



UGR

Universidad
de Granada

Facultad de Traducción e Interpretación
Departamento de Traducción e Interpretación

***El aula de traducción multilingüe y multicultural:
Implicaciones para la didáctica de la traducción***

Tesis doctoral

Doctoranda: Dimitra Tsokaktsidu

Directora: Dra. Dorothy Kelly

La doctoranda

La directora

Granada, mayo de 2005

Editor: Editorial de la Universidad de Granada
Autor: Dimitra Tsokaktsidu
D.L.: Gr. 995 - 2005
ISBN: 84-338-3420-7

Agradecimientos

Quiero agradecer a todas y todos que han hecho posible esta investigación:

A mi tutora Dra. Dorothy Kelly, quien vio un tema de investigación cuando todavía no lo era. Gracias también por todos los consejos, el tiempo, la paciencia y tu amistad.

A Remedios Castillo y Giorgos Spanoudis por sus recomendaciones metodológicas.

A todos los profesores de la FTI que participaron en la encuesta y que me permitieron utilizar su tiempo en clase para poder llevar a cabo las diferentes fases de la investigación:

Marie Carmen Acuyo Verdejo, Esperanza Alarcón, Ana Ballester, Julian Bourne Elvira Cámara, Jesús de Manuel, Natividad Gallardo, Joëlle Guatelli Tedeschi, Miguel Haguerty, Catalina Jiménez, Oscar Jiménez, Beatrice Jung, Dorothy Kelly, Christine Lachat, Evelyn Le Poder, Clara Inés López, Fernando López, Marie Lucas, Roberto Mayoral, Ricardo Muñoz, Marie Luise Nobis, Presentación Padilla, Silvia Parra, Macarena Pradas, Lourdes Prieto, Ignacio Villena, Bryan Robinson, Lola Sánchez, Claudia Seibel, Catherine Way, Rafael Zambrana.

A los estudiantes tanto locales, como de intercambio que completaron el cuestionario y compartieron sus opiniones e ideas conmigo.

A mi amiga Olga y a mi «hermano» Miguel Ángel por las correcciones, los consejos y la paciencia de leer una y otra vez todo lo que he escrito.

A mi familia, sobre todo a mi madre que me ha animado a seguir estudiando.

A Mijalis por todo su apoyo desde el primer hasta el último momento.

A todos mis amigos por “aguantarme” durante la investigación. A María Roussou, mi vecina, a Jan, Carmen, Euagelia por su ayuda, a Jota, Litsa y Julian por saber escuchar y animarme. A Aggelos e Isabel por buscarme libros en España y el Reino Unido, cuando yo estaba lejos.

A la Dra. Vretta-Panidou y al Dr. Pavlos Pavlos por los informes.

Por último a la Fundación Nacional de Becas de Grecia, por ofrecerme una beca para poder llevar a cabo esta investigación.

Ευχαριστίες

Θα ήθελα να εκφράσω τις θερμές μου ευχαριστίες σ' όλους και σε όλες που συνέβαλαν στην πραγματοποίηση της παρούσας έρευνας:

Στη Δρα. Dorothy Kelly, που διέκρινε στην περίπτωση των φοιτητών ανταλλαγής ένα θέμα για έρευνα. Σ' ευχαριστώ επίσης για τις συμβουλές, τον χρόνο, την υπομονή και τη φιλία σου.

Στην καθηγήτρια Remedios Castillo και στον καθηγητή Γιώργο Σπακουόδη για τις συμβουλές τους στο μεθοδολογικό μέρος αυτής της έρευνας.

Σ' όλους τους καθηγητές που συμμετείχαν στην έρευνα και διέθεσαν τον χρόνο διδασκαλίας τους:

Marie Carmen Acuyo Verdejo, Esperanza Alarcón, Ana Ballester, Julian Bourne Efvira Cámara, Jesús de Manuel, Natividad Gallardo, Joëlle Guatelli Tedeschi, Miguel Haquerty, Catalina Jiménez, Oscar Jiménez, Beatrice Jung, Dorothy Kelly, Christine Lachat, Evelyn Le Poder, Clara Inés López, Fernando López, Marie Lucas, Roberto Mayoral, Ricardo Muñoz, Marie Luise Nobs, Presentación Padilla, Silvia Parra, Macarena Pradas, Lourdes Prieto, Ignacio Villena, Bryan Robinson, Lola Sánchez, Claudia Seibel, Catherine Way, Rafael Zambrana.

Στους φοιτητές του Πανεπιστημίου της Γρανάδας και στους φοιτητές ανταλλαγής που συμπλήρωσαν τα ερωτηματολόγια και μοιράστηκαν μαζί μου τις σκέψεις και τις απόψεις τους.

Στη φίλη μου Όλγα και στον «αδερφό» μου Μιγκελάκο για τις διορθώσεις, τις συμβουλές και την υπομονή τους να διαβάσουν ξανά και ξανά τα όσα έγραφα.

Στην οικογένειά μου, και προπαντός στη μητέρα μου που με προέτρεπε να συνεχίσω τις σπουδές μου.

Στον Μιχάλη, ο οποίος ήταν το στήριγμά μου από την πρώτη μέχρι την τελευταία στιγμή.

Στους φίλους μου που με «ανέχτηκαν» κατά τη εκπόνηση της έρευνας: στη γειτόνισσά μου Μαρία Ρούσου, στον Jan, στην Carmen και στην Ευαγγελία για την βοήθειά τους, στην Γιώτα, στην Λίτσα και στον Julian για την κατανόηση και εμπύχωσή τους. Στον Άγγελο και στην Isabel που μου βρήκαν βιβλία στις βιβλιοθήκες της Ισπανίας και της Αγγλίας, όταν εγώ ήμουν μακριά.

Στην καθηγήτρια. Βρέττα-Πανίδου και στον καθηγητή. Πάυλο Πάυλου για την θετική αξιολόγηση της έρευνάς μου.

Τέλος, θα ήθελα να εκφράσω τις πιο θερμές μου ευχαριστίες στο Ίδρυμα Κρατικών Υποτροφιών της Ελλάδας για τη οικονομική στήριξη που μου προσέφερε.

Índice de contenido

Índice de tablas	x
Índice de gráficos	xvi
Siglas y abreviaturas	xxiii
INTRODUCCIÓN	1
1. Marco institucional.....	5
1.1. Historia breve de la Unión Europea.....	5
1.2. La Unión Europea y la educación	6
1.2.1. El Libro azul de 1987	11
1.2.2. Memorándum sobre Educación Superior.....	11
1.2.3. El tratado de Maastricht.....	14
1.2.4. Libro verde sobre la dimensión europea de la educación	16
1.2.5. Libro blanco sobre crecimiento, competitividad, empleo. Retos y pistas para entrar en el siglo XXI.....	18
1.2.6. Libro blanco sobre la educación y la formación: Enseñar y aprender - Hacia la sociedad cognitiva	20
1.2.7. Libro verde: Los obstáculos para la movilidad transnacional.....	22
1.2.8. El proceso de Bolonia (Declaraciones de La Sorbona, Bolonia, y los comunicados de Praga, Berlín).....	25
1.2.9. Resolución del Consejo y de los representantes de los gobiernos de los Estados miembros reunidos en el seno del Consejo sobre el plan de acción para la movilidad	30
1.2.10. Recomendación relativa a la movilidad en la Comunidad de los estudiantes, las personas en formación, los voluntarios, los profesores y los formadores	31
1.2.11. Libro blanco: Un nuevo impulso para la juventud europea	32
1.3. Los programas de intercambio de la Unión Europea.....	33
1.3.1. ERASMUS	34
1.3.1.1. ERASMUS primera y segunda fase.....	35
1.3.2. SÓCRATES.....	38
1.3.2.1. SÓCRATES I	38
1.3.2.1.1. ERASMUS tercera fase	39
1.3.2.1.2. Comenius (Enseñanza escolar)	40
1.3.2.1.3. Acciones transversales	41
1.3.2.2. SÓCRATES II	42

1. 3. 2. 2. 1. ERASMUS cuarta fase	43
1. 3. 2. 2. 2. Otras acciones de SÓCRATES II	44
1. 3. 3. Los programas JUVENTUD CON EUROPA, LEONARDO DA VINCI y TEMPUS	45
1. 3. 4. Erasmus World	46
1. 4. Otros programas de intercambio	49
2. Marco didáctico	51
2. 1. Educación multicultural e intercultural	51
2. 1. 1. Aclaración de los términos “educación multicultural” y “educación intercultural”	51
2. 1. 2. Definición y comienzos de la educación multicultural e intercultural	53
2. 1. 3. La educación multicultural e intercultural en la actualidad	55
2. 1. 4. Enfoques de la educación multicultural	57
2. 1. 5. Aprendizaje cooperativo	58
2. 1. 5. 1. Tipos de aprendizaje cooperativo	61
2. 1. 5. 2. El papel del profesor	62
2. 1. 5. 3. El papel del estudiante	63
2. 1. 5. 4. El diseño del trabajo colaborativo	65
2. 2. Educación multicultural / intercultural y los estudiantes de intercambio	67
2. 2. 1. La pedagogía de los estudiantes de intercambio	67
2. 2. 2. La educación multicultural / intercultural y la pedagogía de los estudiantes de intercambio	67
2. 2. 3. Propuesta didáctica	69
3. Estado de la cuestión	74
3. 1. Proyectos de evaluación de los programas de intercambio	75
3. 1. 1. The ERASMUS experience	76
3. 1. 2. The ERASMUS students’ experience	82
3. 1. 3. Study Abroad Evaluation Project	84
3.2. Perspectiva histórica de los estudiantes de intercambio	89
3.3. Los flujos de los estudiantes extranjeros	91
3. 4. La preparación de los estudiantes de intercambio	95
3. 5. La adaptación de los estudiantes de intercambio	102
3. 6. Los estudiantes de intercambio en sociología	110
3. 6. 1. Los estudiantes de intercambio como tipo social	110

3. 6. 2. Los estudiantes de intercambio como turistas culturales	112
3. 6. 3. Las redes de amistad de los estudiantes de intercambio	113
3. 7. Competencia lingüística y estancia en el extranjero	115
3. 8. Los estudiantes de intercambio en la didáctica de la traducción.....	119
3. 8. 1. Primeros estudios.....	119
3. 8. 2. “Los estudiantes de intercambio en el aula de traducción”, “El aula multilingüe y multicultural” y “La guía de buenas prácticas”	125
3. 8. 3. Direccionalidad.....	126
3. 8. 4. TemCu	128
SEGUNDA PARTE.....	130
4. Metodología.....	130
4. 1. Descripción de la investigación.....	130
4. 2. Diseño de la investigación	131
4. 2. 1. Hipótesis general	132
4. 2. 2. Objetivo general y objetivos específicos	132
4. 2. 3. Sujetos de la investigación.....	133
4. 2. 4. Fases de la investigación	134
4. 2. 4. 1. Fase preliminar	134
4. 2. 4. 2. Fase principal.....	136
4. 2. 5. Metodología y técnicas empleadas	136
4. 2. 5. 1. Técnicas cualitativas	137
4. 2. 5. 1. 1. Entrevista previa	138
4. 2. 5. 2. Técnicas cuantitativas	139
4. 2. 5. 2. 1. Los cuestionarios	140
4. 2. 6. Conceptualización y descripción de variables	141
4. 2. 7. Pruebas piloto y cambios en los cuestionarios.....	146
4. 2. 7. 1. Prueba piloto de los cuestionarios de los estudiantes de intercambio.....	146
4. 2. 7. 2. Prueba piloto de los cuestionarios de los profesores de traducción de la FTI de Granada	148
4. 2. 8. Suministro de la versión final de los cuestionarios.....	150
4. 2. 9. Técnicas de análisis de datos	150
4. 2. 10. Validez y fiabilidad del estudio	150
5. Estudio empírico.....	151

5. 1. Perfil de los estudiantes de intercambio	151
5. 1. 1. Edad	151
5. 1. 2. Sexo	152
5. 1. 3. Lengua materna	152
5. 1. 4. País de la universidad de origen	153
5. 1. 5. Curso.....	154
5. 1. 6. Programa de intercambio.....	154
5. 1. 7. Estudios en la universidad de origen	155
5. 1. 8. Tiempo que llevan estudiando castellano	156
5. 1. 9. Tiempo en España / en un país de habla hispana	157
5. 2. Análisis univariable de los cuestionarios de los estudiantes de intercambio	158
5. 2. 1. Preparación académica organizada en el país de origen	158
5. 2. 2. Preparación propia	159
5. 2. 3. Ayuda organizada recibida en Granada	161
5. 2. 4. Responsable de la ayuda recibida	162
5. 2. 5. Influencia de la ayuda recibida en la adaptación académica.....	163
5. 2. 6. Asistencia	165
5. 2. 7. Problemas académicos.....	165
5. 2. 8. Influencia de los problemas en el rendimiento	167
5. 2. 9. Propuestas para solucionar los problemas académicos	168
5. 2. 10. Participación	169
5. 2. 11. Métodos de enseñanza	170
5. 2. 12. Tipo de problemas relacionados con los métodos de enseñanza	172
5. 2. 13. Clase que se considera más difícil	174
5. 2. 14. Razones por considerar una clase difícil.....	175
5. 2. 15. Formas de trabajo	176
5. 2. 16. Organización de las parejas / grupos	177
5. 2. 17. Forma de trabajo preferida.....	177
5. 2. 18. Razones por preferir una forma de trabajo	178
5. 2. 19. Provecho de la estancia.....	180
5. 2. 20. Tipo de evaluación.....	182
5. 2. 21. Factores adicionales en la evaluación	183
5. 2. 22. Evaluación igual	184
5. 3. Discusión de los resultados del análisis univariable de los cuestionarios de los estudiantes de intercambio	185
5. 4. Perfil breve de los profesores de traducción que participaron en la encuesta	186

5. 4. 1. Sexo	186
5. 4. 2. Nacionalidad	186
5. 4. 3. Estancia en un país extranjero	187
5. 4. 4. Sitio de la estancia en el extranjero	188
5. 4. 5. Tipo de asignatura impartida	189
5. 4. 6. Curso de las asignaturas impartidas	190
5. 4. 7. Direccionalidad de las asignaturas impartidas	190
5. 5. Análisis univariable de los cuestionarios de los profesores	191
5. 5. 1. Influencia de la experiencia del intercambio en la metodología	191
5. 5. 2. Porcentajes de los estudiantes de intercambio en clase	192
5. 5. 3. Aviso previo	192
5. 5. 4. Información previa	193
5. 5. 5. Fuente de información	194
5. 5. 6. Importancia de la información	195
5. 5. 7. Esfuerzo docente	196
5. 5. 8. Preparación	197
5. 5. 9. Deseo de recibir preparación	198
5. 5. 10. Métodos de enseñanza	198
5. 5. 11. Influencia de la presencia de estudiantes de intercambio en los métodos	199
5. 5. 12. Consideración de los estudiantes en la planificación	201
5. 5. 13. Razones por considerar a un grupo de estudiantes	201
5. 5. 14. Sentimientos de “culpabilidad por considerar a un grupo concreto	203
5. 5. 15. Empleo de técnicas de integración	204
5. 5. 16. Razones por no emplear técnicas de integración	206
5. 5. 17. Material	206
5. 5. 18. Bagaje cultural y lingüístico de los estudiantes de intercambio	207
5. 5. 19. Formas de trabajo	208
5. 5. 20. Organización de las parejas / de los grupos	209
5. 5. 21. Elección de las formas de trabajo a raíz de la presencia de estudiantes de intercambio	209
5. 5. 22. Provecho general de la presencia de los estudiantes de intercambio	210
5. 5. 23. Provecho específico de la presencia de los estudiantes de intercambio	211
5. 5. 24. Tipo de evaluación	213
5. 5. 25. Evaluación de competencias	214
5. 5. 26. Factores adicionales en la evaluación	215
5. 5. 27. Baremos de evaluación	215
5. 5. 28. Dificultad de evaluación	216
5. 5. 29. Razones por la dificultad de evaluación	216

5. 6. Discusión de los resultados del análisis univariable de los cuestionarios de los profesores..	217
5. 7. Discusión del análisis univariable.....	218
5. 8. Análisis bivariante del cuestionario de los estudiantes de intercambio.....	220
5. 8. 1. Lengua B – edad	220
5. 8. 2. Lengua B – estudios en la Universidad de origen.....	221
5. 8. 3. Lengua B – nivel de castellano	222
5. 8. 4. Lengua B – estancia previa en otro país	223
5. 8. 5. Lengua B – participación previa en cursos de traducción.....	225
5. 8. 6. Lengua B – futura profesión	226
5. 8. 7. Lengua B – preparación organizada antes del intercambio	227
5. 8. 8. Lengua B – asistencia a clase	228
5. 8. 9. Lengua B – asistir a la clase en una lengua extranjera.....	229
5. 8. 10. Lengua B – comunicarme en una lengua extranjera en clase	230
5. 8. 11. Lengua B – examinarme en una lengua extranjera	231
5. 8. 12. Lengua B – el nivel académico es demasiado alto.....	232
5. 8. 13. Lengua B – diferencias en los métodos	233
5. 8. 14. Lengua B – los profesores no quieren ayudar a los estudiantes de intercambio	234
5. 8. 15. Lengua B – problemas de administración / organización	235
5. 8. 16. Lengua B – falta de consejos y ayuda en la planificación del programa académico	236
5. 8. 17. Lengua B – falta de plazas en las asignaturas de interés.....	237
5. 8. 18. Lengua B – falta de interacción con los estudiantes permanentes	238
5. 8. 19. Lengua B – asistir a una clase con demasiados alumnos	239
5. 8. 20. Medias del grado de influencia negativa de los problemas citados en el rendimiento académico de los estudiantes según las tres lenguas B.....	240
5. 8. 21. Lengua B – tipo de asignaturas en las que tienen más problemas los estudiantes de intercambio	243
5. 8. 22. Lengua B – trabajo individual en clase.....	244
5. 8. 23. Lengua B – trabajo en parejas monolingües en clase	245
5. 8. 24. Lengua B – trabajo en parejas bilingües en clase	246
5. 8. 25. Lengua B – trabajo en grupos monolingües en clase.....	247
5. 8. 26. Lengua B – trabajo en grupos bi- o multilingües en clase	248
5. 8. 27. Lengua B – combinación de diferentes formas de trabajo dentro de clase	249
5. 8. 28. Lengua B – trabajo individual fuera de clase.....	250
5. 8. 29. Lengua B – trabajo en parejas monolingües fuera de clase	251
5. 8. 30. Lengua B – trabajo en parejas bilingües fuera de clase	252
5. 8. 31. Lengua B – trabajo en grupos monolingües fuera de clase.....	253
5. 8. 32. Lengua B – trabajo en grupos bi- o multilingües fuera de clase	254

5. 8. 33. Lengua B – combinación de diferentes formas de trabajo fuera de clase	255
5. 8. 34. Lengua B – preferencia de forma de trabajo.....	257
5. 8. 35. Lengua B – organización de los grupos / de las parejas	257
5. 8. 36. Lengua B – participación.....	259
5. 8. 37. Lengua B – método tradicional.....	260
5. 8. 38. Lengua B – método individual.....	261
5. 8. 39. Lengua B – método grupo dentro de clase y Lengua B – método grupo fuera de clase	262
5. 8. 40. Lengua B – método grupo autónomo	264
5. 8. 41. Lengua B – proyectos y proyectos auténticos.....	265
5. 8. 42. Lengua B – evaluación igual	266
5. 8. 43. Lengua B – consideración de la lengua materna en la evaluación.....	267
5. 8. 44. Lengua B – consideración de estudios en la universidad de origen.....	268
5. 8. 45. Lengua B – cómo se debería evaluar	269
5. 8. 46. Lengua B – evaluación de competencias	270
5. 8. 47. Lengua B – evaluación de progresión.....	271
5. 8. 48. Lengua B- evaluación de asistencia.....	272
5. 8. 49. Lengua B – evaluación de participación.....	273
5. 8. 50. Lengua B –evaluación de deberes / traducciones	274
5. 8. 51. Lengua B – evaluación de profesionalidad.....	275
5. 8. 52. País de la universidad de origen – preparación organizada	277
5. 8. 53. País de la universidad de origen – asistir a la clase en una lengua extranjera.....	278
5. 8. 54. País de la universidad de origen – comunicación en una lengua extranjera en clase.....	279
5. 8. 55. País de la universidad de origen – exámenes en una lengua extranjera.....	280
5. 8. 56. País de la universidad de origen – alto nivel académico.....	281
5. 8. 57. País de la universidad de origen – problemas con las diferencias en los métodos.....	282
5. 8. 58. País de la universidad de origen – problemas con los métodos de enseñanza de la FTI de Granada	283
5. 9. Discusión del análisis bivariante de los cuestionarios de los estudiantes de intercambio	284
5. 10. Análisis bivariante del cuestionario de los profesores	285
5. 10. 1. Lengua B – porcentajes	286
5. 10. 2. Lengua B – aviso	287
5. 10. 3. Lengua B – información	288
5. 10. 4. Lengua B – importancia de informaciones (comparación de medias)	290
5. 10. 5. Lengua B – esfuerzo docente.....	291
5. 10. 6. Lengua B – método tradicional.....	292
5. 10. 7. Lengua B – método individual.....	292
5. 10. 8. Lengua B – método grupo fuera de clase.....	293

5. 10. 9. Lengua B – método grupo dentro de clase.....	293
5. 10. 10. Lengua B – método grupo autónomo	293
5. 10. 11. Lengua B – método proyectos	294
5. 10. 12. Lengua B – método proyectos auténticos	294
5. 10. 13. Lengua B – método influenciado por la presencia de estudiantes de intercambio.....	295
5. 10. 14. Lengua B – consideración de los estudiantes	296
5. 10. 15. Lengua B – grado de integración.....	297
5. 10. 16. Lengua B – técnicas de integración	297
5. 10. 17. Lengua B – participación.....	298
5. 10. 18. Lengua B – asistencia	298
5. 10. 19. Lengua B – trabajo individual en clase.....	299
5. 10. 20. Lengua B – trabajo en parejas monolingües en clase	299
5. 10. 21. Lengua B – trabajo en parejas bilingües en clase	300
5. 10. 22. Lengua B – trabajo en grupos monolingües en clase.....	301
5. 10. 23. Lengua B – trabajo en grupos bi- o multilingües en clase	301
5. 10. 24. Lengua B – combinaciones de diferentes formas de trabajo en clase.....	302
5. 10. 25. Lengua B – trabajo individual fuera de clase.....	303
5. 10. 26. Lengua B – trabajo en parejas monolingües fuera de clase	303
5. 10. 27. Lengua B – trabajo en parejas bilingües fuera de clase	304
5. 10. 28. Lengua B – trabajo en grupos monolingües fuera de clase.....	305
5. 10. 29. Lengua B – trabajo en grupos bi- o multilingües fuera de clase	305
5. 10. 30. Lengua B – combinaciones de diferentes formas de trabajo fuera de clase.....	306
5. 10. 31. Lengua B – organización de los grupos / de las parejas	306
5. 10. 32. Lengua B – influencia de la presencia en la elección de la forma de trabajo	307
5. 10. 33. Lengua B – provecho.....	307
5. 10. 34. Lengua B – evaluación	308
5. 10. 35. Lengua B – evaluación de competencias.....	308
5. 10. 36. Lengua B – evaluación de progresión.....	309
5. 10. 37. Lengua B – evaluación de asistencia	309
5. 10. 38. Lengua B – evaluación de participación.....	310
5. 10. 39. Lengua B – evaluación de deberes / traducciones	311
5. 10. 40. Lengua B – evaluación de profesionalidad.....	311
5. 10. 41. Lengua B – baremo de evaluación.....	312
5. 10. 42. Lengua B – dificultad de evaluar	313
5. 11. Discusión del análisis bivariante de los cuestionarios de los profesores.....	314
5. 12. Discusión del análisis bivariante.....	315

5. 13. Resultados del análisis de los cuestionarios de los estudiantes locales	316
5. 13. 1. Trato de los estudiantes de intercambio hacia los estudiantes de la FTI.....	316
5. 13. 2. Integración y participación de los estudiantes de intercambio.....	317
5. 13. 3. Opinión sobre la clase multilingüe / multicultural.....	318
5. 13. 4. Evaluación	321
6. CONCLUSIONES	324
7. BIBLIOGRAFÍA	327
ANEXO	346
Índice en alemán.....	347
Resumen en alemán.....	355
Cuestionario de estudiantes en alemán.....	374
Cuestionario de profesores en alemán	382
Entrevista de los profesores de traducción de la FTI de Granada (Fase previa).....	394
Entrevista previa de los alumnos de intercambio	397
Cuestionario de los profesores.....	399
Cuestionario estudiantes de intercambio.....	407

Índice de tablas

Tabla 1: Algunas fechas clave para la educación en Europa	9
Tabla 2: Documentos oficiales sobre la educación	10
Tabla 3: El proceso de Bolonia	29
Tabla 4: Las fases de ERASMUS - ERASMUS/SÓCRATES	35
Tabla 5: SÓCRATES II	43
Tabla 6: Las fases de TEMPUS	46
Tabla 7: Comparación escuela tradicional y aprendizaje colaborativo	60
Tabla 8: El papel del profesor en el aprendizaje colaborativo según Finkel y Monk	63
Tabla 9: El papel del estudiante en el aprendizaje colaborativo según MacGregor	65
Tabla 10: Diferencias entre la educación multicultural y la pedagogía de los estudiantes de intercambio	69
Tabla 11: Descripción de la investigación según Sierra Bravo	131
Tabla 12: Fases de la investigación	134
Tabla 13: Temas tratados en la entrevista previa	139
Tabla 14: Variables de los cuestionarios	145
Tabla 15: Cambios realizados en el cuestionario de los estudiantes de intercambio	147
Tabla 16: Cambios realizados en el cuestionario de los profesores	149
Tabla 17: Tiempo que llevan estudiando castellano	156
Tabla 18: Nivel de castellano	156
Tabla 19: Tiempo en España / en un país de habla hispana	157
Tabla 20: Grado de satisfacción con la preparación recibida antes del intercambio	159
Tabla 21: Grado de satisfacción con la información recaudada por los propios estudiantes	160
Tabla 22: Grado de satisfacción con la información recibida en la Universidad de Granada	164
Tabla 23: Medias del grado de influencia de los problemas en el rendimiento académico	167

Tabla 24: Media del grado de participación de los estudiantes de intercambio	169
Tabla 25: Futura profesión de los estudiantes de intercambio	180
Tabla 26: Media y moda de la importancia de la información	195
Tabla 27: Pruebas de chi-cuadrado y medidas simétricas (Lengua B – edad)	220
Tabla 28: Pruebas de chi-cuadrado y medidas simétricas (Lengua B – estudios en la universidad de origen)	222
Tabla 29: Correlación Lengua B – nivel de castellano	222
Tabla 30: Media del nivel de castellano de Lengua B inglés, francés y alemán	223
Tabla 31: Pruebas de chi-cuadrado y medidas simétricas (Lengua B – estancia previa en otro país)	223
Tabla 32: Lengua B – motivo de la estancia un intercambio	224
Tabla 33: Pruebas de chi-cuadrado y medidas simétricas (Lengua B – estancia previa en otro país)	225
Tabla 34: Pruebas de chi-cuadrado y medidas simétricas (Lengua B – participación previa en cursos de traducción)	226
Tabla 35: Pruebas de chi-cuadrado y medidas simétricas (Lengua B – futura profesión)	227
Tabla 36 Pruebas de chi-cuadrado y medidas simétricas (Lengua B – preparación organizada)	228
Tabla 37: Medias de asistencia	229
Tabla 38: Correlación Lengua B – asistencia a clase	229
Tabla 39: Pruebas de chi-cuadrado y medidas simétricas (Lengua B – asistir a clase en una lengua extranjera)	230
Tabla 40: Pruebas de chi-cuadrado y medidas simétricas (Lengua B – comunicarme en una lengua extranjera)	231
Tabla 41: Pruebas de chi-cuadrado y medidas simétricas (Lengua B – examinarme en una lengua extranjera)	232
Tabla 42: Pruebas de chi-cuadrado y medidas simétricas (Lengua B – alto nivel académico)	233
Tabla 43: Pruebas de chi-cuadrado y medidas simétricas (Lengua B – diferencias en los métodos)	234
Tabla 44: Pruebas de chi-cuadrado y medidas simétricas (Lengua B – los profesores no quieren ayudar a los estudiantes de intercambio)	235

Tabla 45: Pruebas de chi-cuadrado y medidas simétricas (Lengua B – problemas de organización / administración)	236
Tabla 46: Pruebas de chi-cuadrado y medidas simétricas (Lengua B – falta de consejos y ayuda)	237
Tabla 47: Pruebas de chi-cuadrado y medidas simétricas (Lengua B – falta de plazas)	238
Tabla 48: Pruebas de chi-cuadrado y medidas simétricas (Lengua B – falta de interacción)	239
Tabla 49: Pruebas de chi-cuadrado y medidas simétricas (Lengua B – asistir a una clase con demasiados alumnos)	240
Tabla 50: Media: Lengua B – asistir a la clase en una lengua extranjera	240
Tabla 51: Media: Lengua B – comunicarme en una lengua extranjera	240
Tabla 52 Media: Lengua B – examinarme en una lengua extranjera	241
Tabla 53: Media: Lengua B – nivel académico demasiado alto	241
Tabla 54: Media: Lengua B – los profesores no quieren ayudar a los estudiantes	241
Tabla 55 Media: Lengua B – problemas de administración / organización	241
Tabla 56: Media: Lengua B – falta de consejos y ayuda a la hora de planificarel programa académico	241
Tabla 57.: Media: Lengua B – falta de plazas en las asignaturas que me interesaban	242
Tabla 58: Media: Lengua B – falta de interacción con los estudiantes permanentes	242
Tabla 59: Media: Lengua B – asistir a una clase con demasiados alumnos	242
Tabla 60: Pruebas de chi-cuadrado y medidas simétricas (Lengua B – tipo de asignaturas en las que tienen más problemas)	244
Tabla 61: Pruebas de chi-cuadrado y medidas simétricas (Lengua B – trabajo individual en clase)	245
Tabla 62: Pruebas de chi-cuadrado y medidas simétricas (Lengua B – trabajo en parejas monolingües en clase)	246
Tabla 63: Pruebas de chi-cuadrado y medidas simétricas (Lengua B – trabajo en parejas bilingües en clase)	247
Tabla 64: Pruebas de chi-cuadrado y medidas simétricas (Lengua B – trabajo en grupos monolingües en clase)	

