). Los ciclos de complementación curricular y la formación en investigación. ¿Nuevos problemas para la didáctica universitaria? *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 2(13), 17-32.
- Magee, M. C., & Pereiro, M. (2008). *Brisas de la historia: Colegio de Traductores Públicos de la Ciudad de Buenos Aires: Profesión y carrera*. Buenos Aires: CTPCBA.
- Marrou, H.-I. (1954). *De la connaissance historique*. París: Le Seuil.
- Mazereau, P. (2013). Réflexivité et formations professionnalisantes à l'université: enjeux épistémologiques et pragmatiques. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 46(2), 7-19. Disponible en <https://www.cairn.info/revue-les-sciences-de-l-education-pour-l-ere-nouvelle-2013-2-page-7.htm>
- Meinrado Hux, P. (2004). *Memorias del excautivo Santiago Avendaño*. Buenos Aires: El Elefante Blanco.
- Merton, R. K. (1947). Patterns of influence: Local and cosmopolitan influential. En R. K. Merton (Ed.), *Social theory and social structure* (pp. 387-420). Glencoe, IL: The Free Press.
- Ministerio de Educación, Secretaría de Políticas Universitarias. (2019). *Buscador de Títulos Oficiales Universitarios*. Disponible en http://sipes.siu.edu.ar/buscar_titulos_form.php?ah=st5b8dbf375a2f03.88973886&ai=dngu%7C%7C3731
- Niska, H. (2005). Training interpreters: Programmes, curricula, practices. En M. Tennent (Ed.), *Training for the new millennium* (pp. 35-64). Ámsterdam/Filadelfia: John Benjamins.
- Nitti, M. (1966). *Historia del Seminario de Aplicación Profesional de la Carrera de Traductor Público*. Buenos Aires: Facultad de Ciencias Económicas, Universidad de Buenos Aires.
- Ortega y Gasset, J. (1932). *Meditación de la técnica*. Madrid: Alianza Editorial.
- PACTE (2002). Una investigación empírico-experimental sobre la adquisición de la competencia traductora. En A. Alcina Caudet & S. Gamero Pérez (Eds.), *La traducción científico-técnica y la terminología en la sociedad de la información* (pp. 125-138). Castellón de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume I.
- PACTE (2005). Primeros resultados de un experimento sobre la competencia traductora. En *Actas del II Congreso Internacional de la AIETI (Asociación Ibérica de Estudios de Traducción e Interpretación). Información y documentación* (pp. 573-587). Madrid: Publicaciones de la Universidad Pontificia de Comillas.
- PACTE (2007). Une recherche empirique expérimentale sur la compétence de traduction. En D. Gouadec (Ed.), *Quelle qualification les traducteurs?* (pp. 95-116). París: La Maison du Dictionnaire.
- Palombo, G. (1981). Santiago Avendaño (1834-1874). Una vida entre la civilización y la barbarie. *Revista Militar*, 705, 63-68.
- Pastré, P., Mayen, P., & Vergnaud, G. (2006). La didactique professionnelle. *Revue Française de Pédagogie*, 154, 145-198. Disponible en <http://rfp.revues.org/157>
- Pérez Gras, M. L. (2013). *Relatos de cautiverio. El legado literario de tres cautivos de los indios en la Argentina del siglo XIX* (Tesis doctoral). Buenos Aires: Universidad del Salvador.
- Perrenoud, P. (2001). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. París: ESF éditeur. Disponible en http://books.google.com.ar/books?id=0A2SnLyp_I0C&printsec=frontcover&hl=es#v=onepage&q&f=false
- Piaget, J. (1976). *Autobiografía. El nacimiento de la inteligencia. Psicología y filosofía*. Buenos Aires: Ediciones Caldeón.

