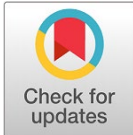


## ¿Qué empleabilidad? Análisis curricular de los grados de Traducción e Interpretación en España



Robert Martínez-Carrasco

[rcarrasc@uji.es](mailto:rcarrasc@uji.es)

<https://orcid.org/0000-0002-2148-8637>

Universitat Jaume I, Castelló de la Plana, España

### Resumen

En un contexto profesional marcado por el cambio, la empleabilidad de los egresados universitarios se ha convertido en un concepto contencioso en el que convergen múltiples microinterpretaciones sobre el papel de la universidad y las expectativas del mercado. En el caso de los grados de Traducción e Interpretación en España, objeto de este artículo, no son pocos los que, en sus sucesivas reformas, han optado por introducir prácticas profesionales y asignaturas centradas en el desarrollo de competencias profesionales. El artículo que presentamos profundiza en dicha formación a través de un mapeado de los distintos planes de estudio de grado. Para ello, planteamos un análisis temático de las guías docentes de las asignaturas arriba mencionadas, de las que se analizaron los siguientes elementos: presencia y representatividad en los planes de estudio; naturaleza y características (carácter obligatorio u optativo, número de créditos, curso en que se imparten); contenido y alcance curricular (en el caso de las prácticas, tipología de empresa y naturaleza de las prácticas; en el caso de las asignaturas socioprofesionales, contenidos que se cubren). Los resultados muestran una alta presencia de ambas asignaturas, aunque con relativamente poca obligatoriedad. Las prácticas curriculares se desarrollan mayoritariamente en academias de idiomas o centros concertados de enseñanza; agencias de traducción y traductores autónomos y organizaciones no gubernamentales y otras asociaciones. Por lo que respecta a las asignaturas de corte profesional, entre sus contenidos predominan los aspectos deontológicos y éticos de la traducción, el análisis y las previsiones de mercado y la elaboración de presupuestos y facturas.

**Palabras clave:** análisis curricular, empleabilidad, guías docentes, prácticas curriculares, profesionalización en traducción e interpretación

What Employability? Curriculum Analysis of Translation and Interpreting Degrees in Spain

### Abstract

In a professional context marked by volatility, university graduates' employability has become a hot debate topic open to a myriad of interpretations about the mission of universities and professional market expectations. In that scenario, Spanish degrees in Translation and Interpreting have progressively introduced work placements and employment-focused courses in their curriculum. This article



delves into both choices through a thematical analysis of the courses' syllabi, with a particular interest in the following items: relevance for the degree programme; nature and features (whether they are compulsory or elective, number of credits offered, at which stage they are taught); content and scope (for work placements, the type of company and nature of the internship, and for the employability-related courses, content covered). The results show that both courses are quite widespread, although they are mostly elective courses. Work placements usually take place in language schools and other education centres, as well as translation agencies and freelance translators or non-governmental organisations and non-profit organisations. Meanwhile, employability-related courses often cover deontological and ethical aspects of translation, market analysis, and drafting invoices and quotations.

**Keywords:** employability, curriculum analysis, syllabus, professionalisation in translation and interpreting, work placements

Quelle employabilité ? Analyse du curriculum des diplômés de traduction et d'interprétation à l'Espagne

Résumé

Dans un contexte professionnel marqué par la volatilité, l'employabilité des diplômés universitaires est devenue un sujet très débattu, avec de multiples interprétations sur la mission des universités et les attentes des marchés. Dans ce contexte, les diplômés de traduction et d'interprétation en Espagne ont opté de plus en plus pour l'incorporation, dans leur curriculum, des stages et des cours axés sur le développement des compétences professionnelles. Cet article examine ces deux types de cours en profondeur par le biais d'une analyse thématique des guides pédagogiques des cours en question. A cette fin, nous avons proposé une analyse thématique des guides pédagogiques des matières susmentionnées, en analysant les éléments suivants : présence et représentativité dans les programmes ; nature et caractéristiques (caractère obligatoire ou facultatif, nombre de crédits, année d'enseignement) ; contenu et portée curriculaire (dans le cas des stages, type d'entreprise et nature du stage ; dans le cas des matières socioprofessionnelles, contenu abordé). Les résultats montrent que les deux cours sont assez répandus, bien qu'il s'agisse principalement de cours facultatifs. Les stages ont généralement lieu dans des écoles de langues et d'autres centres d'enseignement, ainsi que dans des agences de traduction et chez des traducteurs indépendants ou dans des organisations non gouvernementales et des organisations à but non lucratif. En ce qui concerne les cours axés sur l'employabilité, leur contenu est généralement dominé par les aspects déontologiques et éthiques de la traduction, l'analyse du marché et la préparation de budgets et de factures.

**Mots clés :** analyse du curriculum, employabilité, guides pédagogiques, stages, professionnalisation en traduction et interprétation

## Introducción

La globalización de los mercados y el desarrollo tecnológico que caracterizan la cuarta Revolución industrial no han hecho sino evidenciar y acentuar las asimetrías entre los grandes ecosistemas empresariales y el talento humano. La deslocalización de las organizaciones empresariales y el surgimiento de ecosistemas digitales, sobre todo en el contexto posterior a la gran crisis económica de 2008, han contribuido a modificar la tipología y las estructuras clásicas del trabajo remunerado (David-López, 2022), las prácticas laborales de la empresa e incluso los requisitos y las expectativas que esta tiene sobre sus trabajadores (Foro Económico Mundial, 2023; Organización Internacional del Trabajo, 2020a, 2020b).

Ante esta coyuntura, los Gobiernos e instituciones han apostado por la educación superior como vehículo para el desarrollo de competencias que cubran las necesidades del mercado y, al tiempo, formen a (futuros) trabajadores en aquellos campos en pleno desarrollo (Okay-Somerville y Scholarios, 2019). Con ello, han puesto progresivamente en manos de las instituciones de educación superior el peso de la empleabilidad como un elemento fundamental del currículum (Jackson y Edgar, 2019), no sin cierta tensión por parte de estas últimas (Monteiro *et al.*, 2021; Tomlinson, 2012), que ven, en cierta manera, un progresivo desequilibrio entre “lo profesional, lo social y lo humanista” de la vida universitaria (Gibbs, 2000) en favor de la empleabilidad como objetivo último de la educación superior.

Si a ello sumamos el impacto que han tenido en la matrícula universitaria las tasas de desempleo estos últimos años (Bonnard, 2020), tenemos como resultado una universidad con un número de estudiantes cada vez mayor (Cantwell *et al.*, 2018; Marginson, 2016) que se enfrenta a la doble misión de formar a un cuerpo estudiantil que es amplio, diverso, y prepararlo para la transición entre la universidad y un entorno laboral que demanda destrezas (tecnológicas, modos de organización, etc.) nunca antes vistas (Wieman, 2019).

Este artículo tiene como objetivo profundizar en cómo la empleabilidad, un constructo poliédrico que, como veremos más adelante, se ha interpretado de formas diferentes, se articula en el currículum de los grados de Traducción e Interpretación (TeI) del Estado español. Para ello, en la revisión teórica problematizamos el concepto mismo de *empleabilidad*, para profundizar en cómo lo estructural tiene una repercusión en lo individual, es decir, cómo las estrategias de acumulación y conversión de capital económico, cultural, simbólico y social de los egresados pueden dar sus frutos, o no, en un mercado caracterizado por relaciones desiguales y asimétricas. Posteriormente, analizamos dos manifestaciones en el currículum relacionadas de manera directa con el fomento de la empleabilidad: aquellas asignaturas de prácticas formativas en empresa, donde el alumnado pone en ejercicio los conocimientos adquiridos durante su etapa formativa en un entorno profesional real, y aquellas asignaturas de corte socioprofesional cuyo objetivo principal es dotar al alumnado de recursos y competencias para navegar el mercado de la provisión de servicios lingüísticos.

## 1. ¿Qué empleabilidad?

La investigación académica sobre la empleabilidad en educación superior es cada vez más frecuente (Abelha *et al.*, 2020; Andino González, 2023; Cheng *et al.*, 2022),<sup>1</sup> sobre todo alrededor de cuatro ejes temáticos: el (des) ajuste entre las competencias de los graduados y las demandas del mercado, la empleabilidad percibida de los egresados, el desarrollo de competencias transversales y la transición entre la universidad y el primer empleo (junto al papel de las prácticas formativas en el currículum).

Sin embargo, debido a su carácter poliédrico y cómo se articula en distintos marcos conceptuales (Cheng *et al.*, 2022; Römgens *et al.*, 2020), el

1 Andino González (2023) muestra, por ejemplo, cómo en 2002 la base de datos Scopus registró 119 trabajos con la empleabilidad como eje central. La misma búsqueda en 2022 arrojó 1 120 resultados.

término se utiliza en la literatura con acepciones diferentes. Algunas de estas acepciones conciben la empleabilidad como un atributo subjetivo del individuo (es decir, la capacidad de este de hacerse útil para el mercado de trabajo o la sociedad). Otras, sin embargo, la definen como la distribución de los individuos en el mercado de trabajo, es decir, una definición más cercana a lo que entendemos por “inserción laboral”. La propia Calvo (2013) reflexiona sobre cómo el hecho de que en inglés no haya un término específico para la inserción laboral (y hayan de recurrir a *employability*) es en parte culpable de esta doble acepción que se observa, al tiempo, a través de las dos dimensiones principales de la empleabilidad, la absoluta y la relativa (Isopahkala-Bouret y Tholen, 2023), cada una con interpretaciones diferentes respecto al papel de la educación superior y el mercado profesional.

### 1.1. Empleabilidad absoluta y empleabilidad relativa

Entendida en términos absolutos, la empleabilidad se centra en el individuo y su responsabilidad en el desarrollo de aquellas experiencias, habilidades y creencias que lo posicionen de forma competitiva en un contexto donde el Estado y la empresa se entienden como meros facilitadores del empleo. Bajo este prisma, el valor de un grado universitario se mide por aquellas *competencias* que harán a sus graduados empleables; de ahí la sobrecualificación de muchos egresados, que esperan con estoicismo meritocrático poder acceder a un buen empleo gracias a su formación y títulos universitarios.