248	Tabla 65: Pruebas de chi-cuadrado y medidas simétricas (Lengua B – trabajo en grupos bi- o multilingües)	249
	Tabla 66: Pruebas de chi-cuadrado y medidas simétricas (Lengua B – combinación de diferentes formas de trabajo dentro de clase)	250
	Tabla 67: Pruebas de chi-cuadrado y medidas simétricas (Lengua B – trabajo individual fuera de clase)	251
	Tabla 68: Pruebas de chi-cuadrado y medidas simétricas (Lengua B – trabajo en parejas monolingües fuera de clase)	252
	Tabla 69: Pruebas de chi-cuadrado y medidas simétricas (Lengua B – trabajo en parejas bilingües fuera de clase)	253
	Tabla 70: Pruebas de chi-cuadrado y medidas simétricas (Lengua B – trabajo en grupos monolingües fuera de clase)	254
	Tabla 71: Pruebas de chi-cuadrado y medidas simétricas (Lengua B – trabajo en grupos bi- o multilingües fuera de clase)	255
	Tabla 72: Pruebas de chi-cuadrado y medidas simétricas (Lengua B – combinación de diferentes formas de trabajo fuera de clase)	256
	Tabla 73: Pruebas de chi-cuadrado y medidas simétricas (Lengua B – falta de interacción)	258
	Tabla 74: Medias de participación en clase	259
	Tabla 75: Correlación Lengua B – participación	259
	Tabla 76: Pruebas de chi-cuadrado y medidas simétricas (Lengua B – método tradicional)	260
	Tabla 77: Pruebas de chi-cuadrado y medidas simétricas (Lengua B – método individual)	261
	Tabla 78: Pruebas de chi-cuadrado y medidas simétricas (Lengua B – método grupo dentro de clase)	263
	Tabla 79: Pruebas de chi-cuadrado y medidas simétricas (Lengua B – método grupo fuera de clase)	263
	Tabla 80: Pruebas de chi-cuadrado y medidas simétricas (Lengua B – método grupo autónomo)	264
	Tabla 81: Pruebas de chi-cuadrado y medidas simétricas (Lengua B – método proyectos)	266
	Tabla 82: Pruebas de chi-cuadrado y medidas simétricas (Lengua B – evaluación igual)	267

Tabla 83: Pruebas de chi-cuadrado y medidas simétricas (Lengua B – consideración de la lengua materna en la evaluación)	268
Tabla 84: Pruebas de chi-cuadrado y medidas simétricas (Lengua B – consideración de estudios en la universidad de origen)	269
Tabla 85: Pruebas de chi-cuadrado y medidas simétricas (Lengua B – como se debería evaluar)	270
Tabla 86: Pruebas de chi-cuadrado y medidas simétricas (Lengua B – evaluación de competencias)	271
Tabla 87: Pruebas de chi-cuadrado y medidas simétricas (Lengua B – evaluación de progresión)	272
Tabla 88: Pruebas de chi-cuadrado y medidas simétricas (Lengua B – evaluación de asistencia)	273
Tabla 89: Pruebas de chi-cuadrado y medidas simétricas (Lengua B – evaluación de participación)	274
Tabla 90: Pruebas de chi-cuadrado y medidas simétricas (Lengua B – evaluación de deberes / traducciones)	275
Tabla 91: Pruebas de chi-cuadrado y medidas simétricas (Lengua B – evaluación de profesionalidad)	276
Tabla 92: Pruebas de chi-cuadrado y medidas simétricas (País de la universidad de origen – preparación organizada)	277
Tabla 93: Pruebas de chi-cuadrado y medidas simétricas (País de la universidad de origen – asistencia a clase en una lengua extranjera)	278
Tabla 94: Pruebas de chi-cuadrado y medidas simétricas (País de la universidad de origen – asistencia a clase en una lengua extranjera)	279
Tabla 95: Pruebas de chi-cuadrado y medidas simétricas (País de la universidad de origen – exámenes en una lengua extranjera)	281
Tabla 96: Pruebas de chi-cuadrado y medidas simétricas (País de la universidad de origen – alto nivel académico)	281
Tabla 97: Pruebas de chi-cuadrado y medidas simétricas (País de la universidad de origen – problemas con las diferencias en los métodos)	282
Tabla 98: Pruebas de chi-cuadrado y medidas simétricas (País de la universidad de origen – problemas con los métodos de enseñanza de la FTI de Granada)	284

Tabla 99: Pruebas de chi-cuadrado y medidas simétricas (Lengua B – 25-50% de estudiantes de intercambio)	287
Tabla 100: Lengua B – información	290
Tabla 101: Integración de los estudiantes de intercambio	297
Tabla 102: Lengua B – participación de los estudiantes de intercambio	298
Tabla 103: Correlación Lengua B – participación	298
Tabla 104: Lengua B – asistencia de los estudiantes de intercambio	298
Tabla 105: Pruebas de chi-cuadrado y medidas simétricas (Lengua B – trabajo en parejas bilingües en clase)	300
Tabla 106: Pruebas de chi-cuadrado y medidas simétricas (Lengua B – trabajo en parejas bilingües fuera de clase)	304
Tabla 107: Pruebas de chi-cuadrado y medidas simétricas (Lengua B – evaluación de asistencia)	310
Tabla 108: Pruebas de chi-cuadrado y medidas simétricas (Lengua B – baremo de evaluación)	313

Índice de gráficos

Gráfico 1: Edad de los estudiantes de intercambio	151
Gráfico 2: Sexo de los estudiantes de intercambio	152
Gráfico 3: Lengua materna de los estudiantes	152
Gráfico 4: País de la universidad de origen	153
Gráfico 5: Curso de las asignaturas que cursan los estudiantes de intercambio en Granada	154
Gráfico 6: Programa de intercambio en el que participan los estudiantes	154
Gráfico 7: Estudios que cursan los estudiantes en su universidad de origen	155
Gráfico 8: Estudiantes que cursan una segunda carrera	155
Gráfico 9: Nivel de castellano	156
Gráfico 10: Preparación organizada en el país de origen	158
Gráfico 11: Tipo de preparación organizada recibida antes del intercambio	159
Gráfico 12: Fuente de información recaudada por los propios estudiantes	160
Gráfico 13: Ayuda recibida por parte de la Universidad de Granada	161
Gráfico 14: Tipo de ayuda / apoyo recibido en la Universidad de Granada	161
Gráfico 15: Persona que ayudó / orientó a los estudiantes de intercambio en cuanto a aspectos académicos	162
Gráfico 16: Influencia de la ayuda recibida en la adaptación académica	163
Gráfico 17: Influencia positiva	164
Gráfico 18: Influencia negativa	164
Gráfico 19: Asistencia de los estudiantes de intercambio	165
Gráfico 20: Problemas académicos de los estudiantes de intercambio	165
Gráfico 21: Propuestas para solucionar los problemas académicos de los estudiantes de intercambio	168
Gráfico 22: Razones por la falta de participación	169
Gráfico 23: Métodos de enseñanza	170
Gráfico 24: Problemas con los métodos	171
Gráfico 25: Tipo de problemas relacionados con los métodos de enseñanza	172
Gráfico 26: Clase que se considera más difícil, según los estudiantes de intercambio	174
Gráfico 27: Razones por las que se considera más difícil una clase	175

Gráfico 28: Las formas de trabajo dentro y fuera de clase	176
Gráfico 29: Organización de las parejas / grupos de trabajo	177
Gráfico 30: Forma de trabajo preferida por los estudiantes de intercambio	177
Gráfico 31: Razones de los estudiantes por preferir el trabajo individual	178
Gráfico 32: Razones por preferir el trabajo en parejas bilingües o grupos bi- o multilingües	179
Gráfico 33: Aspectos de la traducción que han sido beneficiados por la estancia en España	180
Gráfico 34: Que se aprende en una clase multilingüe y multicultural que ayudará a los estudiantes en su futura profesión	181
Gráfico 35: Como se evalúa en las clases de traducción	182
Gráfico 36: Evaluación de competencias	182
Gráfico 37: Factores que se consideran en la evaluación	183
Gráfico 38: Cómo se evalúan los estudiantes de intercambio y cómo se deberían evaluar, según los propios estudiantes de intercambio	184
Gráfico 39: Sexo de los profesores	186
Gráfico 40: Nacionalidad de los profesores	186
Gráfico 41: La nacionalidad de los profesores extranjeros	187
Gráfico 42: Estancia en un país extranjero	187
Gráfico 43: Profesores que han sido estudiantes de intercambio	188
Gráfico 44: Sitio de la estancia en el extranjero	188
Gráfico 45: Tipo de asignatura que imparten los profesores participantes	189
Gráfico 46: Tipo de traducción especializada	189
Gráfico 47: Curso de las asignaturas impartidas	190
Gráfico 48: Direccionalidad de las asignaturas impartidas	190
Gráfico 49: Influencia del intercambio en la metodología	191
Gráfico 50: Porcentajes de los estudiantes de intercambio	192
Gráfico 51: Aviso previo	192
Gráfico 52: Tipo de información recibida	193
Gráfico 53: Quien proporciona la información	194
Gráfico 54: Esfuerzo docente adicional	196
Gráfico 55: ¿Se siente preparado/a?	197
Gráfico 56: Preparación recibida	197

Gráfico 57: ¿Le gustaría recibir dicha preparación?	198
Gráfico 58: Métodos de enseñanza	198
Gráfico 59: Influencia de la presencia de estudiantes de intercambio en los métodos	199
Gráfico 60: A quién tienen en cuenta los profesores	201
Gráfico 61: Razones para tener más en cuenta a los estudiantes permanentes de la Universidad de Granada	201
Gráfico 62: Razones por tener en cuenta a todos los estudiantes	202
Gráfico 63: Profesores que sienten que descuidan al grupo contrario	203
Gráfico 64: Empleo de técnicas para integrar a los estudiantes de intercambio	204
Gráfico 65: Razones por las que no se intenta integrar a los estudiantes de intercambio	206
Gráfico 66: Selección del material	206
Gráfico 67: Cómo conocen los profesores el bagaje cultural y lingüístico de los estudiantes de intercambio	207
Gráfico 68: Formas de trabajo que se emplean dentro y fuera de clase	208
Gráfico 69: Organización de las parejas / los grupos	209
Gráfico 70: Los estudiantes de intercambio afectan la elección de la forma de trabajo	209
Gráfico 71: Es provechoso tener a estudiantes de intercambio en clase	210
Gráfico 72: Fase en la que es provechoso tener a estudiantes de intercambio en clase	211
Gráfico 73: Tipo de evaluación	213
Gráfico 74: Evaluación de competencias	214
Gráfico 75: Tipo de competencia que evalúa más	214
Gráfico 76: Factores que se evalúan	215
Gráfico 77: Baremos	215
Gráfico 78: Es más difícil evaluar a los estudiantes de intercambio	216
Gráfico 79: Razones por las que se considera más difícil evaluar a los estudiantes de intercambio	216
Gráfico 80: Lengua B – edad	220
Gráfico 81: Lengua B – estudios en la Universidad de origen	221
Gráfico 82: Lengua B - nivel de castellano	222

Gráfico 83: Lengua B – estancia previa en otro país	223
Gráfico 84: Lengua B – participación en cursos de traducción antes	225
Gráfico 85: Lengua B – futura profesión	226
Gráfico 86: Lengua B – preparación organizada antes del intercambio	227
Gráfico 87: Lengua B – asistencia a clase	228
Gráfico 88: Lengua B – asistir a la clase en una lengua extranjera	229
Gráfico 89: Lengua B –problemas para comunicarme en una lengua extranjera en clase	230
Gráfico 90: Lengua B – problemas para examinarme en una lengua extranjera	231
Gráfico 91: Lengua B – el nivel académico es demasiado alto	232
Gráfico 92: Lengua B – diferencias en los métodos	233
Gráfico 93: Lengua B – Los profesores no quieren ayudar a los estudiantes de intercambio	234
Gráfico 94: Lengua B inglés – problemas de administración / organización	235
Gráfico 95: Lengua B – falta de consejos y ayuda en la planificación del programa académico	236
Gráfico 96: Lengua B – falta de plazas en las asignaturas de interés	237
Gráfico 97: Lengua B – falta de interacción con los estudiantes permanentes	238
Gráfico 98: Lengua B – asistir a una clase con demasiados alumnos	239
Gráfico 99 Lengua B – tipo de asignaturas en las que tienen más problemas	243
Gráfico 100: Lengua B – trabajo individual en clase	244
Gráfico 101: Lengua B – trabajo en parejas monolingües en clase	245
Gráfico102: Lengua B – trabajo en parejas bilingües en clase	246
Gráfico 103: Lengua B – trabajo en grupos monolingües en clase	247
Gráfico 104: Lengua B – trabajo en grupos bi- o multilingües en clase	248
Gráfico 105: Lengua B – combinación de diferentes formas de trabajo dentro de clase	249
Gráfico 106: Lengua B – trabajo individual fuera de clase	250
Gráfico 107: Lengua B – trabajo en parejas monolingües fuera de clase	251
Gráfico 108: Lengua B – trabajo en parejas bilingües fuera de clase	252
Gráfico 109: Lengua B – trabajo en grupos monolingües fuera de clase	253
Gráfico 110: Lengua B – trabajo en grupos bi- o multilingües fuera de clase	254
Gráfico 111: Lengua B – combinación de diferentes formas de trabajo fuera de clase	255

Gráfico 112: Lengua B – preferencia de forma de trabajo	257
Gráfico 113: Lengua B – organización de los grupos / de las parejas	257
Gráfico 114: Participación en clase	259
Gráfico 115: Lengua B – método tradicional	260
Gráfico 116: Lengua B – método individual	261
Gráfico 117: Lengua B – método grupo dentro de clase	262
Gráfico 118: Lengua B – método grupo fuera de clase	262
Gráfico 119: Lengua B – método grupo autónomo	263
Gráfico 120: Lengua B – método proyectos	265
Gráfico 121: Lengua B – método proyecto auténtico	265
Gráfico 122: Lengua B – evaluación igual	266
Gráfico 123: Lengua B – consideración de la lengua materna en la evaluación	267
Gráfico 124: Lengua B – consideración de estudios en la universidad de origen	268
Gráfico 125: Lengua B – cómo se debería evaluar	269
Gráfico 126: Lengua B – qué se evalúa	270
Gráfico 127: Lengua B- evaluación de progresión	271
Gráfico 128: Lengua B- evaluación de asistencia	272
Gráfico129: Lengua B – evaluación de participación	273
Gráfico 130: Lengua B – evaluación de deberes / traducciones	274
Gráfico131: Lengua B – evaluación de profesionalidad	275
Gráfico132: País de la universidad de origen – preparación organizada	277
Gráfico 133: País de la universidad de origen – asistencia a clase en una lengua extranjera	278
Gráfico 134: País de la universidad de origen – comunicación en una lengua extranjera en clase	279
Gráfico 135: País de la universidad de origen – exámenes en una lengua extranjera	280
Gráfico 136: País de la universidad de origen – alto nivel académico	281
Gráfico 137: País de la universidad de origen – problemas con las diferencias en los métodos	282
Gráfico 138: País de la universidad de origen – problemas con los métodos de enseñanza de la FTI de Granada	283
Gráfico 139: Lengua B – porcentajes	286
Gráfico 140: Lengua B – aviso	287

Gráfico 141: Lengua B inglés – información	288
Gráfico 142: Lengua B francés - información	289
Gráfico 143: Lengua B alemán - información	289
Gráfico 144: Lengua B – esfuerzo docente	291
Gráfico 145: Lengua B - método tradicional	292
Gráfico 146: Lengua B – método individual	292
Gráfico 147: Lengua B – método grupo fuera de clase	293
Gráfico 148: Lengua B – método grupo dentro de clase	293
Gráfico 149: Lengua B – método grupo autónomo	293
Gráfico 150: Lengua B – método proyectos	294
Gráfico 151: Lengua B – método proyectos auténticos	294
Gráfico 152: Lengua B inglés – método influenciado por la presencia de estudiantes de intercambio	295
Gráfico 153: Lengua B francés – método influenciado por la presencia de estudiantes de intercambio	295
Gráfico 154: Lengua B alemán – método influenciado por la presencia de estudiantes de intercambio	295
Gráfico 155: Lengua B – consideración de los estudiantes	296
Gráfico 156: Lengua B – técnicas de integración	297
Gráfico 157: Lengua B – trabajo individual en clase	299
Gráfico 158: Lengua B – trabajo en parejas monolingües en clase	299
Gráfico 159: Lengua B – trabajo en parejas bilingües en clase	300
Gráfico 160: Lengua B – trabajo en grupos monolingües en clase	301
Gráfico 161: Lengua B – trabajo en grupos bi- o multilingües en clase	301
Gráfico 162: Lengua B – combinaciones de diferentes formas de trabajo en clase	302
Gráfico 163: Lengua B – trabajo individual fuera de clase	303
Gráfico 164: Lengua B – trabajo en parejas monolingües fuera de clase	303
Gráfico 165: Lengua B – trabajo en parejas bilingües fuera de clase	304
Gráfico 166: Lengua B – trabajo en grupos monolingües fuera de clase	305
Gráfico 167: Lengua B – trabajo en grupos bi- o multilingües fuera de clase	305
Gráfico 168: Lengua B – combinaciones de diferentes formas de trabajo fuera de clase	306
Gráfico 169: Lengua B – organización de los grupos / de las parejas	306

Gráfico 170: Lengua B – influencia de la presencia en la elección de la forma de trabajo	307
Gráfico 171: Lengua B – provecho	307
Gráfico 172: Lengua B – evaluación	308
Gráfico 173: Lengua B – evaluación de competencias	308
Gráfico 174: Lengua B – evaluación de progresión	309
Gráfico 175: Lengua B – evaluación de asistencia	309
Gráfico 176: Lengua B – evaluación de participación	310
Gráfico 177: Lengua B – evaluación de deberes / traducciones	311
Gráfico 178: Lengua B – evaluación de profesionalidad	311
Gráfico 179: Lengua B – baremo de evaluación	312
Gráfico 180: Lengua B – dificultad de evaluar	313
Gráfico 181: El trato de los estudiantes de intercambio hacia los estudiantes de la FTI	316
Gráfico 182: Grado de integración de los estudiantes de intercambio	317
Gráfico 183: Participación de los estudiantes de intercambio	317
Gráfico 184: Opinión de los estudiantes de la FTI sobre la clase multilingüe/ multicultural	318
Gráfico 185: Opinión de los estudiantes de intercambio sobre la clase multilingüe / multicultural	318
Gráfico 186: Los profesores deberían evaluar a todos los estudiantes por igual	321

Siglas y abreviaturas

ALFA	<i>América Latina – Formación Académica</i>
AVANTI	<i>Avances en Traducción e Interpretación (Grupo de investigación de la Universidad de Granada)</i>
CECA	<i>Comunidad Económica del Carbón y del Acero</i>
CEDEFOP	<i>Centre Européen pour le Développement de la Formation Professionnelle</i>
CEE	<i>Comunidad Económica Europea</i>
CEEA	<i>Comunidad Europea de la Energía Atómica</i>
CLM	<i>Centro de Lenguas Modernas</i>
COMETT	<i>Community Action Programme for Education and Training and Technology</i>
Cordis	<i>Community Research and Development Information Service</i>
CRE	<i>Conférence des Recteurs Européens</i>
DAAD	<i>Deutscher Akademischer Auslandsdienst</i>
Desv. típ.	<i>Desviación típica</i>
ECTS	<i>European Credit Transfer System</i>
EIESP	<i>Instituto Europeo de Educación y Política Social</i>
ENQA	<i>The European Network for Quality Assurance in Higher Education</i>
ESIB	<i>The National Unions for Students in Europe</i>
EUA	<i>The European University Association</i>
EURASHE	<i>European Association of Institutions of Higher Education</i>
Eures	<i>The European Job Mobility Portal</i>
Eurodesc	<i>European Information Centre for Young People</i>
Eurotecnet	<i>European Technical Network</i>
Eurydice	<i>The Information Network on Education in Europe</i>
FTI	<i>Facultad de Traducción e Interpretación</i>
JSP	<i>Joint Study Programmes</i>
LAE	<i>Lenguas Aplicada Europa</i>
Lengua A	<i>Lengua materna</i>
Lengua B	<i>Primera lengua extranjera</i>
Lengua C	<i>Segunda lengua extranjera</i>
N	<i>Número</i>
NARIC	<i>National Academic Recognition Information Centre</i>
OPI	<i>Oral Proficiency Interview</i>
ORI	<i>Oficina de Relaciones Internacionales</i>
PLOTEUS	<i>Portal on Learning Opportunities throughout the European Space</i>
RAPPORT	<i>Residence Abroad Portsmouth</i>
SAEP	<i>Study Abroad Evaluation Programme</i>
TemCu	<i>Teacher training for the Multicultural Classroom at University</i>

Introducción

Si el siglo XX fue el siglo de los descubrimientos, el siglo XXI será el siglo del descubrimiento del mundo. Cada día aumenta el número de personas que se desplazan de un sitio a otro, que conocen nuevos lugares, dejando atrás, por corto o largo espacio de tiempo, su lugar de nacimiento o de residencia. Son viajeros, hombres de negocios, trabajadores, refugiados, emigrantes o estudiantes. Éstos últimos se han añadido recientemente a la larga lista de personas en movilidad y a ello ha contribuido, entre otros factores, el lanzamiento y fomento de programas de intercambio organizados.

El desplazamiento de las personas y su consiguiente incorporación a la sociedad receptora no sucede sin consecuencias. La adaptación del forastero a su nuevo entorno, pero también del entorno al visitante, conlleva una serie de cambios en la mentalidad y actitud de las partes implicadas, dado que ambas se ven afectadas por el contacto con un elemento ajeno.

En este contexto, la presente tesis doctoral tiene como fin examinar las consecuencias de la presencia de los estudiantes de intercambio en las aulas de una facultad de Traducción e Interpretación: la de la Universidad de Granada. Se trata de una facultad con una fuerte presencia de estudiantes extranjeros, permanentes y de intercambio, que se incorporan a las clases con los demás estudiantes. De acuerdo con la filosofía de la educación inclusiva, el alumnado extranjero no se separa de los estudiantes locales, como sucede en muchas universidades europeas, sino que participa, junto con los demás estudiantes, en las clases que se imparten en la FTI.

Un intercambio escolar o universitario habitualmente consta de tres fases: la fase previa al intercambio, es decir la fase de la preparación en el país de origen; la fase principal, que es la estancia en el extranjero; y la fase posterior al intercambio, es decir, la fase que sigue el intercambio o fase de reinserción al país de origen. En este trabajo nos centraremos en la observación de la fase principal del intercambio, dado que la investigación empírica fue llevada a cabo con estudiantes de intercambio durante su estancia en Granada, aunque en la parte teórica se hará una mención a las otras dos fases.

Nuestro trabajo consta de dos partes. La primera parte, la parte teórica, contiene tres capítulos. El capítulo uno intenta delinear el marco institucional de los

programas de intercambio existentes al mismo tiempo que pretende analizar la política educativa de la Unión Europea. Se hace, pues, un breve recorrido por los documentos más importantes que se refieren a la educación, publicados por la Comisión, así como por los momentos más destacados para el ámbito educativo, como es el lanzamiento de ERASMUS. A continuación se analizan todos los programas de intercambio comunitarios, así como otros en los que participa la Universidad de Granada.

El segundo capítulo nos sitúa en el marco didáctico. Tras una aclaración de los términos de educación multicultural e intercultural, se describen algunos de los enfoques más relevantes y se analiza el concepto del aprendizaje colaborativo. Dentro de este contexto, se intenta redefinir el papel del profesor y del estudiante contrastándolo con los roles y conceptos de la enseñanza tradicional. Por último, presentamos una propuesta didáctica basada en la educación multicultural / intercultural y aplicada a la FTI de Granada.

El tercer capítulo, el estado de la cuestión, examina el tema de los estudiantes desde diferentes disciplinas; se presenta, pues, un enfoque interdisciplinar. Tras exponer diferentes proyectos de evaluación de programas de intercambio se examinan los estudiantes extranjeros desde una perspectiva histórica, empezando por la fundación de la universidad en la época medieval, que tenía un alumnado internacional, y llegando a los intercambios universitarios organizados de la actualidad. Otro tema que se explora en el capítulo tres son los flujos de estudiantes extranjeros. Se investigan los factores que influyen en los flujos de los estudiantes, como puede ser la situación política y económica de los países receptores y países de origen.

La preparación de los estudiantes de intercambio en su país de origen es el siguiente objeto de análisis. Es evidente que una preparación adecuada puede facilitar la adaptación a un nuevo entorno. Dicha preparación se consigue mediante el entrenamiento intercultural, cuyo fin es desarrollar la competencia intercultural de las personas. Además, se mencionan dos proyectos de preparación innovadores: uno llevado a cabo en la Universidad de Wuppertal en Alemania y otro en la Universidad de Sussex en el Reino Unido, así como dos páginas Web diseñadas para ayudar a los futuros estudiantes de intercambio a prepararse para su estancia en el extranjero. Por último, se presenta la estructura de una preparación global enfocada hacia la facilitación de la adaptación al país y a la universidad de acogida.

Tras tratar el tema de la preparación, nos centramos en el tema de la

adaptación al nuevo país. Se analizan las diferentes fases de la aculturación, la llamada curva U, así como el término *choque cultural* y sus síntomas. Además, se presentan las fases de adaptación de las personas de la cultura de acogida a los extranjeros. Seguidamente se exponen los factores que favorecen el contacto entre las distintas culturas. El término *choque educativo*, que surge a raíz de la existencia de distintas culturas académicas se describe a continuación, junto con unas sugerencias sobre cómo asistir a los estudiantes durante el proceso de adaptación al nuevo sistema académico.

Posteriormente se explora el tema de los estudiantes de intercambio dentro del campo de la sociología. En primer lugar se investiga al alumno visitante como tipo social, el del forastero temporal, luego se observan como turistas culturales y, por último, se estudian las redes de amistades de los estudiantes visitantes.

El siguiente campo que exploramos es la didáctica de lenguas extranjeras. Examinamos la competencia lingüística en relación con la estancia en el extranjero, y comprobaremos de qué manera beneficia su desarrollo la inmersión en el país extranjero.

El último campo que se explora en el capítulo tres es la didáctica de la traducción. En esta reciente disciplina los estudiantes de intercambio despiertan cada vez más el interés tanto de los docentes como de los investigadores, que, al observar la realidad en las aulas de traducción, reconocen la necesidad de encontrar maneras de adaptarse a un estudiantado heterogéneo.

La segunda parte de nuestro trabajo, la parte práctica, contiene la descripción de la investigación empírica llevada a cabo en la Facultad de Traducción e Interpretación de la Universidad de Granada. En el cuarto capítulo describimos el diseño de la investigación y definimos la hipótesis general, así como los objetivos generales y específicos. Se presentan las dos fases de la investigación, deciento es, la fase preliminar y la fase principal. Consecutivamente se describen los sujetos, es decir, los estudiantes de intercambio y los profesores de traducción de la FTI de Granada, y las fases de la investigación. Por último se especifican la metodología y las técnicas de recogida de datos que se emplearon en la investigación.

En el siguiente capítulo se presentan los resultados del análisis obtenidos mediante la investigación empírica. Dichos resultados se presentan en forma de tablas y gráficos que se acompañan por comentarios relativos. Primero presentamos los resultados del análisis univariable de los cuestionarios, tanto de los profesores como

de los estudiantes de intercambio, y seguidamente se procede al análisis bivariado. Cabe destacar que además se presentan los resultados del análisis de los datos obtenidos en la fase preliminar por los estudiantes locales de la Universidad de Granada, para así completar la imagen que tenemos de la situación, tomando en consideración las perspectivas de los tres colectivos.

La presente tesis doctoral finaliza con las conclusiones finales, en las que se examina la hipótesis general, así como los objetivos generales y específicos. Además, se señalan los aspectos del intercambio que, como sugieren los resultados de la investigación, requieren de una especial atención. Por último, se hacen sugerencias de cómo aprovechar la heterogeneidad del alumnado para el beneficio de todos.

1. Marco institucional

Iniciaremos el presente trabajo con la descripción del desarrollo de la política educativa de la Unión Europea, desde los primeros encuentros de los Ministros de Educación europeos a principios de la década de los 70, hasta la armonización de la estructura de la enseñanza superior mediante la creación de un “Espacio Europeo de Educación Superior”. A continuación procederemos a una exposición de los programas de movilidad europeos, así como a una breve mención de otros, en los que participa la Universidad de Granada.

1.1. Historia breve de la Unión Europea

Como es bien sabido, la construcción de la Comunidad Europea comenzó con el nacimiento de la Comunidad Económica del Carbón y del Acero (CECA) mediante un tratado firmado en París el 18 de abril de 1951 (Tratado de París). La idea de esta colaboración en el ámbito de la industria del carbón y el acero empezó en Francia con Jean Monnet, el llamado padre de la Comunidad Europea, quien junto con el ministro francés de Asuntos Exteriores, Robert Schuman, elaboró el llamado “Plan Schuman”, en el que se basaba el Tratado de París. Dicho tratado entró en vigor el 23 de julio de 1952 y en él participaron los seis países fundadores: Bélgica, la República Federal de Alemania, Francia, Italia, Luxemburgo y los Países Bajos.

Cinco años más tarde, concretamente el 25 de marzo de 1957, con los Tratados de Roma se crearon la Comunidad Económica Europea (CEE) y la Comunidad Europea de la Energía Atómica (CEEA o Euratom) en las que participaron los mismos países fundadores de la Comunidad Económica del Carbón y del Acero. Los Tratados de Roma entraron en vigor el 1 de enero de 1958.

La llamada Unión Europea, que comprende la Comunidad Europea del Carbón y del Acero, la Comunidad Europea de la Energía Atómica y la Comunidad Económica Europea, fue fundada mediante el Tratado de Maastricht, firmado el 7 de febrero de 1992 en esa ciudad holandesa, y entró en vigor el 1 de noviembre de 1993. Este tratado introdujo por primera vez la integración política de Europa. Los países miembros de la Unión son los 6 países fundadores, así como el Reino Unido,

Dinamarca, Irlanda, Grecia, Portugal, España, Austria, Finlandia y Suecia. Desde el mes de mayo de 2004 la Unión cuenta con 10 nuevos miembros, es decir, con Chipre, Eslovaquia, Eslovenia, Estonia, Hungría, Letonia, Lituania, Malta, Polonia, y la República Checa.

1.2. La Unión Europea y la educación

Como hemos visto, la Comunidad Europea empezó como una colaboración de los países miembros en el ámbito industrial. La educación no era un tema de interés principal. Los citados Tratados de Roma otorgaban a la Comunidad competencias limitadas que se aplicaban solamente a la formación profesional. Hasta finales de la década de los 60, éste era el único ámbito de actividades de la Comunidad en lo que a educación se refiere.