- Plencovich, M. C. (2000). Los procesos de traducir: Análisis de estrategias cognitivas y metacognitivas en la lectura para traducir. En *Actas del II Congreso Latinoamericano de Traducción e Interpretación [1998]*. Buenos Aires: Colegio de Traductores Públicos de la Ciudad de Buenos Aires.
- Plencovich, M. C. (2007). *Las competencias profesionales en el ámbito de la universidad*. Eldorado: AUDEAS.
- Plencovich, M. C., Jeansalle, L., & Karamanian, A. (2018, octubre). *Dimensiones epistemológicas en la formación del traductor público. La práctica preprofesional como interfaz entre la academia y el ámbito laboral*. Ponencia presentada en las IX Jornadas Nacionales de la FAT, Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba, Argentina. Resumen disponible en <https://www.fat.org.ar/pdf/FAT-IX-Jornadas-Nacionales-Libro-de-resumenes-de-ponencias.pdf>
- Plencovich, M. C., & Pagano, E. A. (Coords.). (2012). *Los talleres didácticos en el ámbito universitario: La lección de Agronomía*. Buenos Aires: EFA-UBA.
- Plencovich, M. C., & Rodríguez, A. (2012). Planificación y evaluación de los talleres. En M. C. Plencovich & E. A. Pagano (Coords.), *Los talleres didácticos en el ámbito universitario: La lección de Agronomía* (pp. 79-102). Buenos Aires: EFA-UBA.
- Plencovich, M. C., & Rodríguez, A. (2018). Génesis y desarrollo de la formación de los ingenieros agrónomos en la Argentina. En M. C. Plencovich (Coord.), *La construcción de lo académico: El ethos del sistema agrario universitario* (pp. 141-171). Buenos Aires: Ciccus.
- Plencovich, M. C., & Solari, F. (2012). Los talleres como modalidad participativa en la didáctica universitaria. En M. C. Plencovich & E. A. Pagano (Coords.), *Los talleres didácticos en el ámbito universitario: La lección de Agronomía* (pp. 1-25). Buenos Aires: EFA-UBA.
- Plencovich, M. C., & Stark, B. (2019, febrero). *Intervenciones académicas: Planificación, implementación y evaluación enfocadas en el desarrollo del pensamiento crítico*. Ponencia presentada en el Congreso Internacional de Desarrollo Tecnológico e Innovaciones Educativas, USC, Asunción, Paraguay.
- Plencovich, M. C., Vugman, L., & Cordon, G. (2017). *La investigación en las ciencias ambientales*. Buenos Aires: EFA-UBA.
- Prieto Ramos, F. (2014). Legal translation studies as interdiscipline: Scope and evolution. *Meta*, 59(2), 260-277.
- Pym, A. (2001). The return to ethics in translation studies. *The Translator*, 7(2), 129-138.
- Pym, A. (2012a). *Teorías contemporáneas de la traducción. Materiales para un curso universitario* (N. Jiménez, M. Figueroa, E. Torres, M. Quejido, A. Sedano, A. Guerberof, H. Romero López, & M. Monaco, Trans.). Tarragona, España: Intercultural Studies Group.
- Pym, A. (2012b). *Training translators*. Disponible en https://www.researchgate.net/publication/297128820_Training_Translators
- Pym, A., Grin, F., Sfreddo, C., & Chan, A. (2013). *The status of the translation profession in the European Union*. Londres/Nueva York: Anthem Press.
- Pym, A., Schlesinger, M., & Zuzana, J. (Eds.). (2006). *Sociocultural aspects of translating and interpreting*. Amsterdam/Filadelfia: John Benjamins.
- Real Academia Española. (2014). *Diccionario de la lengua española* (23.ª ed.). Madrid: Espasa Calpe.
- Registro Nacional de la República Argentina. (1884). Documentos expedidos desde 1810 hasta 1891, V (1863-1869), 283, 6675, Nombrando a D. Martín de Sarratea oficial traductor del Ministerio de Relaciones Exteriores, 1.º de septiembre de 1866. Buenos Aires: La República.
- Rizzi, A., Lang, B. M., & Pym, A. (2019). *What is translation history? A trust-based approach*. Suiza: Palgrave Macmillan.
- Rodríguez, A. M., Plencovich, M. C., & Gally, M. E. (2012). La construcción de la propia formación profesional: Revisión de estándares de acreditación de las carreras de Agronomía. En M. C. Plencovich & E. A. Pagano (Coords.), *Los talleres didácticos en el ámbito universitario: La lección de Agronomía* (pp. 261-274). Buenos Aires: EFA-UBA.

