



**VNIVERSIDAD
D SALAMANCA**

**DEPARTAMENTO DE TRADUCCIÓN E INTERPRETACIÓN
FACULTAD DE TRADUCCIÓN Y DOCUMENTACIÓN**

**Los títulos en el contexto universitario
hispano-gabonés antes del proceso de Bolonia:
análisis terminológico y traducción**

TESIS DOCTORAL

Presentada por:

D. Rodrigue Bigoundou

Dirigida por:

Dr. Joaquín García Palacios

2008

Agradecimientos

Esta tesis doctoral es la culminación de un sueño hecho realidad. Salí de mi tierra siendo muy joven, ahora lo soy algo menos pero todos esos años han valido la pena.

En primer lugar, quisiera agradecer a mi director, Dr. Joaquín García Palacios, por sus continuas palabras de ánimo y, sobre todo, por creer en el proyecto desde el primer momento.

También quisiera hacer extensible este agradecimiento a toda la Universidad de Salamanca. Al personal docente, por transmitirme sus conocimientos y a cada equipo de gobierno a lo largo de mis años de estudios, por todos los trámites realizados.

A mis amigos, que, sin saber muy bien por qué dedicaba tantos años a este trabajo, siempre me apoyaron y, en especial, a todos los que en alguna ocasión se preocuparon por este proyecto o me ayudaron de forma desinteresada: a Manolo, Khadija, Jean Paul y Dr. Léandre Moukagni.

A mis padres, que, a pesar de mi larga estancia fuera de casa, me han apoyado siempre en la consecución de este objetivo.

A mis hermanos, por sus palabras de ánimo y afecto: a Carine Mayinza, Omer Mouanda Mabicka, Frédéric Moussavou Mabicka, Alfred Moundounga Mabicka, Dieu-Donné Mikala, Iréné Mombo Moussavou, Jean Pierre Nzaou y, muy particularmente, a Olivier Nzamba Mabicka, mi confidente y consejero durante toda esta investigación.

A mi hija, que desde su temprana edad, ha sabido entender lo importante que era para mí la realización de este trabajo.

¡MUCHAS GRACIAS!

*A mis padres: Alfred Moussavou Mabicka
y Christine Mouanda Mabicka.*

A mi hija: Abigail Bigoundou.

ÍNDICE

0. Introducción.....	9
0.1. Objeto de la investigación.....	12
0.2. Metodología utilizada.....	14
0.3. Ubicación del trabajo en un marco interdisciplinar.....	16
0.4. Organización de los capítulos.....	17
Primera parte: Contexto y realidad universitaria hispano-gabonesa	
Capítulo 1: Caracterización externa de los textos	
1.0. Introducción.....	27
1.1. Contexto global y realidad social de la República de Gabón.....	30
1.1.1. Contexto socioeducativo.....	30
1.1.2. Contexto normativo.....	41
1.1.3. Contexto político.....	46
1.1.3.1. Factores psicobiológicos del consenso.....	55
1.1.4. Contexto económico.....	74
1.2. La realidad universitaria de España:	
Transición, cambio social y adaptación europea.....	78
1.2.1. Contexto político.....	79
1.2.2. El Espacio Europeo de Educación Superior	81
1.2.3. Los antecedentes:	
La ley de Reforma Universitaria (LRU).....	81
1.3. Conclusiones.....	85
Capítulo 2: Caracterización interna de los textos	
2.0. Introducción.....	93
2.1. Tipos de textos normativos.....	94
2.1.1. Legislación orgánica.....	94
2.1.1.1. Funciones de los textos.....	95
2.1.1.2. Características de los textos.....	96
2.1.2. Decretos y ordenanzas ejecutivos.....	99
2.1.2.1. Funciones de los textos.....	99
2.1.2.2. Características de los textos.....	100
2.1.3. Planificación académica.....	101
2.1.3.1. Funciones de los textos.....	101
2.1.3.2. Características de los textos.....	102
2.2. Contenido del corpus textual objeto de estudio.....	103
2.2.1. Textos de Gabón.....	103

2.2.2. Textos de España.....	104
2.3. Conclusiones.....	106

Segunda parte: Consideraciones iniciales sobre terminología y traducción

Capítulo 3: Marco teórico conceptual de los estudios en terminología y traducción

3.0. Introducción.....	115
3.1. Marco teórico conceptual de la terminología.....	116
3.1.1. Evolución de la teoría de la terminología.....	117
3.1.2. La terminología y sus principales concepciones actuales.....	128
3.2. Enfoques teóricos de la traducción	135
3.2.1. Teoría de la traducción: evolución del concepto de equivalencia.....	136
3.2.1.1. Enfoques lingüísticos: la equivalencia desde el punto de vista de la lengua.....	137
3.2.1.2. Enfoques textuales. La equivalencia desde el punto de vista del habla: su carácter textual y contextual.....	141
3.2.1.3. Enfoques cognitivos: la equivalencia de sentido.....	145
3.2.1.4. Enfoques comunicativos y socioculturales: el desplazamiento de la noción de equivalencia hacia la reivindicación de la diferencia, la manipulación y la visibilidad.....	148
3.2.1.5. Enfoques filosóficos y hermenéuticos.....	155
3.3. Interrelación y límites entre terminología y traducción.....	156
3.3.1. Características comunes.....	157
3.3.2. Diferencias y especificidades de cada disciplina.....	159
3.4. Conclusiones.....	164

Capítulo 4: La terminografía y los principios metodológicos de la investigación terminológica.

4.0. Introducción.....	171
4.1. Principios metodológicos de la terminología.....	172
4.1.1. Principios metodológicos de la terminología según la TCT.....	180
4.2. Terminografía basada en corpus:	

una propuesta metodológica surgida de la necesidad de estudiar el uso de los términos.....	187
4.2.1. Lingüística de corpus y lexicografía basada en corpus.....	189
4.2.2. Definición y tipologías de corpus.....	196
4.2.2.1. Concepto de corpus y su definición.....	197
4.2.2.2. Tipos de corpus: corpus bilingües paralelos y comparables.....	199
4.2.2.2.1. Corpus paralelos.....	204
4.2.2.2.2. Corpus comparables.....	206
4.2.2.2.3. Corpus de traducción libre.....	210
4.2.2.2.4. Corpus con una finalidad especial o corpus <i>ad hoc</i>	210
4.3. Conclusiones.....	211

Tercera parte: Criterios de comparabilidad de títulos

Capítulo 5: Perspectiva de la Educación Comparada:

Objeto de estudio y metodología.

5.0. Introducción.....	219
5.1. Concepto de Educación Comparada.....	220
5.2. Dimensión histórica de la Educación Comparada.....	222
5.2.1. Fase de la descripción.....	222
5.2.2. Fase de la yuxtaposición.....	223
5.2.3. Fase de la interpretación.....	224
5.2.3.1. Enfoque interpretativo histórico.....	224
5.2.3.2. Enfoque interpretativo antropológico.....	226
5.2.3.3. Enfoque interpretativo filosófico.....	228
5.2.4. Fase de la comparación.....	229
5.2.4.1. Enfoque comparativo predictivo.....	229
5.2.4.2. Enfoque comparativo funcional.....	231
5.2.4.3. Enfoque comparativo tipológico.....	232
5.2.4.4. Enfoque comparativo global.....	233
5.3. Objeto de estudio de la comparación.....	233
5.4. Los métodos en Educación Comparada.....	237
5.4.1. El predominio de la descripción.....	238
5.4.2. El predominio de la explicación.....	240
5.4.3. El predominio de la aplicación.....	241
5.4.4. El predominio de la valoración.....	243
5.5. Limitaciones metodológicas en Educación Comparada.....	243
5.6. Conclusiones.....	249

Capítulo 6: Criterios para el análisis diacrónico de títulos	
6.0. Introducción.....	255
6.1. Acceso a estudios superiores.....	257
6.1.1. Concepto y acepciones de currículum.....	261
6.1.1.1. El currículum como contenido.....	263
6.1.1.2. El currículum como planificación educativa.....	264
6.1.1.3. Currículum y realidad interactiva.....	265
6.2. Años académicos invertidos y títulos obtenidos.....	268
6.2.1. Enfoque comparado de los títulos.....	271
6.3. Objetivos de formación y salida profesional.....	272
6.4. Selección del Profesorado universitario.....	278
6.4.1. El profesorado español.....	278
6.4.2. El profesorado gabonés.....	280
6.5. Investigación científica y docencia.....	282
6.5.1. La investigación científica en España.....	285
6.5.2. La investigación científica en Gabón.....	287
6.6. Comprobación de conocimientos en Gabón y en España.....	289
6.6.1. Tipos de evaluaciones.....	290
6.6.1.1. Evaluación diagnóstica.....	290
6.6.1.2. Evaluación formativa.....	291
6.6.1.3. Evaluación sumativa.....	293
6.6.2. Sistema de evaluación en Gabón.....	294
6.6.2.1. Las evaluaciones continuas	
<i>"les contrôles continus"</i>	295
6.6.2.2. Las evaluaciones puntuales.....	296
6.6.2.3. Los exámenes finales.....	296
6.6.3. Sistema de evaluación en España.....	298
6.7. Conclusiones.....	300

Cuarta parte: Análisis terminológico y traducción de títulos

Capítulo 7: Análisis diacrónico y comparación de títulos hispano-gaboneses

7.0. Introducción.....	309
7.1. Evolución conceptual de los títulos universitarios.....	313
7.1.1. Del formulario al diploma.....	313
7.1.2. El bachiller.....	217
7.1.3. El grado de <i>licentia</i>	321
7.1.3.1. Términos relacionados con <i>licentia</i>	324

7.1.3.1.1. <i>Determinatio/-are/-ator</i>	324
7.1.3.1.2. <i>Inceptio</i>	327
7.1.4. <i>Magíster</i>	331
7.1.4.1. Usos del término <i>Magíster</i>	333
7.1.5. <i>Doctus</i> o doctor.....	337
7.1.5.1. Términos relacionados.....	341
7.2. El latín, lengua común en la época medieval.....	342
7.3. Cuadro de títulos y conceptos relacionados en las universidades medievales.....	345
7.4. Los títulos universitarios en la actualidad.....	348
7.4.1. Del primer grado universitario.....	350
7.4.1.1. Selectividad.....	351
7.4.1.2. Bachillerato.....	354
7.4.1.3. <i>Baccalauréat</i>	358
7.4.1.3.1. <i>Baccalauréat</i> de enseñanza de segundo grado.....	360
7.4.2. Diplomado.....	363
7.4.3. <i>Licence</i>	364
7.4.4. Licenciado.....	371
7.4.5. <i>Maîtrise</i>	373
7.4.6. Estudios de tercer ciclo.....	377
7.4.6.1. En España.....	377
7.4.6.2. En Gabón.....	385
7.5. Conclusiones.....	401

Capítulo 8: Traducción y glosario de títulos hispano-gaboneses.

8.0. Introducción.....	409
8.1. Traducción de títulos.....	410
8.1.1. Títulos preuniversitarios y exámenes.....	411
8.1.1.1. Selectividad.....	411
8.1.1.2. Títulos universitarios.....	412
8.1.1.2.1. Diplomado.....	412
8.1.1.2.2. Ingeniero técnico.....	413
8.1.1.2.3. Licenciado.....	414
8.1.1.2.3.1. Licenciado tipo 1.....	415
8.1.1.2.3.2. Licenciado tipo 2.....	415
8.1.1.2.3.3. Licenciado tipo 3.....	417
8.1.1.2.4. Ingeniero.....	418
8.1.1.2.5. Estudios de tercer ciclo.....	419

8.1.1.2.5.1. Diploma de Estudios Superiores	419
8.1.1.2.5.2. Diploma de Estudios Avanzados.....	420
8.1.1.2.5.3. Doctor.....	421
8.2. Glosario de títulos y términos relacionados.....	422
8.3. Conclusiones.....	434
9. Conclusiones generales.....	439
9.1. Propuesta de investigaciones futuras.....	441
10. Referencias bibliográficas.....	447
11. Anexos (CD-ROM ADJUNTO).....	467

*Siempre ha habido personas como Ibn Kaldun,
Marco Polo y Alexis de Tocqueville,
deseosos de explicar en su país lo que les
ha llamado la atención en otras tierras.*

(Bereday, 1968).

0. Introducción

0. Introducción

La presente tesis surge de las dificultades que tuvimos en 1996 para formalizar la matrícula en la Universidad de Salamanca. Efectivamente, el problema que plantean la homologación y convalidación de los estudios extranjeros fue el punto de partida de nuestra reflexión para la realización de este trabajo de investigación.

El lugar privilegiado de la universalización del saber es sin duda la propia Universidad. No obstante, esta prestigiosa institución no siempre consigue cubrir todas las necesidades que concurren al establecimiento de determinados conocimientos. Por ejemplo, la puesta en marcha de procesos sistemáticos de equiparación de títulos que puedan facilitar su traducción de una lengua a otra. En este sentido, el nacimiento de sistemas nacionales educativos que se produce a finales del siglo XVIII, el componente cultural y otros factores de índole lingüística son los principales problemas que afectan a la traducción de esta tipología de textos especializados. Evidentemente, sin la aportación de esta disciplina científica resulta bastante difícil acometer ciertas actividades como llevar a cabo una convalidación u homologación de estudios realizados en otros países.

Tomando como punto de partida esta realidad, no se puede negar que la figura del traductor es sumamente importante para que puedan ejecutarse con garantías procesos de reconocimiento de estudios extranjeros.

Sin embargo, el trabajo del traductor conlleva muchas dificultades en su quehacer diario; máxime cuando se trata de textos especializados y que exigen, por lo tanto, cierto grado de conocimiento de los mismos. Por una parte, tal

conocimiento le permite dar cuenta de forma acertada de la realidad contenida en los textos examinados, a la hora de realizar su labor cotidiana. Ese ejercicio debe hacerse teniendo en cuenta las dos lenguas con las que trabaja. Por otra parte, ese conocimiento tiene presente la cultura que cada lengua intenta transmitir a través de dichos textos. En consecuencia, debemos comprender que para llegar a este conocimiento útil para la traducción posterior de un material determinado, es precisa la realización de un trabajo de investigación que se enmarque en la explicitación de su contenido. Con ello, se analizan las unidades terminológicas que contienen los textos objeto de estudio.

La combinación de ese conocimiento fruto de la explicitación de los aspectos con carácter opaco y de las dificultades ocasionadas por sus contextos de origen y de llegada abren las puertas a la comprensión de los textos analizados. Esto permite mejorar, sin duda, el grado de dominio que se tenga sobre la naturaleza de dicho material, sobre todo tratándose de textos especializados.

Una vez abordadas estas etapas resultará más fácil y acertado acometer la traducción de los textos en cuestión. Dada la naturaleza del corpus elegido -dos tipos de textos legislativos comparables en distintas lenguas-, la comprensión de los textos objeto de estudio puede conllevar dificultades a la hora de enfrentarse a ellos. Estos planteamientos suscitan la necesidad de llevar a cabo tal investigación, respetando por consiguiente todas las recomendaciones arriba mencionadas.

Conviene aclarar que nuestro corpus bilingüe está formado por textos legislativos hispano-gaboneses vigentes actualmente. Por tanto, de acuerdo con los objetivos que

nos planteamos en la presente investigación (véase el siguiente epígrafe), nuestro contenido textual abarca tan sólo los títulos universitarios que están ahora en vigor en ambos países. Por eso la limitación temporal de este estudio está claramente determinada en el propio título de esta tesis doctoral. No obstante, teniendo en cuenta el muy cercano horizonte de 2010, queremos señalar que el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la nueva ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, introduce los cambios que han de operarse en el sistema universitario español, de acuerdo con el proceso de construcción del Espacio Europeo de Educación Superior, iniciado en 1999 con la Declaración de Bolonia.

Por otra parte, la Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades, sienta precisamente las bases para realizar esa profunda modernización de la Universidad española. Así pues, entre otras importantes novedades, el nuevo título VI de la ley establece una nueva estructuración de las enseñanzas y títulos universitarios oficiales en todo el territorio nacional, y que se recogen en el real decreto citado anteriormente.

Por tanto, con este real decreto que entrará en vigor a partir de 2010, los actuales títulos universitarios de Diplomado, Ingeniero técnico, Arquitecto técnico, Maestro, Licenciado, Ingeniero y Arquitecto dejan de existir y, en su lugar la nueva estructura de las enseñanzas universitarias oficiales establece los títulos de Graduado, Máster universitario y Doctor.

0.1. Objeto de la investigación

Esta investigación tiene su fundamento en la inexistencia de estudios sistemáticos y rigurosos que den cuenta de la evolución conceptual de los títulos en el contexto universitario hispano-gabonés. Para aportar una posible solución a esta insuficiencia, hemos decidido analizar el entramado conceptual que constituyen los títulos en los diferentes contextos universitarios antes de la aplicación efectiva del sistema europeo de transferencia de créditos (ECTS).

El principal objetivo de este trabajo consiste en llevar a cabo el análisis de la terminología utilizada en ambos sistemas educativos para la traducción de los correspondientes títulos universitarios. También pretendemos construir un glosario bilingüe que recoja todos los títulos y conceptos relacionados con los mismos en los dos contextos educativos. La finalidad última es la traducción de los títulos y diplomas universitarios entre el español y el francés, una labor que puede desarrollarse en ambas direcciones.

Utilizaremos una metodología acorde con los objetivos que nos hemos marcado en esta investigación. Se trata de un método poco corriente en estudios terminológicos puesto que no abarca el uso de corpus informatizados, un tratamiento cada vez habitual en terminografía. La dimensión evolutiva de nuestra metodología basada en el enfoque onomasiológico de la terminografía, parte evidentemente del concepto analizado para llegar a la denominación que cobra en función del contexto en que se aplica.

Se han recogido los datos para la realización del presente trabajo de una de las principales fuentes documentales que existen en la actualidad, en materia de textos legislativos. Se trata de leyes orgánicas, decretos y reales decretos así como las órdenes y planes de estudios, que contienen la información necesaria para el desarrollo de nuestra investigación. Tal y como hemos indicado líneas arriba, no hemos considerado necesaria la utilización de herramientas informáticas en el tratamiento de datos a lo largo del trabajo. Situación a la que nos ha obligado nuestro objeto de estudio por buscar el significado real de los términos analizados antes de su traducción en otra lengua. Además, el uso de corpus informatizados supone manejar grandes cantidades de términos, cosa que no requiere esta investigación. Debemos añadir que la metodología utilizada en este trabajo ha supuesto una gran inversión en tiempo y esfuerzo a la hora de localizar la información y generar la base de datos manualmente. Sin embargo, el enfoque metodológico que le hemos dado al trabajo, es decir el realizar un análisis diacrónico de los títulos en ambos contextos universitarios, ha tenido la ventaja de apoyarse en criterios anteriormente establecidos. Con esto, el elemento innovador de esta investigación se sitúa en el uso de la terminología del campo de la Educación desde una dimensión comparada. Una visión interdisciplinar que nos ha permitido combinar métodos pertenecientes a campos del saber diferentes.

0.2. Metodología utilizada

Como indicábamos en el apartado anterior, nuestra metodología puede considerarse híbrida porque usa procedimientos que se han visto en Educación Comparada y Terminología. En el primer caso, el método comparado suele incluir el uso de criterios pero que a menudo no pasan del *tertium comparationis* (véase capítulo 5.5). La consideración exclusiva de esta perspectiva conlleva limitaciones para la consecución de nuestros objetivos. Por este motivo acudimos al segundo elemento del par metodológico que estamos siguiendo en la presente tesis doctoral. Se trata obviamente del estudio diacrónico de los conceptos relacionados con los títulos universitarios.

Por tanto, creemos que es necesario incluir más criterios de comparabilidad (véase capítulo 6) para el estudio que pretendemos llevar a cabo. Estos criterios tienen el propósito de acompañar el análisis terminológico que realizaremos a partir de los conceptos elegidos.

El punto de partida de esta metodología es la constitución manual de un corpus bilingüe, en el cual aparezcan términos relacionados con los títulos. Para conseguirlo seguimos tres etapas:

1. Recopilamos todos los textos que pudieran proporcionar información valiosa acerca de los títulos en ambos contextos universitarios (véase capítulo 2, apartados 2.1 y 2.2). A ese primer nivel lo llamamos "corpus inicial", al incluir todos los textos con la totalidad de su contenido textual. Lo más relevante de esta etapa no fue reunir textos cuantitativamente importantes sino procurar tener reunidos todos los documentos que pudiesen servir en

este trabajo. En este caso se privilegiaron los aspectos cualitativos de los textos objeto de estudio. Por tanto, lo más importante no fue hacer hincapié en el hecho de que los textos escogidos en los dos contextos educativos fueran equilibrados. Esta decisión puede entenderse teniendo en cuenta que cada país aquí estudiado ha tenido una historia educativa diferente y, por consiguiente, sus reformas educativas se han producido en momentos determinados de sus historias. De este corpus inicial hicimos un primer tratamiento de datos, descartando todas las palabras (otros términos) que no tenían interés para el estudio. Luego centramos nuestra atención sobre las "categorías gramaticales nominales", a partir de las cuales sacamos los "candidatos a términos", es decir todas las palabras sustantivadas que pudieran reflejar los títulos universitarios en ambos países.

2. El siguiente paso consistió en la identificación de los conceptos relacionados con algún reconocimiento académico, en otras palabras, sacamos un repertorio de títulos y diplomas que se preparan tanto en Gabón como en España. A este segundo nivel lo denominamos "corpus definitivo".

3. La tercera etapa abarca ya el análisis terminológico que parte desde un enfoque onomasiológico para llegar a su denominación de título. En efecto, el concepto tomado como tal no constituye un título hasta que hayamos visto su recorrido desde la época de las primeras universidades en la Edad Media hasta nuestros días (véase capítulo 7). A lo largo y ancho del estudio diacrónico hemos podido advertir la evolución que han experimentado los conceptos antes de convertirse en términos propios del campo de la Educación. En cada momento de la historia se ha

visto como los títulos y diplomas que se preparaban en la universidad han ido cambiando de significado de la realidad que pretendían indicar (lo que hemos llamado conceptualización de la realidad de términos). Esta denominación conceptual impregnada de su significado nos permitió colocar cada título y diploma en el lugar que ocupan dentro del sistema de titulación correspondiente y así realizar la oportuna traducción de una lengua a otra.

0.3. Ubicación del trabajo en un marco interdisciplinar

La ubicación del presente trabajo en un marco interdisciplinar puede justificarse por los fundamentos metodológicos sacados del ámbito de las Humanidades y las Ciencias sociales. Del mismo modo, se puede hablar de multidisciplinariedad de los propios métodos utilizados, pues el análisis diacrónico para una traducción de títulos, conviene no olvidarlo, perteneciente a la terminología y traducción, toma prestado de disciplinas tales como las ciencias del lenguaje, las ciencias cognitivas y las ciencias de la comunicación varios de sus fundamentos más destacados (Véanse Cabré, 1999 y Sager, 2002). Además, conviene recordar que el propio método comparado pertenece antes que nada al campo de la Educación Comparada, ubicada también en las ciencias sociales.

No podemos dejar de mencionar el carácter multidisciplinar de la propia terminología, que está considerada como materia de base interdisciplinar (Wüster, 1974), aunque de aplicación transdisciplinar (Cabré, 1993). Este carácter está determinado por la peculiaridad de la unidad objeto de estudio de la terminología, es decir, por la unidad léxica especializada, cuya cualidad más destacada

es la de ser, simultáneamente, unidad del lenguaje, elemento de cognición y vehículo de comunicación. A su vez, esa condición tripartita permite que su análisis pueda ser abordado desde cada una de estas vertientes.

En consecuencia, además del carácter multidisciplinar de la materia objeto de análisis, la metodología utilizada para llevar a cabo la presente investigación ha sido seleccionada y adaptada de otras áreas del conocimiento. Todo lo indicado ubica este estudio en un marco interdisciplinar que reúne a la Traducción, la Terminología y la Educación Comparada.

0.4. Organización de los capítulos

El trabajo comienza con un breve preámbulo en el que se presentan tanto el objeto como la metodología utilizada en la presente investigación, antes de terminar por la ubicación en un marco interdisciplinar. Pero, en líneas generales, el presente estudio se ha dividido en cuatro grandes bloques claramente diferenciados, a los que se ha denominado, respectivamente, Primera parte -Contexto y realidad universitaria hispano-gabonesa-, Segunda parte -Consideraciones iniciales sobre terminología y traducción-, Tercera parte -Criterios de comparabilidad de títulos- y, por último, Cuarta parte -Análisis terminológico y traducción de títulos-. Cada uno de estos bloques consta de dos capítulos.

- ▶ En el primer capítulo del bloque inicial se hace una descripción del estado de la cuestión del contexto y de la realidad universitaria hispano-gabonesa. Se intenta una caracterización externa de los textos

escogidos en ambas realidades educativas. El segundo capítulo pone el acento en la caracterización interna de los textos.

► El segundo bloque arranca con el capítulo 3 consagrado a los fundamentos teórico-conceptuales de los estudios en terminología y traducción. Analiza, por una parte, la evolución que han tenido los enfoques teóricos en ambas disciplinas y, por otra, establece los límites existentes entre ellas, más allá de tomar prestados sus fundamentos de las mismas disciplinas como son las ciencias del lenguaje, las ciencias cognitivas y las ciencias comunicativas. El capítulo 4 trata de la parte aplicada de la terminología (es decir, la terminografía) y de sus principios metodológicos. Pone especial énfasis en la terminografía basada en corpus, una metodología cada vez más utilizada en los estudios lingüísticos.

► El bloque tercero aborda el capítulo 5 haciendo un paréntesis con respecto a los estudios lingüísticos vistos en los capítulos anteriores, para abordar el tema de la Educación Comparada. Y lo hace resaltando el objeto de estudio y la metodología que utiliza, precisamente para que sirva de punto de partida para el enfoque metodológico previsto en esta investigación. El capítulo 6 se dedica al establecimiento de criterios para el posterior análisis terminológico que se lleva a cabo en el capítulo siguiente. Las críticas vertidas sobre el método en el capítulo anterior han hecho necesaria la

ampliación de criterios de comparabilidad en estudios de esta envergadura.

► El capítulo 7 del último bloque está reservado al análisis diacrónico y comparación de títulos hispanogaboneses. Estudia la evolución que ha experimentado el concepto de "diploma" desde la aparición de las primeras universidades hasta la actualidad. Hace una presentación unificada de los títulos y diplomas en la Edad Media por utilizar todas las universidades occidentales el latín como lengua común. Pero la construcción de sistemas nacionales de educación (finales de 1770) otorga otros significados a los títulos y diplomas preparados en los contextos universitarios. El estudio desarrollado a tal fin demuestra similitudes y diferencias entre los países objeto de estudio en esta tesis. El último capítulo cierra la investigación con la traducción y elaboración de un glosario de títulos hispanogaboneses. Mientras la primera parte del capítulo se ocupa de la búsqueda de equivalencias de una lengua a otra, respetando el análisis terminológico realizado en el capítulo anterior, la segunda parte elabora el glosario recogiendo todos los títulos y diplomas comunes a los dos contextos universitarios, pero sólo en una de las lenguas utilizadas (español). No obstante, las entradas conservan el idioma original de los textos.

Para terminar, se mencionan las conclusiones a las que se ha llegado en la presente tesis doctoral, así como la

propuesta de investigaciones futuras que nos proponemos abordar cuando hayamos finalizado este trabajo.

También se han incluido las referencias bibliográficas utilizadas en el estudio, tanto las fuentes primarias como las secundarias. En último lugar, se han añadido todos los anexos que forman el corpus bilingüe que ha servido para la presente investigación.

**Primera parte: Contexto y realidad
universitaria hispano-gabonesa**

Capítulo 1: Caracterización externa de los textos

Primera parte: Contexto y realidad universitaria hispano-gabonesa

Capítulo 1: Caracterización externa de los textos.

1.0. Introducción

1.1. Contexto global y realidad social de la República de Gabón.

1.1.1. Contexto social y educativo

1.1.2. Contexto normativo

1.1.3. Contexto político

1.1.3.1. Factores psicobiológicos del consenso

1.1.4. Contexto económico

1.2. La realidad universitaria de España: transición, cambio social y adaptación europea

1.2.1. Contexto político

1.2.2. El Espacio Europeo de Educación Superior

1.2.3. Los antecedentes: La ley de Reforma

Universitaria (LRU).

1.3. Conclusiones

1.0. Introducción

Se han elegido para el presente trabajo textos sobre la legislación universitaria hispano-gabonesa porque comparten la función de organizar la enseñanza superior e informar sobre el funcionamiento de la misma.

Ese conocimiento nos será de gran utilidad a la hora de establecer comparaciones con los textos que someteremos a análisis en ambos contextos universitarios. Además, partiendo del hecho de que la finalidad de nuestro estudio consiste en extraer conclusiones exhaustivas en torno al sistema de titulaciones universitarias, tanto en Gabón como en España, estos textos representan un camino de objetividad hacia la consecución de la meta que nos hemos marcado, teniendo en cuenta que son leyes y Reales decretos elaborados para definir, organizar y concretar, entre otras cosas, los diferentes grados de reconocimiento académico en la Educación Superior. Se trata, por lo tanto, de textos que tienen el propósito de mejorar el sistema universitario en general. Dejando de lado las dos primeras etapas de enseñanza y poniendo de manifiesto nuestro interés sobre el nivel superior, estos textos aparecen como consecuencia de las mejoras para dar fin a las repetidas interrupciones de las actividades académicas en el contexto universitario de Gabón.

En resumidas cuentas, estos textos se constituyen en vías a partir de las cuales se pueden llevar a cabo el trabajo que estamos desarrollando; porque además de ser perfectamente actualizados son documentos oficiales que han sido elaborados por las correspondientes administraciones que gobiernan en cada país. No se trata por tanto de textos corrientes sino más bien de una tipología que posee un

marcado contenido legislativo con una clara orientación hacia textos especializados, por tratarse de contenido de difícil entendimiento entre la población no especialista del lenguaje vigente en el mundo de la educación. Pero antes que nada, veamos en qué condiciones aparecen esos textos en ambos contextos universitarios.

Los textos que sometemos a análisis se producen en una realidad concreta y específica que nos parece necesario exponer y comentar para una mejor comprensión de los mismos. Tratándose de la legislación universitaria gabonesa, existen varios factores que han hecho posible la aparición de esos textos. Hemos decidido examinar todos aquellos que están relacionados con el contexto social y educativo, partiendo de la idea de que siempre se produce antes de las reformas una reacción popular ante un determinado problema que preocupa a la sociedad, sobre todo cuando se trata de la educación de los ciudadanos. Además, hay que puntualizar que el problema de la educación, sea cual sea el lugar de referencia, ha suscitado casi siempre un debate a escala nacional.

Otros elementos que hemos querido analizar tienen que ver con los factores normativos. Intentaremos demostrar cómo la normativa en vigor de entonces pudo influir, por su escasez y de acuerdo con los tiempos que se vivían, en la elaboración de nuevos textos sobre la legislación universitaria, en los correspondientes contextos sociales y universitarios.

Por último, pondremos nuestra mirada sobre el contexto político y económico, pero queremos señalar que en el caso de España, no mencionaremos los aspectos relativos a la economía porque no los juzgamos necesarios para el enfoque de nuestro trabajo. Nos consta desde luego que ambos marcos

de actuación representan los motores del progreso general de un país, en todas sus vertientes. Porque sólo una estabilidad política puede favorecer un clima de convivencia y paz entre todos los ciudadanos de una nación. Esta estabilidad representa también un requisito fundamental para el buen desarrollo de las actividades económicas, sobre todo a la hora de atraer a los inversores extranjeros dentro del país. No obstante, no existe una clara separación entre los diferentes niveles que exponemos, pudiéndose producir relaciones estrechas de un nivel a otro, como por ejemplo en el caso de lo político-normativo donde las leyes dependen en gran medida del color político; es decir, del grupo parlamentario que las presenta. Una vez presentados de forma muy breve esos factores pasemos ahora a examinarlos pormenorizadamente.

1.1. Contexto global y realidad social de la República de Gabón

1.1.1. Contexto socioeducativo

Hemos asistido, a lo largo de la última década, a una sucesión de acontecimientos en los recintos universitarios (principales residencias de estudiantes) que, muchas veces, desembocaron en disturbios enfrentando así a aquéllos con las fuerzas del orden, tanto en su lugar de residencia como en las propias calles. Las reivindicaciones hechas entonces por los estudiantes tenían que ver con sus condiciones de estudio. El problema tuvo su origen cuando los estudiantes de la Facultad de Derecho y Económicas de la Universidad Omar Bongo¹ salieron a las calles para reivindicar su derecho a tener un profesorado cuantitativamente y cualitativamente razonable y una mayor dotación de obras bibliográficas para la biblioteca universitaria. Ese movimiento estudiantil hizo enseguida reaccionar al Gobierno quien, a los pocos días, accedería a dar solución a las legítimas reivindicaciones de los estudiantes. Pero al no sumar la palabra al acto, los días siguientes a esa postura los estudiantes volvieron a manifestarse en el principal campus universitario, impidiendo que las actividades académicas se desarrollasen con total normalidad, a pesar de que la administración central tuviera una actitud favorable a sus planteamientos. Tal comportamiento hizo que el 17 de enero de 1990 se diese, desde el alto mando policial, carta blanca a las fuerzas del orden para que irrumpieran en el campus, causando

¹ Principal Universidad del país, creada en 1971 con el nombre de Universidad Nacional de Gabón (UNG).

varios daños corporales y materiales a los residentes, colmando la paciencia de éstos. Afortunadamente, no se produjo ninguna pérdida humana, pero los heridos superaron la docena como bien indica el periódico nacional *l'Union* del 19 de enero del mismo año, en su página n°3:

Quelques heures après la bataille rangée entre policiers et étudiants avant-hier à l'Université Omar Bongo (UOB), nous nous sommes rendus dans les deux principales unités sanitaires de la capitale, le Centre hospitalier de Libreville (CHL) et la fondation Jeanne Ebori, pour nous enquérir de la situation clinique des blessés. Dans les deux établissements nous en avons dénombré plus d'une douzaine..

(*L'Union*, edición del 19 de enero de 1990)

Desgraciadamente, la realidad gabonesa que suele acompañar las huelgas de estudiantes se caracteriza, a menudo, por la presencia de hechos lamentables, como pueden ser actos de vandalismo, pillaje a comercios, destrozos de bienes públicos y privados, además de actos de extorsión y ataques a personas físicas. Y muchas veces, esos problemas de vandalismo suelen ser protagonizados por la población no estudiante. Su estrategia consiste en mezclarse entre los auténticos manifestantes, cuando éstos recorren las calles y en cuanto las fuerzas del orden se presentan para reestablecer el orden aprovechan para perpetrar sus detestables actos en medio de la desbandada general. Evidentemente, en la mayoría de las ocasiones, el resto de los presentes (nacionales y extranjeros) participa de estos episodios de violencia urbana. Una vez más, se repitió la misma situación. Los medios de comunicación nacionales e internacionales del momento lo recogían en sus portadas:

Une centaine d'arrestations opérée par les Forces de sécurité. La grande majorité des auteurs serait des étrangers désœuvrés et appartenant à la pègre (...) 90% des pillards seraient des étrangers.

(*L'Union*, edición del 20 y 21 de Enero de 1990).

El periódico *Le monde* apuntaba en su articulado:

Plusieurs magasins, appartenant notamment à des ressortissants libanais, ont été pillés au cours de la journée du vendredi 19 janvier dans la capitale gabonaise. Après une matinée plus calme, les établissements scolaires étant fermés, la tension est remontée dans l'après-midi du fait de groupes incontrôlés que les forces de l'ordre n'étaient toujours pas parvenues, semble-t-il, à maîtriser.

(*Le monde.fr*, edición del 21 de enero de 1990)

Lo que comenzó como una simple y corriente reivindicación de una parte del colectivo de estudiantes (Facultad de Derecho y Económicas) acabó generalizándose en una huelga general de estudiantes. Esa manifestación trascendió los límites de esa facultad y llegó hasta los alumnos de Secundaria: «*La plupart des étudiants que nous avons rencontrés appartiennent à des facultés autres que celle de Droit et Sciences Economiques par laquelle la manifestation avait commencé*», indicaba la misma fuente. El periódico nacional *l'Union* apuntaba también en la misma dirección:

Après que le calme est pratiquement revenu à l'UOB, ce sont les quartiers populaires qui ont été pris d'assaut par les élèves du lycée d'Etat de l'Estuaire et du lycée technique national Omar Bongo. Partis très tôt de leurs établissements respectifs, ils

ont fait jonction au niveau de la Gare-Routière et du PK 6 avec des chômeurs et des bandes de voyous qui ont profité de la situation pour semer le désordre et piller plusieurs magasins.

(*L'Union*, edición del 19 de enero de 1990: 3)

Tal situación se reflejaba en toda la sociedad, teniendo en cuenta que el fracaso escolar en sus tres niveles de enseñanza alcanzaba las cuotas más altas de la corta historia educativa de este país.

Casi de forma simultánea, entraban también en la carrera por las reivindicaciones los alumnos del *Lycée Technique* (mayor instituto de enseñanza técnica del país) y del *Collège d'Enseignement Technique* (colegio de enseñanza secundaria técnica), ubicados ambos centros en el mismo espacio geográfico. El dúo formado por esos centros de enseñanza técnica se sumó, al igual que sus mayores de la universidad, a la huelga, exigiendo que se diera satisfacción a sus peticiones, que consistían fundamentalmente en cambiar el sistema de evaluación para promocionar de curso y beneficiarse de una beca² del estado. La ley en vigor hasta entonces y adoptada en 1987 especialmente para esos centros, venía sosteniendo que, el paso de un curso a otro así como el derecho a la subvención que otorgaba el estado a los alumnos estaba condicionado por dos exigencias: que el alumno había de lograr una nota media de 5 en enseñanza técnica y otro 5 en enseñanza general.

² Los alumnos de secundaria tienen derecho a una subvención del Estado que perciben cada tres meses, en función de su rendimiento escolar y durante todo el curso. Su única obligación consiste en obtener una nota media global superior o igual a una puntuación de 5 sobre 10 puntos.

Esa medida tan rechazada por los manifestantes tenía, sin embargo, su mérito. Y es que el Ministerio de Educación nacional (y los padres de alumnos también) había advertido que la mayoría de los estudiantes en esos centros de enseñanza técnica restaban importancia a los componentes de enseñanza general y que sólo se aplicaban el mayor grado de exigencia cuando se trataba de contenido técnico. Esa actitud por parte de los alumnos llegaba incluso a límites excesivos, desde el punto de vista de los profesores que impartían materias de contenido general, y que estaban obligados a realizar a diario su actividad docente casi sin contar con la presencia de los alumnos. A veces, hasta tenían que aguantarse sin decir una palabra cuando los pocos asistentes a clase abandonaban las aulas antes de finalizar la sesión como si se tratara de una sola persona. Por desgracia, esa forma de proceder en los estudios se había extendido a todos los centros; de tal manera que, en la década de los ochenta, los escolares se preocupaban por las cuestiones relacionadas únicamente con sus materias troncales y obligatorias; dejando casi en el olvido todas las optativas (no especialidades).

El resultado era que bajaba el rendimiento escolar y en cierto grado también descendía el nivel general a escala nacional. A la luz de esas explicaciones, entendemos que la obligación de las autoridades competentes no podía ser otra sino impulsar políticas educativas capaces de resolver ese conjunto de problemas. De ahí esa medida conflictiva. Pero, como ya hemos reseñado páginas arriba aquella ley del 87 estaba orientada a corregir el fracaso escolar en este nivel de enseñanza, al tiempo que mejoraba la educación de los alumnos de una forma general. Sin embargo, el ministro de Educación nacional accedía a cambiarla de manera que el

único criterio para pasar curso y optar a la beca fuera tener una nota media global de 5 entre los dos tipos de enseñanza.

Aparte de la retirada de la ley del 87 que pedían los huelguistas, otras de sus reivindicaciones tocaban aspectos esenciales de sus estudios como podían ser la reestructuración de las pasarelas entre ambos centros, las condiciones de acceso a la residencia del centro, la dotación en materiales a la biblioteca, el transporte escolar durante las clases que se desarrollaban por las tarde³, la existencia de un teléfono público en el complejo escolar, etc. Y en contrapartida el ministro conseguía que los escolares pusieran fin a su manifestación y volvieran a tomar el camino hacia las aulas.

Y mientras tanto, el Primer ministro recibía a los profesores e investigadores de las dos universidades⁴ existentes entonces. Éstos habían ido a plantearle también sus reivindicaciones que, como indicaba uno de sus delegados, tenían que ver con la huelga de estudiantes:

Le récent mouvement des étudiants révèle un malaise dont les principales causes sont: l'exclusion des enseignants dans le processus de fonctionnement de l'université; le blocage des doléances et des suggestions du corps professoral; la valorisation de la concertation étudiants-autorités politiques au détriment de l'autorité pédagogique; la politisation des rouages académiques au détriment de la hiérarchie universitaire; le non-respect des textes en vigueur; la résolution des problèmes sous la pression des événements; la

³ El transporte escolar puesto a disposición de todos los alumnos de secundaria funciona tan sólo en el horario de mañana. Lo cual perjudica a los alumnos que tienen clase por las tardes en la medida que tienen que soportar los gastos de transporte personalmente.

⁴ La Universidad Omar Bongo (UOB) y la Universidad de Ciencias y Tecnologías de Masuku (USTM),

dépréciation de la situation académique et les conditions de travail par des budgets insignifiants, des structures et des infrastructures inadéquates, une dévalorisation de la fonction enseignante et une non-transparence dans la gestion financière.

(L'Union, edición especial del 27 y 28 de enero de 1990)

En definitiva, el profesorado de las dos universidades del país, junto al personal investigador, venían reclamando ya desde tiempos atrás, unas condiciones de trabajo más dignas y hartos de constatar que no llegaban a conclusiones favorables con el gobierno, decidieron aprovechar la oportunidad que les brindaba la huelga de los estudiantes para alcanzar sus fines. Por tanto, si se atendían las peticiones de los estudiantes, también habrían de hacer lo propio con los profesores que, desde entonces, luchaban por una mayor toma de conciencia de la profesión docente, en su máximo nivel de expresión. Desde un punto de vista objetivo, hemos de reconocer que los textos establecidos ponen de manifiesto que el profesor de universidad ha de dedicarse, además de a su actividad docente, a la investigación científica y tecnológica. Y para ello, precisa de medios a su alcance para desempeñar esa doble función; de ahí la urgencia de dotarle de un instrumento absolutamente necesario como era *la Prime à l'Instigation à la Recherche* (PIR)⁵. Pero, existen también motivos suficientes para pensar que los profesores universitarios estuvieron de alguna manera implicados en las sublevaciones estudiantiles de 1990; por lo menos, en lo que se refiere a las causas de esas revueltas. Y como bien lo ilustraban las

⁵ Incentivo otorgado por ley a profesores universitarios y funcionarios del estado que se dedican a la investigación.

palabras del Dr. Ropivia, profesor de geografía y portavoz del grupo de profesores e investigadores de las dos universidades presentes durante aquel encuentro, tenemos la impresión de que utilizaron a los estudiantes como *cabeza de turco* para conseguir sus fines:

C'est à partir de ces considérations que sont nés les événements douloureux qui appellent des constats et des recommandations dont une révision en hausse des traitements et une indemnité spéciale de recherche et d'encadrement.

(*L'Union*, edición especial del 27 y 28 de enero de 1990).

A partir de esas afirmaciones, queda más que patente la voluntad, por parte de los docentes, de haberlo planificado todo para la consecución de unas metas perfectamente defendibles y sostenibles, sobre todo tratándose de la realidad cotidiana en la que trabaja la principal institución encargada de la formación superior, en todos los aspectos de la promoción humana, del progreso personal y del estado, así como hablando de lo que supone como avances para la comunidad científica. Por ello, nos permitimos hacer nuestro el famoso dicho popular, no para justificar ni posicionarnos en cuanto al problema, sino para intentar dar con una explicación razonable acerca de lo que aconteció entonces, "*El fin justifica los medios*", que sería probablemente lo que contestarían los principales coautores (profesores e investigadores) que protagonizaron aquellos sucesos, hace hoy más de quince años.

La unión de todos esos lamentables hechos condujo al deterioro del sistema universitario del país. Una situación

que, en los siguientes años, no dejaría de empeorar llevando literalmente la enseñanza superior al abismo.

En el curso académico 1993/1994, y como consecuencia de una nueva huelga general de estudiantes, las actividades académicas se vieron una vez más paralizadas. La contundencia del clamor estudiantil ante los males que supuestamente padecían les condujo incluso a pasar por alto las consignas expresadas de la máxima autoridad de la institución educativa. Al parecer, según indicaron fuentes oficiales, los manifestantes llegaron a agredir físicamente al rector de la principal universidad del país, así como a varios de sus colaboradores:

Le mardi 14 juin 1994, alors que les opérations électorales étaient sur le point de commencer, une foule d'étudiants surexcités, armés de gourdins, de barres de fer, portant des cagoules et conduits par les dirigeants du Front des étudiants radicaux (FER) et du syndicat des étudiants gabonais (SEG), a pris d'assaut le rectorat où se trouvaient regroupés les responsables de l'Université chargés de superviser le scrutin. Avec une violence et une barbarie inouïes, ils ont saccagé le rectorat et, plus grave encore, agressé sauvagement et sans vergogne le recteur, le vice-recteur, le doyen de la faculté de Droit et des Sciences économiques, ainsi que de nombreux enseignants, personnels administratifs et des journalistes.

(*L'Union*, edición del 16 de junio de 1994: 2)

Pero, la versión de los estudiantes la desmentiría enseguida y hasta siguen manteniendo esta misma versión hoy día, los que estuvieron y vivieron en directo los hechos. Su testimonio sobre el asunto seguramente no tenga relevancia, pero cabe destacar que estuvieron presentes en persona, como principales responsables de los hechos,

durante esos acontecimientos que se dieron en el campus universitario. Según los que lo vieron todo desde muy pocos metros, no les pareció que hubiese un ataque directo al señor rector. Se produjo, más bien, dicen, una voluntad expresa y manifiesta, por parte de los alumnos, de ignorar descaradamente la figura de la autoridad. Como consecuencia de esos acontecimientos y a excepción de algunas facultades, el gobierno invalidó el curso académico que, por cierto, había llegado casi a su fin:

Le gouvernement, garant des libertés fondamentales et de la sécurité des biens et des personnes ne saurait tolérer plus longtemps de tels agissements irresponsables et rétrogrades, surtout, lorsqu'ils se produisent dans un milieu sensé être celui de l'éducation et du savoir. En conséquence, le gouvernement décide : 1) la fermeture immédiate de l'université Omar Bongo et le renvoi, à compter du jeudi 16 juin 1994 de tous les étudiants dans leurs familles ; (...) ; 5) S'agissant des écoles rattachées à l'UOB, dont les programmes étaient arrivés pratiquement à terme au moment du déclenchement de la grève, le gouvernement fera connaître, en temps opportun, les mesures spécifiques les concernant.

(*L'Union*, edición del 16 de junio de 1994: 2)

Las universidades pagarían el fuerte precio de esa medida y, especialmente, los alumnos que tendrían que repetir curso al año siguiente. Evidentemente, esa mano dura del gobierno dificultaría aún más la situación de crisis que vivía la principal Universidad del país.

El curso 1999/2000 traería otra crisis en la enseñanza superior. El motivo, esta vez, sería la huelga ilimitada que declararon el 29 de abril de 2000 los profesores e investigadores de la universidad como consecuencia de una

decisión del Ministerio de Educación Superior publicada el 4 de abril de 2000, y que suprimía el sistema de elección, prorrogando el mandato de los entonces responsables de todos los centros adscritos a las universidades gabonesas. Al igual que en otras ocasiones el movimiento partió de la Universidad Omar Bongo. Una vez más, las reivindicaciones tenían que ver con la mejora de sus condiciones de trabajo y de su status dentro de la administración universitaria y del estado. Por lo tanto, pedían los profesores que el acceso a los puestos de responsabilidad dentro de la universidad fuese determinado por la única vía de las urnas (disposición en vigor desde 1994). Esa exigencia chocaba con la voluntad por parte del ministerio de nombrar a cargos de responsabilidad a aquellos sujetos que, según sus criterios, estimase capaces de desempeñar dichas funciones en la universidad. Aparte de esa principal reivindicación, reclamaban otra mejora de su situación financiera, después de la que consiguieron en 1991 y el pago del incentivo a la investigación (PIR) para todos los profesores de universidad sin ninguna distinción⁶. Una semana después, los estudiantes que se habían reunido en asamblea general decidieron solidarizarse con sus mentores entrando también en huelga. Afortunadamente, la intervención del Jefe del Estado en la mediación entre el personal docente e investigador y el Ministerio de Educación Superior hizo que las aguas volvieran a su cauce:

⁶ Hasta la fecha sólo recibían el incentivo a la investigación los profesores titulares de universidad. Ahora, se pedía el mismo trato para los nuevos profesores doctores. El acceso a la categoría de profesor titular en Gabón se obtiene con una simple tramitación de su expediente. Como única condición exigida el solicitante al puesto de funcionario debe tener en este caso el doctorado como reconocimiento académico.

Dans son rôle d'arbitre reconnu par la constitution, le chef de l'Etat, M. Omar Bongo, recevant le collectif des enseignants et chercheurs du supérieur mobilisé contre la décision de la tutelle de re-nommer les chefs d'établissements, a décidé du maintien de l'élection comme mode de désignation de ces derniers. Un geste « suffisant » qui a conduit les grévistes à suspendre leur mouvement et à reprendre les cours dès ce matin.

(*L'Union*, edición del 15 de mayo de 2000)

Evidentemente, todos esos hechos afectarían sobre manera la normativa universitaria en Gabón como bien veremos a continuación en el próximo apartado.

1.1.2. Contexto normativo

En efecto, la situación descrita con anterioridad muestra con bastante claridad cómo el sistema universitario de este país ha ido deteriorándose paulatinamente conforme se avanza en el tiempo. Para empezar, todas las leyes anteriores *aux lois*⁷ 021/2000 y 022/2000 eran decretos sacados desde la Presidencia de la república y con la única participación de algunos de sus ministerios. Se trataba, por lo tanto, de textos elaborados fuera de los ámbitos universitarios y dotados de un fuerte carácter centralista. Las últimas legislaciones universitarias desde la creación de la Universidad Nacional de Gabón (1971) han sido el

⁷ Leyes que establecen los principios fundamentales de la enseñanza superior y de la investigación científica en la República de Gabón.

decreto n° 000168/PR/MESRS⁸ abrogado por el decreto n° 000566/PR/MESRS⁹.

En ambas disposiciones el Ministerio de Educación Superior tiene competencia absoluta sobre todas las actividades que se desarrollan a nivel de los estudios superiores. Pero, además del control total que ejerce sobre la Universidad, no le deja ningún poder de decisión. Goza de una libertad absoluta a la hora de sacar leyes reglamentarias sobre el funcionamiento de la institución educativa. De ahí las quejas del personal docente e investigador porque no entendían que el estado se inmiscuyese tanto en los asuntos de la Universidad, considerada ésta última como un lugar de sabiduría y libertad para el pensamiento intelectual y el progreso científico.

Ninguno de los dos textos anteriores hace referencia, en la organización de la educación superior, a la universidad como institución autónoma. Todo está centralizado desde el gabinete del ministro y la dirección general de la enseñanza superior y de la investigación científica. Es obvio que al no mencionar a la universidad tampoco lo hace con los profesores y los alumnos, que son ambos los principales actores del espacio universitario. Esas imperfecciones en el diseño de un proyecto de educación superior viable justifican muchas de las reivindicaciones del personal docente e investigador de la Universidad Omar Bongo. Citemos, a título de ejemplo, el sistema de elección a puestos de responsabilidad en las

⁸ *Décret n° 000168/PR/MESRS, portant attributions et organisation du Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique.*

⁹ *Décret n° 000566/PR/MESRS, modifiant le décret n° 000168/PR/MESRS, portant attributions et organisation du Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique.*

diferentes facultades e institutos de enseñanza superior que exigían profesores e investigadores. Pero esa petición al igual que otras tenía difícil solución a la vista del reglamento vigente; porque el ministerio actuaba conforme a unos textos que estaban obsoletos ante las necesidades de la comunidad universitaria y la urgencia de aportar a esos problemas soluciones duraderas:

Afin d'éviter que de telles agressions ne se reproduisent à l'intérieur du campus universitaire en s'abritant derrière les franchises universitaires, le gouvernement va initier immédiatement la révision des textes y afférents. S'agissant des écoles rattachées à l'UOB, dont les programmes étaient arrivés pratiquement à terme au moment du déclenchement de la grève, le gouvernement fera connaître, en temps opportun, les mesures spécifiques les concernant.

(*L'Union*, edición del 16 de junio de 1994)

El gobierno estaba, en cierta medida, preso de su propia política educativa en el contexto universitario. El fuerte modelo centralista que había adoptado desde la creación de la primera universidad del país hacía prácticamente imposible la búsqueda de soluciones a esos planteamientos sin cambiar la ley universitaria; porque la gran mayoría de los centros¹⁰ que estaban bajo la tutela del Ministerio de

¹⁰ La Facultad de Medicina que antes formaba parte de la Universidad Omar Bongo se constituye en Universidad de Ciencias de la Salud (2002); la Facultad de Ciencias, la Escuela Nacional Superior de Ingeniería de Libreville (ENSIL), todos anteriormente adscritos a la Universidad Omar Bongo, se trasladan a la Universidad de Ciencias y Tecnologías de Masuku. La ENSIL se convierte en Escuela Politécnica de Masuku (EPM). Igualmente, todas las *Grandes Ecoles*, *Ecole Normale Supérieure (ENS)*; *Ecole Normale Supérieure de l'Enseignement Technique (ENSET)*; *Institut Universitaire de Secrétariat et des Sciences de l'Organisation (IUSSO)*; *Institut National des Sciences et de Gestion (INSG)*; *Institut des Sciences et Technologies (IST)*, a excepción de

Educación Superior (aunque compartida a veces con el de Educación Nacional) dependían al mismo tiempo de la Universidad Omar Bongo de donde partían casi siempre las sublevaciones. Con lo cual cada vez que se paralizaban las actividades académicas en el seno de la principal universidad, todos los demás centros dejaban también de funcionar.

Además de esa realidad, el país estaba obligado a introducir mejoras en los tres niveles de su sistema educativo después del Foro Mundial sobre la educación para todos, organizado en marzo de 1990 en Jomtien (Tailandia). Casi diez años más tarde (1998), se volvió a realizar un diagnóstico del sistema educativo¹¹ desde 4º de la ESO (*classe de troisième*) hasta el título que permite el acceso a la universidad (*Baccalauréat*) y que se prepara siete años después de haber empezado la enseñanza secundaria. La entrada en el nuevo milenio llevó a los organismos internacionales a replantearse el tema de la educación, a una escala mundial. De modo que en 2000 se produce otro Foro Mundial sobre la Educación, bajo los auspicios de la UNESCO y celebrado en Dakar (Senegal). De los principales objetivos y compromisos que de esta conferencia se sacan destacan la clara voluntad y determinación de los presentes de hacer llegar la Educación a todos los rincones de la tierra:

l'Ecole Nationale des Eaux et Forêts (ENEF), formaban parte de la Universidad Omar Bongo antes de la última reforma realizada en 2000.

¹¹ El primer diagnóstico del sistema educativo tuvo lugar en 1983 (*Etats généraux de l'Education*) y consistía en buscar soluciones a la problemática de la educación en general. Uno de los principales objetivos era la formación de cuadros en el campo científico-tecnológico capaces de impulsar el desarrollo del país. El segundo diagnóstico se hizo quince años después (1998), con la denominación de *Etats généraux du BAC* (máxima titulación en la enseñanza secundaria que permite el acceso a la universidad) *et du BEPC* (título de graduado escolar que cierra la etapa secundaria obligatoria).

Por una parte, como instrumento de evaluación y valoración de las reformas educativas y escolares desarrolladas en la última década del siglo XX, como consecuencia de los compromisos adquiridos en 1990 en Jomtien, en relación a la necesidad de que el servicio cultural y personal proporcionado por la educación llegara a todos y cada uno de los ciudadanos de todas y cada una de las sociedades del planeta.

(Vega Gil, 2005: 166)

Desde luego, esa necesidad de llevar la educación a todos los rincones de la tierra chocaba con otra realidad de la sociedad gabonesa, los males que padecía el sistema educativo en sus primeras etapas tenían una repercusión directa en el nivel superior. Los alumnos llegaban a la universidad con unas lagunas de conocimiento considerables. Lo cual acentuaba aun más el fracaso escolar en ese nivel de enseñanza que suficiente tenía ya con las interrupciones ocasionadas por las repetidas huelgas de estudiantes y/o de profesores, como bien recogía el periódico nacional *l'Union* después de la última manifestación de profesores a la que se sumaron también por solidaridad los estudiantes:

Un arrêté avait été pris par le ministre de l'Enseignement supérieur aux fins de surseoir au renouvellement du mandat des chefs d'établissements actuels. Le ministre avait, en effet, estimé qu'un bilan préalable devait être fait au terme des 6 ans de pratique électorale, eu égard à la situation académique délabrée et désastreuse de l'université Omar Bongo : a)- taux d'échec élevé ; b)- tribalisation, ethnisation et érection du clientélisme comme mode d'administration des établissements d'enseignement supérieur ; c)- Récurrence des mouvements de revendications et de contestations ayant des conséquences néfastes sur le fonctionnement régulier et harmonieux de

l'université, et partant sur la stabilité socio-politique du pays ; d)- l'inertie des instances de conception et de régulation des politiques académiques et scientifiques : le conseil de l'université et les conseils d'établissements ; (...)

(*L'Union*, edición del 9 de mayo de 2000)

Todos esos factores hacían necesaria una nueva ley universitaria capaz de resolver no sólo el problema de la descentralización de las diferentes administraciones adscritas a la universidad, sino también mejorar la calidad de la formación universitaria en este país. Con el primer planteamiento el gobierno de la nación conseguiría poner fin a las habituales huelgas generales que solían paralizar todo el sistema educativo. Al mismo tiempo, daba un paso adelante en la solución de la gran mayoría de las reivindicaciones del colectivo de profesores e investigadores de la enseñanza superior. El segundo planteamiento permitiría al ejecutivo lograr una mayor estabilidad en el funcionamiento de la universidad, condición necesaria para alzar a lo alto el nivel de formación de los estudiantes gaboneses.

Pero nuestro análisis del contexto en el que surgen las leyes aquí expuestas tiene también en cuenta los factores políticos como ya hemos adelantado líneas arriba.

1.1.3. Contexto político

Además de los factores normativos presentados anteriormente, los textos que sometemos para el estudio estaban también relacionados con cuestiones políticas cuyo

punto de partida fue la denominada *Conférence nationale*¹² (1990) que supondría la culminación del malestar de la clase política gabonesa y, especialmente, de todo un pueblo con respecto al monopartidismo¹³ vigente desde los albores de los años 60. El periódico nacional *L'Union* publicaba en la edición del 20 y 21 de enero de 1990, en su columna reservada a "*Société et Culture*", un comentario sobre las consecuencias de los acontecimientos en el campus universitario, donde aparecía claramente la voluntad, por parte del Partido Democrático Gabonés, de liberalizar y democratizar la vida política:

Leçon: après la casse et des heures folles, la fuite en avant, tant du côté des manifestants que des Forces de l'ordre, ne sert pas du tout la cause nationale. La seule voie conseillée, celle de la sagesse, est la négociation entre les protagonistes : dialogue, tolérance et paix, c'est bien la devise du parti dont la dernière session extraordinaire du Comité central, une fois encore, n'a pas tari de résolutions sur la libéralisation et la démocratisation de la vie politique. Le dialogue et la tolérance sont deux armes de lucidité, de courage, de pragmatisme et de sagesse africaine dont il faudrait user pour rassurer l'opinion et pour restaurer l'ordre public. La meilleure répression est la persuasion, qui s'adresse à l'intelligence, et non la dissuasion sollicitant la peur...

(*L'Union*, edición del 20 y 21 de enero de 1990)

¹² Del 23 de marzo al 19 de abril de 1990 tienen lugar en Libreville los trabajos, con nombre de *Conférence Nationale*, que reúnen tanto a las delegaciones de varias asociaciones políticas, socio-profesionales y confesionales como al Partido Democrático Gabonés. La finalidad de aquel encuentro consistía en propiciar, mediante el debate, un escenario favorable a la implantación de una democracia verdadera y multipartidista.

¹³ Desde la Independencia del país - el 17 de agosto de 1960 - hasta la fecha sólo existía un partido legal, el Partido Democrático Gabonés cuyo fundador y Secretario General resultó ser el Jefe del Estado, quien en 1990, ante el caos que vivía el país, daría luz verde para la organización de la *Conférence Nationale*.

Este testimonio que reflejaba la prensa nacional venía a adelantar los episodios que, en los siguientes meses, estaban por llegar. De alguna manera, el gobierno, apoyado por el propio presidente del país, no tenía otra alternativa que permitir el establecimiento de la democracia auténtica. Ante un pueblo furioso y la oposición política (aunque legalmente inexistente) pidiendo a gritos cambios sustanciales en la gobernabilidad del estado, se llegaron a consensuar los términos en que se iba a dar esa democracia de forma pacífica y en un contexto de desmovilización total. La voluntad del presidente para conseguir este principal objetivo se tradujo en un gobierno a base de decretos y ordenanzas administrativas. Por segunda vez en la historia del país se iba a producir un encuentro que tendría como meta la búsqueda del consenso político. Pero, en esta ocasión estarían representadas todas las fuerzas de la nación. Serían cerca de ciento setenta y tres las distintas asociaciones políticas, profesionales, confesionales y de la vida civil las que iban a formar parte de los trabajos de la *Conférence nationale* junto con los representantes del Partido Democrático Gabonés. Por otro lado, los candidatos a participantes en esas jornadas históricas exigían que estuviesen garantizados su inmunidad y el buen desarrollo de los trabajos antes de que diesen comienzo los mismos. El temor a represalias en esas condiciones era evidente, en la medida que nunca antes nadie se había atrevido a denunciar o discrepar públicamente con el régimen de entonces, al tratarse obviamente de la era del partido único. Llegado hasta este punto, el presidente promulgó un decreto-ley (DECRET N° 00346/PR) relativo a la conferencia nacional

para dar legalidad al evento. Este decreto establecía, a través de sus tres articulados, las bases del desarrollo del acontecimiento, siguiendo un reglamento interior elaborado a tal fin y, sobre todo, dejando patente el objetivo del mismo que consistía en *proponer y propiciar perspectivas y orientaciones adecuadas para el establecimiento de una democracia verdadera y multipartidista*. En lo relativo a las ordenanzas administrativas, destacamos una que estaba relacionada con la ampliación de la duración de la existencia jurídica de las asociaciones que se habían constituido en el marco de ese gran encuentro nacional meses atrás (ORDONNANCE N° 005/90/PR), además de otra que hacía referencia a la inmunidad de los participantes (ORDONNANCE N° 006/90/PR). El texto de esta ordenanza decía en su articulado que ninguno de los delegados de las asociaciones legalmente reconocidas y admitidas a tomar parte en el gran evento nacional sería perseguido y ni mucho menos arrestado por sus ideas u opiniones emitidas en el marco de esas jornadas y que tampoco se producirían acciones represivas por la emisión de informes hechos a lo largo de esas sesiones de trabajo. Se trataba de una especie de blindaje jurídico conseguido por los representantes de las diferentes asociaciones, antes de ponerse en marcha dicho evento.

Los tres textos demuestran obviamente el nivel de madurez que, en 1990, había llegado a alcanzar el pueblo gabonés. Si bien la lucha era fundamentalmente política en este caso, no obstante cabe reconocer que las diferentes agrupaciones profesionales, confesionales y de la vida asociativa marcaban entonces un paso muy importante en el eterno enfrentamiento entre la sociedad civil y el poder político. Porque hasta esa fecha el sindicalismo y la vida

asociativa apenas existían, como bien lo indica Sory Baldé, estudiante en la Universidad Montesquieu-Bordeaux IV:

Pour ce qui concerne la société civile, la situation avant 1990 était assez simple : une société civile réduite à un clergé condescendant, un syndicat unique affilié au parti unique, une absence d'association et d'ONG. Au total une société civile incapable de constituer un véritable contre pouvoir.

(*L'Humanité*, edición del 26 de mayo de 1990).

Una vez resueltas las exigencias de las asociaciones que iban a formar parte de los trabajos de la *Conférence nationale*, el proceso de negociación dio comienzo y los trabajos se desarrollaron desde el 27 de marzo hasta el 19 de abril de 1990. Nada más finalizar la *Conférence nationale*, el Presidente pronuncia un discurso en el cual anuncia la instauración del multipartidismo y la formación de un gobierno de transición hasta la organización de las elecciones legislativas, previstas para finales del mismo año. El 27 de abril nombra a un nuevo primer ministro, Casimir Oye Mba, encargado de hacer realidad el establecimiento de la democracia multipartidista. Casi un mes después (22 de mayo), se adopta la reforma constitucional que daría un carácter oficial al multipartidismo y por lo tanto a la llegada de la democracia en Gabón. El pueblo celebra entonces su victoria y la clase política también. Pero, desgraciadamente, los acontecimientos seguirán en todo el país, puesto que al día siguiente de aprobarse la reforma constitucional se hallaría muerto en un hotel de la capital al Secretario General del Partido Gabonés del Progreso (PGP), principal

partido de la oposición desde el monopartidismo. En la capital económica del país (Port-Gentil) de donde era originario el difunto Joseph Redjembe, los manifestantes retienen contra su voluntad durante varias horas a Jean Duffau, cónsul general de Francia en esta ciudad y exigen al país galo que presione al presidente Bongo para que abandone el poder:

Dos compañías con 200 soldados franceses fueron enviadas ayer a Gabón para reforzar una guarnición permanente compuesta por 500 militares y "proteger los intereses de Francia" en ese país africano, como medida de precaución ante los disturbios que tienen lugar en la capital, Libreville, y en Port-Gentil. Durante la ola de violencia, con ataques a edificios públicos, fueron secuestrados ocho ciudadanos franceses, un británico y un gabonés, liberados poco después. El estallido de los disturbios se produjo a raíz de la muerte en extrañas circunstancias del líder de la oposición, Joseph Rendjambe. La oposición gabonesa responsabilizó ayer al presidente del país, Omar Bongo, de la muerte del secretario general del Partido Gabonés del Progreso (PGP), cuyo cuerpo apareció sin vida, el martes, en un hotel de Port-Gentil, la segunda ciudad en importancia de la nación. El Parlamento de Gabón, un país rico en petróleo, aprobó el lunes un proceso de pluralismo político tras 23 años de Gobierno hegemónico, a cargo del Partido Democrático Gabonés (PDG). El Gobierno decretó el toque de queda tras las manifestaciones que siguieron a la muerte del dirigente opositor y al bloqueo del aeropuerto por los participantes en las protestas. Fueron saqueados comercios y atacados sistemáticamente edificios oficiales y quemados varios, entre ellos una residencia del Jefe de Estado y el consulado de Francia, cuyo titular, Jean Duffau, fue liberado ayer tras permanecer secuestrado varias horas.

(*El País*, edición del 25 de mayo de 1990)

Las calles se convierten de nuevo en un escenario desolador donde se repiten los enfrentamientos entre fuerzas del

orden y la población civil. El gobierno no tiene más remedio que apelar a métodos más coercitivos estableciendo el toque de queda en todo el territorio nacional entre las 20 horas y las 6 horas de la mañana. Con esta medida el ejecutivo pretendía evitar cualquier agrupamiento de más de cinco personas en el horario indicado; habida cuenta que suelen ser a partir de ese número de personas cuando se producen pillajes y actos de atropello a bienes públicos y privados¹⁴. El país entrará poco a poco en una normalidad que se verá desgraciadamente perturbada con una sucesión de acontecimientos violentos en todo el territorio nacional y sobre todo en las dos principales capitales del país (Libreville y Port-Gentil). Tres años después, surgirá otra gran crisis como consecuencia de las elecciones presidenciales de diciembre de 1993. El resultado que otorgaba la victoria al presidente saliente Omar Bongo, será contestado por el principal partido de la oposición cuyo líder, Paul Mba Abessole, hablará de elecciones manipuladas para quitarle la victoria:

El Gobierno de Gabón decretó ayer el toque de queda después de que el líder opositor Paul Mba Abesssole se proclamara vencedor de las elecciones presidenciales celebradas el domingo pasado que, según resultados oficiales, ganó el presidente Omar Bongo.

(El País, edición del 11 de diciembre de 1993)

Es frecuente ver como en países de democracias recientemente adquiridas (Gabón entre ellos) se rechazan los resultados oficiales, sobre todo cuando se da como vencedor al candidato que está en el poder. Muchas veces, las protestas fundadas de la oposición antes de los

¹⁴ (Véase *L'Humanité*, edición del 26 de mayo de 1990).

comicios hacen que se solicite la presencia de observadores internacionales para el seguimiento de los mismos. En este sentido, y con razón, el periódico español *El País* tomaba la temperatura a la situación electoral horas antes de la lectura oficial de los resultados:

Las danzas y ruido de tambores se prolongaron durante toda la noche del sábado en Gabón entre los miles de simpatizantes de los trece candidatos presidenciales que ayer concurrían en las primeras votaciones pluralistas de la historia de este país de la costa occidental africana. Al abrirse las urnas, diversos incidentes estallaron en los distritos considerados como los baluartes de la oposición donde cientos de votantes apedrearon a la policía y levantaron barricadas para protestar por la no apertura de varios colegios electorales y la falta de papeletas de todos los candidatos en las mesas. Entre los principales candidatos de los comicios destacan el actual presidente, Omar Bongo, que dirige la ex colonia francesa desde hace 26 años. Su principal rival es Paul Mba Abessole, un sacerdote católico que pasó trece años en el exilio en Francia y que dirige el Movimiento Nacional de Leñadores (RNB). Para lograr el triunfo en las elecciones de ayer, los aspirantes deberán lograr el 51 % de los votos. De no lograr este porcentaje, los dos candidatos que hayan logrado el mayor número de votos tendrán que enfrentarse en una segunda vuelta el 19 de diciembre. Más de 100 observadores de África, Europa y Estados Unidos se han desplazado a Libreville para realizar el seguimiento de los comicios. Los observadores norteamericanos ya manifestaron a las autoridades gabonesas, antes de que se abriesen las urnas, sus críticas.

(*El País*, edición del 6 de diciembre de 1993)

De nuevo, Gabón estuvo muy cerca de una guerra civil, por eso, una vez más, se optó por el consenso y los partidos políticos acudieron a París para buscar una solución pacífica al contencioso:

Le protocole d'accord conclu le 27 septembre à Paris entre les partisans du président Omar Bongo et l'opposition gabonaise, regroupée au sein du Haut conseil de la résistance (HCR), a été signé vendredi 7 octobre à Libreville. Ce texte, paraphé en présence du ministre français de la coopération, Michel Roussin, prévoit la mise en place d'un gouvernement d'union nationale et l'organisation d'élections législatives équitables dans dix-huit mois.

(*lemonde.fr*, edición del 11 de octubre de 1994)

Pero de acuerdo con lo que decíamos anteriormente, no era la primera vez que en la historia del país se llegaba a un consenso para salir de una crisis. En efecto, desde el colonialismo francés, la constitución francesa del 27 de octubre de 1946 establecía la Unión francesa y de paso ponía los jalones para un marco propicio a la eclosión del pluralismo político en África negra francesa. Al igual que otros territorios de ultramar, Gabón no escapa al nuevo orden, proliferando de grandes movimientos políticos¹⁵ que se iban a enfrentar en el terreno político local. Durante cerca de quince años se mantendrá ese clima político y sólo será después de las independencias cuando empiece a perfilarse entre la clase política un nuevo concepto, el del consenso. Muchos investigadores plantearon, entre otras cuestiones, el por qué de ese consenso (Véanse Bernault, 1996 y Rossatanga, 2000c). Y desde la historia política del país se perfiló la hipótesis de que "el Gobierno buscó

¹⁵ (Véase Messi Me Nang et al.(2001). *Le consensus politique au Gabon, de 1960 à nos jours*).

siempre llegar al consenso cada vez que se encontró con una gran crisis"¹⁶.

1.1.3.1. Factores psicobiológicos del consenso

Los autores del artículo que mencionamos en nota al pie de página ven en el consenso un mal mayor, un freno y un estorbo al juego político pluralista porque limita, en su opinión, las oportunidades de alternancia política del país.

Sin embargo, nosotros no podemos estar de acuerdo con esta visión reduccionista por una razón muy sencilla, y es que incluso las grandes democracias occidentales han demostrado con claridad las ventajas que esconde el consenso dentro del juego político. El diálogo como herramienta básica para cualquier escenario político es un hecho que no deja lugar a dudas hoy día. Tenemos varios ejemplos para ilustrar esta realidad pero el más evidente sea quizás la presencia de instituciones democráticas creadas a tal fin. Nos referimos obviamente a instrumentos como el parlamento, el senado, etc., lugares en los que reside la soberanía nacional y donde los representantes del pueblo toman a diario decisiones sobre asuntos que determinan el porvenir de los ciudadanos. Y para ello, se necesita pactar a veces con otros grupos parlamentarios como ya hemos adelantado anteriormente en este mismo trabajo. Pero, ¿en qué consiste el consenso? El concepto

¹⁶ Véase traducción del autor: Messi Me Nang, C., N'foule Mba, F., Nang Ndong, L. M., "*Le consensus politique au Gabon, de 1960 à nos jours*": http://mald.univparis1.fr/doctorants/rencontres/intervention_gabon.pdf
Consulta: [18/07/2005].

procede del latín "*consensus*" y se aplica a una condición determinada del sistema de creencias de una sociedad. De una manera general, el consenso puede darse cuando la mayoría de un grupo de adultos de una sociedad dada, o una gran parte de las personas que participan en las decisiones relativas a la distribución de autoridad así como de otros valores, ventajas y bienes escasos e importantes comparten más o menos las mismas decisiones, que podrían provocar conflicto entre ellos. Esta situación puede también extenderse a las relaciones interindividuales (entre familiares o amigos, etc.). Sin embargo, sólo queremos resaltar el consenso "macro social" que tiene que ver con las relaciones que intervienen dentro de una sociedad. Desde esta perspectiva, existen determinados aspectos que explican y justifican el consenso:

Los tres elementos fundamentales para que se dé el *consensus* son: (1) una aceptación común de leyes, reglas y normas; (2) una adhesión a las instituciones que promulgan y aplican las leyes y reglas; (3) un generalizado sentimiento de identidad o unidad que revela a los individuos que lo experimentan aquellas características respecto de las cuales son idénticos y, por tanto, iguales.

(Sills, 1977: 48).

Al parecer, ese sentimiento compartido de identidad reduce el grado de las diferencias, evitando así que se produzcan disensiones y sentimientos de hostilidad.

Por tanto, si el consenso hace mención a la distribución de bienes escasos entre individuos que se encuentran en interacción directa y que compiten por dichos bienes, hay que subrayar que dentro de esas relaciones y,

especialmente, entre miembros de diferentes partidos políticos o diferentes facciones de un mismo partido político, el consenso tiene siempre como objetivo reducir el grado de disensión limitando de este modo cualquier tipo de conflicto latente. En este sentido, la resolución de los conflictos que se producen con los superiores inmediatos, con los compañeros o con los adversarios políticos suele ser el resultado concreto de reglas o principios superiores y más grandes.

El conflicto que surge en los 60 entre los dos líderes gaboneses (Paul Gondjout y Léon Mba) es fruto de las creencias éticas y políticas de carácter abstracto o general, o sea los principios que defienden cada uno y que deben formar parte del consenso puesto que afectan al acuerdo o desacuerdo sobre problemas concretos de legitimidad, distribución de poderes fundamentalmente.