En noviembre de 1971 tuvo lugar el primer Encuentro de Ministros de Educación que sirvió de base para futuros conceptos en este ámbito. En febrero de 1976 el Consejo y los Ministros de Educación decidieron crear un programa de acciones, los llamados Programas Conjuntos de Estudios (*Joint Study Programmes*), en funcionamiento durante más de una década y que años más tarde resultarían en la creación de los programas ERASMUS.

Tres años atrás, es decir en 1973, la Comunidad había creado un Servicio de Educación, que pertenecía al Servicio General de Ciencia, Investigación y Desarrollo, y cuyos temas de interés principal eran la movilidad, la formación de los hijos de emigrantes y la dimensión europea en la formación.

En los años 80 surgió de nuevo el interés por la educación por parte de la Comunidad. En 1985 el Comité Adonnino definió por primera vez el concepto de “Europa de los ciudadanos” y sus informes contenían diversas propuestas para incluir a los jóvenes en la construcción de una Europa para todos. Un apartado del Comité Adonnino incluía propuestas específicas aplicables a la enseñanza superior, en concreto la cooperación entre universidades, la promoción de la movilidad transnacional y la enseñanza de lenguas.

Otra fecha importante para el ámbito educativo es el 13 de febrero de 1983, fecha en que se produjo el fallo “Gravier” del Tribunal de Justicia, en el que se interpretó por primera vez de manera más amplia el término *formación profesional*,

incluyendo en ella la enseñanza universitaria. De tal modo, a partir de esa fecha, el artículo 128 del Tratado, que antes se aplicaba exclusivamente a la formación profesional en el sentido más estricto de la palabra, también se aplicaría a la enseñanza superior.

Un año que marcó, sin duda, la educación en Europa es 1987, cuando se implantó el programa de acciones ERASMUS. Se trata de unos programas de intercambio que en la actualidad son ampliamente conocidos, y que analizaremos de manera detallada en el siguiente capítulo. Cabe mencionar que desde la implantación de dichos programas hasta la fecha, más de un millón de estudiantes universitarios han podido disfrutar de una beca de movilidad que les ha permitido desplazarse de su universidad de origen con el fin de realizar estudios en una universidad extranjera.

En la década de los 90, y tras el exitoso comienzo del programa ERASMUS, el Tratado de Maastricht o Tratado de la Unión Europea viene a proporcionar una base jurídica a los programas de movilidad y a otros aspectos del ámbito de la educación. Con el artículo 126 (o artículo 149 en la actualidad)¹ que se refiere a la educación general y el artículo 127 (o artículo 150 en la actualidad) que hace referencia a la formación profesional, a la Unión Europea se le otorgan por primera vez competencias en el ámbito educativo, las cuales, no obstante, serán complementarias a las de los Estados miembros.

Otra fecha que destaca durante la década de los 90 es el año 1995, cuando se crearon los programas Sócrates y Leonardo da Vinci, que albergaron a partir de esta fecha los antiguos programas comunitarios. Así pues, ERASMUS en la actualidad forma parte de Sócrates, junto con otros programas que como mencionamos anteriormente, serán expuestos en detalle a continuación.

No cabe duda de que la culminación de la política educativa de la Unión Europea se consigue con el llamado “Proceso de Bolonia”, es decir, el proceso que se ha iniciado para crear un “Espacio Europeo de Educación Superior”. Dicho proceso, que ha pasado por diferentes fases, pretende una armonización de la estructura de la enseñanza superior de los 32 países firmantes de la Declaración de Bolonia en 1999 hasta el año 2010.

Entre las fechas clave para el ámbito educativo de la Unión Europea se encuentra el año 2004, que dio comienzo al programa Erasmus World. Con dicho

¹ Con la entrada en vigor del Tratado de Amsterdam en mayo de 1999 cambió la numeración del Tratado Constitutivo de la Unión.

programa se establece la cooperación con terceros países no pertenecientes a la Unión, mediante la creación de másters y el ofrecimiento de becas de movilidad a estudiantes procedentes de países que no son Estados miembros.

A continuación, y tras exponer en dos tablas algunas fechas de importancia para la educación en Europa y documentos oficiales sobre educación, se hará un breve análisis de algunos documentos publicados sobre educación. Dicho análisis no es exhaustivo, sino que pretende encontrar un hilo común, sobre todo en lo referido a la movilidad de los universitarios y la dimensión europea en la educación.

Fecha	Acontecimiento
1971	Primer Encuentro de los Ministros de Educación de la Comunidad
1973	Servicio de educación
1975	Creación de CEDEFOP (Centre Européen pour le Développement de la Formation Professionnelle, Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional)
1976	Fundación del Instituto Universitario Europeo (firmado el 19.4.1972)
1976	Programa de acciones JSP (antecesor de ERASMUS)
1981	NARIC (National Academic Recognition Information Centre, Centros nacionales de información sobre el reconocimiento académico)
1983	Fallo Gravier
1985	Informe Adonnino "Europa de los ciudadanos"
1986	COMETT (Community Action Programme for Education and Training and Technology)
1987	Implantación de los programas ERASMUS (European Community Action Scheme for the Mobility of University Students)
1989	ECTS (European Credit Transfer System) (Sistema Europeo de Transferencia de Créditos)
1990	Eurotecnet (European Technical Network)
1995	Implantación del Programa SÓCRATES
1998	Conferencia de La Sorbona
1999	Conferencia de Bolonia
1999	Creación de Enqa (The European Network for Quality Assurance in Higher Education)
2001	Conferencia de Praga
2001	Creación de la EUA (The European University Association)
2003	Conferencia de Berlín
2003	Inauguración de PLOTEUS (Portal on Learning Opportunities throughout the European Space), el portal europeo sobre formación y empleo.
2004	Implantación del Programa ERASMUS World

Tabla 1: Algunas fechas clave para la educación en Europa

Fecha	Documento
1987	Libro azul (Francia)
1991	- Memorándum sobre Educación Superior - Memorándum sobre la Enseñanza Abierta y a Distancia
1992	Memorándum sobre Formación Profesional
1993	Entrada en vigor del Tratado de la Unión Europea (Tratado de Maastricht) (firmado en 1992)
1993	Libro verde sobre la dimensión europea en la enseñanza
1993	Libro blanco sobre crecimiento, competitividad, empleo
1995	Libro blanco sobre la Educación y Formación
1996	Libro verde: Los obstáculos para la movilidad transnacional
1997	Tratado de Ámsterdam
1998	Declaración de la Sorbona
1999	Declaración de Bolonia
2000	Resolución del Consejo y de los representantes de los Gobiernos de los Estados miembros sobre el plan de acción para la movilidad
2001	Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo relativa a la movilidad dentro de la Comunidad de estudiantes, personas en formación, voluntarios, profesores y formadores
2002	Libro blanco: Un nuevo impulso para la juventud europea

Tabla 2: Documentos oficiales sobre la educación

1.2.1. El Libro azul de 1987

El Libro azul de 1987 no fue publicado por la Comisión como los demás libros que a continuación analizaremos, sino que se trataba de una propuesta del gobierno francés, entregada el 24 de mayo de 1987, durante las negociaciones sobre ERASMUS, que tenía como meta promocionar la integración europea en el ámbito de la educación. Dicho libro contenía propuestas que podemos encontrar en los programas de ERASMUS, LINGUA o la evolución de éstos, es decir, SÓCRATES.

Los objetivos que este libro azul proponía en el ámbito de la educación se pueden resumir de la siguiente manera:

- conocimientos de lenguas extranjeras y la enseñanza de las lenguas modernas
- énfasis de la dimensión europea en la educación
- el desarrollo de los intercambios estudiantiles y de la movilidad estudiantil.

Como se puede constatar, los objetivos citados anteriormente seguirán apareciendo a lo largo de los documentos publicados por la Comisión Europea sobre educación, así como en la Decisión del Consejo sobre la puesta en marcha del programa de acción comunitario en materia de movilidad de estudiantes, ERASMUS/Sócrates. A continuación, podemos comprobar cómo la Comisión dedica a cada uno de los objetivos establecidos en el libro azul de 1987 documentos como el “Libro verde sobre la dimensión europea” (1993), o el “Libro verde sobre los obstáculos de la movilidad transnacional (1996).

1.2.2. Memorándum sobre Educación Superior

A finales de 1991 la Comisión Europea presentó tres memorandos que fueron elaborados por la “Task Force” de Educación, Formación, Recursos Humanos y Juventud. El primer memorándum trataba sobre la Educación Superior, el segundo sobre la Educación Abierta y a Distancia y el tercero sobre Formación Profesional.

Nuestro interés se centra, obviamente, en el primero de los tres memorandos, pues nuestra investigación se sitúa en el ámbito de la educación superior. En dicho Memorándum se analizan las nuevas necesidades educativas así como las nuevas políticas de la Unión.

Dentro de este Memorándum la movilidad de los estudiantes universitarios ocupa un puesto importante y se manifiesta que ésta seguirá aumentando en una Europa sin fronteras.

Un concepto que va surgiendo a lo largo del Memorándum es el de la dimensión europea en la educación:

European involvement, including mobility, will be at its highest among people with advanced educational levels and the functioning of the Internal Market will require significant numbers of people who would have these extra European dimensions in addition to their normal professional qualifications. It would be desirable, therefore, on economic grounds, apart altogether from political or cultural considerations, to provide for a European dimension in education of all students. The provision of such a dimension represents a challenge and an opportunity for all the parties involved in higher education.

(Comisión Europea, 1991: 7)

Dicha dimensión, que además será el tema principal de un Libro verde publicado por la Comisión dos años más tarde, hace referencia a los siguientes aspectos:

- la movilidad de estudiantes dentro de la Comunidad
- la cooperación entre instituciones a escala europea
- Europa en el plan de estudios
- la importancia central del idioma
- la formación de profesores
- el reconocimiento de títulos y períodos de estudio
- el papel internacional de la educación superior
- la información y el análisis de políticas
- el diálogo con el sector de la educación superior.

Además de la dimensión europea, en el Memorándum se pone especial énfasis en el desarrollo de la identidad europea de los ciudadanos y en particular de los estudiantes, respetando, no obstante, la diversidad de las culturas existentes. También se hace mención a la “educación europea”, es decir, a una educación con un alto

“contenido europeo” que los estudiantes pueden recibir estudiando en otro/s país/es de la Unión.

Este movimiento de estudiantes dentro de la Unión tiene como consecuencia grupos de estudiantes heterogéneos a los que tienen que “hacer frente” las diferentes instituciones:

There exists, too, a challenge for institutions in providing the variety of teaching and of course delivery which can cater for the new and more heterogeneous student body. The development of the necessary pedagogy and of the basic resources for the flexible delivery of courses are areas where cooperation and joint action are distinctly possible.

(ibídem: 20)

Dicho de otro modo, la Comisión anima a la adaptación de los métodos de enseñanza en el centro de acogida, así como la flexibilidad para atender a todos los estudiantes, quienes a su vez contribuyen a la creación de un ambiente multilingüe: “An atmosphere supportive to multilingualism is created by having a discernable presence of students from other member states either as whole time students, or completing study abroad periods.” *(ibídem: 34)*.

Así que la presencia de estudiantes extranjeros no se puede, ni se debe, obviar, sino que hay que convertirla en algo positivo y provechoso para todos: “All of these factors would combine to strengthen foreign language presence and foreign language usage on the campus and extend the opportunities for staff and students to have first-hand contact with the languages and cultures of other Member States.” *(ibídem: 35)*.

Para poder afrontar esta nueva situación, donde la dimensión europea desempeña un papel importante en la educación, los propios profesores deben adquirir una experiencia europea:

The acquisition of European experience by teachers would also be supportive of the more widespread understanding of the different systems of education and of their aims and philosophies and would help to define the areas of common approach and of possible convergence, which would facilitate catering for the education of a more mobile European population. European experience would also be a factor in encouraging the mobility of

teachers themselves and thereby enhancing the availability of a European dimension and extending the range of knowledge, skills and experience available to the European education systems.

(ibídem: 35)

No obstante, el Memorándum también toma en consideración a los estudiantes que no se “mueven” de sus Universidades, dado que, aunque la movilidad estudiantil sigue en aumento, la mayor parte del alumnado no participa en ningún programa de intercambio. Sin embargo, estos estudiantes también tienen la necesidad de “vivir” la experiencia europea, que será indispensable para su vida y su desarrollo profesional (*ibídem: 31*). Aquí habría que mencionar quizás, que la presencia de estudiantes de intercambio en la Universidad puede fomentar esta experiencia europea. Se puede incluso llegar a hablar de una movilidad virtual, puesto que los estudiantes que no se desplazan a otro país de la Unión tienen la oportunidad de conocer, convivir y compartir ideas con estudiantes extranjeros.

La presencia de estudiantes de intercambio, pero también la de personal docente extranjero, tiene como consecuencia la colaboración de las instituciones para la elaboración de los planes de estudios, la organización de seminarios, cursos o coloquios u otros tipos de colaboración interinstitucional.

1.2.3. El tratado de Maastricht

No cabe duda de que uno de los acontecimientos más significativos para la educación es el Tratado de Maastricht, que marca un antes y un después en el ámbito educativo de Europa. En dicho Tratado, firmado en 1992, que tardó más de un año en entrar en vigor (1 de noviembre de 1993), la educación recibe, como se ha mencionado antes, un papel importante en la política europea.

El artículo 128 del Tratado Constitutivo de la Unión fue reemplazado por los artículos 126 y 127 del Tratado de Maastricht, que se refieren a la educación general y profesional respectivamente. Es la primera vez que en la legislación de la Unión se hace esta diferenciación. Otro punto digno de mención es que el artículo 128 del Tratado Constitutivo de la Unión se encontraba en el capítulo 1 del título III (“La política social”), mientras que los nuevos artículos pertenecen al capítulo 3 del título

VIII (“Política social, educación, formación profesional y juventud”).

Con estos nuevos artículos, la Unión tiene derecho a actuar en el ámbito educativo apoyando y completando las políticas educativas de los países miembros.

Con los artículos 126 y 127 se fijan los siguientes objetivos:

Artículo 126, párrafo 2:

La acción de la Comunidad se encaminará a:

- Desarrollar la dimensión europea en la enseñanza, especialmente a través del aprendizaje y de la difusión de las lenguas de los Estados miembros;
- Favorecer la movilidad de estudiantes y profesores, fomentando en particular el reconocimiento académico de los títulos y de los períodos de estudios;
- Promover la cooperación entre los centros docentes;
- Incrementar el intercambio de información y de experiencias sobre las cuestiones comunes a los sistemas de formación de los Estados miembros;
- Favorecer el incremento de los intercambios de jóvenes y de animadores socioeducativos;
- Fomentar el desarrollo de la educación a distancia.

Artículo 127, párrafo 2:

La acción de la Comunidad se encaminará a:

- facilitar la adaptación a las transformaciones industriales, especialmente mediante la formación y la reconversión profesionales;
- mejorar la formación profesional inicial y permanente, para facilitar la inserción y la reinserción profesional en el mercado laboral;
- facilitar el acceso a la formación profesional y favorecer la movilidad de los educadores y de las personas en formación, especialmente los jóvenes;
- estimular la cooperación en materia de formación entre los centros de enseñanza y empresas;
- incrementar el intercambio de información y de experiencias sobre las cuestiones comunes a los sistemas de formación de los Estados miembros.

1.2.4. Libro verde sobre la dimensión europea de la educación

En 1993, un mes antes de la entrada en vigor del Tratado de Maastricht, la Comisión Europea presenta un Libro verde sobre la dimensión europea de la educación que se basa en el artículo 126 de dicho Tratado. Como se comenta en el propio documento, el Libro verde “tiene como objeto suscitar un debate sobre las perspectivas ofrecidas por el artículo 126 del Tratado” (Comisión Europea, 1993: 14), es decir, no pretende ser una propuesta, sino que tiene como objetivo “sentar las bases para una reflexión sobre las posibles orientaciones de una acción comunitaria en el ámbito de la educación” (*ibídem*: 2).

El Libro verde consta de tres partes. La primera de ellas está dedicada al nuevo contexto legislativo, es decir, el artículo 126 del Tratado, como ya se ha explicado; la segunda, a la dimensión europea de la educación y sus objetivos; y la tercera a los agentes, las estrategias y los instrumentos implicados en las acciones.

Los objetivos de la dimensión europea de la educación son, según este Libro verde, los siguientes:

- a. contribuir a desarrollar una ciudadanía europea
- b. ofrecer oportunidades para mejorar la calidad de la enseñanza
- c. preparar a los jóvenes para una mejor inserción social y profesional

Cabe destacar que dentro del primer objetivo, es decir, “Contribuir a desarrollar una ciudadanía europea”, se menciona la importancia de luchar contra el chauvinismo y la xenofobia, así como de la socialización de los jóvenes mediante los intercambios transnacionales. En el segundo objetivo, “Ofrecer oportunidades para mejorar la calidad de la enseñanza”, se destaca el importante papel que desempeñarán los centros de enseñanza, puesto que la confrontación de los diversos planteamientos y prácticas pedagógicas, o la puesta en común de las experiencias en el ámbito de la elaboración de material pedagógico constituirán una fuente de desarrollo para dichos centros. En el último objetivo, “Preparar a los jóvenes para una mejor inserción social y profesional”, se observa que el conocimiento de idiomas así como la familiarización con otros entornos culturales y profesionales son factores positivos para una inserción social y profesional.

La última parte de este Libro verde está dedicada, como se ha dicho con

anterioridad, a los agentes, las estrategias y los instrumentos de las acciones educativas entre los que destacamos:

- a. La cooperación mediante la movilidad y los intercambios
- b. La formación de profesores y demás personal docente
- c. La mejora de la enseñanza de idiomas
- d. La enseñanza a distancia y la contribución de los sistemas educativos
- e. El fomento de la innovación pedagógica
- f. El intercambio de información y de experiencias
- g. La experiencia de las Escuelas Europeas

De nuevo, podemos constatar que la movilidad y los intercambios ocupan un lugar privilegiado en la construcción de Europa, dado que el mutuo conocimiento y la confrontación con diversos entornos ayudarán al intercambio de experiencias de los ciudadanos de Europa.

Además, la formación de profesores y demás personal docente fomentará la evolución de las prácticas pedagógicas. Son los profesores y sus formadores los responsables de la puesta en marcha de nuevas prácticas pedagógicas y quienes integrarán la dimensión europea en los contenidos y las prácticas educativas. La introducción de dicha dimensión requiere que los profesores, entre otras cosas, “superen los obstáculos culturales y lingüísticos y evolucionen hacia prácticas multilingües y multiculturales” (*ibídem*: 10).

En cuanto a la mejora de la enseñanza de idiomas, se hace hincapié en que el desconocimiento de idiomas y culturas constituye uno de los principales obstáculos para la movilidad. Por lo tanto, es preciso fomentar la competencia lingüística de los estudiantes, dado que se considera un requisito previo de la movilidad y los intercambios.

Por lo que respecta al intercambio de información y de experiencias, cabe mencionar que la información sobre los sistemas educativos de los Estados miembros fomentará la comprensión mutua. También se recomienda “intensificar los análisis comparativos sobre los sistemas y las metodologías, así como la difusión de la información recopilada” (*ibídem*: 13).

Por último, y en relación con las Escuelas Europeas, hay que destacar que la mezcla cultural y el empleo de las lenguas extranjeras en la enseñanza de diversas

asignaturas de dichos centros, constituyen un punto de referencia para la creación de “laboratorios” de innovación pedagógica que favorezcan también el aprendizaje de la multiculturalidad y el respeto a la diversidad.

1.2.5. Libro blanco sobre crecimiento, competitividad, empleo. Retos y pistas para entrar en el siglo XXI

Este Libro blanco, como se menciona en su introducción, surgió a causa del desempleo existente en la Unión. La Comisión Europea publicó el Libro blanco sobre la estrategia a medio plazo para el crecimiento, la competitividad y el empleo a petición del Consejo de Copenhague. La intervención del entonces Presidente de la Comisión sobre las flaquezas de la economía europea tuvo como consecuencia un debate entre los jefes de Estado y de Gobierno. Así que el Libro blanco “se inspira en gran medida en las contribuciones remitidas por los Estados miembros” (Comisión Europea 1994: 9).

Aunque el libro no esté completamente dedicado a la educación, sino al desempleo, el capítulo 7 del apartado III, que se denomina “Adaptación de los sistemas de educación y de formación profesional”, se le otorga a la educación un papel importante en la resolución de la situación existente:

De la educación y de la formación se espera que resuelvan los problemas de competitividad de las empresas, la crisis del empleo, el drama de la exclusión social y de la marginación, que, en una palabra, ayuden a la sociedad a superar sus dificultades actuales y al mismo tiempo a controlar los profundos cambios que hoy le afectan.

Dicho de otro modo, la educación y la formación se consideran como un medio para alcanzar un fin, que sería “el relanzamiento del crecimiento, la restauración de la competitividad y el restablecimiento de un nivel de empleo socialmente aceptable en la Comunidad” (*ibídem*).

Los objetivos establecidos por la Comisión y que se mencionan en este Libro blanco se pueden resumir de la siguiente manera:

-
- Establecer sistemas y fórmulas que permitan garantizar al mismo tiempo una formación básica sólida del nivel suficiente y una relación entre la formación escolar y la vida activa.
 - Con el fin de organizar una transición más suave y eficaz a la vida activa, deberían desarrollarse y sistematizarse las fórmulas de aprendizaje y de cursos de formación en la empresa.
 - La cooperación entre las universidades y el mundo económico.
 - Mayor participación del sector privado en los sistemas de formación profesional.
 - Promoción de la formación continua y de la formación mediante las nuevas tecnologías.

Aparte de estos objetivos, la Comunidad establece una serie de objetivos complementarios, como apoyo y complemento de las acciones propuestas. Estos objetivos incluyen:

1. El desarrollo aún mayor de la dimensión europea de la educación.
2. Instaurar un marco político para las medidas, a medio y largo plazo, de adaptación de los sistemas de formación continua y de crédito a la formación a las medidas de aumento de la flexibilidad y de reducción del tiempo del trabajo.
3. Determinar de forma firme y clara las exigencias fundamentales y los objetivos a largo plazo de las acciones y políticas emprendidas en este sector.

El primer objetivo, es decir, el desarrollo de la dimensión europea, contiene una serie de objetivos secundarios que son:

- a. Elevar la calidad de la formación y promover la innovación educativa mediante la multiplicación de los intercambios de experiencias y de informaciones sobre las buenas prácticas y el desarrollo de proyectos conjuntos.
- b. Crear un auténtico espacio y un mercado europeo de las cualificaciones y de la formación mediante la mejora de la transparencia y el desarrollo del reconocimiento mutuo de las cualificaciones y de las competencias.
- c. Promover la movilidad de los profesores, de los estudiantes y de las personas en formación a escala europea: tanto la movilidad física como la movilidad “virtual” que permiten las nuevas tecnologías de comunicación.

- d. Desarrollar bancos de datos y bases comunes de conocimiento sobre las necesidades en materia de cualificaciones.
- e. Realizar investigaciones comparadas sobre las metodologías y las políticas adoptadas y mejorar la interoperatividad de los sistemas de enseñanza a distancia y la normalización de los nuevos instrumentos descentralizados de formación multimedia.

1.2.6. Libro blanco sobre la educación y la formación: Enseñar y aprender - Hacia la sociedad cognitiva

El Libro blanco que publicó la Comisión en 1995 pretendía ser una continuación del Libro blanco de dos años atrás sobre el “Crecimiento, la competitividad y el empleo”. En el preámbulo de este nuevo Libro blanco, se comenta que las medidas tomadas anteriormente no han contribuido al descenso de las cuotas de desempleo, y que por lo tanto, la educación y la formación se ven como un medio para afrontar el problema del paro.

De acuerdo con el título de este Libro blanco, se analiza el concepto de sociedad de aprendizaje, explicando que este término describe la sociedad del futuro, en la que los sistemas educativos, en los que se incluyen los profesores, desempeñarán un papel importante (Comisión Europea 1995: 2).

Además, se hace referencia a las raíces comunes de los europeos en las que se basa el exitoso funcionamiento del programa ERASMUS:

The diversity of the education systems of the EU notwithstanding, there is a European approach to education based on common historic roots, from which stems the success of cooperation between higher education establishments, for example, in the ERASMUS programme which has provided mobility for 500 000 young students.

También se hace mención de la dimensión europea en la educación la cual tendrá que jugar un papel importante en los diferentes sistemas educativos:

In the new context of the internationalisation of the economy,

dissemination of the new technologies and the risk of cultural uniformity, Europe more than ever before is an appropriate level for action. This will in the future be amply borne out by the impact of free movement of people, which will make it essential for national education and training systems to consider European dimension.

La segunda parte del libro está dedicada a los cinco objetivos generales de la sociedad de aprendizaje:

1. Fomentar la adquisición de nuevos conocimientos
2. Acercar las escuelas y las empresas
3. Combatir la exclusión
4. Dominio de tres lenguas comunitarias
5. Tratar la inversión de capital y la inversión en la formación de la misma manera

Dentro del primer objetivo, se dedica un apartado a la movilidad, que, según el Libro blanco, contribuye a ampliar el horizonte de los individuos, estimula su agilidad intelectual y sube el nivel general del aprendizaje. (*ibídem*: 34).

Bajo el lema “Student mobility will be made easier”, se recogen algunos de los obstáculos de la movilidad, que serán analizados en profundidad un año más tarde en un libro verde dedicado a “Los obstáculos de la movilidad transnacional”, como veremos a continuación. Entre las decisiones que favorecen la movilidad se menciona la resolución del Parlamento Europeo y las conclusiones del Consejo de Ministros de 1993, según las cuales un estudiante que obtiene una beca en su país podrá disfrutar de ella estando en cualquier país de la Unión Europea. Además, se crearán programas “másters” en cooperación con varias instituciones de educación superior, cuyos titulados disfrutarán del mutuo reconocimiento de cualificaciones. Otro elemento más que facilitará la movilidad de los estudiantes dentro de la Unión es el llamado sistema de transferencia de créditos (*European Credit Transfer System - ECTS*) mediante el cual se fomentará el mutuo reconocimiento académico.

En el apéndice de este Libro blanco se mencionan varios proyectos dentro del marco del programa SÓCRATES, entre los cuales destacamos “Tradutech” (European Network of Translation/Interpreting Schools - ERASMUS). Se trata de una red de 40 escuelas de traducción europeas que colaboran en movilidad de estudiantado y profesorado.

1.2.7. Libro verde: Los obstáculos para la movilidad transnacional

En 1996 la Comisión publica dentro del marco de “Educación - formación – investigación” un Libro verde titulado “Los obstáculos para la movilidad transnacional”. Como indica el título, el libro trata los obstáculos principales de la movilidad, a saber:

1. Dificultades vinculadas al derecho de residencia
2. El trato diferente a los investigadores en formación dependiendo de los países
3. Las exacciones obligatorias aplicables a las diferentes categorías de personas
4. La protección social
5. El reconocimiento, la certificación, la validación
6. La territorialidad de las becas
7. Obstáculos socioeconómicos
8. Obstáculos administrativos
9. Obstáculos lingüísticos y culturales
10. Obstáculos prácticos

En este último apartado, se hace mención a problemas relacionados con la falta de información antes de la salida al extranjero, sobre las posibilidades de formación, los requisitos administrativos, las condiciones de vida en el país de acogida, etc. Además se mencionan problemas prácticos, como pueden ser la falta de alojamiento y los gastos bancarios entre otros.

Aparte de los problemas mencionados, se citan otros que se oponen a la movilidad en materia de educación, de formación y de investigación. Por un lado, existen obstáculos de tipo general, como, por ejemplo, el escaso aprendizaje de lenguas extranjeras y, por otro lado, hay obstáculos más específicos, como puede ser el acceso de los estudiantes de terceros países a las acciones de educación y de formación organizadas en otros estados, distintos a sus países de acogida.

Antes de proponer líneas de actuación para los obstáculos mencionados, este Libro verde dedica un apartado a la movilidad y la ciudadanía europea, en el que se habla de Europa como un espacio abierto y de la posibilidad de circular en los diferentes estados. Además se menciona la movilidad virtual que, gracias a las nuevas

tecnologías de la información, se ha desarrollado mucho, pero que en ningún momento puede reemplazar la movilidad real.

También se analizan, de forma sucinta, los beneficios de la movilidad:

La movilidad permite el desarrollo de una conciencia europea a través de un mejor conocimiento del otro por la vía del descubrimiento de nuevas realidades culturales y sociales y debe contribuir al desarrollo de una solidaridad entre todos los europeos y reforzar una Europa del “mejor-estar”, que ofrezca a todos posibilidades para el presente y para el futuro.

(Comisión Europea 1996:1)

Aparte de estos beneficios, se hace también referencia a otro tipo de beneficios, como son el desarrollo de las competencias sociales, la creatividad o la iniciativa de las personas:

Con ello persigue también la mejora de las competencias sociales de los individuos mediante el aprendizaje de la comunicación y de la vida en sociedad y por el respeto de la diferencia, fomenta el aumento de competencias lingüísticas y contribuye al desarrollo de una “ciudadanía europea” complementaria a la ciudadanía de origen (...).

(...) Además, la movilidad transnacional favorece la cooperación entre las instituciones de enseñanza y de investigación y el mundo de trabajo, lo que permite mejorar la calidad de la educación (...).

(...) también desarrolla el sentido de creatividad, de iniciativa y de espíritu de empresa.

(*ibídem*: 1)

En la segunda parte del libro, se analizan uno por uno los obstáculos y se proponen líneas de actuación. Cabe destacar que en el apartado de “Reconocimiento, certificación y validación” se menciona que “en el programa comunitario SÓCRATES/ERASMUS, el reconocimiento académico es una condición sine qua non de la movilidad”, y que el ECTS “representa un modelo interesante, enteramente basado en la cooperación de las universidades, que trabajan conjuntamente por su

propia voluntad para facilitar el reconocimiento académico de los períodos efectuados en el centro de otro Estado miembro” (*ibídem*: 21)

Dentro de los obstáculos administrativos derivados de la organización de las escuelas y las universidades se menciona la estructura del año escolar / académico que difiere de un país a otro. Como solución a este obstáculo se propone una convergencia de las fechas de inicio del año académico para los centros de enseñanza superior, según el deseo expresado por el Consejo de Ministros en 1991.

Otro obstáculo, dentro del mismo apartado, son los exámenes. En ocasiones, los estudiantes no pueden presentarse a los exámenes del país de acogida, o se presentan, pero éstos no son reconocidos en el país de origen. Otras veces, los estudiantes que se encuentran en otro estado no participan en los exámenes de su centro de origen, lo cual puede plantear un problema para la obtención del título.