- Saldanha, G., & O'Brien, S. (2014). *Research methodology in translation studies*. Londres: Routledge.
- Sapiro, G. (2008). Translation and the field of publishing. A commentary on Pierre Bourdieu's 'A conservative revolution in publishing' from a translation perspective. *Translation Studies*, 1(2), 154-167.
- Schäffner, C., & Adab, B. (Eds.). (2000). *Developing translation competence*. Ámsterdam/Filadelfia: John Benjamins.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. México: Editorial Planeta Mexicana.
- Schulman, L. J. (2016). Prologue. En P. F. Wimmers & M. Mentkowski (Eds.), *Assessing competence in professional performance across disciplines and professions* (pp. v-xii). Los Ángeles: Springer.
- Snell-Hornby, M. (1992). The professional translator of tomorrow: Language specialist or allround expert? En C. Dollerup & A. Loddegaard (Eds.), *Teaching translation and interpreting: Training, talent and experience* (pp. 9-22). Ámsterdam/Filadelfia: John Benjamins.
- Steiman, J. (2014). *Los alcances en un plan de estudios*. Documentos de la Dirección Nacional de Gestión Universitaria (DNGU), DOCUS N.º 2. Buenos Aires: Ministerio de Educación, DNGU.
- Tardif, M. (2012). Réflexivité et expérience du travail enseignant: Repenser le «praticien réflexif» à la lumière des traditions de la pensée réflexive. En M. Tardif, C. Borgès, & A. Malo (Dirs.), *Le virage réflexif en éducation* (pp. 47-71). Bruselas: De Boeck.
- Tricás-Preckler, M. (1999). Traducción e interpretación: El plan de estudios y los objetivos de formación. *Hieronymus Complutensis*, 8, 99-106.
- Ulrych, M. (2005). Training translators: Programmes, curricula, practices. En M. Tennent (Ed.), *Training for the new millennium* (pp. 3-33). Ámsterdam/Filadelfia: John Benjamins.
- Valero-Garcés, C. (2006a). El impacto psicológico y emocional en los intérpretes y traductores de los servicios públicos. Un factor a tener en cuenta. *Quaderns. Revista de traducción*, 13, 141-154.
- Valero-Garcés, C. (2006b) *Formas de mediación intercultural: Traducción e interpretación en los servicios públicos. Conceptos, datos, situaciones y práctica*. Granada: Comares.
- Villalta-Muñoz, M. L. (2017). *El currículum en traducción e interpretación: Análisis comparativo entre los currícula de los programas de grado en Traducción e Interpretación entre China y España* (Tesis doctoral). Universidad de Granada. Disponible en <https://digibug.ugr.es/handle/10481/47573>
- Vygotsky, L. S. (1995). *Pensamiento y lenguaje* (P. Tosaus Abadía, Trad.). Madrid: Paidós Ibérica (obra original publicada en 1934).
- Witthaus, R. (1981). *Régimen legal de la traducción y del traductor público*. Buenos Aires: Abeledo Perrot.

APÉNDICE: ANÁLISIS DE CLÚSTERES

Registro

Registro - Registro - junio 27, 2020

CLUSTER BL BSC BD BC BPTI BPP

/METHOD WARD

/MEASURE=SEUCLID

/ID=UNIVERSIDAD

/PRINT SCHEDULE CLUSTER(5)

/PRINT DISTANCE

/PLOT DENDROGRAM VICICLE.