Delva *et al.* (2021) mencionan dos elementos clave para entender la empleabilidad en términos absolutos: por una parte, el constructo competencia y, en particular, la dimensión procedimental que las competencias ponen sobre la mesa, sobre todo las competencias transversales; por otra, la empleabilidad percibida de los egresados, es decir, la percepción que estos tienen sobre las oportunidades laborales que se les pueden presentar, los límites de su agencia y su encaje en el mercado profesional.

Sin embargo, este enfoque no explica cómo es posible que haya graduados que, sin grandes competencias, aptitudes o empleabilidad percibida, consigan un empleo; o que graduados altamente cualificados encuentren enormes dificultades a la hora de hacerlo. La empleabilidad entendida en términos relativos se centra, pues, en los problemas estructurales que rodean al individuo y su empleabilidad (Laalo *et al.*, 2023), desde su posicionamiento respecto a otros candidatos para un mismo puesto de trabajo (Bonnard, 2020) a factores sociales, institucionales o económicos que la constriñen (Sin y Amaral, 2017) o cuestiones relacionadas con el género, la clase social, la edad, la (dis)capacidad o la procedencia (Fejes, 2010).

En este debate, diversos autores (Burke *et al.*, 2017; Delva *et al.*, 2021; Holmes, 2023; Isopahkala-Bouret y Tholen, 2023) han recurrido a Bourdieu (1977, 1984, 1990) para explicar cómo los individuos aplican estrategias de acumulación y conversión de capital económico, cultural, simbólico y social para posicionarse en un mercado caracterizado por relaciones sociales desiguales y asimétricas. Entre ellos, destaca el trabajo de Delva *et al.* (2021), que vinculan las dimensiones absolutas y relativas de la empleabilidad, es decir, lo individual y lo estructural, a través de una perspectiva relacional que, por un lado, reconoce que el individuo está inmerso en un campo estructurado que da sentido a lo que se necesita y moldea lo que es aceptable o está permitido (empleabilidad en contexto) y, por otro, pone en valor la interacción entre individuos en el campo (empleabilidad en relación al otro).

Así, los autores argumentan que el carácter contextual de la empleabilidad puede entenderse en torno a cuatro elementos: el capital simbólico del campo (diferentes campos valoran elementos diferentes); la doxa del campo, que el individuo internaliza a través de su experiencia (qué es aceptable, qué es esperable); el *espace des possibles*, es decir, el abanico de opciones que concibe el individuo respecto a su empleabilidad y el carácter dinámico del campo y su

doxa, que pueden variar en función de quienes lo ocupan.

En principio, poseer un mayor capital simbólico y conocer la doxa del campo habría de posicionar mejor a un egresado de cara a conseguir un puesto de trabajo. Sin embargo, cada campo cuenta con estructuras de poder (actores individuales o colectivos) que pueden facilitar o denegar el acceso a oportunidades laborales, favoreciendo a candidatos que posean un menor capital simbólico, por ejemplo, o privando a otros de los medios o los recursos para desarrollar su potencial. En esa negociación de los (im)posibles que se abre a los egresados, la formación de su identidad profesional ocupa un papel fundamental a la hora de entender el mercado, entenderse en el mercado y crear narrativas de empleabilidad (Brown *et al.*, 2004) que les permitan encontrar un empleo.

## 2. La empleabilidad en el currículum (y alrededor del currículum)

En el plano curricular, la construcción y el desarrollo del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) ha apuntalado progresivamente, a través de recomendaciones, valoraciones, estrategias conjuntas, instrumentos de coordinación y otras herramientas de poder blando (*soft power*), el papel central de la empleabilidad en el currículum de la educación superior (Laalo *et al.*, 2023). Si atendemos a cómo la literatura ha plasmado ese progresivo aumento de la importancia de la empleabilidad en el currículum, el argumento de que este sigue siendo demasiado teórico, demasiado académico, aparece rápidamente, casi siempre en detrimento de los saberes prácticos que, en principio, necesita la empresa (Olo *et al.*, 2022). De la misma manera, se lamenta que esta no participe de forma suficiente en la creación del currículum o en el modo en que la academia entiende la empleabilidad. Sin embargo, tal y como apunta Holmes (2023), el argumento de que hay un desequilibrio entre lo que la empresa espera de un graduado y lo que este puede hacer al acabar sus estudios se suele expresar en la literatura de

manera poco concreta, no a través de resultados de investigación que documenten, de forma rigurosa, dicha carencia.

Con frecuencia, y como hemos visto arriba, a la hora de introducir la empleabilidad en el currículum se recurre a las competencias transversales como herramienta que permite a los egresados desarrollar su máximo potencial. Abelha *et al.* (2020), en un estudio bibliométrico, localizan aquellas competencias transversales más estudiadas: comunicación, inteligencia emocional, trabajo en equipo, competencias digitales, emprendimiento, gestión y manejo del tiempo, resolución de problemas, liderazgo, pensamiento crítico, comunicación, interculturalidad y creatividad. Sin embargo, Holmes (2023) vuelve a ser crítico y argumenta que dichas competencias son fruto, en la mayoría de los casos, de la percepción de los diferentes actores implicados (empleadores, egresados, docentes, etc.), ya que no existe una metodología validada, estandarizada, que permita desgranar cuáles son las competencias (transversales o no) que contribuyen al éxito de los egresados universitarios. Además, el énfasis en las competencias, como hemos visto, suele desembocar en debates que se centran en la responsabilidad del individuo respecto a su empleabilidad y dejan de lado los elementos estructurales que la constriñen.

Junto a las competencias transversales, cuatro elementos más aparecen de manera sistemática en la literatura: el primero, que no se refiere directamente al currículum, pero sí a su implementación, es el énfasis en las metodologías activas centradas en el alumnado (resolución de problemas, trabajo por proyectos, aprendizaje experiencial) y, sobre todo, el conocimiento procedimental por encima del conocimiento declarativo. Monteiro *et al.* (2021), en ese sentido, vinculan el aprendizaje basado en premisas procedimentales con el desarrollo de la autoeficacia, y Rees (2019) destaca la respuesta positiva del alumnado ante este tipo de metodologías.

El segundo es el papel de las prácticas formativas como antesala a la búsqueda del primer

empleo (Bonnard, 2020; Olo *et al.*, 2022) y el desarrollo de una identidad (pre)profesional ligada a la participación periférica legítima del alumnado (Lave y Wenger, 1991). Junto a las prácticas, se señala el papel de la educación no formal e informal como complemento a los saberes recogidos en el currículum, cuya importancia percibida en el desarrollo de la empleabilidad parece estar cada vez más extendida entre los estudiantes universitarios (Bathmaker *et al.*, 2013). Por último, y de forma residual, algunas publicaciones mencionan la inclusión en el currículum de materias específicas que abordan la empleabilidad y otros elementos socioprofesionales relacionados directamente con el grado que cursa el alumnado (Rees, 2019).

Para finalizar, Petruzzello *et al.* (2023) urgen a reconocer el papel y las posibilidades del cuerpo docente universitario. Primero, y quizá de manera más evidente, porque el currículum se materializa en el aula a través del profesorado, no mediante recomendaciones institucionales o políticas propias de las universidades. Sin embargo, yendo más allá, los autores señalan diversas funciones del profesorado que pueden tener un impacto positivo en la empleabilidad percibida del alumnado: desde cuestiones puramente informativas sobre perspectivas laborales a cuestiones metodológicas (uso de materiales auténticos, situaciones y problemas reales) o cuestiones emocionales y de apoyo.

Sin embargo, para ello es de vital importancia que el profesorado conozca de primera mano qué está pasando en el mercado y mantenga lazos con él en mayor o menor medida. Esto, claro está, implicaría todo un cambio en la concepción que la universidad española tiene de su cuerpo docente, las vías de acceso a la profesión docente y el valor que se le otorga a la experiencia profesional en la carrera académica (fomento de programas de estancias docentes en empresas del sector, reconocimiento real de la actividad profesional previa, fomento de la actividad laboral activa en el sector más allá de la transferencia del conocimiento, etc.).

En ese sentido, Bennett *et al.* (2018) hablan de la resistencia del profesorado a sobrecargar (todavía más) sus asignaturas y la carga de trabajo que ello supone. No sin tino, los autores mencionan programas y asignaturas repletos de contenidos, falta de recursos para trabajar la empleabilidad del alumnado y falta de conocimientos por no estar en contacto con el mundo de la empresa. No obstante, y pese a que suscribimos por completo sus argumentos, no podemos dejar de reflexionar, sobre todo desde las humanidades, cómo la academia parece pedir a su cuerpo docente una cosa y la contraria, sobre todo en cuestiones como la empleabilidad y la experiencia profesional.

### 3. La empleabilidad en los grados de Traducción e Interpretación

Si nos centramos en el ámbito de los estudios de la traducción, la panorámica que trazamos arriba se nos muestra perfectamente aplicable. De hecho, y debido a la progresiva tecnologización de un mercado cada vez más global y, sobre todo, cada vez más neoliberal (Moorkens, 2021), son habituales los debates sobre la precarización del sector de la traducción y su impacto tanto en el *habitus* del traductor (Biel y Sosoni, 2017) como en la empleabilidad de los egresados, en especial en lo que se refiere a las consecuencias económicas de la rápida extensión de la traducción automática y otras tecnologías de la traducción (Sánchez Castany, 2023), la negociación de la calidad del texto meta o la fragmentación del trabajo, su externalización y el impacto en la estabilidad y el prestigio profesional de los traductores (Alonso y Nunes Vieira, 2021; Moorkens, 2021).

Entre los estudios más recientes que abordan la traducción como profesión, y que muestran un interés creciente en el área, encontramos cuestiones relacionadas con la satisfacción laboral y el reconocimiento social de los traductores (Monzó-Nebot, 2023; Ruokonen y Mäkisalo, 2018), la productividad y el valor económico de la traducción (Do Carmo, 2020), el papel de la inteligencia emocional en la satisfacción laboral

(Hubscher-Davidson, 2018), el desarrollo de la identidad (pre)profesional y su impacto en la empleabilidad de los traductores noveles (Salo *et al.*, 2020) o las consecuencias de la “era de la singularidad” (Van der Meer, 2021) en una profesión controlada completamente por la tecnología. Destacamos también, por las consecuencias que puede tener en la formación de traductores, el estudio de Sánchez Ayuso *et al.* (2022), que explora aquellas competencias transversales que más valora la empresa en sus traductores y, al tiempo, aquellas que estos desarrollan en menor medida.