A los obstáculos mencionados, este Libro verde presenta en su tercera parte nueve líneas de actuación, poniendo énfasis, sin embargo, en que estas líneas “no son exhaustivas pero deberían permitir iniciar el debate y descubrir otros problemas u obstáculos, acompañándolos de ejemplos concretos”. (*ibídem*: 28). Hemos aquí las líneas de actuación propuestas:

1. Reconocer la condición de joven en prácticas y de voluntario
2. Aplicar un trato uniforme a los investigadores becarios comunitarios en formación
3. Garantizar una protección social a toda persona en movilidad transnacional en el marco de una formación
4. Crear un espacio europeo de cualificaciones
5. Suprimir la territorialidad de las becas y de las ayudas nacionales
6. Mejorar la situación de los nacionales de terceros países que residen legalmente en la Unión Europea en materia de formación
7. Reducir los obstáculos socioeconómicos
8. Reducir los obstáculos lingüísticos y culturales
9. Mejorar la información disponible y las prácticas administrativas

En cuanto a la línea de actuación número 4 “Crear un espacio europeo de cualificaciones”, una de las propuestas es que se fomente el mutuo reconocimiento académico mediante la generalización del sistema de transferencia de créditos de enseñanza, dentro del espíritu del sistema ECTS.

Referente a la línea de actuación número 8, es decir “Reducir los obstáculos lingüísticos y culturales”, las propuestas que se incluyen son las siguientes:

- El aprendizaje de al menos dos lenguas comunitarias es ya una condición indispensable para que los ciudadanos de la Unión puedan beneficiarse de las posibilidades profesionales y personales que les abre la realización del mercado interior.
- Cualquier acción de movilidad debería ir precedida de una preparación lingüística.
- La formación debería ir acompañada de una preparación cultural y de una iniciación al marco de vida y al medio de trabajo del país de acogida.
- En los Estados miembros deberían llevarse a cabo acciones piloto para sensibilizar a los jóvenes, en particular en lo que se refiere a la “ciudadanía europea” y al respeto de las diferencias culturales y sociales.
- Los organismos nacionales de apoyo a los programas comunitarios deben ayudar aún más a las personas que quieran efectuar una formación en un Estado miembro con una “lengua de menor difusión y menos enseñada”.

Como se puede observar, las propuestas ponen énfasis tanto en la preparación lingüística como cultural de las personas que van a efectuar una estancia en otro país, dado que ésta puede facilitar su adaptación e integración en el nuevo entorno.

Por último, en la línea de actuación número 9 “Mejorar la información disponible y las prácticas administrativas”, el Libro verde propone facilitar información útil a las personas en movilidad a través de Internet y poner a su disposición bases de datos como EURES, ORTELIUS, EURODESC, CORDIS, NARIC y EURYDICE. Además se comenta la posibilidad para los estudiantes en movilidad de poder realizar exámenes por correspondencia.

1.2.8. El proceso de Bolonia (Declaraciones de La Sorbona, Bolonia, y los comunicados de Praga, Berlín)

El proceso de Bolonia empezó el 25 de mayo de 1998, cuando los Ministros de Educación de Alemania, Francia, Italia y el Reino Unido firmaron la Declaración de La Sorbona, según la cual se pretendía formar un “Espacio Europeo de Educación

Superior”. Dicha Declaración fue el primero de una serie de pasos que tienen como meta el cambio de la educación superior en Europa; en ella se habla de una Europa del conocimiento que se ha de basar en las dimensiones intelectuales, culturales, sociales y técnicas del Viejo Continente. Se hace además especial hincapié en que todavía hay demasiados estudiantes que terminan sus estudios universitarios sin haberse beneficiado de un período de estudios en un país extranjero. Por lo tanto, la Declaración de la Sorbona incluye entre sus prioridades la eliminación de las barreras así como la promoción de la movilidad del estudiantado y el profesorado. En especial, se recomienda que los estudiantes tanto de grado como de postgrado pasen un período de, al menos, un semestre en una universidad extranjera.

El segundo paso en el proceso de la creación de un Espacio Europeo de Educación Superior se dio con la celebración de una nueva conferencia un año más tarde, concretamente el 19 de junio de 1999. En dicha conferencia se reunieron 29 ministros de Educación europeos en Italia para firmar la Declaración de Bolonia. Como se puede comprobar por el número de ministros, la Declaración no sólo fue firmada por los países miembros de la Unión, sino también por los países del Espacio Europeo de Libre Comercio, así como por países del este y centro de Europa.

En la Declaración de Bolonia, además de apoyar los principios generales de la Declaración de la Sorbona, los países firmantes se comprometen a coordinar sus políticas para alcanzar antes del año 2010 los siguientes objetivos:

- La adopción de un sistema de títulos de sencilla legibilidad y comparabilidad, a través de la introducción de Suplemento europeo al título, con tal de favorecer la *employability* (ocupabilidad) de los ciudadanos europeos y la competitividad internacional del sistema europeo de enseñanza superior.
- La adopción de un sistema basado esencialmente en dos ciclos principales, de primer y segundo nivel respectivamente. El acceso al segundo ciclo precisa de la conclusión satisfactoria de los estudios de primer ciclo, que duran un mínimo de tres años. El título otorgado al final del primer ciclo será utilizable como cualificación en el mercado laboral europeo. El segundo ciclo debe conducir a un título de máster o doctorado, como ya ocurre en muchos países europeos.
- El establecimiento de un sistema de créditos –como el modelo ECTS– como medio de promover la movilidad de estudiantes. Los créditos también pueden adquirirse en otros contextos, como la formación permanente, siempre que estén

reconocidos por la universidad receptora en cuestión.

- La promoción de la movilidad mediante la eliminación de los obstáculos para el pleno ejercicio de la libre circulación con especial atención a lo siguiente:
 - Para los estudiantes: el acceso a oportunidades de estudio y formación, y a servicios relacionados.
 - Para profesores, investigadores y personal técnico-administrativo: el reconocimiento y valorización de períodos de investigación en contextos europeos relacionados con la docencia y la formación, sin perjuicio para los derechos adquiridos.
- La promoción de una colaboración europea en la garantía de calidad con vistas al diseño de criterios y metodologías comparables.
- La promoción de las dimensiones europeas necesarias en la enseñanza superior, sobre todo en lo que respecta al desarrollo curricular, colaboración interinstitucional, planes de movilidad y programas integrados de estudio, formación e investigación.

Tras esta Declaración, y dentro del marco del Proceso de Bolonia, el 19 de mayo de 2001 se celebró la Conferencia de Praga, cuyo objetivo fue, según el propio texto de la Declaración de Bolonia, “evaluar los avances conseguidos y las nuevas medidas a tomar”. En efecto, tras examinar el informe “Fomentando el Proceso de Bolonia”, los Ministros “encontraron que los objetivos establecidos en la Declaración de Bolonia han sido ampliamente aceptados y utilizados como base para el desarrollo de la educación superior por la mayoría de los firmantes así como también por universidades y otras instituciones de educación superior”. (Declaración de Praga 2001: 1). Además, se reafirmó que los esfuerzos para promover la movilidad deberían ser continuados. A continuación, los Ministros exponen las siguientes acciones basadas en los objetivos del Proceso de Bolonia:

- a. Adopción de un sistema de niveles fácilmente legible y comparable
- b. Adopción de un sistema basado esencialmente en dos ciclos principales
- c. Establecimiento de créditos
- d. Promoción de la movilidad

- e. Promoción de la cooperación europea en la garantía de calidad
- f. Promoción de las dimensiones en educación superior

Además de exponer estas acciones, se hizo especial hincapié en el aprendizaje a lo largo de vida, en las instituciones y estudiantes de educación superior, así como en la promoción del atractivo del Espacio de Educación Superior Europea.

El siguiente encuentro de los Ministros se celebró el 19 de septiembre 2003 en Berlín con la participación de 33 Ministros de educación. El resultado de esta conferencia fue el comunicado “Realising the European Higher Education Area”. El comunicado, aparte de observar los avances en el proceso de Bolonia, fijó los siguientes objetivos:

- Evaluación de la calidad
- La estructura de los títulos
- Promoción de la movilidad
- Establecimiento de un sistema de créditos
- Reconocimiento de estudios cursados: Adopción de un sistema de niveles fácilmente legible y comparable
- Instituciones de educación superior y estudiantes
- Promoción de la dimensión europea
- Promoción del atractivo de Espacio Europeo de Educación Superior
- Aprendizaje a lo largo de la vida

Como se puede constatar, el Comunicado de Berlín recogió las acciones complementarias fijadas en el Comunicado de Praga, y las incorporó a los objetivos para alcanzar.

Cabe destacar, que en esta conferencia se hizo especial hincapié en la evaluación de la calidad del Espacio Europeo de Educación Superior. ENQA² junto con EUA³, EURASHE⁴ y ESIB⁵ elaborarán criterios para dicha evaluación.

En cuanto a la movilidad, se observó un aumento de estudiantes móviles desde

² ENQA: The European Network for Quality Assurance in Higher Education

³ EUA: European University Association

⁴ EURASHE: European Association of Institutions of Higher Education

⁵ ESIB: The National Unions for Students in Europe

la última reunión, y se aseguró la eliminación de todos los obstáculos a la movilidad.

Además, en este comunicado se animó la participación de los estudiantes en la gestión de la educación superior.

La próxima conferencia está fijada para el 19 de mayo de 2005 y se celebrará en Bergen.

Como hemos podido comprobar por esta breve exposición, el proceso de Bolonia es un proceso continuo que se compone de varias fases, algunas de las cuales hemos analizado. No obstante, hay otros acontecimientos que merecen al menos una breve mención y que hemos resumido en la siguiente tabla.

Lugar	Fecha	Acontecimiento
Sorbona	25 de mayo 1998	Declaración de la Sorbona
Bolonia	19 de junio 1999	Declaración de Bolonia
Lisboa	23 de marzo 2000	Consejo Europeo de Lisboa
Leiria	24 de noviembre 2000	Seminario Internacional sobre Sistemas de Transferencias de Créditos
Niza	7 de diciembre 2000	Conclusiones de la Presidencia del Consejo Europeo. Plan de acción para fomentar la movilidad en Europa.
Helsinki	16 de febrero 2001	Seminario Internacional sobre Titulaciones Superiores
Malmö	2 de marzo 2001	Análisis de la Educación transnacional
Göteborg	22 de marzo 2001	Convención de Asociaciones de estudiantes Europeas
Salamanca	29 de marzo 2001	Convención de las Instituciones Universitarias Europeas
Praga	19 de mayo 2001	Reunión de los Ministros de Educación europeos
Barcelona	15 de marzo 2002	Consejo Europeo de Barcelona
Berlín	19 de septiembre 2003	Reunión de los Ministros de Educación europeos
Bonn	17 de marzo 2005	Seminario sobre la movilidad de estudiantes en el Espacio Europeo de Educación Superior
Bergen	19 de mayo 2005	Reunión de los Ministros de Educación europeos

Tabla 3: El proceso de Bolonia

1.2.9. Resolución del Consejo y de los representantes de los gobiernos de los Estados miembros reunidos en el seno del Consejo sobre el plan de acción para la movilidad

El 14 de diciembre de 2000 el Consejo de la Unión Europea junto con los representantes de los gobiernos de los Estados miembros aprueban el Plan de acción para la movilidad presentado a los Ministros de Educación tres meses atrás, en concreto el 30 de septiembre. En dicho plan se proponen tres objetivos:

1. Definir y democratizar la movilidad en Europa
2. Fomentar las formas de financiación adecuadas
3. Incrementar la movilidad mejorando sus condiciones.

Estos tres objetivos generales tienen como fin alcanzar el objetivo general que es la supresión de los obstáculos de movilidad, al mismo tiempo que se intenta su fomento.

Los objetivos específicos se dividen en los siguientes cuatro grupos:

- A. Favorecer la movilidad en Europa
- B. Favorecer la financiación de la movilidad
- C. Incrementar y mejorar las posibilidades de movilidad
- D. Valorizar los períodos de movilidad

En cuanto al primer objetivo específico (“Favorecer la movilidad en Europa”), se proponen medidas concretas que están divididas en cuatro categorías: “Formar a «personas expertas» en movilidad en Europa”, “desarrollar el multilingüismo, facilitar el acceso a la información relativa a la movilidad” y “realizar una cartografía de la movilidad” (Diario oficial de las Comunidades Europea 2000: 6-7). Entre las medidas concretas destacamos la creación de una página sobre movilidad, así como de una base de datos con todos los programas de movilidad.

Referente al segundo objetivo específico (“Favorecer la financiación de la movilidad”), las medidas se dividen en dos grupos: “la reflexión sobre la financiación” y “la democratización de la movilidad”. Llama la atención la medida 214 sobre la multiplicidad de socios, es decir ofrecer un “incentivo al sector privado,

empresas, fundaciones, interlocutores sociales para que participen en la financiación de la movilidad (recurriendo, por ejemplo, a la creación de fundaciones o a la constitución de garantías para préstamos bancarios)” (*ibídem*: 7). Otras medidas importantes son las concernientes al mantenimiento de las prestaciones sociales durante el período de movilidad o la igualdad de retribuciones que dará a los jóvenes en movilidad la oportunidad de disfrutar de tarifas preferenciales.

Respecto al tercer objetivo (“Incrementar y mejorar las posibilidades de movilidad”) se propone “crear nuevas formas de movilidad, mejorar la recepción de las personas en situación de movilidad, facilitar el calendario de movilidad y conferir un estatuto adaptado a las personas en situación de movilidad” (*ibídem*: 8-9). Las medidas concretas que se mencionan son la creación de universidades de verano, el ofrecimiento de cursos en internet, la elaboración de un calendario académico europeo, o la creación de una tarjeta europea para jóvenes en movilidad.

Por último, en lo que se refiere al último objetivo (“valorizar los períodos de movilidad”), se pretende “multiplicar los puentes desarrollando el sistema de reconocimiento y equivalencia de títulos y formaciones y reconocer la experiencia adquirida” (*ibídem*: 9).

1.2.10. Recomendación relativa a la movilidad en la Comunidad de los estudiantes, las personas en formación, los voluntarios, los profesores y los formadores

El 10 de julio de 2001 el Parlamento Europeo y el Consejo proponen una recomendación relativa a la movilidad de las personas. Dicha recomendación comienza por una mención de los beneficios que acarrea la movilidad transnacional, es decir el desarrollo de las diversas culturas nacionales y el enriquecimiento del bagaje cultural y profesional. Además, se pone énfasis en cómo semejantes experiencias “resultan aún más necesarias ante las limitadas perspectivas de empleo actuales y en un mercado de trabajo que exige mayor flexibilidad y capacidad de adaptación a los cambios.” (Consejo Europeo: L215/30 de 9.8.2001).

No obstante, a pesar de los beneficios mencionados, la movilidad sigue siendo para muchas personas una meta inalcanzable: “Las personas que desean ejercer la movilidad en los ámbitos de la educación (...) se desalientan a menudo ante los

numerosos obstáculos que encuentran, como demuestran la peticiones que dirigen al Parlamento Europeo.” (*ibídem*: 31). Por tal razón, es imprescindible que la Unión continúe los esfuerzos para superar los obstáculos de la movilidad.

En este contexto, la recomendación del Consejo y del Parlamento propone una serie de medidas entre las que destacamos las siguientes:

- Medidas que conducirán a la reducción de los obstáculos lingüísticos y culturales, como son el aprendizaje de las menos dos lenguas comunitarias y la preparación lingüística y cultural antes de desplazamiento al país de acogida.
- Medidas para fomentar un espacio europeo de las cualificaciones, como es del documento “Europass-Formación”, la elaboración de un marco común europeo de competencias, así como el “Currículum vitae europeo”.
- Medidas para ofrecer el mismo apoyo a las personas móviles que reciben los ciudadanos del país de acogida (reducciones en los transportes públicos, ayudas para el alojamiento y la manutención). Fomento de la creación de una “Tarjeta de la persona en movilidad”.
- Medidas que faciliten la integración de los estudiantes móviles en el sistema educativo del país de acogida, así como su reinserción al sistema de su país de origen tras su retorno. En concreto, se proponen medidas de orientación académica y de ayuda psicopedagógica.

Como hemos podido constatar por esta breve exposición de algunas de las medidas propuestas por el Consejo y el Parlamento, la movilidad transnacional está entre las prioridades de la Unión. Todas las medidas están encaminadas hacia la eliminación de los obstáculos conocidos a la movilidad y al aumento del número de personas móviles.

1.2.11. Libro blanco: Un nuevo impulso para la juventud europea

Aunque este Libro blanco no esté directamente relacionado con la educación, consideramos que merece la pena mencionarlo brevemente, dado que se trata de una las publicaciones más recientes de la Comisión y trata, además, de los jóvenes de Europa, en los que se incluyen los estudiantes universitarios.

En este libro se hace mención, una vez más, de la dimensión europea, que “creará una dinámica sobre el terreno, estimulará la creatividad permitiendo el

intercambio y la comparación de las buenas prácticas” (Comisión Europea 2002: 8).

El Libro blanco tiene como fundamento el artículo 149 del Tratado de la Comunidad Europea (artículo 126 del Tratado de la Unión) que sirve como base para una serie de acciones como es *Juventud*. Dicho programa fomenta, entre otras cosas, la movilidad y el intercambio de los jóvenes.

Tras analizar los nuevos retos de la sociedad para los jóvenes, es decir, la evolución demográfica, las transformaciones que experimenta la juventud, la implicación de los jóvenes en la vida pública, la integración europea, así como la globalización, se pasa a exponer los temas en los que se debería tener más en cuenta a la juventud. Estos temas son:

- la educación, el aprendizaje permanente y la movilidad
- el empleo
- la integración social
- los jóvenes contra el racismo y la xenofobia
- la autonomía de los jóvenes.

Estos temas serán incluidos en el susodicho programa *Juventud*, que servirá como instrumento al servicio de la cooperación entre los diferentes agentes que actúan en el ámbito de la juventud.

1.3. Los programas de intercambio de la Unión Europea

La Unión Europea cuenta en la actualidad con uno de los más completos sistemas de intercambios organizados.

Hay principalmente dos programas de acción en marcha que son SÓCRATES y LEONARDO. Dentro de estos dos programas se comprenden otros tan conocidos como ERASMUS, Comenius o LINGUA. A continuación ofreceremos un breve análisis de esos programas y de sus principales objetivos, así como de las diferentes fases por las que han pasado.

1. 3. 1. ERASMUS

No cabe ninguna duda de que ERASMUS (European Community Action Scheme for Mobility of University Students) es el programa de intercambio por excelencia de la Unión Europea. Fue inaugurado en 1987, como culminación de los Programas Conjuntos de Estudios (1976-1987), y pasó por varias fases, que resumiremos a continuación, para ser considerado, con más de un millón de estudiantes móviles, el mayor programa de intercambio del mundo.

La primera fase de ERASMUS duró dos años (1987-1989) y en él participaron los entonces doce Estados miembros de la Comunidad (Alemania, Bélgica, Dinamarca, España, Francia, Grecia, Irlanda, Italia, Luxemburgo, Países Bajos, Portugal y el Reino Unido).

Tras el éxito de esta primera fase, empieza la segunda en 1990 para acabar cinco años más tarde, es decir, en 1995. El presupuesto de esta fase duplica el de la primera, lo cual demuestra lo exitoso que se consideraba. A partir de 1991 se incorpora a los países participantes la antigua República Democrática de Alemania, y en 1992 Austria, Finlandia, Islandia, Liechtenstein, Noruega, Suecia y Suiza.

La tercera fase empieza en 1995 bajo el nombre de SÓCRATES. En dicho programa se incorporan los programas ERASMUS, COMENIUS (Programas de cooperación a nivel de educación primaria y secundaria), LINGUA (Programas para la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras), GRUNDTVIG (Educación para adultos y otros itinerarios educativos) y el programa sobre educación abierta y a distancia, actualmente conocido como MINERVA. Los objetivos de SÓCRATES según la Comisión son los siguientes:

1. Reforzar la dimensión europea y la educación a todos los niveles.
2. Mejorar el conocimiento de los idiomas de la Unión Europea.
3. Promover la cooperación y la movilidad en todos los ámbitos de la educación.
4. Fomentar la innovación en la educación.
5. Promover la igualdad de oportunidades en todos los sectores de la educación.

La cuarta y última fase de ERASMUS incluye los años 2000-2006 y se caracteriza por su simplicidad y flexibilidad. Simplicidad en el sentido de que se

disminuye el número de objetivos específicos del programa, y flexibilidad en cuanto a las diferentes combinaciones de los módulos ofrecidos. Además, se incrementa el presupuesto en un 30%. En ésta última fase participan un total de 31 países: los 15 antiguos miembros (Alemania, Austria, Bélgica, Dinamarca, España, Finlandia, Francia, Grecia, Irlanda, Italia, Luxemburgo, Países Bajos, Portugal, Reino Unido, Suecia), los 3 países del Espacio Económico Europeo (Islandia, Liechtenstein y Noruega), los 10 nuevos miembros (Chipre, Estonia, Hungría, Letonia, Lituania, Malta, Polonia, la República Checa, Eslovaquia y Eslovenia), así como los 3 países candidatos (Bulgaria, Rumania y Turquía).

A continuación haremos un recorrido más detallado de las diferentes fases que comprende el programa ERASMUS, desde sus comienzos en 1987 hasta la actualidad.

<i>Fases ERASMUS/SÓCRATES</i>	<i>Duración</i>
Primera fase ERASMUS	1987-1990
Segunda fase ERASMUS	1990-1995
Primera fase SÓCRATES	1995-1999
Segunda fase SÓCRATES	2000-2006

Tabla 4: Las fases de ERASMUS - ERASMUS/SÓCRATES

1. 3. 1. 1. ERASMUS primera y segunda fase

En 1987 el Consejo Europeo, tras una propuesta de la Comisión, aprueba la adaptación del *Programa de Acción de la Comunidad Europea en materia de movilidad de los estudiantes* (ERASMUS). Según dicha decisión del Consejo, los objetivos establecidos para el programa se pueden resumir en lo siguiente:

- a. conseguir un aumento importante del número de estudiantes de universidad que cursen estudios integrados en otro Estado miembro, de forma que la Comunidad pueda disponer de personal con una experiencia directa de la vida económica y social de otros Estados miembros, sin dejar de garantizar la igualdad de oportunidades entre los estudiantes de uno y otro sexo que se beneficien de esta movilidad

- b. promover una amplia e intensa cooperación entre las universidades de todos los Estados miembros
- c. movilizar todo el potencial intelectual de las universidades de la Comunidad mediante una mayor movilidad del personal docente, que permita mejorar, de esta forma, la calidad de la enseñanza y de la formación dispensadas por las universidades para garantizar la competitividad de la Comunidad en el mercado mundial
- d. reforzar las relaciones entre los ciudadanos de los diferentes Estados miembros para consolidar el concepto de una Europa de los Ciudadanos
- e. disponer de titulados que tengan una experiencia directa de cooperación intracomunitaria y crear, de esta forma, una base a partir de la cual pueda desarrollarse, a nivel comunitario, una cooperación intensa en materia económica y social.

La primera fase del programa ERASMUS que duró del 1 de julio de 1987 hasta el 30 de junio de 1990 contiene 4 acciones:

- 1) Creación y funcionamiento de una red universitaria europea
- 2) Sistema de becas ERASMUS para los estudiantes
- 3) Medidas dirigidas a promover la movilidad mediante el reconocimiento académico de los títulos y períodos de estudios
- 4) Medidas complementarias dirigidas a promover la movilidad de los estudiantes dentro de la Comunidad.

La primera acción “Creación y funcionamiento de una red universitaria europea”, abarcaba el establecimiento de una red europea para la cooperación universitaria destinada a estimular los intercambios de estudiantes a escala universitaria. Asimismo, se concedieron ayudas económicas a las universidades para su participación en un programa común, así como al personal docente y administrativo para realizar visitas con el fin de promover la elaboración de programas de estudios comunes.

La segunda acción “Sistema de becas ERASMUS para estudiantes”, incluía ayuda financiera directa a los estudiantes universitarios mediante el reparto de un determinado número de becas. Dichas becas cubrieron los gastos de movilidad, la

preparación lingüística, así como los gastos originados por el coste de vida más elevado del país de destino. Cabe mencionar que las becas sólo se concedían si la universidad de origen del estudiante reconocía plenamente como válido el período (de 3 a 12 meses) que éste había cursado en otro Estado miembro.

Con la tercera acción “Medidas dirigidas a promover la movilidad mediante el reconocimiento académico de los títulos y períodos de estudios”, se promovió el “sistema europeo de unidades capitalizables (créditos académicos) transferibles en toda la Comunidad (European Credit Transfer System)”, así como el desarrollo de una “red comunitaria de centros nacionales de información sobre el reconocimiento académico de los títulos y períodos de estudios.” De este modo se facilitaba el intercambio de información, sobre todo mediante un sistema informatizado de datos. Por último, esta acción incluía la promoción del desarrollo de currículos comunes entre universidades de diferentes Estados miembros, a fin de facilitar el reconocimiento académico de títulos y períodos de estudios.

La cuarta acción “Medidas complementarias para promover la movilidad de los estudiantes en la Comunidad” incluía la promoción de los intercambios interuniversitarios de enseñantes, a los cuales se les otorgaba ayuda económica. Además, a fin de asegurar el apoyo informativo a ERASMUS y de promover el conocimiento de los diferentes sistemas universitarios en los Estados miembros, ERASMUS prestó su ayuda financiera al personal docente y administrativo, para que se familiarizara con la situación actual y las orientaciones futuras de su especialización en los demás países de la Comunidad. También se otorgaron ayudas a determinadas asociaciones de universidades, así como premios ERASMUS tanto a los estudiantes como al personal docente que fomentaron el desarrollo de la cooperación interuniversitaria de la Comunidad. Por último, se apoyaron publicaciones sobre las posibilidades de estudiar y enseñar en otro país, sobre los desarrollos importantes, así como los modelos innovadores de la cooperación universitaria, y sobre la valoración continua del programa ERASMUS.

Es digno de mención que ya desde la creación del programa ERASMUS en 1987 se podían entrever, sobre todo en las acciones que apoyaban la elaboración de programas de estudios comunes, los primeros pasos de la Construcción del Espacio Abierto de Educación Superior que comenzaría unos diez años más tarde.

En el año 1989, tras dos años de funcionamiento del programa ERASMUS, el Consejo aprobó una decisión por la que se modificaba la decisión anterior de 1987

sobre ERASMUS. Algunos de los cambios introducidos en esta segunda Decisión son la inclusión de los estudiantes de doctorado, quienes pueden efectuar parte de sus estudios en otro país, así como la propuesta que la preparación lingüística de los estudiantes ERASMUS se realice preferiblemente en el país de acogida, como continuación, de la preparación lingüística que hayan recibido los estudiantes en su país de origen, antes de la incorporación del estudiante a la universidad de acogida.

El presupuesto para este segundo período ERASMUS, como mencionamos anteriormente dobló el del primero, lo cual hace evidente el gran interés que despertó dicho programa de intercambios. Cabe destacar que el primer año (1987) el número de estudiantes móviles era de 3000, mientras que cinco años más tarde (1992) alcanzó los 50.000.

1. 3. 2. SÓCRATES

A mediados de la década de los 90, la Comisión decide abarcar muchos de los programas comunitarios que se han ido creando en un nuevo programa: SÓCRATES. Dicho programa, que sigue funcionando en la actualidad, ha pasado por dos fases:

1. Primera fase: 1995-1999
2. Segunda fase: 2000-2006.

A continuación examinaremos estas dos fases, así como las acciones que incluyen las mismas.

1. 3. 2. 1. SÓCRATES I

El 14 de marzo de 1995, el Parlamento Europeo y el Consejo publican la “Decisión por la que se crea el programa de acción comunitario Sócrates”. Este programa comprende tres ámbitos, que son la enseñanza superior (ERASMUS), la enseñanza escolar (COMENIUS), así como acciones transversales en el ámbito de las aptitudes lingüísticas en la Comunidad (LINGUA), en la enseñanza abierta y a distancia y en los intercambios de información y de experiencias (incluidos EURYDICE⁶ y ARION⁷).

⁶ EURYDICE: Base de datos que contiene información sobre los sistemas educativos de los diferentes

Como hemos mencionado anteriormente, el objetivo de la Comisión era crear un nuevo programa que comprendía algunos de los programas ya existentes.

SÓCRATES está dividido en tres capítulos, cada uno de los cuales contiene varias acciones.

1. 3. 2. 1. 1. ERASMUS tercera fase

La tercera fase de ERASMUS comprende los años 1995-1999 y contiene dos acciones.

La primera acción de ERASMUS “Promoción de la dimensión europea en las universidades” consta de cuatro partes:

- A. Cooperación interuniversitaria
- B. Otras actividades para el fomento de la dimensión europea en la universidad
- C. Contratos institucionales
- D. Proyectos universitarios de cooperación sobre temas de interés común

Dentro del contexto de la “Cooperación interuniversitaria”, la Comunidad se compromete a conceder ayuda financiera para la organización de la movilidad estudiantil y del profesorado, para la promoción del sistema ECTS, para la elaboración en común de programas de estudios superiores de nivel básico y avanzado con el fin de facilitar el reconocimiento académico, así como para programas intensivos de enseñanza de corta duración. Además, está previsto apoyo económico a profesores y personal administrativo de las universidades para efectuar visitas de estudios destinadas a la preparación de la cooperación, y también para estudiantes universitarios que tomen parte en la preparación de los proyectos de cooperación.

Otras actividades para el fomento de la dimensión europea en la universidad se consideran la introducción en los planes de estudios de materias que fomenten la comprensión de las características culturales, artísticas, económicas y sociales de los demás países de la Unión. Además, se apoyará la introducción de elementos relativos

Estados miembros

⁷ ARION: Acción de la Comunidad Europea que consiste en visitas de estudio para especialistas de la educación y responsables de la toma de decisiones

a la integración europea, especialmente mediante módulos multidisciplinares o interdisciplinares. Asimismo, se favorecerá el aprendizaje de las lenguas comunitarias, sobre todo de las menos difundidas. También se fomentará la educación a distancia, así como la utilización de las nuevas tecnologías.

En el marco de “Proyectos universitarios de cooperación sobre temas de interés común” la Comunidad prestará su apoyo económico a proyectos comunes que permitan la difusión de las experiencias y de los conocimientos adquiridos, la reflexión sobre los aspectos cualitativos e innovadores de la enseñanza superior, la mejora de los métodos pedagógicos, la comparación de los ciclos de estudios y el desarrollo de programas comunes. De nuevo, en este último apartado, se puede entrever el camino que va abriendo la Comunidad hacia el Espacio Abierto de Educación Superior.