Clúster

Clúster - Resumen de procesamiento de casos - junio 27, 2020

Resumen de procesamiento de casos^a

Casos					
Válidos		Perdidos		Total	
N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
20	100,0	0	,0	20	100,0

a. Enlace de Ward

Clúster

Clúster - Matriz de proximidades - junio 27, 2020

Matriz de proximidades

Caso	19																			
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
1	,000	1033,673	670,637	62,278	431,389	421,678	403,585	773,555	1381,597	377,819	1354,254	574,415	839,470	710,689	482,670	1907,481	887,630	1104,808	1389,762	1061,513
2	1033,673	,000	408,855	634,862	1830,051	306,453	460,145	158,468	367,399	428,140	322,357	285,913	336,220	264,437	623,748	653,030	201,771	248,777	517,493	492,007
3	670,637	408,855	,000	417,188	1615,718	135,142	705,364	172,159	825,809	650,142	628,466	357,779	659,947	476,278	253,113	989,862	317,979	180,737	529,910	349,037
4	62,278	634,862	417,188	,000	548,295	200,670	254,037	460,502	1049,027	265,156	1009,404	390,137	621,521	436,877	344,110	1517,613	563,138	721,488	1037,251	759,836
5	431,389	1830,051	1615,718	548,295	,000	1059,315	1192,882	1861,047	2803,470	1146,830	2796,960	1606,916	1981,700	1670,845	1129,394	3674,849	2056,540	2348,529	2865,432	2256,695
6	421,678	306,453	135,142	200,670	1059,315	,000	475,772	171,035	772,396	460,416	715,151	322,826	536,062	448,650	354,536	1066,965	387,088	364,019	542,514	292,183
7	403,585	460,145	705,364	254,037	1192,882	475,772	,000	383,702	515,395	103,219	528,848	214,709	227,505	141,278	716,924	941,663	298,241	609,389	879,446	849,659
8	773,555	158,468	172,159	460,502	1861,047	171,035	383,702	,000	284,114	414,170	217,019	146,828	230,629	220,346	546,221	428,228	86,223	84,160	215,334	187,859
9	1381,597	367,399	825,809	1049,027	2803,470	772,396	515,395	284,114	,000	497,889	79,979	284,905	127,035	419,006	1210,319	94,489	275,761	433,342	274,358	487,411
10	377,819	428,140	650,142	265,156	1146,830	460,416	103,219	414,170	497,889	,000	547,861	211,695	266,241	270,970	473,008	944,715	388,317	664,139	855,702	813,064
11	1354,254	322,357	628,466	1009,404	2796,960	715,151	528,848	217,019	79,979	547,861	,000	188,710	129,374	274,923	1033,807	162,095	129,098	236,032	361,825	558,829
12	574,415	285,913	357,779	390,137	1606,916	322,826	214,709	146,828	284,905	211,695	188,710	,000	71,335	139,139	549,787	548,585	119,518	276,696	512,921	504,999
13	839,470	336,220	659,947	621,521	1981,700	536,062	227,505	230,629	127,035	266,241	129,374	71,335	,000	206,055	938,802	364,125	187,006	421,081	469,788	558,096
14	710,689	264,437	476,278	436,877	1670,845	448,650	141,278	220,346	419,006	270,970	274,923	139,139	206,055	,000	635,830	735,885	64,406	252,626	754,132	782,663
15	482,670	623,748	253,113	344,110	1129,394	354,536	716,924	546,221	1210,319	473,008	1033,807	549,787	938,802	635,830	,000	1600,867	627,861	583,616	1135,460	897,952
16	1907,481	653,030	989,862	1517,613	3674,849	1066,965	941,663	428,228	94,489	944,715	162,095	548,585	364,125	735,885	1600,867	,000	453,709	509,528	205,909	498,555
17	887,630	201,771	317,979	563,138	2056,540	387,088	298,241	86,223	275,761	388,317	129,098	119,518	187,006	64,406	627,861	453,709	,000	76,998	443,950	505,321
18	1104,808	248,777	180,737	721,488	2348,529	364,019	609,389	84,160	433,342	664,139	236,032	276,696	421,081	252,626	593,616	509,528	76,998	,000	367,268	394,202
19	1389,762	517,493	529,910	1037,251	2865,432	542,514	879,446	215,334	274,358	855,702	361,825	512,921	469,788	754,132	1135,460	205,909	443,950	367,268	,000	76,247
20	1061,513	492,007	349,037	759,836	2256,695	292,183	849,659	187,859	487,411	813,064	558,829	504,999	558,096	782,663	897,952	498,555	505,321	394,202	76,247	,000