En cualquier caso, y desde que Calvo *et al.* (2010) afirmaran, justo el año en que acababa la implantación de los nuevos planes de grado del EEES en España, que tradicionalmente la empleabilidad no se había tenido en cuenta en el currículum, la investigación relacionada con la empleabilidad y su impacto en la formación de traductores no ha dejado de crecer. Así, se han sucedido estudios e investigaciones de todo tipo: análisis de planes de estudio y guías docentes (Álvarez-Álvarez y Arnáiz-Uzquiza, 2017; Geraldine Chaia, 2023; Gregorio Cano, 2023); reflexiones sobre el papel de las prácticas profesionales (Galán-Mañas, 2014; Pym *et al.*, 2014); clasificaciones de competencias (Galán-Mañas y López García, 2020; o el mismo proyecto OPTIMALE); la integración de la empleabilidad y la profesión en los modelos generales de competencia traductora (Hurtado Albir y Rodríguez-Inés, 2022) o el análisis de las opiniones y percepciones de los distintos actores implicados: la empresa (Schnell y Rodríguez, 2017), los traductores profesionales (Cuminatto *et al.*, 2017) o el propio alumnado (King, 2017).

En cuanto al fomento de la empleabilidad y su relación con el currículum, encontramos dos enfoques principales: aquellos que abogan por apuntalar el currículum mediante talleres, cursos y formación complementaria en torno a la empleabilidad, y aquellos que plantean introducirla como un elemento integral, entre los que figuran trabajos como los de Cuminatto *et*

*al.* (2017) o el de Chouc y Calvo (2010). Way (2023) reflexiona sobre cómo, antes de que el EEES diera un gran impulso al papel de la empleabilidad en el currículum, la primera opción fue mucho más sencilla de introducir en los programas de estudio. Al fin y al cabo, reformar un plan de estudios es mucho más lento y consume muchos más esfuerzos y recursos que introducir progresivamente pinceladas sobre la profesión en asignaturas de traducción (tratar tarifas, presupuestos, cuestiones deontológicas, etc.) o desarrollar proyectos de innovación educativa junto a talleres y cursos específicos.

Con la aparición de nuevos planes de estudio de TeI en España, así como las sucesivas reformas de los planes de estudio ya existentes, cada vez más centros han apostado por introducir asignaturas que abordan específicamente la empleabilidad de los egresados. Álvarez-Álvarez y Arnáiz-Uzquiza identificaban, en 2017, nueve grados en el Estado español con asignaturas de ese tipo, con perfiles que abarcaban desde asignaturas típicamente relacionadas con la traducción (“gestión de proyectos”, “las profesiones del traductor”) a perfiles más genéricos relacionados con la empresa (“administración de empresas”).

Otro dato llamativo en el estudio de las autoras (Álvarez-Álvarez y Arnáiz-Uzquiza, 2017) es el papel de las prácticas formativas en los planes de estudio. Si bien, en general, cuando se pregunta a la empresa por el papel de las prácticas, esta las considera imprescindibles en la formación preprofesional del alumnado (Cuminatto *et al.*, 2017; Geraldine Chaia, 2023; Schnell y Rodríguez, 2017), en el estudio de las autoras las prácticas solo aparecen de forma obligatoria en la mitad de los currículums analizados, y en seis de las universidades españolas ni siquiera se contemplan.

De los estudios antes mencionados sobre la percepción de la empresa respecto al perfil de los egresados universitarios, nos gustaría destacar dos datos que pueden ayudarnos a contextualizar el debate: por una parte, que la empresa parece

estar satisfecha, en términos generales, con la formación de los egresados en TeI.<sup>2</sup> Por otra parte, que la empresa reconozca dejar en manos de la academia la formación de sus trabajadores en cuanto al desarrollo de competencias se refiere. De hecho, en el estudio de Schnell y Rodríguez (2017) sobre el desarrollo de competencias transversales, las empresas solo consideraron la velocidad de traducción y la productividad como responsabilidad suya en la formación de sus trabajadores. Del resto de competencias, los informantes se desentendieron y trasladaron la responsabilidad a la universidad. Esto, en nuestra opinión, habría de hacernos reflexionar sobre la necesidad de mantener un diálogo continuo con el resto de actores que participan en la educación superior y exigir que la empresa acepte la parte de responsabilidad que le corresponde en la formación de sus trabajadores.

Sin embargo, si hablamos de empleabilidad en los grados de TeI, hemos de sumar al debate un elemento clave que sobrevuela los planes de estudio. Independientemente de la investigación desarrollada en comunidades de traductores e intérpretes, ¿qué sucede con el resto de egresados, los que no quieren necesariamente dedicarse a una de las salidas más tradicionales de la traducción? Autores como Cuminatto *et al.* (2017) o King (2017) alertan de la falta de estudios que nos hablen de la empleabilidad de “los otros egresados”, ese 35 % que, según el estudio de Galán-Mañas, “se dedica a tareas que no son estrictamente de traducción o interpretación, y que tienen que ver con el comercio exterior, el secretariado, la organización de eventos, la hostelería o el turismo” (2017, p. 154). Para la autora, el porcentaje nos ha de hacer pensar que el empleo de dichos graduados “no siempre es satisfactorio porque no tiene una relación directa con (sus) estudios” (2017, p. 154). En la misma línea se expresan Álvarez-Álvarez y Arnáiz-Uzquiza cuando afirman que “llama poderosamente la atención

el número de informantes (21 %) que afirman querer dedicarse a otros campos fuera de la traducción, sea el comercio exterior (12 %), la docencia de idiomas (7 %) o la administración (5 %)” (2017, p. 148; la traducción es nuestra).

En nuestra opinión, no querer dedicarse a una de las salidas laborales más directas (¿obvias?) del grado en TeI no implica un fracaso del centro que lo imparte, ni del profesorado, ni de la profesión en su conjunto, ni tampoco del alumnado que cursa el grado. De hecho, en una sociedad cambiante como la que hemos caracterizado, y con la previsión de carreras no lineales a lo largo de la vida profesional, nos parece muy lícito que el alumnado (independientemente del grado que curse) utilice el conocimiento adquirido (declarativo, procedimental y actitudinal) y lo aplique a otros campos o áreas. Eso implica, claro está, pensar la empleabilidad de los grados de TeI de forma mucho más amplia, no solo con la traducción y la interpretación en mente (y otras actividades estrechamente relacionadas), sino también las destrezas que los egresados van a poder llevarse consigo y aplicar en el resto de ocupaciones que puedan tener en el futuro.

#### 4. Método

Vista la creciente importancia que el fomento de la empleabilidad parece haber adquirido en los últimos quince años en el contexto de la educación superior, nos planteamos indagar hasta qué punto los grados universitarios españoles de TeI han introducido en el currículum elementos que la abordan de forma directa y específica y no, como apunta Way (2023), a través de “pinceladas” o pequeños módulos dentro de asignaturas de traducción. Esto implica, así pues, actualizar y ampliar los resultados del análisis curricular de Álvarez-Álvarez y Arnáiz-Uzquiza (2017) y centrarnos en dos elementos clave en el currículum para el fomento de la empleabilidad: las prácticas curriculares y las asignaturas de corte puramente socioprofesional.<sup>3</sup>

2 Así lo afirma el 64 % de los informantes en el estudio de Álvarez-Álvarez y Arnáiz-Uzquiza (2017) y el 87,5 % de los informantes en el caso de Schnell y Rodríguez (2017).

3 La cuestión tecnológica en el currículum, central en la empleabilidad de los egresados actuales,



Para ello, planteamos un análisis temático de naturaleza mixta que tuviera en cuenta las guías docentes de aquellas asignaturas que componen los planes de estudio de los distintos grados de TeI en el Estado español. En concreto, analizamos los siguientes elementos: 1) la presencia en los planes de estudio de prácticas curriculares y asignaturas de corte socioprofesional; 2) la naturaleza y las características de dichas asignaturas (carácter obligatorio u optativo, número de créditos, curso en que se imparten); 3) el contenido y el alcance curricular (en el caso de las prácticas curriculares, tipología de empresa y naturaleza de las prácticas; en el caso de las asignaturas de corte socioprofesional, contenidos que se cubren).

Se optó por el análisis temático como metodología de investigación por tratarse de un procedimiento extendido en los estudios de la traducción para la codificación y el análisis cualitativo de datos (Saldanha y O'Brien, 2013). El análisis temático permite identificar e interpretar ideas clave o patrones (temas) mediante la segmentación, categorización, síntesis y reconstrucción del material textual (Ayress, 2008). Así, construimos una matriz de vaciado donde volcamos toda la información relacionada con los elementos objeto de estudio especificados en el párrafo anterior. Esta estrategia nos permitió reducir y diseccionar el texto y trabajar con unidades manejables para, posteriormente, codificar el material.

A partir de dicho vaciado, y tras familiarizarnos con la muestra, comenzamos a trabajar con diversos códigos de etiquetado, que fueron

cuenta con estudios similares muy recientes que abarcan tanto el estudio de las asignaturas tecnológicas y el uso de la tecnología en asignaturas de traducción general y especializada (Martínez-Carrasco, 2022; Sánchez Castany, 2023) como la perspectiva docente ante la coyuntura tecnología-formación-mercado (Cerezo Merchán, en prensa; Martínez-Carrasco, en prensa). Por esa razón, y dada la vigencia e inmediatez de los datos disponibles, decidimos dejarla fuera de nuestro estudio.

refinándose y reconceptualizándose en un proceso continuo de codificación, tematización, descontextualización y recontextualización (Nowell *et al.*, 2017).

Una vez codificado el material de análisis, se establecieron categorías temáticas en las cuales se englobaron los distintos códigos, como puede observarse a modo de ejemplo en la Tabla 1.