En la segunda acción de ERASMUS titulada “Fomento de la movilidad de los estudiantes universitarios y financiación de las becas ERASMUS” se establecen las condiciones que deben cumplir los estudiantes ERASMUS (ser estudiante a tiempo completo, efectuar estudios en la universidad de acogida durante tres a doce meses, tener un nivel de la lengua de la universidad de acogida que les permita seguir las clases, haber cursado al menos un curso completo en la universidad de origen). La universidad de origen por su parte, se compromete a reconocer plenamente los estudios cursados en el extranjero, mientras que la universidad de acogida no impondrá tasas de matrícula a los estudiantes ERASMUS. Asimismo facilitará la acogida de dichos estudiantes, en particular en cuanto a problemas prácticos, incluidos problemas de alojamiento.

Cabe destacar, que los estudiantes ERASMUS, en el marco del plan de fomento de la movilidad y de eliminación de obstáculos para la misma [véase también Comunidad Europea: *Libro verde: Los obstáculos para la movilidad transnacional* (1996)], podrán seguir recibiendo las becas o préstamos que estuvieron recibiendo en su país de origen, dado que la ayuda económica a los estudiantes cubre solamente los gastos de movilidad.

1. 3. 2. 1. 2. Comenius (Enseñanza escolar)

El segundo programa de SÓCRATES, Comenius, se refiere a la enseñanza

escolar y se subdivide en tres acciones:

- Acción 1: La asociación entre los centros escolares
- Acción 2: La educación de los hijos de trabajadores migrantes, así como de los hijos de personas que ejerzan profesiones itinerantes, de viajeros y de gitano; educación intercultural
- Acción 3: La actualización y mejora de las competencias del personal educativo

Dentro del marco de la acción 1 se fomentará la creación de asociaciones multilaterales entre al menos tres centros escolares de tres Estados miembros diferentes. Los alumnos de dichos centros participarán en proyectos multidisciplinares. Asimismo, se fomentará el aprendizaje de lenguas extranjeras, la movilidad de los alumnos, el intercambio de material didáctico, la utilización de las nuevas tecnologías y la educación a distancia.

En la acción 2, se promoverán, entre otras cosas, acciones de educación intercultural orientadas a todos los alumnos. Se concederá, además, ayuda financiera a proyectos que tratan temas como la introducción de métodos pedagógicos interculturales.

Por último, la acción 3 otorgará financiación a proyectos transnacionales que están dedicados a la actualización y mejora de las competencias del personal educativo.

1. 3. 2. 1. 3. Acciones transversales

Además de ERASMUS y Comenius, SÓCRATES incluye una serie de acciones transversales que son las siguientes:

- Acción 1: Las competencias lingüísticas en la Comunidad (LINGUA)
- Acción 2: La enseñanza abierta y a distancia
- Acción 3: Los intercambios de información y de experiencias (incluidos EURYDICE y ARION).

El programa LINGUA es responsable de promover las competencias lingüísticas en la Comunidad, en particular mediante la financiación de estancias en el extranjero para futuros profesores y alumnos, así como de proyectos y actividades que tengan como fin desarrollar los conocimientos lingüísticos y pedagógicos de los profesores o futuros profesores de lenguas.

La acción 2 tiene por objetivo la promoción de la enseñanza abierta y a distancia, sobre todo para las personas que por su situación geográfica o personal no tienen otras posibilidades para acceder a la enseñanza. La Comunidad concederá su apoyo económico a proyectos que traten dichos temas.

La acción 3 tiene como fin promover los intercambios de información y de experiencias, en especial a través de la redes EURYDICE y NARIC⁸, así como mediante el programa ARION que se encarga de prestar apoyo económico al personal con facultades decisorias en el ámbito educativo.

1. 3. 2. 2. SÓCRATES II

La segunda y última fase de SÓCRATES empieza en el año 2000 y se basa en la propuesta que presentó la Comisión al Parlamento y al Consejo en 1998. Dicha propuesta tomó en consideración el Tratado de Ámsterdam (2 de octubre de 1997), la Comunicación de la Comisión “Por una Europa del conocimiento”, el Libro blanco “Enseñar y aprender: Hacia la sociedad del conocimiento”, así como el Libro verde “Educación, formación, investigación: Los obstáculos de la movilidad transnacional”.

Los objetivos que se fijan para esta segunda fase de SÓCRATES son:

- reforzar la dimensión europea de la educación a todos los niveles, en particular favoreciendo un mayor acceso a los recursos educativos europeos y a través del aprendizaje y la difusión de las lenguas, fomentando al mismo tiempo un mejor equilibrio entre hombres y mujeres en todos los sectores de la educación
- promover la cooperación en el ámbito de la educación, en particular estimulando los intercambios entre centros de enseñanza y fomentando la educación abierta y a distancia

⁸ NARIC: Centros nacionales de información sobre el reconocimiento académico

- contribuir a eliminar los obstáculos a esta cooperación, en particular, promoviendo un mejor reconocimiento de los títulos y períodos de educación y desarrollando los intercambios de información
- fomentar las innovaciones, especialmente las relacionadas con las nuevas tecnologías.

Las 8 acciones de la segunda fase de SÓCRATES se encuentran resumidas en la tabla que presentamos a continuación:

<i>Acción</i>	<i>Programa</i>	<i>Campo</i>
Acción 1	ERASMUS	Educación superior
Acción 2	Comenius	Enseñanza escolar
Acción 3	Grundvig	Educación de adultos y otros itinerarios educativos
Acción 4	Lingua	Enseñanza y aprendizaje de lenguas
Acción 5	Minerva	Educación abierta y a distancia: tecnología de la información y la comunicación en el ámbito de la educación
Acción 6	Observación e innovación	
Acción 7	Acciones Conjuntas	
Acción 8	Medidas de acompañamiento	

Tabla 5: SÓCRATES II

1. 3. 2. 2. 1. ERASMUS cuarta fase

La segunda acción de SÓCRATES II es ERASMUS, y comprende 3 acciones secundarias:

- a. La cooperación interuniversitaria europea
- b. La movilidad de estudiantes y profesores universitarios
- c. Redes temáticas.

Como se puede constatar, SÓCRATES II prevé una acción para ERASMUS, mientras que SÓCRATES I comprendía dos acciones. No obstante, aunque la

distribución de las acciones haya cambiado, los contenidos siguen siendo los mismos.

Donde sí se pueden comprobar cambios es en la inclusión de programas como Grundvig y Minerva. En cuanto a este último cabe destacar que SÓCRATES I ya incluía una acción que tenía como objetivo la promoción de la enseñanza abierta y a distancia, pero sólo en SÓCRATES II esta acción se recoge en un programa independiente, es decir Minerva.

1. 3. 2. 2. 2. Otras acciones de SÓCRATES II

Según pone de manifiesto la tabla 5, SÓCRATES II contiene, aparte de ERASMUS, otras 7 acciones, a las cuales dedicaremos una breve mención.

El programa Comenius, que fue creado con SÓCRATES I, se dirige, como ya hemos mencionado, a la enseñanza escolar.

Grundvig tiene como objetivo fomentar la dimensión europea en el aprendizaje a lo largo de la vida, mientras que Lingua, según lo que ya hemos comentado, tiene como fin contribuir a promover y mantener la diversidad lingüística en la Unión Europea.

El objetivo de Minerva consiste en apoyar la educación abierta y a distancia, y la utilización de las nuevas tecnologías en la educación.

La acción “Observación e innovación” fomenta, a través del intercambio de información y de experiencias, la mejora de la calidad y de los sistemas educativos. Asimismo, favorece el proceso de innovación docente, contribuye a la selección de buenas prácticas y apoya el análisis comparativo de sistemas y políticas educativas.

Las acciones 7 y 8 de SÓCRATES II apoyan, respectivamente, acciones conjuntas con otros programas que fomentan la Europa del conocimiento e iniciativas que promueven los objetivos del programa.

1. 3. 3. Los programas JUVENTUD CON EUROPA, LEONARDO DA VINCI y TEMPUS

Aparte de SÓCRATES, que quizás sea el programa comunitario más conocido, existen otros programas, como Juventud con Europa, Leonardo da Vinci o Tempus que presentaremos a continuación.

El programa JUVENTUD CON EUROPA se dirige a jóvenes entre 15 y 25 años que no forman parte de ninguna institución educativa y que desean efectuar un intercambio en otro país de la Unión. En 1994 pasa a su segunda fase, y a partir del año 2000, se incorpora junto con el Servicio Voluntario Europeo al denominado programa JUVENTUD.

El programa comunitario LEONARDO DA VINCI fue creado en 1995 y en ello se incorporan los antiguos programas PETRA (Programas de incorporación de jóvenes y adultos al mundo laboral), FORCE (Programas de formación continua), COMETT (Programas de cooperación entre centros de todos los niveles y empresas), EUROTEC (Programas de adaptación a los cambios tecnológicos en la formación), IRIS (Programas para promover la igualdad de acceso a la formación) y parte del programa LINGUA.

Otro programa de la Unión Europea es TEMPUS. Dicho programa comenzó en 1990, tras la caída del muro de Berlín y la nueva situación política que ello implicaba, y tenía como objetivo conseguir un acercamiento entre la Europa del Este y del Oeste. Concretamente, TEMPUS es un programa de colaboración entre los países de la Unión Europea y los países del sureste de Europa (Albania, Herzegovina, Croacia, la antigua República de Macedonia y la República Federal de Yugoslavia). También participan en él los países de la antigua Unión Soviética (Armenia, Azerbaiyán, Bielorrusia, Georgia, Kirguizistán, Moldavia, Tayikistán, la Federación Rusa, Turkmenistán y Ucrania) y además Mongolia.

Dentro del mismo programa se incluyen los países de Europa Central y del Este (Bulgaria, República Checa, Estonia, Hungría, Letonia, Lituania, Polonia, Rumania, Eslovaquia y Eslovenia), aunque los participantes tienen que financiar su participación, ya que en la actualidad reciben ayuda financiera a través del programa SÓCRATES.

Como ERASMUS / SÓCRATES, TEMPUS se ha desarrollado durante varias

fases. La primera se sitúa entre 1990 y 1993 (TEMPUS I), la segunda entre 1994 y 1998 (TEMPUS II) y la tercera entre 1998 y 2000 (TEMPUS II bis). En el año 2000 empieza, paralelamente al programa SÓCRATES II, la nueva etapa del programa, conocido como TEMPUS III que pretende dirigirse no sólo a la comunidad académica, sino también a otro tipo de profesionales del ámbito de la justicia, del medio ambiente o de los servicios públicos.

El éxito que han experimentado los programas comunitarios que presentamos en este capítulo es innegable. En el año 2002 se celebró la participación de más de un millón de estudiantes en los programas de movilidad de la Unión con “La semana ERASMUS”, que incluía actos en todos los países participantes.

<i>Fases de TEMPUS</i>	<i>Duración</i>
TEMPUS I	1990-1993
TEMPUS II	1994-1998
TEMPUS II bis	1998-2000
TEMPUS III	2000-2006

Tabla 6: Las fases de TEMPUS

1. 3. 4. Erasmus World

En el mes de julio de 2002 la Comisión Europea presentó una propuesta de decisión del Parlamento Europeo y del Consejo “por la que se establece un programa de cara a la mejora de la calidad de la enseñanza superior y la promoción del entendimiento intercultural mediante la cooperación con terceros países (Erasmus World)”. Dicha propuesta, según la exposición de motivos en su parte introductoria, se basa en el apartado 3 del artículo 149 del Tratado, el cual pone de manifiesto que tanto la Comunidad como los Estados miembros “favorecerán la cooperación con terceros países”. Esta cooperación fomentará por una parte el “desarrollo de una educación de calidad en Europa”, y por otra “el entendimiento y la tolerancia”.

La Comisión creyó necesaria la creación de un nuevo programa para la promoción de la colaboración con terceros países considerando el fenómeno de la globalización, la falta de una identidad propia de la enseñanza superior europea, así

como la falta de aseguramiento de la calidad. Asimismo, se pone de manifiesto un desequilibrio en el flujo de estudiantes internacionales, dado que más del 75% de dichos estudiantes se concentran en el Reino Unido, Francia y Alemania. Además, se subraya que en la actualidad, el mayor número de estudiantes internacionales deciden efectuar estudios en los Estados Unidos sobre todo dentro del marco del programa Fulbright.

La propuesta de la Comisión establece tres objetivos generales que son:

- contribuir a una educación de calidad en la Unión Europea, potenciando particularmente la cooperación con terceros países
- afianzar la posición de Europa como centro de excelencia en materia de enseñanza superior, a fin de que pueda convertirse en un destino cada vez más atractivo en todo el mundo
- mejorar el entendimiento entre los pueblos y las culturas a través de intercambios individuales y de una cooperación estructural centrada en los jóvenes que podrían convertirse en los dirigentes de la economía y la sociedad del futuro, y de este modo, contribuir a la paz y la estabilidad en el mundo, así como responder a las legítimas aspiraciones de Europa como protagonista clave en la escena internacional.

Aparte de estos objetivos generales, en la propuesta de la Comunidad se analizan también objetivos específicos y que son los siguientes:

- promover la emergencia de una oferta de enseñanza superior propiamente europea que sea atractiva tanto dentro de la Unión Europea como más allá de sus fronteras
- mejorar el perfil, la visibilidad y accesibilidad de la educación europea
- fomentar un mayor interés a escala internacional por la adquisición de cualificaciones y/o experiencias europeas entre titulados superiores y académicos altamente cualificados de todo el mundo, y más posibilidades concretas para ello
- consolidar una cooperación más estructurada entre centros de la Comunidad Europea y de terceros países y una mayor movilidad con destino a terceros países en el marco de los programas de estudios europeos.

Tanto los objetivos generales, como los específicos se alcanzarán mediante una serie de acciones que establece el programa y que se pueden resumir en lo siguiente:

- Másters de la Unión Europea
- Becas
- Asociaciones con centros de enseñanza superior de terceros países
- Mejora de la capacidad de atracción de la enseñanza superior europea
- Medidas de apoyo técnico

Bajo la primera acción “Másters de la Unión Europea” se crearán cursos europeos de tercer ciclo que contarán con la participación de al menos tres centros de enseñanza superior de tres Estados miembros distintos. Los estudiantes que participen en dichos cursos efectuarán estudios en al menos dos de los tres centros organizadores que serán reconocidos mediante el Sistema Europeo de Transferencia de Créditos (ECTS). Asimismo, está previsto que los Másters reservarán un mínimo de plazas para estudiantes de terceros países a los que se les haya concedido apoyo económico en el marco del mismo. Los centros de acogida se harán responsables de la preparación lingüística de los estudiantes.

La segunda acción consiste en el establecimiento de un programa de becas en relación con los másters anteriormente citados que serán destinadas a titulados superiores así como a los académicos más cualificados de terceros países.

La tercera acción “Asociaciones con centros de enseñanza superior de terceros países” tiene como objetivo abrir el paso para la enseñanza superior europea y reforzar su presencia en el mundo. Así la Comunidad apoyará la cooperación con terceros países en el marco de los másters de la Unión Europea. Dentro de este contexto está prevista la dotación financiera para los estudiantes de la Unión que participen en un Máster y que quieran cursar estudios en terceros países. Como se puede constatar, esta acción, en combinación con las primeras dos, está encaminada a promover la movilidad en ambas direcciones (desde y hacia terceros países). Cabe destacar, además, que las actividades previstas en el proyecto de asociación pueden incluir intercambios de profesores, formadores y administradores, así como la puesta a punto y la difusión de nuevas metodologías en el ámbito de la enseñanza superior. Asimismo, se apoyarán actividades de desarrollo conjunto de métodos más efectivos

para acoger e integrar a los estudiantes de terceros países y de creación de herramientas pedagógicas para la formación lingüística y cultural de los estudiantes. Del mismo modo se fomentará la realización de encuestas (en cuanto a las motivaciones de los estudiantes extranjeros que desean cursar estudios en el extranjero o los obstáculos que les impiden estudiar en Europa). Esto hace evidente la necesidad de estudiar el fenómeno de los estudiantes extranjeros, con todo lo que conlleva su presencia en las universidades europeas.

La cuarta acción que aparece bajo el lema “Mejora de la capacidad de atracción de la enseñanza superior europea” se subdivide en una serie de medidas de apoyo:

- a. Apoyo a acciones de promoción conjuntas
- b. Apoyo a servicios que faciliten el acceso de los estudiantes de terceros países a la educación europea
- c. Actividades complementarias.

La quinta y última acción de Erasmus World consiste en medidas de apoyo técnico que ofrecerán expertos o agencias competentes para llevar a cabo la ejecución del programa.

El programa Erasmus World comenzó en el año 2004 y su primera fase finalizará en 2008.

1. 4. Otros programas de intercambio

Aparte de los programas de la Unión Europea, existen otros programas de intercambio. A continuación citaremos algunos en los que participa la Universidad de Granada donde llevamos a cabo nuestra investigación:

- El programa ALFA es un programa de cooperación entre instituciones superiores de la Unión Europea y América Latina. Participan en él los 15 antiguos miembros de la Unión y 18 países de América Latina (Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, Méjico, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, Uruguay y Venezuela).

- Los programas Intercampus y Mutis entre España, Iberoamérica y Portugal.
- Convenios bilaterales de la Universidad de Granada con Universidades norteamericanas.
- Un acuerdo entre Universidades europeas y canadienses llamado *Canada Cooperation Programme*.
- El programa LAE (Lenguas Aplicadas Europa). Se trata de un programa interuniversitario de triple titulación subvencionado en parte por el programa SÓCRATES.

2. Marco didáctico

El marco didáctico que elaboramos examina la educación multicultural / intercultural y su relevancia para la didáctica de los estudiantes de intercambio. Dentro de este marco didáctico encontraremos prácticas de la educación multicultural / intercultural aplicables al contexto de los estudiantes de intercambio y la elaboración de un modelo de práctica educativa que llamaremos “pedagogía de los estudiantes de intercambio”.

2. 1. Educación multicultural e intercultural

A continuación realizaremos un breve recorrido por la educación multicultural / intercultural tras examinar, de manera sucinta, el porqué de la existencia los dos términos. Más adelante, describiremos distintos enfoques de dicho ámbito educativo y exploraremos a fondo el trabajo colaborativo, así como el papel de los profesores y estudiantes dentro de esta nueva escuela de aprendizaje.

2. 1. 1. Aclaración de los términos “educación multicultural” y “educación intercultural”

Si consultamos la bibliografía de este ámbito educativo, comprobaremos que existe mucha confusión en cuanto a la utilización de los términos “educación multicultural” y “educación intercultural”. Casi todos los autores están de acuerdo con que dicha confusión existe, aunque las explicaciones que se ofrecen por la existencia de los dos términos varían de uno a otro. A continuación examinaremos algunos de los intentos de aclaración.

Abdallah-Pretceille (2001: 21-22) hace una distinción geográfica e ideológica entre los dos términos, dado que, según la autora, la educación multicultural se relaciona con el mundo anglosajón, mientras que la educación intercultural con el mundo francófono:

Actualmente existen dos modelos de gestión de la diversidad cultural:

el modelo multicultural anglosajón, que ofrece la posibilidad a todo individuo de pertenecer a una comunidad distinta a la del Estado-Nación; y la orientación intercultural, de inspiración francófona, que no ha dado lugar todavía a posturas oficiales y organizadas ni en la política ni en la educación, pero que representa una sólida alternativa a la corriente multicultural.

López López (2002: 30-31) ofrece una serie de explicaciones sobre el uso de los dos términos y coincide en parte con Abdallah-Pretceille en cuanto a la asignación de los términos al mundo anglosajón y francófono, aunque ella va más allá ofreciendo explicaciones alternativas, como se puede comprobar en la siguiente cita:

Los conceptos de educación multicultural y educación intercultural se han utilizado en numerosas ocasiones de manera indiscriminada. La educación multicultural ha sido más utilizada en el mundo anglosajón, mientras que en la Europa continental (Francia, Holanda, Alemania...) se ha optado por el de la educación intercultural. Posteriormente, y aunque persiste la tendencia, en el ámbito anglosajón, a favor del uso del término educación multicultural, lo cierto es que este término "multicultural" es genérico y engloba todos los posibles paradigmas o modelos de educación multicultural (...) por lo que se aprecia una aceptación más generalizada a favor del concepto educación intercultural, posiblemente por el impulso que éste ha recibido desde las instituciones y organismos internacionales.

Jordán Sierra (1992: 21), en uno de sus escritos, a pesar de mostrar su acuerdo con el término de educación intercultural por todo lo que implica, admite que el término de educación multicultural es más popular:

Parece que la denominación comprensiva más coherente con la filosofía que empapa esta corriente pedagógica debería ser la de «Educación Intercultural», en cuanto implica enriquecimiento mutuo, además de reconocimiento y valoración de las culturas en presencia escolar. De todos modos, el uso continuo y la inercia bibliográfica han contribuido a popularizar más la expresión «educación multicultural».

El mismo autor, aparte de los dos términos, ofrece una serie de expresiones que se emplean en este ámbito: “educación multiétnica”, “educación multi-racial”, “educación multilingüe” o “educación pluralista”. Nosotros completamos la lista con otros términos que hemos encontrado en la consulta de la bibliografía de este campo de estudio, como “educación global”, “educación internacional”, y otros. No obstante, somos de la opinión que todos estos términos, por muy parecidos que sean sus contenidos, tienen unos objetivos concretos que no se deben confundir.

En cuanto a la utilización de los términos de educación multicultural e intercultural, nos decantamos por seguir la distinción que hace Abdallah-Preteille, utilizando el término educación multicultural cuando se trata de publicaciones del mundo anglosajón y educación intercultural para las demás. Cabe destacar que cuando no es preciso diferenciar entre los dos términos, se utilizarán o bien de manera indiscriminada, es decir como sinónimos o bien conjuntamente (educación multicultural / intercultural).

2. 1. 2. Definición y comienzos de la educación multicultural e intercultural

La educación multicultural se entiende como “educación que implica a dos o más grupos étnicos y que se diseña para ayudar a los participantes a clarificar su propia identidad cultural y para apreciar la de otros, reducir prejuicios y estereotipos y promover el pluralismo cultural y la participación por igual” (ERIC).

Sus comienzos se sitúan en Estados Unidos en los años sesenta y tenía como objetivo la eliminación de la discriminación contra las personas de color, tal como comenta Banks (1994: 5-6):

Multicultural education is a child of the Civil Rights movements led by African Americans that was designed to eliminate discrimination in housing, public accommodation, and other areas. (...) The major goals of these movements are full inclusion of the marginalized groups into Western institutions and a reform of these institutions so that their practices are more consistent with their democratic ideals.

Es evidente que la educación multicultural iba dirigida sobre todo a los grupos

minoritarios, en los que se incluían no sólo los americanos procedentes de África, sino también los indígenas, o los emigrantes del viejo continente. La educación multicultural tenía como objetivo integrar dichos grupos en la sociedad receptora:

(El multiculturalismo en los Estados Unidos) es continuación de una política de emigración basada en la ideología del «melting-pot» (es decir, la integración de los emigrantes de toda procedencia y condición social en una misma cultura).

(Abdallah-Preteceille 2001: 21)

En efecto, la famosa política del “melting-pot”, intentaba construir una sociedad, en la que los pocos –o muchos– se adaptaran a la mayoría del país, para así homogeneizar la sociedad americana. En un primer momento, las características nacionales o culturales de los grupos minoritarios no se tuvieron en cuenta.

Al otro lado del Atlántico, la educación intercultural empieza a aparecer con la llegada de los inmigrantes de países del sur de Europa a países de Europa occidental. Francia y Alemania, así como otros países europeos, necesitaban encontrar una solución para poder integrar a dichos inmigrantes y a sus hijos.

A principios de la década de 1970, la interculturalidad se presenta casi de forma exclusiva, como un problema técnico relativo al bilingüismo o al multilingüismo: los hijos de los inmigrantes serían el centro de esta problemática. Es en este período cuando se crean, en los países de inmigración, las clases de acogida y la enseñanza de la lengua y cultura de origen formalizándose distintos acuerdos entre los países de inmigración y de emigración.

(Besalú *et al.* 1998: 9)

2. 1. 3. La educación multicultural e intercultural en la actualidad

Hoy en día, la educación multicultural / intercultural sigue estando en el centro de atención, dado que las sociedades se vuelven cada vez más heterogéneas. En los países con una larga tradición en la acogida de extranjeros (EEUU, Canadá, Gran Bretaña, Francia, Bélgica, etc.) la educación multicultural / intercultural ofrece soluciones para convertir una situación difícil en algo positivo. Aunque no esté exenta de críticas, sobre todo por parte de los tradicionalistas occidentales, quienes temen que las sociedades receptoras pierdan su protagonismo (Banks 1994: 2), dicha educación es la única que puede contribuir a que la sociedad del futuro –que, sin duda será, aun más si cabe, un amalgama de culturas, razas, etnias y lenguas– pueda ser una sociedad de convivencia armoniosa y pacífica de todos sus miembros.

No obstante, también en los países que hasta ahora han estado “a salvo” de la mezcla cultural, el paisaje tradicional monolítico se ve afectado. Incluso aquellos países tradicionalmente considerados “países de emigración” se han convertido en la actualidad en países acogedores de inmigrantes:

Naciones como España, Grecia, Portugal e Italia, tradicionalmente países de emigración, se están convirtiendo en receptoras de mano de obra, por su proximidad al norte de África y al Oriente Medio.

(Fermoso 1992: 150)

Es evidente que la educación multicultural / intercultural pretende ser una respuesta a la creciente multiculturalidad en el mundo. Pocas son las sociedades que no se ven afectadas por el fenómeno de la coexistencia de personas pertenecientes a diferentes culturas, razas, etnias, naciones, religiones, etc. A ello han contribuido, aparte de los fenómenos migratorios que ya hemos mencionado, el desarrollo de los medios de transporte, la globalización, las nuevas tecnologías, el fomento de los intercambios escolares y universitarios, etc. Abdallah-Preteille (2001: 7) predice que las sociedades del futuro serán cada vez más heterogéneas:

Al fin y al cabo, el tejido social y educativo está definitivamente marcado por una heterogeneidad estructural creciente. (...). Ningún grupo está

a salvo de la diversidad cultural y de la diversificación.

No obstante, el hecho –tan evidente– de la multiculturalidad sigue siendo ignorado por la mayoría de las instituciones. Las escuelas, pero también las universidades se muestran reacias a aceptar que su estudiantado es poco homogéneo (Besalú *et al.* 1998: 10):

Las sociedades europeas son de facto, sociedades pluriculturales, a pesar de que todas sus instituciones, empezando por la escuela, siguen funcionando como si fueran monoculturales.

Dicha opinión vienen a confirmar García Fernández y Jiménez Bénédict (1996: 259) criticando la escuela tradicional:

Su principal instrumento ha sido su propia organización espacio-temporal (“cells and bells”) y su propuesta metodológica preferente: sentarse y aprender (en silencio) lo que dicen el maestro y el libro de texto a un grupo de alumnos supuestamente homogéneo (en edad, género, intereses, competencias, grupo étnico, cultura, etc.) aunque esencialmente diverso.

El primer paso hacia un cambio en la enseñanza tradicional sería, quizás, reconocer que la heterogeneidad es un hecho, aunque probablemente esto no sea suficiente, según Abdallah-Pretceille (2001: 7) “Afirmar y reconocer que la sociedad y la escuela están marcadas por el sello de la diversidad cultural es hacer una mera constatación que no sirve para solucionar los problemas.” Así pues, es preciso actuar ante una situación que es un hecho, y no ignorar la presencia de las diferentes culturas tanto en las escuelas como en las universidades. Además cabe destacar que, incluso en los grupos que supuestamente son homogéneos, no todos los miembros comparten las mismas características, ni son iguales entre ellos. Abdallah-Pretceille (*ibídem*: 15) habla de la *heterogeneidad intragrupal*, además de la *heterogeneidad intergrupala* que se observa entre los diferentes grupos. Es evidente que los miembros de un grupo determinado no pueden compartir las mismas características, en ocasiones incluso el mismo grupo se subdivide en otros grupos.

Es preciso, pues, adaptar nuestras enseñanzas a los alumnos, teniendo en

cuenta en cada momento que se trata de sujetos con un bagaje cultural y unas vivencias propias que influyen en todo el proceso del aprendizaje. A continuación, examinaremos de forma sucinta los tres enfoques de la educación multicultural propuestos por Banks (1994), que en nuestra opinión ofrecen, junto con el enfoque constructivista, una alternativa a la escuela tradicional en cuanto a cómo afrontar la heterogeneidad.

2. 1. 4. Enfoques de la educación multicultural

Banks (1994: 8) distingue entre tres tipos de enfoques de la educación multicultural. Primero, el *enfoque de la reforma curricular*⁹ (curriculum reform approach), segundo, el *enfoque del logro* (achievement approach), y tercero, el *enfoque de la educación intergrupala* (intergroup education approach).

El autor define el primer enfoque como “a process that involves additions to or changes in the content of the school or university curriculum” (*ibídem*). Dicho de otro modo, la educación multicultural se percibe como el proceso de incluir en el currículum puntos de vista y experiencias de otros grupos étnicos, lingüísticos, culturales, etc., y no sólo los de la sociedad receptora, que suelen ser perspectivas occidentales y eurocentristas en su mayoría. Según el autor “only a curriculum that reflects the experiences of a wide range of groups in the United States and the world, and the interests of these groups, is in the national interest and is consistent with the public good.” (*ibídem*: 23).

No obstante, dentro de este primer enfoque existen otros cuatro, según los cuales se puede llevar a cabo la transformación curricular (*ibídem*: 24-25). De forma breve citamos el *enfoque contributivo* (que se centra en los héroes, las fiestas nacionales y otros elementos culturales que se añaden al currículum), el *enfoque aditivo* (que añade contenidos, conceptos, temas y perspectivas al currículum, sin efectuar cambios en su estructura básica), el *enfoque transformacional* (que cambia el currículum permitiendo a los estudiantes ver los distintos conceptos desde las perspectivas de los diferentes grupos étnicos y culturales), así como el *enfoque de acción social* (que permite a los estudiantes tomar decisiones sobre asuntos sociales de interés y contribuir a resolverlos).

⁹ Traducción propia.