Esto es una matriz de disimilitudes.

Enlace de Ward

Enlace de Ward - Historial de conglomeración - junio 27, 2020

Historial de conglomeración

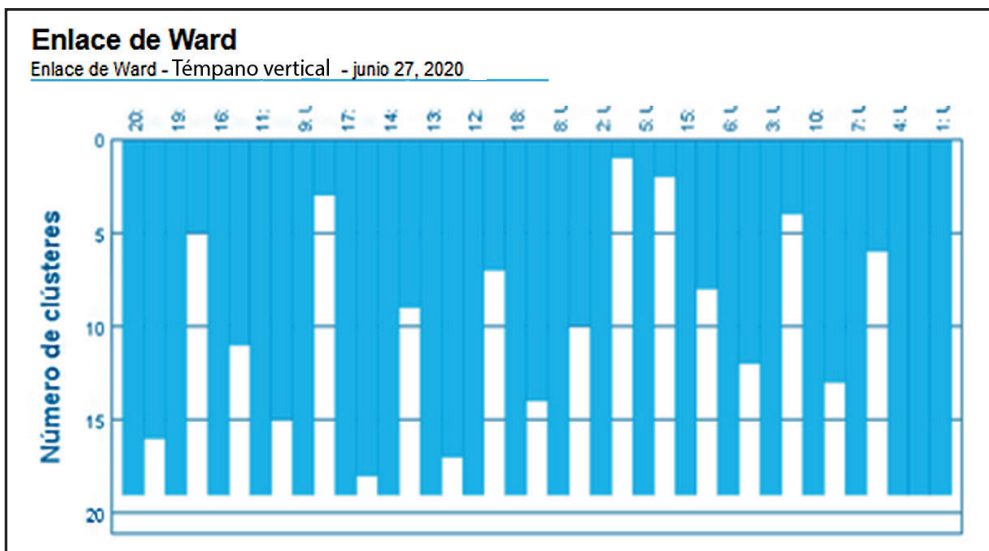
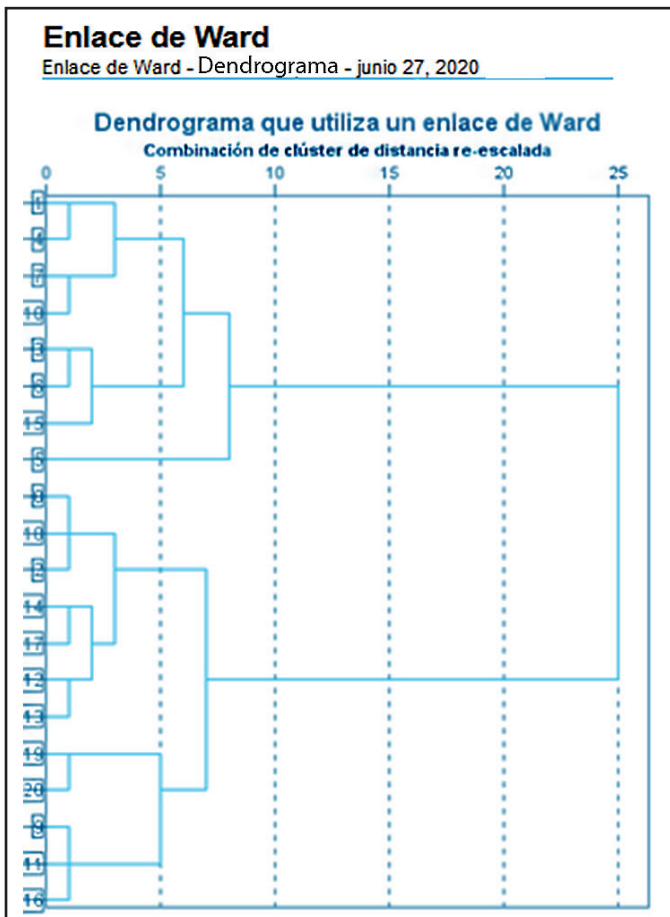
Etapa	Clúster combinado		Coeficientes	Primera aparición del clúster de etapa		Etapa siguiente
	Clúster 1	Clúster 2		Clúster 1	Clúster 2	
1	1	4	31,139	0	0	14
2	14	17	63,342	0	0	11
3	12	13	99,010	0	0	11
4	19	20	137,133	0	0	15
5	9	11	177,123	0	0	9
6	8	18	219,203	0	0	10
7	7	10	270,812	0	0	14
8	3	6	338,384	0	0	12
9	9	16	410,582	5	0	15
10	2	8	532,303	0	6	13
11	12	14	661,297	3	2	13
12	3	15	841,323	8	0	16
13	2	12	1063,319	10	11	17
14	1	7	1347,093	1	7	16
15	9	19	1756,722	9	4	17
16	1	3	2317,953	14	12	18
17	2	9	2922,563	13	15	19
18	1	5	3666,122	16	0	19
19	1	2	6043,033	18	17	0