Respecto a la elección de las guías docentes, partimos de la limitación de que una guía no refleja necesariamente la realidad del aula ni los contenidos que se cubren en ella —aunque debiera hacerlo, ya que representa el acuerdo de

**Tabla 1.** Muestra de categorías y códigos de los elementos de análisis

Categorías	Códigos
Aspectos laborales y administrativos	Marketing
	Búsqueda de empleo
	Curriculum vitae
	Carta de presentación
	Procesos de selección de personal
	Acreditaciones profesionales
	Redes sociales
	Sectores profesionales
	Traductor autónomo
	Traductor en plantilla
	Agencia de traducción
	Plan de negocio
	Análisis del mercado
Gestión de proyectos	Perspectivas futuras de mercado
	Tipos de proyectos de traducción
	Fases en la gestión de proyectos
	Agentes que intervienen
	Herramientas para la gestión de proyectos
	Gestión del tiempo y plazos de entrega

voluntades entre el docente y el alumnado cuando este se matricula en una asignatura determinada—. Las guías, además, pueden no estar actualizadas, o estar incompletas. Sin embargo, decidimos utilizarlas como fuente de información porque sí reflejan el enfoque del grado a la hora de diseñar un plan de estudios.

La selección de las guías docentes que conformaron los dos corpus de análisis se llevó a cabo a partir de los parámetros siguientes:

- Títulos de grado impartidos en el Estado español en universidades públicas o privadas. Se descartaron los títulos de máster, doctorado y los cursos de formación no reglada.
- Títulos de grado en Traducción en todas sus formas y nomenclaturas: Traducción e Interpretación, Traducción y Mediación Interlingüística, Traducción y Lenguas Modernas, Traducción y Comunicación Intercultural, etc. Se excluyeron los dobles grados y otros títulos universitarios relacionados con las lenguas que pudieran tener asignaturas de traducción.
- Asignaturas con docencia activa en los cursos 2022-2023 y 2023-2024. Se excluyeron aquellas asignaturas que, pese a estar reflejadas en el plan de estudios (implantadas o por implantar), no tuvieran docencia durante esos cursos.
- Asignaturas de prácticas curriculares en empresa. Se excluyeron las asignaturas de práctica de la traducción en el aula o iniciativas de prácticas extracurriculares. Por “prácticas curriculares” entendemos estancias formativas en empresas del sector donde el alumnado pueda poner en ejercicio lo aprendido en el grado y, al tiempo, conozca las dinámicas laborales y gane experiencia preprofesional.
- Asignaturas que abordaran aspectos socioprofesionales de la traducción como elemento central. Se trata de un grupo heterogéneo de asignaturas cuyo objetivo principal no es

el desarrollo de destrezas lingüísticas o de traducción, sino el desarrollo de competencias profesionales ligadas a la figura del traductor (cuestiones administrativas, obligaciones fiscales, facturación, deontología, etc.). Se excluyeron aquellas asignaturas que, pese a tener un enfoque profesionalizante, no estuvieran diseñadas para tal fin.

En conjunto, se localizaron 26 asignaturas de prácticas curriculares, repartidas en 24 títulos de grado. Por lo que respecta a las asignaturas de corte socioprofesional, se localizaron 25 asignaturas, distribuidas en 20 grados. El acceso a las guías y la recolección de la información se hizo a través de las páginas oficiales de los títulos en cuestión. Para la codificación del contenido de las guías se siguieron criterios inductivos.

## 5. Análisis de datos

La Tabla 2 muestra las características generales de ambas asignaturas. Como puede observarse, las prácticas curriculares se encuentran presentes en el 88,9 % de los planes de estudio analizados ( $n = 24$ ). De hecho, solo tres universidades en el Estado español no cuentan con dicha formación en el currículum: la Universidad de Granada, la Universidad del País Vasco y la Universidad de Valladolid. Se da el caso, sin embargo, de que esta última sí tenía prácticas curriculares en su plan de estudios anterior (Plan 423), que se extinguirá definitivamente en el curso 2023-2024 tras finalizar la implantación del nuevo título de grado de la universidad.

Dos centros ofrecen, en su plan de estudios, dos asignaturas de prácticas con número de créditos diferente: la Universidad Autónoma de Madrid y la Universidad Pontificia de Comillas. En el primer caso, se trata de dos asignaturas optativas de 6 y 12 créditos, respectivamente. En el segundo, una asignatura obligatoria de 4 créditos y una optativa de 3. Entendemos que la motivación de ambos es ofrecer al alumnado la posibilidad de cursar

**Tabla 2.** Características generales de las asignaturas

	Prácticas curriculares % (n)	Asignaturas socioprofesionales % (n)
Total grados (n = 27)		
Cuentan con asignaturas	88,9 (24)	74,1 (20)
No cuentan	11,1 (3)	25,9 (7)
<b>Total asignaturas</b>	<b>n = 26</b>	<b>n = 25</b>
Obligatorias	53,8 (14)	48 (12)
Optativas	46,2 (12)	52 (13)
<b>Curso en que se imparte</b>		
Tercero	3,8 (1)	24 (6)
Tercero o cuarto	15,4 (4)	12 (3)
Cuarto	80,8 (21)	64 (16)

prácticas curriculares de mayor o menor duración para poder combinarlas, si así lo desean, con el resto de materias optativas que ofrece el grado.

Si atendemos a las asignaturas de corte socioprofesional, encontramos 20 grados (74,1 %) y un total de 25 asignaturas. Si bien, en número, ambas materias (prácticas curriculares y asignaturas de corte socioprofesional) tienen una presencia similar en los planes de estudio (n = 26, n = 25, respectivamente), su concentración en los distintos grados varía ligeramente. Así, pese a que el porcentaje total sigue siendo alto (74,1 %), las materias de corte socioprofesional aparecen en cuatro grados menos que las prácticas curriculares. La razón es que en algunos grados se localiza más de una asignatura: Universidad Pontificia de Comillas (“Gestión de proyectos de traducción”; “Emprendimiento y desarrollo profesional”; “Ética profesional”), Universidad de Valladolid (“Gestión de proyectos”; “Aspectos profesionales de la traducción”, aunque esta última desaparece tras la reforma del grado), Universidad Internacional Valenciana (“Creación y gestión de empresas de traducción”; “Técnicas de marketing para traductores”) y Universidad Internacional de La Rioja (“Creación y gestión de empresas de traducción”; “Técnicas de marketing y fiscalidad para el traductor y el intérprete”).

Se observa, asimismo, que pese a que los grados de TeI en universidades privadas son minoritarios en el estudio (29,6 %; n = 8), las asignaturas de corte socioprofesional tienen una representación más marcada que en los planes de estudio de las universidades públicas (44 %; n = 11). Sería sencillo atribuir una mayor densidad de este tipo de asignaturas a un mayor interés de la universidad privada por la dimensión profesional de la educación superior. Sin embargo, entre las posibles causas deberíamos indagar también la fecha en que se aprobaron dichos grados, ya que los planes de estudio vigentes más antiguos datan de 2009 (primera hornada de grados tras la introducción del Plan Bolonia) y el énfasis por la empleabilidad no ha hecho sino crecer de forma exponencial desde entonces. Otra causa podría ser la mayor flexibilidad académica de la educación privada (menor peso de la tradición en reformas académicas, dificultad en la reconversión del profesorado indefinido y funcionario frente a la contratación de profesorado eventual, etc.).<sup>4</sup>

4 Nos gustaría dar crédito a la aportación de una de las evaluadoras anónimas del estudio, que complementa la casuística ofrecida aquí con el hecho de que ambas instituciones (públicas y privadas) puedan tener objetivos y misiones dispares; o que los vínculos de base de las instituciones privadas

Respecto al carácter de dichas asignaturas y la libertad que se otorga al alumnado para decidir cursarlas o no, vemos datos similares en ambas materias. En general, las prácticas curriculares tienen un carácter ligeramente más obligatorio que las asignaturas de corte socioprofesional (53,8 %, n = 14 y 48 %, n = 12, respectivamente). Llama la atención, eso sí, que el porcentaje sea tan bajo en ambos casos, de alrededor de la mitad de la muestra.

En principio, vista la importancia que la literatura otorga al fomento de la empleabilidad en educación superior, cabría esperar una mayor obligatoriedad de este tipo de materias. Sin embargo, en el caso de las prácticas curriculares, la dificultad de garantizar convenios de prácticas en empresas para todo el alumnado, así como la gestión y el mantenimiento de los mismos, pueden ser dos factores a la hora de otorgar a las prácticas el carácter optativo. De hecho, es común observar, en las guías y las páginas web de los grados analizados, la propuesta de la universidad de que sea el alumnado quien busque, independientemente de los convenios de que disponga el título, dónde hacer las prácticas profesionales. Esto podría ser indicativo de la dificultad en la gestión de las prácticas, especialmente en aquellos grados con una matrícula elevada.

Respecto a las asignaturas de corte socioprofesional, el grado de optatividad no responde, en principio, a las mismas causas que el caso de las prácticas curriculares, pero sí deja entrever, ligeramente, el peso de la tradición a la hora de reformar planes de estudio e introducir materias nuevas, así como la jerarquía de prioridades de los grados a la hora de hacerlo. Sería interesante, como hemos apuntado ya, estudiar cuándo se implantaron esas asignaturas para entender el contexto y la necesidad que se vio en su momento, tanto a la hora de

implantarlas como a la hora de decidir el carácter obligatorio u optativo, o el número de créditos que consumirían en el plan de estudios.

Si analizamos el curso en que se imparten, vemos que ambas materias están pensadas para los dos últimos años del grado. Se trata de una decisión coherente con la naturaleza de las asignaturas, pensadas para acercar al alumnado al mundo profesional. El carácter optativo de algunas de ellas hace que, en ocasiones, se puedan cursar indistintamente en tercer o en cuarto curso.

En el caso de las prácticas curriculares, la mayoría se cursan en el último año (n = 21; 80,8 %). De hecho, solo una universidad contempla cursarlas en tercer curso (Universidad Pontificia de Comillas), y esto es así porque, como hemos apuntado arriba, el grado en dicha universidad tiene una segunda asignatura de prácticas curriculares en cuarto curso, con lo que existe cierta progresión en la exposición que tiene el alumnado al entorno laboral. En el caso de cuatro de las asignaturas (15,4 %), el carácter optativo de las mismas hace que el alumnado las pueda cursar indistintamente en alguno de los dos últimos años. Sin embargo, en dichas guías docentes se suele dar prioridad a la matrícula del alumnado de cuarto curso o, en su defecto, se suele aconsejar al alumnado cursarlas en el último año.