El segundo enfoque de la educación multicultural, es decir el *enfoque del logro*, percibe la educación multicultural como “a set of goals, theories, and strategies designed to increase the academic achievements of low-income students, students of color, women, and students with disabilities.” (*ibídem*). Como es bien sabido, al estar marginados los estudiantes de las minorías étnicas, pero también sociales, se percibe en ellos un alto porcentaje de fracaso escolar. Dicho fracaso, según el autor, cuya opinión compartimos, no es debido exclusivamente a los estudiantes, sino también, y sobre todo, a la propia escuela que fue diseñada y construida para una población estudiantil distinta: “Our schools were designed for a different population at a time when immigrant and poor youths did not need to be literate or have basic skills to get jobs to become self-supporting citizens.” (*ibídem*: 36). Esta escuela de élite necesita ser reestructurada en profundidad para adaptarse no sólo a las necesidades de la minorías, sino también a las necesidades de cualquier individuo que vive en una sociedad global y polimórfica: “To help our future citizens become effective and productive citizens in the next century, our schools must be restructured. By restructuring, I mean a fundamental examination of the goals, values, and purposes of schools and a reconstruction of them.” (*ibídem*: 37).

El tercer enfoque, a saber, el *enfoque de la educación intergrupala* tiene como objetivo el fomento de las opiniones positivas hacia las personas de los diferentes grupos raciales y culturales, así como de los dos géneros. Asimismo, pretende que los miembros de los grupos marginados desarrollen una opinión más positiva hacia su propio grupo (Banks 1994: 8-9). Como ejemplos de actuación se proponen proyectos cuyo objetivo es eliminar los prejuicios, escuelas mixtas (con alumnos pertenecientes a varias etnias), así como estrategias y técnicas de aprendizaje colaborativo. Esta última práctica será analizada a continuación en más detalle.

2. 1. 5. Aprendizaje cooperativo

Cuando hablamos de aprendizaje cooperativo, es preciso tener en consideración que no se trata simplemente del trabajo en grupo tradicional, tal y como lo hemos experimentado hasta ahora. No se trata de una mera forma de trabajo en la que se juntan simplemente dos o más estudiantes para formar un grupo que en realidad no cambia en nada la estructura de la escuela tradicional:

(...) This kind of group work is by no means collaborative learning. It merely subdivides the traditional hierarchical classroom into several smaller versions of the same model. Despite the groups, the teacher remains the central authority figure in the student's attempts to acquire knowledge.

(Wiener 1992: 91)

Así pues, para entender lo que es el aprendizaje colaborativo tenemos que examinar antes varias hipótesis sobre el aprendizaje en sí, tal y como proponen Leigh Smith y MacGregor (1992: 10):

a. El aprendizaje es un proceso activo y constructivo

La nueva información se construye sobre los conocimientos ya existentes. Los estudiantes no son simples receptores de nuevas ideas, sino que crean algo nuevo con la información recibida.

b. El aprendizaje depende del contexto.

El aprendizaje está influenciado por el contexto y la actividad en la que está envuelto. Los estudiantes pasan de ser observadores distantes a actores que ayuden en la búsqueda de la solución.

c. El alumnado es diverso

Los estudiantes traen una perspectiva múltiple al aula. Presentan diferencias en cuanto a formación, estilos de aprendizaje, experiencias, aspiraciones. El “enfoque de talla única” (one-size-fits-all approach) ya no es válido.

d. El aprendizaje es un proceso social inherente

Mucho del aprendizaje ocurre cuando los estudiantes hablan entre ellos. Durante el aprendizaje colaborativo hay una sinergia intelectual para encontrar la solución a un problema.

e. El aprendizaje tiene dimensiones afectivas y subjetivas

La interacción social estimula el aprendizaje y a los estudiantes. Con el aprendizaje los estudiantes se convierten en los creadores de sus propios conocimientos.

El aprendizaje cooperativo no es, pues, una forma de trabajo, sino una filosofía de aprendizaje que se basa en el esfuerzo conjunto de los estudiantes que construyen

dentro de un contexto social su propio aprendizaje. Piden y prestan ayuda, se hacen responsables de su propio trabajo y del trabajo de sus compañeros, colaboran y negocian para llegar a un consenso. El aprendizaje cooperativo, cambia no sólo la forma de trabajo dentro y fuera del aula, sino toda la jerarquía de la clase, empezando por el papel del profesor y del estudiante que se redefinen como veremos a continuación. Además, pretende ser una respuesta no sólo a los diversos problemas relacionados con la creciente multiculturalidad en el mundo, sino a muchos otros problemas académicos y sociales, como son el aislamiento, la alienación, el alto grado de competitividad en el mundo escolar y académico, la falta de responsabilidad y la pasividad de los estudiantes entre otros. Aunque no se trata de una panacea a todos los problemas mencionados, sí que promete hacer frente a ellos. Según Díaz-Aguado (2003: 110-111) numerosas investigaciones han demostrado la eficacia del aprendizaje cooperativo en cuanto a la mejoría del rendimiento de los alumnos, la motivación por el aprendizaje, el sentido de responsabilidad, las relaciones interétnicas y la tolerancia.

Escuela tradicional	Aprendizaje colaborativo
Aislamiento del estudiante, observación distante	Inclusión, implicación activa del estudiante
Estructura competitiva del aula, interdependencia negativa	Estructura colaborativa de las aulas, interdependencia positiva
Estructura autocrática del aula	Estructura democrática del aula
Individualismo, falta de socialización, alienación	Socialización, responsabilidad civil
Estudiante pasivo	Estudiante activo
Alumnado talla única	Alumnado diverso
Transmisión de información del profesor al estudiante	Construcción del conocimiento por el propio estudiante
Aprendizaje de información / conocimientos objetivos	Aprendizaje afectivo y subjetivo
Centro del aprendizaje: el profesor	Centro del aprendizaje: el alumno, el propio aprendizaje
Responsabilidad del aprendizaje en el profesor	Responsabilidad del aprendizaje compartida
Énfasis en los roles (rol de profesor, rol de estudiante)	Énfasis en las funciones y tareas (aprender a ...)

Tabla 7: Comparación escuela tradicional y aprendizaje colaborativo

2. 1. 5. 1. Tipos de aprendizaje cooperativo

Tras explicar lo que entendemos por aprendizaje cooperativo y en lo que se distingue del trabajo en grupo tradicional, analizaremos los diferentes tipos de dicho trabajo. Dado, sin embargo, que no hay una única clasificación de los tipos de aprendizaje cooperativo, expondremos a continuación de manera breve algunas de las categorizaciones que hemos encontrado en la consulta bibliográfica, para acabar con los modelos más utilizados, según Díaz-Aguado.

Gibbs (1995) distingue entre cuatro tipos de grupos:

1. **project teams** (grupos cuyo objetivo es realizar una tarea concreta)
2. **learning teams** (grupos que llevan a cabo una serie de actividades)
3. **peer tutoring teams** (grupos que se forman para apoyar el trabajo individual)
4. **problem-centred teams** (grupos que se forman para encontrar la solución a un problema propuesto por un profesor).

Dicha clasificación, se basa fundamentalmente en los objetivos que cumplen los distintos equipos, contrariamente a la categorización que proponen Smith *et al.* (1992: 36), que se basa más bien en la estructuración y duración temporal:

1. **grupos de trabajo informales** (de corta duración y menos estructurados)
2. **grupos formales de aprendizaje cooperativo** (más estructurados, la colaboración dura hasta que esté concluida la tarea)
3. **grupos base** (de larga duración, que colaboran durante varias tareas, los miembros se apoyan mutuamente).

Díaz-Aguado (2003: 108) recoge seis modelos de aprendizaje cooperativo que más se usan en la práctica:

1. **Equipos cooperativos y juegos de torneo** (los estudiantes se preparan en equipos para participar en un torneo y compiten representando a su grupo)
2. **Equipos cooperativos y divisiones de rendimiento** (los equipos preparan a

- los estudiantes para participar en exámenes individuales; la mejoría del rendimiento del los alumnos en el examen beneficia al grupo)
3. **Equipos cooperativos e individualización asistida** (el aprendizaje se adapta a niveles de rendimiento extremadamente diferentes; cada alumno trabaja dentro de un equipo con material adaptado a su nivel, y regularmente se realizan actividades conjuntas, los compañeros trabajan juntos y se corrigen mutuamente)
 4. **Rompecabezas** (el material didáctico se divide entre los miembros del mismo grupo; cada alumno estudia su sección en “grupos de expertos” de otros grupos, para luego aportar a su grupo lo que ha aprendido; al final todos los alumnos tienen que saber la unidad entera)
 5. **Aprendiendo juntos** (se basa en la interdependencia de los miembros de un grupo que se consigue por ejemplo con la división de actividades que a continuación se integran; se evalúa el producto del grupo)
 6. **Investigación de grupo** (los propios alumnos eligen su grupo y el tema; las tareas se distribuyen a los miembros y el objetivo será elaborar un informe final; el profesor hace de asesor y el producto de cada grupo se evalúa tanto por el profesor, como por los estudiantes).

2. 1. 5. 2. El papel del profesor

Desde los comienzos de la enseñanza el papel del profesor conlleva una serie de connotaciones y suposiciones que se han ido cuestionando con el paso del tiempo. En su papel tradicional, el profesor es el experto, el sabio, la única fuente de información cuyo objetivo es transmitir sus conocimientos a los estudiantes, que sentados toman apuntes para captar un poco de su sabiduría. Aparte de la autoridad, que le proporciona su papel de protagonista, también tiene responsabilidades, es decir, de él depende principalmente qué se aprende, cómo y cuándo. Finkel y Monk (1992: 51) hablan del “Complejo de Atlas” del profesor tradicional. Como el gigante de la mitología griega que sostenía sobre sus hombros la bóveda celeste, el profesor lleva la responsabilidad de todo el aprendizaje que ocurre en su aula.

Con el aprendizaje cooperativo, el papel del profesor experimenta una serie de cambios. El profesor pasa de ser autócrata a compartir la responsabilidad con sus

alumnos, quienes se hacen responsables de su propio aprendizaje, pero también de lo que aprenden sus compañeros.

Finkel y Monk (*ibídem*) hablan de los roles en clase, es decir del rol de alumno y del rol del profesor que conlleva la expectativa de un comportamiento concreto. Dentro del marco del aprendizaje cooperativo, el énfasis ya no se halla en los roles y en comportamiento esperado, sino en las funciones y tareas de clase.

No obstante, sobre todo en sociedades más conservadoras, donde el papel del profesor y del estudiante están claramente definidos y ligados a un código de comportamiento concreto, cualquier cambio será enfrentado con cierto escepticismo. Para los adversarios del aprendizaje cooperativo, el hecho de otorgar cierto “poder” a los estudiantes equivale a la pérdida del control y de la autoridad. Para otros significa que el profesor quiere “escaparse” de enseñar de verdad. Sin duda, los cambios que conlleva el aprendizaje cooperativo se llevarán a cabo de manera paulatina, y transcurrirá tiempo antes que profesores y estudiantes acepten el nuevo reparto de tareas y responsabilidades.

<i>PAPEL TRADICIONAL</i>	<i>NUEVO PAPEL</i>
Centro del aula, protagonista	Detrás del escenario, papel secundario
Experto, sabio, fuente de la información	A veces ayudante en el aprendizaje, otras el experto. Coordinador.
Transmite sus conocimientos	Ayuda a los estudiantes en la construcción de su propio conocimiento
Responsable del aprendizaje	Responsabilidad compartida
Enseña, evalúa	Organiza los grupos, aconseja

Tabla 8: El papel del profesor en el aprendizaje colaborativo según Finkel y Monk

2. 1. 5. 3. El papel del estudiante

Como consecuencia del cambio del papel del profesor, observamos un cambio en el papel tradicional del estudiante. MacGregor (1992: 39) analiza una serie de

cambios que se observan en el papel de los estudiantes en el aprendizaje colaborativo que hemos recogido en la tabla 9. Principalmente, se trata de un traslado del estudiante desde la cómoda pasividad y de un papel secundario al centro del aprendizaje para el cual lleva la responsabilidad. Este traslado no es fácil ni carece de problemas como comenta (*ibídem*):

These shifts are especially problematic for younger college learners. (...) The idea of cooperation as helping and sharing for positive goals is both unfamiliar and intimidating. Many students have difficulty accepting that collaborative learning with peers is real learning, so acculturated are they to “teacher-is-source-of-knowledge” environment.

Como cualquier cambio que se introduce en la enseñanza tradicional, el traslado de la responsabilidad de aprendizaje al estudiante será afrontado con desconfianza. Es muy difícil salir de la comodidad del oyente pasivo que depende del profesor-experto a intentar construir su propio conocimiento. Esto puede conducir al fracaso:

If students have no way to draw on the teacher’s knowledge of the subject, it is natural that they learn less. The attempt to break the two-person model and to cause students to draw on the resources of the group can easily lead to a lowering of the intellectual goals of the class, in the eyes of both teachers and students. And since this is usually judged to be unsatisfactory, the teacher returns to the role of expert, and the students settle back into their seats to take in the teacher’s illuminating words.

(Finkel y Monk 1992: 52)

Así pues, los cambios introducidos que llevarán hacia el aprendizaje cooperativo tienen que ser, como ya hemos comentado, progresivos. El estudiante debe aprender a hacerse responsable, no sólo de su propio aprendizaje, sino también del aprendizaje de sus compañeros.

<i>PAPEL TRADICIONAL</i>	<i>NUEVO PAPEL</i>
Rol pasivo: oyente, observador; toma apuntes	Rol activo: soluciona problemas, contribuye, discute
Poca preparación para la clase	Mucha preparación
Presencia privada (poco o ningún riesgo)	Presencia pública (gran riesgo)
Asistencia por decisión propia	Asistencia basada en la expectativa de la comunidad
Competidor de los compañeros de clase	Colaborador de los compañeros de clase
Aprendizaje independiente	Trabajo interdependiente
Considera al profesor y los libros de texto como las únicas fuentes de conocimientos y autoridades	Considera a los compañeros, a sí mismo, y a la comunidad como fuentes complementarias e importantes

Tabla 9: El papel del estudiante en el aprendizaje colaborativo según MacGregor

2. 1. 5. 4. El diseño del trabajo colaborativo

Como aconseja la gran mayoría de los especialistas en aprendizaje cooperativo, los cambios en la enseñanza tradicional se deben llevar a cabo paulatinamente. Es muy difícil tanto para los profesores como para los estudiantes cambiar de la enseñanza tradicional al trabajo colaborativo. Como ya se ha dicho con anterioridad, el trabajo en grupo tradicional, donde se juntaba simplemente a los estudiantes, es muy distinto a lo que denominamos trabajo colaborativo. El trabajo colaborativo encierra toda una filosofía sobre el aprendizaje y la enseñanza que cambia por completo la jerarquía de la clase. Los roles tradicionales de profesor y estudiantes se desvanecen para dar lugar a la responsabilidad del aprendizaje compartida; la pasividad es sustituida por la actividad y el individualismo por la colaboración.

Queda claro, pues, que cambios tan drásticos necesitan su tiempo. Por consiguiente, es preciso empezar por algo fácil y tangible, antes de proceder a reorganizar toda la estructura de la clase alrededor del trabajo colaborativo. Gibbs

(1995: 25), reafirma esta postura, y sostiene que hay que dejar que transcurra un período de prueba durante el cual los estudiantes no serán evaluados:

Students need to learn to undertake small tasks in small groups before tackling extended tasks in groups bigger than four, and they require practical advice and opportunities to reflect on group experiences. Students deserve a trial run at unassessed group work before being appraised in a way which contributes towards their degree (...).

Es evidente, que el saber colaborar es algo que se aprende como cualquier otra destreza. En ello pueden ayudar ejercicios cuyo fin es el desarrollo de dichas destrezas. Gibbs (1995: 30) propone una serie de ejercicios que pretenden fomentar la capacidad de trabajo en grupo. Según él, dicho desarrollo está compuesto por cuatro fases:

1. entrenamiento (training)
2. demanda / exigencia (demand)
3. seguimiento (monitoring)
4. evaluación (assessment)

Según el autor (*ibídem*: 30, 31), es preciso entrenar a los estudiantes para que aprendan a trabajar en grupo. Los primeros intentos pueden carecer de éxito y por ello se precisa la ayuda del profesor.

También es necesario que exista una demanda por el trabajo en grupo, no sólo en una asignatura, sino en muchas. “(...) it is nor realistic for an individual lecturer within an individual module to attempt to develop teamwork”. (*ibídem*: 35)

Otra fase importante es el seguimiento del desarrollo de esta destreza. Los estudiantes tienen que ser conscientes de lo que aprenden, de lo que funciona y lo que no. Para ello pueden servir unas listas de control donde se siga su evolución.

Por último, es preciso evaluar la colaboración como destreza, es decir, el proceso, y no solamente el producto que es el resultado del proceso.

Todo lo anteriormente dicho evidencia que el trabajo en grupo, el trabajo colaborativo, no es simplemente juntar a las personas, sino que precisa de una planificación exacta. El trabajo colaborativo no es meramente un medio para alcanzar un fin, sino que es un fin en sí. Aprender a colaborar es, pues, un objetivo de

aprendizaje en sí, y como tal, el docente tiene que planificar, elegir el material adecuado, etc., para alcanzar dicho objetivo.

2. 2. Educación multicultural / intercultural y los estudiantes de intercambio

A lo largo del presente capítulo examinamos las prácticas de la educación multicultural / intercultural con el fin de establecer un lazo con lo que llamaremos pedagogía de los estudiantes de intercambio. Después de aclarar la elección de dicho término, pasaremos a las similitudes y las diferencias de ambas prácticas, para acabar con una propuesta concreta adaptada a la didáctica de la traducción.

2. 2. 1. La pedagogía de los estudiantes de intercambio

El término *pedagogía de los estudiantes de intercambio* es una propuesta de práctica educativa, en la que los profesores adaptan sus enseñanzas a sus estudiantes, entre los que se encuentran también estudiantes de intercambio. Es decir, a pesar del nombre asignado, no se centra en los estudiantes de intercambio, aunque surge a raíz de su presencia. Se dirige a todos los estudiantes, dado que todos viven en un mundo multicultural y el contacto con estudiantes extranjeros en nuestra época está al orden del día.

En cuanto al término “pedagogía”, fue elegido principalmente por sus raíces etimológicas y lo que implican (παιδαγωγία: ἄγω = llevar, conducir, educar, enseñar, παις = niño). La pedagogía es, pues, la ciencia de enseñar a los alumnos el camino hacia el conocimiento. La propia palabra pone énfasis en el alumno, así pues, nuestra preferencia ante los términos enseñanza o educación.

2. 2. 2. La educación multicultural / intercultural y la pedagogía de los estudiantes de intercambio

La educación multicultural, como hemos visto en este capítulo, es quizás la práctica educativa que más similitudes tiene con la pedagogía de estudiantes de intercambio. Tanto en lo que refiere al estudiantado extranjero, como en cuanto a sus objetivos se pueden observar similitudes entre los dos tipos de enseñanza:

- Ambas enseñanzas pretenden ser una respuesta a la creciente multiculturalidad en el mundo.
- En ambos casos los profesores se enfrentan a un grupo de estudiantes heterogéneo, con estudiantes pertenecientes a diferentes nacionalidades o culturas con lenguas maternas diferentes.
- Los profesores, en su mayoría, no han sido formados para afrontar esta heterogeneidad.
- Dentro de las labores del profesor se encuentra la de ayudar al estudiante a adaptarse y a intentar un acercamiento entre él y sus compañeros de clases.
- Tanto la educación multicultural / intercultural como la pedagogía de estudiantes de intercambio, se dirigen a todos los estudiantes, tanto extranjeros, como a sus compañeros locales.
- Entre los objetivos principales se encuentran el fomento de la tolerancia, la eliminación de la xenofobia, la democratización, la promoción de la igualdad de oportunidades, el desarrollo de la competencia interpersonal.

No obstante, hay diferencias entre las dos enseñanzas que quedan recogidas en la tabla 10. Nosotros, sin embargo, hemos querido centrarnos más bien en las similitudes y adaptar los elementos de la educación multicultural a la pedagogía de los estudiantes de intercambio.

Educación multicultural / intercultural	Pedagogía de los estudiantes de intercambio
<i>Surge a raíz de la presencia de alumnos extranjeros que residen durante un largo período de tiempo o permanentemente en el país de acogida. Los estudiantes quieren formar parte e integrarse a la sociedad de acogida.</i>	<i>Surge a raíz de los estudiantes de intercambio, cuya estancia en el país de acogida es de corta duración. Los estudiantes no siempre disponen de suficiente tiempo para integrarse a la sociedad de acogida. En ocasiones ni siquiera lo desean.</i>
<i>Cuando se trata de hijos de emigrantes o refugiados, la estancia en un país extranjero puede haber sido impuesta por varias razones, lo que puede provocar el rechazo al país de acogida.</i>	<i>Estancia optativa para los estudiantes de intercambio.¹⁰ Este hecho, facilita la adaptación.</i>
<i>Aplicable sobre todo a nivel de educación primaria y secundaria, raras veces a nivel universitario.</i>	<i>Aplicable sobre todo a nivel universitario, aunque también existen intercambios escolares. El nivel de formación de los estudiantes de intercambio es alto (universitarios).</i>
<i>Pérdida de la identidad de los estudiantes extranjeros es un tema central.</i>	<i>La identidad de los estudiantes de intercambio ya está claramente definida.</i>

Tabla 10: Diferencias entre la educación multicultural / intercultural y la pedagogía de los estudiantes de intercambio

2. 2. 3. Propuesta didáctica

A continuación presentaremos un modelo de pedagogía de los estudiantes de intercambio aplicado al caso de FTI de la Universidad de Granada, pero que es fácilmente aplicable a situaciones similares. Se trata meramente de una propuesta didáctica, basado en lo observado (véase parte práctica) y en lo analizado (parte teórica). Así, pues, nuestra propuesta es más bien descriptiva que prescriptiva, dado que se admiten muchas adaptaciones, modificaciones, selección de las partes más relevantes, etc. por parte de los docentes.

¹⁰Habitualmente, el intercambio ocurre por decisión propia, aunque en algunos casos la estancia en un país extranjero es obligatoria en algunas licenciaturas de lengua de algunos países.

¿Qué es la pedagogía de los estudiantes de intercambio?

Se trata de una propuesta didáctica, en la que el profesor organiza la clase alrededor de la existencia de estudiantes de intercambio en las clases, es decir de un alumnado heterogéneo. Los estudiantes de intercambio no sólo se tienen en cuenta durante la planificación de la clase, sino que son un elemento esencial para la puesta en marcha del trabajo en grupos heterogéneos. Dichos grupos no son simplemente estudiantes que se juntan, sino individuos que construyen sus conocimientos sobre una base preexistente –que en cada caso será diferente- dentro de un contexto social a través de la colaboración.

¿A quién se dirige?

A pesar de tener su raíz en la presencia de estudiantes de intercambio en las aulas de traducción, no se dirige sólo a los estudiantes de intercambio, sino a todos los estudiantes, dado que todos los alumnos deben tener las mismas oportunidades de aprendizaje.

Se tiene en cuenta que el futuro traductor profesional debe desarrollar la competencia intercultural e interpersonal, y –desafortunadamente- para el 90% de los estudiantes europeos que no participan en un intercambio, el aula es una de las pocas oportunidades para entrar en contacto con estudiantes de otros países.

El papel de profesor

El profesor antes de proceder a la organización de la clase, debe tener conocimientos del bagaje lingüístico, cultural y académico de todos sus estudiantes. Todo esto lo tiene en cuenta durante la elaboración de tareas que se llevarán a cabo por los diferentes grupos de estudiantes.

El profesor se aleja de su rol tradicional de la persona que reparte un texto original que será traducido por los alumnos, para luego comparar sus traducciones con la suya que es la única correcta. La solución única ya no es válida. El objetivo de la

clase es el desarrollo de la competencia traductora de los estudiantes tal y como la define Kelly (2002), es decir el desarrollo de la competencia comunicativa y textual, la competencia instrumental y profesional, la competencia cultural, temática, psicofisiológica, estrategia e interpersonal.

Las tareas del profesor consisten en lo siguiente:

- efectuar una evaluación diagnóstica
- desarrollar de la competencia colaborativa de los estudiantes
- organizar la clase basada en los encargos de traducción (tarea concreta) que se llevan a cabo por los grupos heterogéneos
- actuar como intermediario entre los grupos y los clientes (en el caso de que se trate de encargos reales)
- asignar los encargos a los grupos
- coordinar los grupos
- ser consejero, experto, ayudante donde se requiere
- seguimiento de los grupos
- evaluar tanto el trabajo de los grupos (proceso y producto), como la competencia metacognitiva de los estudiantes y su habilidad de trabajar en grupo colaboración con los demás compañeros

El papel de los alumnos

Los estudiantes se hacen responsables de su aprendizaje, el cual se construye sobre los conocimientos ya existentes. Los estudiantes aprenden a colaborar, a ayudarse mutuamente, a enseñarse. Cada estudiante puede asumir un papel concreto (traductor, documentalista, revisor, etc.), según sus competencias. En clases de traducción inversa, por ejemplo, los estudiantes de intercambio a cuya lengua se traduce, puede asumir el papel de revisor, mientras los estudiantes locales el del documentalista, traductor u otro.

Los estudiantes colaboran en grupos de trabajo heterogéneos. Se trata de una simulación de la situación real, dado que los grupos de trabajo multilingües son frecuentes en el ámbito profesional. Aparte de pertenecer a un grupo concreto, los

estudiantes se reúnen con los expertos en los mismos puestos de los demás grupos, lo que fomenta aún más la interacción entre todos los estudiantes de la clase.

Mediante esta forma de trabajo se promueve también la competencia interpersonal de los futuros traductores. La responsabilidad de aprendizaje es compartida por todos los estudiantes y el profesor.

Metodología

La metodología se basa esencialmente en el trabajo colaborativo tal y como lo definimos anteriormente. Los estudiantes trabajan en equipos con miembros de diferentes lenguas maternas, y desempeñan tareas de resolución de problemas. Además se emplea el aprendizaje en pares, es decir, todos aprenden de todos. No se trata de una metodología de transmisión de conocimientos, sino de una metodología basada en el estudiante y el aprendizaje.

Formas de trabajo

Se trabaja esencialmente en parejas y grupos heterogéneos, dependiendo del número de estudiantes de intercambio en las clases.

Los contenidos

Los contenidos están adaptados a los distintos niveles académicos y lingüísticos de los estudiantes que trabajan con su lengua materna (en una clase de traducción inglés-español, los estudiantes españoles e ingleses) y de los que trabajan con dos lenguas extranjeras, sus intereses, así como su bagaje cultural. Asimismo, se consideran los distintos estilos de aprendizaje de los estudiantes y tradiciones académicas existentes en los distintos países.

La evaluación

El objeto de evaluación no es sólo la traducción, es decir el producto, sino también el proceso (documentación, búsqueda, etc.). Además se evalúa también la competencia metacognitiva de los estudiantes y el trabajo en grupo como tal (funcionamiento del grupo, reparto de trabajo, resolución de conflictos, etc.). Debe haber una evaluación individual y otro grupal, es decir, los estudiantes deben saber que su esfuerzo será remunerado, pero que también contribuirán a la evolución del grupo.

Como se puede constatar, nuestra propuesta didáctica contiene elementos de actuaciones didácticas observadas durante la investigación llevada a cabo en la FTI de Granada, así como de distintos modelos encontrados en la consulta bibliográfica del tema. Se basa en el modelo de Díaz-Aguado (2003), pero también contiene elementos del modelo constructivista de Kiraly (2000) que a su vez tiene su raíz, como la mayoría de las teorías constructivistas, en los trabajos de Piaget y Vygotsky (Slavin: 1994), quienes primeros hablaron del aprendizaje en un contexto social y del trabajo en grupos con miembros de habilidades diferentes. Al mismo tiempo, nuestro modelo se puede combinar fácilmente con el enfoque por tareas de Hurtado (1999), aunque nuestra propuesta se centra más bien en los estudiantes que en las tareas en sí, así como con el modelo de evaluación propuesto por Nord (1988, 1991, 1996), quien propone incluir en la evaluación no sólo el producto, sino también el proceso.

Así pues, nuestra propuesta no excluye los modelos didácticos utilizados en la didáctica de la traducción, sino que los complementa tomando como punto de partida al estudiantado, y aprovechando su diversidad en cuanto a su bagaje cultural, lingüístico y académico.

3. Estado de la cuestión

Muchos son los autores que coinciden en que el tema de los estudiantes de intercambio es un tema relativamente nuevo, y que como tal, cuenta con poca investigación (Parker y Rouxville 1995, Altbach 1991, etc.). Otros, por el contrario, hablan de una riqueza de estudios (Paige 1990), sobre todo al otro lado del Atlántico (Murphy-Lejeune 2002), pero con problemas metodológicos. (Burn *et al.* 1990). También hay quienes opinan que la mayoría de las investigaciones carecen de un marco teórico (Murphy-Lejeune 2002, Teichler: 1996).

Al empezar la consulta bibliográfica para la realización de esta tesis doctoral, compartíamos la primera de las dos opiniones mencionadas anteriormente. Efectivamente, nuestro campo, la didáctica de la traducción, cuenta con escasas contribuciones relativas al tema. No obstante, según el avance de nuestra investigación, nos percatamos de que los estudios, las investigaciones, los artículos y libros que tratan el tema, no sólo eran numerosos, sino que abarcaban una amplia gama de disciplinas, que se extiende desde la sociología hasta la psicología educativa. El hecho de constatar que el tema de los estudiantes de intercambio había sido examinado desde distintas perspectivas, hizo evidente la necesidad de una sistematización de dichas investigaciones.

El primero en intentar delimitar el tema de los estudiantes de intercambio fue, sin duda, Altbach *et al.* (1985) quien ofrece una amplia bibliografía del tema en distintas disciplinas. Según el autor, las investigaciones abarcan las siguientes áreas:

- ☐ La hipótesis de la curva U o hipótesis del choque cultural
- ☐ Contacto transcultural
- ☐ Opiniones y actitudes de estudiantes
- ☐ Reclutamiento y admisión
- ☐ Asesoramiento y orientación
- ☐ Competencia lingüística
- ☐ Rendimiento académico
- ☐ Currículos
- ☐ Necesidades de estudiantes
- ☐ Fuga de cerebros

▣ Evaluación de programas de intercambio

Unos diez años más tarde, Muphy-Lejeune (1995: 48) distingue entre tres campos de investigación: estudios de valoración global (*general assessment studies*), estudios acerca de los beneficios lingüísticos del intercambio (*language outcome studies*), y los estudios sobre los efectos del contacto transcultural (*cross-cultural outcomes studies*).

Entre los que han querido “organizar” las investigaciones referentes a los estudiantes de intercambio se encuentra Teichler (1996), quien reconoce tres enfoques: el enfoque psicológico-sociológico, el enfoque de los países en vías de desarrollo, así como proyectos de evaluación de programas de intercambio.