Enlace de Ward

Enlace de Ward - Clúster de pertenencia - junio 27, 2020

Clúster de pertenencia

Caso	5 clústeres
1	1
2	2
3	3
4	1
5	4
6	3
7	1
8	2
9	5
10	1
11	5
12	2
13	2
14	2
15	3
16	5
17	2
18	2
19	5
20	5



La formación del traductor público en la Argentina

María Cristina Plencovich,
Lidia Jeansalle, Silvia Bacco
y Diana Rivas (*ex aequo*)

La profesión de traductor público tiene una trayectoria centenaria en el Río de la Plata, así como la formación específica para su desempeño. A fin de conocer la estructura actual de la carrera en la Argentina, la Comisión de Relaciones Universitarias, Investigación y Docencia del Colegio de Traductores Públicos de la Ciudad de Buenos Aires emprendió una línea de investigación para caracterizar sus dimensiones *institucionales, epistemológicas, curriculares y profesionales*. El presente estudio se inscribe en ella y se centró en dar respuesta a los siguientes interrogantes: ¿Cómo se dio el itinerario histórico de la academización de la carrera en la Argentina? ¿Cómo se imparte hoy en el país? ¿A qué perfil del traductor y alcances del título apuntan los procesos formativos? ¿Qué aspectos modulan las dimensiones epistemológicas de la carrera? ¿Cuál es la relación dialéctica entre la teoría y la práctica profesional en los diseños curriculares? La investigación tuvo un carácter exploratorio, empírico, y se ubicó dentro del giro social de los estudios de la traductología y del paradigma interpretativo. El abordaje fue predominantemente cualitativo, aunque también se utilizaron procedimientos cuantitativos. El diseño comprendió el relevamiento de las distintas carreras vigentes en el país a través del análisis documental y de otros procedimientos analíticos. Los hallazgos permitieron generar conocimiento sobre aspectos clave de la carrera y sobre sus dimensiones epistemológicas. Se buscó, de esta manera, contribuir al conocimiento de la formación de este profesional desde una perspectiva fenomenológico-hermenéutica y comprender las relaciones entre el sistema profesional y el sistema académico, formador de prácticas profesionales, científica, técnica y éticamente fundadas.