Respecto a las asignaturas de corte socioprofesional, vemos una distribución ligeramente mayor entre los dos últimos cursos del grado, aunque el grueso de las asignaturas (64 %, n = 16) continúa estando en cuarto curso, sobre todo si sumamos las tres asignaturas (12 %) que el alumnado puede cursar indistintamente tanto en tercero como en cuarto curso.

Por lo que respecta a la asignación de créditos, la Tabla 3 muestra una panorámica de ambas materias. La asignación de créditos está directamente relacionada con el peso que se le otorga a la materia en el plan de estudios. Al fin y al cabo, la planificación para el alumnado es de 60 European Credit Transfer System (ECTS) por curso

---

(con un cuerpo docente vinculado al mundo de la empresa, elenco de patrocinadores, etc.) sean también condicionantes que hayan de ser tenidos en cuenta.

**Tabla 3.** Créditos asignados a las asignaturas

	Prácticas curriculares % (n)	Asignaturas socioprofesionales % (n)
Créditos	$\bar{X} = 8,22$ ECTS	$\bar{X} = 4,98$ ECTS
2 ECTS	-	4 (1)
3 ECTS	3,8 (1)	28 (7)
4,5 ECTS	-	4 (1)
5 ECTS	-	4 (1)
6 ECTS	69,2 (18)	56 (14)
8 ECTS	-	4 (1)
12 ECTS	15,4 (4)	-
16 ECTS	3,8 (1)	-
20 ECTS	3,8 (1)	-
24 ECTS	3,8 (1)	-

académico, lo que implica encontrar el equilibrio entre las diversas materias que lo conforman.

Como puede observarse, en ambos casos el grueso de respuestas se sitúa en torno a los 6 ECTS (69,2 %, n = 18, en el caso de las prácticas curriculares; y 56 %, n = 14, para las asignaturas de corte socioprofesional). Se trata de la combinación de créditos más habitual en los planes de estudio tras la introducción del Plan Bolonia. Sin embargo, las prácticas curriculares tienden a tener mayor creditaje ( $\bar{x} = 8,22$  ECTS), llegando incluso a los 20 o 24 ECTS (Universitat Pompeu Fabra y Universidad Rey Juan Carlos, respectivamente). Por debajo de los 6 ECTS solo encontramos la asignatura de prácticas de la Universidad Pontificia de Comillas que hemos mencionado arriba, que se complementa con una segunda asignatura de 6 ECTS, lo que puede llegar a suponer para el alumnado hasta 9 ECTS de prácticas curriculares a lo largo de su formación.

El caso inverso se observa en las asignaturas de corte socioprofesional. Si bien el grueso de respuestas se sitúa en los 6 ECTS, 10 de las asignaturas estudiadas (40 %) aparecen por debajo de esa cifra ( $\bar{x} = 4,98$  ECTS), sobre todo en forma de asignaturas de 3 ECTS (28 %, n = 7). La asignatura con mayor número de créditos asignados pertenece la Universidad de Alcalá

de Henares (“Gestión de proyectos de traducción”, 8 ECTS).

## 5.2. Contenido y alcance

Respecto al contenido y alcance de las asignaturas de prácticas curriculares, la experiencia profesional de cada alumno es única y, lógicamente, las guías docentes no pueden aspirar a cubrir toda la casuística posible de tareas y proyectos en que este pueda verse involucrado. Las tareas que desempeñe el alumnado, dentro de los límites que marque el grado a la hora de formalizar convenios con empresas diferentes, dependerán en gran medida del tipo de organización donde este curse las prácticas, el volumen y naturaleza del trabajo que tenga en ese momento o su capacidad y desempeño a lo largo de la estancia.

Sin embargo, el tipo de empresa puede ser un indicador tentativo del trabajo y las tareas que podría desempeñar el alumnado, así como las áreas temáticas o especializaciones de la traducción y la interpretación que podrían verse afianzadas a través de convenios de prácticas en las distintas universidades. Esta información, desafortunadamente, no suele estar accesible al público general. De hecho, de los 24 grados que forman parte del estudio, solo 9 muestran información en abierto sobre los convenios específicos con que cuenta el grado. Lo más habitual, en ese sentido, es encontrar fórmulas genéricas como “empresas del sector relacionadas con algunos de los ámbitos de estudio del grado” que permiten a los grados no haber de actualizar la guía docente cada semestre. Además, dada la dificultad de establecer y mantener convenios de prácticas para el alumnado, podemos entender que haya cierta reticencia a la hora de hacer pública esta información por el uso que de esta podría hacer “la competencia” (léase “grados en universidades vecinas”).

En cualquier caso, se decidió explorar, de manera tentativa, la información en abierto sobre el tipo de empresa u organización donde el

**Tabla 4.** Perfil de las empresas donde se realizan las prácticas curriculares

Empresa (n = 475)	% (n)	Empresa (n = 475)	% (n)
Academias de idiomas, colegios, Escuelas oficiales de idiomas	17,3 (82)	Comunicación, <i>marketing</i> y creación de contenidos	3,8 (18)
Agencias de traducción y traductores autónomos	16,6 (79)	Producción audiovisual y festivales de cine	3,6 (17)
Organizaciones no gubernamentales, asociaciones y fundaciones	13,1 (62)	Agencias de viaje, turoperadores	3,2 (15)
Empresa privada (otros)	11,6 (55)	Consultoras (laboral, financiero, relaciones humanas, tecnológicas)	2,1 (10)
Ayuntamientos e instituciones públicas	7,2 (34)	Despachos de abogados	1,3 (6)
Servicios editoriales	5,3 (25)	Bancos y entidades financieras	0,8 (4)
Hospitales y clínicas de salud	4,6 (22)	Empresas cerámicas	0,8 (4)
Hoteles y restauración	4,2 (20)	Empresas energéticas	0,8 (4)
Universidades	3,8 (18)		

alumnado desempeña sus prácticas.<sup>5</sup> Por descontado, el desglose que vemos en la Tabla 4 no es riguroso (solo cubre 9 grados), pero puede ser indicativo, *mutatis mutandis*, del resto de grados del Estado español.

En total, se identificaron 475 convenios de prácticas. Como puede observarse en la Tabla 4, la mayor parte de ellos (17,3 %, n = 82) se establecen con academias de idiomas, centros educativos concertados o escuelas oficiales de idiomas. Se trata de una salida profesional de las no ortodoxas (*¿de las no naturales?*) que, sin embargo, el libro blanco del título ya recogía en el año 2004 (Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación, 2004). Este dato, que contrasta con el número de asignaturas que los planes de estudio dedican

a la didáctica de idiomas, habría de hacernos pensar en cómo articulamos las iniciativas ligadas al fomento de la empleabilidad, sobre todo para ser coherentes con los convenios de prácticas que firmamos. En cualquier caso, la fragmentación del resto de opciones, en su mayoría (y en principio) ligadas a la TeI de forma directa, hace que el resultado de la docencia de idiomas se vea sobredimensionado ligeramente. Pensemos, al fin y al cabo, que estamos hablando de 82 convenios de un total de 475.

En segundo lugar (16,6 %, n = 79) se encuentran las agencias de traducción y las estancias con traductores autónomos, seguidos por el trabajo en organizaciones no gubernamentales, asociaciones y fundaciones sin ánimo de lucro (13,1%, n = 62) y los ayuntamientos y otras instituciones públicas (7,2 %, n = 34). El resto de opciones, minoritarias, dan cuenta del complejo entramado de convenios y posibles contextos laborales en que el alumnado de TeI podría cursar sus prácticas curriculares. De hecho, la opción “empresa privada (otros)” (11,6 %, n = 55) aglutina organizaciones de sectores tan diversos como cooperativas agroalimentarias, empresas de fabricación de sillas, grandes almacenes, galerías de arte o contratistas de obras.

5 La información pertenece a las siguientes universidades: Universitat d'Alacant, Universitat Autònoma de Barcelona, Universidad de Córdoba, Universidad Europea de Valencia, Universitat Jaume I, Universidad de Málaga, Universidad Pontificia de Comillas, Universitat Pompeu Fabra, Universidad Rey Juan Carlos. En algunos de los casos, se proporcionan listas enteras de convenios. En otros, listas parciales con aquellos convenios más señalados por parte del grado.

**Tabla 5.** Contenidos de las asignaturas de corte socioprofesional

Contenido	% (n)	Contenido	% (n)
Aspectos deontológicos y éticos	50 (12)	Agentes de mercado	16,7 (4)
Evolución, análisis y futuro de mercado	45,8 (11)	Búsqueda de empleo	16,7 (4)
Facturación y presupuestos	41,7 (10)	Competencias transversales	16,7 (4)
Calidad: negociación y criterios (UNE-EN 15038:2006)	37,5 (9)	Curriculum vitae y carta de presentación	16,7 (4)
Gestión de proyectos	37,5 (9)	Flujo del trabajo del traductor autónomo	16,7 (4)
Otras obligaciones fiscales (trimestres, declaraciones)	37,5 (9)	Marco regulador, protección legal y derechos laborales	16,7 (4)
Tarifas y aspectos económicos	37,5 (9)	Plan de negocio	16,7 (4)
Empresa de traducción (creación, obligaciones, etc.)	29,2 (7)	Traducción en plantilla (por cuenta ajena)	16,7 (4)
Marketing, estrategias de promoción y redes sociales	29,2 (7)	Trato con el cliente	16,7 (4)
Asociacionismo	25 (6)	Contratos de traducción	12,5 (3)
Aspectos administrativos (Seguridad Social, Hacienda, epígrafes IAE, etc.)	25 (6)	Ergonomía, salud y prevención de riesgos	8,3 (2)
Herramientas para la gestión de proyectos	25 (6)	Otros perfiles profesionales de la Tel	8,3 (2)
Perfiles profesionales de la Tel	25 (6)	Propiedad intelectual	8,3 (2)
Productividad, rentabilidad y gestión del tiempo	25 (6)	Traducción jurada	8,3 (2)
Traductor autónomo (derechos, deberes)	25 (6)	Acreditaciones profesionales	4,2 (1)

En algunos de los casos, la estancia de prácticas curriculares se acompaña con otro tipo de formación encaminada a completar el perfil socioprofesional del alumnado. Así, si bien habitualmente el alumnado justifica y documenta su estancia en prácticas mediante una memoria explicativa, algunas universidades piden, además, que dicha memoria se entregue junto a una “carpeta profesional” que contenga el *curriculum vitae* del alumnado, una carta de presentación, un modelo de factura o incluso un listado de tarifas en el campo en el que el alumnado ha cursado sus prácticas (Universitat Autònoma de Barcelona, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria). En ocasiones, además, la formación se complementa mediante cursos y seminarios de formación impartidos tanto por el servicio de orientación profesional de la universidad como por profesorado del grado o ponentes invitados (Universidad Pablo

de Olavide, Universidad de Murcia, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria). De hecho, la Universidad Complutense de Madrid permite completar hasta el 10 % de las horas de prácticas curriculares con cursos de formación para el empleo.