Nosotros hemos querido ofrecer nuestra propia sistematización del tema, sin que ésta sea exhaustiva, dadas las limitaciones de una tesis doctoral. Nuestro propósito es meramente iluminar el tema desde diferentes ángulos, porque creemos que sólo de esta manera se puede disponer de una imagen completa.

Este capítulo examina, pues, las investigaciones concernientes a los estudiantes de intercambio, ofreciendo una clasificación de las mismas. Concretamente, se trata de:

- Proyectos de evaluación de los programas de intercambio
- La perspectiva histórica de los estudiantes de intercambio
- Los flujos de los estudiantes de intercambio
- La preparación de los estudiantes de intercambio
- La adaptación de los estudiantes de intercambio
- Los estudiantes de intercambio en sociología
- Competencia lingüística y estancia en el extranjero
- Los estudiantes de intercambio en la didáctica de la traducción

3. 1. Proyectos de evaluación de los programas de intercambio

Este tipo de investigaciones intentan realizar una evaluación general de los programas de intercambio, examinando los diferentes aspectos de los mismos. Se trata, indudablemente, de las investigaciones más completas, dado que no se centran en un solo aspecto de los intercambios, sino en una serie de aspectos que forman una totalidad.

3. 1. 1. The ERASMUS experience

De las más exhaustivas evaluaciones de un programa de intercambio, es sin duda el informe *The ERASMUS Experience: Major Findings of the Erasmus Evaluation Research Project*, llevado a cabo por el Centro de Investigación en Educación Superior y Trabajo de la Universidad de Kassel, y publicado por la Comisión en 1997. Este informe que engloba los años comprendidos entre 1987 y 1995, es decir, la primera y segunda fase de ERASMUS, fue redactado pocos años después del lanzamiento de los programas comunitarios, dado que la Unión Europea quiso examinar su evolución y funcionamiento.

Se trata de un estudio completo, una síntesis de 18 estudios menores, que se refieren a un gran número de aspectos de los programas de movilidad. Dichos estudios pueden ser clasificados en cuatro categorías: perfiles estadísticos, encuestas de estudiantes ERASMUS, encuestas de antiguos estudiantes ERASMUS y encuestas de personal administrativo y docente.

El informe, basado en los estudios mencionados anteriormente, trata un gran abanico de temas, entre los que destacamos los motivos de la estancia en el extranjero, los problemas lingüísticos y académicos de los estudiantes ERASMUS, su preparación antes de la estancia, la asistencia y orientación académica que reciben los estudiantes, aspectos académicos y sociales de la experiencia ERASMUS, los diferentes enfoques didácticos, la mejora de los conocimientos lingüísticos y culturales, así como valoración general de los estudios cursados y el grado de satisfacción de la estancia en el extranjero.

Los resultados de esta primera evaluación del período ERASMUS fueron de gran importancia, puesto que resaltan, entre otras cosas, aspectos de los intercambios que se pueden considerar problemáticos.

A continuación presentamos algunos de los datos más importantes de este primer informe:

Perfil de los estudiantes ERASMUS:

- El número de estudiantes ERASMUS, que en su primera edición (1987) era de 3.244, ascendía a 62.362 en el curso académico 1993/94.
- La mayoría de los becarios ERASMUS eran estudiantes de económicas o lenguas modernas.
- Entre los estudiantes ERASMUS más de la mitad eran mujeres.

-
- En el curso académico 1990/91 más del 80% de los encuestados había tenido una estancia previa en un país extranjero entre los 15 años y el período ERASMUS.

Motivos de la estancia en el extranjero por orden de importancia:

- Aprender un idioma extranjero (86%)
- Enriquecimiento personal (81%)
- Aprendizaje académico en otro país (77%)
- Profundizar en la comprensión del país de acogida (72%)
- Deseo de viajar (62%)
- Necesidad de un tiempo de descanso (56%)
- Experimentar nuevos métodos didácticos (49%)
- Deseo de ver el propio país desde otra perspectiva (49%)
- Cursar nuevas asignaturas (27%)
- Expectación de obtener mejores calificaciones (16%)

Los problemas lingüísticos de los estudiantes ERASMUS:

Muchas instituciones de acogida en su intento de evitar enfrentarse a los problemas lingüísticos de sus estudiantes, solían emplear actividades prácticas o de observación y exigirles trabajos, en vez de centrarse en el aprendizaje en el aula. Otra alternativa era no utilizar en la enseñanza la lengua del país de acogida. En algunas universidades incluso aceptaban una calidad de aprendizaje inferior por parte de los estudiantes de intercambio.

La preparación de los estudiantes ERASMUS en su país de acogida:

- El 66% de los estudiantes ERASMUS preparó su estancia en el extranjero por su cuenta.
- El 52% utilizó material escrito que estaba a su disposición.
- El 40% participó en encuentros preparatorios.
- El 39% participó en cursos obligatorios de preparación.
- El 30% asistió a cursos optativos de preparación.

Las actividades de preparación normalmente se refieren a cuatro áreas:

1. Asuntos académicos
2. La lengua extranjera

3. La sociedad y la cultura del país de acogida
4. Asuntos prácticos cotidianos y académicos en el país de acogida

Cabe destacar, no obstante, que el 39% de los estudiantes del curso académico 1988/89 y el 45% de los de 1990/91 no recibió ningún tipo de preparación en cuanto a asuntos académicos.

Los estudiantes del curso académico 1990/91 evaluaron la preparación que recibieron en una escala de 1 a 5 (1 = muy buena, 5 = muy mala) de la siguiente manera:

- Preparación lingüística: El 51% consideró que la preparación recibida era buena o muy buena, el 28% que era regular, y el 22% que era mala o muy mala.
- Preparación académica: El 37% opinó que su preparación en este aspecto era buena o muy buena, el 32% la calificó como regular y el 31% como mala o muy mala.
- Preparación respecto a la sociedad y la cultura: el 27% manifestó que su preparación era buena o muy buena, el 32% que era regular y el 41% que era mala o muy mala.
- Preparación en asuntos prácticos: el 22% opinó que recibió una preparación buena o muy buena, el 35% que la preparación era regular y el 43% que era mala o muy mala.

Vemos pues, que aproximadamente 4 de cada 10 estudiantes se mostraron insatisfechos con la preparación cultural y práctica.

La asistencia y la orientación académica que reciben los estudiantes antes y durante su estancia en el extranjero:

- Al pedirles que califiquen su grado de satisfacción en cuanto a la asistencia y la orientación académica que reciben en su país de origen, sólo un 26% de los estudiantes se mostró satisfecho o muy satisfecho. El porcentaje de estudiantes satisfechos o muy satisfechos con la asistencia y la orientación en el país de acogida es más elevado, llegando al 47%.
- En el mismo asunto los directores de los diferentes departamentos del país de origen se mostraron mucho más satisfechos, puesto que un 69% señaló un 1 o un 2 como grado de satisfacción en una escala de 1 a 5 (donde 1 = muy satisfecho y 5 = muy poco satisfecho). Los directores de los departamentos del

país de acogida son incluso más positivos, dado que el 77% se mostró satisfecho o muy satisfecho.

Como conclusión general, se puede decir que en asuntos académicos las instituciones de acogida ofrecen mayor y mejor asistencia y orientación a los estudiantes de la que éstos reciben en sus países de origen.

La selección de las asignaturas:

- Algunos estudiantes en la institución de acogida se matricularon en asignaturas de cursos inferiores al de su curso en el país de origen.
- Un 20% de los departamentos de acogida impuso una restricción a los estudiantes ERASMUS en la selección de las asignaturas que podrían cursar.
- Un 17% de los departamentos de acogida ofrecieron cursos especiales para estudiantes ERASMUS.

Como podemos constatar hay todavía bastantes restricciones en cuanto a la selección de las asignaturas. Estas restricciones se imponen, por una parte, por la universidad de origen que preselecciona las asignaturas que pueden cursar sus estudiantes y, por otra, por la universidad de acogida que en muchos casos “excluye” a los estudiantes de intercambio de las clases “ordinarias” con los estudiantes locales, dadas las evidentes dificultades que se pueden producir.

Aspectos sociales de la experiencia ERASMUS:

- El 64% de los estudiantes de 1990/91 mantenía a menudo conversaciones con estudiantes del país de acogida.
- El 55% tenía contacto frecuente con los docentes de la institución de acogida.

La integración de los estudiantes en la vida académica y social de la institución de acogida:

- Los estudiantes de 1990/91 que habían estado de intercambio en España tenían una media de 2,7 como grado de integración en la vida académica y un 2,6 en la vida social (en una escala de 1-5, donde 1 = completamente integrados y 5 = nada integrados). Podemos, pues, calificar su integración como intermedia,

siendo la integración a nivel social un poco mayor que a nivel académico.

Diferentes enfoques didácticos según país:

- En un estudio comparativo entre los estudiantes de intercambio y los estudiantes permanentes de España, se manifiestan las diferencias de opiniones en cuanto a los enfoques didácticos:
- Los estudiantes de intercambio consideraron que en España se pone énfasis en la adquisición de conocimientos y en los exámenes escritos. Además, opinan que el profesor es considerado como la única fuente de información. Por el contrario, se da poca importancia a la libertad de elegir materias concretas, al uso de bibliografía extranjera, así como a ofrecer perspectivas comparativas.
- Los estudiantes españoles, por su parte, destacaron que en España se centran en la comprensión de las diferentes teorías y en el trabajo individual.

Problemas académicos que afrontan los estudiantes ERASMUS:

Entre los estudiantes ERASMUS que habían estado en España en el año 1990/91:

- El 21% tenía problemas de reconocimiento de créditos.
- El 19% tenía problemas de orientación académica.
- El 16% opinó que sus profesores no estaban dispuestos a ayudar a los estudiantes de intercambio.
- El 16% no podía encontrar un sitio fuera del aula para poder concentrarse y estudiar.
- El 14% tenía dificultades a causa de las diferencias metodológicas entre la enseñanza en el país extranjero y en su país de origen.
- Para el 11% suponía una dificultad participar en una asignatura en lengua extranjera.

Valoración general de los estudios cursados en el extranjero:

- Más de la mitad de los estudiantes consideró que había avanzado más o mucho más de lo que habría avanzado en su país de origen.
- Aproximadamente un cuarto opinó que había avanzado lo mismo.
- Otro cuarto manifestó que había aprendido menos.

✚ **Mejoría de conocimientos lingüísticos y culturales:**

- Los estudiantes ERASMUS consideraron que experimentaron una clara mejoría en cuanto a los conocimientos lingüísticos tras su estancia en el país extranjero. Concretamente, de los estudiantes que habían estado de intercambio en España sólo un 12% calificó sus conocimientos del castellano como buenos o muy buenos antes del intercambio. Al contrario, tras permanecer en el país durante un tiempo, el 72% manifestó que tenía buenos o muy buenos conocimientos del español.
- De la misma manera se puede comprobar una mejoría en cuanto a conocimientos sobre varios aspectos del país de acogida (conocimientos sobre política, educación, cultura, economía, estructura social, costumbres, tradiciones y religión). En una escala de 1 a 5 (donde 1 = conocimiento profundo y 5 = conocimiento escaso) los estudiantes de intercambio al llegar a España tenían una media de 3,6, mientras que tras su estancia esta media era de 2,1.

✚ **Opinión sobre la cultura y la sociedad:**

Las opiniones de los estudiantes sobre el país de acogida son muy variadas. Aunque el conocimiento y la experiencia deberían deshacer los estereotipos y clichés, no siempre conducen a una opinión más positiva. Y mientras la experiencia tiene como consecuencia una mayor empatía, los problemas encontrados pueden formar opiniones negativas.

En la encuesta del año 1990/91 observamos un desarrollo en las opiniones de los estudiantes:

- El 23% tenía una opinión más positiva de todos los aspectos del país de acogida tras la estancia.
- La opinión de un 15% empeoró.
- La opinión de un 45% era la misma antes y después del intercambio.
- Un 17% no contestó a la pregunta.

✚ **El grado de satisfacción de la estancia en el extranjero:**

Casi todos los estudiantes que habían efectuado un intercambio, al ser preguntados por el grado de satisfacción teniendo en cuenta todos los factores,

contestaron que estaban altamente satisfechos. El promedio de satisfacción de los encuestados de 1990/91 era de 1,6 (en una escala de 1 a 5, donde 1 = muy satisfecho y 5 = en absoluto satisfecho). Los estudiantes de 1988/89 se muestran incluso más contentos con una media de 1,5.

Se puede concluir que a pesar de las críticas y los problemas, los estudiantes evalúan positivamente la experiencia del intercambio.

3. 1. 2. The ERASMUS students' experience

Dos años más tarde, es decir en 1999, es redactado por Teichler y Maiworm el segundo gran informe, esta vez sobre el tercer período de ERASMUS (SÓCRATES). Dicho informe es el producto de una investigación que fue llevada a cabo con la participación de 1366 estudiantes de 280 universidades europeas durante el curso académico 1998/1999, y es incluido en el informe final de noviembre del 2000 denominado *SÓCRATES 2000 Evaluation Study*, editado por Teichler, Gordon y Maiworm.

Los temas que trata este informe son parecidos al anterior, dado que incluyen de nuevo el perfil de los estudiantes, los motivos de la estancia en el extranjero, la preparación de dicha estancia, las experiencias de los estudiantes, así como la financiación y el alojamiento.

En este informe, aparte de ofrecerse los datos obtenidos tras la encuesta, se realiza una comparación con los datos del informe anterior, subrayando los cambios detectados. A continuación ofrecemos una serie de resultados que nos han parecido de interés y que reflejan la preparación que reciben los estudiantes en el país de origen en cuanto a asuntos académicos, la asistencia y el apoyo que reciben los estudiantes en las instituciones de acogida, las asignaturas que cursaron estos estudiantes y las razones de la elección de dichas asignaturas, el nivel de los estudios en el centro de acogida, la integración en el país de acogida, los problemas que tienen que afrontar los estudiantes y la valoración general de los estudios cursados en el extranjero.

La preparación que reciben los estudiantes en el país de origen en cuanto a asuntos académicos:

Sólo un tercio de los encuestados consideró que recibió suficiente preparación

en su país sobre asuntos académicos y de estudios.

La asistencia y el apoyo que reciben los estudiantes en las instituciones de acogida:

El 33% de los encuestados manifestó que recibió mucho apoyo durante su estancia en el país extranjero, frente al 42% que recibió poco. Un 25% afirmó no haber recibido ningún tipo de apoyo. Es decir, sólo uno de cada 3 estudiantes ERASMUS se mostró satisfecho con la asistencia que recibió en el país de acogida.

Las asignaturas que cursaron los estudiantes ERASMUS y las razones de su elección:

- El 69% de los estudiantes eligió asignaturas que no podía cursar en su país de origen.
- El 55% optó por un curso de la lengua del país de acogida.
- El 52% escogió asignaturas para ampliar sus conocimientos académicos y culturales.
- El 50% eligió asignaturas donde se empleaban métodos didácticos que no se empleaban en sus instituciones de origen.
- El 71% se matriculó en todas las asignaturas del curso completo correspondiente del centro de acogida.
- El 62% se matriculó sólo en parte de las asignaturas y no en todas, sobre todo por problemas lingüísticos.

El nivel de los estudios en el centro de acogida:

- El 22% de los estudiantes confirmó que los estudios que cursó en el extranjero eran más exigentes que los de sus centros de origen.
- El 47% manifestó que eran igual de exigentes, y el 31% que lo eran menos.
- Concretamente, el 19,6% de los que habían estado en España calificó los estudios como más exigentes que en su país, el 46,5% como igual de exigentes y el 34% como menos exigentes.

La integración de los estudiantes en el país de acogida:

El 62% de los estudiantes manifestó que estaba bien integrado en la vida

académica y el 66% que estaba bien integrado en la vida social.

🚩 Los problemas más comunes que tienen que afrontar los estudiantes de intercambio se refieren sobre todo a:

- Asuntos administrativos
- Alojamiento
- Reconocimiento de los estudios cursados y transferencia de créditos
- Asuntos económicos
- Orientación en cuanto al programa de estudios en la institución de acogida.

Los estudiantes que habían estado de intercambio en Francia, Italia y España hicieron especial hincapié en los problemas académicos.

🚩 Valoración general de los estudios cursados en el extranjero:

- El 55% de los participantes apreció una mayor progresión en el aprendizaje en sus estudios debido a la estancia en el extranjero.
- El 27% consideró que avanzó lo mismo que en el país de origen, mientras que el 18% consideró que aprendió menos de lo que habría aprendido en su país.

Cabe destacar que las opiniones más negativas provienen de estudiantes que estuvieron de intercambio en Francia, Grecia, Italia y España.

3. 1. 3. Study Abroad Evaluation Project

Uno de los mayores proyectos de evaluación de programas de intercambio, exceptuando los que fueron iniciados por la Unión Europea, es el proyecto SAEP (Study Abroad Evaluation Programme). Dicho proyecto fue coordinado por el Instituto Europeo de Educación y Política Social (EIESP), la Universidad de Massachusetts/Amhers y la Oficina de Cooperación en Educación / Oficina ERASMUS de la EIESP; en su realización participaron, sin embargo, un gran número de instituciones entre las que citamos sólo algunas: el Centro de Investigación en Educación Superior y Trabajo de la Universidad de Kassel, el DAAD (Deutscher Akademischer Auslandsdienst, es decir, el Servicio alemán de intercambio

académico), así como las Universidades de California, de Uppsala, de London Institute of Education y otras.

Como resulta evidente por la inmensa participación en el proyecto, se trata de una investigación a gran escala realizada durante el curso académico 1984/1985 en cinco países, concretamente en Francia, Alemania, Suecia, el Reino Unido y los Estados Unidos. Mediante el proyecto fueron investigados 82 programas de intercambio de 51 instituciones europeas y americanas. Se trata de una investigación fundamentalmente descriptiva, y como tal no investiga las relaciones causales entre las variables, aunque bien es cierto que “the correlations and other products of the research team’s analysis help to suggest possible explanations for the different outcomes of the study abroad programmes” (Burn *et al.* 1990: 18).

Los participantes en el proyecto eran estudiantes de intercambio y coordinadores de programas de intercambio. En cuanto a la técnicas de recogida de datos se optó tanto por técnicas cuantitativas (cuestionarios), como por cualitativas (entrevistas de seguimiento). Dentro del proyecto se realizaron distintos tipos de investigaciones, entre ellos un estudio longitudinal para el que los estudiantes tuvieron que rellenar un cuestionario antes de su marcha y tras su retorno, así como un estudio retrospectivo con otro grupo de estudiantes, meses después de reintegrarse en su país de origen.

Los resultados de este proyecto, son, como era de esperar, numerosos. Un resumen de ellos se puede hallar en el libro titulado *Study Abroad Programmes*, editado en 1990, tras el comienzo de los programas comunitarios, por Barbara B. Burn, Ladislav Cerych y Alan Smith dentro del marco de la serie *Higher Education Policy series*. Otros resultados se habían ido publicando a lo largo de la realización del proyecto.¹¹

¹¹ Publicaciones de SAEP:

Briggs, A. y Barbara B. Burn (1985). *Study Abroad: A European and an American Perspective*. París: European Institute of Education and Social Policy.

Danckwortt, D. (1984). *Auslandstudium als Gegenstand der Forschung: Eine Literaturübersicht*. Kassel: Wissenschaftliches Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung an der Gesamthochschule Kassel.

Dalichow, F. y Teichler, U. (1986). *Higher Education in the European Community. Recognition of Study Abroad in the European Community*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.

Baron, B. y Bachmann, P. (1987). *A Study Abroad in Western Europe: A Bibliography*. European Journal of Education, vol. 22, no 1.

Weaver, H. (1989). *Research on US students abroad: A Bibliography with Abstracts*. Education Abroad Program: Universidad de California.

Entre los temas más relevantes del proyecto están, aparte de la descripción general de los programas de intercambio, la preparación de los estudiantes para la estancia en un país extranjero, su adaptación al nuevo entorno, así como el reconocimiento de los estudios cursados.

A continuación presentaremos un breve resumen de algunos de los resultados de SAEP, que nos han parecido de interés.

❖ **Motivos del intercambio**

Entre los motivos de optar por estudiar en un país extranjero los más citados fueron los siguientes:

- Deseo de emplear / mejorar los conocimientos de la lengua extranjera
- Deseo de vivir en otro país / conocer a gente de otro país
- Expectativas de tener más salidas profesionales

Así pues, vemos que los motivos lingüísticos encabezan la lista, seguidos por los motivos culturales y profesionales.

❖ **Preparación de los estudiantes para la estancia en un país extranjero**

Distinguimos entre tres tipos de preparación para los futuros estudiantes de intercambio en su institución de origen:

1. *Preparación académica.* Asesoramiento individual para los participantes en un programa de intercambio y/o listas bibliográficas, así como presentación de los contenidos de las asignaturas que iban a cursar.
2. *Preparación para la vida cotidiana.* Iniciación a los aspectos extracurriculares. Se presentan a los estudiantes, en grupo o individualmente, las costumbres, la geografía, aspectos políticos o educativos del país de acogida. Los programas de intercambio coordinados por universidades americanas hacen especial hincapié en el entrenamiento intercultural.
3. *Preparación lingüística.* En algunos programas de intercambio, dicha preparación se complementa por un período de iniciación en el país de acogida.

En lo referente a la *preparación académica*, casi tres cuartos de todos los

programas, proporcionó información sobre los métodos de enseñanza, las pautas de aprendizaje, y otros asuntos académicos. Cabe destacar que dicha información fue facilitada por todos los programas de intercambio americanos y suecos, mientras que sólo un cuarto de los programas alemanes la consideró relevante. En algunos casos, no sólo se recibe información sobre los aspectos académicos, sino que se pusieron en práctica las técnicas de estudio que encontrarían los estudiantes en el extranjero.

Respecto a la *preparación para la vida cotidiana*, ésta se pudo encontrar en el 96% de los programas de intercambio de los Estados Unidos, lo que denota la importancia que se da al asunto. Al contrario, poco más del 50% de los programas británicos y franceses, aproximadamente 40% de los programas alemanes y menos de un cuarto de los programas suecos se preocuparon por dicha preparación, lo que demuestra que en los programas europeos no la consideraron de especial importancia.

En cuanto a la *preparación lingüística*, ésta dependía esencialmente del país. En la mayoría de los programas de intercambio franceses o estadounidenses dicha preparación era obligatoria, mientras que esto ocurrió sólo en la mitad de los programas británicos y en un cuarto de los programas alemanes. La preparación lingüística, en la mayoría de los casos se consiguió mediante cursos de lengua regulares en el país de origen, aunque algunos programas (43%) organizaron cursos intensivos de lengua en la institución de acogida. En los programas americanos, dicho porcentaje superó el 90%, lo que indica la preocupación por una preparación lingüística adecuada.

Además de los modos de preparación organizada mencionados anteriormente, podemos discernir otra preparación esencial, que recibieron los futuros estudiantes de intercambio mediante la presencia de estudiantes extranjeros en su universidad de origen. Este es el caso de los programas de los países de la Unión Europea, puesto que los estudiantes tienen la oportunidad de relacionarse con los estudiantes de la universidad de acogida, antes de partir. Además, dos tercios de los coordinadores de programas de intercambio, señalaron que dichos estudiantes estaban involucrados en las actividades preparatorias de los futuros estudiantes de intercambio. También, en un alto porcentaje de programas, los antiguos estudiantes de intercambio que habían estado en la universidad de acogida ayudaron en la preparación de los nuevos.

Por último, cabe destacar que tras la llegada al país extranjero, un tutor así como un orientador ayudan en la adaptación académica y social de los estudiantes de intercambio. Dicha adaptación es fomentada también a través de los períodos de

inducción, que ofrecen, aparte de conocimientos lingüísticos una participación en los eventos sociales.

❖ **Adaptación al nuevo entorno**

En la adaptación a su nuevo entorno los estudiantes se enfrentaron a una serie de problemas que citamos por orden de importancia:

1. Asuntos administrativos; orientación sobre la programación académica; diferentes métodos de enseñanza / aprendizaje
2. Disposición del personal docente a ayudar a los estudiantes extranjeros; orientación sobre asuntos extracurriculares; interacción con los estudiantes locales
3. El nivel académico de los cursos
4. Diferencias en el tamaño de las clases / grupos de trabajo

Como era de esperar, la burocracia así como la diferencia en los métodos de enseñanza se encontraban entre los problemas más importantes para los estudiantes extranjeros, junto con la orientación, o falta de ella, en lo que al programa académico se refiere. Entre los problemas menos citados se encuentran las diferencias en el tamaño de las clases, aunque este problema sí fue uno de los más grandes para los estudiantes del Reino Unido y de Alemania, dado seguramente que allí, los grupos son menos numerosos. Cabe destacar que la gravedad de los problemas varía según la nacionalidad, como se ve en el ejemplo anterior. Para los estudiantes franceses y estadounidenses el problema más importante fue que en la universidad de acogida se empleaban métodos de enseñanza diferentes a los de su universidad de origen, mientras que los suecos, a pesar de tener pocos problemas en general, tuvieron dificultades debido al nivel académico de los cursos.

❖ **Reconocimiento de los estudios cursados**

El reconocimiento de los estudios cursados siempre ha jugado un papel primordial en los programas de intercambio, y no es en vano, dado que es considerado un obstáculo a la movilidad.

El hecho de reconocer o no los períodos cursados en otro país depende exclusivamente de las universidades de origen. Algunas universidades americanas,

por ejemplo, no reconocían ningún tipo de estudios cursados en otra universidad, nacional o extranjera. Lo mismo ocurrió con las universidades suecas, a no ser que los cursos seguidos en el extranjero fueran idénticos a los ofrecidos por la universidad de origen. En Alemania, dado que los estudiantes se presentan a exámenes tras cada ciclo de estudios, el reconocimiento de créditos no jugó un papel importante. En el Reino Unido, los estudios se prolongan y se otorga un título adicional de lengua.

El problema del reconocimiento de créditos es uno de los más importantes, dado que los estudiantes se mostraban reacios a iniciar un intercambio, si esto significaba una prolongación de sus estudios. No obstante, dicho problema encontró, por lo menos para los países europeos, una solución mediante el establecimiento de los programas comunitarios (1987) y el Sistema Europeo de Transferencia de Créditos (1989). El paso que aportará la solución definitiva a dicha dificultad se dará con la creación de un Espacio Europeo de Educación Superior previsto para el año 2010 que supone una armonización de las estructuras universitarias, que conducirá a una equivalencia de estudios cursados en cualquiera de los Países miembros de la Unión.

3.2. Perspectiva histórica de los estudiantes de intercambio

Pese a la creencia generalizada de que la internacionalización de las universidades es un fenómeno que se inició en el siglo XX, los estudios históricos nos demuestran que no es así. Ya desde sus comienzos en la época medieval, la universidad era un sitio de encuentro de distintas culturas. “These institutions were basically international in nature” comentan Altbach *et al.* (1985:3) y los estudiantes extranjeros eran algo habitual (*ibídem*: 4): “Foreign students were the norm, not the exception”. Tanto es así que a veces la población local no tenía acceso a las instituciones educativas: “Universities were an amalgamation of foreigners; at Bologna, the oldest university, local masters and scholars were excluded for a long time.” (Berchem 1991: 297). Además, hay que recordar que Desiderius Erasmus, el humanista del siglo XV –en cuyo honor fueron bautizados los programas europeos de movilidad– vivió toda su vida estudiando y viajando por Europa.

Así pues, aparte de los estudiantes móviles, los profesores también procedían de diferentes países. A veces, incluso las propias instituciones “se movían” de una ciudad a otra.

La internacionalización de la universidad medieval tiene, sin duda, su

explicación en el uso de la *lingua franca* de la época, que era el latín. Aparte de ser la lengua de comunicación, el latín era considerado la lengua científica por excelencia. Muchos libros se traducían del griego y del árabe al latín, dando a los estudiantes de la época acceso a los descubrimientos científicos internacionales. Otro factor que atraía a los estudiantes extranjeros era la fama que consiguieron ciertas universidades en determinadas disciplinas.

La internacionalización de las universidades disminuyó con la división religiosa del Viejo Continente y la formación de los Estados: “It was only when universities, influenced by the Protestant Reformation, began to teach in national languages and to be linked more closely to nation-states that internationalism became less central”. (Albach y Teichler 2001: 6). No obstante, también durante los siguientes siglos notamos cierta dimensión internacional en las instituciones de educación superior. La movilidad estudiantil aumentó durante la época de la colonización con la llegada de alumnos procedentes de las colonias.

En el siglo XX y especialmente durante las últimas dos décadas, la movilidad de estudiantes extranjeros está en su cenit: “At no time since the Middle Ages has higher education been more international in nature” (*ibídem*: 5). Tras la Primera Guerra Mundial, Europa fracasó al no poder mantener la paz en el continente. En dos décadas empezaría la Segunda Guerra Mundial que hizo evidente la necesidad de una colaboración internacional para asegurar la prosperidad y una convivencia pacífica y armoniosa. Dos años tras el fin de la guerra se dio el primer gran paso hacia esta meta con la aprobación de la creación de la Asociación Internacional de Universidades, que se realizó en 1950 en Niza. Otro gran paso para asegurar la colaboración internacional fue la primera reunión de los Rectores Europeos conocida como *CRE* (Conférence des Recteurs Européene) que se celebró en 1955 en Cambridge.

A partir de la década de los 50 se inició el camino hacia lo que es hoy la Unión Europea, con la entrada en vigor del Tratado de París y los Tratados de Roma, como ya mencionamos en el capítulo 1 de este trabajo. Al asegurar una colaboración en el sector económico, se aseguró al mismo tiempo una colaboración a nivel educativo. El establecimiento de convenios bi- y multilaterales, los Programas de Estudios Conjuntos, la creación de agencias de movilidad como es el Instituto de Educación Internacional o el Servicio Alemán de Intercambio Académico (DAAD) y por supuesto la creación de los programas ERASMUS y SÓCRATES, han sido pasos importantes hacia una Europa de colaboración internacional.

3.3. Los flujos de los estudiantes extranjeros

Otro campo de estudio que ya no se refiere exclusivamente al alumnado de intercambio, sino al alumnado extranjero en general, es el de los flujos de estudiantes. Este tema ha sido de los más investigados (Chen y Barnett 2000: 435), dado que está ligado directa o indirectamente a los aspectos económicos tanto de los países de origen como de los países de acogida. Para algunos de estos últimos, como por ejemplo el Reino Unido o los Países Bajos, pero también para los Estados Unidos o Rusia, los estudiantes extranjeros son una de las mayores fuentes de ingresos y los estudios universitarios son un producto nacional más que ha de venderse.