En definitiva, el consenso permite mantener el orden público, disminuyendo por consiguiente las probabilidades del empleo de la violencia en la solución de los desacuerdos (...):

(1) La reducción de las probabilidades de desacuerdo, (2) la limitación de la intensidad emocional y la fuerza de las motivaciones que se expresan en las discrepancias y de la rigidez de la adhesión a los objetivos acerca de los cuales hay desacuerdo, y (3) la creación de una actitud favorable a la aceptación de medios pacíficos de resolver las discrepancias entre aquellos que tienen cierto sentido de afinidad o identidad mutuas.

(Sills, 1977: 51).

Dicho lo cual no hay pacto sin diálogo, es decir, el consenso se convierte en una herramienta básica para su consecución. No aceptar esta fórmula suele conllevar riesgos mayores para la estabilidad del país e incluso para el orden mundial que pelagra de nuevo con las últimas heridas abiertas entre el mundo árabe y occidente, a consecuencia de la reciente invasión de Irak (2003). Subyace la idea de que el consenso político implica tipos de acuerdos políticamente operantes y que se relacionan con la problemática de la estabilidad de los regímenes, especialmente cuando se trata de los regímenes democráticos. De acuerdo con esta línea de reflexión, pensamos que cualquier acuerdo que se sostiene sobre principios fundamentales es una condición previa de la democracia, si bien ocurre también que no sea así. No obstante, estos principios fundamentales pueden caracterizarse de la manera siguiente:

- ▶ Creer en la igualdad de los hambres
- ▶ Creer en la democracia como principio superior
- ▶ Respetar las opiniones contrarias y creer en la tolerancia
- ▶ Creer en el gobierno de la nación.

Sabemos que las ideologías¹⁷ han representado siempre la frontera entre unos y otros. Estando en medio una relación de poder y donde quienes tienen dicho poder suelen auto atribuirse toda la verdad; cuando a su juicio se equivocan los demás. Esta consideración negativa¹⁸ de las ideologías

¹⁷ "Las ideologías son creencias fundamentales de un grupo y de sus miembros" (Van Dijk, 2003: 14)

¹⁸ (Véase Van Dijk 2003)

viene a sostener la idea según la cual los que están en el supuesto bando equivocado han de rectificar obligatoriamente su postura en beneficio de la paz. Pero al igual que cualquier mal diagnóstico, tiene difícil solución al centrar el problema en la dirección equivocada.

Además del concepto negativo de las ideologías surge la discriminación racial, religiosa, etc., sobre la que, a menudo, se asienta la base de los conflictos entre los pueblos (Véase Van Dijk, 2003). Pero es preciso reconocer que cada grupo tiene sus creencias y que éstas determinan su forma de ser en la sociedad que le ha tocado vivir. Hablamos, pues, de las diferencias individuales o grupales que son al fin y al cabo nuestras señas de identidad. Las palabras de Eysenck vienen a corroborar esta teoría cuando dice que: "La evolución avanza por selección y la selección está basada en la existencia de diferencias individuales genéticamente determinadas" (Eysenck, 1981: 12). Con esta afirmación el autor pone de manifiesto las diferencias individuales existentes entre los seres humanos. Bien es verdad que su interés es demostrar que, contrariamente a las teorías planteadas por otros autores como Piaget, desde el campo de la psicología evolutiva o el darwinismo que apoya sus tesis sobre aspectos ambientales, esas diferencias tienen un origen genético. Pero nuestro interés en este apartado consiste en considerar tan sólo una obviedad: ¿las diferencias individuales que existen entre los hombres contribuyen a determinar nuestras conductas y formas de ser, tengan o no un origen genético, de carácter ambiental o de otra índole? Eysenck piensa, además, que esas diferencias están condicionadas por factores o rasgos de inteligencia y la propia personalidad de los individuos:

Parece muy probable, dado que la evolución procede por selección que las diferencias innatas existentes entre los seres humanos se extiendan a rasgos y facultades tan complejos como los que se ponen de manifiesto en la inteligencia y la personalidad (...)

(Eysenck, 1981:12).

Sin embargo, muchos son los autores que piensan lo contrario respecto a la teoría de las diferencias individuales entre los hombres. A lo largo de nuestra historia hemos asistido a una feroz defensa de la perspectiva "igualitarista", en términos de igualdad entre los hombres, en lo que se refiere a características mentales y físicas. El más representativo fue sin duda Rousseau quien, a mediados del siglo XVIII (1754) defendía la igualdad de los seres humanos en su famosa obra titulada "*Discours sur l'origine de l'inégalité parmi les hommes*". Y más tarde volvía a hacerlo en "*Le contrat social*". No obstante, esas ideas a favor de la igualdad de los hombres ya eran defendidas anteriormente por otros autores como Hobbes y Locke.

Pero Huxley sería uno de los primeros en llevarle la contraria a Rousseau, basándose en el punto de vista de los biólogos. Establece las diferencias individuales apoyándose en las teorías de Charles Darwin¹⁹. Holdane, otro biólogo pondría de manifiesto esas diferencias entre los hombres sobre la base de la "desigualdad humana en materia de inteligencia y personalidad [...]" (Véase Eysenck 1981).

¹⁹ Naturalista inglés que, en 1859, publicó "*El origen de las especies*" después de haber realizado un viaje de vuelta al mundo durante el cual observaría a las diferentes especies animales. De esta profunda meditación saldría la conocida teoría de la evolución (Véase Myers 1999).

Lo más relevante en este estudio es que a la teoría igualitarista se la encuentran unas limitaciones que rechazan por lo tanto la idea de que todos los hombres son iguales. El factor "inteligencia" es determinante para arrojar luz sobre la cuestión que nos ocupa (¿existen o no diferencias entre los hombres?). Considerando pues ese factor, los igualitaristas achacan las diferencias en la inteligencia a causas políticas y sociales. De ser así, las diferencias entre los seres humanos tenderían a desaparecer con esos mismos cambios. Por lo tanto, hablaríamos de diferencias momentáneas y en ningún caso nunca de diferencias permanentes.

Teniendo en cuenta lo que precede, la personalidad del individuo no puede medirse por rasgos inestables en el tiempo. Pero lejos de entrar en este debate, centraremos nuestra atención en las conclusiones que aquí interesan. Es decir, tanto la inteligencia como la personalidad son factores inherentes a cada ser humano. De ahí que existan diferencias individuales entre los hombres.

Aceptar esta realidad constituye un paso adelante para la solución de conflictos. Por lo tanto, desde este punto de vista, no podemos vivir cerrados en nuestras formas personales de ser, en un mundo tan polarizado como el que nos ha tocado. Desde el campo de la Psicología diferencial, cabe destacar que el comportamiento humano es variado y diferenciado; por eso personas distintas llegan a reaccionar de forma diferente ante una misma situación. El hecho diferencial es por consiguiente una obviedad que hemos de tener siempre en cuenta a la hora de resolver problemas comunes que afectan a más de una persona y, como bien dijo David Myers, los psicólogos sociales estiman que la solución a esas diferencias individuales radica en el

diálogo y el consenso entre las partes enfrentadas para llegar a la paz:

¿Cómo podemos transformar los antagonismos alimentados por los prejuicios, la agresividad y diversos conflictos en actitudes constructivas que promuevan la paz? Estas transformaciones son más probables en situaciones caracterizadas por la cooperación, la comunicación y la conciliación.

(Myers, 1999: 587).

Por lo tanto, acercar posiciones en torno a asuntos que nos separan los unos de los otros es siempre la mejor (y casi única) fórmula de reducir esas diferencias individuales existentes entre los seres humanos que somos. Posibilidad que no se presenta cuando se trata de los animales y hasta de nuestros más cercanos parientes como pueden ser los simios, al carecer de *inteligencia* que es sencillamente lo que los separa de nosotros. Entonces, no estaría de más decir que la capacidad de razonar y, por consiguiente, de dialogar para llegar a pactos y consensos es una cualidad exclusivamente humana que nos ha permitido mejorar cualitativamente nuestra forma de vida en paz desde los tiempos más remotos. Porque desde muy antiguo, el hombre ha vivido siempre en grupo para hacer frente a la adversidad y también para poder reproducirse y extenderse. Esa necesidad le ha obligado a menudo a organizarse en sociedad y por lo tanto a tener unas reglas internas de convivencia para funcionar mejor y perpetuarse.

Ante los innumerables conflictos que ha conocido la humanidad, fruto de las diferencias entre los pueblos, ha estado siempre la palabra "*consenso*" para mediar en las situaciones de paz. Desde la antigua Grecia hasta la etapa

napoleónica, pasando por la época romana, los hombres han venido haciendo uso de la *palabra* para superar situaciones conflictivas. Sólo ha sido cuando no se ha llegado al consenso cuando se ha estado más cerca de la condición animal, entonces, el ser humano ha optado siempre por resolver sus diferencias con enfrentamientos armados. Hoy, todavía, hombres y mujeres siguen este mismo patrón cuando sus ideas chocan con las de otros: primero, intentan dialogar para buscar un consenso y si no se da el caso, recurren desgraciadamente a la fuerza bruta.

En consecuencia, *negociar* es una herramienta imprescindible para cualquier sistema político democrático o no. Bien son conocidas las críticas que se les hacen a las democracias tercermundistas; porque a menudo, "no respetan las reglas de juego", "no existe una separación de poderes en esos países", "son dictaduras", etc. Pero, lejos de entrar en esas consideraciones que, generalmente se convierten en tópicos, pondremos nuestra atención sobre el caso que nos interesa en el presente trabajo; es decir, el Reino de España y la República de Gabón.

Ambos países son democracias con representación parlamentaria, si bien es verdad que, con matices. En el primer caso, se trata de una democracia joven de apenas treinta años. La soberanía reside en el pueblo y viene contemplada en la propia Constitución de 1978. Desde la Carta Magna, se diferencian claramente tres poderes: el Ejecutivo, el Legislativo y el Judicial. Cabe destacar que existen entre ellos unas interrelaciones evidentes en el transcurso y el ejercicio de los mismos.

Pero nuestro cometido no consiste en profundizar en este sentido; sino más bien en aclarar algunos aspectos relacionados con las funciones que desempeña algún que otro

poder mencionado anteriormente. Dicho lo cual, si el ejecutivo tiene la obligación de llevar a cabo la política del país, entendemos, la puesta en marcha de macroprogramas para la ejecución de las grandes líneas de la política nacional dentro y fuera del país, es competencia del poder legislativo el aprobar leyes parlamentarias, y hacerlas cumplir es tarea del poder judicial. Evidentemente, las posibilidades que tiene cada grupo con representación parlamentaria para sacar adelante leyes dependen en primer lugar de su mayoría en las mismas Cortes Generales. Luego, cuando no se dan las condiciones antes citadas, cada grupo parlamentario puede llegar a pactar con otros grupos para la consecución de sus fines (hacer prosperar sus leyes).

En lo que respecta a Gabón, bien es verdad que la democracia verdadera no llega hasta 1990, pero sí que existe en las etapas anteriores a esa fecha una fuerza política (partido único) que determina y organiza toda la política del país. Y en aquel entonces, existen ya paradójicamente la misma diferenciación que hay en España entre los tres tipos de poderes (Ejecutivo, Legislativo y Judicial). Lo único que cambia de un país a otro tiene que ver con la separación de poderes; mientras en España no existe apenas ninguna duda sobre esta clara separación de poderes, en Gabón nos tememos que los años anteriores al multipartidismo no permitían un escenario que fuese favorable a una separación de poderes, en parte a causa del modelo elegido para gobernar el país. No obstante, la función del parlamento es la misma que en los países más avanzados, dedicando su actividad a la aprobación de leyes. Conviene quizás hacer una breve presentación, algo más detallada, del sistema de gobernabilidad vigente en Gabón.

Efectivamente, se trata de una República democrática cuya forma de gobierno resulta ser el presidencialismo²⁰. Una de las características fundamentales de este modelo tiene que ver con la separación de poderes; una disposición más propia de los sistemas presidencialistas que abogan por un absoluto aislamiento de los tres tipos de poderes. El país más representativo es sin duda Estados Unidos de América que, en 1974, puso de manifiesto el buen funcionamiento de esa separación de poderes con el caso Watergate. La presión de los otros poderes (legislativo y judicial) sobre el ejecutivo hizo que el presidente Nixon dimitiera (véase Pereira Menaut, 1997). Pero, no siempre es posible esa separación de poderes por varias razones que intentaremos exponer a continuación.

El problema de la separación de poderes está estrechamente vinculado a la constitución, al igual que lo están también los derechos de los ciudadanos: "*Toda sociedad en la cual la garantía de los derechos no está asegurada y la separación de poderes determinada, carece de constitución*" (Declaración de los Derechos franceses de 1789, art. 16).

En efecto, la división de poderes nace en el siglo XVII y alcanza su apogeo en el XVIII. Obviamente, no se puede hablar de separación de poderes sin referirse a la constitución. Puede, por lo tanto, parecer contradictoria la declaración de los Derechos humanos de 1789 en Francia si consideramos que, en muchos países de reciente democratización como Gabón, no se observa de forma evidente

²⁰ Nos consta que en los presidencialismos el pueblo elige directamente al jefe del estado. Existe una rígida separación de poderes y una falta de neutralidad en el ejercicio del poder. Además, el ejecutivo al no recibir su poder del legislativo (sino del electorado) no responde ante aquél. Pero tampoco puede disolver el legislativo (Véase Pereira, 1997).

esa separación de poderes tan deseada. En todo caso, tanto la constitución como la propia separación de poderes son instrumentos que han sido ingeniados por el Hombre para poner límites a cualquier tipo de poder. Tienen, por consiguiente, un origen político, en primer lugar tal y como apunta Pereira:

(...)Debe tenerse presente que la separación de poderes, como la constitución misma, nació con un propósito claro y de índole política, no meramente funcional u organizativa: frenar al poder, dividir al Leviatán hobbesiano y soberano, asegurar los derechos del individuo.

(Pereira Menaut, 1997: 133)

La separación de poderes es un mecanismo que sólo es completo en el modelo presidencialista. En España, mientras asistimos a un sistema parlamentario, en Gabón se utiliza una forma de gobierno presidencialista. Por tanto, según la clasificación hecha por Loewenstein y, más concretamente la reelaborada por Pereira, existe una relación en términos de cooperación entre ejecutivo y legislativo en el primer caso. Sin embargo, en lo referente a Gabón no debería existir ninguna relación en este sentido porque la separación de poderes debería también ser muy rígida como en cualquier otro sistema presidencialista. Dicho lo cual, afirmar que la verdadera esencia de los sistemas presidencialistas estriba en su real separación de poderes puede parecer atrevido. Pero, si como ya hemos mencionado antes, esa división de competencias es tan rígida, no hay duda de que requiere algunos matices que trataremos inmediatamente después, una vez que hayamos examinado las

condiciones en que aparece la forma de gobierno vigente en Gabón.

En efecto, después del establecimiento del pluralismo político en África negra francesa (véase Bernault, 1996), los partidos políticos que se habían formado estaban ideológicamente enfrentados. Los más representativos fueron el PDG (Partido Democrático Gabonés) creado por Emile Issembe y Paul Indjendjet-Gondjout en 1945; el CMG (Comité Mixto Gabonés) creado por Léon Mba el 12 de agosto de 1946 y el UDSG (Unión Democrática y Social Gabonesa) creado en noviembre de 1946 por Jean-Hilaire Aubame. Éste último estaba afiliado, además, a los independentistas de ultramar. En agosto de 1953 y después de varios años de enfrentamiento político, los dos partidos más importantes (PDG y CMG) fusionan para formar un solo partido, el BDG (Bloque Democrático Gabonés). Paul Gondjout ocupó la secretaría general del nuevo partido y Léon Mba se convirtió en secretario adjunto. A partir de ese instante, el panorama político del país cambia sensiblemente, al coexistir en la misma formación política los dos personajes más destacados de la vida política gabonesa.

Aún así, no por ello acabaría la lucha por el liderazgo entre los dos hombres, principalmente porque tenían cada uno una visión del estado muy diferente. Mientras Paul Gondjout abogaba por un régimen parlamentarista, Léon Mba estaba a favor de un sistema presidencialista. Con la llegada de la independencia del país (17 de agosto de 1960), la discrepancia entre los dos líderes del BDG sobre el régimen político que habría que adoptar se hizo cada vez mayor. Léon Mba quien, cuatro años antes (1956) había triunfado en las municipales, se había ganado la confianza de la gran mayoría del pueblo por ser

elegido alcalde de Libreville, la capital del país²¹. Esa popularidad le llevaría al poder a partir de la etapa poscolonial.

Convertido en el jefe del gobierno y provisionalmente del estado, León Mba quiso hacer realidad su idea del poder absoluto pero de forma contraria a la de su compañero de partido (y adversario en el liderazgo dentro del propio partido) Paul Gondjout. Desgraciadamente para él, perderá la batalla con la primera constitución de tipo parlamentario que será adoptada el 4 de noviembre de 1960. Aún así, no renunciará a su proyecto de establecer un poder fuerte para el jefe del estado. De tal manera que a los cinco días de aprobarse la constitución, establece cambios en el gobierno sin consultar al parlamento; decisión que el poder legislativo considerará como una flagrante violación de la recién nacida constitución. A partir de ahí, nos consta que la actuación de León Mba fue coherente con su idea del modelo del estado que él deseaba. No obstante, hemos de reconocer que actuó fuera del texto constitucional disolviendo el parlamento para auto delegarse todos los poderes sobre el estado. Finalizado el modelo parlamentario, León Mba, jefe del ejecutivo, convertido en el único poder del país gobernaría a partir de entonces de acuerdo a un sistema presidencialista. A pesar de la pérdida de popularidad que sus actuaciones le causarían (véase *Messi Me Nang et al.*), conseguiría obtener el 95% de los sufragios en las primeras elecciones presidenciales pluralistas de 1961, realizadas por consulta popular según el modelo presidencialista.

²¹ En aquellos tiempos - y también ahora - Libreville representaba más del 60 % de la población del país.

Volviendo a la polémica sobre la separación de poderes en los presidencialismos, nos parece oportuno apuntar unos matices, en cuanto a la forma de gobierno en Gabón. Y es que el cumplimiento de esa disposición pasa, evidentemente, por la prohibición expresa por acumular un cargo gubernamental y un escaño en el parlamento, disposición que recoge la constitución norteamericana en su artículo I (véase Pereira Menaut, 1997), y que ya estaba contemplada en la correspondiente constitución gabonesa con los cambios que el propio Léon Mba había ido introduciendo para fortalecer su liderazgo y su poder absoluto en la vida política:

D'abord, il fit voter un projet de loi rendant incompatibles certaines fonctions d'Etat et la fonction de député. Cette mesure touchait J. Hilaire Aubame qui, entre temps, avait été nommé président de la cour suprême.

(Messi Me Nang et al., 2001: 4)

Vemos como hasta aquí el funcionamiento del régimen presidencialista se hace conforme a uno de sus principios más característicos de la separación de poderes. Lo más llamativo en este caso sería, quizás, la voluntad manifiesta, por parte del presidente, de derrotar y aniquilar (políticamente) a sus adversarios políticos. Sin embargo, y ahí aparecen las contradicciones, si el modelo más representativo del presidencialismo (norteamericano) reconoce la imposibilidad al ejecutivo (y viceversa) para disolver las cámaras, no entendemos por qué el gobierno de Mba llega a pasar descaradamente por alto ese principio inalienable del modelo presidencialista disolviendo de

forma prematura el parlamento el 17 de noviembre de 1960. Sólo se nos ocurre una explicación, y es que en su ansia de gobernar el país a su antojo, el presidente Léon Mba no podía aceptar que hubiera otro poder por encima de él; porque sencillamente no le dejaría gobernar como él quisiera. Aquello le llevó a tomar decisiones equivocadas y completamente al margen de las reglas del juego. Y como apuntan Messi y otros, volvió a disolver de forma reiterada la Asamblea: "*Puis, à la suite du vote, à une faible majorité, d'un projet de loi, L. Mba, mécontent, décide de dissoudre l'Assemblée Nationale le 21 janvier 1964*" (Messi Me Nang y al., 2001:4).

Finalmente, si en el parlamentarismo español el legislativo puede tener algún poder sobre el ejecutivo, entendemos el emitir un voto de censura o una moción de confianza, en un sistema presidencialista no sería posible según las reglas del juego (véase Aparicio, 1984). Ese control sobre el ejecutivo puede verse muy reducido en la medida que suele ser el gobierno quién tiene control sobre el legislativo²²; trátase del modelo parlamentario como del presidencialismo, éste último sencillamente a causa de la clara separación de poderes.

Curiosamente, a la luz de todo lo que precede, podemos adelantar las siguientes conclusiones en cuanto a la forma de gobierno en Gabón. Primero, el sistema de elección del jefe del ejecutivo se hace mediante consulta popular y no a través del poder legislativo como es el caso de España. Lo cual significa que el gobierno no responde ante otro poder (sobre todo el legislativo). Que si bien existe un Primer

²² En los parlamentarismos el jefe del ejecutivo recibe su poder de su mayoría en las cortes generales. Por lo tanto, esa mayoría (sobre todo cuando no es multicolor) suele trabajar lógicamente para él (Véanse Pereira, 1997 y Aparicio, 1984).

Ministro nombrado por el Presidente de la República, la libertad de decisión la tiene éste último por ser el Jefe del Estado. Pero además, el poder legislativo lo tiene generalmente el ejecutivo al disponer de las mayorías en el parlamento²³. La paradoja (aunque justificada según el propio juego democrático) es que en este país el ejecutivo tiene casi doble poder: primero, atendiéndonos al modelo presidencialista en vigor, el gobierno goza de total libertad a la hora de tomar decisiones sobre los asuntos del estado. No obstante, se somete a una sesión de control semanal para dar cuenta de sus actuaciones ante *l'Assemblée nationale*²⁴. Esta disposición está reservada exclusivamente a los sistemas parlamentarios. En ese primer caso, vemos claramente que utiliza elementos característicos propios de los dos modelos de gobierno. Segundo, aunque se someta por decisión propia (tomada en Consejo de Ministros y recogida en una ley aprobada por la asamblea nacional), suele controlar el resultado de las votaciones en el hemiciclo por tener mayoría parlamentaria. En definitiva, introducir elementos de control en su forma de gobierno puede calificarse de *gesto de buena fe* considerando el modelo presidencialista. Pero al mismo tiempo no puede ser sino una exhibición de la fuerza de la que dispone el ejecutivo al saber que las decisiones finales tendrán casi siempre su sello. ¿A la vista de estas consideraciones podemos apuntar hacia una falta de democracia en ese país? Si la soberanía

²³ En la actual legislatura existen 5 grupos parlamentarios: PDG, PGP, RNB del padre Paul Mba Abessole, GDR y un grupo mixto formado por varios partidos políticos. El grupo parlamentario PDG cuenta con 88 diputados (escaños) sobre los 120 disponibles en la cámara (Véase *groupes parlementaires*, disponible en: www.assemblee.ga). Consulta: [17/02/2006].

²⁴ Denominación que adopta el parlamento gabonés en su sistema democrático.

reside en el pueblo y éste último la delega al parlamento para que defienda sus intereses, ¿no estamos acaso ante un funcionamiento según las reglas democráticas? ¿Acaso son incompatibles las mayorías en los parlamentos con la democracia? Dejamos estas preguntas en el aire para que las contesten otros con mayor conocimiento sobre el funcionamiento constitucional. Pero la clave está en la legitimación o no de las funciones desempeñadas por cada poder. Y si aceptamos los métodos habituales de elección a cargos representativos, también habremos de admitir su funcionamiento, nos guste o no, siempre y cuando se haga de conformidad con las reglas del juego democrático.

A partir de ahí discrepamos de las conclusiones del estilo político que no contempla separación de poderes obviando, de igual modo, a la constitución y a los derechos de las personas. Porque como ya hemos señalado anteriormente, esas consideraciones nos parecen gratuitas. Pensamos, al contrario, que el fallo está más bien en el modo de funcionamiento de la propia democracia. Porque el ejercicio de ésta, ha ocasionado una *crisis en esa división de poderes*, de tal manera que las políticas que estaban antes orientadas a frenar la idea del absolutismo no pudieron hacerlo con el estatismo²⁵. Claro está que la idea de Estado otorgó demasiada libertad al poder ejecutivo y éste último se manifestó como un gigante frente a los otros poderes (legislativo y judicial). De modo que, hoy en día, asistimos a una realidad, sobre todo, en los sistemas parlamentarios, y es que el poder emanado de los gobiernos tiene sometido a las representaciones parlamentarias y

²⁵ Véase Pereira Menaut, 1997: 144-145.

senatoriales, dentro del propio juego democrático (véase Aparicio, 1984).

En resumidas cuentas, el propio juego político burla a la democracia haciendo que el poder ejecutivo irrumpa, gracias a sus legítimas actuaciones contempladas en la constitución, en terrenos que le son ajenos. En otras palabras, el poder político es la esencia de los demás poderes y éstos no existirían sin él. Haciendo suya esa idea, Loewenstein y Marshall defienden la inutilidad de la separación de poderes porque estiman que no tiene sentido cuando no se observan distinciones entre los diferentes poderes.

La crisis de la separación de poderes (en especial, el aumento de competencias o funciones del ejecutivo en detrimento del legislativo) se debe en gran medida a la pérdida de capacidad legislativa real del poder legislativo en favor del ejecutivo.

En efecto, con el paso del tiempo la necesidad creciente de legislar fue delegando ²⁶ poco a poco competencias o funciones a los gobiernos. Los motivos que explican esas transferencias de competencias se deben a que muchas leyes requerían un conocimiento especializado que los parlamentarios no podían, a veces, poseer. Sólo los gobiernos podían incorporar un personal técnico con los conocimientos requeridos. También ocurría que, ante la urgencia de legislar, el ejecutivo emitiera leyes en vez de esperar a que lo hiciera el legislador; o sencillamente, la excesiva y extendida práctica de legislación delegada. Otro

²⁶ La delegación de poderes puede entenderse como el acto por el cual una autoridad política investida de determinados poderes transfiere, total o parcialmente, el ejercicio de los mismos a otra autoridad. Por tanto, la delegación de poderes puede considerarse una transferencia de poder y no una mera autorización.

aspecto no menos importante tiene que ver con la prioridad reservada a los proyectos de ley presentados por el gobierno (véase Pereira Menaut, 1997).

En definitiva, en Gabón existe un marco constitucional sobre el cual gira toda la vida política. La forma de gobierno utilizada no es perfecta al igual que en todos los demás países democráticos. Pero tampoco se trata del peor de todos los sistemas vigentes. Por eso, estamos de acuerdo con Rousseau cuando afirma al respecto que:

En todos los tiempos se ha discutido mucho acerca de la mejor forma de gobierno, sin considerar que cada una de ellas puede ser la mejor en ciertos casos y la peor en otros.

(Rousseau, 1978: 106).

Ahora vamos a centrar nuestra atención sobre los aspectos económicos porque pensamos que han contribuido también en la aparición de los textos que hemos elegido para la parte correspondiente a Gabón.

1.1.4. Contexto económico

La pérdida del valor de la moneda de la comunidad monetaria africana (CFA) a la mitad constituyó otro de los motivos por los cuales se promulgaron los textos normativos que en el presente trabajo analizamos. En efecto, recordemos que en 1994 el valor de la moneda de los países de África central, de los que formaba parte Gabón, pasó de 2 céntimos de francos franceses a 1 céntimo tan sólo por

cada franco CFA. Esa pérdida del poder adquisitivo se reflejó también en los bolsillos de los estudiantes. Como consecuencia de ese descenso de su poder adquisitivo, los alumnos de la Universidad Omar Bongo protagonizaron diversas manifestaciones para pedir un aumento sustancial de su beca. Partiendo de datos fehacientes, el alumnado no podía dar crédito a sus ojos al constatar que el gobierno había decidido aumentar la cuantía de la beca tan sólo en 1800 francos CFA de todos los estudiantes matriculados en las distintas universidades del país, cuando el aumento para sus compañeros y compañeras que cursaban estudios similares en universidades extranjeras era mucho más sustancioso. No obstante, el principal periódico nacional del país recogía en sus páginas alguna justificación al respecto:

Des informations dignes de foi glanées ici et là indiquent que le gouvernement avait décidé, dernièrement, de relever les bourses des étudiants. De ce fait, l'enveloppe globale de 9,7 milliards de francs CFA, qui était allouée à cette fin l'année dernière, a été revue à la hausse pour atteindre cette année la somme de 14 milliards de nos francs. Cette mesure, indique-t-on, doit permettre aux élèves de faire face à la dévaluation de notre monnaie. L'enveloppe en question, précise-t-on, concerne essentiellement le paiement des bourses des étudiants installés hors de la zone CFA. Les grévistes de l'UOB soutiennent mordicus qu'on s'est « moqué d'eux » en faisant passer leurs bourses, il y a quelques jours, de 63.000 à 64.800 FCFA. Mais les services compétents indiquent que la réévaluation des allocations des élèves a été calculée en s'appuyant essentiellement sur la bourse de la catégorie « D », dont le taux est de 63.000 FCFA.

(*L'Union*, edición especial del 28 al 29 de mayo de 1994)

Según la misma fuente, el criterio que utilizaron las autoridades competentes tuvo que ver con el nivel de vida del país donde se realizaban los estudios. Así que en Francia, por ejemplo, la beca pasó de 100.000 a 250.000 FCFA; o sea un incremento de hasta 4% sobre los 63.000 FCFA habituales. En Estados Unidos y Canadá, el nuevo porcentaje era de 4.7 %; en Alemania, Suiza y Japón la ayuda al estudio pasó de 1.3 % a 4.38 %; mientras en Inglaterra y Bélgica esa subvención triplicaba su cuantía pasando de 1.2 % a 4.18 %. En España e Italia el porcentaje fue de 3.04 % de subida y por fin, los alumnos que estudiaban tanto en China, la ex-Unión Soviética como en Corea y Yugoslavia habían visto subir sus becas del 0.2 % a 2.27 %; lo cual significaba más de 11 veces el porcentaje anterior. Vistos esos datos, los estudiantes de la universidad Omar Bongo reclamaban una revalorización sustancial de 19 % de su beca, alegando que ellos pasaban también por las mismas dificultades que sus compañeros destinados en el extranjero. Desde luego ese aumento era excesivo y, por consiguiente, inalcanzable, en opinión de los expertos en esta materia:

On raconte que les manifestants ont proposé 19 % d'augmentation. Un observateur averti, visiblement dépassé par les événements, n'a pas hésité à faire remarquer, à titre de comparaison, que l'Etat a relevé de 8 % les salaires de ses agents. Et d'ajouter que la bourse n'est ni un salaire, ni un droit, mais une aide que l'Etat accorde aux élèves pour qu'ils poursuivent leurs études. « On ne peut pas poser la satisfaction de cette aide des pouvoirs publics de manière absolue, comme le feraient des travailleurs », a souligné un passant.

(*L'Union*, edición del 28 y 29 de mayo de 1994)

Por lo tanto, mucho antes, varios colectivos (constituidos por los trabajadores de distintos sectores y funcionarios del Estado) pudieron obtener satisfacción a esa misma reivindicación de conseguir una revalorización de sus sueldos con el fin de afrontar esa nueva situación. Era, pues, un problema de difícil resolución para el gobierno, dado que las finanzas de las que disponía entonces el país no pasaban precisamente por un buen momento, teniendo en cuenta el continuo despilfarro existente en la mayoría de los países de esa zona (Véase *Lemond.fr: la zone la plus endettée du monde*, edición del 1º de marzo de 1990). Además, después de la pérdida del valor de la moneda CFA determinados países (entre los cuales se contaba Gabón) tenían la obligación de someterse a programas de saneamiento de sus economías impuestos por el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional, si querían conseguir alguna ayuda por parte de esas instituciones monetarias. Para ello, había que reducir, entre otras cosas, los gastos del estado, frenar la corrupción y someterse a controles periódicos. En definitiva, la situación no tenía fácil solución y una vez más el gobierno estaba en apuros porque, por una parte tenía la obligación de cumplir con los requisitos de las instituciones monetarias a cambio de su respaldo financiero y por otra, no podía cruzarse de brazos ante los problemas que le planteaban los estudiantes de la principal universidad del país. Optó entonces, como de costumbre, por hallar una solución iniciando negociaciones con el colectivo de alumnos. El objetivo de las autoridades era conseguir que las aulas se volvieran a llenar cuanto antes; de modo que buscó una salida momentánea al problema abonando las becas con un incentivo y mientras tanto, tenía

un margen de tiempo para la búsqueda de soluciones definitivas.

Pero una de esas salidas tenía que ser la redacción de una nueva ley universitaria donde estaría contemplada la solución a la principal dificultad que tenían las autoridades competentes a la hora de atajar las huelgas convocadas por la mayor universidad del país. La nueva ley cuyos elementos internos presentaremos más tarde, estaba destinada a limitar, entre otras cosas, las manifestaciones de los alumnos; separando en el texto varios centros y facultades de la universidad Omar Bongo.

1.2. La realidad universitaria de España: transición, cambio social y adaptación europea

Nuestra elección sobre los textos normativos que sometemos para el análisis, en lo tocante a España, estriba en que son leyes parciales y totalmente vigentes²⁷ en la actualidad, en todo el sistema de enseñanza universitario de este país. Y al igual que ya hemos reseñado en la primera parte del presente capítulo correspondiente a Gabón, esos textos son un camino de objetividad para la consecución de los objetivos que nos planteamos con este trabajo de investigación. Porque son leyes y Reales decretos que han sido diseñados para definir, organizar y concretar, entre otras cosas, los diferentes grados de reconocimiento académico en la educación superior. Otra de las razones que han motivado esta elección tiene que ver con el carácter oficial de dichos documentos. Se trata pues de textos legislativos a partir de los cuales se organiza

²⁷ Exceptuando algunos apartados de la actual legislación, el resto de los textos está vigente en su totalidad.

el funcionamiento de todo el sistema universitario español. Por último, decir que esos textos intentan mejorar la enseñanza superior y acercarla un poco más al conjunto de los sistemas universitarios europeos. En este último caso, añadir que de acuerdo con el espíritu de Bolonia, el Sistema Europeo de Transferencia de Créditos (ECTS) exige la necesidad de aportar modificaciones en el sistema universitario para ordenar y organizar la Universidad. Esos documentos nos servirán por lo tanto para establecer un estudio comparativo de las distintas titulaciones en los contextos universitarios español y gabonés. En el siguiente apartado nos dedicaremos a examinar las condiciones en las que se producen esos textos. Pero antes es preciso señalar que la aparición de esta ley de universidades fue promovida por tres factores fundamentales: el contexto político que se vivía entonces, la necesidad de adaptar la enseñanza universitaria española al Espacio Europeo de Educación Superior previsto para 2010 y las supuestas carencias y deficiencias de la normativa anterior.

1.2.1. Contexto político

En efecto, la segunda victoria consecutiva del Partido Popular en las elecciones generales de 2000 le otorgaba una mayoría aplastante que le permitiría gobernar sin precisar de la ayuda de otros grupos parlamentarios. Esa ventaja le llevó a afrontar la legislatura gobernando de espaldas al resto de las formaciones políticas e incluso de los sindicatos. De manera que lo primero que hizo el gobierno de José María Aznar fue presentar una nueva ley de universidades que no tuvo el apoyo de las demás formaciones políticas y sindicales. La ministra de Educación, Pilar del

Castillo, que había presentado esa ley, hacía constar una serie de argumentos en defensa del nuevo texto. Comenzaba su argumentación haciendo un balance del sistema educativo en los últimos dieciocho años. Decía que se habían producido avances en esa última etapa pero que al mismo tiempo, era necesario emprender una serie de reformas que pudieran solventar las carencias y deficiencias que se habían detectado. Entre esos problemas mencionaba la ministra, las demandas de las comunidades autónomas que anhelaban una redefinición y clasificación de las competencias en materia de educación superior. Y como consecuencia de esas carencias y deficiencias que había manifestado la LRU después de casi dos décadas de vigencia, se requería una respuesta que habría de plasmarse en una nueva ley de universidades. Esa necesidad de reformar la enseñanza superior había sido manifestada públicamente por la comunidad universitaria en reiteradas ocasiones y, reflejada en una serie de documentos cuyos más importantes ejemplos fueron el Informe Bricall (2000) y un año después en el Informe Pascual (2001). Si bien el diagnóstico del sistema educativo era acertado, no podía ser menos cierto que dicha reforma había de llevarse a cabo con el mayor consenso posible. Desgraciadamente, el Partido Popular echó mano de su mayoría en el parlamento para impulsar la nueva ley de universidades que, al final, cosechó el rechazo de toda la comunidad universitaria y de los sindicatos más representativos. En general, se le reprochaba a la ley una falta de consenso habida cuenta de que el Partido Popular fue el único grupo que apoyó el texto en el parlamento, pese a las carencias que presentaba el proyecto de ley.

1.2.2. El Espacio Europeo de Educación Superior

El segundo factor tenía como acciones fundamentales la implantación del sistema de créditos europeos (ECTS), la adaptación de las enseñanzas y títulos oficiales universitarios, la acreditación académica como instrumento de calidad y la movilidad del personal universitario entre otras cosas. Pero existían carencias en esa voluntad de europeización de la educación superior. Primero, porque la propia ley hacía entrever una falta de modernidad en su articulado. Como segunda explicación, el nuevo texto le restaba competencias a las autonomías y permitía la politización de las actividades académicas y por último, la financiación reservada a las universidades era inadecuada. Muchas de esas limitaciones estaban en contradicción con la idea de europeizar la educación superior y de mejorar la calidad de la Universidad española que era su principal objetivo. El último factor relacionado con esa ley de universidades es sin duda el diagnóstico realizado a la normativa anterior, desde todos los colectivos y principalmente a partir de los informes más representativos elaborados a tal fin²⁸.

1.2.3. Los antecedentes: La ley de Reforma Universitaria (LRU)

Independientemente de la alusión que hacía la ministra en la justificación y defensa de su ley de universidades, cabe reconocer que el texto anterior, la Ley de Reforma

²⁸ Véanse los informes Bricall (2000) y Pascual (2001).

Universitaria de 1983, vigente hasta entonces, se había hecho necesaria por los nuevos tiempos que vivía España. Aparentemente, había necesidad de reformar la educación superior después de la etapa de oscurantismo que había vivido el país con la dictadura franquista. Y entonces, después de casi veinte años, otra reforma era necesaria porque se habían producido marcados cambios en la sociedad española que demandaban nuevas respuestas. Obviamente, entendemos, a pesar de las reservas que manifiesta Negrín Fajardo, que la Universidad española se merecía una nueva ley de educación superior para atajar el gran retraso tecnológico, económico y social que había acumulado durante toda la etapa franquista y que la LRU no pudo solventar:

Sustituir a la anterior Ley de Reforma Universitaria de 1983, con la pretensión de adaptar la Universidad española a las transformaciones sociales y económicas nacidas de los cambios sufridos por nuestra sociedad con motivo de nuestra pertenencia a la Unión Europea, al desarrollo tecnológico y a la globalización.

(Negrín, 2004: 649).

Los informes a los que nos referimos recogen claramente esa necesidad de reformar la normativa anterior en materia de educación superior. Pero conviene apuntar que en el caso del informe Pascual se trató más bien de una reacción como consecuencia del anteproyecto de la ley Orgánica de Universidades (LOU), que al final se aprobaría en el mismo año. Por este motivo pensamos que sería más acertado exponer tan sólo el diagnóstico de la LRU realizado a través del Informe Universidad 2000 (también conocido como

Informe Bricall), es decir, un año antes de que se aprobara la LOU en el parlamento.

En efecto, hay que decir que de entrada el informe reconoce la necesidad de impulsar una reforma del sistema universitario a causa de *"los cambios de todo orden que se producen a su alrededor"*. Es más, el documento recomienda la elaboración inmediata de una nueva ley. Pero no sin un amplio consenso que permita salir de *"meras conjeturas e intuiciones"*.

El análisis riguroso al que se presta el Informe Universidad 2000 viene justificado por un hecho: estudiar la situación actual del sistema universitario para abrir nuevos caminos de cara al futuro de la Universidad española:

(...) intenta, en consecuencia, proponer los elementos de un debate, destacando los interrogantes que plantea el actual esquema de universidad, aportando las soluciones ensayadas ya en otros sistemas universitarios y pretendiendo analizar con detalle y rigor las cuestiones suscitadas.

(Informe universidad, 2000).

Los temas que debían ser objeto de estudio fueron propuestos por la Secretaría General de La Conferencia de Rectores de Universidades Españolas (CRUE). Y se trataba de financiación, calidad, recursos humanos, investigación, adaptación entre la oferta y la demanda universitaria y por último, organización y gobierno. En cada momento se contó con la participación de toda la comunidad universitaria (rectores de las universidades, representantes de los estudiantes y presidentes de los Consejos Sociales). El informe iba acompañado por una encuesta de los rectores de

todas las universidades españolas, donde daban su punto de vista sobre el actual funcionamiento de la institución, los problemas que la aquejan y las perspectivas de futuro de la misma. De modo que después del diagnóstico realizado a la LRU se observaron, entre otras cosas, las siguientes anomalías y limitaciones:

- 1)- La reforma de planes de estudios no adaptada a las necesidades de la sociedad.
- 2)- La imposibilidad de atender la demanda de estudios superiores por la Universidad actual.
- 3)- Perversión de la elección inicial de los estudiantes.
- 4)- Mantenimiento del sistema tradicional del estudio a tiempo completo; lo cual provoca el aumento del abandono escolar.
- 5)- Falta de información sobre el itinerario del estudiante en su carrera universitaria.
- 6)- Problemas de financiación donde el gasto medio por estudiante es casi la mitad de la media de los países de la OCDE.
- 7)- Sistema de selección del profesorado obsoleto que provoca la excesiva endogamia y escasa movilidad del personal universitario.
- 8)- Aumento del personal de Administración y Servicios en las universidades provocando una reconsideración de su papel de acuerdo con los nuevos tiempos.
- 9)- Poca importancia y respaldo a la investigación.
- 10)- Desajuste entre los sistemas educativos nacionales y la realidad del espacio educativo europeo.

Al margen de todos esos problemas que plantea la Universidad española existen muchos otros que no nos parece necesario exponer aquí en toda su extensión porque nuestro interés en este apartado consiste en demostrar la relación existente entre las carencias de la LRU y la necesidad de poner en marcha una reforma del sistema educativo superior. No obstante, y como ya hemos reseñado líneas arriba los informes realizados venían a justificar tan sólo el estado actual del sistema universitario, que en su gran mayoría adolecía de unos males evidentes teniendo en cuenta las transformaciones sociales y tecnológicas del nuevo milenio. Pero en ningún caso servirían de apoyo a la LOU por ser una ley tramitada y aprobada sin el consenso de toda la comunidad universitaria tal y como lo recomendaba el Informe Universidad 2000.

Después de analizar los contextos en los que aparecen los textos que sometemos a análisis nos dedicaremos a lo largo del próximo capítulo a presentar el corpus bilingüe que vamos a utilizar en este trabajo de investigación.

1.3. Conclusiones

Dedicamos este primer capítulo a los factores externos que justificaron la aparición de los nuevos textos en el contexto universitario hispano-gabonés. Como ha quedado demostrado, esos factores difieren tan sólo en los aspectos económicos, teniendo en cuenta que para nuestro estudio, no era necesario abarcarlos en la parte correspondiente a España. Los motivos se apoyan, esencialmente, en el enfoque que hemos querido dar a esta tesis, a saber, que en nuestra opinión no influyó de forma decisiva la economía española en la adopción de la nueva normativa universitaria. Cosa

que sí ocurrió en el caso de Gabón, y por tanto, requería su inclusión en la caracterización externa de los textos objeto de análisis.

En Gabón, hemos podido apreciar cómo el factor socioeducativo fue determinante para la actual normativa. En efecto, los continuos disturbios en el principal campus universitario desembocaron en un mal mayor, impidiendo el funcionamiento adecuado de las actividades en todo el recinto de la Universidad Omar Bongo. Lo cual paralizaba toda la enseñanza superior del país, habida cuenta que la gran mayoría de los centros estaban adscritos a ella. Además, esas huelgas que, en principio, eran del alumnado universitario se generalizaron también a los más jóvenes de la enseñanza secundaria. Este nuevo dato fue fundamental porque obligaba, de algún modo, a las autoridades estatales a replantearse seriamente el tema de la Educación. Las conclusiones alcanzadas en los foros mundiales sobre Educación, fundamentalmente, en Jomtien (Tailandia) y Dakar (Senegal), reavivaron las ganas de hallar soluciones duraderas a la problemática de la Educación. Y por si fuera poco, el personal docente universitario entraría también en la lucha por sus derechos. A la legislación anterior se la reprochaba de excesivo centralismo y de una falta de transparencia en la gobernabilidad de los asuntos académicos.

La celebración de la Conferencia Nacional contribuyó también al levantamiento social del país. Pero su impacto sería más notable a nivel político.

Ante el carácter obsoleto de la antigua normativa universitaria, el gobierno de la nación buscó descongestionar la Enseñanza Superior, descentralizando todos los centros que estaban adscritos a la principal

Universidad. Aquello acabaría con las huelgas y permitiría mejorar la calidad de la formación superior.

Por último, los factores económicos intervinieron también en esos nuevos textos legislativos, porque habiéndose rebajado el valor de la moneda de la Comunidad Financiera Africana (CFA), los estudiantes notaron de forma muy notable esa pérdida del poder adquisitivo en sus bolsillos. Una solución parcial a ese problema fue el aumento sustancial de la ayuda para la realización de sus estudios fuera y dentro del país. Pero, en definitiva, todos esos factores condujeron a la aprobación de la nueva normativa universitaria gabonesa.

En cuanto a España, los factores que justifican la nueva legislación son, esencialmente, tres: el contexto político, el Espacio Europeo de Educación Superior y la anterior normativa.

En el primer caso, el Gobierno de la nación decidió iniciar un proyecto de ley sin buscar un consenso en toda la Cámara. Su mayoría en las Cortes Generales le aseguró la aprobación de la ley sin necesitar de los apoyos fuera de su grupo parlamentario.

En segundo lugar, el proceso de Bolonia requería que se produjera un cambio para adaptarse en un plazo máximo de diez años al Espacio Europeo de Educación Superior. Además, los informes elaborados a tal efecto avalaban esa necesidad de cambio.

Para terminar, la anterior ley orgánica no podía afrontar los nuevos retos mundiales en términos de educación universitaria. Había sido elaborada para el periodo postfranquista y en el año 2000 resultaba sencillamente obsoleta. A partir de ese análisis entendemos

que el país necesitaba un nuevo texto legislativo para su Universidad.

Capítulo 2: Caracterización interna de
los textos

Capítulo 2: Caracterización interna de los textos

2.0. Introducción

2.1. Tipos de textos normativos

2.1.1. La legislación orgánica

2.1.1.1. Funciones de los textos

2.1.1.2. Características de los textos

2.1.2. Decretos y ordenanzas ejecutivos

2.1.2.1. Funciones de los textos

2.1.2.2. Características de los textos

2.1.3. Planificación académica

2.1.3.1. Funciones de los textos

2.1.3.2. Características de los textos

2.2. Contenido del corpus textual objeto de estudio

2.2.1. Textos de Gabón

2.2.2. Textos de España.

2.3. Conclusiones

2.0. Introducción

Este capítulo tiene por objetivo la caracterización de los textos que someteremos a análisis en la presente investigación.

La primera parte tratará de la tipología de textos normativos y, fundamentalmente, de la legislación orgánica, de las funciones que desempeñan esos textos y de sus características. Este primer nivel de textos establece las líneas maestras del funcionamiento de los sistemas educativos de cada país. Pero al tratarse de leyes generales, su contenido no proporciona toda la información necesaria que necesitamos para el análisis terminológico. Por eso, su principal función consiste en informar sobre la normativa, aunque puedan existir también otras funciones de carácter secundario como justificar legalmente la creación de instituciones y la adopción de mecanismos implicados en el proceso de enseñanza/aprendizaje. En cuanto a las características internas (las de índole externa se han presentado en el capítulo 1), nos quedaremos con las relativas a la oración como unidad de estudio más importante del texto. Pero también estarán los aspectos cognitivos que intervienen en la comprensión de esas oraciones.

Los otros niveles no difieren mucho del primero, excepto en la capacidad de desarrollo del contenido del texto. Si antes las leyes orgánicas sólo enunciaban las líneas generales, las órdenes y decretos (y reales decretos) profundizan y desarrollan más los contenidos de los mismos. Desempeñan las mismas funciones que en el primer tipo de textos. Tampoco varían mucho las características para el objetivo de nuestro estudio.

La segunda parte de este capítulo se centrará en la selección de los textos que queremos incluir en la investigación que estamos llevando a cabo. Cada país proporcionará determinados textos, en función de la información que contengan y que a nuestro juicio es importante para la realización del análisis terminológico.

2.1. Tipos de textos normativos

Los textos que forman nuestro corpus bilingüe están compuestos por leyes orgánicas, ordenanzas, reales decretos y planes de estudios. Cada tipología de textos tiene unas características y funciones que conviene presentar antes de examinarlos de acuerdo con cada país.

2.1.1. Legislación orgánica

Los documentos que hemos elegido agrupan textos sobre legislación universitaria, de una forma general. Se trata de leyes orgánicas que determinan y organizan la enseñanza superior y la investigación en los contextos universitarios gabonés y español. Establecen, por lo tanto, las líneas maestras del funcionamiento de las respectivas instituciones educativas en cada país. No obstante, cabe destacar que las leyes orgánicas que presentamos de forma genérica sólo sirven de apoyo a otros textos legales sobre los cuales se evidencia mejor la organización universitaria. Sabido es que toda ley que tiene un carácter general como las anteriormente citadas no puede sino enunciar genéricamente todos los aspectos que desarrolla en sus diferentes apartados. De ahí que tenga una estructuración propia y muy esquemática como de hecho

podremos apreciarlo a continuación. En el siguiente apartado veremos las principales funciones que desempeñan esos textos.

2.1.1.1. Funciones de los textos

Principalmente, sirven para *informar* a la comunidad universitaria, especialmente, a través de la adopción de medidas legales sobre la vertebración y el funcionamiento del sistema universitario en el país. Lo cual viene a decir también que tienen un carácter legal al regularse mediante ley la enseñanza superior. Según la tipología de Grosse (1976) los textos normativos tienen como principal función la normativa, evidentemente. Pero de esta función principal depende otra, no menos importante, y que consiste en *dirigir u orientar* cualquier actividad relacionada con el mundo universitario. Heinemann y Vieweger (1991) llegan a la conclusión de que no pueden establecerse límites entre las diferentes funciones de los textos salvo si se toma en cuenta el criterio de "*dominancia*"; es decir, el considerar que siempre existe una función principal y que las demás son tan sólo secundarias. Dicho esto, de la función informativa (presente en casi todas las tipologías textuales) aparece otra subclasificación que, desde el punto de vista de los textos normativos nos interesa:

Sucesos de la realidad que son nuevos o relevantes para el destinatario. Mediante estos textos el productor quiere influir en las actitudes del interlocutor, quiere lograr que el interlocutor utilice el nuevo saber para su comportamiento futuro. En este grupo de los textos representativos se incluyen numerosas ocurrencias textuales, que van de los simples mensajes, avisos y testimonios judiciales hasta ocurrencias textuales complejas de tipo narrativo, descriptivo o

argumentativo. También en este grupo se ubica un tipo de información que tiene un lugar especial en la praxis comunicativa: se trata de informaciones sobre disposiciones o normas para todos los integrantes de un campo institucional específico que reglamentan el comportamiento interaccional de grupos sociales y personas individuales. Estos textos normativos tienen una posición intermedia entre textos que transmiten información y textos directivos (que ordenan o comandan): leyes, disposiciones, contratos, acuerdos, poderes, etc.

(Ciapuscio, 1994: 106-107)

En el caso que nos ocupa, esos textos desempeñan otra función que consiste en permitir la creación de instituciones legales dentro de este contexto, hasta la puesta en marcha de todos los mecanismos implicados tanto en el proceso de enseñanza/aprendizaje, como en el de la Investigación científica y tecnológica. Por lo tanto, esas funciones son claramente previsibles considerando las condiciones en las que aparecen los textos. Ahora pasamos a presentar las características de la tipología de textos aquí expuestos.

2.1.1.2. Características

Conviene decir antes que todos los intentos de tipologización que se han realizado, fundamentalmente, desde la lingüística textual se han llevado la crítica de que se basaban en rasgos o criterios homogéneos y en clasificaciones completamente cerradas. Porque parten de una dimensión del texto que Heinemann y Vieweger (1991) consideran bastante limitada, a pesar de que entra dentro de esos enfoques tipológicos Werlich (1975), considerado

hasta la fecha el mejor enfoque secuencial. Ciapuscio ahonda en la dirección de considerar factores múltiples a la hora de poner en marcha tipologías textuales:

Además, una clasificación de clases de textos que intenta dar cuenta de los textos en términos de rasgos y combinaciones de rasgos parte de la suposición de que para establecer una taxonomía se puede recurrir a criterios de distinto tipo; por lo menos, postula que deben tomarse en cuenta tanto factores internos (lingüísticos) como factores externos (situacionales, contextuales, referidos a la acción); los factores externos dominan a los lingüísticos. La matriz de Sandig revela con claridad que la autora ha recurrido a criterios totalmente diferentes que, en combinación, dan como resultado una base de clasificación heterogénea y caracterizan las clases de textos como amalgamas de tales rasgos y combinaciones de rasgos.

(Ciapuscio, 1994: 46-47).

De acuerdo con lo que precede, ya nos hemos referido a los factores externos (punto primero del presente capítulo) que propiciaron los textos que sometemos para el estudio exhaustivo. Ahora nos dedicaremos a los factores internos a esos textos. Pero antes, es preciso mencionar la existencia de varias clasificaciones con una excesiva preocupación por los componentes *competencial* y la *oración* como unidad de estudio más importante del texto. Sin embargo, también debemos considerar los aspectos cognitivos de la lingüística textual a la hora de examinar las características intratextuales de los textos a estudiar. Ese enfoque cognitivo implica que nos sometemos todos a operaciones o esquemas mentales para comprender un texto. Tal consideración introduce un elemento nuevo en la perspectiva procedural. Y es que existen diferentes

sistemas de conocimientos o saberes ²⁹ que nos permiten describir e interpretar un texto. La consideración de esa novedad en el análisis textual nos permitirá entrar en cuestiones de fondo cuando examinemos más adelante el componente terminológico.

Pero en cuanto a los aspectos gramaticales y léxicos de los textos que vamos a analizar, empiezan con la exposición de motivos y luego se organizan a partir del nombre de la ley, seguidos por unos enunciados generales y desarrollados a través de títulos o partes en que se componen. Cada uno de ellos consta de artículos que pueden tener apartados. Tienen una estructura muy esquematizada, determinan con especial atención las grandes líneas que desarrollan en todos sus articulados. Dejan, además, de forma implícita o explícita que sean otros tipos de textos los que concreten con más claridad los aspectos que en los mismos se abordan con un carácter genérico. Establecen las competencias y los límites entre las distintas instituciones del estado sobre todas las cuestiones relacionadas con la enseñanza superior. Otra característica típica de esas leyes orgánicas tiene que ver con la autoridad máxima que las promulgó. Y es que se trata del Jefe del Estado, medida por cierto contemplada en la constitución. Después de examinar esa primera tipología de textos, hemos de presentar la segunda clase de textos que vamos a estudiar en profundidad.

²⁹ Según Heinemann y Vieweger (1991) existen el saber enciclopédico (conocimiento del mundo); el saber lingüístico (gramática y léxico); el saber interaccional (saber ilocucionario, máximas y normas comunicativas, etc.) y el saber sobre esquemas textuales globales (clases textuales) (Véase Ciapuscio 1994).

2.1.2. Decretos y ordenanzas ejecutivos

Son leyes que tienen la particularidad de desarrollar en casi idénticas condiciones los elementos fundamentales de la educación superior en cada país, y especialmente en el caso de Gabón. Se diferencian de la primera categoría de textos en el hecho de que completan las leyes orgánicas. Pero en principio, al igual que las anteriores leyes, son textos establecidos en el marco de las competencias del ministerio encargado de organizar la educación superior. Veamos ahora las funciones y características que reúne esa tipología de textos en ambos contextos universitarios.

2.1.2.1. Funciones de los textos

Es evidente que la principal función que desempeñan esos textos es la normativa pero, como ya hemos avanzado páginas arriba, existen otras de carácter secundario y no por ello menos importantes. Dicho lo cual, si nos situamos en el punto de vista de Heinemann y Vieweger (1991) podremos sacar determinadas conclusiones acerca de los distintos saberes que establecen en su clasificación de los textos. Partiendo de esta premisa, consideramos que si el acceso a la información está determinado por los conocimientos previos que se puedan tener, obvio es que esta información deberá reunir varios de esos saberes para que sea efectiva la función informativa. Por lo tanto, si alguna información requiere mayor conocimiento enciclopédico es muy poco probable que reúna al mismo tiempo otro tipo de saber como el lingüístico, por ejemplo. Porque en el primer caso hablamos de un conocimiento sobre el mundo; cuando se trata de un conocimiento en aspectos

gramaticales y léxicos en el otro. En consecuencia, resulta un tanto difícil agrupar conocimientos generales y específicos en un mismo texto; sobre todo cuando se trata de textos normativos. De ahí que esa tipología de textos desempeñe una función complementaria e informativa con respecto a las leyes genéricas. Porque no sólo tiende a sustituir la normativa anterior, sino que desempeña también un papel informativo a través del contenido que tratan los textos. En cuanto a las características que presentan esos textos seguiremos con la misma consideración de los factores múltiples que defiende Ciapuscio a la hora de establecer tipologías textuales.

2.1.2.2. Características de los textos

Damos por hecho que partimos de la consideración de que los factores externos han contribuido de manera especial en la elaboración de todos los textos sometidos a examen. Conviene ahora, más que nunca, ahondar en los factores internos para determinar con acierto las características de esta clase de textos.

Pondremos nuestra atención sobre los aspectos organizativos para así determinar las diferencias existentes con la primera tipología de textos. En efecto, esos documentos tienen la particularidad de haber pasado por alto el parlamento o la asamblea, porque se trata de una disposición que emana del Ministerio de educación pero que al final lleva la marca del Jefe del Estado³⁰. Por lo tanto, se caracterizan por establecer las grandes líneas al

³⁰ El Reino de España cuyo sistema político es una Monarquía parlamentaria tiene al rey como jefe del Estado; mientras que Gabón tiene a un presidente de la república como consecuencia de su pertenencia a un sistema político presidencialista.

igual que las leyes generales, salvo que no están organizados a partir de títulos y apartados claramente separados como en la primera clase de textos que veíamos en el punto anterior. Hacen una mención inequívoca de especificación de la información en la tercera clase de textos, es decir, los planes de estudio que nos interesan de manera particular para la elaboración del presente trabajo de investigación basado en el estudio exhaustivo de las titulaciones universitarias. La tercera clase de textos que presentamos a continuación son los planes de estudios.

2.1.3. Planificación académica

Presentan unas características completamente diferentes que los textos anteriores, además de concretar mejor la información que en ellos existe, en cuanto al sistema de titulaciones se refiere. Completan y desarrollan mejor las grandes líneas que sólo se anunciaban en la anterior tipología de textos. Tienen, por tanto, mayor precisión en el manejo de la información que ponen a disposición de la Comunidad Universitaria. A continuación presentamos, de forma detallada, la clase de textos a los que nos estamos refiriendo.

2.1.3.1. Funciones de los textos

De acuerdo con el punto 3.2 del presente capítulo, esos textos desempeñan una función complementaria en la medida que representan la continuación de las disposiciones contempladas en la segunda categoría de textos. Si antes decíamos, refiriéndonos a las leyes magnas, que tenían la

particularidad de enunciar las grandes líneas de la enseñanza universitaria, las que nos ocupan en el presente apartado desempeñan un papel importantísimo en la definición y ejecución de las mismas. Esos textos representan las líneas divisorias entre las diferentes universidades, los distintos centros de enseñanza y de la investigación. Por lo tanto, aparte de su principal función de reglamentar la enseñanza superior y la investigación científica y tecnológica, también informan en los mínimos detalles sobre el funcionamiento de las diferentes carreras de la educación superior en los correspondientes contextos universitarios. Esta función se detecta con suficiente nitidez en el siguiente apartado dedicado a las características de esos textos.

2.1.3.2. Características de los textos

Se caracteriza esta clase de textos por tener una estructura propia con una serie de peculiaridades. Mencionan el centro y la universidad de los que procede así como la titulación a la que se refiere el plan de estudios. Hace una descripción detallada de las distintas enseñanzas que se realizan en función de los ciclos y de los cursos académicos. Especifica la carga lectiva global de cada plan de estudios con una distribución de las correspondientes cargas lectivas por ciclos y asignaturas. También hace una distribución de la carga lectiva global por año académico. Esos textos plantean al mismo tiempo la ordenación y el régimen de acceso a los estudios que organiza cada centro universitario, además de establecer una organización de las

asignaturas ³¹ en materias *troncales, obligatorias, optativas y de libre configuración*. Prevé esa tipología de textos un apartado reservado a la ordenación de las homologaciones de las formaciones que plantean los correspondientes planes de estudios. Otra de las características que presentan esos planes de estudios tiene que ver con la justificación que hacen de los mismos, para explicar en los mínimos detalles cómo están organizados los estudios que en ellos se plantean.

2.2. Contenido del corpus textual objeto de estudio

Detallamos a continuación la fase de selección de los textos que hemos seguido para constituir nuestro corpus bilingüe. Para ello, seleccionamos aquellos textos que consideramos pertinentes para nuestro estudio. Se trata exactamente de:

2.2.1. Textos de Gabón

Loi 021/2000 y loi 022/2000, que establecen los principios organizativos de la enseñanza superior y de la investigación científico tecnológica en la República de Gabón; *Le répertoire des établissements publics d'enseignement supérieur*, está formado por informaciones relativas a varios centros de enseñanza superior ³²; *Le*

³¹ El contenido de las materias estudiadas en Gabón está organizado de la manera siguiente: existen *le tronc commun, les fondamentaux, les méthodologiques et les options*. La única diferencia es que las optativas están dentro de "*les méthodologiques*" y que las materias de libre configuración corresponden a la categoría de "*options*" según la organización de las enseñanzas en la universidad gabonesa.

³² Véase capítulo 1, epígrafe 1.1.2.

livret des étudiants de la Faculté des Lettres et Sciences Humaines ; le livret des étudiants de la faculté de Droit et Sciences Economiques que representan las guías académicas de ambas facultades con sus correspondientes planes de estudios ; *Ordonnance n°2/2002 du 26 février 2002* que establece la reestructuración de la Universidad Omar Bongo de Libreville; *Ordonnance n° 4/2002 du 26 février 2002*, que establece la creación de la Universidad de las Ciencias de la Salud; le décret n° 304/PR/MESRIT³³ DU 1^{er} avril 2004, que establece la apertura de un tercer ciclo en el departamento de Geografía de la Facultad de Letras y Ciencias Humanas, de la Universidad Omar Bongo de Libreville; *Ordonnance n° 47/84 du 17 septembre 1984*, que establece la creación de la Escuela Nacional Superior de Secretariado, modificado por *l'Ordonnance n° 12/85 du 26 février 1985*; *Ordonnance n° 6/88 du 31 mars 1988*, por el que se deroga *l'Ordonnance n° 51/73 du 24 septembre 1973*, que establece la creación del Instituto Nacional de las Ciencias de la Gestión; *Loi n° 7/85 du 29 janvier 1986*, que establece la creación y organización de la Universidad de Ciencias y tecnologías de Masuku; Y por último, otros textos de interés sobre la temática que nos ocupa en esta investigación.

2.2.2. Textos de España

Ley Orgánica 11/1983, de 25 de agosto, de Reforma Universitaria (LRU); Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades (LOU); Modificada por Real Decreto Ley 9/2005, de 6 de junio, por el que se prorroga

³³ Ministère de l'Enseignement Supérieur, de la Recherche et de l'Innovation Technologique (MESRIT).

el plazo previsto en la disposición transitoria quinta de la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades, para la renovación de los contratos de los profesores asociados contratados conforme a la legislación anterior; Real Decreto 1558/1986, de 28 de junio, por el que se establecen las bases generales del régimen de conciertos entre las universidades y las Instituciones sanitarias; Reales Decretos 1497/1987, de 27 de noviembre, por el que se establecen directrices generales comunes de los planes de estudios de los títulos universitarios de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional; 1267/1994, de 10 de junio, por el que se modifica el real decreto 1497/1987, de 27 de noviembre, por el que se establecen las directrices generales comunes de los planes de estudios de los títulos universitarios de carácter oficial y diversos reales decretos que aprueban las directrices generales propias de los mismos; Real Decreto 1652/1991, de 11 de octubre, por el que se modifica parcialmente el Real Decreto 1558/1986, de 28 de junio; 2347/1996, de 8 de noviembre, por el que se modifica el real decreto 1497/1987, de 27 de noviembre, por el que se establecen las directrices generales comunes de los planes de estudios de los títulos universitarios de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional, así como el real decreto 1267/1994, de 10 de junio, que modificó el anterior; 614/1997, de 25 de abril, por el que se modifica parcialmente el real decreto 1497/1987, de 27 de noviembre, por el que se establecen las directrices generales comunes de los planes de estudios de los títulos universitarios de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional, modificado parcialmente por los reales decretos 1267/1994, de 10 de junio, y 2347/1996, de 8 de noviembre; 778/1998,

de 30 de abril, por el que se regula el tercer ciclo de estudios universitarios, la obtención y expedición del título de doctor y otros estudios de postgrado; 779/1998, de 30 de abril, por el que se modifica parcialmente el real decreto 1497/1987, de 27 de noviembre, por el que se establecen las directrices generales comunes de los planes de estudio de los títulos universitarios de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional, modificado parcialmente por los reales decretos 1267/1994, de 10 de junio, 2347/1996, de 8 de noviembre, y 614/1997, de 25 de abril; Real Decreto 1742/2003, de 19 de diciembre, por el que se establece la normativa básica para el acceso a los estudios universitarios de carácter oficial.[NO ENTRÓ EN VIGOR]; Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales y otros textos relevantes.

2.3. Conclusiones

Hemos dedicado este capítulo a la caracterización interna de los textos objeto de análisis en la presente investigación. A pesar de existir una tipología distinta de textos, hemos notado muchas semejanzas, tanto en la clase de textos, como en sus aspectos intratextuales. De hecho, todos los textos coinciden en la función principal de "informar", regular y organizar la Enseñanza Superior en los dos contextos universitarios. Las características que desempeñan están basadas en la propia oración como unidad de estudio. Este elemento es el más importante para nuestros objetivos porque los demás giran en torno a él, en la medida en que los aspectos cognitivos parten de los

conceptos que forman las oraciones. Sin esta premisa la comprensión de los elementos textuales no sería posible.

La selección de los textos se ha realizado de acuerdo con unos criterios que buscaban aportar el mayor grado posible de información al contenido textual estudiado. Por tanto, no hemos tenido que recurrir a los principios metodológicos más habituales en la práctica terminográfica, los cuales tienen como uno de sus puntales básicos la utilización de corpus textuales informatizados. En nuestro caso, como ya hemos comentado, la constitución de ese corpus no era un objetivo en sí, ni tampoco una necesidad metodológica.

Segunda parte: Consideraciones
iniciales sobre terminología y
traducción

**Capítulo 3: Marco teórico conceptual de los
estudios en terminología y traducción**

Segunda parte: Consideraciones iniciales sobre terminología y traducción

Capítulo 3: Marco teórico conceptual de los estudios en terminología y traducción

3.0. Introducción

3.1. Marco teórico conceptual de la terminología

3.1.1. Evolución de la teoría de la terminología

3.1.2. La terminología y sus principales concepciones actuales

3.2. Enfoques teóricos de la traducción

3.2.1. Teoría de la traducción: evolución del concepto de equivalencia

3.2.1.1. Enfoques lingüísticos: la equivalencia desde el punto de vista de la lengua.

3.2.1.2. Enfoques textuales. La equivalencia desde el punto de vista del habla: su carácter textual y contextual.

3.2.1.3. Enfoques cognitivos: la equivalencia de sentido.

3.2.1.4. Enfoques comunicativos y socioculturales: el desplazamiento de la noción de equivalencia hacia la reivindicación de la diferencia, la manipulación y la visibilidad.

3.2.1.5. Enfoques filosóficos y hermenéuticos

3.3. Interrelación y límites entre terminología y traducción

3.3.1. Características comunes

3.3.2. Diferencias y especificidades de cada disciplina

3.4. Conclusiones

3.0. Introducción

Nos parece más que necesario, a la hora de abordar este capítulo, señalar que nuestra visión se enmarca dentro de dos ámbitos de la lingüística aplicada obviamente relacionados entre sí. Nos referimos a la terminología y a la traducción. La consideración de la terminología comparada entendida como estudio comparativo de los términos que designan un concepto especializado en varios idiomas (en nuestro caso, fundamentalmente en francés y español), debe realizarse en un contexto de traducción. En cuanto a la traducción especializada requiere dominar la terminología bilingüe y multilingüe.

El marco teórico seguido en el presente estudio considera fundamentales los enfoques comunicativos que se dan tanto en la terminología, entendida como recurso imprescindible para la comunicación del conocimiento especializado, como en la traducción en cuanto acto de comunicación rodeado de aspectos contextuales y culturales. En consecuencia, aparece una clara interrelación, fruto del componente comunicativo, entre ambas disciplinas que resaltamos a continuación.

Por un lado, la terminología es, en palabras de Cabré, una disciplina que intenta dar cuenta de cómo el conocimiento especializado se estructura en unidades conceptuales y denominativas que forman parte de un sistema de expresión y facilitan un determinado tipo de comunicación conocida como comunicación especializada (véase Cabré, 1999). Por otro, la consideración de la traducción como un proceso interpretativo y comunicativo que consiste en la reformulación de un texto gracias a los medios disponibles en otra lengua. Dicho proceso tiene

lugar en un contexto social y con una finalidad determinada (véase Hurtado, 2001). Ambas visiones constituyen el soporte teórico preciso para la realización del análisis contrastivo entre dos idiomas.

A la vista de lo que precede, no cabe duda de que las propuestas hechas desde una perspectiva comunicativa predominan actualmente en los estudios de terminología y traducción.

3.1. Marco teórico conceptual de la terminología

Nuestra investigación se enmarca dentro de dos corrientes teóricas que conviene situar desde el punto de vista conceptual. En efecto, la teoría más influyente en terminología hasta esta fecha es sin duda la Teoría General de la Terminología (en adelante, TGT) que Eugen Wüster desarrolla en los años treinta del siglo pasado.

Como consecuencia de las limitaciones que presenta esta teoría, nuevas propuestas teóricas no se han hecho esperar. Una de ellas es la Teoría Comunicativa de la Terminología (en adelante, TCT) que han puesto de manifiesto María Teresa Cabré y su equipo del *Institut Universitari de lingüística Aplicada (IULA)*. Esta nueva propuesta supone una revisión en profundidad de la teoría de Wüster. Por tanto, con el propósito de ilustrar la evolución que ha experimentado la terminología a lo largo de su corta historia veremos, en un primer momento, cuáles son las principales concepciones de la terminología existentes en la actualidad y, en segundo lugar, intentaremos definir su principal objeto de estudio que es la unidad terminológica.

3.1.1. Evolución de la teoría de la terminología

La historia de la terminología es muy reciente. Hace relativamente poco la terminología no se consideraba una disciplina autónoma. En consecuencia, ha sido recientemente cuando los estudiosos se han dedicado a recopilar y organizar los distintos enfoques para la consolidación de la terminología como una disciplina autónoma con una metodología y un objeto de estudio propios. La terminología ha existido siempre como práctica, puesto que la referencia a cualquier ámbito de especialidad requiere necesariamente el uso de léxico especializado. En cambio, la consideración de la terminología como práctica organizada y regulada por una normativa de trabajo surge hace relativamente poco tiempo. Fue precisamente la necesidad de una internacionalización de la ciencia lo que provoca que los científicos y los técnicos empiecen a notar la importancia y urgencia de normalizar denominativamente y conceptualmente sus disciplinas para así asegurar la comunicación entre profesionales y el intercambio de conocimientos.

En los siglos XVIII y XIX los científicos empiezan a preocuparse decididamente por la terminología, pero no será sino hasta principios del siglo XX, con el aumento del progreso tecnológico, cuando surja de la práctica y de la mano de los técnicos, la terminología entendida como una materia con fundamentos explícitos. Fueron de hecho motivos fundamentalmente prácticos los que en los años treinta movieron a un técnico austriaco, Eugen Wüster, a preocuparse por el tema de la terminología y proponer superar los obstáculos de la comunicación profesional

causados por la imprecisión, diversificación y polisemia del lenguaje natural.

No es pues de extrañar que Wüster sea conocido hoy por sus trabajos como el creador de la Teoría General de la Terminología (TGT) y fundador de la terminología moderna. Por ello, la escuela de Viena que dirigió en sus días el propio Wüster ha sido la única que ha desarrollado, hasta ahora, un conjunto sistemático de principios cuya coherencia con los objetivos establecidos permiten hablar de la terminología como una teoría. La característica más importante de la TGT es que centra su atención en los conceptos y orienta los trabajos terminológicos hacia la normalización de los términos. Eugen Wüster considera la terminología como una herramienta de trabajo que debe ayudar de forma eficaz a la desambiguación de la comunicación científica y técnica y, en cuanto al término, considera que es una unidad exclusivamente denominativa y con un valor estrictamente denotativo. María Teresa Cabré señala como características fundamentales de la TGT las siguientes:

- a) La terminología se concibe como una materia autónoma y se define como un campo de intersección constituido por las "ciencias de las cosas", y por otras disciplinas como la lingüística, la lógica, la ontología y la informática.
- b) El objeto de estudio de esta teoría son los términos científico-técnicos, concebidos como unidades específicas de un ámbito de especialidad, de uso circunscrito a este ámbito.
- c) Los términos se definen como unidades semióticas compuestas de concepto y denominación cuya identidad sólo se justifica dentro de un campo de especialidad.
- d) Los términos se analizan a partir del concepto que representan y, por ello, se asume que el concepto precede a la denominación.

- e) Los conceptos de un mismo ámbito especializado mantienen entre sí relaciones de diferente tipo. El conjunto de estas relaciones entre los conceptos constituye la estructura conceptual de una materia.
- f) El valor de un término se establece por el lugar que ocupa en la estructura conceptual de una materia.
- g) El objetivo del estudio de los términos es la normalización conceptual y denominativa, monolingüe (en el caso de la comunicación profesional nacional) o plurilingüe, en el caso de la comunicación internacional.
- h) La finalidad aplicada de la normalización terminológica es garantizar la precisión y univocidad de la comunicación estrictamente profesional mediante el uso de los términos normalizados.

(Cabré, 1999: 111)

Es evidente que la teoría de Eugen Wüster establece como unidades de análisis de la terminología el concepto y las relaciones conceptuales para llegar a las denominaciones de los conceptos establecidos. Por tanto, utiliza una metodología de trabajo puramente onomasiológica, es decir, parte del concepto para llegar a la denominación. De esta manera, la actividad terminológica queda limitada a la recopilación de conceptos y denominaciones para la normalización de los términos de especialidad con el objetivo de garantizar la univocidad de la comunicación profesional, sobre todo en un plano internacional. Estas características de la Teoría General de la Terminología dejan entrever que esta primera concepción de la terminología es meramente prescriptiva, aunque parte de la descripción, pues el objetivo principal es establecer un consenso de los términos científico-técnicos para lograr el

intercambio de conocimientos entre especialistas a escala internacional.