Respecto a las asignaturas de corte socioprofesional, la Tabla 5 muestra los resultados de la clasificación temática de las guías docentes recabadas (n = 24).<sup>6</sup> Las guías, en su sección de contenidos, se muestran dispares en el nivel de detalle y concreción con que presentan los contenidos

<sup>6</sup> Pese a que se identificaron 25 asignaturas (véase Tabla 2), solo pudieron recabarse 24 de las guías docentes. La guía de la asignatura “Aspectos profesionales de la traducción”, de la Universidad de Valladolid, no se encontró disponible en línea durante las distintas fases del estudio.

que cubren; de ahí la incidencia con que aparecen los distintos elementos.

Tras la codificación temática de las guías, vemos que el contenido declarativo que se trabaja en el aula y que está directamente relacionado con el fomento de la empleabilidad puede resumirse en cinco grandes áreas temáticas:

1. *Aspectos administrativos y fiscales*. En este bloque entrarían, por ejemplo, cuestiones relativas a las altas y bajas en Seguridad Social y Hacienda, la gestión de declaraciones trimestrales y anuales, el libro de ingresos y gastos, etc., generalmente en relación con el ejercicio de la traducción en tanto que trabajador por cuenta propia.
2. *Aspectos éticos y jurídicos*, donde se trabajan cuestiones relacionadas con la propiedad intelectual, la protección legal, los derechos laborales y el marco regulador para autónomos y empresas, así como la deontología profesional.
3. *Aspectos laborales* relacionados con el ejercicio de la traducción profesional: tarifas, facturación y presupuesto de traducciones, gestión de proyectos, herramientas, búsqueda de empleo, acreditaciones profesionales, calidad y trato con el cliente, etc.
4. *Ergonomía, salud y prevención de riesgos* en el entorno físico de trabajo del traductor: mobiliario, distribución del equipo en la mesa de trabajo, vicios posturales, enfermedades relacionadas, etc.
5. *Ventas, canales, promoción y productividad*, donde se trabajarían estrategias de promoción y redes sociales, *marketing*, gestión del tiempo y flujos de trabajo, etc.

Si atendemos a la frecuencia con que aparecen estas cuestiones en las guías docentes analizadas, vemos que el elemento a que se hace referencia de forma más habitual es la dimensión deontológica y ética de la profesión, que aparece en la mitad de las guías ( $n = 12$ ). Tras ella, se hace hincapié en el mercado de la traducción y la provisión de servicios lingüísticos, su evolución, análisis y predicciones de futuro

(45,8 %  $n = 11$ ) y aquellas cuestiones relacionadas con la facturación y la elaboración de presupuestos (41,7 %,  $n = 10$ ).

Las guías también aluden, con cierta frecuencia, a la calidad y a la negociación de la calidad con el cliente (37,5 %,  $n = 9$ ). En entornos altamente tecnologizados donde la traducción automática gana terreno a una velocidad exponencial, las guías consideran importante saber marcar líneas rojas en una compleja negociación en torno a tres factores: coste-calidad-plazo (“gestión de las expectativas del cliente”, dice la asignatura “Gestión de proyectos”, de la Universidad de Valladolid). En ese sentido, un número importante de guías incide en la dimensión relativa de la calidad y la capacidad del traductor de dirimir cuánta posesición necesita un texto, si es que admite posesición. En algunos casos, además, se vincula el concepto de *calidad* a las normas UNE (acrónimo de Una Norma Española).

Con la misma incidencia (37,5 %,  $n = 9$ ) aparecen la gestión de proyectos, las tarifas y otros aspectos económicos derivados del ejercicio de la traducción (“el problema de las tarifas”, dice la asignatura “Práctica I Deontología de la Traducción”, de la Universitat Pompeu Fabra) y otras obligaciones fiscales (declaraciones trimestrales, etc.).

Destaca la poca atención que reciben los otros perfiles de la TeI, los no inmediatos (8,3 %,  $n = 2$ ), sobre todo si tenemos en cuenta el perfil medio de empresa donde el alumnado realiza sus prácticas. Del mismo modo, tampoco se menciona demasiado la traducción por cuenta ajena, en plantilla (16,7 %,  $n = 4$ ), quizá porque, en el plano administrativo/fiscal, requiera menos esfuerzo o conocimientos que trabajar por cuenta propia o constituir una sociedad, por no hablar de que se trata de un empleo menos frecuente en el campo de la traducción que el trabajo autónomo.

Lo mismo podría decirse del asociacionismo (25 %,  $n = 6$ ) si tenemos en cuenta que



hablamos de una profesión no regulada donde son las asociaciones profesionales las que, en tanto que organizaciones colectivas, luchan por los derechos del conjunto de la profesión, además de ser una pieza clave en la formación y el reciclaje de profesionales de la traducción y un punto de encuentro (y socialización) para un colectivo que suele trabajar de forma aislada.

## 6. Discusión y conclusiones

A lo largo de este artículo nos hemos propuesto analizar cómo se vehicula un concepto como el de la *empleabilidad* en los planes de estudio de TeI en España. Para ello, hemos profundizado en las diferentes maneras que la definen y cómo se tiende a utilizar el término de maneras diferentes entre los distintos agentes que conforman la educación superior.

Así, hemos desligado el concepto de *empleabilidad* de una definición reduccionista (aunque útil para las universidades) basada en la inserción profesional del alumnado, y hemos explorado el peligro que supone hacer propios y universales discursos neoliberales que vinculan la empleabilidad exclusivamente a la responsabilidad del individuo y a la acumulación de capital económico, cultural, social y simbólico como recurso para encontrar (y mantener) un empleo. En un mercado caracterizado por relaciones sociales desiguales y asimétricas, nuestra prioridad ha sido enfatizar la dimensión estructural de la empleabilidad y el impacto de aquellos factores que van más allá del individuo: desde cómo uno se posiciona respecto al resto de candidatos por un mismo puesto de trabajo a otros factores estructurales igualmente importantes (sociales, políticos, de género, raza, clase social o identidad).

En el plano curricular, hemos constatado cómo la empleabilidad se asocia al desarrollo de competencias transversales (entendemos que las competencias específicas se le presuponen al egresado), al fomento de las prácticas profesionales (extra)curriculares, a la

inserción en el currículum de materias específicas que aborden la empleabilidad y a las metodologías activas centradas en el estudiante con una clara vocación procedimental. Se ha valorado, asimismo, la responsabilidad de la empresa en la formación de egresados, contraponiendo los distintos planteamientos a una cuestión de fondo: la misión de la universidad; y se ha recordado, quizá como respuesta a aquellas voces que recurren al tópico de la torre de marfil separada de la realidad y del mundo laboral, que, en España, la empresa está presente, entre otros, en los procesos de acreditación y creación de grados universitarios, así como en comisiones universitarias de todo tipo, cátedras y fundaciones.

Respecto a los grados de TeI, hemos planteado las tres ramas principales por las que, a nuestro juicio, el currículum puede (¿debería?) trabajar la empleabilidad: la dimensión tecnológica de la traducción, las prácticas curriculares y las asignaturas centradas en el desarrollo de competencias profesionales. A partir de ellas, hemos propuesto un estudio que amplía y actualiza los resultados de Álvarez-Álvarez y Arnáiz-Uzquiza (2017). Así, si bien las autoras detectaban 9 grados con materias centradas en el desarrollo de competencias profesionales, nuestros resultados elevan ese número a 20, es decir, el 74,1 % de la muestra analizada. Respecto a la obligatoriedad de las prácticas curriculares, nuestros resultados coinciden con los de las autoras y parecen haberse estancado en los últimos seis años alrededor del 50 % (14 grados en nuestro estudio, es decir, el 53,8 % de la muestra estudiada).

Si atendemos específicamente a las prácticas curriculares, vemos que estas suelen tener una duración media de 8,22 ECTS. Algunas universidades, además, complementan las asignaturas de prácticas con formación transversal.

Cabe destacar, dejando al margen los datos generales sobre las asignaturas incluidos en las guías docentes, la poca transparencia de los grados respecto al tipo de organización donde

se cursan las prácticas. En cualquier caso, y si nos ceñimos a aquellos grados que sí proporcionan dicha información, apreciamos que mayoritariamente las prácticas curriculares tienen lugar en academias de idiomas o centros concertados de enseñanza (17,3 %), es decir, prácticas relacionadas con la didáctica de la lengua extranjera; agencias de traducción y prácticas tutorizadas por traductores autónomos (16,6 %) y organizaciones no gubernamentales, asociaciones y fundaciones (13,1 %).

Respecto a las asignaturas de corte profesional, constatamos una duración media inferior a las prácticas de 4,98 ECTS. El análisis de las guías docentes nos ha permitido esbozar el tipo de contenidos que se imparten, a saber, aspectos administrativos y fiscales; aspectos éticos y jurídicos; aspectos laborales; ergonomía, salud y prevención de riesgos; y ventas, canales, promoción y productividad. De entre ellos, los más habituales suelen estar relacionados con los aspectos deontológicos y éticos de la traducción (50 %), el análisis, la evaluación y las previsiones futuras del mercado (45,8 %) y la elaboración de presupuestos y facturas (41,7 %).

El trabajo con guías docentes, por descontado, no está exento de limitaciones. Al fin y al cabo, ¿qué nos asegura que la información contenida en las guías sea cierta, se presente con el detalle que el ojo investigador requiere o no se amplíe/modifique anualmente en función de las necesidades del alumnado? Estudios como el que presentamos son una vía de reflexión que habría de ampliarse, o verificarse, con información obtenida por otras vías, como pueda ser el propio cuerpo docente o el alumnado que se matricula. Sin embargo, trabajar con guías docentes nos permite trazar una cartografía, una hoja de ruta, para futuras investigaciones, así como plantearnos, cuando llegue el momento de redactar nuestras guías docentes, a qué propósito sirven y qué información habría de conocer nuestro alumnado de las asignaturas que impartimos.

Los resultados que comentamos arriba nos invitan a reflexionar sobre cuestiones diversas relacionadas con la empleabilidad, como la obligatoriedad de cursar prácticas profesionales (o la dificultad de incluirlas en el currículum), la conveniencia de los distintos modos de presentar y trabajar la dimensión profesional de la traducción o la necesidad, dentro de nuestra disciplina, de tener un debate sosegado sobre los “otros egresados”, sobre el conocimiento (declarativo, procedimental, actitudinal) y las competencias que, si bien no remiten a las opciones profesionales más directas de la TeI, sí son una salida profesional habitual para ellos.

No podemos concluir sin mencionar también cómo afectará a la empleabilidad del alumnado la estructura de los nuevos títulos universitarios prevista en el marco legislativo actual y la introducción de los grados duales. La mención dual, que todavía no se ha implantado en ningún título de TeI en el territorio español, permitirá al alumnado compatibilizar su proceso formativo con una actividad retribuida en una empresa o institución mediante un contrato continuado de formación. El modelo, que ya existe en España en otras áreas de la educación (formación profesional), permitirá al alumnado cursar entre el 20 y el 40 % del grado a través de un proyecto formativo fruto de la colaboración entre una empresa y la universidad, dejando atrás, quizá, el espíritu “básico, transversal y generalista” que, a diferencia de los programas de máster, se les suponía a los grados. En definitiva, se plantean en el horizonte interrogantes sobre el futuro de la universidad y el papel de la empleabilidad en el diseño de los títulos universitarios. La posibilidad de combinar la formación académica con una experiencia laboral *remunerada* (permítanme el énfasis que nos ofrece la cursiva) se nos muestra innovadora, pero también nos hace cuestionar la esencia misma de la educación superior. El desafío, a nuestro juicio, radicará en saber encontrar el equilibrio entre la especialización necesaria que permita a nuestro alumnado entrar en el mercado laboral y la

preservación de los valores fundamentales de la educación superior.

## Referencias

- Abelha, M., Fernandes, S., Mesquita, D., Seabra, F. y Ferreira-Oliveira, A. T. (2020). Graduate employability and competence development in higher education—A systematic literature review using prisma. *Sustainability*, 12(15), 5900. <http://doi.org/10.3390/su12155900>
- Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (2004). *Libro blanco. Título de grado de Traducción e Interpretación*. [https://www.aneca.es/documents/20123/63950/libro-blanco\\_traduc\\_def.pdf/c597839f-973e-5e7c-86b1-e61dea66c628?t=1654601712731](https://www.aneca.es/documents/20123/63950/libro-blanco_traduc_def.pdf/c597839f-973e-5e7c-86b1-e61dea66c628?t=1654601712731)
- Alonso, E. y Nunes Vieira, L. (2021). The impact of technology on the role of the translator in globalized production workflows. En: E. Bielsa y D. Kapsaskis (Eds.), *The Routledge handbook of translation and globalization* (pp. 391-405). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003121848-32>
- Álvarez-Álvarez, S. y Arnáiz-Uzquiza, V. (2017). Translation and interpreting graduates under construction: Do Spanish translation and interpreting studies curricula answer the challenges of employability? *The Interpreter and Translator Trainer*, 11(2-3), 139-159. <https://doi.org/10.1080/1750399X.2017.1344812>
- Andino-González, P. (2023). Estudio bibliométrico sobre empleabilidad. *Ad-Gnosis*, 12(12), 1-25. <https://doi.org/10.21803/adgnosis.12.12.605>
- Ayress, L. (2008). Thematic coding and analysis. En: L. M. Given (Ed.), *The Sage encyclopedia of qualitative research methods* (pp. 868-869). Sage Publications.
- Bathmaker, A. M., Ingram, N. y Waller, R. (2013). Higher education, social class and the mobilisation of capitals: Recognising and playing the game. *British Journal of Sociology of Education*, 34(5-6), 723-743. <http://doi.org/10.1080/01425692.2013.816041>
- Bennett, D., Roberts, L., Ananthram, S., Broughton, M. (2018). What is required to develop career pathways for teaching academics? *Higher Education*, 75(2), 271-286. <http://doi.org/10.1007%2Fs10734-017-0138-9>
- Biel, L. y Sosoni, V. (2017). The translation of economics and the economics of translation. *Perspectives: Studies in Translation Theory and Practice*, 25(3), 351-361. <https://doi.org/10.1080/0907676X.2017.1313281>
- Bonnard, C. (2020). What employability for higher education students? *Journal of Education and Work*, 33(5-6), 425-445. <https://doi.org/10.1080/13639080.2020.1842866>
- Bourdieu, P. (1977). *Outline of a theory of practice*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511812507>
- Bourdieu, P. (1984). *Distinction: A social critique of the judgement of taste*. Routledge.
- Bourdieu, P. (1990). *The logic of practice*. Polity Press. <https://doi.org/10.1515/9781503621749>
- Brown, P., Hesketh, A. y Williams, S. (2004). *The mismanagement of talent: Employability and jobs in the knowledge economy*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199269532.001.0001>
- Burke, C., Scurry, T., Blenkinsopp, J. y Graley, K. (2017). Critical perspectives on graduate employability. En M. Tomlinson y L. Holmes (Eds.), *Graduate employability in context* (pp. 87-107). Palgrave Macmillan. [https://doi.org/10.1057/978-1-137-57168-7\\_4](https://doi.org/10.1057/978-1-137-57168-7_4)
- Calvo, E. (2013). Análisis de la empleabilidad como indicador de la calidad universitaria: ¿qué nos enseñan las experiencias anglosajonas? En G. Alberti, J. L. Villena Higuera y M. B. Peluffo Argón (Eds.), *Desafíos y oportunidades de la empleabilidad de los egresados universitarios en el contexto internacional* (pp. 123-140). McGraw-Hill.
- Calvo, E., Kelly, D. y Morón, M. (2010). A project to boost employability chances among translation graduates. En V. Pellatt, K. Griffiths y S. C. Wu (Eds.), *Teaching and testing interpreting and translating* (pp. 209-225). Peter Lang.
- Cantwell, B., Marginson, S. y Smolentseva, A. (Eds.). (2018) *High participation systems of higher*

- education*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oso/9780198828877.001.0001>
- Cerezo Merchán, B. (en prensa). El impacto de la traducción automática en la formación universitaria actual y futura de traductores e intérpretes en España: resultados del estudio empírico ditape. En D. González Pastor (Ed.), *Aproximación a la investigación en didáctica de la traducción automática: fundamentos, diseño y métodos*. Tirant lo Blanch.
- Cheng, M., Adekola, O., Albia, J. C. y Cai, S. (2022). Employability in higher education: A review of key stakeholders' perspectives. *Higher Education Evaluation and Development*, 16(1), 16-31. <https://doi.org/10.1108/HEED-03-2021-0025>
- Chouc, F. y Calvo, E. (2010). Embedding employability in the curriculum and building bridges between academia and the workplace: A critical analysis of two approaches. *La Linterna del Traductor*, (4), 71-90. <http://www.lalinternadeltraductor.org/n4/employability-curriculum.html>
- Cuminatto, C.; Baines, R. y Drugan, J. (2017). Employability as an ethos in translator and interpreter training. *The Interpreter and Translator Trainer*, 11(2-3), 123-138. <https://doi.org/10.1080/1750399X.2017.1350899>
- David-López, G. P. (2022). Impacto social de la cuarta Revolución industrial y la responsabilidad social empresarial como respuesta. *I+D Revista de Investigaciones*, 17(2), 1-10. <https://doi.org/10.33304/revinv.v17n2-2022008>
- Delva, J., Forrier, A. y De Cuyper, N. (2021). Integrating agency and structure in employability: Bourdieu's theory of practice. *Journal of Vocational Behavior*, 127, 103579. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2021.103579>
- Do Carmo, F. (2020). "Time is money" and the value of translation. *Translation Spaces*, 9(1), pp. 35-57. <https://doi.org/10.1075/ts.00020.car>
- Fejes, A. (2010). Discourses on employability: Constituting the responsible citizen. *Studies in Continuing Education*, 32(2), 89-102. <https://doi.org/10.1080/0158037X.2010.488353>
- Foro Económico Mundial. (2023). *Future of jobs report 2023*. [https://www3.weforum.org/docs/WEF\\_Future\\_of\\_Jobs\\_2023.pdf](https://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs_2023.pdf)
- Galán-Mañas, A. (2014). Enseñanza de la iniciación a la traducción basada en competencias: resultados de una validación empírica. *UTE Teaching & Technology (Universitas Tarraconensis)*, 1(2), 27-47. <https://doi.org/10.17345/ute.2014.2.458>
- Galán-Mañas, A. (2017). Programa para la mejora de la empleabilidad de los egresados en traducción e interpretación. Un estudio de caso. *Revista Conexão Letras*, 12(17), 153-171. <https://doi.org/10.22456/2594-8962.75624>
- Galán-Mañas, A. y López-García, P. (2020). Las competencias transversales en el mercado de la traducción. En S. Álvarez Álvarez y M. T. Ortega Antón (Eds.), *Perfiles estratégicos de traductores e intérpretes. La transmisión de la información experta multilingüe en la sociedad del conocimiento del siglo XXI*. Comares.
- Geraldine Chaia, M. C. (2023). La competencia profesional en la formación de traductores: estrategia clave para la empleabilidad. *Quaderns. Revista de Traducció*, 30, 193-211. <https://doi.org/10.5565/rev/quaderns.109>
- Gibbs, P. T. (2000). Isn't higher education employability? *Journal of Vocational Education & Training*, 52(4), 559-571. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13636820000200138>
- Gregorio Cano, A. (2023). Formación y empleabilidad en el Grado en Traducción e Interpretación de la Universidad de Granada. *Onomázein, nexii*, 102-127. <https://doi.org/10.7764/onomazein.ne12.05>
- Holmes, L. (2023). Graduate employability and its basis in possessive individualism. En P. Siivonen, U. Isopahkala-Bouret, M. Tomlinson, M. Korhonen y N. Haltia (Eds.), *Rethinking graduate employability in context. Discourse, policy and practice* (pp. 29-50). Palgrave Macmillan. [https://doi.org/10.1007/978-3-031-20653-5\\_2](https://doi.org/10.1007/978-3-031-20653-5_2)
- Hubscher-Davidson, S. (2018). Do translation professionals need to tolerate ambiguity to be successful? A study of the links between tolerance