También es indiscutible que esta teoría ha contribuido al desarrollo y promoción del estudio de la terminología y que ha luchado a favor del reconocimiento disciplinar de la misma:

La discipline terminologique hérite d'une définition du terme, établie dans le cadre de la Théorie Générale de la Terminologie fondée par Eugen Wüster en 1931, qui confère au terme le statut de symbole d'une notion. Même si elle fait parfois l'objet de débats, cette définition recueille un certain consensus dans la communauté des chercheurs en terminologie.

(Bourigault, 1996: 137).

Por eso, gracias a su delimitación estricta del objeto de estudio terminológico y de sus funciones, ha sido la que ha prevalecido y orientado la terminología hacia la prescripción durante bastantes décadas. No obstante, varios autores como Slodzian (1994, 1995) estiman que esta visión del acoplamiento entre el término y la noción se ha impuesto en el contexto intelectual del universalismo y del empirismo lógico y que el mundo científico ha puesto en duda desde hace mucho tiempo. De hecho, el propio Bourigault (1996) reconoce que la visión que proyecta la doctrina terminológica de Wüster desconoce la complejidad de los fenómenos de lenguaje que intervienen tanto en los textos especializados, como en todos los tipos de textos y, por tanto, impide un análisis semántico productivo de este tipo de textos. Esto explica por qué, a pesar de su trascendencia y de su coherencia interna basada en la

aplicación de los métodos de la lógica, en la búsqueda de la lengua universal y en la uniformidad de la comunicación, desde hace unos años han empezado a surgir voces críticas que consideran que la TGT resulta insuficiente para explicar la terminología en toda su complejidad, sobre todo a la luz de los datos de la realidad y ante la diversificación de las opciones terminológicas que están apareciendo para hacer frente a las necesidades comunicativas e informativas actuales. La mayor parte de estas críticas se centran en las insuficiencias de la teoría por dos motivos: la idealización de la realidad, el conocimiento y la comunicación, y la limitación de la materia a la normalización. Entre estas voces críticas están las aportaciones de autores como Sager (1990), Rey (1995), Condamines (1995), Temmerman (2000) y, obviamente, Cabré con su propuesta, la Teoría Comunicativa de la Terminología (1999 y 2001).

La TCT nace pues de la insatisfacción causada por algunos de los planteamientos de la TGT, especialmente aquellos que hacen referencia a la comunicación real. A este respecto, María Teresa cabré menciona los siguientes:

(...) el elemento clave de la insatisfacción que puede causar la propuesta clásica de la teoría terminológica no es, según nuestro parecer, su falta de coherencia interna (que dentro de su paradigma es ciertamente coherente) sino su carácter reduccionista, que la hace incapaz de dar cuenta de la complejidad del fenómeno terminológico en el marco de la comunicación especializada. Esta incapacidad la lleva a confundir la realidad con el deseo. Y esta continua confusión entre *lo que es* y *lo que queríamos que fuera* la terminología, que en el fondo esconde la dicotomía entre lengua real y lengua ideal, ha inspirado una aplicación basada en una metodología que se presenta como universalmente válida y uniforme para todas las

materias especializadas, para todas las finalidades aplicadas, y para todas las lenguas. Y ha inspirado también una propuesta de uniformización de las modalidades organizativas de la terminología, que ha prescindido de la especificidad de los contextos en que debía actuar.

(Cabré, 1999: 74-75)

Otra crítica que se le hace a la TGT es que descuida sus aspectos lingüísticos, cognitivos y sociales. Desde la lingüística se ha criticado que la teoría tradicional de la terminología considerara los términos como unidades sin interés sintáctico y, por tanto, irrelevantes para el discurso, hecho que se deriva de la consideración de que la terminología sólo debe centrarse metodológicamente en buscar denominaciones para los conceptos establecidos siempre con objetivos normalizadores:

Cette vision ignore la complexité des phénomènes langagiers qui sont a l'œuvre dans les textes spécialisés, comme dans tous les types de textes, et donc interdit une analyse sémantique productive de ce type de textes. Nous souhaitons conjuguer nos efforts à ceux des chercheurs en linguistique, en socio-linguistique, en épistémologie, pour proposer une approche renouvelée de la terminologie qui intègre la terminologie au sein de la linguistique (de spécialité).

(Bourigault, 1996: 139).

Por otro lado, desde la vertiente cognitiva, la crítica se centra en el profundamente idealista concepto de TGT, que cree en su universalidad y en que las especialidades, con independencia de los términos y de las lenguas, son uniformes, cerradas y estáticas. Finalmente, desde la vertiente social se ha señalado la falta de atención a los

aspectos comunicativos de la terminología y se ha subrayado la importancia de la implantación de los términos por encima de su normalización. Pero, además, la inteligencia artificial ha puesto de relieve que la descripción gramatical explícita y formalizada de las unidades terminológicas es, formal y semánticamente aún incipiente, situación que ha frenado el tratamiento automático de la información especializada. Por consiguiente, hace escaso tiempo que se ha tomado de forma decidida la consecución y mejora del nivel de automatización de los procesos terminográficos (el reconocimiento y la recuperación automática de términos en los textos y la representación automática de su contenido) y cuando se ha empezado a hablar de "terminología computacional" (*Computational terminology*) y de "terminología basada en corpus" (*Corpus-based terminology*).

En resumidas cuentas, no es de extrañar que debido a las innumerables carencias que presenta la TGT, la investigación empírica en terminología sólo esté empezando.

Estas carencias han hecho que varios autores, entre los cuales está María Teresa Cabré, se replanteen muchos aspectos de la TGT. Los puntos más cuestionables según ella son los que presentamos a continuación.

En primer lugar, esta teoría considera los términos como unidades específicas de un ámbito de especialidad y sostiene que su valor se define sólo por su inserción en este ámbito. Siguiendo este planteamiento, un término sólo lo es de un campo de especialidad determinado y cada especialidad tiene por tanto sus propios términos, que no comparte con otros campos de especialidad. Esta visión no permite explicar ni el fenómeno de la polisemia ni el de la transferencia de términos entre especialidades y, por

supuesto, tampoco el movimiento de unidades de la lengua general a las especialidades y de las especialidades a la lengua general.

En segundo lugar, la TGT concibe los ámbitos especializados como campos del saber bien delimitados unos de otros, lo que hace suponer que el saber se distribuye en compartimentos estancos, cosa que no es cierta, ya que ni la comunicación ni el conocimiento especializados están totalmente delimitados del general. Además, el saber es todo continuo y la segmentación en materias es puramente funcional.

En tercer lugar, el objetivo que la TGT atribuye a la terminología es el estudio de los términos como unidades exclusivamente denominativas y con un valor estrictamente denotativo, dentro de las especialidades científico-técnicas, con el fin de normalizarlos conceptual y denotativamente. Esto supone la uniformidad de los conceptos, la ausencia de ambigüedad de los términos, su univocidad y la absoluta equivalencia interlingüística entre unidades terminológicas, es decir, que las diferencias entre las lenguas son meramente denominativas.

En cuarto lugar, la limitación de la finalidad de la terminología a la aplicación (la normalización terminológica) pone de manifiesto que esta teoría no contempla la diversificación en la comunicación profesional y, por tanto, no examina ni la variación denominativa ni la conceptual (es decir, la diferencia de perspectivas desde las que puede abordarse un mismo concepto), lo cual es una contradicción con respecto al planteamiento interdisciplinario de la propia teoría.

En último lugar, la TGT no considera la inserción de los términos dentro de la comunicación ya que, de acuerdo

con la función de los mismos, que es denominar conceptos, no es necesario abordar su uso en contexto.

A partir de estas consideraciones sobre la teoría tradicional de la terminología, María Teresa Cabré propone la TCT, una teoría que reúne a la vez las tres dimensiones de la terminología: lingüística, cognitiva y comunicativa, es decir, una teoría que da cuenta de la complejidad y poliedricidad de las unidades terminológicas, de los fenómenos del lenguaje general y de las especificidades lingüísticas, cognitivas y comunicativas de las unidades terminológicas. Los principios fundamentales de esta teoría pueden resumirse en los siguientes:

1)- *Concepción multidisciplinar de la terminología.* Según este principio la TCT concibe la terminología como materia interdisciplinaria e intenta explicarla desde una teoría del lenguaje que incluya aspectos lingüísticos, sociales y cognitivos, y que se inserte a su vez en una teoría de la comunicación y del conocimiento.

2)- *Concepción poliédrica del término.* Viene a decir que la TCT considera las unidades terminológicas como unidades poliédricas integradas por las tres caras disciplinares que las describen (lingüística, cognitiva y comunicativa). De esta manera, los términos pueden definirse desde cada una de las tres caras y, a su vez, cada cara del poliedro se proyecta debido a criterios de perspectiva o función distintos. Esto es, precisamente, consecuencia del carácter multifuncional de la terminología y del carácter poliédrico y multidimensional del término como unidad.

3)- *Aceptación de la variación denominativa, conceptual y contextual.* El planteamiento que se hace desde este principio indica que la TCT arranca de la base de que la sinonimia en la comunicación especializada es un hecho real, cuantitativamente dependiente del nivel de especialización de un discurso. También supone que las unidades en relación de sinonimia pueden tener un valor similar o muy distinto, de acuerdo con los tipos de rasgos pragmáticos asociados a cada variante. La TCT asume la variación discursiva en función de la temática, la perspectiva de un tema, el tipo de emisor, los destinatarios, el nivel de especialización, el grado de formalidad, el tipo de situación, el propósito, el tipo de discurso, etc.

4)- *Pertenencia de los términos al lenguaje natural.* Este principio indica que para la TCT la terminología es lenguaje, por tanto, forma parte del lenguaje natural. Los términos no son unidades automáticas que constituyen un léxico especializado diferenciado, sino que pueden describirse como módulos de rasgos asociados a las unidades léxicas, entendidas éstas como unidades denominativo-conceptuales dotadas de capacidad de referencia. Estas unidades que no son inicialmente ni palabras ni términos sino sólo potencialmente términos o no términos, pueden pertenecer a ámbitos distintas. El carácter de término lo activan en función de su uso en un contexto y situación adecuados (Cabré 1999: 123).

5)- *Permeabilidad y flexibilidad de los dominios de especialidad.* A partir de este principio, la TCT deja una puerta abierta en relación a la posibilidad de dar cuenta

de la canalización de unidades especializadas en un momento dado, de la terminologización continua de unidades generales, o de la entrada constante de unidades especializadas de un ámbito en otro ámbito (pluriterminologización) adquiriendo rasgos asociados a este nuevo ámbito.

6)- *Metodología descriptiva*. Hace referencia a la metodología que utiliza la TCT y que parte de la necesidad de reflejar el uso real de los términos, de ahí que dé importancia al texto como corpus y como objeto de estudio. En la TCT, como indica María Teresa Cabré, "el método es necesariamente descriptivo y consiste en la recopilación de las unidades reales usadas por los especialistas de un campo en distintas situaciones de comunicación. Esta diversidad de situaciones presupone que el corpus de extracción de los términos debe ser heterogéneo y representativo. Ello no impide que para un trabajo determinado pueda ser homogéneo tanto en su nivel de especialización y en el tipo de textos seleccionados, como también en la perspectiva de tratamiento del tema.

En líneas generales, estos principios demuestran que la TCT es una teoría amplia y flexible que describe el carácter poliédrico de los términos dentro de un esquema global de representación de la realidad que admite fenómenos particulares como la variación conceptual y denominativa. Además, este esquema también tiene en cuenta la dimensión textual y discursiva de los términos y subraya la importancia del texto como medio para describir y argumentar la realidad terminológica en el interior de la comunicación especializada.

3.1.2. La terminología y sus principales concepciones actuales

A la vista de las teorías presentadas anteriormente la terminología es, sin duda, una materia de carácter interdisciplinario³⁴ integrada por conceptos procedentes de distintas disciplinas:

Partiendo del principio de que la terminología es una interdisciplina, es decir, que se define en relación con otras materias de las que toma su cuerpo, y teniendo en cuenta que dicho cuerpo lo forma un conjunto de unidades semántico-formales, la lingüística tiene que ser uno de sus fundamentos.

(Cardero, 2004: 179).

Por su parte, Eugen Wüster entiende la terminología como una materia de encrucijada entre la lingüística, la ciencia cognitiva, la ciencia de la información, la comunicación y la informática ya que las unidades terminológicas son al mismo tiempo unidades de lenguaje, elementos de cognición y vehículos de comunicación. Además, como los términos se utilizan en las comunicaciones especializadas y su tratamiento informático se hace imprescindible y necesaria la relación entre la terminología y la documentación, y entre la terminología y la informática. Muchos autores resaltan también el aspecto interdisciplinario de la terminología e indican así, además de su carácter interdisciplinario, sus fundamentos procedentes de las

³⁴ Véase también Phaedra Royle (2001).

ciencias del lenguaje, de las ciencias de la cognición y de las ciencias sociales. En este sentido, la interdisciplinariedad se debe al resultado del carácter poliédrico presente en las unidades terminológicas (principal objeto de estudio de la misma) que son al mismo tiempo unidades lingüísticas, cognitivas y socioculturales. Las unidades terminológicas se definen así como unidades multidimensionales o multidisciplinares a dos niveles: en un primer nivel son unidades lingüísticas, cognitivas y comunicativas, independientemente del punto de vista desde el que se aborden; en un segundo nivel, participan del objeto de análisis de las diferentes disciplinas que las pueden explicar o que explican alguna de sus facetas teniendo en cuenta su poliedricidad. Los conceptos son poliédricos porque pueden formar parte del campo de diferentes disciplinas y, en el interior de un campo determinado, ser tratados desde diferentes perspectivas. La terminología tiene además un carácter transdisciplinar, puesto que es necesaria en todas las materias especializadas. No existe ninguna disciplina estructurada que no se sirva de la terminología para comunicar el conocimiento especializado. Por lo tanto, sin terminología no se puede hacer ciencia, ni describir una técnica, ni ejercer una profesión especializada, planteamiento que comparte Gutiérrez Rodilla (2005) al afirmar que el conocimiento se expresa y se transmite a través de la palabra y que esa transmisión es además una condición indispensable para la existencia de la propia ciencia.

La innegable interdisciplinariedad de la terminología hace resaltar igualmente su carácter multifuncional, es decir, el hecho de que adquiera distintas funciones dependiendo de la perspectiva desde la cual nos acercamos a

ella. Son muchas y muy distintas las aproximaciones que hacen a la terminología los diferentes colectivos científicos y profesionales. En su obra *La terminología: teoría, metodología y aplicaciones*, Cabré (1993) destaca cuatro funciones fundamentales de la terminología que se corresponden con perspectivas diferentes y que conducen, a su vez, a distintas concepciones de las unidades terminológicas. Estas funciones, que presentamos enseguida, han sido ampliadas posteriormente en el libro que publica la autora junto a Judit Feliú, *La terminología científico-técnica* (2001: 20):

- Desde el enfoque de la lingüística, la terminología es una parte del léxico especializado por criterios temáticos, pragmáticos y semánticos. Para los lingüistas los términos son unidades léxicas especializadas, que aparecen en la comunicación natural sobre determinados temas, y que forman parte del léxico de la gramática de un hablante, teniendo en cuenta que éste reúne al mismo tiempo su condición de hablante y de especialista o profesional en unos temas concretos.

- Desde las disciplinas científico-técnicas, la terminología es el reflejo formal de su organización conceptual y, en consecuencia, un medio inevitable de expresión y comunicación. Para los especialistas, los términos son unidades de representación de la estructura de las áreas especializadas y, al mismo tiempo, unidades de expresión y comunicación.

- Desde la perspectiva del usuario, ya sea directo o intermediario (mediador comunicativo), la terminología es un conjunto de unidades de comunicación, útiles y prácticas, que deben evaluarse en función de criterios de economía, precisión y adecuación de su expresión. Los términos son, al mismo tiempo, unidades de conocimiento especializado que admiten distintos grados de variación semántica y denominativa según el contexto discursivo en el que se emplean y, también, unidades de expresión de este variado conocimiento.

- Desde la perspectiva de los planificadores lingüísticos y políticos de las lenguas, la terminología es un ámbito del lenguaje donde se debe intervenir para reafirmar la existencia, la utilidad y la pervivencia de una lengua, y para garantizar, mediante su modernización, su continuidad como medio de expresión. Los términos para ellos son unidades necesarias para la afirmación política, cultural y económica de una comunidad que posee una lengua vernácula y quiere mantenerla.

- Desde el punto de vista de los documentalistas y normalizadores internacionales, la terminología es un conjunto de unidades estandarizadas por consenso entre distintas partes implicadas en su utilización, cuyo fin es reducir todo lo posible la confusión que puede producirse con el uso del lenguaje natural para asegurar la univocidad y precisión comunicativas.

Por tanto, sería erróneo considerar que exista una única aproximación científica a la terminología. Dependiendo de

la actividad que realicemos, podremos considerar la terminología como un recurso, un conjunto de metodologías y procedimientos, un factor esencial en el flujo de comunicación, una serie de organizaciones que intervienen en su creación, establecimiento y difusión o una disciplina académica. A este respecto, María Teresa Cabré señala que la terminología puede ser abordada como teoría, como descripción y como aplicación de diversos tipos:

La terminología, en tanto que campo de conocimiento y de trabajo puede ser abordada como teoría (una teoría del término), como descripción (análisis de las formaciones terminológicas en una o más lenguas propias de uno o más ámbitos) y como aplicación de diversos tipos. El *objetivo* de la terminología teórica es el de describir formal, semántica y funcionalmente las unidades que pueden adquirir valor terminológico, dar cuenta de cómo lo activan y explicar sus relaciones con otros tipos de signos del mismo o distinto sistema, para hacer progresar el conocimiento sobre la comunicación especializada y las unidades que se usan en ella. El objetivo más general de la terminología aplicada es el de recopilar las unidades de valor terminológico en un tema y situación determinados y establecer sus características de acuerdo con esta situación. Dentro de sus características puede figurar su condición de unidad normalizada.

(Cabré, 2001: 24)

Además, la palabra *terminología* es polisémica, con ella se designan por lo menos tres conceptos diferentes (Sager, 1990: 3):

- El conjunto de prácticas y métodos que se utilizan en el trabajo terminológico.

- El conjunto de principios y bases conceptuales que rigen el estudio de los términos.
- El vocabulario de un área de especialidad.

Esta polisemia de la palabra terminología nos remite por tanto a tres nociones como pueden ser la disciplina, la práctica o metodología y a los productos generados por esa práctica. En cuanto disciplina podemos decir que se trata de la materia que se ocupa de los términos especializados, como práctica del conjunto de principios encaminados a la recopilación de los términos y, en tanto producto del conjunto de términos de una determinada especialidad.

Desde una concepción disciplinar, la terminología es la ciencia que se encarga del estudio de los términos especializados:

En su primera acepción, la palabra *terminología* significa un "conjunto de palabras técnicas pertenecientes a una ciencia, arte, autor o grupo social determinado", (...). En un sentido más restringido y especializado, el mismo *término* designa una "disciplina lingüística dedicada al estudio científico de los *conceptos y términos* utilizados en los *lenguajes de especialidad*".

(Pavel y Nolet, 2002: 17).

Al parecer, en opinión de muchos terminólogos esta definición resulta incompleta porque revela aspectos débiles que habría que resolver si queremos delimitar su ámbito de trabajo. De hecho, no todos los especialistas en terminología están de acuerdo en conceder a la terminología un estatus de disciplina autónoma, ni tampoco en considerarla una materia teórica. Existen distintas

posiciones sobre su condición de disciplina autónoma, que van desde la concepción de la terminología como una verdadera disciplina científica dotada de una teoría propia, hasta la consideración de mera práctica deudora de las bases teóricas de otras disciplinas. A este respecto, podemos resumir en tres las posiciones que se dan en la concepción de la terminología como materia de estudio:

1) La terminología es una disciplina autónoma y autosuficiente, es decir, una materia absolutamente original que posee unos fundamentos propios, aunque evidentemente está relacionada históricamente con otras disciplinas. Esto es lo que sostienen sobre todo los defensores de la TGT, para los que la terminología no es un lenguaje en sí mismo, sino que forma parte del lenguaje.

2) La terminología no es una disciplina autónoma sino un apéndice de otra disciplina que para algunos es la lingüística aplicada, para otros la filosofía y para otros las especialidades.

3) La terminología es una materia autónoma de carácter interdisciplinar que ha creado su propia especificidad tomando elementos de las materias de las que es deudora y construyendo su propio ámbito científico. Por eso, se diferencia de la lingüística tanto en sus aspectos teóricos como en sus aplicaciones.

No obstante, este carácter interdisciplinario no quiere decir que la terminología no tenga un objeto y un campo de estudio específico, ya que no toma todos los elementos de

otras disciplinas, y los que toma los elabora y adapta a sus necesidades propias, unas veces aproximándose al objeto de estudio desde una perspectiva diferente y otras compartiendo recursos y metodologías. Así construye un espacio propio y diferenciado de otros campos científicos, que es original en cuanto a su objeto, marco, método y objetivos que persigue. Lo que no cabe duda es que si entendemos por terminología la recopilación, descripción, tratamiento y presentación de los términos de un área específica de conocimiento, no podremos considerarla en ninguna circunstancia como una actividad práctica que se justifique por sí sola o que no esté relacionada con ningún otro campo de especialidad:

Pour notre part, nous tiendrons que cette question relève pleinement de la sémantique et de la question de la référence. La terminologie s'inscrit donc pleinement, à ce titre, dans les sciences du langage.

(Gaudin, 2003: 32).

3.2. Enfoques teóricos de la traducción

Ya apuntamos en la introducción del presente capítulo que el espíritu de nuestro trabajo se enmarcaba en dos ámbitos claramente relacionados como son la terminología y la traducción. Sabemos que para efectuar el análisis teórico y metodológico partimos de la terminología, en cambio, para llevar a cabo el análisis contrastivo entre dos idiomas hace falta el soporte teórico proporcionado por la traducción. Si entendemos la traducción como un proceso que tiene por objeto facilitar la comunicación entre hablantes de lenguas diferentes, entonces, cualquier

actividad terminológica plurilingüe va ligada a la traducción. Y como no puede ser de otra manera, teniendo muy en cuenta el propósito de nuestra investigación, que consiste en hallar un sistema de equiparación de títulos en los dos contextos universitarios señalados anteriormente (véase epígrafe objeto de la investigación), dedicaremos la segunda parte del presente capítulo a una breve presentación de los principales enfoques teóricos de la traducción, apoyándonos en el concepto central en torno al cual se han construido, es decir, la noción de equivalencia, que es precisamente el punto de referencia para la realización de la traducción de títulos (véase capítulo 8.1).

3.2.1. Teoría de la traducción: evolución del concepto de equivalencia

Durante los últimos cincuenta años la disciplina de la traducción ha experimentado importantes cambios que se ven reflejados claramente en la aparición de una concepción distinta de la traducción y en un gran avance en el desarrollo de los factores que intervienen en el análisis de la traducción desde distintas perspectivas, la del proceso y la del producto. Además, durante estos años, a pesar de la falta de consonancia entre las propuestas teóricas y la realidad que experimentan los profesionales de la traducción en el mercado laboral, la traducción ha adquirido un mayor prestigio y ha hecho muchos logros, tanto desde el punto de vista teórico como aplicado. Entre ellos está el reconocimiento de la traducción como profesión, el estatus adquirido por sus profesionales y los

avances tecnológicos que han facilitado la labor del traductor.

A pesar de ser una actividad muy antigua y de que la teorización sobre ella se remonta a autores como Cicerón, la traducción no es reconocida como disciplina hasta que los propios traductólogos comienzan a preocuparse por sistematizar sus planteamientos y aportaciones con el objetivo de demostrar su autonomía y carácter científico. Es en la segunda mitad del siglo XX cuando aparecen las teorías y los estudios más importantes sobre la traducción.

Los debates sobre los estudios de la traducción han existido desde épocas muy remotas y podría decirse que todos han surgido en torno al concepto de equivalencia, que es fundamental para la práctica de la traducción. A lo largo de la segunda mitad del siglo XX, y acerca de esta noción y sus distintas formas de entenderla, se han construido las diferentes teorías o enfoques teóricos de la traducción que intentan solucionar los grandes interrogantes que plantea. Entre ellos podemos destacar los enfoques lingüísticos, textuales, cognitivos, comunicativos y socioculturales y los filosóficos y hermenéuticos que repasaremos de forma resumida a continuación basándonos, sobre todo, en los planteamientos que hacen en sus libros Vidal Claramente (1998), Hurtado (2001) y Sánchez Trigo (2001).

3.2.1.1. Enfoques lingüísticos: la equivalencia desde el punto de vista de la lengua

Es en los años sesenta, sobre todo, cuando se desarrollan los enfoques lingüísticos que ponen hincapié en la descripción y conciben la traducción como una simple

comparación de lenguas. No profundiza en otro tipo de aspectos, como los discursivo-textuales, extralingüísticos y culturales, que son también importantes en los estudios de traducción. Se dan algunas excepciones, como John C. Catford, que introduce cierta consideración textual, pero no refleja este hecho al realizar análisis y ejemplificarlos. Todos estos estudios se centran en la palabra, pues para ellos la traducción es proceso de traducción de lenguas, y prescindien de elementos como el contexto o la situación textual. Por lo tanto, estos enfoques sitúan el concepto de equivalencia en el plano de la lengua en la medida que éste se restringe al ámbito lingüístico. Todos estos enfoques consideran que la traducción puede formalizarse en términos lógicos y, por tanto, adoptan una perspectiva y se orientan en todo momento al texto original. La mayor preocupación que tienen estos enfoques es la de justificar la traducción, es decir, demostrar que la traducción tiene su razón de ser porque existen lenguas cercanas que se pueden comentar. Esta comparación se lleva a cabo de distintas formas, de ahí que dentro de este enfoque surjan diferentes tendencias como las siguientes:

- La lingüística comparada tradicional que es una continuación de los estudios diacrónicos, utiliza las categorías de la gramática tradicional y establece comparaciones entre distintos idiomas resaltando las unidades aisladas (léxico, elementos sintácticos y morfológicos). La aportación que hace García Yebra en su obra titulada *"Teoría y práctica de la traducción"* (1982) es un claro ejemplo de este enfoque.

- La defensa de la traducibilidad que hacen autores como Georges Mounin³⁵ frente a los frecuentes alegatos en pro de la intraducibilidad que se basan en la idea de que si las lenguas son diferentes a todos los niveles (léxico, morfológico, discursivo, etc.) es normal que se produzca la inequivalencia lingüística. Para defender la traducibilidad, Mounin se basa en la descripción de los diferentes obstáculos lingüísticos: la discusión sobre el sentido, el significado y el significante o la imposibilidad de estructurar el léxico y las dificultades que esto comporta para la traducción.

- La teoría de los niveles de traducción de John C. Catford, que introduce por primera vez los elementos textuales en la definición de la traducción, a pesar de que se contradice y sigue planteando los problemas de la traducción desde el plano de la lengua. Este autor acuña diversas denominaciones para los tipos de traducción: completa, parcial, total, restringida, fonológica, grafológica, etc., y parte del concepto de equivalencia para definir la traducción: la sustitución de material textual en una lengua (LO) por material textual equivalente en otra lengua (LT)³⁶. Para él, la equivalencia es la cuestión central de la traducción y de la teoría de la traducción.

³⁵ Véase Mounin, G. (1990). *Les problèmes théoriques de la traduction*. Paris : Gallimard.

³⁶ Véase Catford, J. C. (1965). *A linguistic Theory of Translation: An Essay in Applied Linguistics*. London: Oxford University Press. [Traducción al español de F. Rivera: Catford, J. C. (1970). *Una teoría lingüística de la traducción: ensayo de lingüística aplicada*. Caracas: Universidad central de Venezuela].

- La tendencia semántica propuesta por Eugen Nida y Charles R. Taber que presta una mayor atención al contenido que a la forma y permite vislumbrar un cambio de perspectiva en relación con las lenguas³⁷. Estos autores otorgan menos importancia a la equivalencia formal defendida por los comparativistas y ponen de relieve la necesidad de que el receptor reaccione ante el mensaje traducido de la misma forma que reaccionaría el receptor del texto original. Estos autores también utilizan la noción de equivalencia para definir la traducción, que para ellos consiste en reproducir, mediante una equivalencia natural y exacta, el mensaje de la lengua original en la lengua receptora, primero en cuanto al sentido y luego en cuanto a la forma³⁸.

- Las estilísticas comparadas que se caracterizan por sus estudios centrados en los *procedimientos de traducción* (transposición, calco, préstamo, traducción literal, modulación, etc.). Los más representantes de este enfoque son, sin duda, Vinay y Darbelnet (1958). Pero existen otros autores como Malblanc (1961), Vázquez Ayora (1977), Scavée e Intravaia (1979), Ballard (1987), Newmark (1988), Van Hoof (1989), y muchos más quienes hacen una defensa de la literalidad basándose en la idea de que todo es traducible. Tanto

³⁷ Para los enfoques semánticos, véanse también Larson (1984) que hace una aplicación de las más importantes de la época pero anteriormente Nida (1975), Kade (1973) que se interesan por los lenguajes de especialidad, Durisin (1972) quien centra su análisis en la traducción literaria, etc.

³⁸ Véase Nida, E. A.; Taber, C. (1969). *The Theory and Practice of Translation*. Leiden: E. J. Brill [Traducción al español de A. de la Fuente Adónez: Nida, E. A.; Taber, C. (1986). *La traducción: teoría y práctica*. Madrid: Ediciones Cristiandad].

las palabras como la oraciones y los textos tienen significado y el traductor sólo se debe apartar de la traducción literal si existen razones semánticas y pragmáticas para ello. Para ellos existe la equivalencia palabra por palabra de una lengua a otra.

Todos estos enfoques lingüísticos de la traducción surgen en una época en que los paradigmas lingüísticos que predominaban eran el estructuralismo y el generativismo chomskiano. Así pues, se observa como algunos de los conceptos de estos dos paradigmas repercuten en la definición de la traducción que hacen estos autores, para los cuales la traducción es un proceso que se realiza de abajo hacia arriba (*Bottom-up*), un método comparativo y descriptivo de lenguas o una sustitución de material textual. En esta concepción de la traducción la relación entre el texto original y el texto traducido es unidireccional y, por tanto, se valora más el texto original y se considera que el texto traducido es de inferior calidad. La función del traductor en este enfoque se reduce a asignar significados a los significantes de las lenguas que toman parte en la actividad traductora.

3.2.1.2. Enfoques textuales. La equivalencia desde el punto de vista del habla: su carácter textual y contextual

Parten de una comparación basada en los textos y en la adecuación del discurso a una situación determinada. Los cambios que se producen en la década de los setenta hacen que se empiece a reivindicar la traducción como una operación textual, dejándose de considerar la traducción desde el punto de vista de la lengua y centrándose más bien

en el habla. Varios autores, entre los cuales John C. Catford y, sobre todo, Eugene A. Nida y Charles R. Taber, son considerados verdaderos pioneros a la hora de resaltar las diferencias entre la equivalencia desde el punto de vista de la lengua y del habla. Para ellos, la verdadera equivalencia de la traducción es la que se basa en el habla. Estiman que la labor del traductor debe ser la de reproducir el mensaje en vez de conservar la forma de las expresiones y que la conservación del contenido del mensaje se logra cambiando la forma. A partir de ahí, la solución a los problemas que genera el proceso de traducción van más allá de la simple búsqueda de reglas de equivalencia, centrándose ahora en la descripción de los factores que determinan una traducción (véanse Eugenio Coseriu y Wolfram Wilss). Otro autor, Meschonnic ³⁹ destaca intentando elaborar una nueva teoría de la traducción denominada *Epistémologie de l'écriture*. En cuanto a Coseriu (1977) afirma en su obra "Lo erróneo y lo acertado en la teoría de la traducción" que la traducción no se basa en las lenguas sino en los textos. Piensa, además, que desde una perspectiva textual y apoyándose en el contexto, las inequivalencias desaparecen, en cambio, desde el punto de vista de las lenguas las equivalencias pueden existir o no. Wilss (1977), por su parte, hace dos principales aportaciones a la teoría de la traducción. Se trata de la definición de la traducción como un procedimiento que requiere una comprensión textual de tipo sintáctico, semántico, estilístico y pragmático, y de la distinción de las dos vertientes de la investigación en traducción, es decir, la traducción como proceso y como producto. Para él

³⁹ Véase Meschonnic, H. (1973). *Pour la Poétique. Epistémologie de l'écriture. Poétique de la traduction*. Paris : Gallimard.

existen tres aspectos que causan la indeterminación de la equivalencia en el proceso de traducción: los factores textuales específicos, la especificidad del traductor (su subjetividad, su competencia lingüística y extralingüística), y los problemas específicos del receptor. Algunos autores como Katharina Reiss (1971) van incluso más allá del carácter textual y funcional de la equivalencia, subrayando también la importancia que tienen las tipologías textuales en la traducción. Añade que los diferentes tipos de texto requieren un método de traducción diferente. A título de ejemplos, indica que en los textos informativos predomina la equivalencia en el contenido que se orienta a la lengua de llegada; en los textos expresivos predomina la equivalencia a la forma, orientándose hacia la lengua de partida; y en los textos operativos se percibe un distanciamiento entre la forma y el contenido del texto original y se obtiene una equivalencia de la finalidad extralingüística que se pretende.

La década de los ochenta aporta nuevos cambios en los enfoques textuales, fruto de esas primeras reivindicaciones que se hacen otros autores sobre los mismos. De modo que aparecerá una preocupación por integrar aspectos de otras disciplinas como la lingüística textual y el análisis del discurso. Ambas tendencias presentan unos elementos cuyos más importantes son sin duda la situación comunicativa, las relaciones entre los hablantes, las estrategias cognitivas de construcción del mensaje, el conocimiento previo de las formas tipificadas del lenguaje, los conocimientos culturales compartidos por la sociedad donde se produce la comunicación, etc. La influencia de estas dos tendencias es decisiva, ya que gracias a ellas, entran a formar parte de la traducción nociones tan importantes como *tipo* y *clase de*

texto, superestructura, macroestructura, microestructura, coherencia y cohesión textual, intertextualidad. La propuesta de Reinhard Hartmann (1980) de una textología comparada es pionera en este sentido, ya que contribuye a la unión de los aspectos que forman parte del análisis del discurso y del análisis contrastivo. Según este autor, la traducción no puede darse en contextos aislados mediante palabras o frases, sino que éstas siempre tienen que formar parte de un discurso que sucede en una situación específica. Además, este autor es uno de los que en los años ochenta más se preocuparon por la definición del concepto de *textos paralelos*, que permite llevar a cabo análisis contrastivos ya no desde la perspectiva de las lenguas, sino en el ámbito textual. Por otro lado, destaca también la teoría de los prototipos de Albrecht Neubert (1985), que se basa en la hipótesis de que los mismos tipos de textos comparten una serie de características en la lengua de origen y en la lengua de llegada.

En los años noventa se sigue profundizando en la descripción contextual, que se inicia incidiendo en su carácter funcional al tiempo que se inserta en la interacción comunicativa, prestando especial atención a los aspectos intratextuales y pragmáticos que intervienen en su análisis. Tanto Hartmann (1981) como Neubert (1985) inciden sobre todo en el carácter intratextual de la equivalencia⁴⁰. Otros, sin embargo, inciden más en los extratextuales que intervienen en la traducción (véanse House, 1977; Larose, 1989; Hatim y Mason, 1990; Reiss y Vermeer (1984); Nord (1988); Hönig y Kussmaul (1982); etc.).

⁴⁰ Véanse también Baker (1992), Tricás (1995), Wilss (1977), etc.

En definitiva, con los enfoques textuales las traducciones dejan de ser meras duplicaciones o reestructuraciones de secuencias de la lengua de origen y se convierten en configuraciones de enunciados textuales. La traducción se efectúa mediante procesos de arriba abajo (*top-down*) que se rigen por las convenciones de una categoría textual específica propia de la cultura de llegada, y la equivalencia conceptual se localiza y distribuye a lo largo del texto, en lugar de situarse de forma aislada sólo en palabras o frases. Así, la función del traductor en los enfoques textuales es la de mediar entre el productor del texto original y los receptores del texto meta. En este sentido, el traductor lee para producir un nuevo producto, descodifica para volver a codificar y es considerado creador.

3.2.1.3. Enfoques cognitivos: la equivalencia de sentido

Los enfoques cognitivos de la traducción tienen como objetivo el análisis de los procesos mentales que lleva a cabo el traductor. Estos enfoques surgen a raíz de la aparición de un nuevo paradigma que revoluciona las áreas de la lingüística y la psicología. Este paradigma proporciona una nueva concepción del lenguaje, que se define actualmente como herramienta de la conceptualización o como vehículo para expresar el significado. La lengua es un medio de expresión que hace posible la comunicación y un producto para cada cultura. En este sentido, es obvio que cada lengua segmenta y denomina distintamente la experiencia del mundo; esto explica por qué es la lengua un instrumento y no un objetivo. Tal visión de la lengua tiene una repercusión en la traducción, ya que se pueden observar

y comprobar la presencia de elementos que proceden de la lingüística y de la psicología cognitiva, igual que veremos a continuación.

Son varias las tendencias existentes dentro de los enfoques cognitivos. De hecho, Hurtado (2001) corrobora esta afirmación señalando los estudios realizados por *l'Ecole Supérieure d'Interprètes et de Traducteurs (ESIT)* de la Universidad de Paris III. Estos estudios se enmarcan dentro de la conocida teoría interpretativa o teoría del sentido que parten del análisis de la interpretación y se centran en el estudio del proceso, que para ellos comprende tres fases⁴¹: comprensión, desverbalización y reexpresión. Esta escuela utiliza una teoría que establece una clara diferencia entre la equivalencia desde el punto de vista de las lenguas y la equivalencia de sentido considerada como la propia de la traducción. Otra tendencia consiste en el análisis que realiza Roger T. Bell, en base a la psicolingüística y la inteligencia artificial, y en el que propone una reflexión sobre el proceso traductor para la traducción escrita que se basa en tres elementos, a saber el modelo, el sentido y la memoria (Véase Bell, 1991). La tendencia basada en la aplicación de la teoría de la relevancia de Sperber y Wilson presentada por Ernst-August Gutt, y en la que se analizan los comportamientos mentales del traductor (véase Gutt, 1991). La tendencia expuesta a través del modelo psicolingüístico de Donald C. Kiraly cuyo epicentro es el análisis de la traducción desde dos perspectivas, primero entendida como actividad comunicativa y social, y segundo tomada como actividad cognitiva (véase Kiraly, 1995). La tendencia en la que se centran los

⁴¹ Véanse Seleskovitch, D. (1975). *Langage, langues et mémoire. Etude de la prise de notes en interprétation consécutive*. Paris: Minard.

modelos de esfuerzos de Daniel Gile sobre la interpretación (véase Gile, 1995a y 1995b). La tendencia que sirve de apoyo a la aplicación de los estudios en psicología cognitiva al análisis de la traducción realizado por Wolfram Wilss (1996), etc. Por otro lado, Hurtado (2001) pone de relieve los estudios de carácter experimental que analizan empíricamente los mecanismos del proceso traductor, mediante el uso de la teoría denominada *Thinking-Aloud Protocol (TAP)*, que consiste en que el traductor verbaliza lo que pasa por su mente en el momento en que realiza su trabajo y después se recogen sus comentarios en protocolos. En esta técnica han trabajado autores como Hans Krings (1986), Caudace Séguinot (1989), Jeanne Dancette (1995), entre otros.

Todos los enfoques cognitivos de la traducción se distinguen por concebir ésta como un proceso mental complejo que integra sofisticadas habilidades de procesamiento de la información. De manera que se produce una operación de inteligencia y no una operación lineal de codificación-descodificación entre el texto origen y el texto meta. Según esta perspectiva, el traductor pasa a convertirse en el eje central del proceso de traducción al intentar desentrañar lo que ocurre en su mente a la hora de realizar su tarea traductora.

Todas las tendencias que acabamos de presentar, y en especial, los estudios de carácter experimental que se centran en el proceso de traducción, han contribuido a profundizar en temas que eran considerados antes impensables en el ámbito de la traducción, como la competencia traductora y su adquisición, la toma de decisiones, la resolución de problemas y la interacción de conocimientos.

3.2.1.4. Enfoques comunicativos y socioculturales: el desplazamiento de la noción de equivalencia hacia la reivindicación de la diferencia, la manipulación y la visibilidad

Los enfoques comunicativos y socioculturales remiten a todos aquellos estudios que ponen hincapié en la función comunicativa de la traducción, que prestan atención a los factores contextuales que rodean la traducción y que subrayan la importancia de los elementos culturales y de la recepción de la traducción. Todos estos estudios hacen resaltar la clara repercusión del paradigma funcional, en el que la lengua constituye un instrumento de interacción social. Dentro de este paradigma, la principal función de la lengua es la comunicación y la base psicológica es la competencia comunicativa. Dentro de estos enfoques comunicativos y socioculturales pueden distinguirse las siguientes tendencias:

- Las teorías funcionalistas, centradas sobre todo en la finalidad de la traducción, muy conocidas como "*teoría del skopos*" y desarrollada por Katharina Reiss y Hans J. Vermeer (1984) a finales de los años setenta. Son ellos los que introducen el concepto de función y diferencian entre equivalencia y adecuación. Para estos autores, la equivalencia hace referencia a una relación entre dos magnitudes que tienen el mismo valor y pertenecen a la misma categoría, y expresa la relación entre un texto final y un texto de partida que puede cumplir la misma función comunicativa en sus respectivas culturas. Por otro lado, la adecuación

expresa la relación que existe entre el texto final y texto de partida, teniendo en cuenta el objetivo o *skopos* que se persigue con el proceso de traducción. Por tanto, la consideración que tienen estos autores de la equivalencia en un tipo especial de adecuación cuando la función del texto original y del texto de llegada es la misma. Además, en la búsqueda de la equivalencia intervienen dos principios, el de selección y el de jerarquía, puesto que en la toma de decisiones el traductor ha de averiguar cuáles son los elementos del texto de partida que considera importantes para ese texto en concreto, teniendo que escoger (principio de selección) y decidir el orden prioritario de esos elementos distintivos (principio de jerarquía). Dentro de estas teorías funcionalistas también estarían incluidos los estudios de Justa Hölz-Mänttäri (1984), que propone un modelo basado en la teoría de la *acción traductora*, y los planteamientos de Christiane Nord (1988) sobre el *funcionalismo y la lealtad*. Esta última estima que en la noción de funcionalidad, la relación entre el texto de origen y el texto meta viene dada por el *skopos*, que determina los criterios para decidir los aspectos que se conservan y los que se adaptan en el texto origen. El traductor se compromete así tanto con el texto de partida como con el texto de llegada, adquiriendo una doble responsabilidad con el emisor del texto de origen y con el receptor del texto meta. Por otra parte, la noción de lealtad de Nord pone de manifiesto la responsabilidad que también tiene el traductor con el cliente que ha encargado la traducción, por lo que debe prestar atención a las diferencias en cuanto a la

idea de traducción que predomina en cada cultura. En consecuencia y en opinión de Nord, el concepto de equivalencia está relacionado con el de fidelidad, y remite a la clásica discusión entre traducción literal y traducción libre, que para esta autora no ha llevado a ninguna parte. Por ello, defiende la idea de suprimir el término de equivalencia y reconociendo tan sólo la equivalencia de tipo funcional entre el texto de partida y el de llegada, porque no es el *skopos* normal de una traducción sino un caso aislado.

- Los estudios descriptivos de la traducción, entre los que destacan autores como Gideon Toury (1980), que cuenta con el apoyo de los trabajos realizados en la llamada "Escuela de la manipulación", cuyo principal representante es Theo Hermans⁴². Dos son las tendencias que existen en esta escuela, la del grupo de Tel Aviv, con Even-Zohar y Toury (1980), cuya propuesta es la teoría del polisistema (consideran la literatura como un conjunto complejo y dinámico de sistemas literarios de una cultura determinada que se caracterizan por oposiciones y continuos desplazamientos), y el grupo europeo-norteamericana con Susan Bassnett⁴³, Theo Hermans, James Holmes⁴⁴ y Andre Lefevere⁴⁵, etc., que se han dado a conocer bajo el nombre de *Translation Studies*, y que observan la

⁴² Véase Hermans, T. (ed) (1985). *The manipulation of Literature. Studies in Literary Translation* London: Croom Helm.

⁴³ Véase Bassnett, McGuire, S. (1980). *Translation Studies*. London, Routledge.

⁴⁴ Véase Holmes, J. (1988). *Translated Papers on Literary Translation and Translation Studies*. Amsterdam: Rodopi.

⁴⁵ Véase Lefevere, A. (1992). *Translation, Rewriting, and the Manipulation of Literary Fame*. London: Routledge.

traducción como un elemento fundamental para el desarrollo de las culturas. Dentro de estos estudios es preciso resaltar el concepto de *norma* acuñado por Toury y que sustituye al de equivalencia. En palabras de Toury, la cuestión no se sitúa en el grado de equivalencia que pueda existir entre el texto original y la traducción, sino en el tipo de relación que se establece en cada caso. Esta relación está determinada por las normas que guían la traducción, y que son de diverso tipo: 1)- normas preliminares, relacionadas con la *política traductora*; 2)- normas iniciales que consisten en someterse o no a la cultura receptora y que generan la adecuación (someterse a las normas de la cultura de origen) o la aceptabilidad (privilegiar las normas de la cultura receptora); 3)- normas operativas, que regulan las decisiones que se toman durante la realización de la traducción. De acuerdo con la propuesta de Toury, los teóricos de la Escuela de la Manipulación inciden en la idea de que más que interrogarse sobre la equivalencia traductora conviene interrogarse más bien sobre los condicionamientos y normas que rigen la relación entre traducción y texto original. Progresivamente, va desvaneciéndose el debate sobre la noción de equivalencia y cobrando más vida las condiciones que determinan la traducción, la importancia de la recepción de la traducción y la manipulación del original que trae consigo toda traducción, poniendo de manifiesto la intervención de los aspectos ideológicos del traductor y la de la persona que encarga la traducción) y de las relaciones de poder entre personas (quién tiene poder para imponer una norma, quién es más propenso a ignorarla,

cuáles son las consecuencias de ignorar una norma, etc.). Desde luego, la aplicación del concepto de ideología a la traducción que hacen en los años ochenta estos autores ha dado lugar a una serie de corrientes que prevalecen en los noventa y hasta hoy. Se trata de las teorías poscoloniales y de las teorías feministas de la traducción. Entre las primeras destacan los estudios de Lawrence Venuti (1995), autor que reivindica la diferencia en traducción y la exotización del texto traducido, así como por la visibilidad del traductor y el reconocimiento de su autoría. Por otro lado, las corrientes feministas reivindican una subversión del lenguaje patriarcal y una deliberada visibilidad de la traductora para eliminar las marcas sexistas. En España, dentro de los estudios descriptivos Hurtado Albir (2007) destaca a autores como Rosa Rabadán (1991)⁴⁶, África Vidal Claramonte (1995)⁴⁷, entre otros. También podemos resaltar dentro de esta línea a la aportación que hace más tempranamente Elena García (1990)⁴⁸.

- De la perspectiva sociocultural destacan como pioneros los trabajos de Eugen A. Nida y Charles R. Taber⁴⁹ y Jean-Claude Margot⁵⁰ que, aunque se han situado en los enfoques lingüísticos, hay que

⁴⁶ Véase Rabadán, R. (1991). *Equivalencia y traducción: Problemática de la equivalencia transléctica inglés-español*. León: Universidad de León.

⁴⁷ Véase Vidal Claramonte, C. A. (1995). *Traducción, manipulación, desconstrucción*. Salamanca: Ediciones Colegio de España.

⁴⁸ Véase Elena García, P. (1990). *Aspectos teóricos y prácticos de la traducción: (alemán-español)*. Salamanca: Universidad de Salamanca.

⁴⁹ Véase Nida, E. A.; Taber, C. (1969). *The Theory and Practice of Translation*. Leiden: E. J. Brill.

⁵⁰ Véase Margot, J. C. (1979). *Traduire sans trahir*. Lausanne: L'Age d'Homme.

reconocer que para la época sus planteamientos sorprenden porque dan prioridad a aspectos tan recientes como los comunicativos y culturales. También insisten en los aspectos culturales autores como Mary Snell-Hornby⁵¹, Hans Hönig y Paul Kussmaul (1983) y Lance Hewson y Jacky Martin⁵², que se centran en la relación entre cultura y traducción mediante su enfoque variacional.

- Dentro de las teorías más comunicativas de la traducción podemos resaltar autores como Basil Hatim y Ian Mason (1990, 1997), y Zinaida Lvóvskaya (1997), quienes defienden la inexistencia de equivalencia fuera de un acto comunicativo concreto y postulan para una equivalencia comunicativa, que es siempre dinámica y relativa. Propone, por tanto, un modelo comunicativo-funcional en el que intervienen muchos aspectos comunicativos relacionados con los tres comunicantes del acto traductor: autor, traductor y destinatario de la traducción.

En definitiva, las teorías funcionalistas, los estudios descriptivos y las aproximaciones comunicativas introducen nuevos aspectos, como el propio proceso traductor, la competencia traductora o la toma de decisiones, e influyen de manera decisiva en el desarrollo de la disciplina de la traducción. El desarrollo de cada uno de estos aspectos constituye un gran avance, puesto que la traducción deja de ser una disciplina meramente especulativa y prescriptiva y

⁵¹ Véase Snell-Hornby, M. (1988). *Translation Studies. An Integrated Approach*, Amsterdam, John Benjamins.

⁵² Véase Hewson, L.; Martin, J. (1991). *Redefining Translation. The Variational Approach*. London: Routledge.

se convierte en una disciplina descriptiva que tiene su propio objeto de análisis y su propia aplicación.

Todos estos estudios abren el camino a un periodo de cambios en que desempeña una gran importancia el paradigma comunicativo, un periodo en el que se concibe el lenguaje como una herramienta para la comunicación. En este sentido, la traducción pasa de ser considerada un proceso unidireccional a convertirse en un proceso interactivo y cooperativo, determinado por diferentes factores de tipo cognitivo-cultural (comunicativo). Entre el texto original y el texto de llegada se produce una oferta de información mediante la cual el receptor recibe la información en función de sus expectativas. Desde la perspectiva de estos enfoques, el traductor adquiere autoridad para decidir qué, cuándo y cómo se traduce y se interpreta en virtud de su conocimiento sobre las culturas de origen y de llegada.

Además, han introducido unos cambios que hacen de la traducción ya no una mera actividad en la que intervienen dos lenguas ni un sencillo ejercicio de sustitución interlingüística, sino que sea reconocida como un acto complejo de comunicación, en la medida que participan en su actividad más elementos que un simple acto de comunicación entre un emisor y un receptor que hacen uso de un repertorio de signos comunes. Desde esta visión, cabe señalar que la traducción ha seguido casi el mismo recorrido que la terminología, apartándose de los planteamientos prescriptivos y otorgando progresivamente y con más insistencia mayor importancia a los estudios de carácter descriptivo, siempre desde una perspectiva comunicativa:

La traducción es un proceso interpretativo y comunicativo consistente en la reformulación de un texto con los medios de otra lengua que se desarrolla en un contexto social y con una finalidad determinada.

(Hurtado, 2001: 41)

3.2.1.5. Enfoques filosóficos y hermenéuticos

Basan su reflexión en el postestructuralismo e inciden en la dimensión hermenéutica de la traducción, o en aspectos filosóficos que tienen vinculación con ella. También hace referencia a los enfoques hermenéuticos actuales, a los desconstruccionistas, a las teorías *canibalitas*, etc. Existen dos grandes orientaciones dentro de estos enfoques.

Por un lado, los representantes de la hermenéutica bíblica, o del planteamiento filosófico de la traducción y el análisis de la traducción. Entre ellos podemos destacar a autores como Schökel (1987); Schökel y Zurro (1977), Ladmiral (1979); etc.

Por otro lado, están los planteamientos de la traducción desde una dimensión filosófico-hermenéutica. Sus representantes son Steiner (1975) en cuya opinión la traducción se entiende como *movimiento hermenéutico*; Gadamer (1975, 1986). Derrida (1985a y 1985b) es quien inicia las reflexiones *desconstruccionistas* y le sigue toda una nueva generación encabezada por Vidal Claramonte (1989, 1995) quien propone la *ética transversal de la traducción* (1998) y Arrojo (1993, 1994a). De Campos (1972 y 1981); Gavronsky (1977); Pires (1994), etc., son algunos de los representantes de las *teorías canibalistas* de la traducción que surge en Brasil; etc.

3.3. Interrelación y límites entre terminología y traducción

Nadie puede negar en la actualidad que exista una interrelación entre terminología y traducción. En efecto, los estudios existentes hasta ahora resaltan la indiscutible y necesaria relación entre ambas disciplinas. Sin embargo, no hay duda de que son muy pocos los estudios que se han realizado sobre las características y motivaciones de esta relación y mucho menos sobre sus límites. Este apartado se centrará en dos de los escasos trabajos existentes, los efectuados por Cabré (1999) y Sager (2002).

Es cierto que la terminología y la traducción presentan muchas coincidencias tanto en sus aspectos teóricos como aplicados, pero aún así, su especificidad se manifiesta de forma nítida e indiscutible. Han demostrado tener ambas una larga tradición aplicada frente a un reciente carácter disciplinar. Las dos tienen en común el carácter interdisciplinar en la que confluyen las ciencias cognitivas, las ciencias del lenguaje y las ciencias de la comunicación, puesto que lógicamente, los términos especializados y los textos de traducción, que tienen carácter lingüístico participan de las tres. Ambas materias surgieron de la práctica y, en este sentido, la traducción surge de la necesidad de facilitar la comprensión entre las diferentes lenguas y la terminología nace de la necesidad de sistematizar el conocimiento especializado. Finalmente, las dos en su lucha por ser reconocidas como disciplinas autónomas, han buscado teorías que demuestren su identidad específica y han puesto énfasis en aquellos rasgos que las

diferencian de otras materias. Presentamos, a continuación, con más detenimiento estas características que comparten.

3.3.1. Características comunes

Como hemos subrayado anteriormente, desde el punto de vista aplicado tanto la terminología como la traducción son actividades muy antiguas, pero como disciplinas tienen una trayectoria muy reciente. Las dos surgieron para dar respuesta a necesidades prácticas de carácter comunicativo, pero ninguna de las dos ha desarrollado por completo sus fundamentos para poder crear así un espacio propio y convertirse en disciplina autónoma. Por este motivo, estas dos materias siguen siendo examinadas con el fin de establecer unos fundamentos claros que puedan sentar las bases de una teoría distintiva y válida para ellas.

La interdisciplinariedad es otra característica que tienen en común estas materias. Ambas han tomado fundamentalmente elementos procedentes de las mismas disciplinas: las ciencias del lenguaje, las ciencias cognitivas y las ciencias de la comunicación, para construir su propio campo (véase Royle, 2001). Lo cual es evidente, teniendo en cuenta que su principal objeto de estudio, el lenguaje, posee estos tres componentes (comunicativo, cognitivo y gramatical). Además, son materias multidimensionales, pues el carácter poliédrico de sus correspondientes objetos, es decir, las unidades terminológicas en el caso de la terminología, y el proceso traductor en el caso de la traducción, hace que éstos deban ser analizados al mismo tiempo desde todas sus perspectivas y no sólo desde una de ellas, pues estas distintas facetas son simultáneas y no excluyentes entre sí.

La traducción y la terminología también coinciden en que surgieron de la práctica. La traducción que, en cuanto a actividad ha existido mucho antes que el análisis de los elementos que en ella intervienen, nació ante una necesidad comunicativa obvia, es decir, facilitar la comunicación entre hablantes de lenguas diferentes para resolver un problema de comprensión. Por otra parte, la terminología, en su cualidad de actividad consciente, surge en un primer momento del interés de los científicos por ponerse de acuerdo en la fijación de los conceptos y denominaciones de sus respectivas disciplinas, con el fin de resolver los problemas de comunicación entre ellos. Después, aparecieron los técnicos que también, ante la necesidad de poner en común los términos de las innovaciones industriales y tecnológicas, se propusieron la unificación de conceptos y denominaciones.

Finalmente, ambas comparten su lucha por ser reconocidas como disciplinas autónomas. Por ello, se han centrado en aquellas características que las diferencian de otras áreas y han buscado teorías que puedan probar su especificidad. Así, estas dos materias coinciden en su afán por establecer los principios que rigen su objeto de estudio con el fin de delimitar de forma clara su propio espacio disciplinar para que sea aceptado como tal. Pero en esta tarea, se encuentran con muchas dificultades, como la resistencia que existe a aceptar como ciencias las materias que surgen de la aplicación y que sólo posteriormente establecen y delimitan su objeto de análisis.

3.3.2. Diferencias y especificidades de cada disciplina

A pesar de poseer todas estas características en común, la terminología y la traducción presentan una serie de diferencias que las confieren su especificidad. Entre estas diferencias destacan el carácter finalista de la traducción frente al carácter generalmente prefinalista de la terminología y la absoluta necesidad que la traducción (y especialmente la traducción especializada) tiene de la terminología frente al hecho de que la terminología no necesita prácticamente a la traducción.

La primera de estas diferencias es clara: mientras la traducción es un producto final de comunicación (es decir, un texto informativo y comunicativo completo), la terminología, entendida como un conjunto de unidades terminológicas de una determinada especialidad, es un medio para llevar a cabo otras actividades lingüísticas, como la traducción, la interpretación o la redacción de textos especializados, y únicamente tiene sentido comunicativo dentro de otros productos lingüísticos textuales. Sin embargo, este carácter prefinalista no es generalizable, ya que existen productos terminológicos que se acaban en sí mismos. Por ejemplo, cuando el conjunto de unidades terminológicas recogidas refleja una estructura conceptual de un ámbito de especialidad concreto estamos hablando de la terminología como un producto final.

La segunda de las diferencias existentes entre la traducción y la terminología tiene que ver con la relación asimétrica que se da entre ellas. En este sentido, tanto Cabré como Sager reconocen que la traducción precisa de las aportaciones de la terminología pero que esta situación no se produce de forma recíproca. Para ilustrarlo Cabré

empieza resaltando la relación simétrica que tiene la terminología con otras disciplinas pero no con respecto a la traducción:

En contraste con el tipo de relación simétrica que mantiene la terminología con materias como la documentación o las especialidades, en la conexión de la traducción y la terminología se establece una relación de carácter unidireccional: la traducción necesita la terminología, pero no al revés, ni siquiera en el caso de la terminología plurilingüe.

(Cabré, 1999: 188).

Sager hace lo propio y tiende, incluso, a demostrar que la terminología es una disciplina mucho más completa por ser una actividad científica:

La traducción en muchos casos necesita la terminología, o hablando más precisamente, trabaja con terminologías, pero la terminología, como actividad y como ciencia, no necesita la traducción. Es más, la terminología tiene ramificaciones en la ontología y las ciencias cognitivas, mientras que la traducción en su esencia es una práctica lingüística y pragmática.

(Sager, 2002: 18).

Esta relación asimétrica y de carácter unidireccional que se da entre la traducción y la terminología se manifiesta desde dos perspectivas:

- Desde el punto de vista teórico de la traducción, la terminología es imprescindible para explicar el proceso de traducción en situaciones de comunicación especializada, por al menos tres razones fundamentales

(Cabré, 1999: 192): en primer lugar porque las unidades terminológicas son los elementos que concentran con mayor densidad el conocimiento especializado en los textos de especialidad; en segundo lugar porque la calidad de una traducción especializada "requiere el uso de *terminología* (y no de paráfrasis) como recurso habitual, *adecuada* al nivel de especialización del texto (por lo tanto, más o menos especializada según las cosas) y *real* (es decir, que corresponda a los usos efectivos que hacen de ella sus usuarios naturales, los especialistas)" (ibid); y, en tercer lugar, porque la terminología es necesaria para explicar cómo almacenan el conocimiento los especialistas y cómo lo transmiten los traductores cuando actúan como intermediarios en la comunicación entre especialistas.

- Desde el punto de vista aplicado de la traducción, la terminología resulta indispensable para resolver los problemas terminológicos prácticos a los que se enfrentan los traductores, como por ejemplo la búsqueda y selección de las unidades terminológicas especializadas que sean más apropiadas para el ámbito de especialidad en que se trabaja.

No debemos olvidar, sin embargo, que esta relación no es totalmente unidireccional, puesto que la traducción desempeña un papel muy importante en una de las etapas de creación de materiales terminográficos bilingües, como es el análisis contrastivo entre los dos idiomas y la búsqueda de equivalentes (véanse capítulos 7 y 8). En esta etapa tan importante, que es fundamental en la terminología

multilingüe, como el espíritu de nuestra investigación, precisaremos recurrir al soporte teórico y a algunos de los métodos de trabajo proporcionados por la traducción para resolver las dificultades traductológicas. Por tanto, la traducción también forma parte del trabajo terminológico, aunque no constituya una fase independiente. Por ese motivo pensamos que sería arriesgado afirmar con tanta rotundidad que sólo la traducción necesita la terminología, como lo manifiestan claramente Cabré (1999) y Sager (2002).

Es precisamente a través de la relación existente entre la traducción y la terminología que cobra sentido nuestro trabajo de investigación, pues su objetivo práctico es intentar responder a la necesidad que tienen los traductores de materiales terminográficos bilingües o plurilingües (en nuestro caso, bilingüe) que faciliten la comprensión del texto inicial y, por tanto, el conocimiento de las formas terminológicas específicas en la lengua de partida (ya que éstas son las que básicamente transmiten los conocimientos en los textos especializados) y que además resuelvan los problemas terminológicos a los que se enfrentan los traductores. Para hacer frente a estas necesidades estos materiales, aparte de recoger términos equivalentes en otras lenguas, deberán contener textos que proporcionen información sobre cómo utilizar lingüísticamente cada unidad, así como datos sobre el concepto que la denominación expresa. Sólo de esta manera podrán garantizar el uso de la forma precisa que corresponde a un determinado contenido.

Los traductores necesitan unos materiales terminológicos (diccionarios, enciclopedias, glosarios, bases de datos, bancos de datos, etc.) que hayan sido

elaborados siguiendo una metodología sistemática y que contengan toda una serie de informaciones útiles para la toma de decisiones en el proceso de traducción. Todo este conjunto de materiales es muy útil para la investigación que estamos realizando porque es decisivo para el traductor, especialmente, en dos aspectos complementarios: la comprensión y la producción de textos (véase García Palacios y Fuentes Morán, 2002: 122). Con respecto al primero de estos aspectos, o sea la comprensión de textos y, en nuestro caso, los títulos universitarios, al traductor le pueden ayudar esos materiales si le proporcionan la información necesaria sobre los conceptos que articulan el conocimiento propio del campo de especialidad que se trate (aquí el campo de la Educación), así como sobre las relaciones conceptuales que se dan entre ellas, pero con un nivel de especialización adecuado al traductor. En cuanto al segundo aspecto, la producción de textos, los materiales deben aportar información sobre las unidades especializadas, sobre cómo utilizarlas dentro del texto combinadas con otras unidades. La ayuda en estos dos sentidos debe permitir al traductor llevar a cabo dos tareas básicas en el proceso de traducción: la descodificación de textos expresados en una lengua de partida a una lengua distinta de llegada para poder comprenderlos (de L2 a L1) y la codificación de las ideas expresadas en una lengua para que las entienda un hablante de otra lengua (de L1 a L2) (véase Gómez y Vargas 2004: 370).

Este tipo de material es, por tanto, útil si es capaz de ofrecer información en cada lengua, de manera que el traductor pueda acceder a definiciones y contextos reales de uso de los términos, así como otras informaciones

(categorías gramaticales, relaciones contextuales, sinónimos, etc.) que ayuden al traductor a resolver problemas terminológicos.

3.4. Conclusiones

Este capítulo nos ha servido para demostrar el camino recorrido por las teorías y enfoques más importantes de la terminología y de la traducción, al tiempo que nos ha permitido comprobar los notables progresos que se han hecho en ambas disciplinas, tanto en su dimensión teórica como aplicada. Las dos materias ponen el énfasis en el estudio de los diversos factores implicados en las mismas desde una perspectiva integradora y dinámica que se basa en tres niveles esenciales, como hemos podido apreciar. Se trata, en efecto, del textual, cognitivo y comunicativo. En este sentido, los enfoques que en la actualidad predominan en traducción conciben ésta como un acto de comunicación, una operación textual y una actividad cognitiva; por su parte, la terminología y, especialmente, desde la perspectiva de la TCT centra los pilares que sustentan sus postulados teóricos en las ciencias del lenguaje, es decir, las ciencias cognitivas, la lingüística textual y las ciencias de la comunicación. Estas dos materias son necesarias para nuestra investigación por varios motivos. En primer lugar, porque desde el punto de vista de la terminología podremos realizar el análisis conceptual de los títulos universitarios desde una dimensión terminológica en ambos países (véase capítulo 7). En segundo lugar y de acuerdo con una visión traductológica, los tres elementos integradores enunciados antes (textual, cognitivo y comunicativo) nos servirán más adelante para la realización

de la traducción de los correspondientes títulos al nivel superior (véase capítulo 8). Por último, las dos disciplinas son complementarias en ocasiones como hemos podido apreciar (véase el presente capítulo). Esta complementariedad es muy necesaria para nuestros propósitos en la medida que nos permite superar las dificultades que pueden obstaculizar la búsqueda de equivalencias entre diplomas extranjeros y, muy particularmente, entre España y Gabón.

**Capítulo 4: La terminografía y los principios
metodológicos de la investigación terminológica**

Capítulo 4: La terminografía y los principios metodológicos de la investigación terminológica.

4.0. Introducción

4.1. Principios metodológicos de la terminología

4.1.1. Principios metodológicos de la terminología según la TCT

4.2. Terminografía basada en corpus: una propuesta metodológica surgida de la necesidad de estudiar el uso de los términos.

4.2.1. Lingüística de corpus y lexicografía basada en corpus.

4.2.2. Definición y tipologías de corpus.

4.2.2.1. Concepto de corpus y su definición.

4.2.2.2. Tipos de corpus: corpus bilingües paralelos y comparables

4.2.2.2.1. Corpus paralelos

4.2.2.2.2. Corpus comparables

4.2.2.2.3. Corpus de traducción libre

4.2.2.2.4. Corpus con una finalidad especial o corpus *ad hoc*.

4.3. Conclusiones

4.0. Introducción

Después de haber presentado el marco teórico conceptual de los estudios en terminología y traducción (véase capítulo 3), no podemos pasar por alto el aspecto aplicado de la terminología, es decir, la terminografía. Normalmente, toda labor terminológica suele partir, tanto de un amplio conocimiento de las teorías sobre las que se apoya la terminología, de las diferentes fases que comprende y de los materiales que utiliza en su labor, así como de los principios metodológicos que definen esta actividad terminológica. De acuerdo con lo que precede, analizaremos algunas de las propuestas metodológicas que existen actualmente en el campo de la terminología, así como los principios y métodos utilizados en la actividad terminológica. Nos interesa, particularmente, una de las aplicaciones prácticas de la terminología que representa el eje central de la metodología elegida para estudios basados en el uso de corpus textuales, aunque en nuestro caso, la presente investigación se enmarca dentro de una metodología orientada hacia la evolución conceptual de los títulos universitarios (véase capítulo 7). La finalidad de este capítulo consiste en sentar las bases teóricas de una terminografía basada en el análisis terminológico del campo de la Educación mediante el desarrollo de una metodología adecuada que desemboque en la posterior traducción y elaboración de un glosario monolingüe, que incluya todos los conceptos relacionados con los títulos en el contexto universitario hispano-gabonés.

4.1. Principios metodológicos de la terminología

Al igual que cualquier otra actividad práctica, la terminografía adapta sus métodos de trabajo a las posibilidades que le ofrece el medio en el que se desarrolla. Por eso, el enfoque y la organización de la actividad terminológica, que consiste en la recopilación, sistematización y presentación de los términos de un determinado campo de especialidad, dependerá de las características de esa área de especialidad, de su situación lingüística y terminológica, de la finalidad del trabajo terminográfico y de la lengua o lenguas en que se produzca esa comunicación especializada. El carácter esencialmente práctico de la terminografía no debe convertirla en una actividad aislada que cada especialista pueda desarrollar de forma individual. Por tanto, cabe puntualizar que, independientemente del tipo de trabajo, de su contexto y situación, la terminografía debe respetar los supuestos generales exigidos por la teoría en que se encuadre, así como una serie de principios básicos comunes a toda investigación terminológica de carácter aplicado.

La Teoría General de la Terminología resulta insuficiente para explicar la terminología en toda su complejidad (véase capítulo 3). Esta limitación ha provocado, por un lado, que los terminólogos se hayan preocupado por diseñar una teoría más abierta que pueda describir las unidades terminológicas en toda su complejidad y, por otro, que en su vertiente aplicada quiera establecer una metodología de trabajo que sea coherente con esa teoría y, al mismo tiempo, flexible para poder hacer frente a las necesidades comunicativas actuales. Este nuevo planteamiento de la metodología de la

terminología se debe principalmente a la necesidad de hallar una respuesta a la diversificación de las necesidades terminológicas del momento, a la tendencia a apropiarse las estrategias de actuación y sus aplicaciones a las características de cada trabajo y a la aplicación de las nuevas tecnologías de la información y comunicación al proceso de trabajo terminológico. Este último aspecto pone especialmente de relieve la necesidad de revisar la metodología onomasiológica de carácter meramente prescriptivo propuesto por la teoría tradicional de la terminología.

El surgimiento de todas estas necesidades demuestra que el carácter puramente prescriptivo que atribuye la TGT a los productos terminográficos es demasiado restrictivo, porque limita la metodología de trabajo y no tiene en cuenta la diversidad de objetivos que éstos pueden tener. Por eso, la renovación que plantea la Teoría Comunicativa de la Terminología en su enfoque aplicado ofrece un planteamiento abierto donde, en palabras de Lorente (2001), caben productos diversos y metodologías de trabajo también diversas. Esta reflexión apoya, sin duda, nuestra metodología en la realización de la parte aplicada del presente trabajo (véase capítulo 7). La TCT propone para la terminografía una metodología de trabajo que Cabré (1999) califica de coherente con los principios de la teoría y al mismo tiempo suficientemente flexible para poder adecuarse a la diversidad de características de las situaciones y aplicaciones. Por tanto, es preciso tener siempre presente factores relacionados con quién aspira a ser el usuario de la recopilación terminológica (los traductores en nuestro caso) o si su finalidad tiene un carácter prescriptivo, es decir, normalizador o, por el contrario, descriptivo. Este

último aspecto relativo a la finalidad de la investigación terminológica subraya la necesidad de distinguir entre dos tipos de aproximación a la terminología y, por consiguiente, al trabajo terminológico: el prescriptivo o estandarizador y el descriptivo. Ambos están relacionados con las dos funciones básicas de la terminología y, *por ende*, de los términos, es decir, la función de representación del conocimiento especializado y la función de comunicación o transferencia del mismo. No obstante, el valor de las funciones cambia de acuerdo con cada aproximación:

La terminología cumple en ambas aproximaciones una doble función (representacional y comunicativa), pero en la terminología de orientación estandarizadora, tanto la representación como la transferencia están restringidas por factores de conveniencia y consenso, lo que le confiere un carácter semiartificial, en tanto que en la terminología de orientación básicamente comunicativa, más cercana al léxico, la representación incluye elementos de base cognitiva ligados al contexto lingüístico y social en que se produce, y la transferencia participa de los índices de variedad comunicativa propia de los dialectos y los registros establecidos por una lingüística de la variación.

(Cabré, 2001: 29)

Aparece una diferencia clara, y es que mientras la terminología de orientación esencialmente representacional parte de la prescripción, reduciendo así su orientación comunicativa a un único registro (lo que supedita el tipo de actividad terminográfica a la unificación y control de la variación), la terminología básicamente comunicacional siempre parte de la descripción y respeta por tanto la doble función de los términos, que es representativa y

comunicativa y, por tanto, su variación, lo cual deja abierta la posibilidad de intervenir o no después para reducir esa variación.

El método de trabajo de la TCT es esencialmente descriptivo y parte de la necesidad de reflejar el uso real de los términos, de ahí que dé importancia al texto como corpus y como objeto de estudio. El método tiene necesariamente un carácter descriptivo que se basa en la búsqueda de las unidades reales utilizadas en trabajos especializados, centrados en determinados corpus y distintas situaciones de comunicación. Además, esta diversidad de situaciones requiere heterogeneidad y representatividad del corpus de extracción de los términos.

En este sentido, el método de trabajo descriptivo de la TCT coincide, en cuanto a los intereses comunes, con la lingüística de corpus. En cualquier caso, todo trabajo terminográfico ha de cumplir los supuestos mínimos de la metodología general de la terminología y, además, respetar los principios metodológicos derivados de los postulados de la teoría bajo la que se desarrolla. A continuación, repasaremos los supuestos mínimos de la metodología general de la terminología moderna que se pueden identificar con los de la TGT, así como los principios metodológicos de la TCT.

Según la TCT, el primero y más importante de los supuestos mínimos que deben respetarse en terminología aplicada parte del hecho de que hacer terminografía implica la aplicación de una metodología específica para detectar y recopilar los términos de especialidad. Es preciso distinguir el trabajo terminológico de otro tipo de actividades, como hacer diccionarios de lengua general (la lexicografía) o simplemente pasar de una lengua a otra (la

traducción). No podemos confundir el trabajo terminológico con estas otras actividades, pues existen claras diferencias entre ellas, veamos en qué consisten.

a) Tanto la lexicografía, rama aplicada de la lexicología, como la terminología poseen un elemento común, el interés por el léxico: el léxico general en el caso de la primera, y el léxico especializado (los términos) en el de la segunda. Sin embargo, hay un aspecto fundamental que las separa: la lexicografía estudia las palabras siguiendo un proceso semasiológico, es decir, partiendo de la denominación para llegar al concepto, mientras la terminografía sigue un proceso inverso, es decir, parte del concepto para llegar a la denominación. Dicho proceso se conoce también como enfoque onomasiológico. Este último tipo de enfoque consiste en estudiar las estructuras del conocimiento especializado con el fin de identificar y definir los conceptos que pertenecen a un campo de especialidad concreto y así poder después establecer y analizar los términos utilizados, su forma y sus relaciones, así como su uso entre los especialistas de dicho campo de especialidad. Según la TCT, este enfoque onomasiológico es el principio que rige toda investigación terminológica, pero en nuestro trabajo terminográfico específico confluyen los dos enfoques, tanto el onomasiológico como el semasiológico, al introducir la metodología de la lingüística de corpus.

b) La actividad traductora y la actividad terminológica se diferencian básicamente en un aspecto: la primera tiene un carácter finalista y la

segunda, no (véase el apartado 3.2 del capítulo 3). El objetivo fundamental de un traductor es "expresar en una lengua lo que está escrito o lo que se ha expresado antes en otra" (DRAE, 2001). En este proceso de trasladar un texto de una lengua de partida a una lengua de llegada intervienen, aparte del léxico y de la terminología, todos los demás niveles de expresión lingüística. Por eso, aunque el objetivo más importante de un traductor sea traducir, éste tiene que resolver numerosos problemas terminológicos durante el proceso de traducción. Para ello, recurre a herramientas terminológicas, pero cuando éstas no son adecuadas o no existen y necesita resolver los problemas terminológicos lo más rápidamente posible, entonces se ve abocado a actuar como un terminólogo. Pero en ningún caso debemos identificar al traductor con un terminógrafo.

El segundo supuesto que debe respetarse en terminografía es que los términos recogidos en un trabajo terminográfico tienen que tener una fuente real, es decir, han de ser términos que sean de verdad usados por los especialistas de un ámbito en sus comunicaciones orales o escritas. De ahí que nuestra metodología se base en el análisis de un corpus de textos del campo de la Educación para de este modo poder analizar la lengua en uso.

En tercer lugar, un trabajo terminográfico es, al menos inicialmente, descriptivo, pues recoge las denominaciones que los especialistas utilizan realmente para referirse a un concepto. Sólo posteriormente alude a la descripción y, si se observa que esas denominaciones reales no existen o son insatisfactorias, o se constata que

se otorga una preferencia a una denominación sobre otras para expresar el mismo concepto, el trabajo puede pasar a ser prescriptivo, pasando en este caso a orientar el uso y no a reflejarlo. En el caso concreto de nuestra investigación, el trabajo terminológico que vamos a desarrollar (véase capítulo 7) tendrá un carácter esencialmente descriptivo que permitirá reflejar y poner en evidencia la evolución conceptual de los términos relacionados con los títulos en el contexto universitario hispano-gabonés.

El cuarto supuesto mínimo que debe cumplirse indica que un trabajo terminográfico siempre debe intentar dar respuesta a necesidades lingüísticas o cognitivas en el marco de la información y la comunicación. En este sentido, nuestra investigación procurará aportar respuestas a la necesidad de sistematizar (o por lo menos acercarse) y plasmar una respuesta conceptual a los equivalentes de títulos universitarios en el contexto educativo de Gabón.

En último lugar, la investigación terminológica ha de conducir siempre a una aplicación que permita acceder a determinados resultados, como pueden ser una base de datos terminológicos, la resolución de una consulta, un listado de términos, un glosario, un mapa o árbol conceptual, etc. En el caso presente de nuestro estudio, la aplicación consistirá en la elaboración final de un glosario monolingüe (véase capítulo 8).

Además de estos supuestos fundamentales que acabamos de presentar, el trabajo terminográfico debe respetar otros principios que le impone la teoría sobre los términos:

- Un término es la asociación de una forma y un contenido.

- La forma y el contenido de los términos presentan una doble sistematicidad: en relación a la lengua general y también dentro de cada ámbito de especialidad.
- Los términos son siempre temáticamente específicos, es decir, se ubican necesariamente en un campo conceptual determinado sin referencia al cual no tendrían valor específico.
- Dentro de cada ámbito los términos están conectados entre sí por diferentes tipos de relación que permiten establecer su estructura conceptual.
- Todos los términos están asociados a una categoría gramatical básica, pero esto no impide que cuando aparezcan dentro del discurso puedan adoptar el funcionamiento de otra.
- Todos los términos admiten una definición, que sólo puede concretarse con precisión dentro de un ámbito determinado y nunca abstracto.
- Los términos pueden admitir distintos valores pragmáticos, que pueden ser más o menos diversos dependiendo de los objetivos del trabajo y los principios en que se basa.
- Un término puede tener variantes denominativas en relación de sinonimia; estas variantes pueden tener los mismos valores pragmáticos o valores diferentes.

(Véase Cabré, 1999: 134-135).

Todos estos supuestos fundamentales contribuyen a concebir la terminografía como una actividad rigurosa y sistemática que se rige por las bases expresas de una teoría sobre los términos. Pero como ya hemos señalado con anterioridad, la metodología de un trabajo terminográfico debe respetar, aparte de estos principios, otros que son derivados de los postulados de la teoría bajo la que se desarrolla, que en el caso concreto de nuestro estudio es la Teoría Comunicativa de la Terminología (TCT).

4.1.1. Principios metodológicos de la terminografía según la TCT

Cabré (2001) recoge los principios metodológicos más importante que debe cumplir cualquier trabajo terminográfico que parta de los fundamentos de la TCT. Presentamos, a continuación, esos principios fundamentales:

- *Adecuación metodológica.* Este principio indica que la metodología debe respetar los supuestos generales de la metodología de la terminología y los fundamentos obligatorios que establece la TCT. Además, debe ser flexible para adaptarse a las circunstancias específicas de cada trabajo. La metodología, en ningún caso, debe actuar como un corsé, en cambio, debe adaptarse a las circunstancias sin contravenir los principios; la adecuación metodológica está por encima de la unificación extrema. Por tanto, un trabajo puede optar tanto por un enfoque onomasiológico como semasiológico, puede procesar automáticamente textos en soporte digitalizado y aplicar detectores semiautomáticos, puede proponer la normalización de los términos o sólo recoger los usos que realmente hacen de ellos los especialistas.

- *Metodología necesariamente descriptiva.* El principio alude a una metodología que consiste en la recopilación de las unidades reales empleadas por los especialistas de un ámbito en sus distintos tipos de comunicaciones. El método parte de la necesidad de reflejar el uso real de los términos, de ahí que dé importancia al texto como corpus y como objeto de

estudio. Sólo si el trabajo pretende ser una representación de los términos normalizados se procederá a reducir la variación denominativa y a fijar una variante.

- *Reflejo de los resultados en una aplicación.* Lo que viene a decir este principio es que todo trabajo descriptivo que consiste en la recopilación de los términos usados en un ámbito conduce, por norma general, a una aplicación (vocabulario, banco de datos, etc.) que debe presentar los términos acompañados de informaciones de tipo gramatical, semántico y pragmático y que, además, ha de reflejar la variación de los mismos según la temática, perspectiva y finalidades del trabajo, según los destinatarios, según el nivel de especialización y el grado de normalización que se quiera representar, etc.

Obviamente, estos principios introducen algunas variaciones con respecto a los supuestos mínimos de la metodología general de la terminología que hemos visto líneas arriba y que se identifican con la TGT. La más importante de ellas es que para la TCT la orientación onomasiológica ya no es exclusiva en el trabajo terminográfico como lo era para la TGT.

La introducción de la informática en el trabajo terminológico para el análisis de corpus supone un cambio de orientación, pues en los estudios basados en corpus se parte de la forma de las unidades para llegar al concepto. Para la TCT estas dos metodologías, la onomasiológica y la semasiológica, son válidas para el trabajo descriptivo

siempre que se ajusten a los objetivos por los cuales se lleva a cabo un trabajo terminológico determinado.

Debemos señalar que este cambio de orientación es común en todas las aproximaciones teóricas que se hacen hoy a la terminología. Así lo refleja Sager en su artículo "La terminología y la traducción en la sociedad de la información" cuando habla de la situación de la terminología a finales del siglo XX en los siguientes términos:

Hemos abandonado la ficción de que los terminólogos deben fijar el concepto antes del término y de que los árboles de conceptos son la guía para la estructura del conocimiento. En una época de constante evolución del conocimiento, el concepto ya no es un valor fijo que forma una unidad indisoluble con el término. El concepto es más bien una unidad conveniente y provisional que varía con nuestro conocimiento.

(Sager, 2002: 28).

Con esto Sager quiere poner de manifiesto el problema que plantea la naturaleza evasiva y dinámica del conocimiento y del principal medio para su transmisión, es decir, el lenguaje, cuando se intenta estructurar el conocimiento en sistemas conceptuales. Este cambio con respecto a la idea de la precedencia del concepto que imponía la teoría tradicional de la terminología se manifiesta en la práctica, en mayor medida, tras la introducción de la informática y de la metodología de la lingüística de corpus en sus métodos de trabajo. Ahora, y en opinión de Sager (2002), resulta que en terminología moderna toda actividad parte de una terminología que, al parecer, reconocemos de forma intuitiva en un texto o un corpus de textos

representativos de un área de conocimiento. Además, han dejado de inventarse listas de términos para completar el sistema conceptual como ocurría anteriormente. Este nuevo hecho nos obliga a matizar las diferencias que hemos señalado antes entre terminografía y lexicografía, cuando nos referíamos a los supuestos mínimos que deben respetarse en terminología aplicada. En efecto, la realidad de la práctica terminográfica acerca bastante las posiciones de ambas disciplinas, sobre todo si comparamos la terminografía y la lexicografía especializada.

En cuanto a los principios que impone la teoría sobre los términos de la TCT a todo trabajo terminográfico, destacan los siguientes:

- La unidad terminológica se concibe como una unidad conceptual y denominativa poliédrica en la que el concepto se percibe desde una perspectiva determinada por varios factores (el grupo científico, la conceptualización que una lengua hace de la realidad, la idea prioritaria que se quiere destacar en el tema, etc.), y la denominación acuñada originalmente, adaptada o tomada en préstamo de otra lengua, siempre procede de la perspectiva de la lengua del especialista como hablante o de la del grupo científico de que forma parte.

-La forma y el contenido de los términos son sistemáticos tanto en relación con la lengua general como en el interior de cada ámbito de especialidad. Un término pertenece siempre a una lengua y responde formalmente a los mecanismos léxicos de creación, formación y préstamo propios de esta lengua, y además

suele adoptar mecanismos de analogía denominativa dentro de una especialidad.

- El valor de un término está determinado por su presencia en un ámbito de especialidad, lo que presupone que los términos poseen una polivalencia temática. Esto quiere decir que un mismo término puede ser utilizado en más de un ámbito con idéntico valor o parcialmente distinto.

- Los conceptos usados en un ámbito mantienen relaciones diversas entre sí, con lo cual, el conjunto de esas relaciones constituye una de las representaciones de su estructura conceptual desde una perspectiva determinada que será la que hayamos utilizado para estructurarlo.

- Las unidades que en los textos se consideran como representativas del conocimiento especializado pueden ser términos (nominales, verbales, adjetivales) o unidades más complejas: combinaciones frecuentes en un determinado ámbito de especialidad (es decir, terminológicas, fraseológicas o que constituyen unidades oracionales).

- La categoría básica de los términos es la nominal; las unidades adjetivales y verbales de carácter terminológico están emparentadas con un término nominal.

- Los términos reciben una sola definición dentro de un vocabulario definido. En abstracto son unidades

asociadas a conjuntos de rasgos o características de significado, algunos encapsulados en un módulo que debe funcionar en bloque, y otros autónomos, que se seleccionan en función de su uso en un campo especializado preciso. En algunos casos, estos rasgos son acumulativos y en otros excluyentes.

- Los términos están asociados a características gramaticales (caracterización gráfica, fonológica, morfológica, sintáctica y semántica) y pragmáticas (ámbito temático, zonas geográficas u organismos en que se usan, nivel de especialidad, connotaciones, situación en relación con su grado de normalización, frecuencia de uso, etc.).

- Los términos reales pueden ser polisémicos, ya que una denominación puede aparecer en otros ámbitos con un significado parcialmente distinto (variación conceptual) y también suelen compartir con otros sinónimos la denominación de un mismo concepto (variación denominativa).

En resumidas cuentas, estos principios que se imponen sobre los términos de la TCT también introducen cambios y variaciones con respecto a lo que establece la teoría tradicional de Eugen Wüster. En primer lugar, los términos pasan de ser siempre temáticamente específicos a poseer una polivalencia temática, es decir, pasan de ubicarse necesariamente en un campo conceptual determinado sin referencia al cual no tendrían valor específico a poder ser utilizados en más de un ámbito con idéntico valor o parcialmente distinto.

La TCT pone por tanto en cuestión la separación temática en disciplinas estabilizadas y el concepto de atribución de un término a una disciplina. En segundo lugar, la TCT introduce un matiz acerca de lo que avanza la TGT sobre la representación de los sistemas conceptuales. Desde la perspectiva de la TGT las relaciones que mantienen entre sí los términos permiten establecer su estructura conceptual, lo que implica que para esta teoría sólo existe una para cada ámbito. En cambio, según el enfoque que presenta la TCT, el conjunto de esas relaciones constituye una de las posibles representaciones de su estructura conceptual, que depende de la perspectiva que se haya utilizado. En tercer lugar, gracias a la TCT, la sinonimia o variación denominativa se convierte en un hecho habitual en los trabajos terminográficos, cosa que no se producía con la TGT, que únicamente admitía la posibilidad de que un término tuviera variantes denominativas pero no lo consideraba como algo frecuente. En último lugar, mientras la TGT señala que la definición de los términos sólo puede concretarse con precisión dentro de un ámbito determinado y nunca abstracto, la TCT sostiene que un concepto no sólo se delimita dentro de un campo de especialidad sino que en él puede adoptar definiciones matizadamente distintas puesto que el punto de vista de la definición ordena los rasgos semánticos y establece los descriptores.

4.2. Terminografía basada en corpus: una propuesta metodológica surgida de la necesidad de estudiar el uso de los términos

En los apartados anteriores ha quedado claro que los nuevos enfoques teóricos de la terminología, y especialmente la Teoría Comunicativa de la Terminología (TCT), coinciden todas en la necesidad de estudiar el uso real de los términos. Esto es una consecuencia directa del cambio que se ha producido en la consideración de lo que representa una unidad terminológica. Se ha pasado de la concepción de la TGT que definía los términos centrándose en la relación entre denominación y concepto, a concebir éstos como unidades que han de integrar, junto a la dimensión conceptual y la lingüística, una dimensión comunicativa. Según estos nuevos enfoques, los términos no pueden aislarse del lenguaje de especialidad en que se usan, ni del contexto situacional y social en el que se utilizan. Todos ellos coinciden en subrayar que la TGT idealiza la realidad y no presta suficiente atención a los aspectos comunicativos de las unidades terminológicas. Por tanto, nos parece importante recordar uno de los principios que debe respetarse actualmente en todos los trabajos terminográficos. Se trata del hecho de que los términos recogidos en una actividad terminográfica tienen que proceder de una fuente real, es decir, tienen que ser términos que sean de verdad utilizados por los especialistas de un ámbito en sus comunicaciones orales o escritas. Así, el método de trabajo que propone la TCT es esencialmente descriptivo, pues consiste en la recopilación de las unidades reales utilizadas por los especialistas de un campo en determinadas situaciones de comunicación, lo

cual explica la importancia que esta teoría otorga al texto como corpus y como objeto de estudio. Por consiguiente, desde esta perspectiva, la terminología descriptiva coincide en intereses con la lingüística de corpus y adopta su metodología de análisis de corpus informatizados, produciéndose por tanto un acercamiento entre la terminografía y la lexicología. A este respecto, Pérez Hernández señala lo siguiente:

La dimensión comunicativa de las unidades terminológicas, que es la que las inserta en el contexto real de su uso en los textos especializados (ya sean orales o escritos), es la que mejor conecta la labor terminográfica con la labor lingüística y la lexicografía.

(Pérez Hernández, 2002: 4.1.4).

A partir de entonces, se empieza a hablar de *terminología basada en corpus*. Esta práctica que se centra en la utilización de corpus informatizados y muy vinculada a la lingüística computacional y a la lingüística de corpus cuenta en la actualidad con suficientes representantes, entre los cuales podemos destacar Khurshid Ahmad, Lynne Bowker, Didier Bourigault, Christian Jacquemin, Marie-Claude l'Homme, entre otros.

A continuación, analizaremos brevemente en qué consiste la lingüística de corpus y la lexicología basada en corpus. Para ello, centraremos nuestra atención sobre el concepto de corpus y su tipología. En cambio, dejaremos de lado todos los aspectos relacionados con el diseño de corpus ya que interesan más en el caso de corpus textuales informatizados y nuestra metodología, como ya hemos

apuntado en otra ocasión, no necesita de esos elementos metodológicos.

4.2.1. Lingüística de corpus y lexicografía basada en corpus

Bien es cierto que existen divergencias entre autores a la hora de delimitar la lingüística de corpus. Mientras algunos consideran tan sólo una metodología otros la ven como el fundamento teórico de un nuevo paradigma dentro de la lingüística. No obstante, todos coinciden en señalar que centra su atención en el uso de la lengua tomando como objeto de estudio actos reales de lengua, ya sean orales o escritos. Así la definen McEnery y Wilson (1996: 1): "Corpus linguistics is perhaps best described (...) as the study of language based on examples of *real life* language use". Está claro, por tanto, que el principio fundamental de la lingüística de corpus es la necesidad de estudiar la lengua a través de ejemplos reales de uso, exactamente lo contrario de lo que ocurría con la teoría tradicional de Eugen Wüster.

Está comprobado que la utilización de textos reales en el estudio de la lengua no es una cosa reciente en la historia de la lingüística, puesto que los primeros estudios basados en corpus se remontan a los años cincuenta del siglo XX (véase McEnery y Wilson, 1996). En cambio, durante los años sesenta y setenta el enfoque se impone dentro de la lingüística, bajo la denominación de generativismo de Noam Chomsky. Esta perspectiva que se basa esencialmente en la introspección y la intuición lingüística relega a un segundo plano este tipo de trabajos centrados en el uso de corpus. De hecho, es tan conocida la

postura de este lingüista que llegó a criticar con dureza las primeras experiencias de estudios basados en corpus, al oponerse completamente a la utilización de cualquier metodología descriptiva en la teoría lingüística. No obstante, a finales de los años ochenta, algunos lingüistas como Geoffrey Leech y John Sinclair, comienzan a cuestionar las deficiencias de los análisis basados únicamente en intuiciones y a subrayar la importancia del estudio de datos empíricos observados en textos reales, es decir, la necesidad de estudiar el uso lingüístico (véanse Sinclair, 1987b, 1991, 1992 y Leech, 1992).

Podemos advertir como el resurgimiento de la lingüística de corpus se ha visto en gran medida propiciado por los avances tecnológicos que permiten recoger y procesar una cantidad de textos cada vez mayor. Varios autores coinciden en esta línea con John Sinclair:

Thirty years ago when this research started it was considered impossible to process texts of several million words in length. Twenty years ago it was considered marginally possible but lunatic. Ten years ago it was considered quite possible but still lunatic. Today is very popular.

(Sinclair, 1991: 1)

No hay duda de que el mayor motivo que explica el actual resurgimiento de los estudios de carácter empírico es la creciente disponibilidad de datos en formato electrónico. Hasta hace pocos años, un corpus de un millón de palabras parecía enorme, sin embargo hoy es obvio que esta cifra es insignificante en comparación con los cientos y hasta miles de millones de palabras que se utilizan en muchos corpus. Esto nos permite afirmar que la lingüística de corpus ha

experimentado un gran desarrollo gracias a la innovación tecnológica. Los importantes avances tecnológicos de las últimas décadas, especialmente, los relativos a la capacidad de almacenamiento de los ordenadores, han puesto al alcance de los lingüistas importantes cantidades de textos en formato electrónico, lo que les ha permitido estudiar el uso lingüístico y no depender exclusivamente de la intuición en sus observaciones. Por tanto, no es que se renuncie a la intuición puesto que los estudios basados en corpus no consisten únicamente en la recopilación de información, sino también en la interpretación de la misma, para lo que es necesario recurrir a la intuición del usuario de la lengua. No existe pues una oposición total entre corpus e intuición.

La lingüística de corpus en cuanto metodología ha sido muy bien recibida en disciplinas relacionadas con el estudio de la lengua, especialmente las de carácter más aplicado como es la lexicografía. La incorporación del uso de los corpus textuales informatizados en la lexicografía ha aumentado considerablemente las posibilidades de análisis lingüístico que se pueden llevar a cabo en el proceso de recopilación de las entradas y ha puesto de relieve la importancia del análisis de la lengua usada de forma natural en la descripción lingüística. Antes los lexicógrafos recurrían a la intuición y a otros diccionarios, así como a fuentes tradicionales de recopilación manual de información sobre el uso de las palabras, lo que evidentemente provoca muchos problemas. Gracias a la utilización de corpus se han podido descubrir muchas regularidades pero también irregularidades en nuestro uso de la lengua que antes no se habían observado y, además, ha ayudado a verlas de forma más uniforme, con

una perspectiva más amplia y con unos índices de frecuencia relativas más fiables.

En comparación con la terminografía, parece que el uso de corpus en la lexicografía es una práctica que ha demostrado tener una larga tradición. La terminografía incorporó recientemente esta metodología. Teniendo en cuenta que las necesidades de los lexicógrafos como estudiosos de la lengua y su uso no difieren en términos generales de las de los lingüistas, la lexicografía ha compartido su trayectoria con la lingüística de corpus, coincidiendo en recursos informáticos, técnicas y proyectos de investigación.

La iniciativa pionera en la utilización de corpus para la elaboración de diccionarios fue el proyecto COBUILD (Collins Birmingham University International Language Database), desarrollado por la Universidad de Birmingham y la editorial Collins y dirigido por John Sinclair. La publicación del diccionario *Collins Cobuild Dictionary of English Language* en 1987, tras siete años de trabajo analizando un corpus de 20 millones de palabras (*The Bank of English*), tuvo una gran repercusión, tanto en el mundo editorial, como en otros ámbitos del estudio lingüístico y lexicológico (véase Sinclair, 1987b). Por primera vez, se elaboraba un diccionario por medio del análisis detallado de un corpus representativo de textos ingleses, orales y escritos. Esto suponía un gran cambio, pues además de las herramientas con las que los lexicógrafos habían contado durante años (otros diccionarios, el amplio conocimiento de la lengua, etc.), este diccionario está basado en evidencia mensurable:

For the first time, a dictionary has been compiled by the thorough examination of a representative group of English texts, spoken and written, running to many millions of words. This means that in addition to all the tools of the conventional dictionary makers (wide reading and experience of English, other dictionaries and of course eyes and ears) this dictionary is based on hard, measurable evidence.

(Sinclair, 1987a: 15)

Hoy en día, prácticamente todas las editoriales importantes han adoptado también, en mayor o menor grado, la utilización de corpus textuales informatizados al proceso de elaboración de diccionarios. De hecho para la mayoría de los lexicógrafos, los corpus se han convertido en una herramienta lexicográfica fundamental para el estudio del significado de las palabras, su utilización, sus patrones sintácticos y para el estudio de la fraseología y las colocaciones.

Pero el uso de corpus no se ha introducido sólo en la lexicografía monolingüe, sino también en la lexicografía de carácter bilingüe. El uso de corpus es determinante para la creación de diccionarios bilingües de mayor calidad, más completos y útiles, pues la información incluida en ellos se basa en el difícil proceso de establecimientos de equivalencias entre dos lenguas. Para este proceso se requiere estudiar profundamente el comportamiento lingüístico de las unidades léxicas en ambos idiomas, lo que sin lugar a dudas debe llevarse a cabo a través del análisis de grandes cantidades de textos (orales y escritos) producidos por hablantes nativos de ambas lenguas y de manera espontánea.

Toda actividad tiene una finalidad y en el caso preciso de los diccionarios bilingües, su objetivo consiste en ofrecer a los usuarios una representación lo más acertada posible de las correspondencias que existen entre dos sistemas lingüísticos diferentes, el de la lengua de origen (LO) y el de la lengua meta (LM), y presentarla de una forma clara y fácil de manejar para los usuarios. Para llevarlo a cabo, los lexicógrafos bilingües suelen seguir un proceso que se divide en tres fases (véase Pérez Hernández, 2002):

- 1) De-generalización de la lengua origen (análisis)
- 2) Asociación de significados entre lengua origen y lengua meta (transferencia)
- 3) Nueva generalización de los datos que resultan de las dos operaciones anteriores (síntesis).

A la hora de realizar la comparación de los dos sistemas lingüísticos, lengua origen (LO) y lengua meta (LM), se han de tener en cuenta algunos parámetros gramaticales, sintagmáticos, semánticos y estilísticos. Esto obliga a los lexicógrafos a detallar la categoría gramatical de la palabra, su comportamiento sintáctico y morfológico, el registro en el que se utiliza y, desde luego, su significado o significados. Estas tres fases son decisivas, aunque puede ser la primera la más importante por establecer el marco de trabajo en la lengua de origen. Los lexicógrafos tienen que estudiar cada palabra de la LO, pero siempre de forma independiente de la LM; la descripción de la LO debe permanecer en esta primera fase aislada de las influencias de la LM. De esta primera fase de análisis se obtiene un marco de trabajo que se pasa a

los lexicógrafos de la LM y cuya tarea consiste en buscar el mejor equivalente de traducción en la LM, teniendo en cuenta las características sintácticas, semánticas, etc., de las palabras de la LO que han sido señaladas en la primera fase. Luego los resultados se comprueban y revisan tanto por los lexicógrafos de la LO como por los de la LM, y se reorganiza y presenta la información obtenida para que pueda ser utilizada con facilidad por el usuario. Este mismo proceso se sigue en las dos partes del diccionario para poder cubrir las necesidades de los usuarios en los dos idiomas.

Gracias a la introducción del uso de corpus en la lexicografía bilingüe, en la primera de estas fases resulta más fácil analizar el comportamiento de las palabras y sus significantes, ver cuáles son las colocaciones más frecuentes, las preposiciones que se emplean con más frecuencia en determinadas estructuras, etc. Sin lugar a dudas, igual que ocurre en el caso de la lexicografía monolingüe, el uso de un corpus en ambas lenguas puede ofrecer al lexicógrafo bilingüe una mayor información que le permite mostrar en las entradas del diccionario, no sólo los equivalentes de traducción de una palabra, sino también un tipo de datos fundamentales para el hablante no nativo de una lengua como son las restricciones o las limitaciones de la equivalencia y los conceptos en que será un equivalente adecuado. La aparición de estos corpus bilingües ha traído además consigo otro tipo de necesidades distintas a las de los corpus monolingües. Por eso son muchas las investigaciones que están desarrollándose últimamente sobre la construcción y explotación de este tipo de corpus, situación que está conduciendo a una nueva generación de recursos de corpus, como los corpus paralelos

y comparables que todavía no están muy desarrollados. Así el impacto de los corpus en la elaboración de diccionarios bilingües no es tan demostrable como en el caso de los proyectos monolingües, dada la escasez de corpus paralelos, las dificultades en la elaboración de corpus que sean verdaderamente comparables y las necesidades especiales que éstos tienen para la fase de recuperación de la información. Pero a medida que se vayan resolviendo estos problemas, los cambios tan trascendentales que se han producido en la lexicografía monolingüe se producirán también en la lexicografía de carácter bilingüe.

Obviamente, la aplicación más destacable de la lingüística de corpus se ha producido en el campo de la lexicografía, hasta el punto de dar lugar a un área común denominada lexicografía basada en corpus (*corpus-based lexicography*). Sin embargo, esta metodología empírica también ha sido muy bien acogida en ámbitos próximos como la traducción automática, la enseñanza de segundas lenguas, la lingüística comparada o la lingüística textual. En terminología, la extracción automática o semiautomática de la información a partir de corpus es una actividad incipiente pero que ya ha dado lugar a diversos resultados muy interesantes; de hecho en la parte aplicada de esta disciplina también ha empezado a hablarse de terminología basada en corpus (*corpus-based terminology*).

4.2.2. Definición y tipologías de corpus

El corpus se impone como fuente de adquisición léxica porque es el único espacio en el cual los términos de especialidad se encuentran en su contexto real de uso. Gracias al espectacular desarrollo experimentado por

Internet y a la disponibilidad de grandes cantidades de publicaciones y documentos en formato electrónico, los corpus se han convertido en una herramienta privilegiada e indispensable en este sentido. Primero repasaremos el concepto de corpus, los tipos de corpus que existen, así como los criterios más importantes que hay que tener en cuenta antes de diseñar un corpus.

Aunque nuestro trabajo no sigue exactamente la misma metodología que se aplica en lingüística de corpus, conviene aún así examinar algunos aspectos de esta metodología, puesto que se abordan en nuestro planteamiento metodológico. Se trata de los corpus paralelos y los corpus comparables y de los aspectos a considerar en la selección de los textos. Pero antes nos detendremos en el aspecto conceptual de corpus y presentaremos algunas de sus definiciones.

4.2.2.1. Concepto de corpus y su definición

La definición del concepto de corpus ha sido un tema recurrente en los foros más influyentes sobre el uso de corpus. De entrada, hay que decir que definir este concepto tal y como se emplea actualmente en la lingüística y lexicografía de corpus, así como en la lingüística computacional en general, no resulta nada sencillo. Podríamos llamar *corpus* a cualquier colección de textos en formato electrónico, pero como se emplea en la lingüística actual y como lo hemos visto anteriormente, esta denominación va más allá, pues ese conjunto de textos ha sido recogido y seleccionado con unos criterios determinados para ser utilizado con unos propósitos específicos.

A continuación, presentamos varias definiciones de diferentes lingüistas de corpus que intentan reflejar cómo el concepto de corpus no se reduce simplemente a un conjunto de textos. Varias son las definiciones que se han propuesto acerca del concepto de corpus, pero casi todas incluyen, además de otros aspectos, la idea de representatividad⁵³:

A corpus is a collection of naturally-occurring language text, chosen to characterize a state or variety of a language. In modern computational linguistics, a corpus typically contains many millions of words: this is because it is recognized that the creativity of natural language leads to such immense variety of expression that it is difficult to isolate the recurrent patterns that are the clues to the lexical structure of the language.

(Sinclair, 1991: 171)

Otro de los aspectos que se señalan a la hora de construir un corpus, tiene que ver con una serie de criterios explícitos que respondan al propósito específico con el que se realiza dicho corpus. Podemos considerar más estandarizada la definición que propone el grupo de trabajo sobre corpus textuales de EAGLES (Expert Advisory Group on Language Engineering Standards), porque recoge aspectos fundamentales para la creación de los mismos:

Corpus: A collection of pieces of language that are selected and ordered according to explicit linguistics criteria in order to be used as a sample of the language.

(EAGLES, 1996a: 4)

⁵³ Véanse también Francis (1992) y McEnery & Wilson (1996).

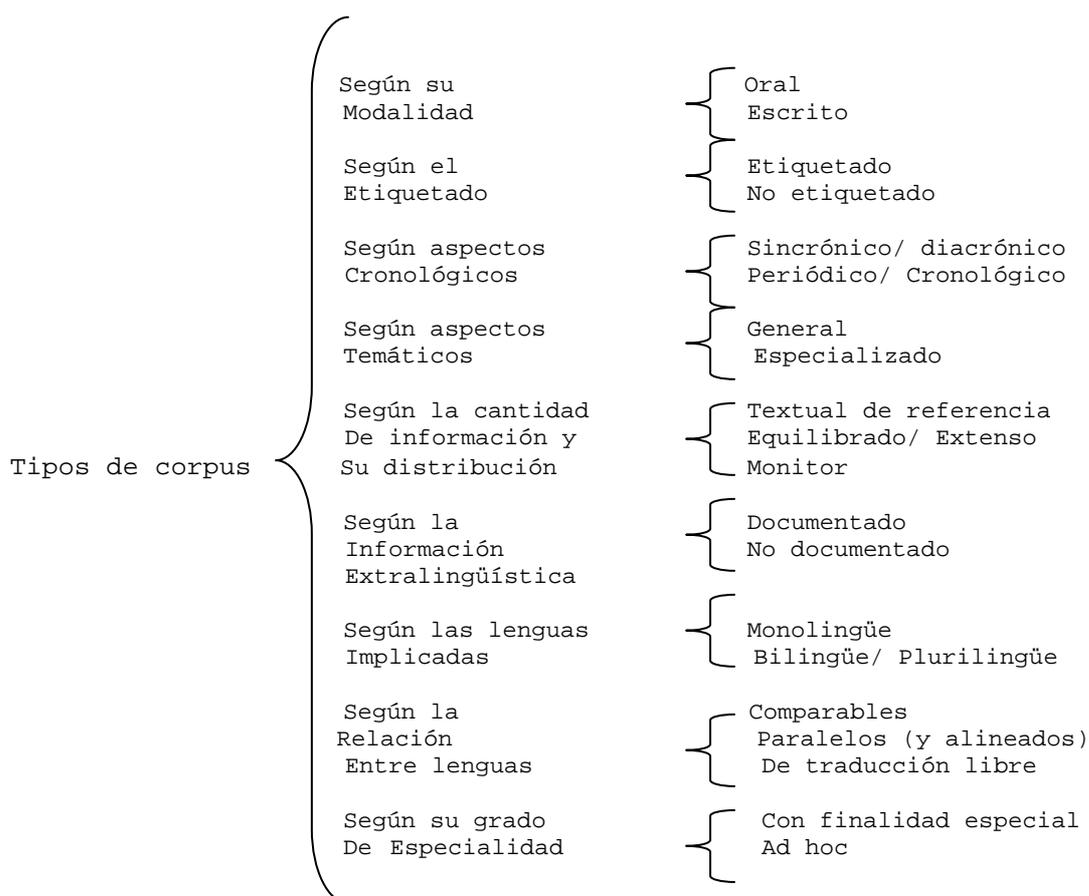
En esta definición se recogen los tres aspectos fundamentales para definir un corpus. El primer aspecto indica que debe estar constituido por textos producidos en situaciones reales (pieces of language), el segundo dice que la selección de los textos que componen el corpus debe estar guiada por una serie de criterios lingüísticos explícitos y el tercero exige que pueda usarse como muestra de la lengua que se pretende representar. Es preciso señalar que existe un consenso casi unánime entre los especialistas que se dedican al estudio de los corpus, en relación a los tres aspectos fundamentales para el diseño y definición de los corpus. No obstante, existen dos aspectos más a tener en cuenta en esta tarea. Se trata de que los textos elegidos aparezcan en un formato que sea compatible con el ordenador y que ese conjunto de textos pueda ordenarse en función del objetivo de la investigación que se quiere llevar a cabo. Como bien afirma Sánchez Gijón (2004), estos cinco aspectos resultan esenciales a la hora de diseñar un corpus y se han de concretar de una manera u otra de acuerdo con el tipo de investigación que se quiera realizar.

4.2.2.2. Tipos de corpus: corpus bilingües paralelos y comparables

Existe una gran variedad de tipologías de corpus. También es cierto que la mayoría de ellos debe su existencia a una de las características que considerábamos fundamentales hace un momento. La característica en cuestión está vinculada con el hecho de que los corpus son creados para un propósito específico. Las propuestas de

clasificación que existen son muchas y pensamos que no es lugar para presentarlas todas. Por eso, nos centraremos únicamente en la que hace Sánchez Gijón (2004), ya que en nuestra opinión recoge con suficiente claridad los diferentes puntos de vista de la gran mayoría de los autores que se han preocupado por el estudio de la clasificación de corpus (véase figura nº1). Además de esta autora, tendremos en cuenta las aportaciones que realiza el grupo de trabajo EAGLES (1996b) sobre corpus textuales.

Figura N°1: Esquema de los tipos de corpus



Fuente: Sánchez Gijón (2004: 78).

De acuerdo con la propuesta de Sánchez Gijón, los corpus pueden clasificarse siguiendo criterios de modalidad, de etiquetado, cronológicos, temáticos, de volumen, según la información extralingüística, las lenguas implicadas, las relaciones entre esas lenguas y según su grado de especialidad. A continuación, presentamos brevemente las clasificaciones de corpus que se hacen en función de esos criterios.

a) *Criterio de modalidad*

Según su modalidad los corpus suelen ser orales o escritos. Un *corpus oral* es, en principio, un corpus compuesto por sonidos, material fonético sin transliteración que sirve principalmente para estudios específicos de síntesis y reconocimiento de habla. Sin embargo, no existe consenso sobre su definición. Para algunos es tan sólo lo que acabamos de especificar, mientras que para otros hace referencia además a cualquier tipo de texto en el que los hablantes se comporten de forma oral, como pueden ser los textos escritos para ser leídos. Para evitar esta confusión, algunos autores distinguen entre tres tipos de corpus dependiendo de la modalidad, es decir, si es oral, de lengua hablada y de lengua escrita. A partir de ahí, un *corpus escrito* no puede ser otro que aquel recoja textos pertenecientes a todas las modalidades de la lengua escrita.

b) *Criterio de etiquetado*

Las fases de preparación del corpus incluyen igualmente el etiquetado de los textos. Una vez que está en

formato electrónico, un corpus puede adquirir dos formas: etiquetado y sin etiquetar. Un *corpus etiquetado* es aquel en el que se ha introducido por medio de códigos o anotaciones información lingüística (morfológica, sintáctica o semántica) utilizando para ello herramientas informáticas. Así, cada una de las palabras contendrá una etiqueta que proporciona información gramatical sobre ella. En cambio, un *corpus sin etiquetar* es aquel que no contiene información lingüística, sino tan sólo las palabras en bruto.

c) *Criterio cronológico*

Este criterio establece que un corpus puede estudiar el estado actual de la lengua (sincrónico), la evolución de la misma (diacrónico⁵⁴) o el estado de la lengua en un momento histórico concreto (cronológico).

d) *Criterio temático*

Nos permite distinguir entre corpus generales y especializados. En este sentido, un *corpus general* tiene por objetivo el estudio de la lengua sin ningún tipo de limitación temática o de otro tipo, mientras que un *corpus especializado*⁵⁵ es aquel que analiza un tipo de lengua en concreto, además, los corpus especializados son aquellos

⁵⁴ Éste es precisamente el marco de nuestra investigación al buscar el significado real de los términos, a través de la evolución que han tenido a lo largo de la historia de los títulos universitarios.

⁵⁵ También se denominan corpus de especialidad o corpus diseñados con fines específicos, al igual que sucede con la denominación de las lenguas de especialidad, también llamadas lenguajes de especialidad y lenguas para fines específicos, si bien se utiliza más esta última opción.

que han sido diseñados con algún fin específico, es decir, que no pretenden ser representativos del uso lingüístico general, sino del uso lingüístico de un grupo determinado de hablantes, que posee unas características o particularidades que lo alejan del uso general.

e) *Criterio de volumen*

Dependiendo del volumen de información y de su distribución, los corpus pueden estar formados por textos completos, es decir, *corpus textual (full text corpus)* o fragmentos de textos que normalmente se seleccionan para extraer una muestra representativa del estado de la lengua, es decir, un *corpus de referencia (sample corpus)*⁵⁶.

f) *Las lenguas implicadas*

Si resulta que en el diseño del corpus se tiene en cuenta la representatividad y el equilibrio entre diversas variedades de la lengua y se incluyen textos de cada una de ellas de acuerdo con un porcentaje proporcional, entonces estaremos ante un *corpus equilibrado*.

g) *Relaciones entre lenguas y grado de especialidad*

Cuando no se tiene en cuenta la representatividad y el equilibrio entre variantes, estamos ante un *corpus extenso*.

⁵⁶ Véase Pearson (1998).

h) Información extralingüística

Según este criterio, los corpus pueden diferenciarse dependiendo de si incluyen información extralingüística o no. En caso afirmativo, se trata de códigos o anotaciones que indican la procedencia del texto, tipo de texto, contexto situacional, número y características de los hablantes, etc. El corpus que proporciona esta información se denomina *corpus documentado* y el que no lo facilita, *corpus no documentado*.

La tipología de corpus que acabamos de presentar puede aplicarse tanto a corpus que contengan textos en una sola lengua (*corpus monolingüe*) como a corpus que incluyan textos en dos lenguas (*corpus bilingüe*) o más de dos lenguas (*corpus plurilingüe*). Los corpus bilingües y plurilingües permiten llevar a cabo estudios interlingüísticos, y se pueden subdividir a su vez en función de la relación que se da entre las diferentes lenguas y los objetivos para los que se utilizan. Por tanto, se suele distinguir entre corpus paralelos, corpus comparables y corpus de traducción libre.

4.2.2.2.1. Corpus paralelos

Este tipo de corpus que son también conocidos como *bi-texts* o *corpus alineados* o *corpus de traducción* (*translation corpora*), están compuestos por un texto y su traducción a una o varias lenguas. Estos corpus pueden subdividirse, a su vez, en corpus unidireccionales y corpus bidireccionales (véase Altenberg y Granger, 2002). En cuyo caso, cuando las traducciones se realizan en una sola

dirección (de la lengua A a la lengua B) son unidireccionales y cuando se realiza en ambas direcciones (de la lengua A a la lengua B y de la lengua B a la lengua A) se consideran bidireccionales.

Conviene señalar que los corpus paralelos se utilizan en la actualidad sobre todo en los organismos oficiales de países bilingües, como Canadá pero también en organizaciones plurilingües como la Unión Europea y las Naciones Unidas, en las que la mayoría de los documentos publicados deben aparecer en todas las lenguas oficiales de la organización. Hoy en día, el uso de corpus paralelos está muy extendido dentro de áreas como la lingüística computacional, la traducción automática, el inglés para fines específicos y, desde luego, también se está empezando a introducir dentro de la terminografía y se están obteniendo resultados bastante buenos. Sin embargo, este tipo de corpus plantea varios problemas metodológicos que han sido señalados por autores como Teubert (1996), Johansson y Oksefjell (1998), Altenberg y Granger (2002), Pérez Hernández (2002), entre otros. Por un lado, ofrecen la posibilidad de alinear el texto original y su traducción de manera que puedan extraerse equivalentes de traducción de forma automática o semiautomática y además son útiles para observar cómo el traductor resuelve problemas traductológicos y para extraer variantes interlingüísticas. Pero, por otro lado, el hecho de que una importante parte de los textos sea una traducción de la otra lengua, puede presentar muchos problemas de carácter lingüístico, ya que la lengua de traducción en muchas ocasiones puede estar influida o distorsionada por la lengua de origen, lo que tiene como consecuencia el hecho de que las colocaciones y convenciones retóricas asociadas a los tipos textuales de

una determinada lengua aparezcan desvirtuadas. Además, esta tipología de corpus difícilmente puede proporcionar una representación completa y equilibrada de las lenguas que se quieren comparar, pues no son muchos los textos que podemos encontrar con sus traducciones. Finalmente, otra de las desventajas de este tipo de corpus es que lo que se traduce suele variar de una lengua a otra, es decir, por razones culturales algunos tipos de textos sólo se traducen en una dirección y no en la otra.

Como resultado los corpus paralelos no suelen ser equilibrados, lo que limita su utilidad para determinado tipo de estudios interlingüísticos. Por eso, hay autores que creen que estos dos tipos de corpus tienen que ser complementarios y piensan además que es conveniente que los corpus plurilingües tengan dos componentes: un corpus de textos paralelos y otro de textos comparables (véase Teubert, 1996; López Rodríguez, 2001; Tognini Bonelli, 2002; Altenberg y Granger, 2002; etc.).

4.2.2.2.2. Corpus comparables

También llamados *paired texts*, son aquellos que poseen características y composiciones similares en cuanto al tema, la función comunicativa, etc., es decir, tipos similares de textos en más de una lengua, de forma que es posible establecer comparaciones interlingüísticas. Pero, en cierta medida, estos últimos son un conjunto de corpus monolingües que han sido recopilados de acuerdo con unos criterios muy parecidos, y que podríamos denominar subcorpus (véase Benninson y Bowker, 2000). No obstante, existe en la terminología utilizada para describir estos dos tipos de corpus, una contradicción y confusión en la

medida que los términos corpus paralelos y corpus comparables se han utilizado casi siempre indistintamente. Algunos autores utilizan el término corpus paralelo para referirse tanto a los corpus comparables como a los paralelos, aunque nos parece más adecuado usar el término corpus paralelo únicamente para los corpus de traducción alineados, en los que una unidad en el texto original está ligada a su unidad correspondiente en la traducción.

El uso de corpus comparables no es tan extendido como el de los corpus paralelos y el nivel de eficacia de las técnicas de extracción léxica bilingüe aplicadas a este tipo de corpus aún es insuficiente⁵⁷. Por tanto, la dificultad es evidentemente más grande que en los corpus paralelos, pues la búsqueda de la traducción de una palabra no se reduce a un segmento alineado, sino que se realiza de una forma más extensa. Por eso, no existen en la actualidad muchos corpus comparables. Citemos, a título de ejemplos, el corpus Aarhus Corpus of Danish, French and English que está compuesto de textos en tres lenguas diferentes y que coinciden en la temática: el subdominio especializado del derecho contractual. Este hecho de la escasez de ejemplos se refleja en la definición que el grupo de trabajo sobre corpus textuales EAGLES hace de los corpus comparables:

A comparable corpus is one which selects similar texts in more than one language or variety. There is as yet no agreement on the nature of the similarity, because there are very few examples of comparable corpora.

(EAGLES, 1996b)

⁵⁷ Sobre técnicas de extracción léxica bilingüe aplicada a corpus comparables véanse Peters y Picchi (1995), Rapp (1995 y 1999), Tanaka e Iwasaki (1996), Fung (1995 y 2000), Fung y McKeown (1997), Fung y Yee (1998), Benninson y Bowker (2000) y Tao y ChengXiang (2005).

La metodología de los corpus comparables, basada en la equiparación de textos originales se corresponde con lo que suelen hacer los traductores e intérpretes para aproximarse a la terminología de un ámbito de especialidad concreto, es decir, leen textos originales sobre ese campo en los dos idiomas y extraen sus propias conclusiones sobre equivalencias entre palabras analizando el uso de los términos en su contexto (véase Rapp, 1999).

Sin embargo, la existencia de los corpus comparables no está exenta de dificultades. La primera aparece precisamente con la comparación de datos, dificultad que permanece hasta la fecha, porque aún no se ha hallado la forma de cómo se debe realizar esa comparación. Las causas muchas veces están relacionadas con un desconocimiento de cómo establecer relaciones entre las expresiones de los dos idiomas que tienen un significado y una función comparables. Además, a diferencia de lo que sucede en los corpus paralelos, los corpus comparables no permiten mostrar varios equivalentes interlingüísticos, en el caso de que una de las lenguas o las dos proporcionen varias alternativas, a no ser que se hayan identificado anteriormente.

La segunda dificultad que plantea este tipo de corpus es que la comparación que se realice corre el riesgo de ser inadecuada si los textos elegidos en cada una de las lenguas no se seleccionan de acuerdo con unos criterios similares en cuanto a la función y el estilo. Esto explica el que utilizar corpus comparables se limite a lenguajes de campos de especialidad concretos.

Pero la utilización de esta tipología de corpus no tiene siempre elementos nefastos, sino que puede representar una elección positiva:

Se trata de un problema que aún no se ha resuelto adecuadamente, pero no hay que olvidar algo positivo, que para este tipo de corpus tenemos una mayor disponibilidad de corpus, ya que no tenemos la restricción de buscar textos originales con su traducción, sino tan sólo textos originales. Otra ventaja que tienen es que representan el uso real de la lengua en los dos idiomas ya que los textos que contienen no son traducciones, sino los textos en su lengua original.

(Sanz, 2006: 60).

Existen pocos estudios acerca de los criterios de selección que garantizan la comparación de los textos. Benninson y Bowker (2005) estiman que es fundamental que los dos corpus sean comparables en criterios de tamaño, tipo de texto y fecha de publicación. Por otro lado, Corazzari y Picchi (1994) consideran necesario que exista un vocabulario común y para ello proponen una combinación de criterios externos e internos. Entre los requisitos externos que señalan figuran el que los textos tengan un mismo tema, una misma función comunicativa, que correspondan a un mismo periodo de tiempo y a un mismo género, y entre los criterios internos, señalan la selección de textos que contengan un número determinado de palabras clave extraídas de un vocabulario especializado predefinido del lenguaje del campo que se esté estudiando. A partir de ahí, es normal que los textos comparables integren textos pertenecientes a lenguajes restringidos. En el caso de nuestra investigación, la selección de textos se ha basado,

esencialmente, en un criterio: el que los textos escogidos en ambos idiomas contengan determinadas palabras clave relacionadas con el campo de la Educación y, concretamente con los títulos universitarios. Una vez analizados los textos sacamos manualmente los posibles candidatos a términos que posteriormente estudiamos dentro de un corpus definitivo en el capítulo 7.

4.2.2.2.3. Corpus de traducción libre

Este tercer tipo alude a aquellos corpus paralelos que no son susceptibles de ser alineados porque están formados por textos entre los que existe una relación de traducción pero para los que no se puede garantizar la alineación de todas las frases o que todas las frases estén representadas en la traducción.

4.2.2.2.4. Corpus con una finalidad especial o corpus *ad hoc*

Hablamos de este tipo de corpus cuando la investigación que vamos a realizar no está limitada por una variedad lingüística ni por la comparación entre dos lenguas, sino por la información final que se pretende obtener. En este caso, la composición de estos corpus está condicionada por el objetivo del estudio que se lleve a cabo. Esa clase de corpus responde más a la necesidad de extraer definiciones u observar candidatos a unidades especializadas y se utilizan como recursos para la didáctica y la práctica de la traducción. Precisamente, por ser corpus *ad hoc* corresponden más con el espíritu de nuestro trabajo ya que reúnen aspectos de los tres tipos de

corpus vistos anteriormente. Pero lo más relevante de esta similitud es que el corpus bilingüe que hemos formado (véase capítulo 2, apartado 2) bajo los mismos criterios tiene como finalidad llegar a la definición conceptual de los títulos universitarios para su posterior traducción de una lengua a otra, algo que debe poder hacerse en ambas direcciones. No obstante, hemos querido limitar la fase de transformación del contenido textual del español al francés, teniendo en cuenta la influencia del componente cultural⁵⁸.

4.3. Conclusiones

Hemos dedicado este capítulo a los aspectos metodológicos que intervienen en la recopilación de datos terminográficos. El capítulo anterior ponía de relieve el estudio real de los términos, verdadero caballo de batalla de los nuevos enfoques terminológicos. Desde esta perspectiva, los términos van siempre ligados al lenguaje de especialidad en que se utilizan. Tampoco pueden aislarse del contexto situacional y social en el que se usan. Partiendo de esta realidad, cualquier investigación terminográfica que se enmarque dentro de esta visión debe estudiar y recoger términos procedentes de fuentes reales.

La dimensión comunicativa de las unidades terminológicas tiene la particularidad de conectar mejor la terminografía con la metodología que propone la lingüística de corpus. En esta línea, los corpus son, por tanto, una herramienta fundamental para dar cuenta de la triple

⁵⁸ Expresamos en la introducción del capítulo 8 los motivos esenciales que nos conducen a limitar la traducción de determinados conceptos exclusivamente hacia una sola lengua, de acuerdo con lo mencionado en el apartado 2.2.2.1 de este capítulo.

dimensión que conforman las unidades terminológicas (información conceptual, lingüística y contextual). Las tres dimensiones son necesarias para la elaboración de un recurso terminográfico de carácter bilingüe, muy útil para traductores e intérpretes. Es cierto que nuestra propuesta metodológica no abarca la utilización de corpus textuales informatizados, pero aun así, pensamos que su incorporación en esta clase de trabajos resulta muy beneficiosa, sobre todo, desde el punto de vista cuantitativo.

También hemos podido advertir que escasean trabajos serios que tratan del estudio de corpus en terminografía. Después de un breve repaso sobre el tipo de corpus, nos centramos en su definición conceptual que no ha resultado nada fácil.

Por último, llegamos a la conclusión de que los corpus pueden clasificarse según determinados criterios. Los corpus comparables han demostrado tener claras ventajas en comparación con los corpus paralelos. Siguiendo la dimensión comunicativa, esos corpus utilizan textos originales en dos lenguas, representando de este modo el uso real de la lengua en los dos idiomas. No obstante, tienen el inconveniente de contar con un tratamiento de datos muy complejo y de estar aun en fase de experimentación.

**Tercera parte: Criterios de
comparabilidad de títulos**

**Capítulo 5: Perspectiva de la Educación Comparada:
Objeto de estudio y metodología**

Tercera parte: Criterios de comparabilidad de los títulos

Capítulo 5: Perspectiva de la Educación Comparada: Objeto de estudio y metodología.

5.0. Introducción

5.1. Concepto de Educación Comparada

5.2. Dimensión histórica de la Educación Comparada

5.2.1. Fase de la descripción

5.2.2. Fase de la yuxtaposición

5.2.3. Fase de la interpretación

5.2.3.1. Enfoque interpretativo histórico

5.2.3.2. Enfoque interpretativo antropológico

5.2.3.3. Enfoque interpretativo filosófico

5.2.4. Fase de la comparación

5.2.4.1. Enfoque comparativo predictivo

5.2.4.2. Enfoque comparativo funcional

5.2.4.3. Enfoque comparativo tipológico

5.2.4.4. Enfoque comparativo global

5.3. Objeto de estudio de la comparación

5.4. Los métodos en Educación Comparada

5.4.1. El predominio de la descripción

5.4.2. El predominio de la explicación

5.4.3. El predominio de la aplicación

5.4.4. El predominio de la valoración

5.5. Limitaciones metodológicas en Educación Comparada.

5.6. Conclusiones

5.0. Introducción

La Educación Comparada⁵⁹ es considerada por varios estudiosos de dicha área de conocimiento como una ciencia de la educación. Muchos son los autores que han defendido la autonomía epistemológica de esta ciencia, su espacio en el entramado de los estudios y saberes pedagógicos así como su contribución a la comprensión de las principales tendencias de la educación mundial. Es cierto que el vocablo "comparado" aplicado a las ciencias sociales y, particularmente, a la educación ha existido siempre desde la antigüedad. Basta con leer a Platón, Cicerón o Aristóteles para darnos cuenta de las alusiones comparativas que realizaban entonces en relación a la educación (véase Brickman, 1966). En cambio, la etapa de la Edad Media se caracterizó por poner más énfasis en la uniformidad de las experiencias educativas procedentes de las grandes órdenes religiosas. La diversidad geográfica no primaba sino las similitudes en los métodos de enseñanza y el latín como idioma común (véase apartado 2, capítulo 7).

No pretendemos abarcar todas las etapas de la Educación Comparada sino más bien centrar nuestro interés a partir del siglo XX y concretamente en los métodos utilizados desde entonces hasta la actualidad. Por tanto,

⁵⁹ Educación Comparada y Pedagogía Comparada se han utilizado indistintamente para designar a la misma disciplina, pero nosotros optaremos por el primero por ser el más utilizado por los comparatistas: "A mi modo de ver, el término de Educación Comparada es el que reúne más condiciones para designar a nuestra ciencia dentro de nuestro ámbito idiomático, por las siguientes y escuetas razones: 1) Es el más próximo a la terminología internacionalmente empleada. 2) Es el de más rancia tradición. 3) Es el más adecuado bajo el punto de vista semántico, pues hace referencia tanto al objeto como al método de la disciplina. El de Pedagogía Comparada no me parece conveniente, porque no es la Pedagogía sino la Educación (en cuanto sistema social organizado) lo que realmente se compara" (García Garrido, 1982: 94).

el objetivo de este capítulo consiste en presentar el concepto de *Educación Comparada*, la(s) metodología(s) que utiliza para dar cuenta del entramado conceptual dentro de los estudios comparativos y las dificultades con las que se enfrenta a la hora de poner en práctica sus métodos. Obviamente, nos detendremos antes en cada uno de esos métodos⁶⁰ y lanzaremos una mirada crítica al objeto de estudio de esta disciplina y a su metodología.

5.1. Concepto de Educación Comparada

La *educación comparada* es la ciencia que estudia los sistemas educativos o aspectos de éstos mediante el método comparativo y con el fin de contribuir a su mejora (véase Velloso-Pedró, 1991). Rosselló (1978) la define como "la aplicación de la técnica de la comparación al estudio de determinados aspectos de los problemas educativos". En cambio, Lê Thành Khôi (1981) hace una aportación mucho más exhaustiva:

L'éducation comparée peut être définie comme la science qui a pour objet de dégager, d'analyser et d'expliquer les ressemblances et les différences entre des faits éducatifs, et/ou leurs rapports avec l'environnement (politique, économique, social, culturel), et de rechercher les lois éventuelles qui les commandent dans différentes sociétés et à différents moments de l'histoire humaine.

(Lê Thành Khôi, 1981: 42).

⁶⁰ Generalmente, los especialistas en Educación Comparada suelen hablar de cuatro métodos: el descriptivo, el interpretativo, la yuxtaposición y el comparativo.

Una de las definiciones conceptuales sobre educación comparada es la que nos facilita José Luis García Garrido.

En efecto, su definición tiene un aspecto diferenciador con respecto a otros autores puesto que establece al mismo tiempo una clara diferencia entre el objeto de estudio de la propia disciplina y el método utilizado para ello:

Es por ello peligroso definir a la Educación Comparada sólo o fundamentalmente en función de su metodología, semejante postura no lleva más que a una de estas dos cosas: o bien a considerar que nuestra disciplina no constituye en sí misma ningún saber específico, o bien a considerar que la Educación Comparada es prácticamente todo, y que engloba bajo sus crecidas alas a todas las veleidades comparatistas de las diversas ciencias de la educación. No dudo de que quienes han pensado o siguen pensando así han contribuido con frecuencia poderosamente al progreso de nuestra disciplina, pero estimo que su posición no puede ser mantenida por más tiempo, porque en la panorámica actual de las ciencias no hay demasiado sitio para saberes con tan poca autonomía o con tan desarrollos tentáculos.

(García Garrido, 1981b: 173).

Pero es de recibo señalar que tanto su objeto de estudio, su método, su finalidad, como la utilidad que tiene y hasta su denominación conceptual han suscitado siempre controversias entre los especialistas de esa materia. En cuanto a su definición, Ferrer indica que:

Al intentar establecer una definición de Educación Comparada surge en primer lugar la duda de si es más correcto emplear este término o si por el contrario cabe emplear otros más o menos afines al mismo.

(Ferrer, 1990: 14).

García Garrido (1991) afirma que su objeto de estudio es descubrir, estudiar y comparar el complejo entramado que representa en cada pueblo el proceso educativo. El método por excelencia de la educación comparada está constituido por cuatro fases: descripción, interpretación, yuxtaposición y comparación. Es preciso resaltar que la mayoría de los comparatistas en esta materia coinciden en reconocer la existencia de estas cuatro fases (véanse Ferrer, 1990; García Garrido, 1981b, 1982, 1990; Raventós Santamaría, 1990; Schneider, 1966; etc.). Sin embargo, debemos señalar que todas ellas no han acompañado siempre los estudios comparados ni tienen que estar presentes en cada estudio que se realice. A continuación, presentamos de forma sucinta cada una de esas fases.

5.2. Dimensión histórica de la Educación Comparada

5.2.1. Fase de la descripción

Consiste en la realización de trabajos que se caracterizan por la descripción del sistema o de un hecho educativo en particular. Bien es cierto que en la actualidad también podemos encontrar este tipo de trabajos, sobre todo en los informes de organismos internacionales como la UNESCO, pero son estudios que se llevan a cabo, particularmente, en el siglo XIX, conocido como "siglo de los viajeros". Esta etapa se caracteriza por la recogida de experiencias de otros países que pudieran ser utilizadas en el del viajero. Por tanto, las visitas que se realizaban fuera del país estaban más orientadas al hallazgo de

experiencias aplicables y no tanto al estudio del verdadero valor que en sí mismas pudieran tener dichas experiencias. Generalmente, los viajeros eran becados por sus países de origen y su tarea consistía en observar experiencias extranjeras bajo su óptica, aunque también se dieron casos de viajeros que llevaban un plan preelaborado para evitar impresiones subjetivas. Pero en general, los autores no se dedicaban a la recogida de datos sistemáticos, y tampoco estaban sujetos a unas reglas de orden y de exactitud que permitieran la homologación y comparación con los datos de otros países. De hecho, no tenían ni la menor idea de que estuvieran contribuyendo al nacimiento de una nueva ciencia llamada Educación Comparada.

5.2.2. Fase de la yuxtaposición

Se caracteriza por el hecho de que los viajeros no llevaron a cabo las comparaciones propiamente dichas, sino que los trabajos que realizaban eran yuxtaposiciones de realidades educativas, aunque hoy debemos reconocer que esto ha ayudado al desarrollo de la disciplina y ha despertado el interés de los poderes públicos sobre las realizaciones de los demás países. No obstante, la yuxtaposición tiene como finalidad colocar ordenadamente en paralelo los elementos de dos sistemas educativos, buscando aquéllos que tengan alguna correspondencia de un sistema a otro. La colocación en paralelo de los elementos seleccionados aporta informaciones sobre sus diferencias y semejanzas.

5.2.3. Fase de la interpretación

Considerada como la etapa de la profundización de la fase descriptiva, intenta proporcionar explicaciones sobre el fenómeno estudiado. A esta altura, los autores centran su mirada en las razones de las descripciones que han realizado, lo cual requiere un mayor conocimiento por parte del investigador sobre el fenómeno educativo objeto de estudio. Esa etapa consta de tres periodos que podríamos resumir en diferentes enfoques.

5.2.3.1. Enfoque interpretativo histórico

Dos son los autores que destacan en esa visión, Isaac León Kandel y Nicholas Hans. El primero aborda el estudio de algunos sistemas educativos con la preocupación que le generan los problemas básicos de carácter histórico político. Su estudio intenta aportar datos referentes a puntos concretos:

- ▶ Organización de los sistemas nacionales
- ▶ Educación secundaria
- ▶ Preparación de maestros
- ▶ Administración escolar
- ▶ Educación elemental

A este autor le preocupan particularmente las causas que justifican los hechos educativos, las concepciones que los preparan y alimentan, así como las similitudes y diferencias que guardan con los experimentos en otros países. No tardaría en advertir que las experiencias educativas tienden a repetirse de modo parecido en países

distintos, pero con resultados diferentes. Por tanto, ante la evidencia de que los problemas educativos tienen un alcance general, no cabe duda de que cada país intenta solucionarlos de manera diferente.

Esencialmente, esta etapa indica que el estudio de la Educación Comparada no debe suponer la idea de incorporar al propio sistema educativo experiencias procedentes de realidades extranjeras, sino la de comprender las razones profundas de esas experiencias distintas y extraer de ellas enseñanzas que puedan servir a mejorar la comprensión de otros pueblos y para criticar las propias realizaciones.

El segundo de esos autores, Nicholas Hans, es uno de los que más se esforzó en encontrar un adecuado cauce a la explicación de los sistemas educativos, desarrolló su actividad fundamentalmente en Inglaterra, siendo su aportación en este ámbito muy decisiva. Este comparatista utiliza la comparación como método predominante en su amplia producción escrita y en su actividad docente iniciada en el *King's college* de Londres, donde actuó como profesor de Educación Comparada. Los puntos fundamentales de su pensamiento son los siguientes:

- ▶ Factores naturales: racial, lingüístico y factores geográficos y económicos.
- ▶ Factores religiosos o antiguos: entre las religiones tradicionales de Europa, elige la católica, la anglicana y la puritana.
- ▶ Factores seculares o ideológicos: humanismo, socialismo, nacionalismo y democracia.

Hans piensa, además, que hay cinco factores fundamentales que definen a una nación, se trata de:

- ▶ Unidad de raza
- ▶ Soberanía política
- ▶ Unidad de religión
- ▶ Territorio compacto
- ▶ Unidad de lengua

No obstante, reconoce que no hace falta que existan todos esos factores para darse el caso de la existencia de una nación.

5.2.3.2. Enfoque interpretativo antropológico

Dentro de esta corriente, están las importantes aportaciones de Friedrich Schneider a la Educación Comparada. Lo mejor de su pensamiento se encuentra en dos de sus obras, "*Triebkrafte der Pädagogik der Völker*", en castellano: Pedagogía de los pueblos y "*Vergleichende Erziehungswissenschaft*" que en español significa Pedagogía comparada. Al contrario de lo que ocurre con otros comparatistas, este autor no deja de prestar atención a determinados aspectos al hablar del carácter nacional. Además, resalta la necesidad de profundizar en la psicología de los pueblos, la necesidad de no importar ningún modelo educativo determinado sin examinar antes si está de acuerdo con el carácter propio del pueblo importador, y de la necesidad de no recomendar, reformar o innovar alguno que no esté radicalmente posibilitado en el carácter concreto del pueblo en el que haya que recibirlo.

Junto al elemento de índole nacional enumera otros factores:

- ▶ El espacio geográfico
- ▶ La economía
- ▶ La cultura
- ▶ La religión
- ▶ La ciencia
- ▶ La estructura social y política
- ▶ La historia
- ▶ Las influencias extranjeras
- ▶ Los factores endógenos del desarrollo pedagógico.

Desde el punto de vista metodológico, Schneider sugiere la necesidad de dar un impulso nuevo y atrevido a la disciplina que prefiere llamar "ciencia comparativa de la educación". Uno de los principales objetivos de la Educación Comparada según este autor es la asistencia educativa a los pueblos de menor desarrollo y su tendencia consiste en dotar a la investigación comparativa de un sesgo prospectivo y de llevarla a cabo con la mirada puesta en el futuro.

Otro autor por destacar dentro de este enfoque es Athur Henry Moehlman. Publicó en 1964 lo que se considera hoy su obra maestra y cuyo título es "Sistemas comparados de educación". Distingue catorce factores que, a largo plazo, determinan el carácter de la educación de un pueblo concreto.

Esos factores se agrupan de la siguiente manera:

- ▶ Poblaciones, espacio y tiempo
- ▶ Idioma, arte, filosofía y religión
- ▶ Estructura social, gobierno y economía
- ▶ Tecnología, ciencia, salud y enseñanza

La tendencia que imprime Moehlman coincide con la de comienzos de los años sesenta y que serían principalmente la sistematización de la educación comparada.

5.2.3.3. Enfoque interpretativo filosófico

Joseph A. Lauwerys, primer profesor de Educación Comparada en la Universidad de Londres, desarrolla una amplia actividad científica y docente en defensa de esta disciplina. Su pensamiento fue difundido por varios estudios y artículos y hasta respondió con una gran aportación a un encargo que le hizo la UNESCO, gracias a su preocupación por encontrar un sistema de clasificación universalmente aplicable a los diversos niveles y aspectos de los sistemas educativos. En su opinión, el "carácter nacional" tiene un "valor heurístico y ayuda a formular preguntas y guiar la investigación". Por ello, estima que más que de "carácter nacional" o de "características nacionales", la Educación Comparada debería hablar de "estilos nacionales" en filosofía. Es cierto que la filosofía tiene un alcance universal, añade, pero no cabe duda de que los diversos pueblos han insistido en un tipo concreto de filosofía.

En 1928 Hessen publica un espléndido trabajo titulado "Comparación crítica de la estructura escolar de otros países". Enumera cuatro problemas:

- ▶ Educación obligatoria
- ▶ Escuela y Estado
- ▶ Escuela e iglesia
- ▶ Escuela y vida económica

El autor examina de forma crítica el enfoque de estos problemas en varios sistemas educativos. La influencia que tuvo en Alemania también se hizo notar a través de Hans en el contexto angloparlante.

5.2.4. Fase de la comparación

Esta etapa cuenta con cuatro enfoques: el comparativo predictivo, el comparativo funcional, el comparativo tipológico y el comparativo global que pasamos a presentar de forma más detallada.

5.2.4.1. Enfoque comparativo predictivo

Pedro Rosselló es el máximo representante de este enfoque que concibe la Educación Comparada de una forma dinámica y la denomina "corrientes educativas". Para él, la base de la comparación debe girar en torno a una serie de variables que a su vez están relacionadas con determinados factores. En este sentido, el autor establece la estructura de la Educación Comparada desde cuatro variables:

1)- El sujeto de la comparación: puede ser más específico y más general dentro del esquema del sistema educativo de un país. En este caso, el sujeto de la comparación puede estar representando:

- ▶ Todo el sistema educativo del país
- ▶ Cualquier nivel educativo
- ▶ La financiación
- ▶ Las estructuras administrativas
- ▶ Los planes de estudio, la metodología, etc.

2)- El área de la comparación: entre ciudades, regiones, países, continentes, etc.

3)- La naturaleza de la comparación puede ser:

- ▶ Una comparación "descriptiva" (analogías y diferencias).
- ▶ Una comparación "explicativa" (intentando hallar las causas de estas analogías y diferencias).

4)- El sentido de la comparación:

- ▶ Puede ser una comparación estática, es decir un estudio que se realiza en un momento puntual.
- ▶ Puede ser una comparación dinámica, comparación de las situaciones en evolución.

5.2.4.2. Enfoque comparativo funcional

Andreas M. Kazamias entiende la metodología de la Educación Comparada desde una perspectiva interdisciplinar, combinando el enfoque "humanista" y las contribuciones de la Historia, las Ciencias Políticas y la Sociología. Sus estudios comparativos tienen una clara tendencia analítica. Desde este enfoque, el objetivo de la Educación Comparada consiste en descubrir las funciones que las escuelas desarrollan en cada país. En su opinión la disciplina debe adoptar deliberadamente una "base científica". Además, critica duramente los fundamentos historicistas porque, al parecer, están viciados del subjetivismo y sesgan los tratamientos que se hacen a los sistemas educativos estudiados. Alega que la objetividad de los estudios comparados depende de que se los considere como estudios y que esto sólo puede darse si se utiliza el método funcionalista y su técnica de las covariaciones, cuyo valor está suficientemente contrastado en los estudios sociológicos y antropológicos. Mantiene que las comparaciones deben realizarse entre dos o más sistemas educativos, previamente descritos y considerados como estructuras sociales. No obstante, advierte que tales estructuras pueden desempeñar funciones diferentes.

Dentro de este enfoque destaca también Brian Holmes, Catedrático de Educación Comparada en la Universidad de Londres desde 1979. También ocupó el cargo de director del departamento de Educación Comparada, del Instituto de Educación Comparada en la misma universidad. Entre sus principales preocupaciones ha estado siempre la metodología de dicha materia. En 1965 publica "*Problem in Education-A Comparative Approach*" (Problemas de la Educación. Una

aproximación comparativa). El libro incluye las conclusiones alcanzadas en su tesis doctoral y otras investigaciones que realizó anteriormente. Como consecuencia de los trabajos que realiza en 1967 con sus alumnos, publica una colección de ensayos titulada "*Educational policy and the mission schools*" (Política educativa y las escuelas misioneras).

5.2.4.3. Enfoque comparativo tipológico

Su principal impulsor es sin duda C. Arnold Anderson, un autor que dedicó su vida a la docencia. Sus publicaciones se centran fundamentalmente en los problemas de la movilidad y el cambio social y su repercusión en la Educación. La década de los 60 le lleva a profundizar en el estudio de la planificación y de los problemas educativos en los países industrializados. Para este autor la Educación Comparada es una ciencia interdisciplinaria. Aboga por una metodología más empírica que potencie el valor de los enfoques multidisciplinarios. Desde su punto de vista, la Educación Comparada es un medio, no un fin en sí misma. Además de un método científico propio, defiende la importancia de una metodología basada en las ciencias sociales y la necesidad de disponer de unos principios básicos de comparación, tipologías, clasificaciones, modelos, teorías, etc., puesto que todos esos medios, aislados o combinados, permiten una mejor ordenación e interpretación de los datos educativos. Por tanto, su método de trabajo se centra en la correlación entre diferentes elementos de los sistemas educativos.

5.2.4.4. Enfoque comparativo global

Leo R. Ferning centra pronto sus trabajos en nuevos campos, tales como la innovación en el contexto educativo, la modernización del sistema de la información y de documentación, entre otros. En los años 50 fue el encargado de la publicación de importantes volúmenes como "La educación en el mundo" que publica la UNESCO en aquel entonces. Defiende la idea de una comparación que se desarrolla con una mentalidad universal porque puede aplicarse así a cualquier país. Opina, por consiguiente, que la comparación no es posible sin una cooperación internacional para superar los problemas encontrados. Añade que la problemática de la Educación Comparada sólo debe abordarse desde la perspectiva de estudios de casos y que para ello, habría que desglosar las características educativas fundamentales que se dan a nivel mundial en los correspondientes contextos geográficos estudiados. Además, recomienda el estudio y la reforma los sistemas educativos específicos de los países bajo unas pautas internacionales. El proceso de Bolonia⁶¹ en curso de experimentación es, sin duda alguna, una de las respuestas a esa llamada de atención.

5.3. Objeto de estudio de la Educación Comparada

No se puede negar que en función de la definición que adoptemos acerca del concepto de "Educación Comparada" (o "Pedagogía Comparada"), su objeto de estudio puede ser distinto. Pero es cierto que las investigaciones en

⁶¹ Véase capítulo 1.2.2

Educación Comparada han versado, a menudo, sobre los sistemas educativos cuando no ha sido sobre los elementos singulares del mismo. Por tanto, conviene puntualizar que hasta las fechas más recientes el objeto de estudio de esta ciencia son, en términos generales, los sistemas educativos y su objeto específico serían los aspectos particulares de los mismos.

Anteriormente, el reconocimiento de una ciencia dependía de que tuviera un objeto de estudio. Últimamente, se añade también a este requerimiento la existencia de una metodología. En Educación Comparada, estos dos elementos fundamentales no han tenido siempre la misma consideración por parte de los estudiosos comparatistas, si su metodología ha suscitado muy pocas controversias, las posturas ante su objeto de estudio han sido abundantes. A continuación, pasamos a presentar algunas de las más relevantes, desde el punto de vista de José Luis García Garrido, uno de los especialistas más importantes de nuestra época en materia de Educación Comparada.

1. Rechaza la existencia de una ciencia comparativa de la educación y reconoce en su lugar la presencia de una metodología comparada aplicada a la educación. Comparten esta postura otros autores como García Hoz (1964), Villalpando (1961), etc. Piensan que no se puede aplicar indistintamente el método comparativo a la educación en general, sino a cada uno de los elementos y procesos educativos. Asunto que retomaremos más adelante para justificar las limitaciones del método en Educación Comparada.
2. Reconoce la existencia de una ciencia comparativa de la educación porque está probada la existencia

de un método comparado aplicado a las cuestiones de índole educativa. Los mismos argumentos utilizados en contra líneas arriba sirven para justificar ahora la postura inversa. En este sentido, lo fundamental para una ciencia es su método. Tusquets defiende esta actitud alegando lo siguiente:

La Pedagogía Comparada es la ciencia que plantea e intenta resolver los problemas educativos valiéndose del método comparativo (...) La Pedagogía Comparada es sustancialmente un método. Ponerlo en duda o negarlo, como hace Schneider, me parece sacar las cosas de quicio.

(Tusquets, 1969: 18).

3. Avala la existencia de una ciencia comparativa de la educación con un objeto específico, pero sin una metodología propia. Lo más llamativo de esta posición radica en la importancia del objeto y no del método como hemos visto antes:

La educación comparada viene definida (...) no por sus métodos, que toma de todas las disciplinas, sino por su objeto: la comparación de hechos educativos y de las relaciones que los unen a su medio.

(Lê Thành Khôi, 1981: 43).

4. Consideración de la Educación Comparada como "Geografía de la Educación". Esta visión viene a decir que el objeto de estudio de esta disciplina son los países o naciones. En este caso, la

Educación Comparada podría considerarse como una ciencia fundamentalmente *descriptiva*. Por tanto, prevalece la descripción sobre el componente "comparación". El máximo defensor de esta postura es seguramente Debesse-Mialaret⁶².

5. La educación Comparada entendida como "Historia Comparada de la Educación contemporánea". En este sentido, varios son los autores que han defendido las vinculaciones entre ambas disciplinas. Queremos resaltar especialmente las aportaciones de Hans, Ulich y Schneider. Sin embargo, en opinión de José Luis García Garrido, estas consideraciones son puramente "filo históricas" ya que siempre han defendido una ciencia comparativa independiente.
6. Planteamiento de la Educación Comparada como estudio comparado de los sistemas educativos vigentes en la actualidad. Se trata de la postura más compartida por los comparatistas de hoy, aunque quepan siempre matices entre ellos. La gran mayoría coincide en considerar que los *sistemas educativos* constituyen el objeto específico de la disciplina. Pero este hecho no simplifica tampoco las cosas porque esos mismos autores no definen "sistema educativo" de la misma manera. Mientras algunos lo consideran "hechos educativos" (Lê Thành Khôi), otros lo entienden como "problemas educativos" (Tusquets), cuando hay que especificar el objeto de estudio de esta ciencia. No obstante, la forma más habitual de entender "sistema educativo" es en sentido amplio, el cual sugiere que se puede

⁶² Véase Debesse-Mialaret (1974).

estudiar tanto en su conjunto como a través de sus diferentes y diminutos aspectos, situaciones, problemas, etc.

Retomando la primera postura que rechaza la existencia de la Educación Comparada pero sí avala la utilización de una metodología, pensamos que este último planteamiento encaja con nuestra línea de reflexión porque entiende que cada objeto de estudio requiere una metodología adecuada. García Garrido comparte con nosotros este mismo parecer:

Por supuesto que el objeto *determina* de algún modo la elección del método. Según sea la naturaleza del objeto habrá uno u otro método que se le adapte mejor, que le convenga más.

(García Garrido, 1990: 108).

De acuerdo con lo que precede y teniendo muy presente el objeto de estudio de nuestra investigación (véase epígrafe objeto de la investigación), queremos poner especial énfasis en el tipo de metodología utilizada en Educación Comparada. Veremos, *a posteriori*, si esta tipología es adecuada para los objetivos que nos hemos marcado o si por el contrario requiere la naturaleza de nuestro trabajo otro tipo de metodología más acorde con nuestros objetivos.