- of ambiguity, emotional intelligence and job satisfaction. En I. Lacruz y R. Jääskeläinen (Eds.), *Innovation and expansion in translation process research* (pp. 77-103). John Benjamins. <https://benjamins.com/catalog/ata.xviii>
- Hurtado Albir, A. y Rodríguez-Inés, P. (Eds.). (2022). Hacia un marco europeo de niveles de competencias en traducción. El proyecto nact del grupo pacte. *MonTI Monografías de Traducción e Interpretación*. (Núm. especial 7). <https://doi.org/10.6035/MonTI.2022.ne7>
- Isopahkala-Bouret, U. y Tholen, G. (2023). Relative employability: Applying the insights of positional competition and conflict theories within the current higher education landscape. En P. Siivonen, U. Isopahkala-Bouret, M. Tomlinson, M. Korhonen, y N. Haltia (Eds.), *Rethinking graduate employability in context. Discourse, policy and practice* (pp. 51-72). Palgrave Macmillan. [https://doi.org/10.1007/978-3-031-20653-5\\_3](https://doi.org/10.1007/978-3-031-20653-5_3)
- Jackson, D. A., y Edgar, S. (2019). Encouraging students to draw on work experiences when articulating achievements and capabilities to enhance employability. *Australian Journal of Career Development*, 28(1), 39-50. <https://doi.org/10.1177/1038416218790571>
- King, H. (2017). Translator education programs & the translation labour market: Linear career progression or a touch of chaos? *T&I Review*, 7, 133-151. [https://www.researchgate.net/publication/319472554\\_Translator\\_Education\\_Programs\\_the\\_Translation\\_Labour\\_Market\\_linear\\_career\\_progression\\_or\\_a\\_touch\\_of\\_chaos/link/59adda53aca272f8a1618b6f/download?\\_tp=eyJjb250ZXh0Ijp7ImZpcnN0UGFnZSI6InB1YmV2Y2F0aW9uIiwicGFnZSI6InB1YmV2Y2F0aW9uIn19](https://www.researchgate.net/publication/319472554_Translator_Education_Programs_the_Translation_Labour_Market_linear_career_progression_or_a_touch_of_chaos/link/59adda53aca272f8a1618b6f/download?_tp=eyJjb250ZXh0Ijp7ImZpcnN0UGFnZSI6InB1YmV2Y2F0aW9uIiwicGFnZSI6InB1YmV2Y2F0aW9uIn19)
- Laalo, H., Kinnari, H., Silvennoinen, H. y Haltia, N. (2023). Boosting employability through fostering an entrepreneurial mindset: Critical analysis of employability and entrepreneurship in eu policy documents. En P. Siivonen, U. Isopahkala-Bouret, M. Tomlinson, M. Korhonen y N. Haltia (Eds.), *Rethinking graduate employability in context. Discourse, policy and practice* (pp. 73-93). Palgrave Macmillan. [https://doi.org/10.1007/978-3-031-20653-5\\_4](https://doi.org/10.1007/978-3-031-20653-5_4)
- Lave, J., y Wenger, E. (1991). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511815355>
- Marginson, S. (2016). The worldwide trend to high participation higher education: Dynamics of social stratification in inclusive systems. *Higher Education*, 72(4), 413-434. <https://doi.org/10.1007/s10734-016-0016-x>
- Martínez-Carrasco, R. (en prensa). Métodos mixtos para la investigación en didáctica de la traducción: percepciones del profesorado ante la irrupción de la traducción automática en los grados de TeI españoles. En: D. González Pastor (Ed.), *Aproximación a la investigación en didáctica de la traducción automática: fundamentos, diseño y métodos*. Tirant lo Blanch.
- Martínez-Carrasco, R. (2022). “Más bellas y más infieles que nunca”: usos y percepciones sobre la traducción automática entre el profesorado de traducción jurídica de España. *Quaderns de Filologia: Estudis Lingüístics*, 27, 235-257. <https://doi.org/10.7203/qf.0.24618>
- Monteiro, S., Almeida, L. y García Aracil A. (2021). “It’s a very different world”: Work transition and employability of higher education graduates. *Higher Education, Skills and Work-Based Learning*, 11(1), 164-181. <https://doi.org/10.1108/HESWBL-10-2019-0141>
- Monzó-Nebot, E. (2023). Translators who own it: A case study on how doxa and psychological ownership impact translators’ engagement and job satisfaction. *Translation & Interpreting: The International Journal of Translation and Interpreting Research*, 15(2), 1-24. <https://doi.org/10.12807/ti.115202.2023.a01>
- Moorkens, J. (2021). Translation in the neoliberal era. En E. Bielsa y D. Kapsaskis, D. (Eds.), *The Routledge handbook of translation and globalization* (pp. 323-336). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003121848-27>
- Nowell, L., Norris, J., White, D. y Moules, N. (2017). Thematic analysis: Striving to meet the trustworthiness criteria. *International Journal of Qualitative Methods*, 16(1), 1-13. <https://doi.org/10.1177/1609406917733847>

- Okay-Somerville, B. y Scholarios, D. (2014). Coping with career boundaries and boundary-crossing in the graduate labour market. *Career Development International*, 19(6), 668-682. <https://doi.org/10.1108/CDI-12-2013-0144>
- Olo, D., Correia, L. y Rego, C. (2022). How to develop higher education curricula towards employability? A multi-stakeholder approach. *Education + Training*, 64(1), 89-106. <https://doi.org/10.1108/ET-10-2020-0329>
- Organización Internacional del Trabajo. (2020a). *Preventing exclusion from the labour market: Tackling the covid-19 youth employment crisis* [Informe]. [https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed\\_emp/documents/publication/wcms\\_746031.pdf](https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_emp/documents/publication/wcms_746031.pdf)
- Organización Internacional del Trabajo. (2020b). *Youth and covid-19: Impacts on jobs, education, rights and mental well-being. Survey report 2020* [Informe]. [https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed\\_emp/documents/publication/wcms\\_753026.pdf](https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_emp/documents/publication/wcms_753026.pdf)
- Petruzzello, G., Mariani, M., Guglielmi, D., Van der Heijden, B., De Jong, J. y Chiesa, R. (2023). The role of teaching staff in fostering perceived employability of university students. *Studies in Higher Education*, 48(1), 20-36. <https://doi.org/10.1080/03075079.2022.2105830>
- Pym, A., González Núñez, G., Miquel-Iriarte, M., Ramos Pinto, S., Teixeira, C. y Tesseur, W. (2014). Work placements in doctoral research training in the humanities: Eight cases from translation studies. *Across Languages and Cultures*, 15(1), 1-23. <https://doi.org/10.1556/Acr.15.2014.1.1>
- Rees, S. (2019). Re-imagining employability: An ontology of employability best practice in higher education institutions. *Teaching in Higher Education*, 26(5), 663-678. <https://doi.org/10.1080/13562517.2019.1670637>
- Römgens, I., Scoupe, R. y Beusaert, S. (2020). Unraveling the concept of employability, bringing together research on employability in higher education and the workplace. *Studies in Higher Education*, 45(12), 2588-2603. <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1623770>
- Ruokonen, M., y Mäkisalo, J. (2018). Mid-dling-status profession, high-status work: Finnish translators' status perceptions in the light of their backgrounds, working conditions and job satisfaction. *Translation & Interpreting: The International Journal of Translation and Interpreting Research*, 10(1), 1-17. <https://doi.org/10.12807/ti.110201.2018.a01>
- Saldanha, G. y O'Brien, S. (2013). *Research methodologies in translation studies*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315760100>
- Salo, P., Veivo, O. y Salmi, L. (2020). Building pre-professional identity during translator education – Experiences from the multilingual translation workshop at the University of Turku. *Hermes. Journal of Language and Communication in Business*, 60, 97-110. <https://doi.org/10.7146/hjcb.v60i0.121313>
- Sánchez Ayuso, P., Haro-Soler, M. y García de Quesada, M. (2022). Are we teaching what they need? Going beyond employability in Translation Studies. *Hikma*, 21(2), 321-345. <https://doi.org/10.21071/hikma.v21i2.14358>
- Sánchez Castany, R. (2023). *Las tecnologías de la traducción en España: análisis didáctico-curricular* [Tesis doctoral no publicada]. Universitat Jaume i.
- Schnell, B. y Rodríguez, N. (2017). Ivory tower vs. workplace reality, *The Interpreter and Translator Trainer*, 11(2-3), 160-186. <https://doi.org/10.1080/1750399X.2017.1344920>
- Sin, C. y Amaral, A. (2017). Academics' and employers' perceptions about responsibilities for employability and their initiatives towards its development. *Higher Education*, 73(1), 97-111. <https://doi.org/10.1007/s10734-016-0007-y>
- Tomlinson, M. (2012). Graduate employability: A review of conceptual and empirical themes. *Higher Education Policy*, 25(4), 407-431. <http://doi.org/10.1057/hep.2011.26>
- Van der Meer, J. (2021). Translation economics of the 2020s. A journey into the future of the translation industry in eight episodes. *MultiLingual*. <https://multilingual.com/issues/july-august-2021/translation-economics-of-the-2020s/>

- Way, C. (2023). Integrating the Achilles' heel sheet into assessing translator employability training. *Onomázein* (Special issue XII Research on the Didactics of Translation: from Training to Professional Practice), 128-152. <https://doi.org/10.7764/onomazein.ne12.06>
- Wieman, C. E. (2019). Expertise in university teaching & the implications for teaching effectiveness, evaluation & training. *Dædalus*, 148(4), 47-78. [https://doi.org/10.1162/daed\\_a\\_01760](https://doi.org/10.1162/daed_a_01760)

**Cómo citar este artículo:** Martínez-Carrasco, R. (2024). ¿Qué empleabilidad? Análisis curricular de los grados de Traducción e Interpretación en España. *Mutatis Mutandis, Revista Latinoamericana de Traducción*, 17(1), 5-27. <https://doi.org/10.17533/udea.mut.v17n1a01>