5.4. Los métodos en Educación Comparada⁶³

El método principal de acceso al conocimiento desde esta disciplina es, sin duda, la comparación. Esto no quiere decir que no existan otros métodos para abordar

⁶³ Entendemos por *métodos* todos los procedimientos, caminos o metodologías mediante los cuales se puede acceder al conocimiento.

cualquier estudio comparativo propio de esta ciencia. Aunque siempre aparecen algunas distinciones en sus planteamientos personales, generalmente todos los comparatistas están de acuerdo con los fundamentos teóricos del método en Educación Comparada:

En el fondo, puede afirmarse que los fundamentos del método comparativo, (...) son prácticamente los mismos en la casi totalidad de los comparatistas. Pero, considero, (...), que los comparatistas actuales han procurado poco por el método comparativo y mucho por la educación.

(Raventós Santamaría, 1990: 97).

Varios son los autores que han propuesto enfoques metodológicos en Educación Comparada, pero nosotros optamos por limitar este apartado a la clasificación que hace García Garrido (1990), sobre la base precisamente de los trabajos realizados con anterioridad por otros comparatistas⁶⁴.

5.4.1. El predominio de la descripción

Considerada como la etapa de los "relatos de viajes", ese enfoque metodológico basado en la descripción tuvo una larga duración y constituyó las primeras aproximaciones sistemáticas de la ciencia comparativa. Cada viajero que se dedicaba a la descripción de sus vivencias en el extranjero realizaba su actividad como le parecía, sin preocuparse demasiado porque su labor descriptiva tuviese forma

⁶⁴ Véanse Noah-Eckstein, 1969; Marquez, 1972; Bereday, 1977; Epstein, 1982; Alberti-Zigliio, 1986, etc.

científica. Jullien de Paris fue el precursor en hacer de la descripción una actividad metodológica insoslayable. Personaje de una inclinación positivista, construyó sus famosas *tablas* que contenía varias preguntas con la idea de garantizar la uniformidad en el proceso de recopilación de datos, que servirían posteriormente para establecer comparaciones. Como indicaría el propio Jullien (1917), su contribución fundamental a la Educación comparada fue la de dotar a esta ciencia de un instrumento para la recogida de informaciones, única medida para cualquier estudio comparativo y al mismo tiempo una herramienta para apreciar el valor real de las instituciones.

A partir de entonces, aparecen dos tendencias claramente diferentes. La primera es la que Hilker denomina "subjetivo-impresionista" y que se caracteriza por orientar las descripciones en las impresiones subjetivas de los viajeros. En esta tendencia destacan la mayor parte de los viajeros educacionales del siglo XIX (véanse Cousin, Arnold, Maun, Ushinsky, Thiersch, etc.). La segunda tiene las mismas inclinaciones positivistas que Jullien por centrar sus trabajos en la búsqueda de datos objetivos. No le resultará fácil abrirse paso a esta tendencia aunque utilizará pronto las técnicas estadísticas y las matemáticas para objetivar al máximo las descripciones que hacían. Los principales usuarios de esta línea de reflexión fueron los organismos internacionales y principalmente la UNESCO⁶⁵.

⁶⁵ Véase *L'Education dans le monde. Annuaire international de l'éducation, volume 32, 1980*. Se trata tan sólo de un ejemplo entre los numerosos casos existentes.

5.4.2. El predominio de la explicación

Sadler fue el primero en rechazar abiertamente la utilización de una metodología basada en la simple recogida de datos e informaciones sobre las experiencias educativas extranjeras. Según este autor, para sacar el mayor partido a esas vivencias personales (o descripciones) era necesario profundizar en el por qué y en el para qué de las mismas. Habría que encontrar, como bien indica el propio Sadler "la fuerza espiritual intangible impalpable" que servía de sostén y dotaba de eficacia a determinados sistemas o instituciones. Sin restarle importancia a la descripción, el autor destaca la necesidad de añadir la explicación.

Más tarde aparece toda una nueva generación de comparatistas, entre los cuales destacamos a Kandel, Schneider, Hans, Hessen, etc. Dedicán sus actividades a la explicación de hechos educativos en vez de pararse en puras transposiciones de esos hechos, de unos pueblos a otros. No obstante, ninguno de ellos rechazó la necesidad de utilizar los datos objetivos ni la de elaborar descripciones sobre la base de un método científico. Incluso incorporan en sus trabajos otras metodologías propias de la historia o la filosofía y muchos más procedimientos metodológicos usados en las ciencias sociales.

Esta tendencia predomina durante varias décadas en muchos de los estudios dedicados a sistemas educativos concretos. Tales estudios no se conforman con ser descriptivos, sino que procuran siempre aportar alguna explicación a los casos que tratan.

5.4.3. El predominio de la aplicación

Este enfoque se basa en el concepto de *utilidad* al que el propio padre de la Educación Comparada, Jullien de Paris, no fue ajeno.

En efecto, todos los viajes que tuvieron lugar en el siglo XIX fueron motivados por la idea de utilidad y los deseos que tenían los países para ponerse al día en cuestiones de educación. Así lo reconoce Kazamias (1961) cuando afirma que el antiguo enfoque tenía un doble carácter, descriptivo y prescriptivo y, en este último caso, eran los comparatistas los que les recomendaban a sus respectivos gobiernos la necesidad de incorporar a sus propios modelos educativos experiencias extranjeras.

Pero al final, no es la idea de utilidad la que justifica la existencia de esta ciencia, porque todos esos autores rechazan la idea de copiar modelos ajenos que proceden de otros contextos educativos. En este sentido, consideran la Educación Comparada como una ciencia esencialmente aplicada "*cuya metodología debe dar primacía absoluta a todo aquello que posibilite y facilite su eficaz aplicación*" (García Garrido, 1990: 111).

Pedro Rosselló fue uno de los autores que dio un fuerte impulso a este enfoque. Elaboró la teoría de las *corrientes educativas* que permitiría detectar en un momento determinado qué corrientes educativas podían ser aplicadas y cuáles no.

Aquello era necesario para adelantar resultados, o lo que es lo mismo, *predecir* el futuro de un sistema educativo después de haberle aplicado algunos cambios en su estructura. Desde entonces los comparatistas no dejarán de

utilizar la predicción y la aplicación para alcanzar sus objetivos.

Pero lo realmente llamativo es que no fue sin la preciada ayuda del desarrollo metodológico de las Ciencias Sociales, y muy particularmente de las aportaciones de las técnicas estadísticas.

El *problem-approach* (estudio de problemas) es un ejemplo palpable de la aplicación. Se reconoce a Brian Holmes como el comparatista que más ha profundizado en este enfoque. También es cierto que ha sido influido por el operacionismo de Dewey y por el "dualismo crítico" de Popper.

Holmes publica dos importantes obras (1965 y 1981) en las que aparece con nitidez que su metodología no es exactamente propia de la ciencia que defiende:

(...) es esencialmente sociológico; en él se unen a veces consideraciones de carácter económico y de una filosofía social progresiva; pero el punto de vista pedagógico no aparece más que esporádicamente.

(Vexliard, 1970: 86).

Con este enfoque vemos como la Educación Comparada no utiliza una metodología propia sino que se nutre de metodologías de otras disciplinas pertenecientes a las Ciencias Sociales. En esta misma línea, King⁶⁶ critica la primacía de la aplicabilidad y defiende los "enfoques metodológicos de diferente signo, siempre que se adecuen a

⁶⁶ La doctrina metodológica de King está recogida en su obra "*Comparative Studies and Educational Decision*" (1968). Pero para comprender mejor sus bases metodológicas, consúltense sus trabajos, 1959; 1965; 1968; 1970 y 1979.

la naturaleza del objeto estudiado" (García Garrido, 1990: 112).

5.4.4. El predominio de la valoración

Parte de la idea de que todos los comparatistas suelen realizar *valoraciones* más o menos fundamentadas. Pero en cualquier caso, aparece siempre la sombra de una ideología por parte del comparatista. Prácticamente todos los autores coinciden en que cualquier estudio comparativo utiliza un criterio de valoración (véanse Beeby, 1970; Carnoy, 1974). Al parecer, la Educación Comparada no puede escapar de la actitud valorativa puesto que forma parte de la propia naturaleza de la comparación. Pero debemos asumir que esa actitud no puede darse *a priori* aunque la tarea no es nada fácil. Cada autor procura llegar a valoraciones lo más objetivas posible, pero siempre con el acierto de hallar el *método* más apropiado para hacerlo. Con todo ello, es obvio que un solo método no puede cubrir todas las exigencias a la hora de llevar a cabo una actividad de esta envergadura. Por este motivo abogamos por la conjunción de varias metodologías, partiendo de una dimensión interdisciplinaria para cubrir las carencias que proporciona la Educación Comparada desde el punto de vista de su propia metodología.

5.5. Limitaciones metodológicas en Educación Comparada

Ya hemos resaltado en apartados anteriores que cualquier estudio comparado requiere de una metodología acorde con su objeto de estudio. Siguiendo esta línea nos parece oportuno señalar que los métodos utilizados en Educación Comparada no pueden ser suficientes a la hora de

realizar estudios comparativos basados en otras ciencias (la terminología en el caso de nuestro estudio). No obstante, combinar metodologías puede conducir a soluciones mucho más plausibles que estancarse en una dimensión metodológica única. Porque si la metodología comparativa ofrece amplias posibilidades en investigación, también es cierto que no debemos olvidarnos de sus cada vez más evidentes limitaciones, que son sin lugar a dudas numerosas. Una de sus principales insuficiencias está relacionada con las dificultades que encuentran los comparatistas a la hora de traducir parte o el conjunto de todo un sistema educativo antes de proceder al estudio comparado. A este respecto, sobre los desacuerdos existentes acerca de la denominación de la disciplina, Schneider (1966) rechaza con firmeza una de las opciones que ofrece King Hall al intentar hallar un término intermedio entre Pedagogía Comparada y Educación Comparada. Su postura se apoya sobre la base de que la propuesta de King ("Política educacional comparada") no podía traducirse a ninguna otra lengua:

Me opongo radicalmente a la tercera de las soluciones propuestas. La nueva designación no cuadra a nuestra disciplina ni a su investigación y docencia científicas; a lo sumo expresa una obligación concerniente a la aplicación práctica de las investigaciones comparativas. Bastaría, por lo demás, para rechazarla el hecho de que sea intraducible a ningún otro idioma europeo.

(Schneider, 1966: 148).

Si en la década de los 60 el problema de la intraducibilidad era suficiente motivo de obstáculo a la

aplicación del método de comparación en Educación, no es sorprendente que hoy día todavía siga generando complicaciones en esta disciplina. Por esta razón pensamos que la metodología en Educación Comparada no puede encarar siempre sola los estudios comparativos, especialmente, cuando se trata de sistemas educativos de países diferentes con distintas lenguas como en el caso de nuestra investigación. Es obvio que necesita de otras ciencias y/o disciplinas, pero sobre todo le hace falta combinar su metodología con la de otras áreas del saber⁶⁷. De ahí la importancia y urgencia de promover la interdisciplinariedad, ya no sólo al nivel teórico sino también en cuestiones prácticas, como es llevar a cabo un análisis exhaustivo de determinados conceptos del campo de la Educación para su posterior traducción a otro idioma (véase capítulo 7 del presente trabajo). Sin embargo, queremos centrarnos especialmente en el problema generado por la subjetividad:

Haciendo justicia a las teorías y a los otros métodos, A. Kazamias proclama que la educación comparada debe adoptar deliberadamente una base científica; las explicaciones dadas hasta ahora de las diferencias y de las semejanzas entre los sistemas educativos, basándose sobre todo en la historia, son notoriamente insuficientes (...) porque todas están por lo menos viciadas de un subjetivismo que se inclina hacia el ensalzamiento; (...).

(Vexliard, 1970:).

⁶⁷ Incorporamos la terminología diacrónica como metodología para la descripción y comprensión de los términos objeto de estudio en esta tesis doctoral (véase capítulo 7).

Efectivamente, ningún estudio está exento de una dosis de subjetividad (véase apartado 4.4 del presente capítulo). La incorporación sistemática de un *tertium comparationis* (tercer criterio de comparación) al que nos referiremos más adelante hace aún más evidente ese carácter subjetivo. A este respecto, el positivismo dejó la sensación de que era posible llegar a conclusiones objetivas si se dejaban atrás las viejas deducciones y abstracciones de origen metafísico y se aceptaban los eficaces instrumentos empleados por las ciencias de la naturaleza. Desgraciadamente, ese sueño positivista de eliminar por completo la presencia de factores subjetivos ha ido poco a poco desvaneciéndose, de tal manera que hoy día todavía aparecen argumentos sólidos que demuestran esa realidad en los estudios comparativos:

No es el caso de repetir aquí los abundantes y serios argumentos que suelen aducirse sobre el tema: implicación del sujeto que estudia en el objeto estudiado por parte de las ciencias sociales penetración ideológica de los conceptos mismos sobre los que se edifica la investigación, participación interesada del sujeto en la elección de los temas e incluso en la selección de los datos, inexistencia de datos sociales totalmente objetivos (no lo son ni siquiera los datos estadísticos, ni incluso los demográficos, etc.), y algunos más.

(García Garrido, 1990: 126)

Noah y Eckstein también ahondan en esta dirección al afirmar que "demasiado a menudo, el observador de los fenómenos sociales es subjetivo; sólo los datos son neutrales" (1970: 146). Lê Thành Khôi (1981) comparte esta visión dado que, en su opinión, la objetividad absoluta es

inalcanzable por ninguna ciencia, ni siquiera por las ciencias de la naturaleza.

Tal obviedad no quiere decir en absoluto que tengamos que renunciar a conseguir, en nuestras investigaciones, un grado de objetividad cada vez más significativa. Cualquier comparatista debe tener una actitud que le permita poner todos los medios a su alcance para superar los planteamientos subjetivos y acercarse al máximo a la objetividad. Y para ello, le servirán de gran ayuda determinados métodos y técnicas de análisis. En cualquier caso, el investigador debe marcar su posición en cuanto al *tertium comparationis*.

Pero resulta conveniente aclarar el concepto de "*tertium comparationis*" para arrojar luz sobre la principal limitación que, a nuestro juicio, tiene la metodología comparada. Esta denominación significa que todo proceso comparativo necesita de unos elementos mínimos (hechos, fenómenos, etc.) para que se pueda realizar una comparación. Estos elementos han de ser fundamentalmente dos. Además de esos dos hechos o aspectos que se comparan, se añade otro elemento más, de naturaleza subjetiva, aportado por el propio investigador y al que los comparatistas acostumbran denominar *tertium comparationis*. Alude a un tercer criterio de comparación.

Volviendo a las consideraciones previas que hacíamos sobre el objeto de estudio en Educación Comparada, queremos incluir los criterios de comparación para determinar, en el caso de nuestra investigación, la metodología que vamos a utilizar. Hemos apuntado antes que la objetividad absoluta es inalcanzable pero que podemos alcanzar grandes cuotas de objetividad en función de cómo enfoquemos nuestro trabajo. De acuerdo con esta premisa, pensamos que los criterios de

comparación han de adecuarse al objeto de estudio y a su metodología. Es decir, la determinación de dichos criterios ha de hacerse con miras a los objetivos que se persigan en el trabajo de investigación, pero también dependerá de la metodología que utilicemos. Nos parece que fijar tan sólo tres criterios en un estudio comparado resulta insuficiente para dar cuenta de toda una realidad educativa en los contextos objeto de la comparación, porque aumenta precisamente su carácter subjetivo. En cambio, cuantos más elementos de comparación o criterios existan, mayor objetividad tendremos en las conclusiones de nuestro estudio. Por otro lado, y en relación a la metodología utilizada, el aspecto cuantitativo desempeña también un papel determinante en el establecimiento de los criterios. Comparar aspectos concretos de varios sistemas educativos (en nuestro caso, hablamos de los sistemas universitarios hispano-gabonés), requiere señalar *a priori* los elementos en que se vayan a basar esa comparación para no caer en generalizaciones demasiado subjetivas. Hasta aquí hemos podido apreciar cómo la Educación Comparada rechaza la idea de fijar criterios de comparabilidad más allá del *tertium comparationis*, que constituye el tercer elemento de comparación:

La educación comparada (...) no es una ciencia normativa. No pretende establecer los ideales educativos en los que debemos inspirarnos y tampoco examina los criterios según los cuales conviene valorar lo que sucede (...) Para usar una imagen, yo diría que la Educación Comparada se asemeja a la ciencia de la navegación, la cual no enseña al comandante de una nave o de un avión hacia dónde debe dirigirse. Solamente le da informaciones sobre la dirección de los vientos y de las corrientes, sobre los

escollos y arenales, informaciones que el comandante no puede echar en saco roto si quiere llegar felizmente a puerto.

(Lauwerys, 1985: 65).

Está claro que la orientación que le demos al trabajo dependerá de los criterios de comparabilidad que establezcamos. Este supuesto nos obliga a reflexionar sobre cuáles pueden ser los elementos que determinen el punto de partida de nuestro estudio comparado. La respuesta a este interrogante se encuentra en la elaboración de los criterios que hemos hecho en el capítulo 6 para la posterior realización del estudio terminológico.

5.6. Conclusiones

En este capítulo no hemos querido agotar esfuerzos en demostrar la dimensión científica de la Educación Comparada ni mucho menos perdernos en las reiteradas discusiones acerca de su denominación conceptual, aunque hayamos dedicado algún apunte al respecto.

Nuestro interés estaba motivado por su aspecto metodológico, cosa que nos obligó a hablar evidentemente de su objeto de estudio, teniendo en cuenta que a menudo se producen confusiones entre ambos. En relación a este aspecto, hemos llegado a la consideración de que el objeto en Educación Comparada es, esencialmente, los sistemas educativos, pudiendo ser también sus pormenores objetos específicos sobre los cuales centrar las comparaciones.

Esta distinción entre objeto y metodología se afianzaba particularmente con la conceptualización de los

términos de "Educación Comparada", al revelar que el primero (objeto) consiste en "estudiar, descubrir y comparar" realidades educativas, mientras que el segundo (metodología) hace referencia a "los métodos y procedimientos" utilizados para la consecución de los objetivos marcados. En este último caso, hemos podido apreciar los principales métodos vigentes en esta disciplina desde su creación en 1917 por Jullien de Paris. Tampoco nos interesaba profundizar en las distintas etapas que configuran la metodología comparativa porque nuestro objetivo nos condujo al meollo de la cuestión: los criterios de comparabilidad que se limitaban a tres desde el punto de vista de renombrados comparatistas como José Luis García Garrido (1982, 1990); Noah-Eckstein (1969); Marquez (1972); Bereday (1977); Epstein (1982); Alberti-Ziglio (1986). Pero el *tertium comparationis* está plagado de subjetividad, lo cual nos obliga a establecer más criterios para aumentar el grado de objetividad en cualquier investigación de esta envergadura. Esta posible solución a los problemas que suscita el método comparativo en Educación se aborda en el siguiente capítulo de esta tesis doctoral.

Capítulo 6: Criterios para el análisis diacrónico
de títulos

Capítulo 6: Criterios para el análisis diacrónico de títulos

6.0. Introducción

6.1. Acceso a estudios superiores

6.1.1. Concepto y acepciones de currículum

6.1.1.1. El currículum como contenido

6.1.1.2. El currículum como planificación educativa

6.1.1.3. Currículum y realidad interactiva

6.2. Años académicos invertidos y títulos obtenidos

6.2.1. Enfoque comparado de los títulos

6.3. Objetivos de formación y salida profesional

6.4. Selección del Profesorado universitario

6.4.1. El profesorado español

6.4.2. El profesorado gabonés

6.5. Investigación científica y docencia

6.5.1. La investigación científica en España

6.5.2. La investigación científica en Gabón

6.6. Comprobación de conocimientos en Gabón y en España

6.6.1. Tipos de evaluaciones

6.6.1.1. Evaluación diagnóstica

6.6.1.2. Evaluación formativa

6.6.1.3. Evaluación sumativa

6.6.2. Sistema de evaluación en Gabón

6.6.2.1. Las evaluaciones continuas "*les contrôles continus*"

6.6.2.2. Las evaluaciones puntuales

6.6.2.3. Los exámenes finales

6.6.3. Sistema de evaluación en España

6.7. Conclusiones

6.0. Introducción

Cobo Suero (1979) plantea el problema de la convalidación u homologación de estudios realizados en otros países. A su juicio, el problema se debe tanto a razones objetivas como subjetivas. Entre los elementos más evidentes que identifica están la diversidad en los planes de estudios, los requisitos previos establecidos para cursar determinados estudios, la duración que requieren esos estudios, el nivel de los estudios, etc. Y en cuanto a los aspectos subjetivos, menciona la supervaloración que, a menudo, hacen algunos países de sus sistemas educativos.

Siguiendo esa línea de reflexión hemos decidido establecer nuestros criterios para el estudio comparativo de acuerdo con unos parámetros comunes y observables en los correspondientes sistemas universitarios. Con este propósito descartamos cualquier prejuicio a la hora de emprender esta tarea.

Además, la relación de criterios que, a continuación, presentamos trasciende los elementos planteados por estudios anteriores (Cobo Suero, 1979). Nuestro propósito, en este apartado, consiste en establecer unos elementos comunes entre ambos países a partir de los cuales vamos a realizar el estudio comparativo de los títulos universitarios.

Las críticas que se han vertido desde el enfoque de la Educación Comparada, a la hora de aplicar modelos explicativos en esta materia indican que las expectativas no se acercan a los resultados que hoy en día aporta esta disciplina. Schriewer (2002) indicaba que los desafíos surgidos por las promesas no cumplidas por el enfoque comparativo, a saber la aportación de resultados de tipo

explicativo, no es tanto la nomologización del saber científico educativo y social.

Lo cierto es que los análisis comparativos demuestran tan sólo la evidencia de conceptualizar la complejidad de una realidad, pero en ningún caso, han sido capaces de explicar detalladamente los hechos o muy concretamente una realidad conceptual.

El propio autor reconoce las dificultades que tienen los modelos explicativos que proceden de disciplinas comparativas:

En otras palabras, las evidencias empíricas que la comparación saca a la luz no conducen tanto a la corroboración de los supuestos modelos de explicación macro social, sino que fenómenos como la dinámica propia de los sistemas y los mecanismos de ampliación de desviaciones, la elaboración de estructuras y la dependencia recursiva de los continuados cambios estructurales remiten, más bien, a una complejidad de relaciones causales que, por lo general, no se pueden comprender en el marco de los modelos explicativos «exógenos», construidos según la perspectiva constitutiva de las disciplinas comparativas.

(Schriewer, 2002: 31)

Esas observaciones y críticas nos inducen a contemplar la presente investigación siguiendo una perspectiva puramente terminológica.

Por eso, los criterios que a continuación presentamos nos servirán tan sólo de apoyo para el análisis de los términos que, en el próximo capítulo, abordaremos con el objeto de conceptualizar aun más la realidad motivo de estudio.

1. Acceso a estudios superiores
2. Años académicos invertidos y títulos obtenidos
3. Objetivos de formación y salida profesional
4. Selección del profesorado universitario
5. Investigación científica y docencia
6. Comprobación de conocimientos

6.1. Acceso a estudios superiores

El ingreso a los niveles de educación superior sigue pautas semejantes en la mayoría de los países. La primera condición que ha de cumplir el alumno es haber terminado con éxito la etapa de la educación secundaria. También es verdad que dicha etapa puede variar de un país a otro, en el sentido de que en algunos países ese periodo tiene una duración superior a la de otros sistemas educativos. Pero nos limitaremos, en el presente apartado, a examinar las condiciones en las que se accede a dichos estudios en España y Gabón.

En el primer caso, los estudios preuniversitarios requieren dos etapas bien diferenciadas: una primera para la educación secundaria obligatoria (ESO) que se realiza en dos ciclos de dos años, correspondiendo a los alumnos de 12 a 14 años y a los de 14 a 16, respectivamente. Al término de esta primera fase se obtiene el título de Graduado en Educación Secundaria. La segunda etapa prepara para el Bachillerato que empieza a los 16 y finaliza a los 18. Estos estudios conducen o bien a la formación profesional

de grado superior o bien a la universidad superando, en este último caso, la prueba de Selectividad⁶⁸:

Sólo los estudiantes que han aprobado todas las asignaturas obtienen el título de Bachiller, que les habilita para su ingreso en la formación profesional superior o en la universidad (en este último caso, deben superar también las Pruebas de Aptitud para el Acceso a la Universidad (PAAU))...

(García Garrido, 1988: 164)

En efecto, tener terminado la etapa de la Secundaria y superar el examen de acceso a la Universidad suelen ser los principales requisitos que se contemplan en cada sistema educativo. En el caso preciso de España y de acuerdo con la LRU se establece lo siguiente:

Las condiciones de admisión en las facultades universitarias, en las escuelas técnicas superiores y en los colegios universitarios incluyen la obtención de una calificación de suficiente o superior en el COU y la superación de las Pruebas de Aptitud para el Acceso en la Universidad (PAAU). Estas condiciones se mantendrán hasta que se sustituya el actual BUP. Como resultado de la LOGSE, el COU será eliminado pero el examen de ingreso seguirá vigente. Este examen, junto con las calificaciones obtenidas en el Bachillerato, contribuirá a evaluar el grado de conocimiento y de madurez de los alumnos. Es necesario haber finalizado el COU, la FPII o el nuevo Bachillerato para ingresar en las escuelas universitarias.

(Eurydice y Cedefop, 1995: 167)

⁶⁸ Prueba de aptitud para el acceso a la universidad, organizado en todas las universidades españolas. Este examen se exige más para cursar estudios de segundo ciclo con limitaciones de plazas en las facultades y escuelas universitarias.

En lo concerniente a Gabón, se exige también para el acceso a la Universidad que el alumno haya finalizado sus estudios secundarios y obtenido el título de *Baccalauréat du second degré* o que supere un examen especial de acceso a la Universidad (ESEU⁶⁹). Aparte de esas principales vías para la entrada en la universidad, existe un tercer camino y que consiste en pedir una homologación de un título obtenido fuera de los ámbitos anteriores:

Article 9: Au titre de la formation initiale, l'accès à l'enseignement supérieur est réservé aux titulaires du baccalauréat de l'enseignement du second degré ou d'un titres admis en équivalence. Toutefois, l'accès à certaines formations dans les universités ou établissements d'enseignement supérieur peut être subordonné à une sélection sur dossier ou un concours d'entrée, ou à ces deux procédures cumulativement.

(Loi n° 021/2000)

A pesar de las pocas diferencias existentes de un país a otro, a la hora de entrar en la universidad, tener terminada la educación secundaria y superar una prueba de aptitud aparece como un claro denominador común para los aspirantes a estudios superiores. El problema que se plantea tiene que ver con los años que se dedican a esta etapa en cada país. A título de ejemplo, la educación secundaria inglesa, en su primer nivel de enseñanza abarca dos años más que la correspondiente española. Cabe preguntarse, pues, si valen por igual los dos sistemas de enseñanza en materia de conocimientos adquiridos al término de la secundaria. En otras palabras, ¿determina el nivel de competencia de los alumnos para comenzar estudios

⁶⁹ Examen spécial d'entrée à l'université.

universitarios la realización de la etapa anterior en determinados cursos académicos?

Obviamente, estamos ante una cuestión de difícil respuesta en la medida que requiere antes que nada una reflexión profunda sobre el currículum vigente en cada país. Porque a instancias de los criterios seguidos para la correspondencia de los sistemas educativos español y extranjeros (Cobo Suero, 1979; García Garrido, 2005), aparece claramente que los únicos elementos que se tienen en cuenta para el estudio comparativo son el currículum y su contenido. Cada país establece, pues, un currículum que permite a los escolares, de acuerdo con sus necesidades y finalidades, acceder a la enseñanza superior. Los estudios que realizan en la etapa de la secundaria son suficientes en cada caso para emprender carreras universitarias, si bien se utiliza una denominación o terminología diferente a la hora de identificar la etapa de la secundaria.

Indiscutiblemente, en España los términos utilizados para referirse a toda la etapa de la enseñanza secundaria son *enseñanza secundaria obligatoria (OSO)*, que consta de dos ciclos como ya hemos reseñado páginas arriba, bachillerato, organizado en dos cursos escolares y al término del cual se accede al título de Bachiller. Los centros suelen tener también una denominación apropiada al nivel de estudios realizados, de modo que la terminología vigente en esta fase resulta ser *instituto de enseñanza secundaria (IES)*. En cambio, Gabón que tiene un sistema educativo calcado sobre el modelo francés maneja también las mismas terminologías y diferencias entre términos que en aquel país: *collège* y *lycée* para referirse al primer y segundo ciclo de la enseñanza secundaria, respectivamente. No obstante, existe una diferenciación muy importante entre

ambos ciclos que sólo puede apreciarse observando de cerca el contenido del currículum escolar.

En definitiva, no importan tanto los años que se dediquen al estudio sino más bien el contenido del currículum (Véase García Garrido, 2005: 538-539). Al parecer, lo más relevante consiste en observar y estudiar todos los componentes que configuran el currículo en la educación secundaria para determinar, de acuerdo con los estudios superiores que se pretenden realizar, si los alumnos están capacitados o no para emprender determinadas carreras universitarias. Hasta la fecha no nos constan otros criterios para dar por válida la etapa de la secundaria aparte del propio currículum establecido por las autoridades competentes. Conviene, por lo tanto, examinar en profundidad todas las acepciones y los contornos del concepto de currículum.

6.1.1. Concepto y acepciones de *currículum*

Efectivamente, desde su aparición en 1918 bajo la denominación anglosajona de *The currículum* no ha dejado de suscitar controversias en su concepto y sus acepciones. De ahí que pensaran Tanner y Tanner (1975) que su sentido ha dado lugar a variedad de concepciones y acepciones basadas tanto en una visión sociopolítica de la educación, así como del propio conocimiento, del cambio social en general, del estudiante y de la escuela misma. Zais (1976) por su cuenta habla del currículum como una doble vertiente, primero orientado hacia un plan para la educación; es decir contempla el currículum como aquello que debe ser llevado a cabo en las escuelas. En otras palabras, se trata de un plan o una planificación destinada a organizar los procesos

escolares de enseñanza/aprendizaje. En segundo lugar, encaminado a identificar un campo de estudio, entendiéndolo por ello su estructura semántica por un lado y, por otro, los procedimientos de investigación y práctica que utiliza, es decir la sintáctica. En ese sentido, coincide con Gimeno Sacristán y Pérez Gómez y Schubert dado que éstos consideran también que el currículum merece ser estudiado, además de ser un área disciplinar que aporta tanto a la investigación en cualquiera de sus vertientes. Beauchamps añade al significado la consideración de sistema curricular, refiriéndose a todos los procesos y la estructura organizativa a través de los que es aplicado.

Tyler (1973) que no comparte esta visión del currículum lo define como planes para un proyecto educativo.

De todas esas acepciones destacan dos posiciones acerca del concepto de currículum. La primera es, siguiendo a Stenhouse, la que lo considera como una *intención, un plan o una prescripción*, es decir lo que nos gustaría que ocurriese en la escuela. La segunda tiene que ver con la consideración del currículum como *estado de las cosas*, es decir la realidad misma. Finalmente, tres son las conclusiones esenciales que se sacan del currículum desde esta perspectiva: *como contenido, como planificación educativa y como realidad interactiva*. Ésta última apela, evidentemente, a aspectos subjetivos en la medida que la realidad es un concepto que se entiende desde la relatividad de los hechos y de las sensibilidades personales de cada uno. Schriewer apuntaba en este sentido que:

...La obra de Montesquieu *Esprits des Lois*, habían perseverado en la visión de que toda comparación es un pensamiento relacional,

un «*Relationserkenntnis*», según lo formularía Brunswig (1910) un tiempo después y, por ello, una operación mental activa, orientada y dirigida según determinados criterios y puntos de vista.

(Schriewer, 2002: 18-19)

6.1.1.1. El currículum como contenido

La consideración de currículum como contenido es algo habitual en la historia de la educación, aunque los autores no suelen estar de acuerdo con lo que debe o puede ser determinado como tal. Para Taylor y Richards, entre otros, el currículum se refiere al contenido de la educación cuando con ello se pretende apuntar el curso de estudio que se ha de seguir con el propósito de adquirir una educación. Añade que currículum se considera también como conocimiento disciplinar, experiencia educativa en el ámbito escolar o conjunto de las materias de aprendizaje. El modelo de Gagné sobre el currículum demuestra una secuencia de unidades de contenidos organizados, lo cual permite acceder al aprendizaje a través de actos simples. Jonson aporta una definición más restringida de currículum como contenido o conocimiento, para él se trata de una serie estructurada de resultados de aprendizajes que se pueden prescribir o anticipar de cara a la instrucción. Esta última consideración de currículum según Johnson y col., que aparece como una selección técnica de objetivos de enseñanza o aprendizaje está muy implantada en la LOGSE. Hemos de apuntar que el currículum como contenido hace también referencia a la experiencia que aporta la escuela, es decir una definición que se acerca a la comprensión del currículum como realidad interactiva. En otras palabras,

siguiendo a Torres, el alumno adquiere además del contenido seleccionado todo un currículum oculto (patrones de conducta, valores morales, etc.). Llegado hasta aquí se reconoce la importancia de un currículum construido sobre la base de un conocimiento cultural; no obstante sirve de poco para orientar el trabajo en las escuelas cuando se contempla solamente como tal.

6.1.1.2. El currículum como planificación educativa

El currículum entendido como planificación educativa deja resaltar, a primera vista, que el concepto de currículum hace referencia a planificación cuando establece explícitamente el marco de una actividad educativa en la escuela. Para Beauchamps y Conran, el currículum considerado como tal es un documento escrito en el que se representa el alcance y la organización del programa educativo de una escuela. Sin embargo, la diferencia para todos los autores que entran en esta consideración estriba en el grado de especificación de dicho marco. De acuerdo con esta idea, Pratt afirma que el currículum es un conjunto organizado de intenciones educativas y de entrenamiento donde las intenciones limitan el currículum a planes, anteproyectos o propósitos. Otros autores como Hirst emplean un tono más restringido al considerarlo un programa de actividades diseñadas para que los alumnos, a través del aprendizaje, alcancen ciertos fines u objetivos específicos. El currículum como plan aparece pues como intenciones justificadas que sirven de guías básicas al profesor para planificar sus actuaciones en el aula. Hirst pone más énfasis en una planificación específica de tareas a nivel de aula, en una visión mucho más global o general

de la actividad educativa. De todas maneras, la primera consideración de currículum en tanto planificación educativa es la más representativa de la planificación educativa en España.

6.1.1.3. Currículum y realidad interactiva

La tercera dimensión de currículum evoca la realidad interactiva de éste. Una definición de Oliver (1965) sacada del *Kansas Currículo Guide for Elementary School* considera al currículum como aquello que les sucede a los alumnos en la escuela como resultado de lo que los maestros hacen. En otras palabras, un currículum es una construcción realizada entre profesores y alumnos y en general la creación activa de todos aquellos que directa e indirectamente participan en la vida de la escuela. Aquí se resalta la importancia del concepto de "comunicación".

En definitiva, las tres acepciones examinadas anteriormente resaltan lo que Gimeno Sacristán y Pérez Gómez llaman "dimensiones básicas de nuestra razón", refiriéndose a la representación y acción. La primera concepción se refiere a la capacidad que tienen los seres humanos a representarse el mundo, intentar explicarlo, analizarlo o simplemente interpretarlo. La segunda acepción habla de la acción como forma de actuación para cambiar y transformar las cosas. Ambas constituyen el marco básico de nuestra racionalidad.

Por lo tanto, hablar de currículum como selección de una cultura viene a significar que estamos proyectando una representación concreta y determinada de la cultura que una sociedad considera valiosa. Esa proyección se refiere a las formas de conocer, pensar y explicar el mundo. Contemplar

el currículum como una planificación es partir igualmente de la construcción de una representación tanto de la acción posible como de la acción que nos gustaría que tuviese lugar en las escuelas:

Diseñar el currículum (...) consiste en seleccionar opciones de cultura básica para los ciudadanos, por lo que se requiere clarificar qué criterios culturales, intelectuales, sociales, económicos y profesionales justifican esas opciones, así como derivar las consecuencias y medidas oportunas de las decisiones tomadas para hacerlas viables en la práctica.

(Gimeno y Pérez, 1992: 267)

Y por último, el currículum visto igual que una realidad interactiva se refiere a la acción misma y a la práctica docente. Cualquiera de estas acepciones puede ser considerada más racional dependiendo de la cultura en la que nos ubiquemos, de qué representación de la acción y de qué acción educativa consideremos válida.

Este breve examen del concepto de currículum nos conduce a la conclusión según la cual el término estudiado es en todas sus acepciones un conocimiento cultural que obedece, por lo tanto, a realidades distintas. Además, las programaciones y/o planificaciones ejecutadas en cada país (e incluso de un centro a otro) obedecen a motivaciones muy dispares. Los objetivos que se pueden perseguir desde un contexto escolar varían en función de las necesidades del país en el que está inmerso dicho contexto escolar.

No obstante, lo relevante en este apartado consiste en resaltar la validez de cada currículum; es decir, que cualquier programación y/o planificación educativa y del sistema escolar es perfectamente válida y permite continuar

estudios superiores de acuerdo con lo preestablecido por las autoridades competentes de cada realidad educativa. En consecuencia, no existe una fórmula universal válida de diseñar los currícula; pero aparece claramente que el diseño del sistema educativo, el currículum escolar, en los países con una tradición centralizadora suele realizarse fuera del centro y del aula. Este hecho igualmente común a España y Gabón se perfila como otro denominador común a la hora de valorar y comparar sus sistemas educativos:

La política curricular en España, como ocurre en otros países (...) además de determinar y ordenar los contenidos mínimos para todo el sistema y la estructura del sistema del currículum, tiene la tradición de descender a consideraciones pedagógicas, se arriesga a ofrecer orientaciones metodológicas a los profesores y fabricantes de materiales, así como a manifestar criterios de evaluación de aprendizaje.

(Gimeno y Pérez, 1992: 247)

En resumidas cuentas, si partimos del supuesto de que el acceso a la universidad requiere antes tener terminada la educación secundaria en cualquier país (en el presente estudio al menos en España y Gabón), y que la única forma de evaluar esta etapa pasa forzosamente por echar una mirada al currículum, no podemos más que llegar a las siguientes conclusiones:

1. El currículum tiene una vertiente cultural que depende de las necesidades de cada pueblo y de las metas que se propone alcanzar, a través de la formación que proporciona a sus ciudadanos desde los centros educativos.

2. El sistema educativo, currículum escolar, al ser una programación en actividades educativas tiene por objetivo el llevarse a cabo para ser considerado como tal. En otras palabras, un currículum es válido si se ejecuta en los términos y tiempos esperados. En este sentido, hemos de reconocer que cada sistema educativo obedece a una planificación en objetivos escolares y que por este motivo sí que se puede dar por cumplida una etapa educativa.
3. El currículum visto como planificación educativa puede variar de un país a otro, a causa del componente cultural especialmente y de la propia historia de cada pueblo. En consecuencia, resulta un tanto difícil que dos modelos de sociedad tengan exactamente un currículum idéntico. Sin embargo, pueden coincidir en los objetivos perseguidos, sobre todo en aspectos morales, en la búsqueda de la excelencia en campos destacados como las ciencias, la tecnología, etc.

6.2. Años académicos invertidos y títulos obtenidos

El criterio cronológico es el factor determinante en la educación comparada porque todo se resume a los cursos realizados por cada año escolar. La dificultad de abordar la problemática internacional de la homologabilidad-diversidad de estudios⁷⁰, desde la educación comparada,

⁷⁰ Convenio Europeo sobre reconocimiento académico de calificaciones universitarias, suscrito en París el 14 de diciembre de 1959 por diecisiete países (cf. «Boletín Oficial del Estado», 14 de enero de 1977, núm. 1058). La aplicación del Convenio entre algunos países resulta bastante difícil de cumplir hasta la fecha.

hace que los estudiosos que se dedican a este campo incorporen el criterio cronológico como el principal de todos, a la hora de establecer comparaciones en los estudios realizados de un país a otro.

Por una parte, hemos de reconocer que ante las dificultades a las que hacíamos referencia, la consideración tan sólo del componente anual para determinar el nivel de estudios alcanzado por una persona suele ser la opción que más éxito tiene entre los diferentes países a la hora de abordar esta tarea. Porque es bastante evidente que se observan fácilmente las diferencias a nivel académico cuando se parte de la duración de los estudios. Cada curso académico acostumbra tener determinados créditos valorados en horas lectivas a lo largo del año universitario. Por tanto, cada curso académico cubre unas horas determinadas que, a su vez, se desglosan en tiempo para una formación teórica y práctica.

Por otra parte, la valoración realizada anualmente permite subir de niveles atendiendo (aunque no exclusivamente) al contenido estudiado en tiempos establecidos para cada nivel de estudio.

Desde el planteamiento del criterio cronológico al que nos referíamos líneas arriba, observamos que tanto España como Gabón disponen de tres tipos de enseñanza: la general, la técnica y la profesional (Véanse los cuadros nº 1 y nº 2). Si examinamos detenidamente esos cuadros podemos notar la existencia de dos partes; una destinada a los títulos obtenidos y otra reservada para indicar los años invertidos en la adquisición de dichos títulos académicos. Independientemente de la correspondencia que cobra cada distinción desde un país a otro, aparece con cierta nitidez que los títulos se preparan según determinados cursos

académicos cuyos mínimos dependen del país. Y a este respecto, apuntar que ambos países coinciden en esos mínimos: en España, los títulos de Arquitecto técnico e Ingeniero técnico se preparan y obtienen después de dos cursos académicos. Se precisa esta misma duración para la obtención del primer grado universitario en Gabón (*DEUG, DUEEG, DUEJG, DUES, DTS y DUT*).

A partir del tercer curso cada país va sumando grados académicos aunque existen diferencias entre ellos. Mientras en Gabón cada año universitario prepara para la obtención de un nuevo grado (véase cuadro nº 2), en España no ocurre lo mismo porque existen tres situaciones especialmente llamativas (Véase cuadro nº 1). La primera tiene que ver con los títulos de arquitecto técnico e ingeniero técnico que pueden realizarse a lo largo de dos o tres cursos académicos. Aún así, la diferencia en términos temporales entre ambos grados no tiene ninguna relevancia en cuanto al valor que se le otorga al título en función de la duración de esos estudios. En segundo lugar, el sistema español prevé tres tipos de licenciaturas distintas en términos de duración de estudios. En un primer caso, existe una licenciatura que se desarrolla en cuatro cursos académicos (Licenciatura tipo 1); otra licenciatura con una duración de cinco cursos académicos (Licenciatura tipo 2) y finalmente, una última licenciatura realizable en seis años universitarios (Licenciatura tipo 3). Además, conviene puntualizar que en los dos últimos casos (especialmente en la licenciatura tipo 2), estos estudios se pueden realizar en dos ciclos; mientras que en otro caso son estudios complementarios de segundo ciclo. No obstante, no existen, una vez más, diferencias entre los tres tipos de licenciatura en la medida que todos abren las puertas a

estudios de tercer ciclo. Por último, la misma situación se repite con los títulos de Arquitecto e Ingeniero, que también se realizan en cuatro y cinco cursos académicos. Tampoco se producen discriminaciones a este nivel en cuanto al valor de los estudios a pesar de esa diferencia en la duración de los mismos.

6.2.1. Enfoque comparado de los títulos

Por tanto, desde una perspectiva comparada y de acuerdo con la relación de títulos universitarios de carácter oficial o no en los países estudiados en este trabajo, hemos establecido un cuadro paralelo en el que aparecen los diferentes grados universitarios por ciclos y los correspondientes años necesarios para la obtención de dichas distinciones académicas (véase tabla nº3).

El panorama que dibuja ese nuevo cuadro deja resaltar otras distancias y semejanzas entre España y Gabón en la cuestión que nos ocupa en el presente trabajo, los títulos universitarios. En efecto, existe una apreciación diferenciada entre ambos países en lo referente a la duración de los estudios según los ciclos, pero también aparecen puntos de convergencia en la preparación y obtención de dichos grados académicos.

El país africano distingue cada ciclo de estudio con un número determinado de cursos académicos: el primer ciclo se realiza en tres años universitarios obteniéndose los grados de *Licence*, *Ingénieur des techniques* o *Brevet de Technicien Supérieur (BTS)* como máximas titulaciones académicas de este nivel. El segundo ciclo prepara tan sólo para la *Maîtrise*, título que se obtiene al cursar cuatro años de universidad. En cuanto al tercer ciclo, cinco son

los grados que se pueden preparar. Los dos primeros (*DESS* y *DEA*) tienen una duración de cinco cursos académicos cuando los dos siguientes (*Doctorat en Médecine* y *Docteur-Ingénieur*) exigen siete años de universidad; en Humanidades y Económicas y Derecho, el aspirante al título de *Docteur* debe permanecer ocho largos años en la facultad. En última instancia está el *CES*, una especialización propia a los estudios de medicina en sus diversas especialidades y que se desarrolla en cuatro años más después del doctorado de medicina.

En cuanto a España, no existe prácticamente ninguna diferencia con respecto al primer ciclo, tanto la diplomatura como los títulos de ingeniero técnico y arquitecto técnico se obtienen a los tres años de universidad. El problema aparece a partir del segundo ciclo donde se preparan los mismos títulos pero con una duración distinta. El primer caso resalta el grado de licenciado con tres modalidades distintas: la licenciatura tipo 1 que se prepara en cuatro cursos académicos; la licenciatura tipo 2 exige cinco años de universidad y la licenciatura tipo 3 que demanda seis cursos académicos. Observamos algo idéntico con los grados de arquitecto e ingeniero. El tercer ciclo español aporta iguales conclusiones en materia de años cursados, llegando hasta tres modalidades diferentes de doctorado (véase cuadro nº 3).

6.3. Objetivos de formación y salida profesional

Varios son los autores que plantearon desde décadas atrás la importancia de adecuar los objetivos de formación a la realidad laboral. Aunque se considera que son generalmente países con suficiente capacidad económica y

política los que suelen detectar esa necesidad y urgencia (Cobo Suero, 1979), obvio es que la obligación de cada país es construir un currículum basado en la búsqueda de la integración laboral de los sujetos que se forman a partir de él. Dicho esto, hemos de reconocer que esta premisa se cumple tanto desde una perspectiva marxista como desde el punto de vista capitalista.

En primer lugar, porque el modelo de convivencia social elegido se perfila no sólo como una exigencia económica sino que también busca la igualdad en la educación entre sus ciudadanos, además de representar un imperativo ideológico para el desarrollo integral del individuo y de la sociedad socialista. Desde esta perspectiva, se intenta recortar la distancia existente entre la Universidad y el mundo del trabajo, transformar la educación superior en institución laboral y sobre todo resaltar el papel de la educación como sistema de producción:

Así, en *Yugoslavia* la educación superior es definida como «institución laboral» y es concebida como compuesta por micro-organismos autogestionarios integrados en organismos más amplios sociales y laborales⁷¹. En *Cuba* se pretende superar el concepto de Universidad como «institución aparte» y de monopolio urbano con una universalización de la enseñanza superior por la unión del aprendizaje con el trabajo productivo social, de la investigación con las necesidades reales, de la cultura y el pueblo (cuyo acceso a los estudios superiores se procura facilitar), y por la ubicación adecuada de los centros educativos⁷². En la *Unión Soviética*, aun cuando el pragmatismo ha sido de hecho el calificador real del sistema educativo, el calificador teórico es la concepción de la educación como un

⁷¹ Cf. *Yugoslavia*: «Concepción de la enseñanza superior en Yugoslavia».

⁷² Véase *Latinoamérica*: «Cuba. Concepción cubana de la educación».

«proceso de producción» en el que, por otra parte, desempeñando el trabajo el papel de aglutinamiento y mediador del desarrollo del hombre, no podía faltar en todos los pasos del proceso educativo (unión de enseñanza y trabajo productivo, educación «politécnica»...).

(Cobo Suero, 1979: 327)

En segundo lugar y desde una dimensión basada en la economía del mercado, se aprecia idéntica voluntad de unir Universidad y mundo laboral. En efecto, es indudable que los países con una tradición capitalista vienen trabajando desde una doble perspectiva para la integración laboral de los universitarios.

Por una parte, intentando dar una respuesta a la principal problemática que aqueja a los alumnos al finalizar sus estudios, conseguir un trabajo. Por otra, se esfuerzan en implicar al mundo empresarial en esa ardua tarea; de ahí el concepto de "educación recurrente" (véase Cobo Suero, 1979).

En países como Francia y Alemania se habla cada vez más de la necesidad de que las carreras universitarias preparen verdaderamente para la vida. Tanto es así que esta preparación para la vida profesional y social en la sociedad actual, las conexiones y enlace entre Universidad y mundo laboral real del trabajo profesional parecen condición *sine qua non* para el desarrollo socioeconómico de las naciones y del propio individuo.

Además, la declaración de Bolonia (1999) que busca la creación de un espacio europeo común de enseñanza superior, hace que la profesionalización de los estudios sea cada vez más una urgencia y un reto para la sociedad actual, y que

la unión entre Universidad y mercado laboral se consolide aun más:

Le mouvement de professionnalisation des études vise à établir un meilleur rapport entre les formations universitaires et le marché de l'emploi. Ce processus favorise l'introduction à l'université des disciplines jusque-là préparées dans les grandes écoles ou les écoles supérieures professionnelles (la gestion, l'ingénierie, par exemple). Dans le domaine des lettres ou des sciences humaines et sociales, la création de nouveaux diplômes à profil professionnel précis correspond à la demande de nouveaux publics et de leur «employabilité» sur le marché du travail. Ce mouvement se constate dans la plupart des pays européens, notamment depuis la réorganisation des cycles universitaires (LMD) dans lesquels les licences et masters professionnels rencontrent un vif succès auprès des étudiants qui voient dans ces diplômes de meilleures chances d'accéder au marché de l'emploi. Les entreprises et les organisations professionnelles encouragent vivement ce type de formation.

(Vasconcellos, 2006: 76-77)

La experiencia estadounidense adopta un carácter más pragmático en cuanto a la inserción laboral de sus ciudadanos. La política del país consiste en facilitar la apertura de posibilidades para que los estudiantes pasen temporalmente del estudio al empleo, al tiempo que las empresas encargan trabajos a las universidades y a cambio ellas reciben subvenciones de las propias empresas, bancas, fundaciones y donaciones de entidades privadas, etc.

El anhelo por esa relación Universidad-empresa ha hecho que algunos teóricos de la Educación comparada (Cobo Suero, 1979) hayan pensado, desde tiempos atrás, hasta en un sistema adecuado para compatibilizar esta unión entre Universidad y empresa. Según este autor, el matrimonio

entre ambas instituciones se haría efectivo gracias a una especie de acuerdo que consistiría en ofrecerles a los alumnos formaciones que les permitieran obtener un título dos o tres años después de comenzar la Universidad. Y con dicha distinción accederían a un trabajo a tiempo parcial en una empresa. A continuación y mientras estuviesen trabajando podrían ir preparando sucesivas titulaciones, pero eso sí, a coste del doble del tiempo requerido en tiempos normales para cursar una determinada carrera. Con este método existiría una progresiva y paulatina incorporación del estudiante al mundo laboral. Los beneficios serían obviamente enormes, desde el punto de vista del propio alumno como de la empresa dado que en el primer caso aportaría al joven trabajador medios económicos para cubrir sus necesidades y mejorar su nivel de vida; y en el segundo sería una garantía para la empresa incorporar personal cualificado recién salido de la Universidad pero con conocimiento y experiencia suficientes para ser productivo en su nivel de trabajo (véase Cobo Suero, 1979).

El planteamiento anterior no está exento de críticas pero ha tenido una aplicabilidad (aunque parcial) en la sociedad actual. Efectivamente Francia aparece como uno de los pioneros en la aplicación parcial de esa unión entre Universidad-empresa. A mediados del siglo XX el país galo siente la necesidad de reformar su sistema educativo, especialmente a nivel de la enseñanza superior porque las carreras existentes no daban abasto para afrontar los nuevos tiempos que se vivían y que exigían una preparación tecnológica al tiempo que permitían ofrecer una carrera de corta duración. Entre 1966-1967 se crean los Institutos Universitarios de Tecnología (I.U.T.) para responder a las necesidades de una sociedad técnica. En esos centros los

alumnos reciben una formación de dos años al término de los cuales obtienen un diploma que les permite entrar en el mundo laboral. Se trata de una carrera corta y muy práctica que cuenta con la colaboración y participación activa del mundo empresarial. A lo largo de su formación, los estudiantes tienen una parte práctica en empresas.

En 1994 y, basándose en el modelo de los Institutos Universitarios de Tecnología franceses, se crea en Gabón el Instituto Superior de tecnología. En este caso también el objetivo era responder a las necesidades urgentes del país en cuanto a formación de cuadros y personal cualificado capaz de impulsar el desarrollo económico y social del país:

Missions de l'établissement: «apporter aux opérateurs économiques gabonais une réponse au problème de la formation de cadres intermédiaires en se basant sur le modèle des IUT français adapté aux réalités gabonaises».

(Répertoire des établissements publics d'Enseignement Supérieur, Ordonnance n° 015/98/PR)

Como consecuencia de un convenio entre el Ministerio de la Enseñanza Superior y el mundo empresarial el alumno tiene garantizado un contrato con la empresa en la que desarrolla las prácticas. Esto permite a los jóvenes poder abrirse camino en el mercado laboral al tiempo que continúan estudiando para ampliar su formación académica. En cualquier caso, aparece una clara compatibilidad entre la duración total que se dedique a los estudios y la posibilidad que se les deje a los estudiantes para seguir formándose a tiempo parcial y de forma permanente (García Garrido, 2005).

6.4. Selección del Profesorado universitario

Muchos estudios coinciden en la existencia de dos grandes sistemas de selección del profesorado en la enseñanza superior (véase Cobo Suero, 1979): el *liberal* que deja la elección de profesores a las universidades y cuyas características suelen ser la libertad de acción, la competitividad, la objetividad y la movilidad de los profesores. El tipo *centralista* que les resta autoridad a las instituciones educativas a la hora de seleccionar a sus docentes. Dentro de este último caso se pueden apreciar dos subcategorías, una de carácter *fuerte* donde el poder político controla los nombramientos a través de exámenes u oposiciones o bien mediante cualquier otro método parecido. Existe otra subcategoría de tipo *centralista-acomodaticio* o moderado que tiende a intervenir en los nombramientos al cuerpo docente cuando advierte que el sistema de elección puede representar un serio peligro para el sistema sociopolítico establecido.

6.4.1. El profesorado español

España aboga por un sistema de selección del profesorado fuertemente centralista aun cuando sus universidades gozan de una supuesta autonomía financiera y sobre todo administrativa. Las grandes líneas de la política educativa siguen siendo dictadas por el gobierno central y autonómico en vez de las correspondientes instituciones académicas tal y como auguran los textos preestablecidos. En este aspecto, la propia Constitución de 1978 en su artículo 27, punto 10 establece la autonomía de

las universidades: «Se reconoce la autonomía de las Universidades, en los términos que la ley establezca». Pero en cualquier caso, uno de los requisitos para el acceso a la profesión docente en los niveles superiores de enseñanza sigue siendo el ser poseedor de la máxima titulación académica; es decir el doctorado. En la mayoría de los países el título universitario inmediatamente anterior al de *doctor* puede ser un requisito siempre y cuando el aspirante al puesto demuestre que está en la fase de preparación de dicho reconocimiento académico (véase Cobo Suero, 1979: 330-331). En el caso de España también, y concretamente en la Universidad de Salamanca, se tiende a incorporar a jóvenes doctorandos desde un sistema de becas de formación del personal investigador, financiadas por el Estado, la Comunidad Autónoma o la propia Universidad. El futuro doctor que sólo está en posesión del Diploma de Estudios Avanzados (DEA) puede, mientras realiza sus investigaciones, impartir enseñanzas si tiene la autorización del departamento en el que es becario. Una vez convertido en doctor, la Universidad puede bajo propuesta del departamento ofrecerle un puesto de profesor ayudante o profesor contratado en función de las competencias que haya adquirido a lo largo de su formación académica, de la calidad de su trabajo de investigación y de la necesidad del puesto ofertado. La Ley Orgánica de Universidades de 2001⁷³ dibuja un nuevo mapa sobre las distintas categorías de profesores universitarios. De todos los profesores que imparten enseñanzas en las universidades españolas y en

⁷³ existe un anteproyecto de ley por el que se modifica la anterior Ley Orgánica de Universidades. Pero aunque todavía le queda un camino por recorrer, hemos decidido considerar tan sólo los apartados de la anterior ley que ya estaban en vigor, teniendo en cuenta que cinco años después de su promulgación la ley no se estaba aplicando en su totalidad.

especial en la de Salamanca, existen dos tipos, primero los funcionarios representados por catedráticos de universidad, titulares de universidad, catedráticos de escuelas universitarias y titulares de escuelas universitarias. En segundo lugar consta el personal contratado que está constituido por profesores contratados doctores, profesores ayudantes doctores, profesores visitantes, profesores ayudantes, profesores colaboradores y profesores asociados. Sólo los tres últimos tipos de profesores no están normalmente en posesión del título de doctor.

6.4.2. El profesorado gabonés

La situación resulta ser idéntica en Gabón donde existe una clara evolución dentro de la carrera docente. El nivel inferior de la jerarquía docente exige la máxima titulación, el doctorado. No obstante, de acuerdo con los textos preestablecidos, los aspirantes a puestos de profesores universitarios tienen la posibilidad de intervenir en los ciclos formativos inferiores cubriendo puestos vacantes, siempre y cuando estén en fase de preparación de la tesis doctoral y que la naturaleza de los estudios que se estén realizando se correspondan con el puesto solicitado.

Generalmente este primer nivel lo ocupan titulados del *Diplôme d'Etudes Approfondies (DEA)* o *Diplôme d'Etudes Supérieures Spécialisées (DESS)*. En el primer caso, puede tratarse de doctorandos en la última fase de elaboración de su tesis doctoral con una voluntad de formar parte del cuerpo docente universitario. En cuanto a los titulados del DESS, una especialización en los distintos ámbitos del conocimiento, suelen ocupar puestos vacantes en los

institutos y escuelas de enseñanza superior siguiendo los mismos criterios y requisitos que establecen los textos en materia de ocupación de puestos docentes. Apuntar que este país africano sigue un modelo liberal que requiere unos matices. En primer lugar, para el acceso a los cuerpos de funcionarios docentes universitarios, los textos vigentes establecen que el aspirante debe poseer el título de doctor como requisito fundamental. Luego, la legislación universitaria no prevé ningún método de exámenes ni oposiciones previas a la condición de funcionario del Estado. La selección se realiza desde la propia Universidad o centro de enseñanza superior en que se vaya a solicitar un puesto. El procedimiento habitual consiste en presentar, una vez hechas las comprobaciones pertinentes sobre la autenticidad del título de doctor obtenido dentro del país o en las universidades extranjeras⁷⁴, una solicitud en el departamento correspondiente a nuestra formación. Se reúne entonces una comisión del departamento concerniente que en función de nuestras competencias y de las necesidades existentes en el seno del departamento, se pronuncia favorablemente o en contra. En el caso afirmativo, se remite expediente y el informe de la comisión al decanato (o director de la escuela o instituto superior) que transmite posteriormente a las instancias superiores de la universidad o centro de enseñanza superior correspondiente. A partir de este instante, el aspirante puede empezar los trámites necesarios que le convertirán a la postre en

⁷⁴ Cuando los aspirantes son titulados de las universidades y centros de enseñanza del país, la autenticidad de los títulos se realiza desde los servicios centrales de la Universidad Omar Bongo. Pero si se trata de titulados extranjeros tiene competencias la Dirección de la Enseñanza Superior y de la Cooperación Universitaria, departamento de la Secretaría General del Ministerio de la Enseñanza Superior, de la Investigación y de la Innovación Tecnológica (MESRIT).

funcionario del cuerpo docente universitario y del Estado. Mientras tanto, con el visto bueno del responsable del centro (decano o director) y/o de la Universidad, el nuevo profesor puede integrar ya el cuerpo docente en el departamento solicitado y comenzar a desempeñar sus funciones académicas e investigadoras. No obstante, la culminación de estos trámites acostumbra tener una duración media de aproximadamente un año, teniendo en cuenta que esas diligencias se desarrollan de forma multilateral⁷⁵, lo cual suele llevar obviamente tiempo.

6.5. Investigación científica y docencia

La relación investigación-docencia es fundamental en cualquier sistema de enseñanza superior. Pero antes de adentrarnos en el fondo de la cuestión, conviene recordar la función que desempeña la investigación en la enseñanza superior. En efecto, Cobo Suero (1979) habla de la existencia de dos concepciones acerca de la investigación:

1)- La investigación como producto investigado; es decir el fin.

2)- La investigación entendida como objeto de la educación y medio para lograr ese objetivo. Desde este enfoque el autor considera que existe una investigación en la enseñanza superior para aprender a investigar y para formar a través de su medio a investigadores. Lo que no deja lugar a dudas es el reconocimiento cada vez más generalizado por parte de los estudiosos de que cuánto más

⁷⁵ La contratación del personal docente universitario se hace de forma tripartita entre el Ministerio de la Enseñanza Superior, de la Investigación y de la Innovación Tecnológica (MESRIT), el Ministerio de la Administración Pública y el Ministerio de Economía y Finanzas.

desarrollado es un país mayor se centra su actividad investigadora fuera del ámbito universitario, cuando en los países menos avanzados ocurre especialmente lo contrario:

Decimos que se trata de una «tendencia», porque el hecho es contable en los países más desarrollados en la ciencia y técnica, aunque en los países menos desarrollados las muestras de investigación fuera de la universidad sean todavía escasas por falta de estructuras de apoyo. Y el que las investigaciones más teóricas o de humanidades se conserven más fácilmente en ámbitos universitarios o parauniversitarios es algo que se comprende que suceda, ya que este tipo de trabajos requiere una menor inversión, no son tan rentables económica o industrialmente (los promotores empresariales o gubernamentales están, por ello, menos motivados para tomar iniciativas especiales) y, en consecuencia, los investigadores encuentran menos posibilidad para realizar su trabajo fuera de las universidades.

(Cobo Suero, 1979: 337)

De acuerdo con esta realidad países altamente desarrollados como Estados Unidos han llegado al punto de centralizar las actividades investigadoras en todo el territorio nacional. De manera que disponen de un organismo federal llamado el *Instituto Federal para la Ciencia y la Tecnología* y que se encarga de estudiar y coordinar la acción gubernamental en esta materia. Pero también es cierto que las universidades tienen una presencia muy fuerte, especialmente, en aquellos campos que resultan económicamente más rentables para ellas en la medida que las empresas, el propio gobierno, otras sociedades, etc., acostumbran subvencionar o encargar los trabajos que se realizan desde el ámbito universitario. En este sentido la investigación actúa como un medio de producción que genera dinero a la Universidad. Dicho esto,

no resulta extraño que algunas universidades (sino la gran mayoría) aspiren a destacar en este campo y contratar a profesores-investigadores cualificados para prestigiarse y atraer encargos de trabajos científicos y subvenciones. En cualquier caso y muy a pesar de ciertas consideraciones que ponen el énfasis sobre la dependencia económica, cultural y política a la hora de hablar de investigación científica, coincidimos con Cobo Suero (1979), en que la investigación no puede ser indisociable de la actividad docente, máxime cuando se reconoce hoy por hoy que se trata de una actividad científica que requiere antes una preparación adecuada:

Porque es en la educación superior donde han de brotar las vocaciones y de donde han de salir preparados los futuros investigadores que precisa el país.

(Cobo Suero, 1979: 337)

Al filo de las consideraciones anteriores muchos autores sostienen que aquellos países que dependen de otros económicamente fuertes, porque resulta que son los que al final tienen mayor capacidad de decisión, al tener los medios materiales y humanos necesarios a la investigación, suelen carecer de una verdadera acción investigadora. Es cierto que los campos y temas de investigación varían de un país a otro, en función de las prioridades y necesidades de cada realidad social. Y a partir de ahí los países ponen determinado porcentaje de su producto interior bruto a la acción investigadora.

En los países más desarrollados ese porcentaje suele ser proporcionalmente elevado y aun así las diferencias entre ellos radican en las prioridades que establece cada

país. A título de ejemplo, sabemos que durante la segunda guerra mundial, ante la amenaza nazi, el presidente Roosevelt encargó investigaciones acerca del armamento nuclear. Hoy día los que sienten esa necesidad y urgencia son países que supuestamente se sienten amenazados⁷⁶ aunque la versión oficial que suelen hacer pública se basa a menudo en argumentos científicos, con objetivos de búsqueda de la mejora de la salud pública. Apuntar que esas investigaciones tienen evidentemente un coste muy elevado.

6.5.1. La investigación científica en España

España forma parte, sin duda, de esos países que tienen como objetivo fundamental destacar en los distintos campos de la ciencia y la tecnología. La Ley Orgánica de Universidades (modificada por el Real Decreto Ley 9/2005, de 6 de junio. BOE 7-06-2005) establece dos artículos sobre la investigación en el contexto universitario⁷⁷. Esta disposición pone de manifiesto que la acción investigadora no siempre está desligada del mundo del saber y del conocimiento como es la Universidad. Y sin desprestigiar a las investigaciones que se realizan fuera del ámbito universitario, queremos poner de relieve en este apartado la importancia de las actividades de investigación que se

⁷⁶ Corea del Norte e Irán han puesto en marcha programas de enriquecimiento del uranio, por temor a posibles cercos a sus países. Pero otras naciones del mundo, en especial, de la esfera europea (Francia y España, decisión aún no oficial) se plantean acogerse al mismo programa en las próximas fechas por motivos puramente económicos y terapéuticos, además de constituir el enriquecimiento del uranio una energía limpia y por tanto favorable al cumplimiento del protocolo de Kyoto.

⁷⁷ Los artículos 39 y 40 de la Ley Orgánica de Universidades (en proceso de reforma) reconoce a la investigación como una función de las Universidades españolas y un derecho y deber del profesorado universitario.

desarrollan a nivel de la enseñanza superior. Porque como puede constatarse, a esas alturas de nuestro estudio, intentamos demostrar la relación Investigación-Docencia en los dos países objeto de análisis. Generalmente, todas las universidades españolas integran desde los departamentos de cada facultad y escuela universitaria un equipo de investigación formado por el cuerpo docente y a veces por los estudiantes de tercer ciclo. La Universidad de Salamanca, nuestro principal objetivo en esta tesis doctoral, no es ajena a esa práctica investigadora. Efectivamente, el profesorado universitario realiza cumulativamente las funciones docentes con las de investigación científica conforme a las disposiciones generales establecidas:

La investigación es un derecho y un deber del personal docente e investigador de las Universidades, de acuerdo con los fines generales de la Universidad, y dentro de los límites establecidos por el ordenamiento jurídico.

(Ley Orgánica 6/2001, de Universidades, art.40, punto 1)

Con respecto a los países en desarrollo, no inyectan muchas cantidades de dinero porque sencillamente los campos de investigación y temas que escogen están relacionados a menudo con las necesidades más elementales de sus naciones: formación de personal investigador y competente para el desarrollo del país. Además de esa función prioritaria, el principal obstáculo al desarrollo de una investigación científica y tecnológica de gran envergadura igual que ocurre en los países desarrollados es sin duda la ausencia de estructuras adaptadas a tal fin. Los motivos son

diversos pero echamos en falta una clara voluntad política capaz de impulsar programas de desarrollo en esta materia. La investigación científica y tecnológica aparece, por tanto, como una obviedad porque resulta ser una tarea que se puede realizar si se dispone de personal formado en la materia.

6.5.2. La investigación científica en Gabón

Gabón es un país del tercer mundo y en consecuencia los medios que reserva para la investigación son muy rudimentarios y escasos⁷⁸. No obstante, la investigación científica y tecnológica ocupa un lugar preferente en la propia Constitución y en los textos subsidiarios⁷⁹. Tiene además el país una particularidad que no se observa en muchos países; y es que existen funcionarios que se dedican exclusivamente a la investigación⁸⁰. Pero esto no significa en absoluto que la acción investigadora esté desligada del día a día del profesor universitario, porque como se puede apreciar en *Le répertoire des établissements publics d'enseignement supérieur* (véanse los anexos), cada centro dispone de uno o varios laboratorios que se dedican a la investigación científica. A continuación pasamos a ejemplificar las actividades de investigación en algunos departamentos de la principal universidad del país.

⁷⁸ Véase Alain Mignot (2002), *Rapport sur l'enseignement supérieur au Gabon*.

⁷⁹ Véase la *Loi 022/2000 déterminant les principes fondamentaux de la recherche scientifique en République gabonaise*.

⁸⁰ Véase le *Centre National de la Recherche Scientifique et Technologique*, un organismo que se dedica a la investigación científica. Integra en su seno un cuerpo de funcionarios del Estado cuya única actividad es la investigación científica y tecnológica.

Nos centramos en la facultad de Derecho y Ciencias Económicas, donde existen los siguientes laboratorios y centros de investigación:

1)- El Centro de Estudios y de Investigación en Derecho e Instituciones Políticas (CERDIP). Los campos de investigación en ese laboratorio son el derecho constitucional, las ciencias políticas, el derecho administrativo, los derechos humanos, el derecho fiscal, el derecho familiar, el derecho bancario y el derecho laboral.

2)- LABAT, laboratorio que investiga en los campos de la política presupuestaria de centro África, las condiciones de vida en Gabón, los estudios sobre las condiciones de electrificación en el medio rural gabonés, la producción de indicadores habituales sobre la coyuntura económica en Gabón, la evaluación del sistema educativo gabonés, el estudio del sistema sanitario gabonés, estudios sobre privatización y gobernabilidad, estudios basados en una economía de cara a los desafíos de la naturaleza, compatibilidad nacional y modelo de equilibrio general de la economía gabonesa y por fin aplicación de la teoría estadística y econometría de la economía gabonesa.

3)- Laboratorio de Economía Aplicada (LEA) cuyos campos de investigación son la integración regional, el crecimiento, la política monetaria, la economía de transportes, el comercio internacional, etc.

Conviene matizar, desde un criterio temporal homogéneo, que todos los laboratorios vienen trabajando en esos campos en los últimos cinco años. Luego, decir que observamos en todos los centros de investigación esas grandes líneas en las que se vertebra la acción investigadora, una cosa que tienen en común; y es que los temas que se investigan son propios de un país en

desarrollo porque están relacionados con la vida diaria de los ciudadanos y el bienestar en conjunto de toda la sociedad gabonesa. En definitiva, las funciones de un profesor universitario tanto en España como en Gabón están relacionadas con las actividades de docencia e investigación.

6.6. Comprobación de conocimientos en Gabón y en España

La evaluación de conocimientos ocupa un lugar preferente en cualquier sistema educativo. Landsheere (1996) la define como una combinación de puntuaciones obtenidas en tests y valoraciones de profesores. De una manera general, el sistema de evaluación en los centros de enseñanza superior suele ser idéntico. A primera vista, se puede adelantar la existencia de unas diferencias entre Gabón y España en cuanto a este aspecto, teniendo en cuenta que se trata de dos sistemas educativos obviamente diferentes como ya mencionamos páginas arriba. Mientras el primero opta por una escala de valor de 0 a 20 puntos, el segundo usa una escala reducida (0 a 10 puntos). No obstante, nos interesa, en este apartado, buscar los puntos de encuentro que puedan tener en materia de evaluación del alumnado en ambos países. También fijaremos nuestra posición sobre los aspectos que los separan el uno del otro a la hora de medir los conocimientos de los estudiantes después de cada fase del proceso de enseñanza/aprendizaje. Siendo el fin último los mecanismos de superación de curso empleados en los contextos universitarios estudiados.

6.6.1. Tipos de evaluaciones

Bloom y col. (1971) preconizan tres tipos de evaluación para comprobar con garantías el nivel o grado de aprendizaje de los alumnos: la evaluación formativa, la evaluación sumativa y la evaluación diagnóstica. A continuación, presentaremos un breve análisis meramente descriptivo de cada tipología.

6.6.1.1. Evaluación diagnóstica

Esta clase de evaluación, primera de su género por realizarse a menudo a principios de curso o de una unidad didáctica, busca dos objetivos fundamentales⁸¹, medir de entrada la actitud y aptitud del alumno ante los nuevos aprendizajes que se proyectan sobre su persona. De acuerdo con este primer objetivo, puede plantearse el caso de que el estudiante no posea las habilidades necesarias para las enseñanzas que se proyecten realizar y que por consiguiente necesite adquirirlas con anterioridad antes de empezar esta nueva etapa de aprendizaje. En el caso contrario, la no realización de esta evaluación puede también conducir a situaciones de aburrimiento y desinterés por la materia objeto de estudio.

La evaluación diagnóstica también puede usarse durante el proceso de aprendizaje. En este caso, coincide con la

⁸¹ Domingues (1977) escribe "Por tanto, la evaluación como diagnóstico, usada antes de la enseñanza, atiende a dos finalidades: 1)- Identificar a los alumnos que no posean las habilidades prerrequisitos para el tema a tratar, a fin de que una enseñanza de recuperación los coloque en situación de poder trabajar en el objetivo que se pretende; 2)- Identificar a los alumnos que ya han alcanzado los objetivos de enseñanza propuestos, y que al quedar libres de esas tareas puedan dedicarse a profundizar en el tema o a avanzar hacia otros objetivos".

evaluación formativa que veremos líneas abajo. Generalmente, esto ocurre cuando los esfuerzos que se hayan podido realizar con el objeto de proporcionarle al estudiante una pronta recuperación ante las dificultades de seguir el ritmo de aprendizaje no han resultado. Ese diagnóstico sirve para identificar las causas de los repetidos fallos en los aprendizajes. Muchas veces, dichas causas no están ligadas a los métodos o materiales que utilizan los profesores en el proceso de enseñanza sino a problemas de tipo físico, emocional, social y cultural.

6.6.1.2. Evaluación formativa

La evaluación formativa tiene lugar durante el proceso de enseñanza y de aprendizaje. Su objetivo fundamental consiste en comprobar si el aprendizaje se está realizando realmente como planeado. Desempeña importantes funciones como proporcionar al profesor un *feed-back* continuo acerca de su enseñanza y le permite corregir a tiempo la dirección que toma su práctica diaria si advierte que la gran mayoría de los estudiantes no está aprendiendo, en este caso, puede llevarle a replantearse sus estrategias y técnicas de enseñanza. No obstante, el *feed-back* puede aplicarse también al alumno quien, a partir de sus fallos, le da la oportunidad de esforzarse a fin de alcanzar los objetivos que se esperaban de él. Otro valor añadido a la evaluación formativa es sin duda el carácter motivador para el estudiante en cuanto que le estimula, a la vista de los resultados positivos, para seguir aprendiendo:

La evaluación formativa además se convierte en fuente de motivación para los alumnos. Los que comprueban que están

aprendiendo, se sienten estimulados a continuar en sus estudios. Los que presentan fallos no se sienten inmediatamente fracasados, pues, al ser frecuente, la evaluación formativa cubre uno o unos pocos objetivos y al alumno le resulta fácil recuperar, cosa que no sucede cuando el fracaso se comprueba después de largos periodos de enseñanza.

(Domingues, 1977: 38)

Algunas consideraciones (Bloom, 1969) no pueden resultar relevantes para el presente estudio porque no se basan en los alumnos universitarios. En efecto, Bloom considera que los mejores resultados de la evaluación formativa aparecen cuando no se le atribuye una nota al alumno, después de una fase de recuperación originada por malos resultados. Al parecer, el fracaso de un alumno ante una prueba tiende a prolongarse en el tiempo por mucho que éste se esfuerce en las siguientes evaluaciones. Por ese motivo propone que no se le atribuya una nota al alumno en el primer examen para estimularle de manera que en el próximo pueda llegar a la máxima puntuación. Pero la prolongación en el tiempo del fracaso escolar en los niveles más elementales tiene, a nuestro juicio, otras causas diferentes de las que puedan emerger en el ámbito universitario. Efectivamente, sabido es que la mayoría de los escolares no son concientes de la necesidad de estudiar hasta que alcanzan la madurez suficiente para descubrir que estudian con el motivo de tener una vida mejor y ser útil a la sociedad, y no porque sus padres les estén obligando. Considerando esta obviedad, es natural que los esfuerzos que los alumnos puedan manifestar en los niveles de enseñanza primaria y secundaria no sean lo suficientemente motivados por las necesidades personales de éstos para conseguir buenos

resultados escolares, pensando en su vida futura. Creemos que la motivación en esta situación proviene más bien de estímulos externos, alimentados por los padres u otras figuras al cargo de los jóvenes escolares.

Sin embargo, las causas que motivan el éxito en el contexto universitario se acercan más a los motivos personales de los alumnos. Y en este caso, salvo pocas excepciones, considerando que los estudiantes han alcanzado la madurez suficiente, los estímulos suelen venir de las calificaciones que obtienen porque les permiten medir su nivel de conocimiento siendo concientes de sus progresos de cara a la finalización de los estudios desarrollados. Por tanto, la ausencia de una calificación en una evaluación formativa le resta la importancia que a nuestro parecer tiene esta clase de evaluación, y que está motivada por la necesidad de poner un valor (aritmético) a los progresos y esfuerzos desempeñados por los estudiantes universitarios.

6.6.1.3. Evaluación sumativa

Es un tipo de evaluación que se lleva a cabo al final de un curso, de un semestre o de un determinado espacio de tiempo. Landsheere (1996) habla de un dispositivo de evaluación en términos de comprobaciones de conocimientos que se realizan, generalmente, al final de cada ciclo de estudio. Esta medida, sigue argumentando, sirve para determinar el nivel de rendimiento académico alcanzado por los alumnos en función de los objetivos que se plantean a priori. Su principal característica es realizarse al término de algún periodo y con la finalidad de proporcionarle una nota al sujeto evaluado. En esta fase se pretende averiguar el producto final del aprendizaje; es

decir, se trata de medir el esfuerzo realizado tanto por el profesor como por el propio alumno. Resaltar que el papel de la evaluación sumativa, contrariamente a las anteriores, no consiste en corregir inmediatamente los fallos de la enseñanza y del aprendizaje. Su papel tiene una relevancia en los cursos posteriores porque se realiza a finales de curso.

En el ámbito universitario la evaluación sumativa desempeña una función muy importante en la medida que pone un punto y final a un curso académico o a un semestre. Se trata sin duda de la evaluación más importante en los contextos universitarios a los que nos referimos en la presente investigación. Porque es la que nos permite determinar con acierto el nivel de correspondencia de los títulos. Como bien señalábamos líneas arriba, la evaluación sumativa se da al final de un curso o de un periodo determinado, lo cual significa que determina la situación del alumno con respecto al siguiente curso. Permite medir el resultado del trabajo y el esfuerzo realizado en el aprendizaje. En otras palabras, con esta evaluación el estudiante sabe si pasa curso o no y al mismo tiempo el sistema educativo mide su nivel de conocimiento que corresponde a una etapa, un ciclo y un grado.

6.6.2. Sistema de evaluación en Gabón

Antes que nada, conviene recordar que en Gabón la nota media para superar una evaluación es de 10 puntos sobre un total de 20. Además, las enseñanzas están organizadas en módulos, de manera que el conjunto de las materias

estudiadas se divide en determinados bloques o módulos⁸² en función de los estudios realizados. Cada uno de ellos tiene un valor añadido que determina su importancia dentro de la formación que se pretende desarrollar. El paso de un nivel a otro está condicionado por una nota superior o igual a 10 puntos en cada módulo y no existe ninguna compensación entre los diferentes bloques o módulos. Por otra parte, la existencia de una calificación media inferior a 5 puntos sobre un total de 20 en un bloque de asignaturas impide automáticamente el paso al nivel superior. Se observan dos tipos de comprobación de conocimientos en el sistema gabonés: las evaluaciones continuas (*les contrôles continus*) y las evaluaciones puntuales (*les interrogations, les exposés, etc.*). Ahora pasamos a presentar en qué consiste cada una de esas evaluaciones.

6.6.2.1. Las evaluaciones continuas "les contrôles continus"

Consisten en un conjunto de exámenes programados con un mínimo de una semana de anterioridad. Durante estas evaluaciones los alumnos desarrollan temas de respuestas libres a las preguntas que se les plantean en torno a las materias que han estudiado. La calificación se realiza en una escala de 0 a 20 puntos, dando por superado el examen cuya nota es superior o igual a 10 puntos.

⁸² El módulo se entiende como "unidad" de enseñanza o conjunto de actividades planificadas organizadamente para la consecución de unos objetivos en el aula (véanse Arends, 1973 y Domingues, 1977).

6.6.2.2. Las evaluaciones puntuales

Las constituyen varios ejercicios diversos que se van realizando puntualmente a lo largo del curso académico. La naturaleza de esos exámenes es de lo más variopinto, desde exámenes sorpresa (*interrogations*) escritos u orales hasta exposiciones y/o presentaciones de trabajos ante la clase. En esta ocasión también se evalúa de acuerdo con una escala de valor de 0 a 20 puntos. El alumno es declarado apto a partir de una nota media superior o igual a 10 puntos sobre un total de 20.

Pero también existe un tercer tipo de comprobación de conocimientos que se lleva a cabo a principios de curso. Esta clase de evaluación, aunque no aparenta tener mucha importancia en el sistema de evaluación general vigente requerido para pasar curso, es muy habitual en las aulas en la medida que permite al profesor saber el nivel general de sus educandos, al tiempo que le orienta en su programación.

Todas esas evaluaciones tienen lugar a lo largo de todo el curso académico que dura habitualmente de octubre a septiembre, en un año universitario normal⁸³.

6.6.2.3. Los exámenes finales

Dos convocatorias dibujan ese mapa académico, un primer período (*Première session*) que consta de dos fases durante el cual los alumnos son evaluados a través de las dos formas de evaluación vistas anteriormente (evaluaciones continuas y evaluaciones puntuales) y, un segundo momento

⁸³ La presencia de huelgas en la principal universidad gabonesa se ha convertido en una costumbre desgraciadamente habitual en las últimas décadas (Cf. Capítulo I, 1.5 del presente trabajo)

en el cual se les evalúan mediante una prueba escrita final, igualmente valorada en una escala global de 0 a 20 puntos. La superación del curso es la media ponderada de la nota obtenida entre las evaluaciones continuas, las evaluaciones puntuales y la nota media de la prueba escrita final.

En la segunda convocatoria (*deuxième session*), el alumno debe examinarse tan sólo de las materias que no superó en los dos tipos de evaluación de la primera convocatoria y las pruebas escritas finales. Se considera superado el curso académico cuando el estudiante obtiene una nota media superior o igual a 10 puntos sobre un total de 20 entre ambas convocatorias.

Una de las particularidades del sistema universitario gabonés se manifiesta a través de su modelo de evaluación. En efecto, a partir del segundo ciclo, la comprobación de conocimientos se realiza a dos niveles. El primer nivel es una continuidad del primer ciclo de enseñanza en cuanto a aprendizajes de contenidos teóricos. El segundo nivel prepara para la investigación; por ese motivo, a los alumnos se les evalúa de las dos partes de forma diferente. En cualquier caso, para presentarse a la parte práctica (que consiste en la presentación de un pequeño trabajo de investigación), el alumno debe haber superado la parte teórica. No obstante, estas evaluaciones tienen lugar a finales de curso, lo cual no deja de ser considerado como evaluaciones sumativas, en la medida que determinan el paso de un curso a otro.

Por tanto, a pesar de las críticas que han recibido las pruebas de respuesta libre, muchos países y, entre ellos Gabón, siguen utilizándolas y no sin razón teniendo en cuenta que aportan resultados positivos por lo que se

refiere al nivel de formación de futuros investigadores. De acuerdo con lo anterior, pensamos que esas evaluaciones se adaptan al modelo de educación personalizada que pone especial énfasis en determinados aspectos del proceso de enseñanza/aprendizaje (véase Carrasco, 1978). Primero, porque tiene unos valores que se encuentran en la acción investigadora. Todo acto de enseñanza parte de la realidad, de la experiencia y del experimento, y que ese acto lo realiza el estudiante asesorado, es decir a través de una libertad responsable que le permite organizar sus aprendizajes. Segundo, el alumno aparece como el centro de atención del proceso de enseñanza, lo cual permite que se le otorgue una atención personalizada. Tal actitud propicia, evidentemente, en el alumnado cualidades importantes como pueden ser la observación y la reflexión en sus aprendizajes cotidianas, todas útiles para la iniciación a la investigación científica. En tercer lugar, requiere colaboración y participación activa, otros aspectos necesarios a la labor que le aguarda en etapas y ciclos de formación posteriores, sobre todo, en el tercer ciclo dedicado especialmente a la realización de un trabajo de investigación científica.

6.6.3. Sistema de evaluación en España

El panorama que dibuja el sistema de evaluación en la Universidad de Salamanca no se distancia tanto del correspondiente sistema gabonés. Efectivamente, a diferencia de la realidad del país africano, la situación española no contempla evaluaciones sorpresas o puntuales, todas y cada una de ellas es objeto de una planificación y los períodos propicios a su realización suelen ser los

finales de cursos y/o de cuatrimestres. Tiene un modelo de evaluación que opta por una escala de valor de 0 a 10 puntos y el alumno es considerado apto cuando consigue una nota media de 5 puntos sobre 10. Una vez más, debemos resaltar que la evaluación final cobra mayor importancia debido a su carácter decisivo en la superación o no de los objetivos generales planteados, en este caso, pasar curso o no. En esta ocasión, también observamos que poco importan las pruebas utilizadas ya que los inconvenientes son muy relativos. Lo realmente relevante es que se mide el nivel de competencia del estudiante a través de unas pruebas finales que tienen generalmente lugar a finales de curso.

El sistema prevé que al alumno se le evalúe para ver su progresión a lo largo del curso académico. Pero no se le aplica nota como bien sugiere Domingues (1977) hasta el periodo reservado a tal fin. El primer momento oportuno previsto para la realización de evaluaciones corresponde con el final de la primera fase del curso, los meses de enero y febrero. Durante esos meses se realizan evaluaciones sumativas con vistas a medir el nivel de competencia adquirido por el alumno. Después se le atribuye una puntuación en función de sus resultados. Se trata del método que utiliza el sistema para comprobar el grado de competencia del alumno en ese primer periodo y de acuerdo con los contenidos estudios.

A lo largo de los siguientes meses se van introduciendo otros y nuevos contenidos que a finales de temporada serán objeto de examen para averiguar una vez más el nivel de conocimiento alcanzado por los estudiantes. En esta ocasión, las evaluaciones se desarrollan en el mes de junio y también tienen que ver con una evaluación sumativa final. Al alumno se le valora entre una puntuación de 0 a

10 puntos, donde se le exige una nota media de 5 puntos sobre el total requerido. Esta prueba final determina generalmente el paso al curso superior y los alumnos que no han podido validar el curso en esta ocasión tienen una última oportunidad en septiembre para hacerlo. En cada convocatoria el estudiante debe obtener una nota media de 5 puntos sobre 10 en todas las materias para superar el curso.

6.7. Conclusiones

Conviene apuntar un elemento a la vez discriminador y común a los dos países. Mientras en Gabón la organización de las enseñanzas se hace mediante módulos o bloques, en España el funcionamiento del sistema educativo convierte a cada enseñanza o materia en una especie de módulo. Pero al fin y al cabo, no existen apenas diferencias en la medida que no se terminan carreras ni se obtienen títulos con asignaturas pendientes en todas las universidades españolas. Y porque ocurre exactamente lo mismo en la Universidad Omar Bongo de Libreville, donde el sistema de módulos exige que los estudiantes no tengan una nota media inferior a 5 puntos sobre un total de 20 en ninguno de sus bloques de asignaturas ya que de lo contrario impide la superación del curso y por consiguiente la obtención del título correspondiente.

Indudablemente, después de analizar los datos de un país a otro, sabemos que la evaluación sumativa es la que determina en definitiva el paso de una etapa a otra. No importan tanto los procedimientos de evaluación utilizados en cada caso sino la fórmula retenida para comprobar el nivel de competencia del alumno. En Gabón hemos averiguado

que la evaluación sigue un planteamiento tradicional, durante el cual se le plantea al estudiante un tema que a continuación desarrolla con total libertad. Domingues (1977) indica que en esta clase de pruebas, el alumno organiza sus respuestas según su capacidad de discernimiento, y expresa sus ideas con la extensión y profundidad que crea conveniente. Pero también es preciso señalar que, a pesar de los inconvenientes⁸⁴ que esas evaluaciones presentan, ponen de manifiesto una atención especial en los beneficios que ello aporta a la formación del estudiante de cara a su iniciación a la investigación. Porque permiten que el alumno exponga libremente sus ideas de forma espontánea e imaginativa, y que seleccione y organice sus respuestas concediéndoles la amplitud y profundidad que juzgue oportuno. También hace que el estudiante pueda elaborar su propio marco de referencia y aplicar su peculiar forma de pensamiento en las soluciones y su particular modo de resolverlas; lo cual como indica Domingues (1977) no sucede en otras pruebas, que por su radical estructuración predeterminan o condicionan las respuestas (véanse Municio, 1971 y Domingues, 1977).

Finalmente, es cierto que cada sistema educativo sigue sus propias pautas para diseñar un currículum acorde con sus propias necesidades (véase punto 1.1 del presente capítulo), pero nos resulta relevante señalar la apreciación o valoración que hace cada sistema educativo del resultado del aprendizaje, como un claro denominador común en el sistema de titulación hispano-gabonés.

⁸⁴ Véanse Municio (1971); Domingues (1977) y Carrasco (1978).

**Cuarta parte: Análisis terminológico y
traducción de títulos**

**Capítulo 7: Análisis diacrónico y comparación de
títulos hispano-gaboneses**

Cuarta parte: Análisis terminológico y traducción de títulos

Capítulo 7: Análisis diacrónico y comparación de títulos hispano-gaboneses

7.0. Introducción

7.1. Evolución conceptual de los títulos universitarios

7.1.1. Del formulario al diploma

7.1.2. El bachiller

7.1.3. El grado de *licentia*

7.1.3.1. Términos relacionados con *licentia*

7.1.3.1.1. *Determinatio/-are/-ator*

7.1.3.1.2. *Inceptio*

7.1.4. *Magister*

7.1.4.1. Usos del término Magíster

7.1.5. *Doctus* o doctor

7.1.5.1. Términos relacionados

7.2. El latín, lengua común en la época medieval

7.3. Cuadro de títulos y conceptos relacionados en las universidades medievales.

7.4. Los títulos universitarios en la actualidad

7.4.1. Del primer grado universitario

7.4.1.1. Selectividad

7.4.1.2. Bachillerato

7.4.1.3. Baccalauréat

7.4.1.3.1. Baccalauréat de enseñanza de segundo grado

7.4.2. Diplomado

7.4.3. Licence

7.4.4. Licenciado

7.4.5. Maîtrise

7.4.6. Estudios de tercer ciclo

7.4.6.1. España

7.4.6.2. Gabón

Conclusiones

7.0. Introducción

En este capítulo nuestro punto de partida consiste en realizar un estudio terminológico desde una perspectiva diacrónica para dar cuenta de las unidades que constituyen los conceptos relativos a los títulos universitarios. Pero antes, establecemos las líneas generales en torno al procedimiento elegido para la recopilación de datos a través de nuestro corpus inicial (véase capítulo 2.).

Para ello, seguiremos una metodología fundamental en terminología que consiste en aislar las categorías gramaticales básicas de carácter nominal, y referentes a los grados universitarios. No obstante, es de recibo aportar antes un apunte acerca de las categorías gramaticales.

En efecto, el pensamiento humano utiliza diversas operaciones, desde la observación, percepción, abstracción o comparación para detectar realidades de carácter general o especializado (véase capítulo 3), no siempre al alcance de nuestro entendimiento.

Es precisamente por ello por lo que el trabajo del terminólogo consiste en agrupar esas realidades en categorías para simplificar el mundo y hacerlo más comprensible (véase Faber 2007).

De hecho, está comprobado que la información que sacamos de nuestro sistema perceptivo, acerca de las realidades permite al sistema cognitivo adjudicarlas determinadas categorías, que indican una realidad concreta del mundo (véase Estany, 2001).

Además, la representación de la realidad desde una perspectiva psicológica podría interpretarse como un proceso de categorización:

Para representar el mundo en nuestra cabeza debemos detectar la energía física del entorno y codificarla en señales nerviosas, un proceso que tradicionalmente se ha denominado sensación. Y debemos seleccionar, organizar e interpretar las sensaciones, proceso que se ha venido llamando percepción.

(Myers, 1999: 147)

Puesto que en este estudio nos interesan particularmente las categorías de tipo nominal, es decir los sustantivos, centraremos nuestra mirada exclusivamente sobre aquellos conceptos que indiquen títulos o realidades afines a los títulos y grados en ambos países. Para alcanzar este objetivo seguiremos el procedimiento que presentamos a continuación.

En la primera tipología de textos (véase capítulo 2.2.1) sacaremos un repertorio de palabras sustantivadas relativas a Gabón.

En segundo lugar realizaremos la misma operación con los textos pertenecientes a España (véase capítulo 2.2.2). El resultado final será la constitución de un corpus bilingüe (corpus definitivo⁸⁵) que integre textos de Gabón y España.

Esta especificación nos ayudará a detectar los candidatos a términos (conceptos relacionados con los títulos y grados en ambos países) y, al mismo tiempo, nos brindará legitimidad para descartar aquellos conceptos que no cumplan los requisitos establecidos y a los que vamos a denominar "otros términos" en el esquema general del análisis terminológico.

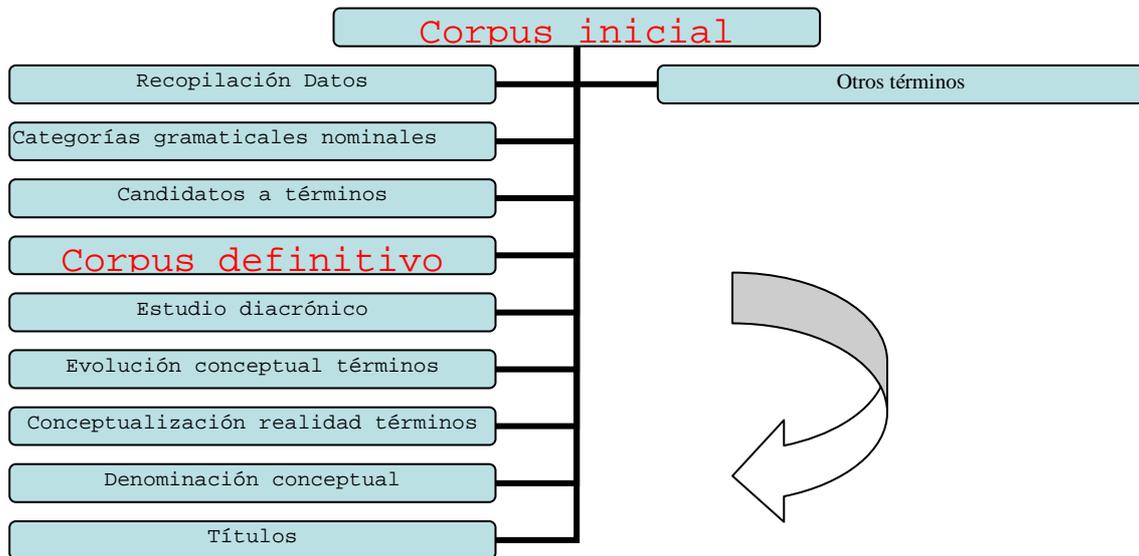
⁸⁵ Véase tabla nº 4: Esquema general del análisis terminológico.

Debemos recordar que nuestro corpus bilingüe está formado por textos sobre legislación universitaria hispano-gabonesa y lo constituyen, particularmente, decretos y reales decretos así como planes de estudios de ambos países habida cuenta que esa clase de material aporta mayor precisión sobre el contenido estudiado en la presente investigación (véase capítulo 2).

A raíz de la distinción hecha sobre la naturaleza de los textos que sometemos a reflexión, y teniendo muy en cuenta la finalidad de nuestro trabajo, hemos decidido delimitar la fase de recopilación de datos escogiendo únicamente los textos y fragmentos de textos en los que aparecen los candidatos a términos. De esta recopilación hemos formado un corpus definitivo, a partir del cual realizamos, a continuación, el análisis diacrónico de los términos exclusivamente relacionados con los títulos en el contexto universitario hispano-gabonés. A partir del estudio evolutivo de los conceptos acuñados en la denominación de las titulaciones superiores, iremos conceptualizando la realidad de los términos antes de llegar a su denominación conceptual que, definitivamente, hace referencia a los títulos universitarios⁸⁶. Presentamos ahora el esquema a partir del cual se van a vertebrar las diferentes fases relativas al enfoque evolutivo del análisis terminológico en este capítulo.

⁸⁶ Seguimos un método de trabajo basado en el enfoque onomasiológico (véase capítulo 4, pág. 6) y según la perspectiva de la Teoría Comunicativa de la Terminología (TCT) de María Teresa Cabré (2001).

Cuadro N° 4: Esquema general del análisis terminológico



7.1. Evolución conceptual de los títulos universitarios

7.1.1. Del formulario al diploma

Desde la antigüedad el concepto de diploma ha ido siempre ligado a Carta⁸⁷. En efecto, cabe decir que el segundo fue anterior al primero en la medida que constituye, en los primeros siglos de la Edad Media, lo que entonces se conoció como el "arte de la composición y del estilo aplicado a las Cartas" y, generalmente, a todos los escritos. Esa práctica era objeto de enseñanza en las escuelas monásticas. Hay que puntualizar que en aquellos tiempos de ignorancia esas enseñanzas formaban parte del ámbito del conocimiento del derecho. El término utilizado para denominar a esa práctica era *dictare*. El *dictator* era entonces la persona encargada de redactar esos escritos. Para la formación de los *dictatores* se crearían pronto formularios que servirían de modelo para los principales documentos que había que redactar. La existencia de esa clase de documentos ha sido patente en todas partes y en todos los países. A título de ejemplo, notamos que la semejanza observada entre los escritos romanos de la misma categoría como las leyes, las constituciones de los emperadores, las actas privadas, etc., son suficientes para demostrar que esos escritos se redactaban de acuerdo a unos formularios. ¿Pero, de dónde proviene esta palabra? En la lengua común, nos consta que hace referencia a folleto o documento escrito en el que se plantean una serie de cuestiones y de las que se esperan respuestas por parte de quienes leen dicho escrito. Existen, por tanto, dos

⁸⁷ Título que consistía en otorgar derechos y privilegios o que garantizaba los intereses de las personas en la Edad Media.

momentos significativos en la interpretación y comprensión de esa palabra. En primer lugar, este concepto se entiende como un soporte no siempre oficial teniendo en cuenta que pueden plantearse esas cuestiones en el marco de un mero estudio (sociológico, histórico, etc.,) o que el resultado del cuestionario no conlleve ninguna consecuencia directa para el individuo que rellena los campos vacíos del formulario. En este caso, la palabra cobra el sentido de cuestionario que según el Gran diccionario de la lengua española (2005) se refiere a las *cuestiones* que se proponen con cualquier fin. El significado etimológico de la palabra "*cuestión*" proviene del latín *quaestio*, *-onis* que, a su vez, remite a *quaerere* y que significa inquirir o pedir. Todas las preguntas que se formulan en la dirección de estos verbos sirven para informarse, averiguar la veracidad de un asunto o comprobar los conocimientos de una persona con respecto a un determinado tema.

En segundo lugar, el concepto de formulario entendido como documento y que viene del latín *documentum* se plasma en una doble realidad: un escrito de carácter general como veíamos anteriormente y otro con un marcado carácter oficial. En efecto, este concepto se refiere también a un escrito que sirve para justificar o acreditar una cosa o un hecho histórico o legal.

Después de la caída del imperio romano se siguió todavía con ese tipo de formularios durante mucho tiempo. En el siglo XI la enseñanza de la composición y del estilo se desarrolló en una especie de retórica epistolar a la que se denominó *dictamen* o *ars dictaminis*, cobrando a partir de entonces una importancia considerable.

Los teóricos establecieron las reglas para la redacción de aquellos documentos. Esas reglas tocaban tanto

la composición, la lengua, el estilo y el ritmo como las Cartas, cartas de cancillería, actas públicas, contratos y correspondencias familiares o de negocios.

Al parecer, esa enseñanza se formó en Italia y se extendió a Alemania y Francia, donde fue durante largos siglos objeto de admiración de las escuelas de Orleáns. De ahí se trasladó también a Inglaterra. En esos países dio lugar a una multitud de tratados, a menudo acompañados de modelos y ejemplos destinados al embellecimiento del estilo, así como de obras epistolares prestados de correspondencias verdaderas o de producciones artificiales escritas con el objeto de demostrar la aplicación de doctrinas.

A pesar de algunas diferencias entre escuelas esa enseñanza y sus preceptos fueron en suma comunes a toda la cristiandad, lo cual se explica fácilmente al tener como punto de partida los usos aplicados a la cancillería romana, quién los tomaría prestados en gran medida de la administración imperial.

Todos esos formularios nacen con el objetivo de mejorar las relaciones diplomáticas entre los países. Por ese motivo los produce especialmente la cancillería real o apostólica. Pero figuraban también entre ellos los títulos o diplomas reales (véase *Carta Senonicae*).

La mayoría de esos escritos aparecen por primera vez en los siglos anteriores a la creación de las primeras universidades, en Italia (finales del siglo XI) y Francia (segunda mitad del siglo XII). Pero con la adaptación que ejercían los *dictatores* de los formularios, esas enseñanzas se irán incorporando en las prácticas docentes precisamente con el nacimiento de las universidades en esos países. Pronto los habituales formularios se convertirían

progresivamente en títulos y diplomas entregados al terminar las carreras.

Pero mucho antes, esos documentos adquieren el papel de contenido de enseñanzas reales y escritas. El más lejano de los autores de esos escritos se llama Albéric e impartía clases en el Mont-Cassin hacia 1075. Dejó un *Brevarium de dictamine* y otro escrito con el título de *Flores rethorici* o *Radii dictaminum*. A continuación, su discípulo Hugues de Bolonia escribía, a principios del siglo XII *Rationes dictandi prosaice*. Existe otro autor anónimo quien, al parecer, escribió desde Faenza donde vivía un tratado con un título muy parecido al anterior. Ese documento se compone de cinco partes:

- 1- *Salutatio*
- 2- *Benivolentie captatio*
- 3- *Narratio*
- 4- *Petitio*
- 5- *Conclusio*.

Volviendo al aspecto que nos interesa en el presente apartado, el caminar del formulario como modelo oficial para la redacción y presentación de las Cartas, empieza con los soberanos y el poder eclesiástico. Después se convierte en diplomas como títulos oficiales concedidos por las universidades, en signo de reconocimiento académico a todos aquellos que cursaban estudios en instituciones educativas. Hasta el siglo XI sólo se habla del arte de redactar y esta habilidad aparece reforzada por la creación de los famosos formularios.

Con la aparición de la primera universidad (Italia, finales siglo XI) se sigue un poco con la tradición porque

las oraciones o enseñanzas se realizan en gran medida de forma oral. Se trata de composiciones musicales y cantares. Tenemos dos buenos ejemplos con *El Cantar*⁸⁸ de *Mío Cid* (1140) en España y *La Chanson de Roland* (1170) en Francia.

A continuación, presentamos los grados y títulos que, desde la Edad Media, se preparan en las principales Universidades de la época.

7.1.2. El bachiller

El concepto de bachiller proviene del francés *bachelier* y significa *baccallarus* en latín vulgar. Ha tenido varias acepciones desde la antigüedad hasta las fechas más recientes. En efecto, si antiguamente esa palabra se refería a una persona que había obtenido el primer grado académico, no cabe duda de que en la actualidad hace referencia al grado de enseñanza media. Pero, conviene estudiar el recorrido de la palabra a lo largo de la historia para entender mejor sus significados actuales.

La existencia del término viene desde la época universitaria, pero su significado exacto depende de las universidades y facultades. Al parecer, se aplica en su origen a un alumno de cierto nivel y que había pasado del estatus de oyente a otro que le permitía impartir clases como ayudante de su profesor. Aunque consta la presencia de esa práctica en las escuelas antes de la etapa universitaria, la denominación o calificativo de bachiller

⁸⁸ Se ha optado por la denominación "Cantar de Mío Cid" siguiendo los criterios establecidos por especialistas de la talla de Martín de Riquer, quienes definen este tipo de composición poética como "cantar de gesta", dado que el término "poema" sonaba, entonces, a obra escrita en latín.

no se conoce hasta el siglo XIII en el sentido de las universidades medievales.

En su origen, bachiller aparece como un concepto un tanto ambiguo que sirve para definir a un estudiante próximo al doctorado. Con el tiempo se convierte en un término técnico utilizado para indicar una categoría de alumnos que habían conseguido el derecho de dar clases.

A partir de ese instante empezaron las diferencias de unas universidades a otras. En Bolonia, parece que el término *baccalarius* sólo indicaba un título para una serie de alumnos pero nunca se consideró un grado universitario, además el acceso a esa categoría no requería ningún examen.

En otras universidades como la de París el estatus de bachiller (o *bachelier*) era determinado por ley, motivo por el cual era considerado un verdadero grado universitario al que se accedía mediante un examen. De hecho, los estatutos de la facultad de teología estipulaban que los estudiantes tenían que haber escuchado durante cinco años antes de poder impartir clases.

El examen que permitía el acceso al título de bachiller era la *determinatio*. Pero antes existía un test preliminar conocido como el examen *determinantium*. El cumplimiento de ese primer test le otorgaba al candidato el derecho a «determinar» y el reconocimiento de bachiller. Después de la *determinatio* se convertía en bachiller licenciado⁸⁹.

Hay que señalar que París y Bolonia fueron dos modelos distintos desde los comienzos de la etapa universitaria. Por lo tanto, la mayoría de las restantes universidades de la época seguía uno de los dos ejemplos de universidad.

⁸⁹ Véase Verger (1973)

En la Universidad de Salamanca, el procedimiento y la ceremonia para la consecución del grado de bachiller, en todas las facultades, quedaba regulado en la Constitución XVII de Martín V. El estudiante debía dar fe ante el rector de haber cumplido los requisitos exigidos. Una vez probados todos sus cursos y lecciones, conclusiones o suficiencias, se informaba a través del bedel⁹⁰ de su capacitación para recibir el grado.

El graduando escogía libremente a un doctor de su facultad (los maestros de Teología y Artes podían apadrinar indistintamente a los estudiantes de ambas facultades) para ejercer de padrino y conferirle el grado. Comunicaba su elección ante el rector quien notificaba, por medio del bedel ante asambleas generales, el día de la recepción del grado, no pudiendo ser día festivo.

En la ceremonia de graduación estaban presentes, al menos, el rector o persona delegada, el padrino, los bedeles, el escribano y los testigos. El lugar escogido para la celebración del acto era generalmente un sitio prestigioso (*intra scholas maiores, etc*). Las ceremonias se desarrollaban entre las seis y doce de la mañana y de una a siete de la tarde, siendo las horas más habituales las centrales de la mañana y de la tarde.

Durante la ceremonia el bachillerando se acercaba a la cátedra del general y, arengando, solicitaba el grado. Tras la concesión del mismo, el padrino le cedía la cátedra y desde ese lugar el bachiller invocaba la ayuda del Altísimo, también podía arengar o exponer una brevísima clase de su facultad o realizar ambas cosas.

⁹⁰ Conserje o empleado de administración en las universidades medievales.

En la facultad de Teología un estudiante argüía al graduado en su primera exposición y éste último debía responder. En última instancia, realizaba los actos de agradecimientos, el pateo aprobatorio y las felicitaciones.

Antes de recibir el grado el estudiante debía jurar no atentar contra la Universidad, ni contra sus privilegios y jurisdicción. Solía realizarse al comienzo de la ceremonia, o bien cuando hacía el depósito de los derechos y propinas del grado.

El título de bachiller, además de proporcionar una salida profesional, significaba su capacitación para las cátedras universitarias, así como la vía de acceso a la *licentia docendi*.

En Inglaterra se establece también por ley la admisión a la *determinatio* y Orléans sigue el modelo boloñés.

En cualquier caso, pese a las diferencias existentes entre las distintas universidades, el título de bachiller se concedía al alumno que había obtenido la autorización, mediante examen o no, de impartir clases. Conviene matizar que no se convierte en profesor ordinario porque sólo se limitará a leer en sesiones extraordinarias, sin paga ni la posibilidad de recibir recompensa a cambio de los servicios prestados.

El nuevo bachiller había de realizar esa actividad durante un periodo determinado de tiempo que variaba según las universidades y las facultades. En Bolonia los bachilleres en derecho necesitaban dos años de ejercicio en las *lectiones*, las *repeticiones* y las *questiones disputate* antes de presentarse a los exámenes finales. No era el caso para la Universidad de París que requería mucho más tiempo. Salamanca, al igual que París, exigía más tiempo.

En la facultad de teología existían tres tipos de bachilleres hasta el siglo XIV: los *baccalarii biblici*, es decir los encargados de leer la Biblia y que se conocían también como *cursores* por el hecho de leer *cursorie*. Luego estaban los *baccalarii sententiarii*, responsables de la lectura de las sentencias y, por fin, los *baccalarii formati* (bachilleres formados) quienes participaban en las disputas.

7.1.3. El grado de *licentia*

Desde los primeros momentos de las escuelas del siglo XII y principios de la etapa universitaria, sólo existía el grado de licencia o *licentia docendi*. A continuación, a medida que fueron desarrollándose las universidades apareció el título de bachiller⁹¹. Después de cursar el candidato el bachiller y la licencia podía seguir con la maestría o el doctorado. Para ello, había de pasar por la ceremonia de la *inceptio*⁹² para la obtención del correspondiente grado.

El término *licentia* tenía, por lo tanto, dos acepciones. En primer lugar, designaba un elemento esencial y determinante para el ejercicio de un *Studium generale*⁹³. En segundo lugar, estaba utilizado para designar el grado o título que permitía el acceso a la enseñanza. Desde esta perspectiva dio lugar a las palabras *licentiare* y *licentiatus*. Por tanto, el concepto de licencia, en su origen, no es más que la autorización que en el siglo XII otorgaba el Papado a quien quisiera para enseñar. Las

⁹¹ Véase el apartado 1.2 de este mismo capítulo.

⁹² Véase 1.3.1.2 del presente capítulo

⁹³ En la Edad Media ese término se utiliza por primera vez para designar a una universidad.

expresiones utilizadas para referirse a ese derecho eran *licentia (-cia) docendi* y *licentia legendi* o *regendi*, antes y durante la etapa universitaria, respectivamente. Con el paso del tiempo, el término licencia adquirió el sentido de grado y el estatus que permitía ejercer la docencia.

En las universidades el acceso al grado de licenciado seguía dos fases bien diferenciadas. A los aspirantes les interrogaban los profesores antes de que el propio canciller les hiciera entrega del título. En Bolonia, el procedimiento era parecido, se concedía el grado bajo propuesta de un grupo de profesores quienes determinaban los posibles candidatos al título. Esto demuestra el carácter especial y particular que tenía la licencia con respecto a los demás grados (bachiller, maestro o doctor) que eran conferidos directamente por las autoridades universitarias y no por la cancellería.

La organización de los estudios, sobre todo, en la fase final era diferente en cada facultad. En los estudios de teología el examen para la obtención de la licencia era completamente distinto de la ceremonia para la concesión del grado de maestro⁹⁴.

En cambio, no se observa esta diferencia en la facultad de Artes, en la Universidad de París, donde aparece que la licencia pudo haberse otorgado durante el mismo acto de *inceptio*. En el siglo XIII también se concedía en la facultad de Medicina los grados de licencia y maestro en una misma ceremonia. Sin embargo, en Derecho la distinción entre ambos grados existe desde las universidades meridionales, donde los candidatos se licenciaban después de un examen previo y se doctoraban a

⁹⁴ Véase apartado 1.3 del presente capítulo.

través de un examen público también llamado *conventus*. Lo cual explica el hecho de que en la universidad de Montpellier hubiese una clara diferencia entre *licentiandi* y *doctorandi*.

Aparte de la licencia que daba acceso a la enseñanza y marcaba el final de los estudios, existían en la etapa de las universitaria, otras licencias. La facultad de artes concedía la *licentia determinandi* que consistía esencialmente en pasar un examen denominado *determinatio*⁹⁵. Otro tipo, la *licentia incipiendi* relacionada con la posibilidad de abordar la ceremonia de la *inceptio* otorgada al mismo tiempo que la licencia para la docencia. Por último, la facultad de medicina concedía la *licentia practicandi* que permitía el ejercicio de la medicina y que era totalmente diferente de la que se otorgaba para la docencia.

Finalmente, la palabra *gradus* relacionada con licencia tiene dos significados en su origen. Uno relativo al camino recorrido y otro que alude a los escalones de una escala:

Le mot classique *gradus* avait à l'origine deux significations distinctes, l'une caractérisant le pas qu'on fait en marchant, l'autre la marche ou l'échelon, notamment d'un escabeau ou d'un escalier. Employé au sens figuré, le texte désignait le degré ou l'échelle dans la gradation des sons, des devoirs, des qualités, de la parenté, et aussi le degré dans les magistratures, le rang ou l'échelon. Ainsi, *gradus senatorius* signifiait le grand de Sénateur, etc.

(Weijers, 1987: 389)

Por lo tanto, el uso figurado de la palabra *gradus* en el latín cristiano y durante la Edad Media explica por cierto

⁹⁵ Examen que abría las puertas al grado de *licentia*.

la expresión *gradus ecclesiasticus* y su frecuente aparición con el significado de grado en la jerarquía de la Iglesia. El término alude a los pasos que se han de cumplir o subir en la escala imaginaria de la progresión social o profesional. También apunta hacia un rango o grado adquirido. Evidentemente, antes de ser acuñado en la nomenclatura universitaria, el concepto fue utilizado en relación a la posición del maestro con respecto al discípulo.

En cuanto al término *licentia*, viene del verbo latino *licentiare* y ya existía antes de que aparecieran las primeras universidades. El significado que tenía era generalmente el de conferir libertad de acción, autorización para actuar en un campo determinado. En el contexto universitario, *licentiare* designaba el acto que consistía en otorgar la *licentia docendi*.

A finales del siglo XII se utiliza a menudo el participio *licenciatus* para designar a un jurista. Por consiguiente, el término *licentia* y sus derivados han sido directamente tomados en préstamo del vocabulario sacado de la enseñanza en el siglo XII.

7.1.3.1. Términos relacionados con *licentia*

7.1.3.1.1. *Determinatio*/-are/-ator

El *determinatio* no era un examen propiamente dicho, sino más bien un ejercicio escolar propio de la facultad de Artes y que consistía en una serie de disputas. En su origen, se trataba de una prueba facultativa pero en el siglo XIII se convirtió en una condición *sine qua non* para acceder a la *licentia*.

Después de cinco años de estudios, el estudiante matriculado en la facultad de Artes en la universidad de París, con veinte años cumplidos, podía solicitar la autorización de «determinar»; es decir, realizar el ejercicio de la *determinatio*. Pero antes de ser declarado *determinator* debía pasar un examen preliminar conocido entonces como examen *determinantium* y demostrar que había participado tanto en las clases como en las disputas, además de haber tenido una actividad como *repondens*. Era además necesario que tuviese un maestro, el cual le presentara y pusiera a su disposición su escuela para el periodo de la *determinatio*.

Una vez conseguida la autorización para «determinar», el estudiante se enfrentaba a una defensa. Se reservaba un trato de favor a los aspirantes pobres al grado porque esa fase requería mucho dinero. De modo que existía la figura de *subdeterminator*, que se encargaba de hacer los deberes en su lugar a cambio de una recompensa gracias a las tasas que ocasionaba la propia *determinatio*.

Como ya apuntamos en otro lugar, la *determinatio* era un momento importantísimo en la vida del estudiante, de ahí el carácter solemne que tenía.

En otras universidades, el procedimiento era similar al de París. La facultad de Artes de Oxford exigía también una prueba preliminar para el acceso al examen de la *determinatio* pero era más importante que en París. Los estatutos de la propia universidad indicaban que el candidato debía responder a la pregunta, es decir participar en las disputas como *respondens*. En ese momento

se le llamaba *questionista*⁹⁶. Cuando por fin obtenía la autorización para determinar se le llamaba *baccalarius*.

En la Universidad de Salamanca la ceremonia de graduación de licenciado formaba una unidad con el doctorado posterior. Mientras el primero exigía haber superado un examen secreto o reválida de estudios, el segundo consistía en una pura y sencilla ceremonia y festejo.

Según las disposiciones de Martín V para acceder a la graduación de licenciado se requería:

- A. La posesión del título de bachiller.
- B. La práctica docente del candidato (pasantía), variando de tres a cinco años o la mayor parte de los mismos, dependiendo de la facultad.
- C. Una repetición pública o acto solemne de repetición y argumentos.
- D. Un examen secreto sobre cuestiones sacadas a sorteo.

Las disputas o conclusiones (siglo XVI) eran un extraordinario ejercicio de dialéctica que consistían en argüir y responder. También era un método excelente para memorizar y asimilar los temas estudiados.

Formaban parte del acto un presidente, un sustentante y unos arguyentes. La presidencia estaba reservada a los doctores y maestros de la facultad correspondiente. Al sustentante lo nombraba el presidente y su rol era defender una tesis o postura determinada. Como requisito mínimo para ese papel se exigía ser estudiante de tercer año y sino en

⁹⁶ El término aparece en las facultades de Artes de la Universidad de Oxford, para designar al estudiante que tenía que responder a las *cuestiones*, durante la ceremonia de la *determinatio*. Antes el alumno hacía un juramento, pagaba unas tasas y su nombre quedaba registrado.

lo mejor de los casos tener la calificación de bachiller. Ocho días antes del acto, el sustentante remitía al presidente las conclusiones por escrito para que pudiesen ser admitidas o rechazadas. Se informaba con tiempo de antelación de esas conclusiones al público.

El día indicado la disputa comenzaba a partir de la una de la tarde. Se le otorgaba al sustentante cerca de tres cuartos de hora para la defensa de la tesis. El resto del tiempo estaba reservado a la disputa. El tiempo total de las conclusiones no podía superar las dos horas.

Sólo estaban invitados a argüir los estudiantes de cuarto curso, como mínimo. El orden era también de los más antiguos a los más recientes. El respeto a los beneficios universitarios era imprescindible para no verse multado. Los doctores y maestros presentes en el acto podían participar en la disputa siempre y cuando sus argumentos no chocaran con los de otros doctores o maestros. Todos los participantes en la disputa recibían una retribución económica.

7.1.3.1.2. *Inceptio*

El examen que abría las puertas a la licencia, la autorización de enseñar que otorgaban las autoridades eclesiásticas, se completaba por la *inceptio* que consistía en una ceremonia para recibir al nuevo maestro en su incorporación entre sus pares. En las universidades meridionales correspondía al examen público. Esa prueba la formaban varios elementos.

En efecto, consistía en seguir un protocolo que finalizaba con la entrega de las insignias, el birrete, el

anillo y un libro. Como relata Weijers (1987) esa ceremonia era idéntica en todas las universidades de la época:

La signification de cet acte public était double : d'une part, le professeur qui était concerné commençait officiellement sa carrière en s'acquittant de ses tâches, d'autre part, il était par la même occasion reconnu par les autres et accueilli dans leur sein. Le principal signe de son nouveau statut de maître, la barrette, lui était alors remis, ainsi que l'anneau et un livre ; puis il s'asseyait dans la *cathedra* pour donner une leçon ou une dispute inaugurale. Ainsi se déroulait probablement la forme originelle de l'*inceptio*, qui s'est développée et transformée en une cérémonie beaucoup plus complexe à l'époque des universités.

(Weijers, 1987: 408)

A partir del siglo XIII los estatutos determinan las modalidades que regularían desde entonces la ceremonia de la *inceptio*. En la facultad de Artes de la Universidad de Oxford, hacía falta una autorización para el acceso a la ceremonia. Dicha autorización era conocida como *licentia incipiendi*. Esta condición requería otro trámite que consistía en un *depositio magistrorum*⁹⁷, además de una serie de juramentos que había de realizar el aspirante al grado. Acto seguido, el candidato se encargaba de informar a todos los maestros de la facultad de la fecha de su *inceptio* y les invitaba al tradicional banquete que iba a organizar.

La ceremonia se desarrollaba en dos etapas. Primero, se organizaban las preparaciones en torno al gran evento y al día siguiente tenía lugar el *inceptio* o *principium*

⁹⁷ Una ley establecía que un número determinado de profesores debían dar fe de la calidad científica y moral del candidato al grado.

propriadamente dicho. Lo más relevante de esas etapas era la disputa que se organizaba entre los presentes y en la que participaba el candidato al grado de maestro.

En la *disputatio* de la primera jornada, el bachiller candidato desempeñaba su papel habitual de *respondens*, mientras que en la segunda jornada, una vez que había recibido las insignias propias de su nuevo rango, actuaba en su condición de maestro. Para ello, hacía el juramento de actuar conforme a los estatutos y privilegios de la universidad.

Cuando finalizaba la ceremonia de *inceptio*, el candidato era declarado oficialmente maestro y se comprometía a impartir clases durante un periodo de uno a dos años y a participar en las disputas durante los siguientes cuarenta días inmediatos a la ceremonia oficial. El incumplimiento de esas obligaciones entrañaba la expulsión inmediata del nuevo maestro como miembro de la universidad. Nos consta que esta regencia obligatoria fue impuesta por todas las universidades de la época.

En otras facultades la ceremonia de *inceptio* era muy parecida a la de Artes. En París la ceremonia de investidura de la segunda jornada tenía lugar en una sala denominada «aula», reservada habitualmente al arzobispo. El nuevo doctor tenía también la obligación de permanecer en la universidad donde había obtenido su título e impartir clases durante determinado tiempo.

En definitiva, el término *inceptio* tenía el mismo significado en todas las universidades de la época y hacía referencia a las dos jornadas.

Weijers lo resalta con toda claridad en las siguientes líneas:

Le terme *inceptio* désigne par conséquent aussi bien l'ensemble de la cérémonie qui s'étendait sur deux jours que la seconde partie, pendant laquelle le candidat « commençait effectivement son enseignement de façon solennelle ».

(Weijers, 1987: 410)

Por consiguiente, nos aparece que los términos *incipere* e *inceptio*, desde su origen clásico, significan empezar y comienzo. El verbo designaba emprender una acción o un discurso y también podía significar empezar una actividad determinada por el contexto. Sin descartar que *incipere* tuviera otros usos en la Edad Media, queremos ceñirnos al uso que cobra en el contexto universitario. En efecto, parece ser que el significado original del verbo *incipere*, o sea empezar, especialmente, su aplicación al principio de una actividad ha quedado suficientemente demostrado en el ámbito universitario. En este sentido, el nuevo maestro empezaba a impartir clases a título personal, de ahí la expresión *incipere legere*. Ese comienzo estaba a su vez marcado por una ceremonia que se convertiría en *inceptio*.

En el siglo XIV no se producen cambios sustanciales en los procedimientos del *inceptio* o *principium*. Con respecto a la segunda jornada, la ceremonia tenía lugar en la gran sala reservada al arzobispo u otro lugar prestigioso, como ya apuntamos anteriormente. En esa sala recibía el nuevo *Magister* o doctor las insignias igual que señalábamos antes. Tanto en París como en Bolonia las disputas que se desarrollan el segundo día tienen lugar en una sala especial (y en la Universidad de Salamanca también)

conocida como aula. La pregunta formulada por sus pares (maestros) era la *questio magistrorum*. La utilización del término «aula» era común a todas las universidades porque podía designar en el contexto universitario un local destinado a la enseñanza de un maestro, aunque en otras partes como en Inglaterra señalaba también a un colegio.

7.1.4. *Magister*

En la antigüedad el término *Magister* tiene dos significados, el de docente y otro de grado en sí. En efecto, a partir del siglo XII, con la creación de las universidades, un maestro era aquella persona que había obtenido este título después de seguir una formación universitaria, o en su caso, en una escuela no universitaria. Aun así no todos los maestros ejercían su derecho a dedicarse a la docencia. De hecho, aparecen en los textos oficiales de las universidades una distinción a este respecto. Existen por tanto los *magistri (actu) regentes*, los que se dedican realmente a la enseñanza, y los *magistri non regentes*, es decir, los que han obtenido el título de *Magister* pero que no se dedican a la docencia.

Ese concepto aparece igualmente en muchos contextos y no significa exactamente lo mismo, en la medida que no eran siempre los *Magisteres* objeto de una formación universitaria o, en su caso, de una escuela no universitaria como fue el ejemplo de los maestros antes de la etapa universitaria.

Sin embargo, en el contexto universitario, el término *Magister* aparece a menudo unido a la disciplina. A título de ejemplo citemos el *Magister artium* (maestro en Artes) o el *Magister sacre pagine* (maestro en Teología). Esos

ejemplos apuntaban más hacia una persona que poseía un título universitario.

En la Universidad de Oxford existían los *magistri gramatice* o *magistri gramaticales* o a veces llamados *magistri regentes in gramatica*. La denominación inglesa para referirse a esos maestros era *grammar masters*. Cambridge utilizaba más bien *Magister glomerie*, donde según el Oxford English Dictionary «glomerie» significaría una forma de gramática ejercida entonces.

Para designar a la función y al derecho de enseñar se utilizaba el sustantivo *magisterium*. En el contexto universitario ese término indicaba el título de maestro. Pero también podía tener otras connotaciones, en la facultad de derecho aludía a la autoridad intelectual de doctores y era diferente de aquel *magisterium* que se traducía por una autoridad doctrinal del Papa y de la Iglesia.

En la Universidad de Salamanca, el último y más prestigioso título universitario, el doctorado para juristas y médicos o magisterio para artistas y teólogos, consistía en una continuación ceremonial y festiva del licenciamiento:

Los magisterios y doctorados eran pompa y ceremonia. La ocasión esperada por la Universidad para homenajear al graduando como merecía, para exhibir al público sus mejores galas, su grandeza. Los actos irradiaban solemnidad, boato, esplendor. Eran los más teatrales, los más espectaculares, los más públicos. Eran fiesta y regocijo.

(Polo, 1996: 424)

No existían requisitos académicos ni examen sino el beneplácito del gremio y el desembolso de una importante suma pecuniaria. El candidato sólo debía seguir un protocolo que durante dos días consistía en ofrecer desde aperitivos y vinos hasta banquetes a los presentes que, en general, eran aparte del padrino y familiares, los maestros y doctores por orden de las cuatro facultades (artistas, médicos, teólogos y juristas).

El segundo día era consagrado a los discursos y argumentos, primero del propio doctorando y luego del padrino, rector y maestrescuela. La ceremonia de la concesión del título de maestro seguía con la entrega al nuevo doctor de las insignias (birrete, anillo y libro) y por último culminaba con una nueva comida en otro lugar solemne. Cabe señalar que en los libros de pruebas de cursos (bachilleramientos y grados mayores) el proceso de una graduación de maestro o doctor se desglosa en tres momentos y actas diferentes: una petición o presentación del graduando ante el claustro de cancelario, la colación del grado y el juramento del nuevo maestro o doctor.

7.1.4.1. Usos del término *Magister*

Es preciso indicar que en la antigüedad clásica los usos de la palabra *Magister* se dividían en dos grupos. El primero y más frecuente era la utilización de ese concepto con el significado de «dirigir y mandar». El segundo uso hacía referencia al «acto de enseñar» y era también muy utilizado entonces.

En el primer uso, *Magister* se refería al funcionario de la administración civil o de las fuerzas armadas. En cuanto al grupo de los docentes, se subdividía a su vez en

dos secciones, una para los maestros de escuelas y otra para maestros entendidos como tales fuera del marco de la escuela. Era el caso de los predicadores de la fe cristiana (los apóstoles) e incluso el de aquellas personas que servían de modelo para otros. Es obvio que esa clasificación es bastante simple y dicotómica pero cambiará a partir de la Edad Media.

Efectivamente, el siglo XII consagra otra clasificación sobre los usos de la palabra *Magister*. Esta vez tres son los capítulos en los que se distinguen esos usos. El jefe o superior que corresponde al primer uso en latín clásico pero más diversificado. El jefe o superior que tiene entre sus actividades la enseñanza y, por fin, el docente o preceptor de la etapa clásica. De esta manera, para referirse a un magistrado o jefe militar se utilizaban *Magister exercitus* o *Magister militum*, para un chief era *Magister coquine*, para un arquitecto la palabra utilizada era *Magister lapidum*, *Magister operis* u *operum*. En la jerarquía eclesiástica, *Magister* podía aludir al cura o al sacristán (*Magister ecclesie*), el jefe de un hospital se llamaba *Magister hospitales*, etc. El significado que cobra el término en todos esos casos es el de quien dirige, de quien está a la cabeza de un grupo de personas, de una institución o de quien a merced de su autoridad y ciencia manda a los demás.

No obstante, todos los usos que proceden de la noción de doctor de la iglesia mantienen el significado de docente, a pesar de representar también a personas de gran autoridad. Se trata de *Magister christianitatis*, *Magister ecclesie*, *Magister fidei*, *Magister gentium*, etc.

Existe otra combinación en el sentido de superior y docente para dar cuenta del término de *Magister* o maestro.

Un jefe en una profesión determinada que dirige el trabajo y enseña al mismo tiempo a los aprendices. Hablamos en este caso de los artesanos especialistas que están a la cabeza de un taller. Asumen tanto la dirección de las obras como la enseñanza de la profesión a los aprendices. En esta categoría, el término *Magister* tiene dos acepciones, la de jefe como autoridad y la de docente.

El uso de *Magister* en el sentido de un maestro de escuela o preceptor es poco extendido en la Edad Media. Pero se introduce una novedad para evitar cualquier ambigüedad en torno al concepto de maestro como jefe o director y al mismo tiempo como docente. Al maestro de escuela se le designa con otros vocablos como *caput scole* o *capiscol*, *archiscola*, *scolaster*, *scolaris*, *scolasticus*. Decir, por tanto, *Magister scholarum* o *Magister scole* permitía distinguir al jefe y director de una escuela de otros *Magisteres* (dirigentes y magistrados, etc.) que no se dedicaban como él a la enseñanza, además de su situación de jefes o superiores.

En el siglo XII se producen cambios en la evolución del concepto "maestro", porque a partir de entonces la expresión *Magister scholarum* cobra un significado especial en los centros escolares de la época. Es decir que el director se distingue ya como la persona que está al mando de un centro en el que existen varios profesores. Al igual que un *scolasticus* esa misma persona tenía el monopolio escolar de una diócesis.

El gran cambio en la percepción de la figura del *Magister* se produce cuando a un grupo de intelectuales se les llama con ese término. Esta vez ya no por la autoridad que encarnan ni por impartir clases, sino porque habiendo

realizado estudios superiores, han obtenido un grado y la licencia que les autoriza para la docencia.

En las escuelas de cátedras u otras instituciones de enseñanza superior del siglo XII, los candidatos que superaban los exámenes necesarios adquirían el diploma de maestro en una disciplina determinada y eran, por tanto, poseedores del título de maestro. Esos titulados no se dedicaban siempre a la enseñanza porque podían ejercer de juristas, de médicos, de altos funcionarios en las cortes, de la Iglesia o en las ciudades.

En el siglo XIII, el título universitario de *Magister* sigue siendo igual al que se obtenía en el siglo anterior. Pero ha cambiado su valor a medida que han ido evolucionando las universidades y que la *licentia docendi* se fue transformando en licencia para la enseñanza en el conjunto del mundo cristiano.

El término *magisterium* ha tenido también una evolución a lo largo de la historia. En la etapa universitaria, significaba la tarea y la función del *Magister* en el sentido de dirigente, superior y docente. Pero en la antigüedad se utilizaba para aludir a la enseñanza y su contenido, la doctrina o la ciencia.

En la Edad Media y entre los cristianos, para ser precisos, se incorporan otros usos específicos. Conviene hacer una breve presentación del origen del término moderno «magisterio». El primer significado se aplica al Cristo y a los pastores de la Iglesia, y tenían que ver con la posición y autoridad del jefe, el *Magister*.

A continuación, *magisterium* se identificaría con el papel de la enseñanza. Pero otros autores como Weijers (1987) estiman que el término sustenta los mismos

significados tanto en la etapa medieval como durante la época cristiana:

Il me semble que la distinction chronologique n'est pas valable. Le terme *magisterium* avait, tout comme *magister*, dès le début un double aspect de direction ou d'autorité d'enseignement, deux emplois qui parfois se rejoignent. Cela vaut aussi bien pour l'époque chrétienne que pour le moyen âge.

Weijers, 1987: 141)

Es necesario apuntar que la palabra *magisterium* tiene una utilización muy extendida en el mundo cristiano. Pasaremos por alto sus diferentes acepciones y que hacen referencia a Dios. En este caso, la palabra indica la autoridad suprema de dios y la enseñanza divina. Pero *magisterium* se usa también para definir la función del «ministerio», de la autoridad eclesiástica, etc., con la idea de la alta autoridad moral, del Papa y de un arzobispo.

El término aplicado a la enseñanza designa tanto la función del docente como la ciencia que enseña. También se convierte con el paso del tiempo en el título que habilita para la docencia.

7.1.5. *Doctus* o doctor

En la época universitaria el término doctor se utiliza para designar a una profesión, una calificación y no implica, por tanto, una función precisa. No será sino a finales del siglo XIII cuando el concepto de doctor adquiere también el valor de un grado universitario en Bolonia.

Durante mucho tiempo los doctores de la Universidad de Bolonia fueron considerados como profesores de derecho, suscitando así en varios autores serias dudas sobre dicha teoría que resultaría definitivamente rechazada, gracias a un estudio exhaustivo que se llevaría a cabo. A partir de entonces, doctor aparece como el equivalente de *doctus* o *peritus*. Por otra parte, la denominación de *legis doctores* pasa a sustituirse por la de *causidicus* y más tarde por *iudex*. En consecuencia, *legis doctor* era el principio de una carrera que llegaba a su cumbre con el calificativo de *iudex*. Siguiendo ese razonamiento es evidente que los *legis doctores* eran especialistas de derecho o juristas pero en ningún caso eran docentes.

En el siglo XII se produce una modificación del significado del término doctor. Pero el verdadero cambio tiene fecha de 1200 cuando doctor se convierte en profesor de derecho y representando ya no el principio de una carrera sino el final. También se aplica el término de doctor en el sentido de profesor a los padres de la Iglesia. En Bolonia sólo se aplicaba el término a los profesores de derecho, mientras que en otras disciplinas a los profesores se les llamaba *magistri*. Al profesorado de derecho se le designa igualmente con otros términos como *director legum* y *dominus* como título honorífico. Hasta entonces doctor y Magister se utilizan aparentemente como sinónimos.

En la segunda mitad del siglo XII *legis doctor* se impone como denominación para designar a los profesores del derecho civil. En cambio, Magister pasa a ser utilizado

sólo para los docentes de otras disciplinas ⁹⁸ . Los profesores del derecho canónico tienen también acceso a la designación prestigiosa de doctor. Como tales, se les llaman *doctores decretorum*.

De esta manera, el término doctor pasaba de designar los conocimientos de un jurista o *Magister* como denominación general del docente, a tenor de un nuevo contenido en el transcurso del siglo XII. Esta evolución puede deberse al nacimiento de un nuevo tipo de profesor: *legis doctores*, famosos por el saber que poseían y que les permitía ejercer como consejeros jurídicos, jueces, etc. Estos doctores habían estudiado el derecho romano e impartían clases ya no en las escuelas catedrales sino más bien en el marco de contratos libres con los estudiantes. Eran profesores eruditos de la época medieval.

A finales del siglo XIII se produce una segunda modificación del término de doctor en la Universidad de Bolonia. Esta vez se utiliza el término para indicar un grado académico. Se trata de una evolución comparable a la que había tenido el concepto de *Magister*. Al doble título de doctor en derecho civil y derecho canónico se le denomina *doctor utriusque iuris* o *in utroque jure*.

Habiéndose convertido en un grado que se obtenía al superar un examen, el término se extiende también a otras facultades. En el siglo XIII se aplica a los doctores en medicina y gramática, etc.

En la Universidad de París la palabra doctor designa a los profesores de teología, de derecho canónico y de las artes liberales. El Papa *Honorius III* llama *doctor*

⁹⁸ Véase el presente capítulo punto 3. Cuadro de títulos y conceptos relacionados en las universidades medievales.

parisiensis o *doctor theologie parisius commorans* a Pierre de Capoue. También al conjunto de los doctores de la facultad de teología se les llama con esos mismos calificativos. Lo cual indica el uso del término doctor como grado de doctor en teología. Otros autores como Steffen (1981, pág.158) auguran que la introducción del concepto de doctor como título en la Universidad de Paris se realiza mucho más tarde y no en el siglo XIII. A lo que responde Weijers diciendo:

Je ne puis donc souscrire à l'opinion de Steffen, qui affirme que le titre de docteur s'est introduit à Paris beaucoup plus tard et à l'origine uniquement chez les canonistes. L'étude des sources porte plutôt à croire que c'est chez les théologiens que le terme a pris le sens spécifique de grade universitaire, qui s'est ensuite étendue aux autres facultés.

(Weijers, 1987: 145)

En la Universidad de Montpellier el término se utiliza en primer lugar para designar a los profesores de medicina. Diez años más tarde alude al título de doctor en la facultad de derecho.

Cabe puntualizar que en las universidades del siglo XIII el concepto de doctor designaba, en Bolonia, a los profesores en funciones en su origen y, especialmente, a los doctores en derecho. Pero es preciso reconocer que esa denominación se aplicaba indistintamente a los profesores de todas las facultades.

Igual que ocurría con los *Magisteres*, los doctores no se dedicaban necesariamente a la enseñanza. La calificación de doctor tiene un valor profesional mucho mayor que el de *Magister*. De hecho las denominaciones honoríficas

utilizadas en el siglo XIII, para referirse a sabios prestigiosos eran más bien las que estaban formadas por el término doctor y no *Magister*. Por eso ese término era considerado digno para calificar a los grandes maestros de las facultades superiores.

7.1.5.1. Términos relacionados

La palabra *doctoratus* se utilizó para referirse a la función del doctor, pero podía también indicar el grado de doctor. Adquiere en Bolonia el sinónimo de *conventus*, o sea el examen privado que permitía el acceso a dicho título.

El verbo *doctorari* se usa normalmente en el sentido de alguien que se «convierte en doctor», el que obtiene el título de doctor, aunque se le encuentra también la acepción de «impartir clases».

A diferencia de *Magister*, la palabra doctor tenía en latín clásico el significado principal de profesor. Era muy poco utilizado en todas las universidades de la época, por eso aparece mucho más tarde. Doctor proviene del verbo *docere* y significa esencialmente profesor, especialista de la enseñanza y teórico de disciplinas intelectuales.

En la etapa imperial el término evoluciona en dos direcciones diferentes, una en la que significa «doctor» (especialista altamente calificado de una disciplina intelectual, particularmente de la retórica y la filosofía que enseña) y otra en la que cobra el significado de «entrenador» (sobre todo en el ejército).

El término obtiene un recorrido importante en el latín de la Iglesia. Aparte del estricto significado de profesor, especialmente, en la ley de Moisés o de la religión, se utiliza con frecuencia en el sentido más amplio de «doctor»

o «maestro» hablando de los Apóstoles y del uso particular de «doctor de la Iglesia» para referirse a los Santos (San Mateo, San Agustín, etc.).

Doctor sirve también para designar a un sabio, a un teólogo de una disciplina sin aludir a la enseñanza. Es el caso de *legis doctor*, utilizado en el siglo XII en Bolonia. Aparece claramente que doctor se aplica a los eruditos y *Magister* no. El primer término pertenece por tanto al profesor de categoría superior cuando el segundo dibuja el perfil de un simple profesor. Esta diferencia se traduce en las universidades por el hecho de que al principio el calificativo de doctor correspondía a los profesores de derecho y al resto se les llamaba *Magister*. Ese mismo término designaba a los profesores de las facultades de Artes cuando doctor estaba reservado para identificar a los de las facultades consideradas como superiores.

7.2. El latín, lengua común en la época medieval

Igual que ocurría en otras partes, la lengua oficial en la Universidad de Salamanca era el latín. Era, por lo tanto, requisito imprescindible haber estudiado la Gramática latina antes de cursar cualquier estudio en alguna de sus facultades. Por ello, Alfonso X El sabio establece, desde 1254, dos cátedras de Gramática destinadas al estudio de la lengua latina y a la Retórica.

En el siglo XV las Constituciones de Martín V disponen la obligatoriedad, para el acceso al grado de bachiller, de la debida preparación previa en Gramática porque todas las actividades académicas exigían expresarse en latín.

El siglo XVI continuará con esa tradición que se mantendrá hasta mucho tiempo después⁹⁹. A este efecto, Carlos V impulsaría en 1529 un proyecto de Estatutos nuevos en la Universidad de Salamanca, con la impartición de seis cursos de Gramática, repartidos entre mayores, medianos y menores. Cubas lo recoge a la perfección en su trabajo de grado:

El examen de gramática constituía un requerimiento previo para entrar en las aulas de las facultades, desde la normativa medieval cuando se impuso como condicionamiento de acceso (...) En los Estatutos de 1529 se determinan dos examinadores de Gramática (Catedráticos de Prima de Gramática o en sustitución de Retórica), requisito ya impuesto por Martín V para acceder a cualquier facultad.

(Cubas, 2005: 228)

La importancia del latín en la Edad Media se aprecia tanto en la necesidad de la lengua hablada como en lo escrito. Muchas páginas necesitaríamos para ilustrar este hecho que, por otra parte, no es más que marginal en el presente estudio.

Conviene, sin embargo, ahondar en la importancia del latín en la concesión y colación de grados universitarios en todas las instituciones educativas de la época medieval. En efecto, desde la creación de las primeras universidades (Bolonia, 1075 y París, 1192) tres eran los grados que comúnmente se habían otorgado. Y nos consta que todas las universidades que concedían esos títulos utilizaban el

⁹⁹ De hecho, el latín continúa siendo en la actualidad una de las lenguas oficiales de la Universidad de Salamanca, sobre todo, en términos de defensa de tesis doctorales.

latín para nombrarlos. Se trataba a priori de *baccalarius* o *baccalarii*, *licentia* o *licentiatus* y *Magister* o *doctus*. Con apenas unas diferencias de unas universidades a otras, los años necesarios para la preparación y obtención de títulos eran similares.

7.3.3. Cuadro de títulos y conceptos relacionados en las universidades medievales

Títulos	Conceptos relacionados	Explicación terminológica
Carta	1.Arte 2.Estilo: cartas, escritos 3.Formulario 4.Documento 5.Título	1.Facultad para crear o hacer una cosa con habilidad o dominio de una técnica. 2.Manera personal o característica de realizar una obra artística; manera de escribir o hablar propia de un escritor u orador. 3.Del lat. <i>Formularius</i> se refiere a las fórmulas jurídicas. Hoja o folleto que sirve de soporte para contestar a cuestiones ¹⁰⁰ que se plantean. 4.Escrito que sirve para justificar o acreditar una cosa o un hecho histórico o legal. 5. Título que consistía en otorgar derechos y privilegios o que garantizaba los intereses de las personas en la Edad Media.
Diploma	1.Título 1.1.Oficial 1.2.universitario 2.Grado	1.1.Reconocimiento oficial otorgado a alguien en el marco de su profesión (funcionarios de administración civil o de fuerzas armadas, Ej.: <i>Magister exercitus</i> o <i>Magister militum</i> , etc.) 1.2.Reconocimiento académico concedido por las Universidades. 2.Reconocimiento académico otorgado por ley en algunas universidades.
Bachiller	1.Oyente 2.1º grado académico	1.Alumno que asiste a un curso sin estar matriculado.

¹⁰⁰ *Quaestio, quaestionis, quaerere* (informarse, averiguar, comprobar).

CUARTA PARTE: ANÁLISIS TERMINOLÓGICO Y TRADUCCIÓN

	<p>3. Ayudante</p> <p>4. <i>Determinatio</i></p>	<p>2. Reconocimiento académico otorgado después de 3 ó más años de estudios universitarios.</p> <p>3. Quien tiene la autorización de impartir clases y/o quien se ha ganado el derecho de dar clases, pero sin honorarios.</p> <p>4. Examen mediante el cual se accedía al título y grado de bachiller y que, a su vez, daba acceso a la <i>licentia docendi</i>.</p>
Licencia	<p>1. <i>Studium generale</i></p> <p>2. Título</p> <p>3. Grado</p> <p>4. <i>Licentia docendi</i></p> <p>5. <i>Determinatio</i></p> <p>6. <i>Inceptio</i></p> <p>7. <i>Licentiandi</i></p>	<p>1. Enseñanza superior que incluye universidades y centros de enseñanza superior hasta los lugares donde se desarrolla la actividad y/o el proceso de enseñanza/aprendizaje.</p> <p>2. Autorización concedida por el Papado y que permitía acceder a la docencia.</p> <p>3. Reconocimiento académico otorgado después de superar un examen oficial.</p> <p>4. Título que facultaba para la enseñanza y marcaba el final de 5 o más años de estudios universitarios.</p> <p>5. Examen que consiste en demostrar el nivel de preparación del candidato al título de <i>licentiatus</i>.</p> <p>6. Ceremonia de graduación que culminaba el acceso al grado de <i>licentiatus</i>.</p> <p>7. Alumno que se está licenciando.</p>
Maestro	<p>1. Grado</p> <p>2. Profesión</p> <p>3. <i>Magisterium</i></p> <p>4. <i>Doctoratus</i></p> <p>5. <i>Magister</i>, maestro <i>exercitus</i></p> <p>6. <i>Magister coquine</i></p>	<p>1. Reconocimiento académico otorgado después de la <i>Licentia docendi</i>.</p> <p>2. Graduado universitario que se dedica a la enseñanza.</p> <p>3. Estudios que conducían al título de <i>Magister</i>.</p> <p>4. Último y más prestigioso título</p>

CUARTA PARTE: ANÁLISIS TERMINOLÓGICO Y TRADUCCIÓN

	<p>7. <i>Magister lapidum</i> 8. <i>Magister ecclesie</i> 9. <i>Magister hospitales</i> 10. <i>Magister scolarum,</i> <i>Magister scole</i> 11. <i>Magister scolarum</i> 12. Maestros no Docentes</p>	<p>universitario. 5. Superior o feje, quien encabeza un grupo de personas. 6. Maestro de cocina o <i>chief</i>. 7. Arquitecto, gracias a su autoridad y ciencia manda a los demás. 8. Cura o sacristán, autoridad religiosa 9. Jefe de hospital al mando del equipo médico. 10. Jefe y director de escuela, autoridad que dirige y enseña. 11. Director, docente al mando de un centro. 12. Graduados que se dedican a otras profesiones liberales, tales como juristas, magistrados, médicos, altos funcionarios en las cortes, en la Iglesia, etc.</p>
<p>Doctor</p>	<p>1. Profesor 2. <i>Legis doctor</i> 3. <i>Magistri</i> 4. Director <i>legum</i> <i>Y dominus</i> 5. <i>Magister</i> 6. Doctores <i>decretorum</i> 7. <i>Magister</i> 8. Grado 9. Doctor <i>utriusque</i> <i>iuris</i> o doctor in <i>utroque jure</i> 10. Doctor en medicina y Gramática 11. Sabio, erudito 12. Gran maestro 13. <i>Doctoratus</i></p>	<p>1. Profesional y docente que se dedica a la enseñanza en el contexto universitario. 2. Profesionales, especialistas en derecho y juristas que no se dedican a la docencia. 3. Profesores que imparten clases en otras disciplinas diferentes al derecho. 4. Título honorífico empleado para referirse a los profesores de derecho 5. Último y más prestigioso título universitario. 6. Profesores del derecho canónico y/o conocimientos de un jurista. 7. Denominación general del docente. 8. Reconocimiento académico concedido después de la <i>licentia docendi</i>.</p>

	<p>14. <i>Conventus</i> 15. <i>Docere</i> 16. Graduado 17. Entrenador 18. Doctor de la Iglesia</p>	<p>9. Denominaciones utilizadas para referirse al doble título de doctor en derecho civil y derecho canónico. 10. Máximo título universitario otorgado después de superar los exámenes en los correspondientes campos. 11. Denominaciones honoríficas usadas en el siglo XIII para distinguir al doctor del <i>Magister</i> o maestro. 12. Doctor que imparte clases en las facultades superiores. 13. Utilizado para indicar la función y el grado de doctor. 14. Examen privado que da acceso al título de doctor en Bolonia. 15. Profesar, significa profesor, especialista de la enseñanza y teórico de disciplinas intelectuales. 16. Especialista altamente calificado de una disciplina intelectual que enseña. 17. Profesional de alto prestigio que por su habilidad y autoridad está al mando de un grupo de personas. 18. Utilizado para referirse a los Santos.</p>
--	--	--

7.4. Los títulos universitarios en la actualidad

A raíz del estudio anterior realizado sobre los títulos en la Edad Media, hemos podido advertir la ausencia de ciclos entre los diferentes grados y títulos académicos. A partir de ahora nos proponemos ir introduciendo los

criterios de comparación de títulos que antes presentamos en el capítulo 6, para abordar la segunda parte del presente capítulo.

En efecto, si la etapa de las primeras universidades dejaba apenas distinciones en materia de títulos entre universidades (entre otras cosas, porque los grados y títulos se preparaban en una lengua común, el latín), no hay duda de que la aparición de los sistemas educativos (1770) en cada país ha propiciado el uso de lenguas nacionales y, con ello, la construcción de currículos adaptados a cada realidad nacional. No obstante, existen unos mínimos que todos los países deben cumplir para que se puedan considerar como válidos los estudios realizados al nivel internacional. Generalmente, el principal criterio que suele tenerse en cuenta es el cronológico¹⁰¹, porque determina con relativa facilidad la etapa y el nivel alcanzado en los estudios cursados. Pueden realizarse determinadas carreras en diferentes cursos académicos sin que el título final obtenido sea distinto¹⁰², desde el punto de vista del valor que adquiere la titulación. No obstante, los países otorgan una importancia desigual a cada formación universitaria en función de las necesidades y de las urgencias del momento¹⁰³. Por tanto, la consideración tan solo del criterio cronológico no es suficiente para arrojar luz sobre el asunto que nos ocupa en esta investigación y que consiste en establecer equivalencias entre los grados universitarios españoles y gaboneses. Sin embargo, tomamos como punto de partida ese criterio como

¹⁰¹ Véase capítulo 6. 2.

¹⁰² Véase capítulo 6. 2.

¹⁰³ Véanse la consideración de las facultades superiores en las universidades medievales y el valor del título de licenciado o doctor en medicina en la actualidad (capítulo 6.2).

pauta para establecer el orden que vamos a seguir en la realización del análisis terminológico correspondiente a esta segunda parte¹⁰⁴.

7.4.1. Del primer grado universitario

Si la época de las universidades medievales no requería apenas títulos de acceso a los estudios superiores, siendo el dominio del latín la única exigencia, en la actualidad el panorama resulta ser muy distinto.

En efecto, cada país establece los cauces por los que han de discurrir los estudios en el ámbito universitario. Por tanto, la programación y la terminología utilizadas para denominar a los diferentes títulos y grados preparados no suelen coincidir en todos los países. A menudo, los traductores caen en la trampa de los falsos amigos a la hora de realizar sus actividades traductoras. Pero, ¿cómo podemos superar este déficit cuando nos enfrentamos a textos especializados y, en nuestro caso, del ámbito de la educación?

Para abordar esta cuestión es menester estudiar detalladamente los conceptos que hacen referencia a los propios títulos. Y para ello, partimos de un supuesto muy sencillo. En el marco de los programas europeos de intercambio entre universidades (Erasmus, Sócrates, etc.) los alumnos tienen la posibilidad de realizar parte de sus estudios en países distintos. Cuando vuelven a sus universidades de origen se les convalida una parte o todos

¹⁰⁴ Véase cuadro nº 3.

los módulos que han realizado fuera. Se trata de una forma de reconocimiento de los estudios, que pasa por una traducción e interpretación de los aprendizajes adquiridos en otro contexto universitario. Le compete, pues, al traductor llevar a acabo esta actividad de forma pormenorizada para despejar cualquier duda sobre la interpretación de los conceptos examinados.

En este párrafo nos prestamos a este ejercicio, a través de los conceptos relacionados con los títulos que dan acceso a los estudios superiores en los correspondientes contextos universitarios. Se trata concretamente de "selectividad" y "Baccalauréat" y de los conceptos afines como "bachillerato".

Hemos visto ya en el capítulo anterior que ambos conceptos constituyen un requisito fundamental para la entrada en la Universidad, además de ser el segundo un grado también. Pero las diferencias, que no son pocas entre ellos, no pueden significar distanciamiento en cuanto a sus objetivos principales. A continuación, presentamos en qué consiste cada uno de ellos.

7.4.1.1. Selectividad

Selectividad proviene del verbo seleccionar y remite a la acción de examinarse de un conjunto de materias, previamente elegidas según la especialidad para el acceso a la Universidad.

El concepto aparece por primera vez a finales del siglo XIX y sus orígenes tienen lugar en el marco de la reforma educativa nacida del arrebató pedagógico causado

por el Desastre¹⁰⁵ así como por la conflictividad social y estudiantil de la España del cambio de siglo:

La selección del alumnado universitario mediante un examen de ingreso fue una medida propugnada por Giner y otros institucionistas, especialmente a lo largo de las dos últimas décadas del siglo XIX, para poder efectuar la acuciante reforma del obsoleto proceder de evaluación seguido en la enseñanza superior, así como para dotar de seriedad a los estudios universitarios y de homogeneidad a los estudiantes que accedían a las facultades. Siguiendo estas indicaciones, se promulgó entre 1898 y 1902 por sucesivos ministros, primero de Fomento y luego de Instrucción Pública, una serie de disposiciones encaminadas a introducir dicho examen.

(González, 2001: 338)

Según la Gran Enciclopedia *Larousse* selectividad en su segunda acepción hace alusión a "la función de seleccionar, elegir" que a su vez remite a la posibilidad de "escoger o elegir entre varias personas o cosas aquella o aquellas que se consideran mejores o más adecuadas para un fin determinado".

En el campo de la Educación, selectividad hace referencia al conjunto de condiciones y pruebas que se presentan a los alumnos para acceder a ciertos niveles del sistema educativo, en especial a los estudios universitarios. No se trata por tanto de un grado sino de un requisito a menudo imprescindible para ingresar en cualquier universidad española¹⁰⁶. No obstante, esta prueba

¹⁰⁵ Andrés González Blanco sugirió, por primera vez, el nombre de "Generación del Desastre" en su libro titulado "Historia de la novela de España" para referirse a una de las etapas más sombrías de España, conocida como "la Generación del 98".

¹⁰⁶ Facultades, escuelas universitarias, institutos superiores, etc.

de aptitud para el acceso a la Universidad conocida como Selectividad no es sino un medio que utilizan los centros para poner límites a los solicitantes de plazas:

Con la reforma educativa se mantiene esta prueba de acceso, que sirve de "filtro" a los centros universitarios para limitar las peticiones de admisión, debido a que muchos de ellos reciben más demandas de plazas de las que pueden aceptar o atender.

(Manzano, 1996: 90)

Llevando el concepto de selectividad más allá de la reflexión de Manzano, llegamos a la conclusión de que no se presenta como un elemento definitorio dentro del currículum. Porque según el propio término, se trata de elegir entre varias opciones, entendidas como tales los diferentes aspirantes que optan a determinadas plazas abiertas en centros de enseñanza superior. Además, el mismo término alude en ciertas medidas a otra característica singular a la prueba de aptitud. Hablamos en este caso de las capacidades y aptitudes que reúnen las distintas candidaturas que se someten a examen. Es evidente que todas las personas examinadas en tal situación han superado determinados elementos del currículum. Lo cual les confiere una merecida legitimidad a la hora de presentarse a una prueba de selectividad.

En consecuencia, el término no es determinante ni forma parte de los elementos fundamentales analizados en el capítulo 6.1.1 relativo a "Conceptos y acepciones de currículum".

Aplicado al segundo criterio, los años invertidos y títulos obtenidos, la selectividad no cumple con este requisito puesto que tiene lugar al finalizar la etapa de

la secundaria española, exactamente seis cursos después de comenzar la ESO. Además, no representa el término un título académico que tenga como mínimo dos cursos de enseñanza superior (véase tabla nº1).

Finalmente, la esencia de la prueba de aptitud para la Universidad consiste únicamente en controlar el volumen de candidaturas en las plazas ofertadas por los centros de enseñanza superior. Este aspecto difiere claramente de lo que ocurría en las universidades medievales españolas, donde no existían apenas condiciones de acceso salvo el absoluto dominio del latín. Pero incluso en esa situación el requerimiento de la suficiencia en latín no daba lugar a una limitación de plazas, porque todos los estudiantes que superaban el examen de gramática latina entraban automáticamente en la Universidad:

(...) Las constituciones martinianas de 1422 prescribían la adecuada instrucción en la gramática latina como requisito obligado para que el estudiante pudiera conseguir los grados de bachiller en Derecho Canónico y Civil y Artes. La recopilación estatutaria de 1625 profundiza en el mismo sentido y establece la suficiencia en latín para poder cursar en cualquier facultad universitaria, suficiencia que será valorada objetivamente mediante examen.

(Polo, 1996: 293)

7.4.1.2. Bachillerato

Hasta mediados del siglo XIX el bachillerato representaba el conjunto de los estudios universitarios que conducían al grado de bachiller. Y para acceder a aquellos estudios era imprescindible acreditar estar instruido en

humanidades. La duración de los mismos era de seis años y los bachilleres podían luego optar a cátedras de universidades (véase Weijers, 1987).

A partir de 1870 se suprime, por ley de 7 de mayo, dicho grado en las facultades. Desde entonces el bachillerato comprende los estudios de enseñanza secundaria y se desarrolla en seis cursos escolares, al final de los cuales los alumnos se enfrentaban a los exámenes que daban acceso al grado (letras y ciencias).

En 1926 se produce una separación entre el bachillerato o grado en Letras y el bachillerato o grado en Ciencias, dando lugar al grado elemental y al grado universitario. Esa distinción fraccionaba evidentemente la duración de los estudios, pero en 1930 se volvió a los seis cursos.

En 1938 una nueva ley de enseñanza media impone la aplicación de un sistema cíclico que exige siete cursos y un examen final de reválida, llamado examen de estado y que tenía lugar en la Universidad.

En 1953 se establecen dos grados: el elemental, de cuatro cursos de duración y el superior, de dos cursos. Con un examen conocido como la reválida tras el elemental, el superior constaba de unas materias comunes y otras específicas de ciencias o letras, con un nuevo examen de grado o reválida superior, opcional para proseguir los estudios en la Universidad o escuelas técnicas superiores.

Entre 1949 y 1978 estarán vigentes nuevos estudios bajo la denominación de bachillerato laboral o técnico y que comprendía las modalidades agrícola-ganadera, industrial, marítimo-pesquera y administrativa.

A continuación, se produce, en 1970 una reforma educativa que establece el bachillerato unificado y

polivalente (BUP) ¹⁰⁷ como complemento de la enseñanza general básica (EGB) y preparación para estudios superiores, sin distinción entre ciencias, letras o laboral. Estos estudios tienen una duración de tres años y normalmente se cursan entre los catorce y dieciséis años de edad. Respecto al profesorado, sólo pueden impartir clases de BUP los licenciados.

Los alumnos de centros no estables habilitados y de enseñanza libre deben superar una prueba final ante un tribunal en el instituto nacional de bachillerato correspondiente. El título de bachiller, otorgado por el ministerio de Educación y Ciencia una vez aprobadas todas las materias del plan de estudios, da acceso al curso de orientación universitaria (COU) y a la formación profesional de segundo grado (FP).

La LOGSE (1990) establece otro cambio en los estudios de bachillerato que pasan a desarrollarse en dos cursos escolares y para los alumnos de 16 a 18 años. Al término del segundo curso y habiendo superado el alumno todas las materias correspondientes a esta etapa, se presenta a una prueba de aptitud para la Universidad denominada Selectividad¹⁰⁸. Por lo tanto, hasta ahora, el bachillerato supone el requisito previo para poder acceder al examen de selectividad.

Las últimas modificaciones se producen casi una década después, con La Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades (BOE 24.12.01), Modificada por Real Decreto Ley 9/2005, de 6 de junio. BOE 7-06-2005. Esta nueva disposición establece en su artículo 42.2 estar en posesión

¹⁰⁷ El primer curso de BUP. se implantó con carácter general en el año académico 1975/1976.

¹⁰⁸ Véase apartado 4.1.1 de este capítulo.

del título de bachiller o equivalente, como única exigencia para el acceso a la Universidad. No obstante, la Selectividad sigue siendo la condición necesaria hasta derogación de la Ley 30/1974, de 24 de julio, sobre pruebas de aptitud para el acceso a la universidad y cualquier centro de enseñanza superior (véase Disposición final quinta de la LOU, modificada).

Los Reales Decretos 1742/2003¹⁰⁹, 117/2004¹¹⁰ y la LOCE¹¹¹ eliminan también la prueba de aptitud para la Universidad, exigiendo como principal condición la posesión del título de bachiller. Bien es cierto que la LOU deja, a través de su artículo 42.3, una puerta abierta para el establecimiento de procedimientos de admisión de carácter complementario, aplicables al sistema de acceso general a la Universidad. Pero el bachiller es la regla general que permite entrar en la universidad desde cualquiera de las modalidades de bachillerato. Por tanto, el título pasa de representar el requisito para concursar en la Prueba de acceso a la Universidad (Selectividad), a constituir la condición principal para la realización de los estudios universitarios. A partir de ahí, resulta obvio considerar que el nuevo bachillerato adquiere con la Ley Orgánica de Universidades otro significado al diferir claramente de la Selectividad. Porque representa para el bachiller la culminación de los estudios de enseñanza media y, al mismo tiempo, un título que sanciona dicha etapa. En cambio, la Selectividad no era más que una prueba de acceso a los

¹⁰⁹ Real Decreto 1742/2003, de 19 de diciembre, por el que se establece la normativa básica para el acceso a los estudios universitarios de carácter oficial.

¹¹⁰ Real Decreto 117/2004, de 23 de enero, por el que se desarrolla la ordenación y se establece el currículo del Bachillerato.

¹¹¹ Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (Derogada).

estudios universitarios. Sin embargo, en términos de años de estudios, no representa ni mucho menos los mínimos establecidos para la obtención del primer título universitario. Luego no es un título universitario. Además, el profesorado encargado de la formación de los futuros bachilleres tiene como máxima titulación la licenciatura o los títulos de ingeniero o arquitecto.

7.4.1.3. *Baccalauréat*

El *Baccalauréat* representa al igual que el bachillerato los estudios de enseñanza secundaria conducentes al título de *bachelier* y que dan acceso a los estudios superiores en Gabón. Se trata del primer título universitario aunque se prepara al finalizar la enseñanza media (véase capítulo 6.1).

El *Baccalauréat* gabonés a diferencia del bachillerato y la Selectividad españoles tiene un doble significado: primero, constituye el primer grado universitario y segundo, no representa un instrumento para la selección de candidatos. Todos los *bacheliers* son aptos para empezar estudios superiores en cualquier centro universitario del país. No obstante, determinados centros y escuelas superiores de carácter elitista imponen una prueba como filtro a las candidaturas presentadas porque sencillamente no pueden proporcionar todas las plazas solicitadas. Generalmente, se trata de centros de formación profesional y de enseñanza técnica. En este último caso, parece ser que coincide con la principal y única función de la prueba de aptitud para el acceso a la universidad española.

Pero conviene estudiar el recorrido histórico del concepto de *baccalauréat* (y de los demás títulos) desde la

Francia medieval hasta la actualidad para llegar con acierto al significado terminológico de la palabra en el contexto universitario gabonés, teniendo en cuenta su estrecho parecido con el modelo francés:

L'organisation des études. Elle est calquée, à peu de choses près sur le modèle français des années 70. Les études sont donc organisées en années sanctionnées par un examen terminal et, pour les filières longues, structurées selon la formule DEUG (2 ans), licence (1 an), maîtrise (1 an), DEA ou DESS (1 an).

(Mignot, 2002: 7¹¹²).

Efectivamente, tal y como hemos visto ya en la primera parte del presente capítulo, el *baccalauréat* francés aparece con la Universidad de París y se otorga en las cuatro facultades (Artes, Medicina, Derecho y Teología), siendo las tres últimas las facultades superiores. Se trata, en todas esas facultades, del primer grado universitario. El *bachelier* preparaba entonces la *licence* que le otorgaba el derecho de enseñar. Además, de esa autorización podía asistir a un profesor impartiendo clase a los alumnos matriculados al *baccalauréat*.

Después de la Revolución francesa se produce la reforma napoleónica¹¹³ en 1808, reorganizando de este modo el *baccalauréat*, al igual que otros títulos (*licence* y *doctorat*), en las cinco disciplinas de entonces (ciencias, letras, derecho, medicina y teología).

¹¹² Véase Alain Mignot (2002): "Rapport sur l'enseignement supérieur au Gabon". [en línea]. <http://64.233.183.104/search?q=cache:6FB-yPM1uXAJ:www.refer.ga/IMG/pdf/Rapport_Gabon.pdf+rapport+sur+l%27enseignement+sup%C3%A9rieur+au+gabon&hl=fr&ct=clnk&cd=1&lr=lang_fr> Consulta: [20/03/2006].

¹¹³ Véase décret du 17 mars 1808.

Al haberse convertido el *baccalauréat* en un grado de estado, se establecen las condiciones de acceso a dicho título, lo mismo que ocurre con los demás grados. Los nuevos *baccalauréats* opción letras y *baccalauréats* opción ciencias se convertirían más tarde en la *Maîtrise* opción Artes.

Conviene resaltar que existen unas diferencias entre los *baccalauréats* que se preparan en cada disciplina. De modo que el *baccalauréat* opción letras es un requisito previo que debe cumplir el candidato para presentarse a las pruebas de otros *baccalauréats*. En términos de cursos académicos, el *baccalauréat* en derecho se obtiene a los dos años de estudios en una facultad de derecho. Pero a partir de 1852 desaparecen las diferencias entre ambos tipos de *baccalauréat*.

7.4.1.3.1. *Baccalauréat* de enseñanza de segundo grado

A lo largo del siglo XIX aparecen dos grupos de *baccalauréats*: los de opción letras y los de opción ciencias que se preparan en los institutos de enseñanza secundaria (*lycées*) y los *baccalauréats* que representan grados intermediarios en los estudios superiores conducentes a la *licence*.

Es destacable la evolución que ha tenido el *baccalauréat* entre las diferentes capas de la sociedad francesa. Si inicialmente estaba destinado a los hijos de la burguesía y, particularmente, a los jóvenes varones, no será sino a partir de 1924 cuando habiéndose homogeneizado

los programas de estudios para ambos sexos, el *baccalauréat* se abre ampliamente a las chicas¹¹⁴.

En 1927 los *baccalauréats* opción letras y opción ciencias se sustituyen por el *baccalauréat* de la enseñanza de segundo grado, cuyas pruebas serán organizadas, durante mucho tiempo, por las facultades de letras y ciencias humanas y las facultades de ciencias. Los *baccalauréats* de la enseñanza superior desaparecen y el *baccalauréat* que se preparaba antes en las facultades de derecho se sustituye por el DEUG¹¹⁵ de derecho.

El aumento del número de *bacheliers* interviene a partir de los años 30, cuando el *lycée* público pasa a ser gratuito¹¹⁶.

Sin embargo, la verdadera explosión del número de *bacheliers* se produce realmente a partir de los años 1960-1970, momento en el cual la parte del sistema escolar reservada a las familias humildes es suprimida dejando paso al *collège unique* (colegio único). El objetivo que se había fijado el entonces ministro de Educación Nacional, Jean-Pierre Chevènement en 1985 era llevar el 80% de una franja de edad al nivel del *baccalauréat*.

De esta manera, el *baccalauréat* pasó en poco más de siglo y medio de un título elitista y burgués, que había venido seleccionando a los futuros cuadros de la nación, a un título básico e imprescindible a cualquier formación y carrera profesional.

En 1971, casi diez años después de la independencia de Gabón, se produce la creación de la primera universidad del

¹¹⁴ La primera mujer que se presentó al examen de *baccalauréat* fue Julie-Victoire Daubié en 1861.

¹¹⁵ Diplôme d'études universitaires générales.

¹¹⁶ Anteriormente, a excepción de algunos pocos becarios como Marcel Pagnol o Georges Pompidou, entre otros, el *lycée* público no era gratuito.

país africano. Con ella, se adopta el modelo francés de enseñanza (véase Alain Mignot, Rapport sur l'enseignement supérieur au Gabon). El *baccalauréat* gabonés representa, al igual que en el país galo, los estudios terminales de la enseñanza secundaria además de ser el primer grado universitario. En efecto, *le Diplôme de Bachelier de l'Enseignement du Second Degré* es un título organizado por el ministerio de la enseñanza superior y de la investigación científica, basándose en el decreto n° 00730/PR/MENRS que establece el reglamento acerca del *Baccalauréat* de segundo grado. Las pruebas están organizadas por las universidades¹¹⁷ igual que ocurre en Francia con el desarrollo de todas las condiciones necesarias para el acceso al mismo grado y que tiene lugar en las diferentes universidades del país galo. El *Baccalauréat* gabonés tiene total validez en todo el territorio francés tal y como lo atestigua el propio título:

Le présent diplôme est valable de plein droit sur le territoire de la République Française et sous réserve des dispositions concernant le droit d'établissement y produit tous les effets qui sont attachés aux grades et diplômes français par les lois et règlements français en application de l'article 4 de l'accord cadre de coopération entre la République Gabonaise et la République Française en date du 30 Avril 1971.

(Diplôme de Bachelier de l'Enseignement du Second Degré)

¹¹⁷ En Gabón sólo la Universidad Omar Bongo de Libreville puede organizar las pruebas conducentes al título de bachelier de l'enseignement du second degré.

7.4.2. Diplomado¹¹⁸

El término procede del latín *diploma*, sacado a su vez del griego con el significado de "doblar". La palabra *diploma* tiene varias acepciones en la lengua común, desde los significados de "despacho", "privilegio" o "instrumento" pasando por "bula".

Pero el concepto puede referirse también a cualquier documento que ostenta una importancia. En este sentido, el término alude a título o credencial que expide una corporación, una facultad, (...) para acreditar un grado académico, una prerrogativa, etc. Por tanto, desde el punto de vista de la facultad el diplomado es un estudiante que ha obtenido el título concedido al finalizar el primer ciclo de estudios universitarios. Siguiendo el criterio "años invertidos y títulos obtenidos", la duración de los mismos suele ser de dos a tres años (véanse Reales Decretos 1497/1987, 1267/1994, 2347/1996, 614/1997 y 779/1998). Con respecto a las condiciones de acceso a la formación, se le exigía al candidato la superación de la Prueba de aptitud para la Universidad (véase capítulo 6.1 pág...). No obstante, esa exigencia desaparece con la Ley Orgánica de Universidades, siendo la principal condición desde entonces el título de bachiller (véase pág.44 del presente capítulo). En cuanto a los objetivos de formación y salida profesional, están orientados a proporcionar a los estudiantes la preparación básica en las distintas ramas de especialidad. El contenido obedece a cada especialidad,

¹¹⁸ El artículo 1 del Real Decreto 1497/1987, de 27 de noviembre establece la elaboración de los planes de estudio conducentes al título de diplomado en iguales condiciones que los de ingeniero técnico y arquitecto técnico. Por tanto, sólo analizaremos el grado de diplomado.

pudiendo ser de carácter técnico, científico o artístico. En el caso concreto de la Universidad de Salamanca, los estudios que otorgan el grado de diplomado se establecen en la Resolución de 4 de septiembre de 2000, BOE núm.230, lunes 25 de septiembre de 2000. La comprobación de conocimientos se hace mediante la realización de exámenes y conforme se establece en el Real Decreto 1497/1987:

La superación del primer ciclo en facultades, escuelas técnicas superiores o escuelas universitarias dará derecho, si así se establece en las directrices generales propias, a la obtención del título oficial de diplomado, de arquitecto técnico o de ingeniero técnico.

(Real Decreto 1497/1987, de 27 de noviembre)

La organización de los estudios en ambos ciclos no ha sufrido ningún cambio, en cuanto a los objetivos de formación y la duración de los mismos, en las últimas modificaciones aprobadas en los reales decretos posteriores.

7.4.3. Licence

El grado de *licence* existe en Francia desde la Edad Media¹¹⁹. Entonces se trataba de un título compartido por todas las universidades de la época. Pero con la etapa napoleónica adquiere otro significado, en cuanto a la organización de sus estudios. En efecto, el decreto de 17 de marzo de 1808 lo transforma en grado nacional, adquiriendo en la enseñanza superior otra transformación a

¹¹⁹ Véase 7.1.3.

través de los decretos 2002/421 y 2002/482 del 8 de abril de 2002.

Desde una perspectiva histórica, la *licence* ha conocido, al igual que otros títulos franceses, una evolución que conviene examinar antes de llegar a su significado terminológico actual.

En los años anteriores a 1966 nos consta la existencia de tres tipos diferentes de *licence*: la *licence* opción ciencias, la *licence* opción letras y la *licence* en derecho.

Se requería para la *licence* en ciencias ser poseedor del título de *bachelier* en ciencias también, con una antigüedad de un año por lo menos y haberse matriculado en cuatro ocasiones de algunas de las materias ofertadas por la correspondiente facultad. La *licence* de ciencias se desglosaba, a su vez, en *licence* opción matemáticas, *licence* opción física y *licence* opción ciencias naturales. Gracias al decreto de 22 de enero de 1896 el proceso de evaluación se verá afectado por la creación de un sistema de certificados de estudios superiores, para la obtención de la correspondiente *licence*; lo cual implica la introducción de un sistema modular.

La *licence* en letras introduce las mismas exigencias pero aplicadas a la especialidad. En cuanto a la *licence* de derecho se requería, además de las condiciones comunes a las dos anteriores, cursar un tercer año de facultad, examinarse en dos ocasiones y presentar una tesis. El primer examen se realizaba en torno a "*les institutes de Justinien*"¹²⁰. El segundo versaba sobre el código

¹²⁰ Procede del latín "*Institutiones justiniani*" y hace referencia al manual de derecho que contiene los elementos de la legislación romana que fue elaborada bajo la orden de Justiniano, emperador bizantino (527-565), por tres miembros de una comisión: Triboniano, Teófilo y Dorotea.

Napoleónico, el código de comercio y el derecho administrativo. En cuanto a la tesis, estaba relacionada con cuestiones de derecho romano y derecho francés. La *licence* en Teología se desarrollaba en parecidas condiciones que la anterior, con la diferencia de que el primer examen tocaba la teología sacramental y moral y el segundo estaba orientado hacia la Santa Escritura, la historia eclesiástica y el derecho canónico. Entraba también dentro del proceso de evaluación la defensa de dos tesis, una en francés y otra en latín.

A partir de 1966 se produce una modificación con respecto a los criterios " años académicos invertidos y títulos obtenidos". El primer ciclo pasa a desarrollarse en dos cursos académicos, en las facultades de ciencias y las de letras y ciencias humanas (conocidas en España como Humanidades).

En la facultad de letras y ciencias humanas, el segundo ciclo corresponde a un ciclo de formación profundizada, al final del cual se obtiene o bien la *licence* o bien la *maîtrise*. Los estudios duran un año para la *licence* y dos años para la *maîtrise*. En lo concerniente al criterio "evaluación o comprobación de conocimientos", se incluye igualmente el sistema de certificados a la hora de superar cursos y acceder al título.

El segundo ciclo de las facultades de ciencias tiene dos secciones que preparan para la *maîtrise* o la *licence*.

A finales de la década de los setenta la *licence* se concibe por primera vez como una formación completa que conduce a un título que cierra el primer ciclo. Abre, sin embargo, las puertas a un segundo ciclo al final del cual

se accede al título de *maîtrise*. A partir de aquí se aplica también el criterio relativo a objetivos de formación y salida profesional. En ese sentido la *licence* se organiza en torno a una formación basada en los elementos fundamentales de una disciplina o de un grupo de disciplinas, o bien en una formación interdisciplinar cuando no es directamente una carrera con un claro objetivo profesional. El currículum se lo valora en función de las horas lectivas y aparece un requisito preliminar para el acceso a dichos estudios, se trata del *diplôme d'études universitaires générales (DEUG)*.

Después de un largo periodo, la *licence* estaba regulada por orden de 26 de mayo de 1992 y entraba en vigor con la reforma Jospin al año siguiente. Permanece el DEUG como requisito para el acceso a tales estudios y se mantiene también el sistema modular. Se obtiene el título un año después.

En Gabón el grado de *licence* corresponde también con los cambios que se producen en Francia a finales de los años 70, coincidiendo dichas reformas, en el sistema de titulaciones universitarias, con la creación de la primera universidad gabonesa¹²¹. En la actualidad la Universidad Omar Bongo consta de la Facultad de Derecho y Ciencias Económicas y de la Facultad de Letras y Ciencias Humanas.

Desde su apertura en 1971 bajo la denominación de Universidad Nacional de Gabón, la configuración de los estudios en sus facultades ha cambiado muy poco, desde el punto de vista de los "años académicos y títulos obtenidos". En efecto, la organización de los estudios en ambas facultades sigue prácticamente el mismo esquema.

¹²¹ Véase capítulo 1.1.2

Hasta finales de los 70, el primer ciclo se desarrollaba en dos cursos y conducía a un título de carácter general conocido como la *Licence*. El segundo ciclo se realizaba en otros dos cursos conduciendo así al grado de *Maîtrise*, pero en la Facultad de Derecho y Ciencias económicas los estudios de segundo ciclo preparaban tan sólo para el título de *Licence*.

En cuanto al criterio relativo a la "comprobación de conocimientos", en ambos ciclos, los alumnos que superaban todos los exámenes obtenían dos títulos diferentes en función de la especialidad y del ciclo en el que se hallaban matriculados. En el primer ciclo se accedía entonces al DUEJG¹²² y en Económicas se abrían las puertas al DUEEG¹²³. En el segundo ciclo los estudiantes que se examinaban en sus correspondientes especialidades obtenían el grado de *Licence*.

En cambio, la Facultad de Letras y Ciencias humanas mantiene hasta las fechas más recientes el mismo organigrama de los estudios en sus diferentes especialidades. De modo que el primer ciclo se sigue desarrollando en dos cursos académicos, dando lugar al DEUG y realizándose el segundo ciclo en dos cursos más al final de los cuales se preparan respectivamente los títulos de *Licence* y *Maîtrise*¹²⁴.

A partir de la década de los 80 se produce un cambio sustancial en relación al criterio "años académicos invertidos y títulos obtenidos". En Derecho los estudios de segundo ciclo pasan a desarrollarse en dos cursos pero con la particularidad de que se accede ya al título de *Licence*

¹²² Diplôme universitaire d'Etudes juridiques générales.

¹²³ Diplôme universitaire d'Etudes économiques générales.

¹²⁴ Véase capítulo 7, 4.3.

un año después del *DUEJG* en la especialidad de derecho y del *DUEEG* en el área de Económicas. El segundo año permite la obtención de la *Maîtrise*. La gran innovación entre esas primeras etapas, dentro del sistema de titulaciones universitarias del país africano, reside en la concesión de un nuevo título y la reducción de la duración de los estudios conducentes a la *Licence*, en la Facultad de Derecho y Ciencias económicas.

Los años 90 no aportan cambios relevantes con respecto al sistema de titulaciones de los estudios superiores en Gabón. La orden N°003/91/PR de 30 de septiembre de 1991 introduce la autonomía en la financiación universitaria del país. Pero esa ley no va más allá de los aspectos puramente financieros que tocan a los intereses económicos de la institución universitaria.

A principios del año 2000 entra en vigor la *loi N°021/2000* que determina los principios fundamentales de la enseñanza superior en Gabón. Esta ley se completa con la *Loi N° 022/2000* y que establece los principios fundamentales de la investigación científica en Gabón. Con ello, los estudios de *Licence* seguirán el mismo recorrido que habían tenido en la década anterior. Es decir, tanto en la Facultad de Derecho y Ciencias Económicas como en la Facultad de Letras y Ciencias Humanas, la *Licence* continuará preparándose en tres cursos académicos. Pero aplicando el criterio "comprobación de conocimientos", se observan diferencias entre las dos facultades en lo referente a las pruebas realizadas en cada una de ellas. Mientras en la Facultad de Derecho y Ciencias Económicas la tipología de pruebas se centra en exámenes parciales y

finales¹²⁵ que incluyen a veces pruebas orales, la facultad de Letras y Ciencias Humanas utiliza además de lo anterior otro tipo de contenido. Se trata para los alumnos de segundo ciclo de elaborar una memoria al término de un periodo corto de investigación. La consecución de la *Licence* no se lleva a cabo sin haber culminado el estudiante esa fase de iniciación a la investigación científica. La presentación y defensa pública de ese trabajo de investigación en *Licence* se valora mediante un tribunal constituido según las normas establecidas por el Consejo de Universidad. La puntuación obtenida debe ser superior o igual a 10 sobre un total de 20 puntos y determina junto a la nota media de los exámenes finales la superación del curso.

En resumidas cuentas, la *Licence* constituye el primer título universitario a nivel internacional, al margen del *Baccalauréat* y del *DEUG*, *DUEJG* Y *DUEEG* considerados respectivamente primer y segundo título de la enseñanza superior en Gabón. El componente ciclo no puede influir en la interpretación del grado de *Licence* porque tanto en la primera fase de la creación de la Universidad Nacional de Gabón (1971) como en la actualidad, el título prepara para la siguiente etapa inmediata conocida bajo el grado de *Maîtrise*.

¹²⁵ Véase capítulo 6. 6.2.

7.4.4. Licenciado¹²⁶

En la Edad Media el licenciado era una persona que había superado todas las pruebas y exigencias que le permitían acceder al título y/o a la autorización para enseñar. También se trataba del reconocimiento académico más importante porque era el que tenía mayores exigencias (véase epígrafe 1.3 del presente capítulo). Pero en la actualidad el título de licenciado requiere unos requisitos que sólo podemos exponer de acuerdo con los criterios anteriormente establecidos en el capítulo 6.

En efecto, desde el punto de vista de las condiciones de acceso, el grado de licenciado demanda, o bien, tener terminado un primer ciclo de enseñanza superior, correspondiente al título oficial de diplomado, ingeniero técnico y/o arquitecto técnico en una misma área del saber (véanse Reales Decretos 1267/1994 y 1497/1987), o bien, realizar una carrera universitaria de larga duración. Cabe puntualizar que son tres los tipos de licenciaturas que se pueden estudiar en las universidades españolas (véase capítulo 6.2). Aplicando el criterio relativo a los años académicos invertidos y títulos obtenidos, las disposiciones generales establecen que los estudios conducentes al título de licenciado se desarrollan en dos ciclos, con una duración media de dos años en cada ciclo, pudiendo ser de tres años, en su caso, y previo acuerdo del Consejo de Universidades, el órgano que tiene en última instancia la capacidad de decisión (véanse Reales Decretos 1267/1994, de 10 de junio y 1497/1987, de 27 de noviembre).

¹²⁶ El artículo 1 del Real Decreto 1497/1987, de 27 de noviembre establece la elaboración de los planes de estudios conducentes al título de licenciado en iguales condiciones que los de ingeniero y arquitecto. Por tanto, sólo analizaremos el grado de licenciado.

Por lo tanto, se puede observar que la licenciatura tiene una duración mínima de cuatro años de estudios superiores, siendo la máxima de seis cursos académicos y que corresponden, en este caso, a una formación general en medicina (véase tabla nº3). Los objetivos de formación varían en función del tipo de licenciatura. De modo que las diferencias existentes de una licenciatura a otra radican en la naturaleza de los estudios desarrollados. Hablando de la carrera médica, el poseedor del título recibe una formación que le permite ejercer de médico. En cuanto al cuerpo docente universitario, destacan los Catedráticos y Profesores Titulares de Universidad en las facultades de medicina, cuando pueden intervenir en iguales condiciones los Catedráticos y Profesores Titulares de Escuelas Universitarias en las licenciaturas de tipo 1 y 2. La habilitación para la investigación depende de la condición de "Doctor" y está claramente recogido en el artículo 56 de la Ley Orgánica de Universidades:

Los Catedráticos y Profesores Titulares de Universidad tendrán plena capacidad docente e investigadora. Los Catedráticos y Profesores Titulares de Escuelas Universitarias tendrán plena capacidad docente y, cuando se hallen en posesión del título de Doctor, también plena capacidad investigadora.

(LOU, 21 de diciembre de 2001: Art.56)

En cuanto al criterio "comprobación de conocimientos", el título de licenciado requiere superar determinadas pruebas dependiendo de la licenciatura estudiada ¹²⁷. En las

¹²⁷ Véase artículo 3. 4, del Real decreto 1497/1987, de 27 de noviembre.

tipologías 1 y 2 (cuatro y cinco años de duración), los alumnos deben superar todos los exámenes escritos y orales que tienen lugar durante todo el periodo que dura la formación universitaria. Mientras que la tercera tipología demanda, además, la preparación y presentación de un trabajo de investigación conocido como "Memoria" y redactado al final de un tiempo determinado de prácticas en una institución sanitaria, según establece la legislación vigente:

A estos efectos especificarán las horas que los alumnos deben dedicar, de acuerdo con la oportuna programación docente, al aprendizaje de la asistencia clínica en instituciones sanitarias en el marco de lo dispuesto por el Real Decreto 1558/1986, de 28 de junio, modificado por los Reales Decretos 644/1988, de 3 de junio, y 1652/1991, de 11 de octubre.

(Real decreto 1267/1994, Artículo Tercero, punto 3).

7.4.5. *Maîtrise*

Después de la creación de la Universidad de Paris, se instauró el grado de "*maîtrise es arts*¹²⁸", que se obtenía al finalizar dichos estudios en la facultad de Artes. En un primer momento, la *maîtrise* sólo existía para esta facultad. Como pudimos ver en la primera parte de este capítulo la *maîtrise* no era más que un título honorífico. Pero a mediados de los años 60 se pone un punto y final a la *Maîtrise* medieval y se habla a partir de entonces de la *Maîtrise* moderna.

¹²⁸ La forma "ès" representa la abreviatura histórica de "en les" en francés.

El 22 de junio de 1966 se crean en las facultades de ciencias y las facultades de Letras y Ciencias humanas una nueva *maîtrise* que permanece hasta esas fechas.

De acuerdo con el criterio "comprobación de conocimientos", la *maîtrise* se evalúa según el sistema de certificados de estudios superiores. Existían dos opciones para superar el curso, o bien a través de la superación de cuatro certificados, o bien mediante la consecución de dos certificados más la preparación y defensa de una memoria. Desde el punto de vista del criterio "años académicos invertidos y títulos obtenidos", la *maîtrise* se realizaba en dos cursos académicos después de haber obtenido el candidato un título universitario de primer ciclo, de una duración de dos años de estudios superiores.

A finales de los 70 el *arrêté* de 16 de enero de 1976 establece la *maîtrise* que sanciona los estudios de segundo ciclo y tiene como objetivo impartir una formación científica de alto nivel, preparando a los alumnos para la vida activa y el ejercicio de responsabilidades profesionales. De acuerdo con el criterio "objetivos de formación y salida profesional", la *maîtrise* ofrece o bien una formación científica fundamental, o bien una formación científica tecnológica con un claro objetivo profesional. El acceso a tales estudios requiere la titulación de la *licence* correspondiente y tiene una duración de un año, entre 350 y 550 horas lectivas, entre las cuales se incluyen una memoria redactada al término de un periodo de prácticas.

La reforma Jospin introduce con orden de 26 de mayo de 1992 nuevos elementos en la preparación y consecución de la *maîtrise*. Se trata de la organización de los estudios a través del sistema de módulos y de la introducción de dos

sesiones en el proceso de comprobación de conocimientos que tienen lugar en cada curso, pero el título se sigue preparando en un año después de la *licence*.

La reforma Bayrou de 9 de abril de 1997 aporta nuevos elementos en los estudios de *maîtrise*. Conserva toda la línea de la etapa anterior pero organiza los estudios ya no en función de un sistema modular sino más bien a través de unas enseñanzas organizadas en grupos de asignaturas. La duración de los estudios se mantiene en un año académico y continúa con el mismo sistema de evaluación.

Al igual que ocurre con la *licence*, la *maîtrise* constituye el título que cierra el segundo ciclo de la enseñanza superior en Gabón. Bien es verdad que ese grado no se prepara en todas las facultades a principios de la etapa universitaria gabonesa. En efecto, como apuntamos líneas arriba solo se realizaban estudios superiores hasta el grado de *licence* en Derecho y Ciencias económicas (véase capítulo 7.4.2.5).

Pero en la facultad de Letras y Ciencias humanas la incorporación del título de *maîtrise* se produce mucho antes, con la creación de la Universidad Nacional de Gabón convertida después en la Universidad Omar Bongo (1978).

El decreto n° 1185/PR/MENJSL de 7 de diciembre de 1972 que establece los estatutos de la Universidad Nacional de Gabón y de sus centros de enseñanza superior indica desde entonces que la *maîtrise* es un título que se prepara en un curso académico después de la *licence*. En otras palabras, se trata de un grado que se consigue al término de cuatro años de facultad o enseñanza superior después del *Baccalauréat* ¹²⁹. Desde su implantación en el sistema

¹²⁹ Véase capítulo 7. 4.1.3.1

universitario gabonés no han variado ni la duración ni los estudios conducentes a este grado.

Desde el punto de vista del criterio "comprobación de conocimientos", las pruebas son de tipo teórico práctico. La parte teórica consta de clases presenciales también llamadas C2 Teórico o C3 Teórico y se desarrollan en seis horas semanales durante 25 semanas en total. La clase "magistral" tiene una duración de dos horas semanales, los seminarios especializados duran cuatro horas semanales, realizándose en dos sesiones de dos horas cada una. No obstante, esos seminarios son optativos y sirven de iniciación a la investigación en el marco de la especialización de cada estudiante. En cuanto a la parte práctica, tiene por objetivo la investigación o C2 igualmente conocido como C4 (*mémoire de maîtrise*). Cada estudiante matriculado en *maîtrise* debe redactar, bajo la dirección de un profesor autorizado, una memoria de entre 80 a 120 páginas relacionada con su campo de especialización.

Señalar que ambas partes son totalmente independientes y no se pueden, por tanto, establecer compensaciones entre ellas. El aspirante al título de *Maîtrise* tiene la obligación de aprobar primero la parte teórica antes de presentarse a la segunda parte de carácter práctico.

En definitiva, el grado de *maîtrise* se concede a los alumnos que han presentado un trabajo final escrito o memoria y superado las pruebas al término de un año de estudios universitarios de segundo ciclo. El acceso a estos estudios está reservado a los titulares de una *licence* y abren las puertas al tercer ciclo.

7.4.6. Estudios de tercer ciclo

7.4.6.1. En España

El Diploma de estudios superiores (DES) corresponde al primer título del tercer ciclo y se prepara al finalizar el primer curso de doctorado, en sus diversas especialidades. Se trata de una formación especializada y desde el punto de vista de los objetivos de formación, estos estudios proporcionan al candidato al título una preparación que se considera especializada en una rama concreta del conocimiento científico, técnico o artístico. En la Universidad de Salamanca la titulación obtenida forma parte de los títulos propios y no se considera por tanto un grado al nivel nacional. Lo cual puede dificultar su correspondencia en la escena internacional. No obstante, nuestro propósito en esta investigación consiste en establecer equivalencias entre los diferentes títulos universitarios después de haber llevado a cabo un análisis diacrónico de dichos grados.

Basándonos en los criterios establecidos en el capítulo anterior, vemos que el acceso al diploma de estudios superiores está condicionado a un título de segundo ciclo (Licenciado, ingeniero o arquitecto). Pero en cuanto a los años académicos invertidos y títulos obtenidos, existe una diferencia enorme y al mismo tiempo insignificante, por una parte, porque los estudios tienen una duración que varía en función de la modalidad de Licenciatura desarrollada y, por otra parte, porque no influyen en absoluto los años dedicados a la obtención del título, sea cual sea la modalidad de licenciatura, a la hora de acceder al tercer ciclo.

El contenido de esta formación especializada suele ser insuficiente para los alumnos y por consiguiente no supone para ellos una preparación para la vida activa como veremos más adelante con la situación del primer título en tercer ciclo de la enseñanza superior en Gabón. En efecto, el tercer ciclo en la Universidad de Salamanca corresponde también a los estudios de doctorado. No se pueden considerar estudios terminales en la medida de que forman parte de un todo (el doctorado) que a continuación detallamos de acuerdo con la comprobación de conocimientos en España.

El estudiante matriculado en doctorado debe superar una primera etapa en el año de inicio del tercer ciclo. Efectivamente, el alumno recibe a lo largo del curso académico clases presenciales de contenido teórico práctico que incluyen igualmente seminarios y conferencias. La valoración de los conocimientos adquiridos se realiza mediante la puesta en común entre todos los participantes a las sesiones de los aprendizajes realizados. El proceso de evaluación integra también la mayoría de las veces la presentación de trabajos en cada programa de doctorado durante todo el curso para que los doctorandos puedan demostrar así el nivel de conocimiento adquirido. La superación del curso y la obtención del diploma de estudios superiores están condicionadas a la nota media que saque el alumno en todos los programas de doctorado en los que se encuentra matriculado. Esta primera etapa permite el paso a la segunda fase conocida como periodo de investigación, la cual consiste en la preparación del diploma de estudios avanzados (DEA) y que tiene lugar en el segundo curso de doctorado.

En efecto, la iniciación a la investigación comienza con el segundo curso de doctorado. Durante este periodo el doctorando no asiste a clases presenciales como el año anterior, sino que dedica todo el curso a la realización de trabajos tutelados o bien a una investigación conocida como Grado de Salamanca. En el primer caso, el alumno de tercer ciclo debe presentar al término del periodo de investigación un doble trabajo escrito, bajo la supervisión de al menos dos profesores del departamento en el que se halla matriculado.

Desde el punto de vista de los objetivos de formación, el segundo curso de doctorado o tercer ciclo busca la preparación de los alumnos a la investigación científica, tecnológica o artística que les permita al finalizar dicho curso emprender el camino de la tesis doctoral a partir del año siguiente. Por tanto, el objetivo final consiste en convertir al doctorando en un investigador capaz de llevar a cabo con rigor un estudio científico que introduzca un grado de innovación y originalidad en la temática que se proponga abordar.

No podemos pasar por alto la tipología del profesorado admitido en la formación de los nuevos investigadores y futuros doctores. Obviamente, hablamos de profesores titulares de universidad o escuelas universitarias cuando se hallen en posesión del título de doctor, siendo los catedráticos el mayor grado académico para los docentes que intervienen en los estudios de tercer ciclo. A continuación, presentamos un cuadro recapitulatorio de la tipología del profesorado funcionario en la Universidad de Salamanca.

Tabla nº7: Profesorado funcionario universitario visto por categorías en España

Categorías	Profesorado corpus A
1	Catedrático Universidad
2	Titular Universidad
3	Catedrático Escuelas universitarias
4	Titular Escuelas universitarias

Fuente: Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades

A partir de la tabla nº7, podemos distinguir cuatro categorías dentro del cuerpo docente universitario español y que se presenta de mayor a menor. Al parecer, los profesores de primera categoría (catedráticos de Universidad) gozan, merced a su rango, de mayor prestigio y libertad a la hora de desempeñar sus funciones investigadoras. Pero en la práctica, dedican el mismo tiempo a la docencia y la investigación que los profesores de menor rango. No obstante, queremos subrayar que existe una diferencia entre el tiempo disponible para la realización de las actividades investigadoras y el tiempo real disponible para cada docente. Porque aunque el tiempo dedicado a la investigación parece ser escaso, el profesorado suele invertir en iguales condiciones el tiempo reservado a la docencia y a la investigación en la medida que le permite subir de categoría.

La comprobación de conocimientos a este nivel se realiza mediante una breve defensa ante un tribunal constituido a tal efecto de los resultados y conclusiones alcanzados. Con respecto al Grado de Salamanca la presentación y defensa del trabajo suele reunir más condiciones, tanto en el volumen como en el tiempo exigido para el propio acto.

En cuanto a los años invertidos y títulos obtenidos, el segundo curso del tercer ciclo prepara al doctorando para la obtención del diploma de estudios avanzados (DEA) que, a su vez, abre las puertas a la capacidad investigadora, requisito imprescindible para la preparación y presentación de la tesis doctoral:

Los cursos o programas de doctorado comprenderán, al menos, dos años y tendrán como finalidad la especialización del estudiante en un campo científico, técnico o artístico determinado, así como su formación en las técnicas de investigación, todo ello en orden a la presentación y lectura de la correspondiente tesis doctoral(...).

(Real Decreto 778/1998, B.O.E. núm.104)

El acceso a la siguiente fase conocida como tesis doctoral está condicionado a la obtención de la suficiencia investigadora.

A partir de este instante, el doctorando inicia su andadura hacia la elaboración de la tesis doctoral. Se trata del máximo título universitario y se desarrolla a lo largo de un periodo comprendido entre tres y cinco años después del diploma de estudios avanzados. Pero en la práctica ese periodo suele prolongarse más de lo previsto, porque las disposiciones legales al respecto no establecen un plazo límite para la presentación y lectura del trabajo final de investigación¹³⁰.

Al margen del tiempo al que hacíamos referencia acerca de los años dedicados a la elaboración de la tesis doctoral, la duración de tales estudios puede prolongarse aún más de lo previsto en función de la licenciatura

¹³⁰ Véase Real Decreto 778/1998.

estudiada ¹³¹ anteriormente y que permitió el acceso al tercer ciclo. Obviamente, la obtención del título de doctor, de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional, tiene una duración que varía según la tipología de licenciatura que presentamos en la siguiente tabla.

¹³¹ Véase capítulo 6.2.

Tabla nº 1

País: España

—: Enseñanza general

—: Enseñanza tecnológica

—: Enseñanza profesional

Títulos preparados	Años académicos invertidos o cursados										
	1º curso	2º curso	3º curso	4º curso	5º curso	6º curso	7º curso	8º curso	9º curso	10º Curso	11º curso
Arquitecto técnico, Ingeniero técnico		+									
Diplomado Arquitecto técnico, Ingeniero técnico Maestro			+								
Licenciado, Arquitecto, Ingeniero				+							
DES ¹³² DES Licenciado Arquitecto, Ingeniero Licenciado					+						
DEA ¹³³ DEA DES Licenciado DES DES						+					
DES DEA DEA DEA							+				
DEA								+			
Doctorado, Doctorado									+		
Doctorado, Doctorado, Doctorado										+	
Doctorado											+

¹³²Diploma de Estudios Superiores (DES).

¹³³Diploma de Estudios Avanzados (DEA).

Interpretación de los resultados

Observamos que la licenciatura de tipo 1 (cuatro años de universidad) exige dos cursos más de tercer ciclo, siendo la duración total, antes de emprender el largo camino de la tesis doctoral, de seis años de facultad. Si añadimos una media de tres años más consagrados a la tesis, el tiempo de obtención del título correspondiente de doctor oscila entre ocho y nueve años. Para la licenciatura tipo 2 (cinco años de universidad) la duración total de los estudios gira en torno a los nueve o diez años. Y finalmente, la licenciatura tipo 3 que confiere el reconocimiento profesional de doctor a los alumnos de una facultad de medicina, tiene una duración de seis años.

Desde el punto de vista de los objetivos de formación, la consecución del grado de doctor consiste en la elaboración y defensa de un trabajo original de investigación científica, tecnológica o artística. La culminación de dicho trabajo convierte a su titular en un investigador capaz de opositar a un puesto de profesor universitario. En España el mapa del profesorado en la enseñanza superior permite distinguir cuatro tipos de docentes (véase tabla nº7).

En relación a la comprobación de conocimientos, el aspirante al título de doctor debe ser encontrado "apto" por un tribunal constituido para la ocasión. Antes de que el jurado se pronuncie sobre la calidad y el alcance del trabajo de investigación presentado por el doctorando, éste último se enfrenta a una defensa de los resultados y las conclusiones alcanzados. Los miembros del tribunal emiten

su voto en función de la claridad y precisión de los argumentos del futuro doctor. El real decreto 778/1998 establece cinco posibles calificaciones que puede otorgar el tribunal al cabo de una defensa:

Terminada la defensa de la tesis el Tribunal otorgará la calificación de «no apto», «aprobado», «notable» o «sobresaliente» previa votación en sesión secreta. A juicio del Tribunal, y habiendo obtenido un mínimo de cuatro votos de sus miembros, podrá otorgarse a la tesis, por su excelencia, la calificación de «sobresaliente cum laude».

(Real Decreto 778/1998, B.O.E. núm.104)

7.4.6.2. Gabón

En el sistema de titulaciones universitarias de Gabón, el *Diplôme d'Etudes Supérieures Spécialisées (D.E.S.S)* representa una primera vía en la organización de los estudios de tercer ciclo. Sanciona una formación especializada de un año de duración después de la *Maîtrise* y conduce directamente a la vida profesional. Al tratarse de una enseñanza especializada los objetivos de formación y salida profesional se establecen de acuerdo con la rama de especialidad, de manera que al finalizar tales estudios los titulares del *Diplôme d'Etudes Supérieures Spécialisées (D.E.S.S)* son aptos y preparados para desenvolverse en la vida laboral. A diferencia de lo que ocurre en España, el título obtenido no permite continuar con los estudios de doctorado, porque los estudiantes reciben a lo largo y ancho de su formación todos los elementos fundamentales que les permiten desarrollarse como profesionales en su campo de especialidad. En otras palabras, estos estudios ponen el

énfasis en la formación práctica valorando, por tanto, escasamente los aspectos teóricos y la capacidad investigadora del alumnado, aunque es de reconocer el desarrollo de un periodo de prácticas llevado a cabo en empresas o instituciones públicas y que culmina con la redacción y presentación de una memoria.

Desde el punto de vista de las condiciones de acceso a los estudios conducentes al *diplôme d'études supérieures spécialisées*, el alumno debe tener el grado de *Maîtrise* en la especialidad correspondiente al *D.E.S.S* que pretende realizar. El contenido de la formación depende en cada momento del campo de especialización y de los objetivos que se persiguen. Además, los estudiantes completan sus estudios en empresas realizando prácticas de formación gracias a los convenios que firma el Estado con el mundo empresarial¹³⁴

En cuanto al profesorado seleccionado, varía en función de las áreas pero tiene en común la titulación de doctor en todas las especialidades. Por tanto, cumple con las funciones de investigación que ha de realizar cada profesor universitario al margen de sus actividades como docente. Nos remitimos al cuadro ilustrativo del cuerpo docente universitario gabonés para destacar las diferencias de rango entre los profesores que imparten clase en tercer ciclo.

¹³⁴ Véase capítulo 6.3.

Tabla nº8: Profesorado funcionario universitario visto por categorías en Gabón

Categorías	Profesorado corpus B
1	Professeur
2	Maître de conférences
3	Maître-assistant
4	Assistant

Fuente: Répertoire des établissements publics d'enseignement supérieur

Al igual que ocurre en España, existen cuatro categorías de profesores en Gabón. Cada una de ellas desempeña unas funciones bien diferenciadas, desde el punto de vista de la docencia y de la práctica investigadora.

Los profesores de primera categoría (*Professeurs*) disfrutan de mayor prestigio y tiempo libre para la investigación. Su carga lectiva para la docencia está definida en la orden N° 241/MENESRS/MFBP que establece las obligaciones semanales de las actividades del personal docente de la enseñanza superior:

Article premier.- Les personnels enseignants de l'enseignement supérieur sont tenus d'assurer, suivant leur catégorie, les horaires hebdomadaires suivants : Enseignants titulaires de l'enseignement supérieur et assimilés, 1^{er} groupe : 3 heures, - Professeurs de statut gabonais, - Professeurs de 1^{ère} classe pour les personnels de la coopération française ; 2^{ème} groupe : 5 heures, - Maîtres de conférences de statut gabonais, - Professeurs de 2^{ème} classe pour les personnels de la coopération française ; 3^{ème} groupe : 7 heures, - Maîtres-assistants de statut gabonais, - Maîtres de conférences de 1^{ère} classe pour les personnels de la coopération française ; 4^{ème} groupe : 8 heures, - Assistants de statut gabonais, - Maîtres de conférences de 2^{ème} classe pour les personnels de la coopération française.

(Journal Officiel de la République Gabonaise, 15 mai 1991: 207-208)

Evidentemente, los requisitos para el acceso a la profesión docente al nivel universitario han sido presentados en el capítulo anterior (véase capítulo 6.4.2).

La comprobación de conocimientos suele ceñirse más al aspecto formativo¹³⁵ porque, como ya hemos subrayado antes, en estos estudios los objetivos perseguidos buscan la preparación de los candidatos al título para la vida profesional. Su entrada en el mundo laboral debe hacerse con todas las garantías posibles que les permitan demostrar su valía en la realización de las actividades profesionales. No permite el título así obtenido continuar con la tesis doctoral, se trata por consiguiente de un diploma final. La segunda vía dentro de los estudios de tercer ciclo consiste en la realización del *diplôme d'études approfondies (D.E.A)*.

El D.E.A aparece inicialmente en 1964 en Francia donde constituye un título nacional que se prepara al comenzar los estudios de tercer ciclo de la enseñanza superior. Para ello, se realizaba durante un largo periodo de tiempo unas prácticas que culminaban con la presentación de un trabajo de investigación. Desde entonces, no sufrirá ninguna modificación en cuanto a la organización de sus estudios. Introducido en el sistema gabonés con la adopción del modelo francés (1971), el *diplôme d'études approfondies* permanece hasta las fechas más recientes y antes de la completa integración del modelo boloñés previsto para finales de 2010.

El acceso está reservado a los poseedores del título de *Maîtrise* en sus correspondientes ramas. La duración de

¹³⁵ Véase capítulo 6.6.1.2.

los estudios es de un curso académico y de cinco desde el *Baccalauréat*.

Los objetivos de formación son muy opuestos a los vistos en el caso del *D.E.S.S*, porque aspiran a la preparación investigadora. En este sentido, la carga lectiva o clases teóricas suelen ser muy reducidas permitiendo de este modo al estudiante mayor dedicación a la investigación que debe realizar bajo la dirección de un profesor del mismo departamento. Puntualizar que el desarrollo de tales estudios tiene una inequívoca vocación para la realización de la tesis doctoral. Muchas veces, el alumno matriculado en *D.E.A* aspira a continuar con la tesis, por lo que su temática suele prolongarse en la siguiente y más amplia investigación que culmina con el título de doctor.

La selección del profesorado universitario se realiza en conformidad con los mismos criterios establecidos en el apartado anterior. Sin embargo, los profesores de mayor rango (*Professeurs et Maîtres de conférences*) intervienen más en la formación de los estudiantes de tercer ciclo y, por lo menos, para los estudios conducentes al *diplôme d'études approfondies*.

En lo concerniente a la investigación científica, se produce exactamente en iguales condiciones que en el punto anterior. Todos los profesores universitarios integran un grupo de investigación en el seno del propio departamento o bien en otra estructura investigadora dentro de los cauces establecidos por la Loi N°022/2000 (artículo 3).

La comprobación de conocimientos sigue unas pautas diferentes a las que se dan en los estudios del *diplôme d'études supérieures spécialisées*. Al tratarse de un

trabajo de investigación desarrollado en tercer ciclo y de acuerdo con los objetivos marcados:

Article 18 : Le troisième cycle est un cycle de spécialisation et de formation à la recherche comportant la réalisation et la soutenance d'un travail scientifique original.

(Loi N° 021/2000)

La superación del curso y por tanto la correspondiente consecución del título de *D.E.A* se hace efectiva con la presentación y defensa de un trabajo original de investigación científica, en un área del conocimiento científico, tecnológico o artístico. El candidato al título se enfrenta a un tribunal constituido a tal fin y el cual se encarga de juzgar los resultados y las conclusiones de su investigación. Terminada la defensa los miembros del tribunal pueden encontrarle "apto" o "no apto". Solamente en el primer caso, el estudiante tiene la posibilidad de continuar con los estudios de doctorado.

El doctorado representa el último título universitario en Gabón igual que ocurre en todos los países. Sólo varían las condiciones de acceso y a veces la duración en la realización de sus estudios. Pero como ya apuntamos anteriormente, los estudios en este país se inspiran muy de cerca en el modelo francés. Por ello, creemos necesario examinar en profundidad la evolución que ha conocido el título de doctor en Francia desde la etapa napoleónica.

En efecto, hemos visto en la primera parte del presente capítulo que no existe al principio una clara diferencia entre el título de doctor y el de maestro. No obstante, se otorgan en ambos casos al final de los estudios de "licence" en las facultades medievales.

Pero después de la Revolución francesa (1789) que pone fin a las universidades, se producen unos cambios en la organización de los estudios gracias a la reforma napoleónica (1808)¹³⁶. Se reorganizan entonces los estudios de doctorado bajo una forma moderna en las cinco disciplinas de la época (el doctorado opción ciencias, el doctorado opción letras, el doctorado en derecho, el doctorado en medicina y el doctorado en teología). Convertido en grado de estado al igual que el *Baccalauréat* y la *Licence*, se fijan las condiciones de acceso para la obtención de dicho grado. Una de ellas consiste en el uso del francés o latín para la redacción de la tesis doctoral. Al candidato se le exigía, además, la posesión del título de *licence* junto con determinados certificados de estudios superiores (CES). El impulso que se le da al doctorado varía en función de las facultades como veremos enseguida en los siguientes apartados.

El doctorado opción Letras aparece con el decreto del 22 de agosto de 1854 y establece que la obtención del doctorado en esta especialidad requiere el título de *licence ès lettres* junto con la defensa de dos tesis previamente avaladas por el decanato de la facultad correspondiente. Una de ellas debe estar redactada en latín y la otra en francés. Ambas abarcan dos materias distintas elegidas por el propio candidato al grado de doctor. La defensa en cambio se lleva a cabo en francés.

El doctorado opción ciencias se observa en los decretos de 17 de marzo de 1808 y de 22 de agosto de 1854 y *l'arrêté* de 8 de junio de 1848. Todos esos textos prevén que el acceso al doctorado en ciencias exige al candidato

¹³⁶ La reforma incluye también los títulos de *licence* y *doctorat* (véase capítulo 7.4.1.3).

estar en posesión de la *licence ès sciences*, en sus diversas especialidades (matemáticas, ciencias físicas y ciencias naturales). Además, requiere la defensa de dos tesis doctorales previa aceptación de la facultad correspondiente y después de contestar satisfactoriamente a todas las preguntas planteadas por el tribunal constituido a tal efecto.

La organización de los estudios de doctorado en derecho está establecida por los decretos de 21 de septiembre de 1804 y de 22 de agosto de 1854, por la orden de 29 de septiembre de 1835 y de los decretos de 5 de diciembre de 1850 y 4 de febrero de 1853. El acceso al título de doctor en esta especialidad está condicionado al grado de *licence* en esta misma especialidad. Pero además, es imprescindible realizar un cuarto curso, matricularse en cuatro ocasiones, examinarse dos veces y defender una tesis que incluya dos disertaciones, una en derecho romano y otra en derecho francés. Se le exige al candidato añadir a las dos disertaciones cuatro propuestas sobre la historia y las dificultades del derecho romano, tres sobre el derecho francés, dos sobre el derecho criminal y dos sobre el derecho de las personas o derecho público.

Los estudios de doctorado en teología se rigen entonces por el decreto de 22 de agosto de 1854 y la orden de 24 de agosto de 1838. Para conseguir el grado de doctor en teología en cualquier facultad católica era necesario ser *licencié* en teología. También era condición obligatoria haberse matriculado en cuatro ocasiones en esa facultad, examinarse de todas las materias de la enseñanza teológica y defender una tesis en latín o en francés sobre esas mismas materias.

A finales del siglo XIX se crean bajo la influencia de modelos extranjeros como el alemán otras modalidades de doctorado. De modo que en 1897 Gabriel Lippmann sugiere la creación de un doctorado de universidad. Se trata de un título de carácter científico organizado por cada universidad. Pero no le permite al poseedor ningún derecho de carácter público y por tanto no puede ejercer de profesor. El acceso a ese tipo de doctorado está reservado a los titulares de dos certificados de estudios superiores, situación opcional para los candidatos de nacionalidad francesa y con la aplicación de equivalencias para los extranjeros. El grado de *licence* no es imprescindible para la realización de este doctorado, que va acompañado de la calificación correspondiente según la especialidad elegida (ciencias, letras, medicina, etc.). Este doctorado está más preparado por los candidatos extranjeros. La defensa de la tesis doctoral se organiza de la manera siguiente: primero el aspirante al grado hace una presentación de las grandes líneas de su trabajo ante un tribunal formado para la ocasión. Después los miembros del jurado le plantean unas cuestiones a las que debe proporcionar respuestas.

En 1984 se suprime el doctorado de universidad y el término "doctor" pasa a utilizarse de forma exclusiva para los títulos nacionales de esta categoría. Sin embargo, después de esa fecha siguen apareciendo ambigüedades en los textos reglamentarios (véase la orden de 5 de julio de 1984). No desaparece la mención de "*docteur de l'université* de" cuando sólo debería indicarse "*docteur* en" al tratarse de un diploma de carácter nacional. Sólo será a partir de 1992 cuando se elimina definitivamente esta mención de los textos legales.

Paralelamente se puede preparar en las facultades de medicina el título de doctor en medicina que permite ejercer la profesión de médico. Pero no se considera un grado científico análogo a otros doctorados como por ej. Lo que ocurre en las facultades de ciencias y de letras.

Se crea en 1923 el título de *ingénieur-docteur* y el acceso a estos estudios está reservado a los titulares del título de ingeniero. Después de varias reformas, la última se produce en 1948, se procede a transformar el diploma de *docteur-ingénieur*. Más tarde, en 1974, se introducen otros cambios en sus modalidades, de manera que la preparación de esos estudios incluye ya la previa realización del *diplôme d'études approfondies (D.E.A)*. Una vez conseguido ese primer diploma, la duración de la tesis es de dos años.

La modalidad de doctorado opción ciencias económicas aparece con el decreto de 24 de marzo de 1948. El título de doctor en económicas se confiere por las facultades de derecho a los titulares del *diplôme d'études supérieures (DES)*, en economía política o bien en ciencias económicas. En ambos casos, el candidato al grado debe presentar y defender una tesis doctoral en su ámbito de especialidad.

La creación y organización del doctorado opción ciencias políticas están establecidas en el decreto de 19 de diciembre de 1956. El correspondiente título lo otorgan las facultades de derecho a los candidatos que poseen el *diplôme d'études supérieures* en sus diversas modalidades, de derecho público o ciencias políticas. Se exige la defensa de una tesis para el acceso al título de doctor.

En el siglo XX se produce la creación de un nuevo ciclo que se realiza de forma escalonada. Primero, ese tercer ciclo de estudios superiores considerado de "especialización" se lleva a cabo en las facultades de

ciencias (1954), en las facultades de Letras (1958) y después en las facultades de Ciencias económicas (1963). En las facultades de ciencias el tercer ciclo es posterior a los años preparatorios y a la propia *licence* en esta rama del saber. La duración de los estudios varía entre dos y tres años. Con la finalización del primer curso se obtiene un certificado de enseñanza superior (CES). Durante el segundo curso el alumno se presenta a un examen oral y defiende una tesis doctoral que conduce al título de doctor en una especialidad determinada. El título así obtenido sanciona el tercer ciclo en las facultades de ciencias.

En 1964 se crea el *diplôme d'études approfondies* en lugar de los certificados de enseñanza superior de tercer ciclo. Se produce una revisión de los textos en vigor a partir de 1974 que organiza desde entonces la realización del DEA después de la *maîtrise*, con una duración de un año y la organización del doctorado de tercer ciclo en uno o dos años como máximo.

La creación del tercer ciclo provoca además la unificación de las disciplinas. De modo que habiéndose aumentado las disciplinas universitarias, se producirían dificultades en la reglamentación del diploma de doctor, principalmente porque cada título tiene su propia legislación. A partir de 1968 la ley de orientación establece tres diplomas nacionales (*Doctorat d'Etat*, *Docteur-ingénieur* y *Doctorat 3ème cycle*). Por tanto, con el afán de unificar las leyes anteriores, la reforma de 1974 suprime la segunda tesis exigida para la obtención del doctorado opciones ciencias y letras. El doctorado de medicina no sufrirá modificaciones hasta 1984.

L'arrêté de 16 de abril de 1974 establece de esta forma el *Doctorat d'Etat*. El título abre las puertas a un

puesto de *Maître de conférences* o *Professeur titulaire*. El acceso al grado está condicionado a la *Maîtrise* pero se exige antes la preparación del doctorado de tercer ciclo. La duración de los estudios conducentes al título de *Doctorat d'Etat* varía de cuatro a seis años, con la particularidad de que duran más para las carreras literarias.

Los poseedores del *Doctorat d'Etat* pueden convertirse en *Maîtres de conférences* o *chargés de recherches au Centre National de la Recherche Scientifique (CNRS)*. Corresponde en la actualidad a la categoría de *Professeur des universités*.

En 1984 se produce otra reforma con la finalidad de unificar los diplomas en tercer ciclo. La ley de 26 de enero de 1984 sobre la enseñanza superior establece un único doctorado que corresponde al grado de doctor y que está inspirado en el decreto de 1808. En la rama de las ciencias la duración de los estudios oscila entre tres a cuatro años y está exclusivamente reservada a la investigación. Se puede claramente apreciar que estos estudios tienen una duración más importante que los conducentes a los títulos de *docteur 3ème cycle* y *docteur-ingénieur* (uno a dos años). Ese *doctorat "nouvelle formule"* se convierte en el título de referencia para el acceso a la categoría de *Maître de conférences*.

Las últimas modificaciones en cuanto a los estudios de doctorado se producen en 1992 con la creación de las escuelas doctorales. A partir de entonces, la realización del doctorado se hace de manera que el aspirante al título formaliza la matrícula formando parte de un "*laboratoire de recherche*" (grupo de investigación) vinculado al área de estudio que desea llevar a cabo en los siguientes años. La

elección del director de investigación se hace automáticamente teniendo en cuenta que forman dicho *laboratoire* un grupo de profesores de distintas especialidades. Una vez que el proyecto de tesis del estudiante ha sido aprobado, el grupo de investigación indica el director de la tesis doctoral.

En Gabón la continuidad de los estudios de tercer ciclo se desarrolla en gran medida en Francia, en cuanto al doctorado habida cuenta de los convenios firmados por ambos países en materia de educación y, muy particularmente, a nivel de la educación superior. Efectivamente, al igual que ocurre con los títulos anteriores de enseñanza superior en este país, la similitud con el sistema francés empieza con la apertura de la primera universidad gabonesa en 1971. Desde entonces la estructura organizativa de los estudios se hace en conformidad con la organización de la enseñanza en Francia como ya hemos apuntado en otras ocasiones. De manera que son tres las facultades que preparan para la máxima titulación en el país africano. Hablamos de la facultad de letras y ciencias humanas, de la facultad de derecho y ciencias económicas, concretamente, del departamento de ciencias económicas y de la facultad de medicina (véase *répertoire des établissements publics d'enseignement supérieur*).

Pero es preciso acceder al cuadro que sigue a continuación para observar de cerca, desde el punto de vista del criterio correspondiente al profesorado, los doctorados que se preparan en los centros de enseñanza superior de Gabón. Conviene, además, puntualizar que la gran mayoría de los centros universitarios en este país no imparten estudios de doctorado, porque no disponen de profesorado altamente cualificado y capaz de supervisar

programas de investigación que culminen en la concesión de la máxima titulación académica.

Tabla n°6: Profesorado universitario visto por categorías en las tres facultades que imparten estudios de tercer ciclo en Gabón

Facultades/ Universidad	Professeurs	Maîtres conférences	Maîtres assistants	Assistants	Autres	Total
Lettres et Sciences humaines ¹³⁷	1	12	57	90	/	160
Droit et Sciences économiques ¹³⁸	7	4	11	46	/	68
U.S.S ¹³⁹ (Médecine)	15	5	9	37	7	73

Fuente: Répertoire d'Établissement Publics d'Enseignement Supérieur
(31/12/2003).

1). Facultad de Letras y CC. Humanas

- Profesorado de alta categoría¹⁴⁰ (%):

$$13/160 = 0.081 \quad 8.1$$

- Profesorado de baja categoría¹⁴¹ (%):

$$147/160 = 0.918 \quad 91.8$$

2). Facultad de Derecho y CC. Económicas

- Profesorado de alta categoría (%):

$$11/68 = 0.161 \quad 16.1$$

- Profesorado de baja categoría (%):

$$57/68 = 0.838 \quad 83.8$$

¹³⁷ Facultad de letras y ciencias humanas.

¹³⁸ Facultad de derecho y ciencias económicas.

¹³⁹ Université des Sciences de la santé (Universidad de ciencias de la salud).

¹⁴⁰ Combinación de "Professeurs" y Maîtres de conférences.

¹⁴¹ Combinación de "Maîtres assistants", "Assistants" y "Autres".

3). Facultad de Medicina

- Profesorado de alta categoría (%):

$$20/73 = 0.273 \quad 27.3$$

- Profesorado de baja categoría (%):

$$53/73 = 0.726 \quad 72.6$$

Interpretación de los resultados

La tabla dibuja dos grupos de profesores, el primero está formado por las categorías más altas (*Professeurs y Maîtres de conférences*). Ambas están capacitadas para dirigir investigaciones en el marco de los estudios de doctorado. No obstante, observamos un dato bastante curioso en la Facultad de Letras y Ciencias humanas. Sólo dispone de 8.1% de profesores de alto rango, siendo el resto (91.8%) profesores de segunda categoría. Además, el total de los profesores en esta facultad representa más del doble en las otras facultades. Sin embargo, no se prepara ningún tipo de doctorado¹⁴² hasta el curso académico 2004/2005 en esta facultad.

En la Facultad de Derecho y Ciencias económicas los estudios de doctorado comienzan inmediatamente después de superar el *Diplôme d'Etudes Approfondies (D.E.A)* y tienen una duración de tres años, al final de los cuales el doctorando presenta y defiende ante un tribunal los resultados y las conclusiones de su investigación. Resulta importante señalar que tales estudios no se llevan a cabo hasta las fechas más recientes (2003). Desde el punto de vista del profesorado, en la facultad de derecho y ciencias

¹⁴² Recordamos que en la organización de los estudios superiores en Gabón y Francia, el doctorado a diferencia de la realidad educativa española no incluye las fases anteriores conducentes a los títulos de D.E.S.S y D.E.A.

económicas el 16.1% de los docentes representa a los profesores de alto rango y prácticamente el doble con respecto al grupo anterior. Este porcentaje resulta ya suficiente para dirigir trabajos de investigación conducentes al título de doctor, por eso existe en el departamento de ciencias económicas un programa de doctorado.

La Facultad de medicina consta de un mayor porcentaje (27.3%) de profesores de alta categoría disponiendo de la posibilidad de dirigir trabajos de investigación que conducen al título de doctor en medicina. A diferencia del transcurso de los estudios en otras facultades, en Medicina no existen grados intermediarios entre el primer curso y el séptimo, siendo éste último el año de la preparación y concesión del título de doctor en dicha facultad. Desde el punto de vista de los objetivos de formación y salida profesional, los titulares del grado de doctor ejercen la medicina general. La comprobación de conocimientos se hace de acuerdo con unos parámetros preestablecidos. Los aspirantes además de examinarse de todas las materias estudiadas, observan varios periodos de prácticas en instituciones sanitarias del país, correspondiendo el último curso con la presentación de una memoria de prácticas. A partir de ahí tienen la posibilidad de estudiar una de las tres ramas de especialización, en cualquier caso la duración de la formación es de cuatro años al final de los cuales se accede al "Certificat d'études spécialisées" (CES), en Ginecología y Obstetricia, en Cirugía y en Pediatría. Evidentemente, al tratarse de la facultad con mayor número de profesores de alta categoría (27.3%), la especialización en las tres ramas se hace *in situ*. En cambio, los ya doctores en medicina que eligen

otras especialidades se ven obligados a continuar su formación fuera del ámbito nacional. Generalmente, los centros de enseñanza superior franceses son el principal destino para esas otras ramas de la medicina y cuando no ocurre así los candidatos escogen cualquier país con un sistema de formación similar al del país africano. En este último caso, Gabón tiene firmados convenios con determinadas universidades o centros de enseñanza superior concretos en los correspondientes países solicitados para la culminación de las carreras médicas.

7.5. Conclusiones

El análisis terminológico que hemos realizado en este capítulo nos ha permitido distinguir dos periodos en relación a los títulos y diplomas universitarios. En la primera parte del capítulo hemos asistido al nacimiento del diploma después de todo un proceso de transformación. Primero, fue la carta utilizada como escrito para la resolución de asuntos apostólicos y diplomáticos. Luego, con un afán de sistematizar esos escritos se recurrió a los formularios. Esta primera etapa ocurre en la Edad Media y coincide con la aparición de las primeras universidades.

A continuación, el concepto de *formulario* dio lugar al *documentum* (documento) con sus distintas acepciones. Pero lo más relevante es que se establecieron reglas después de la caída del imperio romano, para la redacción de documentos oficiales. Las enseñanzas que dictaban esas reglas se inician en Italia y muchos de esos escritos aparecen en la etapa preuniversitaria.

La última transformación del formulario conduce al *diploma* como título oficial otorgado por las universidades.

A partir de ahí, pasamos a examinar el recorrido de todos los títulos y diplomas desde la Edad Media hasta el periodo inmediatamente anterior a la aplicación efectiva del proceso de Bolonia.

El periodo medieval no requería la utilización de varios idiomas en la concesión de títulos universitarios porque el latín era la lengua común en todas las universidades de entonces. Por tanto, el significado de los títulos y diplomas no variaba de unas universidades a otras. Aún así, existían meras diferencias, sobre todo, en cuanto a la duración de los estudios, pero los procedimientos eran muy similares en todas las partes del mundo occidental.

Sin embargo, después de la aparición de los sistemas educativos (1770), cada país propició el uso de lenguas nacionales y la construcción de currículos adaptados a cada realidad nacional. Este nuevo hecho nos condujo a estudiar cada título académico común a los dos contextos universitarios, de acuerdo con las singularidades que presentan en cada país. De modo que algunos títulos no se corresponden siempre con objetivos, contenidos y denominaciones. Para superar esas dificultades hemos basado nuestro análisis en los criterios establecidos anteriormente en el capítulo 6. Gracias a esta condición, llegamos a distinguir un título de otro, a pesar de ser antónimos con la misma denominación (véanse *Licence* y *Licenciatura*). Con este procedimiento escapamos de los falsos amigos a la hora de emprender tareas de traducción de una lengua a otra. También conseguimos sacar a la luz situaciones de sinonimia de conceptos con una denominación diferente (véanse *Licenciado* en *Medicina* vs *Docteur* en *Médecine Générale*). Las relaciones de antonimia y sinonimia

se establecen, como es lógico, comparativamente al realizar equivalencias entre los distintos títulos y diplomas examinados en la presente investigación.

**Capítulo 8: Traducción y glosario de títulos
hispano-gaboneses**

Capítulo 8: Traducción y glosario de títulos hispano-gaboneses

8.0. Introducción

8.1. Traducción de títulos

8.1.1. Títulos preuniversitarios y exámenes

8.1.1.1. Selectividad

8.1.1.2. Títulos universitarios

8.1.1.2.1. Diplomado

8.1.1.2.2. Ingeniero técnico

8.1.1.2.3. Licenciado

8.1.1.2.3.1. Licenciado tipo 1

8.1.1.2.3.2. Licenciado tipo 2

8.1.1.2.3.3. Licenciado tipo 3

8.1.1.2.4. Ingeniero

8.1.1.2.5. Estudios de tercer ciclo

8.1.1.2.5.1. Diploma de Estudios Superiores (DES)

8.1.1.2.5.2. Diploma de Estudios Avanzados (DEA)

8.1.1.2.5.3. Doctor

8.2. Glosario de títulos y términos relacionados

8.3. Conclusiones

8.0. Introducción

Dedicamos este capítulo a la búsqueda de equivalencias entre los títulos preuniversitarios y universitarios en ambos países. Esta operación se realizará siguiendo los criterios de comparación analizados en el capítulo 6. Y una vez realizada la traducción de los mismos procederemos al establecimiento de un glosario que recoja todos los títulos y grados universitarios así como todos los exámenes y términos relacionados con los mismos, y que hemos analizado en el capítulo anterior. Queremos añadir que en este capítulo sólo trataremos aquellos términos que, según sus significados en el sistema de titulaciones de origen, tengan equivalentes en el contexto universitario de llegada. Nuestra decisión se apoya en la idea de que el componente cultural puede afectar decididamente la dirección de la traducción de un determinado tipo de texto (véase capítulo 4, apartado 2.2.2.1). Además, es obvio que la traducción literal suele conllevar malos resultados como reconocen Campolini *et al.* (2000: 51-52) en su artículo. Hemos aquí una de las principales dificultades a la hora de abordar la traducción de algunos títulos universitarios de una lengua a otra. Pero si nos apoyamos en la dinámica vista en el capítulo 6, que plantea el análisis terminológico sobre la base de unos criterios preestablecidos, ¿podrá superarse este obstáculo sin la aplicación absoluta de los mismos, o al contrario sólo será necesario la consideración de algunos de ellos? Intentaremos aportar respuestas a estos planteamientos a lo largo del presente capítulo.

8.1. Traducción de títulos

Conviene antes de proceder a la traducción de los títulos aquí analizados justificar el procedimiento que vamos a seguir y que se basa en los criterios anteriormente establecidos en el capítulo 6. En efecto, nuestra tarea parte desde una perspectiva interdisciplinaria que toca a dos ámbitos: la traducción y la educación comparada. Por tanto, consideramos necesario llevar a cabo nuestro cometido teniendo en cuenta los resultados alcanzados en la aplicación de los criterios señalados.

Los títulos así estudiados han sido sujetos por lo menos a la mitad de los criterios a los que nos hemos referido antes. Pensamos también que no es imprescindible la aplicación de todos los criterios para dar por válida la traducción que realicemos de los títulos y grados universitarios. En cambio, considerar exclusivamente el criterio cronológico a la hora de poner en marcha procesos de equiparación de títulos puede generar confusiones en la mente del traductor, de modo que su producción traductora no resulte adecuada:

Ce sont, précisément, les fausses évidences (...) qui posent le problème des «faux amis» (équivalences formelles, littérales ou morphologiques, mais sans fondement sémantique ou notionnel) dont le risque guette constamment le traducteur (quelquefois mal informé par les dictionnaires eux-mêmes) en faisant croire qu'une homonymie entre deux termes suppose une identité notionnelle. En réalité, le piège que constituent les faux amis est assez inoffensif en terminologie, étant donné la garantie qu'offre le caractère notionnel de sa méthodologie. Bien au contraire, le fait que soient ainsi évités semblables pièges révèle, de fait, la valeur de sa méthode.

(Thiry, 2000: 6).

Sin embargo, la sombra de los falsos amigos no debe constituir, en absoluto, un pretexto para justificar la intraducibilidad de los títulos y conceptos que hemos analizado en esta investigación:

Selon cette thèse, dite de l'*incommensurabilité*, les conceptions que nous aurions aujourd'hui et celles que se faisaient jadis nos ancêtres seraient sans rapport et impossible à rapprocher. Les notions scientifiques de «température» telles qu'utilisées par les scientifiques du XVII^e siècle et ceux d'aujourd'hui renverraient à des paradigmes distincts. En conséquence de quoi, elles seraient intraduisibles.

(Gaudin, 2003: 38).

A continuación procedemos a la traducción de los títulos y conceptos relacionados con los mismos del español al francés. Se trata precisamente de buscar equivalencias absolutas¹⁴³ entre los diplomas españoles y gaboneses.

8.1.1. Títulos preuniversitarios y exámenes

8.1.1.1. Selectividad

Después del análisis que hemos llevado a cabo anteriormente y atendiendo a las conclusiones a las que hemos llegado, el término *selectividad* designa "solamente" la prueba final a la que se enfrentan los aspirantes a

¹⁴³ Resaltamos aquí la importancia del modelo de traducción seguido en este apartado y que se basa en una visión tradicional, conocida como "única traducción posible". Pero conviene también aclarar que si bien esa concepción de la traducción haya evolucionado, resulta ser, a nuestro juicio, la única posible para la transposición de títulos y grados universitarios de un país a otro.

plazas en las diferentes universidades españolas. La función examinadora que incluye este término se encuentra igualmente contenida en *Baccalauréat*, aunque éste último integra otra característica que indica además un título¹⁴⁴. A la hora de realizar la búsqueda de la equivalencia de selectividad en el sistema educativo de Gabón, tendremos en cuenta tan sólo la función de "examinar" que tienen en común las dos terminologías. Por tanto, la única traducción que podemos ofrecer para *selectividad* es sin duda: *Baccalauréat*.

8.1.1.2. Títulos universitarios

8.1.1.2.1. Diplomado

Sobre la base de los criterios que establecimos (véase capítulo 6) hemos desarrollado un estudio diacrónico (capítulo 7) a partir del cual se ha podido analizar la evolución de los términos *diplomado* y *licence*. La conceptualización de cada realidad de estos términos nos permite llegar a las conclusiones según las cuales ambos comparten características comunes, de acuerdo con los criterios de tipo cronológico, del profesorado, de los objetivos de formación y salida profesional, de la comprobación de conocimientos y de las condiciones de acceso al título. No podemos negar que existan diferencias entre *diplomado* y *licence* en cuanto a ciertos aspectos examinados en cada criterio. No obstante, las distinciones no son significativas en la medida que tienen más elementos en común de los que los separan. En este sentido, el

¹⁴⁴ Véanse capítulos 6.1 y 7.4.1.3.

componente "ciclo" como indicábamos en el capítulo anterior no influye en absoluto en la interpretación de los títulos aquí analizados porque en ambos casos el siguiente diploma preparado (*Licenciado* y *Maîtrise*) abre las puertas del tercer ciclo. La mayor diferencia que conviene resaltar con respecto al criterio relativo a la evaluación de los alumnos tiene que ver con la iniciación a la investigación desde la *Licence* (presentación de un informe de prácticas) cuando la obtención de la diplomatura no requiere siempre esta exigencia. En cambio, hemos visto a lo largo del análisis diacrónico realizado en el capítulo 7 que, desde la perspectiva de las condiciones de acceso al título, ambos sistemas requieren principalmente la posesión de la *Selectividad* y/o del *Baccalauréat*. En cuanto a la duración de los estudios, tres son los años exigidos en los dos sistemas universitarios. Desde el punto de vista del profesorado, ambos países coinciden en utilizar profesionales con la titulación de "doctor". Por último, tienen en común el objetivo principal y la salida profesional que se reserva a los titulares de ambos diplomas. Y en este sentido, los estudios preparan *grosso modo* para una formación inicial que puede ampliarse con la siguiente etapa correspondiente a los títulos de *Licenciado* y *Maîtrise*. En consecuencia, *diplomado* corresponde claramente a la *licence* gabonesa.

8.1.1.2.2. Ingeniero técnico

Desde una perspectiva cronológica, es decir, los cursos académicos necesarios para la obtención del correspondiente título (véase cuadro nº3), creemos que existe una equivalencia obvia con el diploma *d'ingénieur*

des techniques que se otorga en Gabón aparte de la similitud en la denominación de los mismos. Además, los aspirantes a dichos estudios deben cumplir, por lo menos, con los mismos requisitos a la hora de entrar en la universidad o en cualquier centro de enseñanza superior. Por otra parte, en referencia a la duración de los estudios, se exigen para ambas titulaciones entre dos y tres años. Con respecto a los objetivos de formación y salida profesional, se trata en ambos países de una enseñanza tecnológica (véanse cuadros nº 1 y 2) y que prepara en muy poco tiempo para el mundo laboral. El otro elemento a tener en cuenta está relacionado con el profesorado encargado de su formación y, en ambos casos, hemos podido comprobar que se puede impartir clase en este nivel con una titulación inferior al grado de doctor¹⁴⁵.

8.1.1.2.3. *Licenciado*¹⁴⁶

La traducción y búsqueda de la equivalencia de *licenciado* se hará siguiendo las tres tipologías que establecimos en el capítulo 6. En efecto, como es obvio no podemos caer en la trampa de traducir *Licenciado* en Medicina de la misma manera que podemos hacerlo para el resto de las licenciaturas. Debemos, por consiguiente,

¹⁴⁵ Las personas titulares de un diploma de ingeniero, arquitecto e incluso licenciado y que estén realizando estudios de doctorado pueden impartir clase en los primeros niveles de la enseñanza tecnológica, si cumplen los requisitos establecidos por cada centro. En Gabón ocurre exactamente lo mismo ya que los textos vigentes establecen que los poseedores de los títulos inmediatamente inferiores al doctorado puedan dar clase en los institutos universitarios (véase *Journal Officiel de la république gabonaise*, nº 10 - 15 Mai 1991: 205)

¹⁴⁶ Véase capítulo 6.2.

abordar este apartado en conformidad con el análisis realizado en el capítulo 7.

8.1.1.2.3.1. Licenciado tipo 1

La primera tipología exige cuatro cursos de universidad como ya indicamos en el capítulo 6. Duración que corresponde, en cuanto al criterio cronológico, a la *Maîtrise* gabonesa. Desde el punto de vista de las condiciones de acceso al título se requiere ser diplomado en España y *licencié* en el caso de Gabón. Los objetivos de formación y salida profesional buscan en ambos países la preparación del estudiante a la siguiente etapa, que consiste en abordar una fase de investigación científica o tecnológica correspondiente al tercer ciclo si bien tal fase empieza, como hemos podido demostrar en el estudio anterior, mucho antes por lo que concierne al país africano. El nivel de competencia académico del profesorado es igualmente parecido en los dos contextos universitarios puesto que exige la máxima titulación académica, el doctorado. También se notan más puntos de encuentro que diferencias en el resto de los criterios vistos anteriormente en el capítulo 7. Por todo ello el *Licenciado* tipo 1 es equivalente a la *Maîtrise* que se cursa en Gabón.

8.1.1.2.3.2. Licenciado tipo 2

Esta licenciatura no difiere mucho de la primera, excepto si tenemos en cuenta el criterio cronológico, es decir, los cinco años universitarios exigidos para la obtención del correspondiente título. Pero tenemos otra dificultad cuando se trata de buscarle la equivalencia

adecuada a esta tipología de licenciado. Porque si nos fijáramos en el único criterio arriba enunciado y que hace mención a los cursos académicos, las posibles traducciones serían sin duda las de *Diplôme d'Etudes Supérieures Spécialisées (D.E.S.S)* o *Diplôme d'Etudes Approfondies (D.E.A)*, que corresponden, en ambos casos, a cinco cursos de facultad en el sistema de titulaciones del país subsahariano. Afortunadamente, tenemos sólidos argumentos que descartan esta posible traducción. En primer lugar, la prolongación de la duración de los ciclos por cada Comunidad Autónoma o Universidad no cambia el régimen general establecido por el Estado acerca de los títulos universitarios de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional español (véase Real decreto 1267/1994, de 10 de junio, párrafo primero del apartado 4 del artículo 3). Lo cual significa que no se amplía el nivel académico sumando más cursos sin tener en cuenta los objetivos perseguidos en los estudios realizados. En segundo lugar, la búsqueda de la equivalencia adecuada debe hacerse de acuerdo con la cultura de llegada. Y en ese sentido el *D.E.A* representa el título que precede al doctorado en Gabón cuando la condición de licenciado tipo 2 no constituye ni mucho menos, a pesar de los cinco años de universidad, el diploma que abre las puertas a la titulación de doctor en España. Visto todo lo que precede, pensamos que la mejor traducción del componente licenciado tipo 2 es sin lugar a dudas la de *Maîtrise* igual que en el apartado anterior.

8.1.1.2.3.3. *Licenciado tipo 3*

La tercera tipología pone el énfasis en la carrera médica y se desarrolla como hemos podido apreciar en el capítulo 7 a lo largo de seis cursos académicos¹⁴⁷. En este caso preciso aunque los estudios correspondan al segundo ciclo no podemos concederle al título la misma consideración que en los casos anteriores (licenciado tipo 1 y 2). Es preciso también tener en consideración los objetivos de formación que se persiguen tanto en la cultura de origen como en la de llegada. Por tanto, de acuerdo con esta premisa estaríamos lejos de considerar licenciado tipo 3 como equivalente del título de *Maîtrise* ni tampoco del D.E.S.S y D.E.A que se preparan a partir del tercer ciclo en Gabón. Basamos nuestra argumentación en cuatro de los criterios utilizados en el análisis de los títulos que abordamos en el capítulo precedente. Efectivamente, pudimos advertir que los estudios conducentes al reconocimiento de médico en ambos contextos universitarios se realizaban en seis y siete años, siendo de un curso la diferencia en cuanto a la duración de los mismos de un país a otro (véase capítulo 7.4.4 y 4.6.2). Desde este punto de vista no sería razón suficiente para establecer equivalencias, no sólo porque existe esta diferencia en la duración de los estudios entre las dos formaciones, sino también porque en el caso de España la licenciatura en medicina corresponde al segundo ciclo mientras que en lo concerniente a Gabón hablamos claramente del tercer ciclo. Por ese motivo acudimos al segundo criterio examinado en la fase anterior, los objetivos de formación y salida profesional que apuntan

¹⁴⁷ Véase capítulo 7.4.4.

sin ninguna ambigüedad en las dos realidades sociales hacia el ejercicio profesional de la medicina. Además, pudimos apreciar que los países concernientes otorgan a los titulares la consideración de licenciado en medicina general y *Docteur en médecine générale*. Lo que significa que en ambos casos, la especialización en cualquiera de sus ámbitos requiere más años de estudios. El tercer criterio utilizado en esta hazaña se refiere al profesorado que imparte habitualmente clase en los dos entornos universitarios. Aquí también apareció el doctorado como denominador común. Por último, queremos incluir el sistema de evaluación utilizado en la comprobación de conocimientos alcanzados por los alumnos en los dos contextos educativos. El elemento fundamental en este apartado reside en el carácter práctico de las enseñanzas (véanse apartados 7.4.4 y 7.4.6.2). La aplicación conjunta de esos criterios nos permite considerar el título de *licenciado* en medicina como equivalente del correspondiente grado de *Docteur en médecine générale*.

8.1.1.2.4. Ingeniero

El título corresponde desde el punto de vista de la denominación al que se obtiene en el país africano. En cuanto a los objetivos de formación coincide con la licenciatura (véase Real decreto 1267/1994, de 10 de junio). El segundo ciclo gabonés prepara también para los estudios de ingeniería en iguales condiciones que en España (véase *répertoire des établissements publics d'enseignement supérieur*). Si aplicamos el criterio relativo a la duración de los estudios, vemos que tanto en España como en Gabón se exigen cinco años de estudios universitarios. Con respecto

a las condiciones de acceso al título, se requiere haber superado en ambos países la *selectividad* y/o el *baccalauréat*, cuando el alumno empieza dichos estudios desde el primer curso, y si se trata de un segundo ciclo, entonces la exigencia para el acceso a estas carreras es un título universitario de primer ciclo (diplomado, ingeniero técnico o arquitecto técnico). En cuanto al profesorado, se demanda también la máxima titulación para el ejercicio de la docencia en este nivel de enseñanza. En relación a la salida profesional, los dos contextos universitarios habilitan para el mercado laboral, aunque abren también las puertas a los estudios de tercer ciclo. Por tanto, *Ingeniero* corresponde sin duda a *ingénieur* en el sistema de titulaciones de Gabón.

8.1.1.2.5. Estudios de tercer ciclo

Han quedado claramente establecidas las diferencias entre ambos países acerca de los estudios de tercer ciclo. Pero hemos podido demostrar también, apoyándonos en determinados criterios analizados en el capítulo 6, que los títulos otorgados en todos los ámbitos universitarios presentan más puntos de convergencia que elementos opuestos. Nos basamos en este aspecto concreto para realizar la traducción de los títulos correspondientes.

8.1.1.2.5.1. Diploma de Estudios Superiores (DES)

Centramos la búsqueda de la equivalencia de este título en dos criterios principalmente. Los objetivos de formación y salida profesional coinciden en la medida que ponen el acento sobre la formación especializada del

alumno, en un área concreta del conocimiento, sea científico, técnico o artístico. Este objetivo aparece igualmente en la programación de los estudios superiores que conducen al *Diplôme d'Etudes Supérieures Spécialisées* (*D.E.S.S*). Ocurre exactamente lo mismo con respecto a las condiciones de acceso al título en cada país. Y a pesar de las diferencias fruto de los cursos académicos requeridos, el diploma que permite continuar con tales estudios en ambos sistemas educativos cierra el segundo ciclo (véanse puntos 1.1.2 hasta 1.1.2.4 del presente capítulo). Además, el contenido de los estudios se valora casi de la misma manera puesto que tanto en el DES como el *D.E.S.S* se realizan trabajos de investigación con el propósito de preparar a los aspirantes al siguiente título que les abra las puertas a una futura investigación científica que culmine en el grado de doctor. Otro elemento no menos importante tiene que ver con el carácter especializado de dichos estudios lo cual significa que la realización de la tesis doctoral exige antes la preparación de otro título (DEA) del que nos ocuparemos enseguida. En consecuencia, a la vista de esos criterios, el DES español corresponde al *D.E.S.S* gabonés.

8.1.1.2.5.2. Diploma de Estudios Avanzados (DEA)

La similitud en la denominación del título no implica que estemos ante falsos amigos como en otros casos analizados anteriormente (véanse *licence* y licenciado). Primero, porque tanto DEA como *D.E.A* son condición previa para la elaboración de la tesis doctoral, que conduce a la máxima titulación en ambos contextos universitarios. Segundo, por la sencilla razón de que los objetivos de

formación y salida profesional son también coincidentes en los dos países al permitir el acceso al grado de doctor. En tercer lugar, al tratarse del penúltimo reconocimiento académico más alto, el profesorado encargado de impartir clase en este nivel pertenece a menudo a las categorías más elevadas dentro del cuerpo docente universitario (véanse apartados 7.4.6.1 y 7.4.6.2). Por último, la comprobación de conocimientos se hace en conformidad con unos parámetros comunes. En este sentido, los dos sistemas educativos contemplan la misma exigencia a la hora de pasar curso. Es requisito imprescindible haber desarrollado a lo largo de toda la etapa una investigación y presentado los resultados de la misma ante un jurado constituido para la ocasión. El formato del tribunal se parece al que se forma en la fase de la defensa de la tesis doctoral. Por todo ello, pensamos que la equivalencia del DEA español es el correspondiente *D.E.A* gabonés.

8.1.1.2.5.3. Doctor

El reconocimiento académico más alto obedece a las mismas variables desde la perspectiva que estamos siguiendo en este capítulo. Bien es cierto que la condición relativa a la duración total de los estudios para la obtención del mismo no parece coincidir siempre, sobre todo debido a las diferencias que establecen los planes de estudios para el título de licenciado (véase el capítulo 6). Sin embargo, ha quedado demostrado que después de las dos primeras fases (DES y DEA), el tiempo medio requerido para la elaboración y defensa de la tesis doctoral es, independientemente de la tipología de licenciatura estudiada, cercano a los tres años. Este aspecto coincide con los estudios de doctorado

en Gabón debido a que son también tres los años exigidos en la consecución del grado de doctor. Por lo que respecta a las condiciones de acceso al título ambos países concuerdan de nuevo porque en España se pide el Diploma de Estudios Avanzados (DEA) y en Gabón el requerimiento es también el *Diplôme d'Etudes Approfondies (D.E.A)*. Los objetivos de formación en los dos contextos universitarios son igualmente coincidentes como pudimos apreciar en el capítulo anterior. El profesorado en ambos casos pertenece a las categorías más altas, aunque incluye principalmente a los profesores titulares doctores. Por fin, el doctorado representa el máximo reconocimiento académico en los ámbitos examinados en el presente estudio. Por tanto, a pesar de las pocas distinciones evidenciadas a lo largo del trabajo sobre este título (véase capítulo 7), el grado de doctor español es equivalente al de doctor gabonés.

8.2. Glosario de títulos y términos relacionados

El glosario que presentamos a continuación constituye una recopilación de la terminología utilizada para designar los títulos y términos relacionados con los mismos, en los contextos universitarios analizados en la presente investigación.

En efecto, conviene recordar que la tarea del traductor consiste en centrar su investigación en cualquier tipo de fuente documental. Pero estos documentos dependen en cada momento del campo investigado. En nuestro caso, el glosario incluye términos del mundo de la Educación que

hemos analizado desde una perspectiva diacrónica para llegar a sus significados actuales¹⁴⁸.

Pero antes de empezar con el glosado de los títulos, creemos que es necesario recordar que en la introducción general de esta tesis doctoral dedicamos un párrafo para señalar que, de acuerdo con el nuevo Espacio Europeo de Educación Superior que entra en vigor en 2010, la Universidad española cambiará su actual normativa universitaria para adaptarse a este nuevo reto. Por tanto, los títulos académicos actualmente en vigor dejarán de existir y serán sustituidos por la nueva estructura de las enseñanzas y títulos universitarios oficiales en todo el territorio nacional, según establece el real decreto 1393/2007, de 29 de octubre.

Arquitecto: Título concedido a los estudiantes que han superado los exámenes establecidos en el programa y presentado por escrito un proyecto al final de los estudios universitarios de ciclo largo de arquitectura (5 años) en una Escuela Técnica Superior. Los exámenes escritos y/o orales son organizados por cada profesor e incluyen todas las asignaturas cursadas. Indica el área de especialidad y permite el acceso a la profesión y/o a los estudios e investigación avanzados conducentes al Doctorado.

Arquitecto técnico: Titulación y título concedido a los estudiantes que han superado los exámenes establecidos

¹⁴⁸ Hemos visto como en la primera parte del capítulo 7 los títulos otorgados en las universidades medievales podían tener significados muy distintos de los que se preparan en la actualidad. Podemos poner el ejemplo del título de *Bachiller* que entonces representaba el primer grado universitario (véase capítulo 7, págs. 9 - 11). Mientras que ahora se refiere al título que cierra la enseñanza secundaria en los sistemas educativos de España y Gabón.

en el programa y presentado por escrito un proyecto al término de los estudios universitarios de primer ciclo de arquitectura (3 años) en una Escuela Universitaria. Los exámenes escritos y/o orales son organizados por cada profesor e incluyen todas las asignaturas cursadas. Indica el área de especialidad y permite el acceso a la profesión y/o a los estudios universitarios de segundo ciclo conducentes a título de arquitecto.

Baccalauréat (BAC): Título concedido a los estudiantes que han superado el examen nacional final del mismo nombre que tiene lugar al término de la educación secundaria general y tecnológica (7 años). El examen es organizado por *l'Office Nationale du Baccalauréat* bajo la cobertura del Ministerio de la Enseñanza Superior y consiste en pruebas escritas y orales obligatorias y pruebas optativas. Las asignaturas obligatorias comunes de la parte general son: matemáticas, ciencias, una primera lengua extranjera (inglés), una segunda lengua extranjera (español, italiano o alemán), filosofía, historia/geografía y educación física y deportiva. Las pruebas optativas varían en función del tipo de estudios: general o tecnológico. El título indica el tipo de baccalauréat y las calificaciones finales obtenidas. Permite el acceso a la enseñanza superior y confiere el título de *Bachelier*.

Bachiller: Certificado y título concedidos al término de la educación secundaria superior general equivalente a dos años del Bachillerato según la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) de 1990. Se concede a los alumnos cuya evaluación continua en cada una de las asignaturas ha sido satisfactoria. Los

poseedores del título de Bachiller podrán acceder directamente a la Universidad cuando se derogue la actual Ley 30/1974, de 24 de julio que dispone las pruebas de aptitud para el acceso a las Universidades españolas y entren en vigor tanto la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades (BOE 24.12.01), Modificada por Real Decreto Ley 9/2005, de 6 de junio. BOE 7-06-2005, como el Real Decreto 1742/2003, de 19 de diciembre.

Brevet de technicien supérieur (BTS): Diploma concedido a los estudiantes que han superado las pruebas establecidas en un programa con una duración de tres años de estudios superiores no universitarios. Las pruebas son organizadas por el centro al final de la formación o durante el curso y varían según el tipo de estudios y la especialidad del candidato. El diploma indica la especialidad y permite el acceso al mundo laboral o al segundo ciclo de los estudios superiores conducentes al título de ingeniero.

Certificat d'Etudes Spécialisées (CES): Certificación que se otorga después del doctorado en medicina a los estudiantes que se especializan en una de las tres ramas relacionadas con Ginecología y Obstetricia, Cirugía o Pediatría, previa superación de los correspondientes programas elaborados durante cuatro cursos académicos en una facultad de medicina. Indica el área de especialidad y permite el acceso a la rama de especialidad de la profesión médica.

Diploma de Estudios Avanzados (DEA): Título que se concede a los alumnos de segundo curso de doctorado que han presentado un trabajo final escrito al final de un año de investigación sobre una temática concreta y superado la suficiencia investigadora. El acceso a estos estudios está reservado a los titulares de un diploma de segundo ciclo (licenciado, ingeniero o arquitecto). El título así obtenido permite a los aspirantes continuar con la tesis doctoral.

Diplôme d'Etudes Approfondies (D.E.A): Título concedido a los candidatos que han presentado un trabajo final escrito (mémoire) y superado las pruebas organizadas al término de un año de estudios universitarios de tercer ciclo. Pueden acceder a estos estudios los titulares de una *Maîtrise*. El título acredita un año de investigación sobre un tema específico. Las pruebas finales (escritas y orales) son elaboradas por el centro y comprenden las asignaturas cursadas. El título indica la especialidad y abre las puertas a la preparación de la tesis doctoral.

Diploma de Estudios Superiores (DES): Título propio que ofrece la Universidad de Salamanca a los alumnos matriculados en tercer ciclo, que han superado los programas establecidos y aprobado todas las pruebas al cabo del primer curso de doctorado. El acceso a estos estudios está reservado a los titulares de un diploma de segundo ciclo (licenciado, ingeniero o arquitecto). El título obtenido indica la especialidad y acredita un año de docencia, además de permitir el paso a la fase de investigación que termina con la preparación del Diploma de Estudios Avanzados (DEA).

Diplôme d'Etudes Supérieures Spécialisées (D.E.S.S):

Título concedido a los aspirantes que han presentado un trabajo final escrito (mémoire) y superado las pruebas organizadas al término de un año de estudios universitarios de tercer ciclo, además de unas prácticas obligatorias en una empresa. Pueden acceder a estos estudios los titulares de una Maîtrise (o titulación equivalente). Las pruebas (escritas y orales) son elaboradas por el centro y comprenden todas las asignaturas cursadas. Los candidatos también deben presentar un informe sobre sus prácticas. El diploma indica la especialidad. Permite el acceso al mundo laboral. En el nuevo sistema será sustituido por el Diplôme de master professionnel.

Diplôme d'Etudes Universitaires Générales (DEUG):

Título intermedio concedido a los candidatos que han superado las pruebas establecidas en el programa del primer ciclo de unos estudios universitarios de dos años de duración. El acceso está reservado a los titulares del Baccalauréat. Las pruebas son elaboradas por el centro y comprenden todas las asignaturas cursadas. El título indica la disciplina principal. Permite el acceso a los estudios universitarios de segundo ciclo conducentes al título de *Licence*.

Diplomado: Título concedido al término del primer ciclo de estudios universitarios, de una duración de tres años académicos, a los estudiantes que han superado los exámenes establecidos en el programa. Estos exámenes son organizados por cada centro y comprenden todas las asignaturas cursadas. Indica la especialidad y puede ser de

carácter técnico, científico o artístico. Permite el acceso a la profesión correspondiente y/o al segundo ciclo de los estudios universitarios conducentes al título de Licenciado, Ingeniero, Arquitecto o cualquier otra titulación Superior.

Diplôme Universitaire des Etudes Juridiques Générales (DUEJG): Título intermedio concedido a los estudiantes que han superado las pruebas establecidas en el programa del primer ciclo de los estudios universitarios de dos años de duración, en una facultad de derecho. Las pruebas son elaboradas por el centro y comprenden todas las asignaturas cursadas. El título indica la disciplina principal, permite el acceso a los estudios universitarios de segundo ciclo correspondientes y conduce al título de *Licence en sciences juridiques*.

Diplôme Universitaire des Etudes Economiques Générales (DUEEG): Título intermedio otorgado a los estudiantes que han superado las pruebas establecidas en el programa del primer ciclo de los estudios universitarios, con una duración de dos años, en una facultad de Ciencias económicas. Las pruebas son elaboradas por el centro y comprenden todas las asignaturas cursadas. El título indica la disciplina principal. Permite el acceso a los estudios universitarios de segundo ciclo correspondientes y conducen al título de *Licence en sciences économiques*.

Diplôme Universitaire des Etudes Scientifiques (DUES): Título intermedio concedido a los estudiantes que han superado las pruebas establecidas en el programa del primer ciclo de los estudios universitarios, con una duración de

dos años, en una facultad de Ciencias. Las pruebas son elaboradas por el centro y comprenden todas las asignaturas cursadas. El título indica la disciplina principal y permite el acceso a los estudios universitarios de segundo ciclo correspondientes y que conducen al título de *Licence scientifique*.

Diplôme Universitaire de Technologie (DUT): Título concedido a los estudiantes que han superado todas las pruebas organizadas a lo largo de tres años de estudios, en una escuela universitaria de tecnología (*IUT*). Pueden realizar dichos estudios los titulares de un *Baccalauréat* que superen, además, el examen de acceso. El diploma menciona la especialidad de los estudios y permite la entrada al mundo laboral.

Doctorado: Estudios universitarios de tercer ciclo con una duración media de cinco años y que conducen al grado de doctor. El acceso está reservado a los titulares de un diploma de segundo ciclo. Los estudios se desarrollan en tres fases bien diferenciadas: el periodo de docencia (un año), el periodo de investigación (un año) y, por fin, la fase de la elaboración de la tesis que culmina con el título de doctor. Permite a sus titulares presentarse a las oposiciones a puestos de profesores universitarios en toda España y a cualquier otra profesión en función de la especialidad.

Doctorat: Título concedido a los estudiantes que han defendido su tesis al término de tres o cuatro años de estudios universitarios de tercer ciclo. Pueden acceder a estos estudios los titulares del *diplôme d'études*

approfondies. Permite participar en las oposiciones para acceder a los puestos de *maîtres-assistants*, tercera categoría en la clasificación del profesorado universitario gabonés.

Doctorat en médecine: Título otorgado a los alumnos que han superado los programas establecidos con una duración de siete años en una facultad de medicina. Las materias cursadas incluyen prácticas en centros sanitarios y la obtención del título requiere, además, la presentación de una memoria de prácticas. El título indica la especialidad y permite el acceso a un *certificat d'études spécialisées* (CES) o al ejercicio de la profesión médica.

Grado: Título propio otorgado por algunas Universidades españolas al cabo de dos años de estudios universitarios de tercer ciclo. Entre ellas se encuentra la Universidad de Salamanca. Equivale al diploma de estudios avanzados (DEA) y permite a sus titulares continuar con la tesis doctoral, previa superación de la suficiencia investigadora. El acceso está reservado a los poseedores de un diploma de segundo ciclo.

Ingeniero: Título concedido a los estudiantes que han superado los exámenes establecidos en el programa, así como un trabajo escrito final sobre un proyecto práctico al término de un ciclo largo de estudios universitarios de ingeniería, con una duración de cinco a seis años en una Escuela Técnica Superior o una Facultad. También se puede obtener al finalizar el segundo ciclo de estudios universitarios de tres años de duración, tras el título Diplomado, Maestro o Ingeniero Técnico. Los exámenes son

organizados por cada centro y comprenden todas las asignaturas cursadas. El diploma indica el área de especialidad y confiere el título de ingeniero que faculta para la profesión de ingeniero y conduce, en su caso, a los estudios de doctorado.

Ingeniero técnico: Título concedido a los estudiantes que han superado los exámenes establecidos en el programa, así como un trabajo escrito final sobre un proyecto práctico al término de un primer ciclo de estudios universitarios de ingeniería, con una duración de tres años en una Escuela Universitaria. Los exámenes escritos y/o orales son organizados por cada profesor y comprenden todas las asignaturas cursadas. El diploma indica el área de especialidad y confiere el título de ingeniero técnico. Permite el acceso a la profesión y, en su caso, a los estudios universitarios de segundo ciclo conducentes al título de ingeniero.

Ingénieur: Título y diploma concedidos a los alumnos que han superado las pruebas establecidas en el programa de estudios superiores de cinco años, o tres después de dos años de *classes préparatoires* en una Escuela Universitaria. Las pruebas son elaboradas por el centro y varían en función de la especialidad. El diploma indica el área de especialidad y permite el acceso al mundo laboral.

Ingénieur des techniques: Título y diploma concedidos a los alumnos que han superado las pruebas establecidas en el programa de estudios superiores de tres años de duración en una Escuela Universitaria. Las pruebas son elaboradas por el centro y varían en función de la especialidad. El

diploma indica el área de especialidad y permite el acceso al mundo laboral.

Licence: Título otorgado a los alumnos que han superado todas las pruebas finales organizadas al cabo de tres años de estudios universitarios, en una facultad. Pueden acceder a esta formación los titulares del *diplôme d'études universitaires générales (DEUG)* en sus diversas especialidades. Los exámenes son escritos y orales e incluyen todas las materias cursadas. Permite el acceso al título de *Maîtrise* del segundo ciclo de los estudios universitarios.

Licenciado: Título concedido a los estudiantes que han superado los exámenes establecidos en el programa al término de unos estudios universitarios con cuatro, cinco o seis años de duración al término de un segundo ciclo de estudios universitarios. El acceso está reservado a los diplomados, maestros, ingenieros técnicos y a los arquitectos técnicos. Los exámenes son escritos y/o orales y comprenden todas las asignaturas cursadas. Permite el acceso a diferentes profesiones y a los estudios de doctorado.

Maîtrise: Título concedido a los estudiantes que han presentado un trabajo final escrito (*mémoire*) y superado las pruebas al término de un año de estudios universitarios de segundo ciclo. Pueden acceder a estos estudios los titulares de una *licence*. Las pruebas son elaboradas por el centro correspondiente y comprenden las asignaturas cursadas. El título indica la disciplina. El nombre del título va seguido de la especialidad. Este título es

necesario para acceder a los estudios universitarios conducentes al *diplôme d'études approfondies (D.E.A)* o al *diplôme d'études supérieures spécialisées (D.E.S.S)*.

Selectividad: Prueba de aptitud organizada para la entrada en la universidad española. Incluye todas las materias cursadas durante el curso y el acceso está reservado a los alumnos que han superado los exámenes de bachillerato, después de dos años de duración, en los estudios de segundo grado. Esta prueba iba a ser sustituida a partir de 2003 con el Real Decreto 1742/2003, de 19 de diciembre por el título de bachiller como condición fundamental para la realización de los estudios universitarios, pero esta nueva normativa aún no ha entrado en vigor (véase apartado 4.1.2. del capítulo 7).

Suficiencia investigadora: Evaluación a la que se someten los alumnos de tercer ciclo universitario que han superado el periodo de investigación, de una duración de un curso académico. Sirve de exigencia para la realización de la tesis doctoral. Este trámite sólo puede realizarse tras la debida obtención del título propio de diploma de estudios avanzados (DEA).

Tercer ciclo: Estudios universitarios superiores que incluyen al doctorado en España. El acceso está reservado a los titulares de un diploma de segundo ciclo, en sus diversas especialidades. Los estudios conducen a los títulos de DES, DEA y doctor.

Troisième cycle: Estudios universitarios superiores que conducen al título de doctor en Gabón. El acceso está reservado a los titulares de un diploma de segundo ciclo, en todas las especialidades. Los estudios pueden llevar a la formación superior especializada (D.E.S.S) o, en su caso, a la realización de la tesis doctoral después de conseguir los estudiantes el *diplôme d'études approfondies* (D.E.A).

8.3. Conclusiones

Hemos dedicado este capítulo tanto a la búsqueda de equivalentes entre los títulos universitarios españoles y los correspondientes títulos gaboneses analizados anteriormente en el capítulo 7, así como al establecimiento de un glosario unilingüe (español).

La primera parte aborda la traducción de los títulos españoles al francés teniendo en cuenta los criterios de comparabilidad vistos en el capítulo 6. Según estos criterios las equivalencias existen en función de su grado de corresponsabilidad, lo cual nos ha permitido descartar los falsos amigos de una lengua a otra y buscar siempre la mejor traducción (véanse las traducciones de los tres tipos de licenciatura). También hemos podido comprobar que aplicando varios criterios de comparación nuestras traducciones recogen más elementos esenciales exigidos en una traducción basada en enfoques lingüísticos, fundamentalmente la consideración de la traducción como una comparación de lenguas. Por ello, la traducción que hemos llevado a cabo en el presente capítulo pone especial hincapié en la búsqueda de equivalentes basados en el propio *concepto* o *palabra* estudiada (véase el apartado

2.1.1 del capítulo 3). Sin embargo, no ha sido imprescindible la aplicación de todos los criterios en el proceso de traducción.

La segunda parte del capítulo está consagrada al establecimiento de un glosario que recoge todos los títulos y grados así como aquellos conceptos afines a los mismos, y que hemos tocado de alguna manera en el capítulo anterior. Este apartado nos ha permitido presentar una nomenclatura bilingüe de los diplomas en los contextos universitarios de ambos países, si bien su redacción se ha hecho únicamente en lengua española. El resultado de esta operación tiene la garantía de facilitar las tareas de traducción e incluso los posibles trabajos de homologación y convalidación de títulos extranjeros que se puedan realizar, *a posteriori*, en los países objeto de estudio en la presente investigación.

9. Conclusiones generales

9. Conclusiones generales

Este estudio representa la primera aproximación que se realiza sobre estudios comparados, donde se intenta una traducción de títulos, entre los contextos universitarios hispano-gaboneses. Para alcanzar nuestros objetivos, ha sido necesaria una metodología que ha sabido integrar los mismos criterios de comparabilidad de títulos en los dos ámbitos de estudio. Desde la perspectiva de la Educación Comparada, el principal método utilizado, la comparación bajo el *tertium comparationis*, ha demostrado tener limitaciones y, por tanto, se recurrió a más criterios para acompañar el análisis terminológico.

Una vez superado este requisito, se ha hecho un trabajo profundo de análisis de los conceptos relacionados con los títulos y diplomas en los dos países objeto de estudio. En la primera parte de esta reflexión apareció un claro denominador común a la hora de conceder las universidades los reconocimientos académicos a los alumnos. Tanto en Italia y Francia como en la Península Ibérica, con los ejemplos de la Universidad de Salamanca y la de Coimbra, pasando por las universidades de Oxford, etc., el uso del latín como lengua oficial común permitió la concesión de los mismos títulos y diplomas durante toda la época medieval. Entonces, no había problemas de convalidación y homologación de títulos. Pero con la aparición de los sistemas nacionales de educación, se impulsan la construcción de currículos adaptados a cada realidad social. Este nuevo hecho nos ha obligado a reconsiderar cada título examinando su recorrido desde la etapa napoleónica hasta las fechas más recientes.

A lo largo de la historia, cada diploma o título ha experimentado cambios desde el punto de vista de la comparación con otros títulos. Las diferencias se han hecho sentir a través del currículum, otras veces han sido los objetivos de formación los que han marcado la diferencia entre dos grados. Las condiciones de acceso a los estudios determinan también el título preparado y por tanto ayudan en su traducción habida cuenta que existe una relación directa entre un nivel y el siguiente preparado. Este criterio ha sido fundamental en la traducción de títulos que hemos llevado a cabo. El profesorado universitario interviene únicamente en la Educación Superior, por lo que es otro criterio más para determinar con acierto el nivel de estudios de los alumnos y, a la postre, los títulos preparados en cada nivel. Los años de estudios demuestran el tiempo que se permanece estudiando una determinada carrera. En este caso también el resultado final al que se llega depende de la duración de los estudios.

Sin embargo, no siempre se han utilizado estos criterios en su totalidad para dar cuenta de los conceptos analizados en la presente investigación. Tampoco han sido concluyentes todos los criterios tomados por separado, porque puede ocurrir que un título no permita su traducción adecuada a otra lengua apoyándose exclusivamente en un solo criterio. Pero si se le aplican otros criterios puede resultar correcta su traducción hacia otro idioma (véanse los tres tipos de licenciado). Por ejemplo, si nos fijáramos sólo en el criterio relativo a la duración de los estudios, el título de licenciado en medicina se traduciría en el sistema de titulaciones de Gabón por *Diplôme d'Etudes Approfondies (D.E.A)*. Pero, aplicándole otros criterios

como el de los objetivos de formación y salida profesional o el del currículum diseñado para la carrera médica, la traducción sería la adecuada, es decir, *Docteur en médecine générale*.

El glosario que se ha elaborado conserva las entradas en la lengua de origen, permitiendo así distinguir la procedencia de cada título glosado. El repertorio de los términos que se han alcanzado, como resultado de este estudio y que indican los títulos y diplomas universitarios tienen la ventaja de facilitar procesos de equiparación de estudios y, muy concretamente, asuntos relativos a la convalidación u homologación de títulos extranjeros. En cierta medida se trata de una base de datos (aunque muy reducida) para las labores de traducción y tratamientos terminológicos.

9.1. Propuesta de investigaciones futuras

Obviamente ningún trabajo de investigación puede considerarse completamente cerrado en la medida que siempre deja abierto otros campos de investigación, o bien para profundizar en la misma línea, o sencillamente para abarcar nuevos enfoques en relación al tema que se ha tratado. Concientes de la imposibilidad de abarcar todas las propuestas en el presente estudio, optamos por enumerar algunas de ellas con el propósito de que sirvan como invitación a su posterior realización:

- ◊ Actualizar la investigación realizada sobre la ley en vigor a la nueva realidad universitaria española que se pondrá en funcionamiento en los próximos años

con el establecimiento de los nuevos títulos de grado y postgrado.

◇ Ampliar los contextos universitarios objeto de estudio a más países de África subsahariana que utilizan el francés y el español como lengua oficial. El planteamiento sería el mismo pero el análisis se haría sobre dos o tres países más. Por ejemplo, podríamos incluir además de Gabón, Camerún y Guinea Ecuatorial. También podrían ser más países y, en cuyo caso, la base de datos textuales sería mucho más importante y, por tanto, el uso de corpus informatizados encajaría a la perfección con la incorporación en el estudio de una herramienta de análisis de datos léxicos.

◇ Realizar un estudio comparado de la misma envergadura, comparando otros sistemas educativos con el que ofrece el Sistema Europeo de Transferencia de Créditos. El nuevo modelo brinda la posibilidad de facilitar la movilidad de los estudiantes europeos así como el mejorar la calidad de su formación para impulsar la competitividad. Pero los países no comunitarios que no adopten el modelo seguirán necesitando de esa clase de trabajos para realizar homologaciones y convalidaciones de estudios. Esto es también válido para todos los países que han acogido el modelo, porque la globalización seguirá creando esta necesidad.

◊ Estudiar las titulaciones existentes para cada país que ya haya impulsado el nuevo modelo. El número de carreras que se creen en cada país que esté funcionando con este sistema variará según sus propias necesidades. Tal investigación puede revelar aspectos aún sin descubrir del proceso de Bolonia. Citemos, a título de ejemplo, el inconveniente que puede conllevar para un país el no tener suficientes formaciones académicas que permitan a sus alumnos ser más competitivos en el mercado laboral europeo.

10. Referencias bibliográficas

10. Referencias bibliográficas

- Agencias.(1990). *Estallido de violencia en Gabón tras la extraña muerte del líder opositor*. En "El País internacional", edición del 25 de mayo de 1990.
- .(1993). *Violentas protestas en las primeras elecciones libres en Gabón*. En "El País internacional", edición del 6 de diciembre de 1993.
- AFP.(1993). *El Gobierno de Gabón decreta el toque de queda*. En "El País internacional", edición del 11 de diciembre de 1993.
- Alistad, C.(2005): *La traducción como mediación editorial. Un estudio de 150 libros para niños y jóvenes publicados en Argentina durante 1997*. Suecia: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Alonso, A.M.(2003): *Los estudios de doctorado y el inicio de la tesis doctoral en España: 1847-1900*. pp.197-222.
- Álvarez Calleja, M.A.(2004): *Traducción jurídica inglés-Español*. Madrid: UNED.
- Aparicio, M.A.(1984): *Introducción al sistema político y constitucional español*. Barcelona: Editorial Ariel.
- Assoumou-Mombey, T.(1994). *Grogne a l'UOB. Les étudiants réclament l'augmentation de leurs bourses*. En "L'Union-Société", nº5512, edición especial del 28-29 de mayo de 1994.
- Baldé, S.(1990). *Gabon: Situation institutionnelle*. En "L'Humanité.fr", mayo de 1990. [En línea]; <<http://www.humanite.fr/journal/1990-05-26/1990-05-26-798610>>; [Consulta: 10/02/2006].

- Barrachina Mir, S.(2002). *Técnicas de agrupamiento bilingüe aplicadas a la inferencia de traductores*". Tesis Doctorals en Xarxa (TDX). http://www.tdx.cbuc.es/TESIS_UJI/AVAILABLE/TDX-0725103-112324//barrachi.pdf;[Consulta:28/05/2008].
- Bejoint, H. y Maniez, F.(2005): *De la mesure dans les termes*. Lyon: Presses Universitaires de Lyon.
- Bejoint, H. y Thoiron, P.(2000): *Le sens en terminologie*. Lyon: Presses universitaires de Lyon.
- Bereday George, Z.F.(1968): *El método comparativo en Pedagogía*. Barcelona: Herder.
- Bernault, F.(1996): *Democraties ambiguës en Afrique centrale*. Congo-Brazzaville, Gabon: 1945-1965. Paris: Karthala.
- Bouchard, D.(1990). Deux pas en avant, un pas en arrière. La fin de la conférence prévue pour le 11 avril. Théoriquement. En "L'Union, Politique et Economie", n°4273, edición del 4 de abril de 1990.
- .(1990). *Conférence nationale. Le multipartisme unanimement réclamé*. En "L'Union-Politique et Economie", n°4276, edición del 6 de abril de 1990.
- Bourigault, D.(1996). *Conception et exploitation d'un logiciel d'extraction des termes: problèmes théoriques et méthodologiques. Lexicomatique et Dictionnairiques: IVes Journées scientifiques du réseau thématique «Lexicologie, Terminologie, Traduction»*, Lyon, France, 28-30 septembre 1995 (A. Clas, P. Thoiron et H. Béjoint dir.), Montréal, AUPELF-UREF, pp.137-145. [En línea]. <http://www.bibliotheque.refer.org/livre63/l6302.pdf>; [Consulta: 25/05/2008].

- Bravo, M.J.(Ed.).(2002). *Nuevas perspectivas de los estudios de traducción*. Valladolid: Universidad de Valladolid, Secretariado de publicaciones e intercambio editorial.
- Cabré, M.T.(1993).*La terminología: teoría, metodología y aplicaciones*. Barcelona: Editorial Empuréis.
- .(1999). *La terminología: representación Y comunicación: elementos para una teoría de base comunicativa y otros artículos*. Barcelona: Institut Universitari de Lingüística Aplicada, Universitat Pompeu Fabra.
- .(2001). *Sumario de principios que configuran la nueva propuesta teórica y consecuencias metodológicas de la propuesta teórica (I)*. En Cabré, M.T, y Feliu, J. *La terminología científico-técnica*, Barcelona: Institut Universitari de Lingüística Aplicada, Universitat Pompeu Fabra: 17-36.
- Cabré, M.T.; Feliu, J.(2001). *La terminología científico-técnica: reconocimiento, análisis y extracción de información formal y semántica*. Barcelona: Institut universitari de Lingüística Aplicada, Universitat Pompeu Fabra.
- Carbonell i Cortés, O.(1999). *Traducción y cultura. De la ideología al texto*. Salamanca: Ediciones Colegio de España.
- Champy, P. ; Etévé, C.(2005): *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*. Paris: Editions Retz.
- Chiao, Y.-C.(2004). *Extraction lexicale bilingüe à partir de textes médicaux comparables: application à la recherche d'information translangue*. [en línea].

- Tesis doctoral. París: université Pierre et Marie Curie, Paris6. <<http://tel.ccsd.cnrs.fr/docs/00/04/74/38/PDF/tel-00007704.pdf>>
- Ciapuscio, G.E.(1994): *Tipos textuales*. Buenos Aires: Eudeba.
 - .(1998): *La terminología desde el punto de vista textual: selección, tratamiento y variación*. Organon, vol.12, nº 26, pp.43-65.
 - .(1997): *Los científicos explican: la reformulación del léxico experto en la consulta oral*. In: *Cadernos do IL*, 18.
 - .(1999^a): *Clases de textos y terminología: la variación vertical del término en sus contextos de uso*. In: *Actas de las I Jornadas Terminología y Mercosur: Recursos léxicos para la terminología*.
 - .(1999): *Variación conceptual y grado de especialidad de los textos*. *Revista Argentina de Lingüística*, 15.
 - .(2003). *Textos especializados y terminología*. Barcelona: Institut Universitari de Lingüística Aplicada, Universitat Pompeu Fabra.
 - & Kuguel, I.(2002). *Hacia una tipología del discurso especializado: aspectos teóricos y aplicados*. En García, J.; Fuentes, M.T.(eds.). *Texto, terminología y traducción*. Salamanca. Almar: pp.37-73.
 - & Otañi, I.(1998). *La noción de esquema y la descripción del significado*. VI Simposio Iberoamericano de Terminología. La Habana, Cuba.
 - Cardero García, A.M.(2004). *Lingüística y terminología*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Estudios Superiores Acatlán.

BIBLIOGRAFÍA

- Cobo Suero, J.M.(1979). *La enseñanza superior en el mundo: Estudio comparado e hipótesis*. Madrid: Ediciones Narcea.
- Collet, T.(2007). *Une approche lexicographique ou terminologique pour la description de la variabilité du terme?* En: Banque des mots, Revue de terminologie française publié par le Conseil international de la langue française, n°74, pp.27-41.
- Condamines, A.(1995). *Terminology: new needs, new perspectives*. *Terminology*. Vol.2 (2): pp. 219-238.
- Cornu, G.(1990). *Linguistique juridique*. Paris: Editorial Montchrestien.
- Corominas, J.; Pascual, J.A.(coord).(1980). *Diccionario crítico etimológico castellano e hispánico*. Madrid: Gredos.
- Correia, M.(2002). *Terminologia, desenvolvimento e identidade nacional*. VI Simposio Ibero-Americano de Terminologia. Lisboa: Edições Colibrí.
- Cubas Martín, N.(2005): *Grados universitarios en la Salamanca del renacimiento*. Universidad de Salamanca, Departamento de Historia Medieval, Moderna y Contemporánea, 2005, III, pp.583. Memoria de Grado (inédita).
- Darbelnet, J.(1979) : *Réflexions sur le discours juridique*. *Méta*, vol.24, n°1, mars, pp.26-34. Numéro spécial.
- De Beaugrande, R-A.(1997). *Introducción a la lingüística del texto*. Barcelona: Editorial Ariel.
- De Bessé, B.(1991): *Le contexte terminographique*. [En línea]. *Meta*, Vol.36 (1): 111-120. <<http://www.erudit.org/revue/meta/1991/v36/n1/002067ar.pdf>> [Consulta: 17/04/2006].

BIBLIOGRAFÍA

- Delisle, J. y al.(1999): *Terminologie de la traduction*, Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- De Schaetzen, C.(1989): *Terminologie diachronique*. Bruxelles: Conseil international de la langue française.
- .(2000): *Des termes et des choses*. Paris: La Maison du dictionnaire.
- *Diccionario de la lengua española*.(1992). Vigésima primera edición. Madrid: Real Academia Española.
- Dury, P.(1997): *Etude comparative et diachronique de l'évolution de dix dénominations fondamentales du domaine de l'écologie en anglais et en français*. Thèse de Doctorat Nouveau Régime, sous la direction de Philippe Thoiron, Université Lumière Lyon II, 425 pp.
- EAGLES (1996a). "Text Corpora Working Group Reading Guide". *Documento Eagles (Expert Advisory Group on Language Engineering)* EAG-TCWG-FR-2.
- EAGLES (1996b). "Preliminary Recommendations on Corpus Typology". *Documento Eagles (Expert Advisory Group on Language Engineering)* EAG-TCWG-CTYP/P.
- Elang-Mba, E.(1994). Université Omar Bongo: Les étudiants extrémistes cassent tout pour empêcher le vote. Parmi leurs victimes, le recteur et des confrères journalistes. En "L'Union-Société", n°5527, édition del 15 de junio de 1994.
- Elena García, P.(1990). *Aspectos teóricos y prácticos de la traducción:(alemán-español)*.Salamanca: Universidad de Salamanca.

- .(2001). *El traductor y el texto: curso básico de traducción general (alemán-español)*. Barcelona: Ariel.
- Estopà, R.(1999).*Extracció de terminologia: elements per a la construcció d'un SEACUSE (Sistema d'Extracció automàtica de Candidats a Unitats de Significació Especializada)*. Tesis doctoral. Barcelona: Institut Universitari de Lingüística aplicada, Universitari Pompeu Fabra.
- Estudios superiores: *exposición comparativa de los sistemas de enseñanza y de los títulos y diplomas: estudio sobre las equivalencias internacionales de títulos y diplomas*. Barcelona: Promoción Cultural, D.L. 1973.
- EURYDICE.(1995). Red Europea de Información Educativa. *Estructuras de los sistemas educativos y de formación inicial en la Unión Europea*. Bruselas: Eurydice.
- Eysenck, H.J.(1981): *La desigualdad del hombre*. Madrid: Alianza Editorial.
- Faber P.;Jiménez, C.(eds).(2002). *Investigar en terminología*. Granada: Comares.
- Fernández Sierra, J., Fernández Larragueta, S.(1999): *Evaluación institucional de las universidades: eficacia o calidad*. Almería: Universidad de Almería, Servicio de publicaciones.
- Ferrer, F.(1990): *Educación comparada: Fundamentos teóricos, metodología y modelos*. Barcelona: PPU.
- Gaffiot, F.(1934). *Dictionnaire latin-français*. Paris: Hachette.

BIBLIOGRAFÍA

- Galán Rodríguez, C.; Montero Melchor, J.(2002). *El discurso tecnocientífico. la caja de herramientas del lenguaje*. Madrid: Arco Libros.
- García Garrido, J.L.(1982). *Educación comparada: Fundamentos y problemas*. Madrid: Dykinson.
- .(1984). *Sistemas educativos de hoy*. Madrid: Dykinson.
- .(1990). *Fundamentos de educación comparada*. 2a. ed., 1a. reimp, Madrid: Dykinson.
- .(1991). *Fundamentos de educación comparada*. 3a. ed. Madrid: Dykinson.
- .(1993). *Sistemas educativos de hoy*. Madrid: Ediciones Dykinson.
- .(1990). *Fundamentos de Educación Comparada*. Madrid: Dykinson.
- .(2005). *Sistemas educativos de hoy*. Nueva edición aumentada y actualizada. Madrid: Ediciones Académicas.
- García Garrido, J.L.; García Ruiz, M.J.(2005). *Temas candentes de la educación en el siglo XX*. Madrid: Ediciones Académicas.
- García Izquierdo, I.(2000): *Análisis textual aplicado a la traducción*. Valencia: Tirant lo blanch.
- García Palacios, J.(1996). *De la terminología al léxico común: El caso de "evolución"*. En Alonso, G. et al.(eds). *Actas del III Congreso de Historia de la Lengua Española*, Madrid: Arco Libros, 1996, pp. 1267-1277.
- .(2002). "El artículo lexicográfico en el diccionario de especialidad". En Ahumada, I.(ed.). *Diccionarios y lenguas de especialidad. V Seminario de lexicografía*

- Hispánica*. Jaén, 21 al 23 de noviembre de 2001. Jaén: Universidad de Jaén: 21-47.
- .(2003). "Entre la innovación lexica y el diccionario de especialidad: el papel del traductor". En Adamo, G.; Della Valle, V.(ed). *Innovazione lessicale e terminologie specialistiche*. Firenze: Leo S. Olschki Editore: 225-240.
 - García Palacios, J.; Fuentes Morán, M.T.(2002). "Los diccionarios de especialidad y el traductor". En Guerrero Ramos, G. y Fernando Pérez, M.(eds.), *Panorama actual de la terminología*. Madrid: Editorial Comares (Interlingua): 117-136.
 - Gaudin, F.(2003): *Socioterminologie. Une approche sociolinguistique de la terminologie*. Belgique: Editions de Boeck.duculot.
 - Gómez, A.; Vargas, C.(2002a). "utilización de herramientas informáticas para la elaboración de diccionarios especializados bilingües". *Interlingüística*, Vol.13: 269-289.
 - .(2002b). "Corpora comparables y paralelos para la detección de terminología bilingüe: su explotación y uso con herramientas informáticas". *Actas del VIII Simposio Iberoamericano de Terminología, 28-31 de octubre, 2002*. (publicación en CD-ROM).
 - .(2004). "Aspectos metodológicos para la elaboración de diccionarios especializados bilingües destinados al traductor". [En línea]. *Las palabras del traductor. Actas del II Congreso Internacional: El español, lengua de traducción*. Toledo 20 y 21 de mayo, 2004. Bruselas: Esletra: 365-398<<http://www.toledo2004.net/html/libro.pdf>> [Consulta: 29/11/2005].

- Gémar, J.C.(1994): *Le discours du législateur et la langue du droit. Rédaction, Style et texte juridique*. *Révue générale du droit*, Université d'Ottawa, Faculté de droit, vol.25, n°2, pp.327-345.
- Green-Tom Leney, A. y al.(2001): *Convergencias y divergencias en los sistemas europeos de educación y formación profesional*. Barcelona: ediciones Pomares.
- Gutiérrez Rodilla, B.M.(1998). *La ciencia empieza en la palabra. Análisis e historia del lenguaje científico*. Barcelona: Península.
- .(2005). *El lenguaje de las ciencias*. Madrid: Gredos.
- Hamel, R. E.(2002). "El español como lengua de las ciencias frente a la globalización del inglés. Diagnóstico y propuestas de acción para una política iberoamericana del lenguaje en las ciencias". [En línea]. *Actas del Congreso internacional sobre las lenguas neolatinas en la comunicación especializada*. México D.F. 28 y 29 de noviembre de 2002. México: Unión Latina.
<http://útil.unilat.org/cong_com_esp/comunicaciones_es/hamel.htm#a> [Consulta: 15/02/2005].
- Hurtado Albir, A.(2007): *Traducción y traductología: Introducción a la traductología*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Informe educativo 2000.(2000): *Evaluación de la LOGSE*. Madrid: editorial Santillana.
- JDFE.(2000). *UOB: grève illimitée des enseignants. Ils conditionnent la reprise des enseignements au rétablissement du processus électoral des chefs d'établissement*. En "L'Union-Société et Culture", n°7296, edición del 4 de mayo de 2000.

BIBLIOGRAFÍA

- Kocourek, R.(1991). *La langue française de la technique et de la science*. Brandstetter: Wiesbaden.
- kombila, J.C.(2000). *Après l'audience accordée par le Président de la république aux enseignements et Chercheurs du Supérieur. L'élection des chefs d'établissements maintenue*. En "L'Union-Politique", n°7305, edición del 15 de mayo de 2000.
- Krings, H.P.(1986). *Was in den Köpfen von Übersetzern vorgeht: eine empirische Untersuchung zur Struktur des Übersetzungsprozesses an fortgeschrittenen Französischlernern*. Tübingen: Gunter Narr.
- Landsheere, G.(1996): *El pilotaje de los sistemas educativos*. Madrid: Editorial la Muralla.
- Lapointe-Giguère, M.; Perron, Y.(2004). *Vocabulaire de la prestation de services*. Québec: Gouvernement du Québec.
- La Rédaction.(1990). *Manifestations estudiantines et scolaires. Des dérapages mais aucun mort*. En "L'Union-Société et Culture", n°4211, edición del 19 de enero de 1990.
- .(1990). *Libreville: pillage dans les quartiers. Une centaine d'arrestations opérée par les Forces de sécurité*. En "L'Union-Société et Culture", n°4212, edición especial del 20-21 de enero de 1990.
- .(1994). *Crise à l'Université Omar Bongo. Déclaration du gouvernement après les évènements de mardi*. En "L'Union-Politique", n°5528, edición del 16 de junio de 1994.
- Legault, G.A (1979): *Fonctions et structure du langage juridique*, Meta, vol.24, n°1, marzo, pp.18-25. Numéro spécial sur la traduction juridique.

BIBLIOGRAFÍA

- Le Monde.(1990). Gabon: Octobre 1989 - mai 1990: *Complots, troubles, libéralisation*. En "Lemonde.fr", edición del 26 de Mayo de 1990.
- .(1994). *Gabon, réconciliation nationale après dix mois de crise*. En "Lemonde.fr", edición del 11 de octubre de 1994.
- L'Homme, M-C.(2004): *La terminologie: Principes et techniques*. Montréal: Les Presses de l'Université de Montréal.
- Limonzin, P.(1976): *Textes et documents d'Histoire*. Paris: éditions classiques Hachette.
- Locke, D.(1992). *La ciencia como escritura*. Madrid: Cátedra.
- López Rodríguez, C.I.(2001). *Tipología textual y cohesión en la traducción biomédica inglés-español: un estudio de corpus*. Tesis doctoral. Granada: Editorial Universidad de Granada.
- Lorente, M.(2001). "Teoría e innovación en terminografía: la definición terminográfica". En Cabré, M.T. y Feliu, J.(eds). *La terminología científico-técnica: reconocimiento, análisis y extracción de información formal y semántica*. Barcelona: Institut Universitari de Lingüística aplicada, Universitat Pompeu Fabra: 81-112.
- Lucena Cayuela, (dir.).(2005). *Gran diccionario de la lengua española*. Barcelona: Editorial Larousse.
- Maniez, F.(2001). *Extraction d'une phraséologie bilingue en langue de spécialité: corpus parallèles et corpus comparables*. *Meta*, Vol. 46, N°3. <http://www.erudit.org/revue/meta/2001/v46/n3/003549ar.pdf>; [Consulta: 28/05/2008].

- Márquez, A.D.(1972). *Educación comparada: teoría y metodología*. Buenos Aires [etc.]: Librería "El Ateneo" Editorial.
- Martínez Usarralde, M.J.(2003). *Educación comparada: nuevos retos, renovados desafíos*. Madrid: La Muralla.
- Mayoral Asensio, R.(1991): *La traducción jurada de documentos académica norteamericana*. *Sendebarr*, 2, pp.45-57.
- McEnery, T.; Wilson, A.(1996). *Corpus Linguistics. Edinburgh Textbooks in Empirical Linguistics*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Messi Me Nang, C. et al. (2003). *Le consensus politique au Gabon, de 1960 à nos jours*.
En "Google.com", [En línea]; <http://mald.univparis1.fr/doctorants/rencontres/intervention_gabon.pdf>; [Consulta: 01/03/2006].
- Minang, Z.B.(1990). *Enseignement Supérieur. Mébiame aux professeurs: «Je ne vous promets rien, mais...»*. En "L'Union-Politique et Economie", n°4218, edición especial del 27-28 de enero de 1990.
- Mody-N'gouahinga.(2000). *Université Omar Bongo. Grève des enseignants. La Convention des étudiants pour la restauration des valeurs universitaires réagit*. En "l'Union-Société et culture", n°7294, edición del 9 de mayo de 2000.
- Monzó, E., Borja, A.(eds).2005): *La traducción y la interpretación en las relaciones jurídicas internacionales*. Barcelona: Universidad Jaume I de Barcelona.
- Mounin, G.(1990). *Les problèmes théoriques de la traduction*. Paris: Gallimard.

BIBLIOGRAFÍA

- Moya, V.(2004): *La selva de la traducción. Teorías traductológicas contemporáneas*. Madrid: Cátedra.
- Mignot, A.(2002): *Rapport sur l'Enseignement Supérieur au Gabon*. [en línea]. http://64.233.183.104/search?q=cache:6FB-yPmluXAJ:www.refer.ga/IMG/pdf/Rapport_Gabon.pdf+rappo+rt+sur+l%27enseignement+sup%C3%A9rieur+au+gabon&hl=fr&ct=clnk&cd=1&lr=lang_fr [Consulta: 20/05/2008].
- Municio, P.(1971): *Cómo realizar la evaluación continua*. Madrid: Editorial Magisterio Español.
- Myers, D.G.(1999): *Psicología*. Madrid: Editorial Panamericana.
- Negrín Fajardo, O.(2004): *Historia de la educación en España. Autores, textos y documentos*. Madrid: UNED.
- Pavel, S.; Nolet, D.(2002). *Manual de terminología*. [Beatriz de Vega et al.]. Canadá: Dirección de terminología y normalización, oficina de traductores.
- Pearson, J.(1998). *Terms in context*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Pereira Menaut, A.C.(1997): *Lecciones de teoría constitucional*. Madrid: Editorial Colex.
- Pérez Hernández, C.(2002). *Explotación de los corpora textuales informatizados para la creación de bases de datos terminológicas basadas en el conocimiento*. [En línea]. Tesis doctoral. Barcelona: Estudios de Lingüística Española (ELiEs), Vol.18.<<http://elies.rediris.es/elies18/>> [Consulta: 17/03/2006].
- Polo Rodríguez, J.L.(1996): *La Universidad salmantina del antiguo régimen (1700-1750)*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.

BIBLIOGRAFÍA

- Potter, J.(1998). *La representación de la realidad. Discurso, retórica y construcción social*. Barcelona: Paidós.
- Rapp, R.(1999). "Automatic Identification of Word Translations from Unrelated English and German Corpora". [En línea]. *9th Conference of the European Association for Computational Linguistics (EACL)- Chapter of the Association for Computational Linguistics (ACL)*, Bergen: 519-526. <<http://acl.ldc.upenn.edu//P/P99/P99-1067.pdf>> [Consulta: 23/04/2006].
- Raventós Santamaría, F.(1990): *Metodología comparativa y Pedagogía comparada*. Barcelona: Editorial Boixareu Universitaria.
- Real Academia Española (2001). *Diccionario de la Lengua Española*. 22^a ed. Madrid: Espasa Calpe.
- Rey, A.(1995). *Essays on Terminology*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Rossatanga Rignault, G.(1997). *Gabon. Radioscopie du théâtre électoral*, L'Afrique politique 1997, Paris, CEAN-KARTHALA, 1997.
- .(1997). *Vieilles lunes et nouveaux empires. Un regard africain sur la France et les Etats-Unis*, Paris, Limes, Revue française de Géopolitique, n°3, 1997.
- .(1998). *La cour constitutionnelle gabonaise. Pierre d'angle de l'Etat de droit au Gabon?*, Revue belge de Droit international et comparé, Bruxelles, n°4, 1998.
- .(1998). *Eléments pour une refondation de l'OUA*, Londres, Actes du 10ème Congrès de la Société africaine de Droit international et comparé, Revue

- Africaine de Droit International et Comparé, 3-5 août 1998.
- .(1999). *Un tableau en trompe-l'oeil? A propos de la «nouvelle Politique africaine des Etats-Unis»*, Londres, Actes du 11ème Congrès de la Société africaine de Droit international et comparé, Revue africaine de Droit international et comparé, 2-4 août 1999.
 - .(2000). *A propos de la commission du Golfe de Guinée (CGG). Brèves considérations sur une organisation naissante*, Revue africaine de Défense, Yaoundé, n°2, avril-juin 2000.
 - .(2000). *Problemi relativi a l'acqua nel Gabon*, Revista giuridica del Ambiente, n° 6, 2000, pp. 1085-1094.
 - .(2000). *L'Etat au Gabon. Histoire et Institutions*, Libreville, Editions Raponda-Walker, 2000, 485 pages.
 - .(2000). *Transition démocratique et impunité par le «bas» au Gabon*, Actes de la Table ronde de Yaoundé, Cahiers africains des Droits de l'Homme, n°3 février 2000, Yaoundé, Presses de Université catholique d'Afrique centrale (UCAC), 2000.
 - .(2001). *La modernisation de l'Etat au Gabon: petite chronique d'une ambition affichée*, L'Afrique politique 2001, Paris, CEAN-KARTHALA, 2001.
 - .(2000). *Des pierres d'achoppement à une société de droit en Afrique Centrale. Une lecture anthropologique*, in Actes du Colloque de Yaoundé: «Vers une société de droit en Afrique centrale (1990-2000)», 14-16 novembre 2000, Yaoundé, Presses de Université catholique d'Afrique centrale (UCAC), 2001, pp. 271-287.

BIBLIOGRAFÍA

- Rousseau, J.J.(1978): *El contrato social*. Madrid: Editorial Edaf.
- Rousseau, L.J.(1995). *Principes méthodologiques du travail terminologique*. Québec: Red Panlatina de Terminología.
- Rousseau, L.J. et al.(2000). *Terminologies nouvelles*. En "Revue semestrielle coéditée par l'Agence de la francophonie et la Communauté française de Belgique" n° 21, juin 2000, Editions Le Rifal.
- Ruiz Berrio, J.(Coord). (1985c). *Educación comparada*. Madrid: Anaya.
- Sacristán J, G., Carbonell Sebarrojo, J.(Coord).(2004). *El sistema educativo. Una mirada crítica*. Barcelona: Paxis.
- Saenz de Miera, A.(1976). *La crisis social en mayo del 68 en Francia*. Madrid: Ibérico europea de ediciones.
- Sager, J.(1990). *A Practical Course in Terminology Processing*. Ámsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- .(2002). "La terminología y la traducción en la sociedad de la información". En Alcina, A. y Gomero, S.(eds). *La traducción científico-técnica y la terminología en la sociedad de la información*. Castellón de la Plana: Publicaciones de la universitat Jaume I: 17-43.
- Sánchez Gijón, P.(2004). *L'ús del corpus en la traducció especializada: compilació de corpus ad hoc i extracció de recursos terminològics*. Barcelona: Institut Universitari de Lingüística aplicada, Universitat Pompeu Fabra.
- Sanz Vicente, M.L.(2006): *Sistematización y traducción de la terminología de la teledetección*:

- propuesta para un análisis basado en corpus comparables*. Universidad de Salamanca, Facultad de Traducción y Documentación, Trabajo de Grado (inédito).
- Schneider, F.(1966): *La Pedagogía Comparada*. Barcelona: Editorial Herder.
 - Schriewer, J.(1993): *El método comparativo y la necesidad de externalización: criterios metodológicos y conceptos sociológicos*, en J. Schriewer, F.Pedró, *Manual de Educación Comparada*, vol.2, pp.189-251. Barcelona: PPU.
 - .(Compilador).(2002): *Formación del discurso en la educación comparada*. Barcelona: Ediciones Pomares.
 - Sérasset, G.(1997). *Informatisation du dictionnaire explicatif et combinatoire: Le Projet NADIA-DEC*. <http://www.bibliotheque.refer.org/livre63/l6303.pdf>; [Consulta: 25/05/2008].
 - Snell-Hornby, M.(1999). *Estudios de traducción. Hacia una perspectiva integradora*. Salamanca: Almar.
 - Sills, D.(1977): *Enciclopedia internacional de las ciencias sociales*, Tomo 3. Madrid: editorial Aguilar.
 - Sparer, M.(1979): *Pour une dimension culturelle de la traduction juridique*, Méta, vol.24, n°1, marzo, pp.68-94, Numéro spécial sur la traduction juridique.
 - .(1990): *Les fondements du droit comme langue de spécialité. Du sens et de la forme du texte juridique*. *Révue générale du droit*, Université d'Ottawa, vol.21, n°4, pp.719-738.
 - Stubbs, M.(1996). *Text and Corpus Analysis*. Oxford: Blackwell.
 - Suárez de la Torre, M.(2004). *Análisis contrastivo de la variación denominativa en textos especializados*:

- del texto original al texto meta.* [En línea]. Tesis doctoral. Barcelona: Institut Universitari de Lingüística aplicada, Universitat Pompeu Fabra. <http://www.tdx.cesca.es/TESIS_UPF/AVAILABLE/TDX-0217105-130025//tmst1del.pdf> [Consulta: 14/02/2006].
- Thiry, B.(2000). *Equivalence bilingue en traduction et en terminologie juridique: Qu'est-ce que traduire en droit?* En Glottopol, "Revue de sociolinguistique en ligne".<<http://tradulex.org/Actes2000/Thiry.pdf>> [Consulta: 28/05/2008].
 - Thoiron, P.(1994): *Terminologie multilingue: une aide à la maîtrise des concepts.* Meta, 34-4, pp.765-773.
 - Toury, G.(2004): *Los estudios descriptivos de traducción y más allá. Metodología de la investigación en estudios de traducción.* Madrid: Cátedra.
 - Van Dijk, T.A.(2003): *Ideología y discurso.* Barcelona: Ariel Lingüística.
 - Vasconcellos, M.(2006): *L'Enseignement supérieur en France.* Paris: Editions la découverte.
 - Vega Gil, L.(2005): *Claves de educación comparada en perspectiva social.* Valencia: Tirant lo Blanch.
 - Verger, J.(1979): *Remarques sur l'enseignement des arts dans les Universités du Midi à la fin du Moyen âge.* Paris:«Annales du Midi», XCI, nº144, pp.355-381.
 - (1980): *Tendances actuelles de la recherche sur l'histoire de l'éducation en France au Moyen Age (XIIº siècle), «Histoire de l'Education».* Paris: VI.
 - (1973): *Les universités au Moyen âge.* Paris:«Annales du Midi».
 - Vexliard, A.(1970): *Pedagogía comparada: métodos y problemas.* Buenos Aires: Editorial Kapelusz.

BIBLIOGRAFÍA

- Vidal Claramonte, C.A.(1995).*Traducción, manipulación, desconstrucción*. Salamanca: Ediciones Colegio de España.
- .(1998). "El futuro de la traducción". *El Lenguaraz*, nº1, pp.45-54.
- Vives, V.(1997): *Diccionario terminológico*. Barcelona: Editorial Vicens Vives.
- Way, C.(2003): *La traducción como acción social: el caso de los documentos académicos [tesis doctoral]*, Granada: Departamento de Traducción e Interpretación, Universidad de Granada.
- Weijers, O.(1987): *Terminologie des Universités au XIII^o siècle. Lessico intelletuale europea, 39*. Roma: Edizioni dell'Ateneo.
- Wüster, E.(1998). *Introducción a la teoría general de la terminología y a la lexicografía terminológica*. (Nokermann, A. C., Trad.). Barcelona: Institut Universitari de Lingüística aplicada, Universitat Pompeu Fabra.

11. Anexos (CD-ROM ADJUNTO)