Según la UNESCO ¹², durante el curso académico 2001/2002 aproximadamente dos millones de estudiantes extranjeros cursaron estudios en una institución de otro país. Entre los países que más estudiantes reciben cada año se encuentran, como era de esperar, los Estados Unidos, el Reino Unido, Alemania y Francia; pero también España se ha convertido en un país de destino para muchos estudiantes extranjeros. Durante el curso académico 1998/99 España estaba novena en la lista con 32.935 estudiantes extranjeros. En el año 2001/02 subió a la quinta plaza con 44.860 estudiantes. Ese mismo año, España recibió unos 16.979 estudiantes de intercambio ¹³, lo que evidencia que las universidades se hacen cada vez más internacionales.

En cuanto a los países de procedencia de los estudiantes internacionales, China y Corea del Sur encabezan la lista, seguidos por la India, Japón y Grecia (Davis 2004: 24).

No obstante, hay que tener en cuenta que los flujos de estudiantes son dinámicos y cambiantes. El siglo pasado los estudiantes estadounidenses estudiaban en Europa, mientras que los estudiantes europeos “se movían” dentro del continente. En la actualidad, obviamente, la situación ha cambiado, como se puede comprobar por las cifras anteriores.

El flujo de estudiantes está ligado, evidentemente, al prestigio de las universidades de acogida, a aspectos económicos (becas, tasas de matrícula, coste de

¹² Datos disponibles en: <http://stats.uis.unesco.org/TableViewer/tableView.aspx> (5.12.2004)

¹³ Datos recogidos por la Agencia Española de ERASMUS. Disponible en: <http://www.mec.es/consejou/erasmus/indexerasmus.htm> (08.08.2003)

vida), pero también a leyes en vigor y las políticas tanto de los países de procedencia (Altbach *et al.* 1985: 12) como de los países acogedores (*ibídem*: 10).

A pesar de lo cambiante de las situaciones socioeconómicas y de las políticas de los países, Chen y Barnett (2000: 443) en un análisis de redes de flujos entre 1985 y 1995 concluyen que se puede comprobar cierta estabilidad en los flujos. La misma opinión es expresada por Altbach *et al.* (1985: 7, 10). La mayoría de los estudiantes, tanto en el pasado como en el presente, “se mueven” desde los países en vías de desarrollo hacia los países desarrollados, lo que tiene una explicación lógica. Por un lado, los países menos desarrollados carecen de instalaciones y de medios para acoger a los estudiantes locales y, por otro los países desarrollados intentan “vender” un producto lucrativo:

In Britain and Australia and perhaps the USA, therefore, higher education is becoming an arena of international economic competition in which the profit to be gained from a foreign student presence is measured in direct financial terms.

(Habu 2000: 49)

Detrás del gran número de estudiantes extranjeros hay, pues, toda una política de reclutamiento de las instituciones acogedoras. Los Estados Unidos, por ejemplo, el mayor anfitrión de estudiantes extranjeros, basaba en un principio su política de reclutamiento en una política más general de establecer lazos estrechos con países que quería como aliados. Tras la Segunda Guerra Mundial, intentó un acercamiento a Japón con la fundación de instituciones educativas en el país de su antiguo enemigo y mediante el ofrecimiento de becas, mientras que durante la Guerra Fría buscaba con la misma estrategia aliados (Habu 2000: 48-49). Otro de los objetivos de reclutamiento era la expansión de la influencia americana en el extranjero (Altbach *et al.* 1985: 12). Con el paso del tiempo, no obstante, los objetivos de reclutar a estudiantes extranjeros se vuelven principalmente económicos.

Por otro lado, Francia y Gran Bretaña acogieron a muchos estudiantes de sus antiguas colonias, en un intento de mantener en cierto modo la influencia en dichos países y de promocionar el aprendizaje del francés y el inglés, respectivamente. Hoy en día, sin embargo, los estudiantes extranjeros en el Reino Unido son mayoritariamente buscados porque pagan altas tasas de matrícula, dado que los

estudiantes provenientes de la Unión pagan la misma matrícula que los estudiantes locales, mientras que Francia ha dejado de buscar estudiantes y ha experimentado un descenso en el número de estudiantes extranjeros a raíz de una política más restrictiva (Murphy-Lejeune 2002: 7).

Por otro lado, Alemania, otro de los países con un elevado número de estudiantes forasteros, cuyo porcentaje supera el 10 % de la población total (Altbach y Teichler 2001: 14), se encuentra en la difícil situación de no poder hacer frente a tantos estudiantes extranjeros. Así lo percibe Seidel (1991: 293) quien describe la falta de espacio físico y de alojamiento como el gran obstáculo de la promoción de la movilidad en Alemania. Además, cabe destacar que, dado que los estudiantes, locales o extranjeros, no pagan matrícula, las universidades no se benefician económicamente de su presencia (Altbach y Teichler 2001: 14), como sucede por ejemplo en el Reino Unido o en los Estados Unidos. Este mismo hecho, por otra parte, ha convertido el país en uno de los destinos más populares para los estudiantes extranjeros. Asimismo, hemos de mencionar que tras la caída del Muro de Berlín, las universidades del Oeste han tenido que acoger a numerosos estudiantes de la antigua Alemania del Este.

Evidentemente, el fin del comunismo afectó también a la Unión Soviética, que hasta entonces recibía exclusivamente a estudiantes de otros países comunistas, mientras que mandaba a escasos estudiantes a estudiar a países como, por ejemplo, Estados Unidos. Dicha situación cambió drásticamente y Rusia era durante el curso académico 2001/2002 el quinto en la lista de países receptores de estudiantes extranjeros.

También en España, el flujo de los estudiantes internacionales se ha visto afectado por el cambio de la situación política. Durante la dictadura de Franco apenas hubo estudiantes extranjeros en las universidades españolas, mientras que fueron muchos los que se iban del país, como describe Peach (2001: 69):

Under Franco, Spain was an exporter of some of its finest scholars and scientists who found the academic limitations of their country to be counter-productive to their work.

Sin embargo, con la Transición a la Democracia, la entrada en la Unión Europea y la creación de nuevas universidades, el país ha abierto sus puertas al estudiantado extranjero. Hoy en día, España se ha convertido, como ya mencionamos

al principio de este apartado en uno de los países preferidos por los estudiantes.

Como se puede comprobar por este pequeño recorrido, los flujos de los estudiantes se ven afectados, además de por las políticas educativas e internacionales de los países destinatarios, también por los cambios políticos que ocurren. A pesar de la estabilidad general de la que hablamos, es evidente que algunas situaciones provocan cambios en los flujos de los estudiantes. No obstante, también hay que tener en cuenta los motivos personales que inducen a los estudiantes de estudiar en otro país. Altbach *et al.* (1985: 13) distinguen entre *push* y *pull factors*, es decir entre los factores que “empujan” a los estudiantes a dejar su país de origen (*push*) y los que “atraen” a los estudiantes al país de destino (*pull*). Como *push factors* reconoce el ofrecimiento de becas para estudiar en el extranjero, la falta de instalaciones educativas o la baja calidad de éstas en el país de origen, la falta de instalaciones de investigación, el fracaso de admisión en una institución educativa del país y el gran valor de un título obtenido en el extranjero, entre otros. Por otro lado, los *pull factors* son el ofrecimiento de becas a estudiantes extranjeros, una formación de calidad, buenas instalaciones de investigación, la posibilidad de admisión a una institución extranjera, etc.

Sin duda, estudiar en el extranjero es una gran oportunidad y una magnífica experiencia para muchos estudiantes. Tanto es así que muchos estudiantes no quieren volver a su país de origen tras finalizar sus estudios, creando el problema conocido como *brain drain* o fuga de cerebros:

One problem resulting from unbalanced flows of international students is that developing and less-developed countries send students and scholars to industrialized countries, with the hope that they will return with the knowledge and expertise to improve their own countries' economic and educational conditions. However, due to greater opportunities for academic careers in advanced countries, large proportions of international students, who have the potential of producing innovations to alter the world's uneven distribution of wealth, may be recruited into the core.

(Chen y Barnett 2000: 451).

El problema de la fuga de cerebros, sin embargo, no afecta solamente a los estudiantes extranjeros de los países menos desarrollados, sino también a los que

proviene de países desarrollados, pero con menos oportunidades de encontrar trabajos. Como solución a esta fuga de cerebros, muchas becas ofrecidas por los países de origen de los estudiantes tienen como condición el retorno de los estudiantes.

3. 4. La preparación de los estudiantes de intercambio

Como hemos visto en el capítulo 1 del presente trabajo, la preparación de los estudiantes de intercambio antes de su desplazamiento al país de acogida es un tema que ha despertado mucho interés en el seno de la Unión Europea. Claro está que el período que precede al intercambio debe aprovecharse para ofrecer a los estudiantes una preparación adecuada que les permita sacar el máximo provecho de su estancia en el extranjero.

Según las recomendaciones del Parlamento Europeo (2001: 33) dicha preparación debe consistir en una preparación lingüística y cultural, así como en una orientación académica y ayuda psicopedagógica que fomentarán una fácil integración al sistema educativo del país de acogida y su reintegración a su universidad de origen. Se propone, pues, que los estudiantes reciban una preparación lingüística, cultural y psicológica o psicopedagógica.

Este último aspecto de la preparación llama especialmente la atención, pues surge de la necesidad de los estudiantes de adaptarse a un entorno nuevo, con todas las consecuencias que esta adaptación conlleva. Mucho se ha dicho del choque cultural de los extranjeros cuando viajan por vez primera a un país extraño. Esta situación psicológica de gran agobio –que será analizada más adelante– va acompañada de una serie de síntomas que se hace notar principalmente en los jóvenes, algunos de los cuales se encuentran, quizás por primera vez en su vida, viviendo a solas en un país extranjero. Se hace, pues, patente la necesidad de hacer frente a semejante situación mediante una preparación adecuada. Dicha preparación es responsabilidad de los profesores, según comentan Allison y Hintze (1995: 93). “It is our role to prepare students with a wide variety of expectations and apprehensions for the different aspects of culture shock in store.” Incluso, se puede sacar provecho del choque cultural y transformarlo en una experiencia creativa: “It is for us to devise strategies for the ‘rules of engagement’ and thus to transform the culture shock into a creative experience” (*ibidem*).

La mejor manera de prevenir la tensión causada por un entorno ajeno es el entrenamiento intercultural tal y como lo define Brislin (1989: 441):

Intercultural communication training, also called intercultural or cross-cultural training, refers to planned efforts to assist adjustment when people are to live and work in cultures other than their own. Training can take place when people are to live in another country, or when they are to interact extensively with members of different cultures within their own nation.

Según el autor (*ibídem*: 442-443), el entrenamiento intercultural pretende reducir el estrés y la ansiedad que conlleva la adaptación a una nueva cultura, mediante la participación de las personas en un programa de entrenamiento intercultural. Dicha participación resulta positiva para los “aprendices” a tres niveles:

A nivel cognitivo, porque “training's impact on a person's thinking or cognitions includes greater understanding of hosts from their point of view”. Así pues, se intenta “cultivar” la empatía de las personas, ayudándoles a “ponerse en el lugar del otro”. Se intenta que las personas se centren menos en su mundo y que “se abran” más al mundo exterior: “In longer programs, people can become more cosmopolitan, more world-minded”.

A nivel afectivo se consigue un cambio emocional: “Changes in emotions, feelings, or affect include greater enjoyment while interacting with host”.

A nivel de conducta, se intenta que los participantes sean capaces de trabajar con personas en grupos multiculturales: “Behavioral effects include better working relations in multicultural groups, working together on the same task. There is better coping with the stresses and strains of cross-cultural adjustment and a more realistic goal setting for both the work and the social aspects of one's stay in another country”.

Como es bien sabido, el entrenamiento intercultural es una práctica muy conocida en el mundo de los negocios. Particularmente en los Estados Unidos es impensable emprender negocios con socios extranjeros sin “prepararse” adecuadamente para saber cómo “afrontarlos”. Sobran ejemplos de fracasos desastrosos a causa de “malentendidos culturales” o por “incompetencia comunicativa”. Pero no basta con sólo conocer al otro y saber cómo actúa, sino que es preciso tener en cuenta que cada encuentro es un proceso dinámico en el que influyen tanto los participantes como sus expectativas del otro: “Knowledge of behavioural

traits of a foreign culture alone does not help much in the dynamic situation of an intercultural meeting, as this can be affected by expectations about the differences which will be encountered.” (Bolten 1993: 342).

El entrenamiento intercultural, sin embargo, no se puede aplicar sólo a lo hombres de negocios. “Undergraduates when abroad are, after all, placed in situations that are not far removed from those experienced by expatriate business people.” (Cormeraie 1995: 64). Efectivamente, la situación de los estudiantes de intercambio es fácilmente comparable con la de un empresario que se desplaza a un país extranjero. Por consiguiente, el entrenamiento intercultural parece imprescindible dentro del marco de la preparación de los estudiantes de intercambio, dado que tiene como fin enseñar a los estudiantes cómo comunicarse con los demás dentro de un contexto desconocido. Esta destreza se denomina competencia transcultural y se subdivide en tres subcompetencias (Ruben citado en Byram 1997: 14-15):

1. Competencia de saber establecer y mantener relaciones (Relationship-building and maintenance competence)
2. Competencia de transferencia de información (information-transfer competence). Se trata de saber comunicar información concreta sin que esta se pierda o se distorcione.
3. Competencia de saber conseguir conformidad (compliance-gaining competence). Saber persuadir al otro y asegurar cierto nivel de conformidad y/o colaboración.

Son estas tres subcompetencias de la competencia transcultural las que deben desarrollar los estudiantes de intercambio mediante el entrenamiento intercultural. Sin embargo, y a pesar de la evidencia de que dichos programas han resultado en la mayoría de los casos muy exitosos, todavía tienen una limitada aplicación en las universidades europeas, contrariamente a lo que sucede en los Estados Unidos donde es una práctica muy común. Cabe destacar que ninguno de los estudiantes que participaron en nuestra investigación había tomado parte en un curso de entrenamiento intercultural.

En general, se puede decir que no existe una homogeneidad en cuanto a la preparación de los estudiantes de intercambio dentro del contexto de ERASMUS. Al contrario, dicha preparación varía, no sólo de un país a otro, sino de una universidad a

otra. En algunas instituciones apenas se puede hablar de preparación, dado que lo único que reciben los estudiantes son algunas clases de lengua que ni siquiera son obligatorias. En el otro extremo se encuentran programas como los que presentaremos a continuación, que se preocupan por una preparación global de sus estudiantes antes de que tomen rumbo hacia el extranjero.

Un proyecto de preparación que nos llamó la atención es el llevado a cabo en la Universidad de Wuppertal, Alemania, donde se prepara a los alumnos para la adaptación a la *Ecole Supérieure de Commerce de Paris* (Baumgratz 1993: 327-338). Se trata de una preparación extensa de los estudiantes, no sólo en cuanto a aspectos lingüísticos, sino sobre todo académicos. El proyecto consta de varias partes, que incluyen películas, vídeos, apuntes de las asignaturas, programas informáticos y otros materiales que ayudan al estudiante a adaptarse a su futura vida en el extranjero antes de que ésta empiece.

El proyecto ha sido diseñado porque, según nos dice Baumgratz (*ibidem*: 335) “we regard it as essential that students acquire an orientational competence as well as appropriate communicative strategies and abilities in the language of their host countries even before leaving their home institutions”.

Aprender por experiencia propia, aparte de mucho esfuerzo, requiere también tiempo del que el estudiante muchas veces no dispone. Este tipo de programas preparan al alumno de intercambio para que su adaptación al país y al centro de acogida sea más fácil.

Otro proyecto de preparación innovador es el de la Universidad de Sussex descrito por Cormeraie (1995: 64). Se trata de una preparación multidisciplinar enfocada particularmente en el entrenamiento intercultural de los estudiantes. La justificación por preferir esta forma de preparación concreta es la siguiente:

The reason for selecting this form of training is that it focuses on helping individuals identify the dimensions that make up their own cultural identity in order that they can understand how other belief systems and attitudes are encoded in other societies. Beside helping to develop complex rather than reductionist thinking about other values, this self-knowledge and awareness can increase feelings of self-confidence to meet the challenges brought on by intercultural contact.

La preparación de los estudiantes tiene como fin, por tanto, hacerles conscientes de su propia cultura para que puedan entender la cultura ajena. Los encargados de llevar a los estudiantes a tal punto de concienciación son un grupo de especialistas en lingüística aplicada, psicólogos sociales y formadores. Los temas tratados desde las distintas perspectivas son *el trabajo en grupo, la resolución de conflictos, las transiciones culturales* y la *competencia comunicativa*.

El programa de preparación incluye tres tipos de actividades:

1. Actividades cognitivas: Participación en el programa de tutores extranjeros visitantes, así como de antiguos estudiantes de intercambio que hablan de sus experiencias.
2. Actividades afectivas. Se organizan discusiones en grupos con estudiantes y tutores. Los estudiantes rellenan un cuestionario de autoevaluación.
3. Actividades de comportamiento. Los estudiantes trabajan en grupos y deben llevar a cabo una tarea concreta.

Todas estas actividades se realizan en un taller de dos días de duración que tiene lugar en el centro de conferencias de la Universidad de Sussex, lejos del campus. Los estudiantes permanecen dos días enteros en el centro alejados de su ambiente familiar, hecho que según los organizadores ayuda a que se desarrolle una dinámica de grupo entre los participantes.

Los resultados de este taller son alentadores. Una comparación entre los estudiantes que recibieron dicha preparación y los que no, llevó a la siguiente conclusión:

The difference found between the group receiving the preparation and the other students, was that the former articulated with great clarity how they were better able to handle a variety of problematic situations at inception, before they became disastrous. Potential “pragmatic failure” had been turned into “pragmatic competence”.

(*ibídem*: 72)

Otro proyecto que es digno de mención es el llevado a cabo por la Universidad

de Portsmouth, conocido como *RAPPORT*¹⁴ (Residence Abroad Portsmouth). No se trata de un curso de preparación para futuros estudiantes de intercambio de la universidad en cuestión, sino de una página Web diseñada específicamente para todos los agentes involucrados en el intercambio, es decir, para los estudiantes, para el personal docente y administrativo, pero también para los padres de los estudiantes de intercambio. Este sitio de Internet es el resultado de un proyecto coordinado por la Universidad de Portsmouth en el que participan una serie de universidades (Universidad de East Anglia, Universidad de Keele, Universidad de Northampton, Universidad de Northumbria, Universidad de Salford, Universidad de Southampton, Universidad del Ulster). La página contiene desde consejos prácticos para los futuros estudiantes de intercambio y lectores o personas que van a realizar una práctica en el extranjero, hasta la terminología que se utiliza durante el proceso de matriculación en una universidad española.

No cabe duda, pues, de que una preparación adecuada tiene resultados positivos para los estudiantes de intercambio. Así lo reconocen los propios estudiantes, quienes, en caso de falta de preparación o de preparación insuficiente, intentan prepararse por su cuenta, acumulando información sobre el país, las costumbres y la universidad de origen. Esta información se consigue la mayoría de las veces a través de la Red, y cada vez se crean más páginas donde antiguos estudiantes de intercambio evalúan su universidad de acogida. Un ejemplo es la página de *iagora*¹⁵ donde se pueden hallar opiniones expresadas por antiguos estudiantes ERASMUS sobre los distintos aspectos del intercambio, como son el alojamiento, la vida social, los asuntos académicos, la lengua y los gastos. En esta página, los estudiantes evalúan las universidades de acogida en una escala de uno a cinco, pero también se incluyen comentarios y consejos para los futuros estudiantes de intercambio.

El papel que juegan los antiguos estudiantes de intercambio es, como se ha podido ver, efectivamente, muy importante. Pueden facilitar información sobre asuntos prácticos y académicos, pueden aconsejar a los futuros estudiantes y pueden quizás prevenir algunas de las dificultades que han tenido que afrontar ellos mismos. Claro está que dicha información debe aprovecharse debidamente, puesto que es fácil

¹⁴ Disponible: <http://www.hum.port.ac.uk/slas/rapport>

¹⁵ Disponible: <http://www.iagora.com>

que los estudiantes que se disponen a irse formen un juicio (o prejuicio) sobre el país y la universidad de acogida.

Otras personas claves en la preparación de los futuros estudiantes de intercambio son los propios estudiantes de intercambio de la universidad de acogida. Estos últimos pueden contribuir de la misma manera que los antiguos estudiantes de intercambio, aunque ya desde la perspectiva de un estudiante nativo.

Huelga decir que los que llevan la mayor responsabilidad de los futuros estudiantes de intercambio son, por una parte, los coordinadores de los programas, al poder organizar encuentros, clases o cursos preparatorios o de entrenamiento intercultural y fomentar el contacto entre los antiguos, los futuros y los actuales estudiantes de intercambio; por otra parte, los profesores, como hemos analizado en el capítulo 2, pueden impartir sus enseñanzas de tal manera que todos sus estudiantes estén expuestos a un aprendizaje multicultural.

Como conclusión a este apartado, y tomando como referencia tanto la propuesta de la Comisión mencionada al principio como los distintos tipos de programas de preparación presentados, proponemos a modo de ejemplo una estructura de una preparación global de los futuros estudiantes de intercambio, que en nuestra opinión debería consistir en lo siguiente:

1. **Preparación comunicativa:** se basa en la definición de la competencia comunicativa de Van Ek [citado en Byram 1997:10] y la divide en competencia *lingüística, sociolingüística, de discurso, estratégica, socio-cultural, y social*). Los estudiantes no reciben una mera preparación lingüística, sino que se preparan para desarrollar todos los aspectos de la competencia comunicativa.
2. **Preparación académica:** familiarización con la cultura académica (filosofía del aprendizaje, jerarquías) y el sistema académico de la universidad de acogida, los estilos de aprendizaje, los sistemas de créditos y de evaluación, los tipos de exámenes, la terminología académica utilizada; la facilitación de apuntes y bibliografía de distintas asignaturas, así como de material de orientación (guía del alumno, etc.); conocimiento de los contenidos de las asignaturas y ayuda en la elección de las mismas; explicación del sistema burocrático del país de acogida (cómo se hace la matrícula, cómo se reconocen los créditos cursados, etc.).
3. **Preparación intercultural:** dicha preparación difiere de una preparación cultural en tanto en cuanto prepara al individuo para interactuar con los individuos de la cultura de acogida y sacar el máximo provecho cultural.

Implica a los antiguos estudiantes de intercambio, así como a los estudiantes de intercambio que acoge la universidad.

4. **Preparación práctica:** ayuda sobre aspectos prácticos de la vida: cómo viajar a la universidad de origen, cómo encontrar alojamiento, cómo funcionan los comedores, horarios de bibliotecas, bancos y tiendas, etc.
5. **Preparación estratégica:** consiste en aprender a hacer frente a varias situaciones tanto prácticas como psicológicas; familiarización con el concepto del choque cultural, los síntomas y actividades para aliviarlos.

Claro está que una preparación completa como la que hemos expuesto supone una preparación ideal. En pocos casos la realidad europea permite que los estudiantes se preparen tan extensamente para su período de intercambio, tanto por falta de tiempo, como por falta de medios y expertos en el tema. Creemos, sin embargo, que en un futuro se hará evidente, mediante estudios empíricos, la relación que existe entre la preparación recibida antes del intercambio y el provecho sacado de la propia experiencia.

3. 5. La adaptación de los estudiantes de intercambio

La adaptación de los estudiantes extranjeros a un nuevo entorno no es un proceso simple. Al contrario, es preciso que todos los componentes implicados en dicho proceso se esfuercen para conseguir, no sólo que se adapte y que se incorpore la persona a su nuevo ambiente, sino que su incorporación resulte beneficiosa para todos. En el caso ideal, durante un encuentro intercultural, es decir, entre personas o grupos pertenecientes a distintas culturas, se produce lo que denominamos comunicación o intercambio intercultural. No obstante, ni la adaptación a la nueva cultura, ni la comunicación o el intercambio ocurren de manera espontánea. Son muchos los autores que comparten la opinión de Baumgratz (1993: 328) de que no basta con simplemente juntar a las personas para que se produzca un intercambio cultural. “The movement of persons from one place to another does not in itself bring about intercultural communication.”

Es más, para el forastero, la estancia en el extranjero puede conducir a resultados opuestos a los deseados, dado que en muchos casos se refuerzan los estereotipos o una opinión ya formada. Así lo comenta Picht (1991:178):

Fremdes wird als exotisch, als reizvoll, vielleicht auch als ärgerlich und frustrierend empfunden, der reale und vor allem der psychologische Rückzug in die Geborgenheit der eigenen Kultur und ihren Lebensbedingungen bleibt aber immer möglich. Derartige Identifizierungsvorgänge liegen den gruppenspezifischen Prozessen der Jugendbegegnungen (...) ebenso zugrunde wie der Verfestigung von Auto- und Heterostereotypen durch Auslandserfahrungen, die bekanntlich Vorurteile keineswegs von selbst relativieren, sondern leicht dazu beitragen, das bei jedermann reichlich vorhandene Potential stereotyper Bilder und Vorstellungen zu aktualisieren und zu verfestigen.

Según el autor, es fácil que los encuentros interculturales tengan resultados opuestos a los esperados o deseados. Y si entre los principales objetivos de los intercambios se incluye el conocimiento de un país extranjero y su cultura o el fomento de un intercambio intercultural con sus habitantes, un fracaso en cumplir estos objetivos, puede conducir a un estancamiento en las opiniones ya existentes:

Il n'y a aucun symptôme permettant d'affirmer que les programmes en question ont effectivement ces effets. Au contraire, tout porte à penser qu'ils ont les mêmes effets que le tourisme ou les voyages d'une manière très générale : ils confirment et consolident des opinions déjà existantes et des attitudes envers les cultures étrangères.

(Abdallah-Preteceille 1999: 189)

En el peor de los casos, los encuentros interculturales pueden llevar a la formación de opiniones aún más negativas de las que existían anteriormente. No son raros los ejemplos de estudiantes que volvieron a su país de origen trayendo consigo malas impresiones de su estancia en el país extranjero.

Es, por tanto, imprescindible intentar que la experiencia del intercambio fomente las opiniones positivas y que se aproveche el contacto con personas de otras culturas para desarrollar la competencia intercultural de ambas partes.

Como ya hemos mencionado en el apartado anterior, es muy frecuente que las personas que se desplazan por primera vez a un país padezcan una situación estresante que se denomina choque cultural. Dicho término utilizado por primera vez por el

antropólogo Oberg en 1960 (citado en Murphy-Lejeune 1995: 49) es en la actualidad ampliamente conocido. Otros autores utilizan términos sinónimos como *fatiga cultural* (Taft 1977 citado en Kim 1989: 276) o *choque de transición* (Bennett 1977 citado en Kim 1989: 277).

Según Obert, la adaptación o aculturación consta de cuatro fases, aunque hoy en día se divide en cinco, dado que se ha añadido una quinta fase, la fase o etapa de retorno:

1. Etapa de luna de miel. Los recién llegados al país extranjero experimentan sentimientos de euforia y de alegría por estar en el nuevo país.
2. Etapa de choque. Aparecen los primeros problemas que conducen al rechazo de la nueva cultura. Los individuos sienten frustración.
3. Etapa de la negociación. Las personas emprenden intentos por comprender la nueva cultura y de llegar a un balance psicológico.
4. Etapa de aceptación. Se acepta y se valora la nueva cultura. Los individuos sienten que pertenecen y se integran.
5. Etapa del choque del retorno. Esta etapa ocurre sólo en caso de que el individuo regrese a su cultura de origen. Siente que ya no pertenece a su “antigua” cultura por los cambios que ha experimentado él mismo pero también su país. Esta etapa también es conocida como “*reverse culture shock*”.

Las fases de la aculturación también son conocidas como la curva U. Se trata de un diagrama que tiene la forma de esta letra, dado que empieza por una fase positiva (la fase de la euforia), luego desciende a la etapa del choque para seguir con la fase de la aculturación y culminar en un estado estable. Según los que opinan que ha de añadirse una quinta etapa, es decir, la etapa del retorno, las fases se representan por la curva W (Gullahorn y Gullahorn 1963 y Trifonovitch 1977 citado en Kim 1989: 278), dado que se repiten las fases de la aculturación tras el regreso al país de origen.

Los síntomas del choque cultural no siempre son los mismos, ni todas las personas los perciben de la misma manera. Incluso el tiempo que dura cada etapa varía de una persona a otra. Algunos de los síntomas más frecuentes son sentimientos de soledad, tristeza y depresión, el rechazo a la cultura ajena, el negarse a aprender la

lengua del país o incluso malestar físico, insomnio, dolores de cabeza y otros. Estos problemas físicos son conocidos como *foreign student syndrome*, un término acuñado por Ward (1967 citado en Furnham 2004:17) que se caracteriza por “vague, non-specific physical complaints, a passive, withdrawn interaction style and a dishelled, unkempt appearance.”

Muchas son las personas que no superan las etapas dos o tres del proceso de aculturación y que regresan a su país de procedencia. Otros, particularmente los que proceden de países en vías de desarrollo, se enfrentan a tantas dificultades durante su adaptación al nuevo país que padecen problemas psíquicos (Geuer 1984: 155).

Aunque los ejemplos anteriores son, sin duda, casos extremos, se puede decir que la mayoría de los extranjeros experimentan un gran agobio al entrar por primera vez en contacto con la nueva cultura dada la inseguridad que supone este contacto. “Stranger’s initial experiences with a new ingroup are experienced as a series of crises; that is, strangers are not cognitively sure of how to behave (i.e. cognitive uncertainty) and they experience the feeling of lack of security (i.e. anxiety)” (Gudykunst 1989: 25).

Pero también las personas de la cultura de acogida pasan por una serie de etapas cuando entran en contacto con un visitante. Hofstede (1991: 211) reconoce cuatro etapas de adaptación a la persona extranjera:

1. Fase de la curiosidad. Esta fase es parecida a la fase de euforia que experimenta el propio forastero y se caracteriza por el interés que despierta la persona visitante en la población nativa.
2. Fase del etnocentrismo. Si el visitante permanece en la cultura de acogida, la población local lo juzga y lo evalúa según las normas culturales de su país. Esta evaluación es la mayoría de las veces negativa, dado que se parte de la creencia de que la propia cultura es superior a la ajena.
3. Fase del policentrismo. Si hay un continuo contacto con las personas de la cultura ajena se llega a aceptar el hecho de que hay distintas culturas y diferentes normas de comportamiento según la cultura.
4. Fase de xenofilia. Durante esta última fase –que no es muy frecuente– las personas consideran que la cultura ajena es superior a la suya.

Como hemos mencionado en el capítulo 3 sobre la educación multicultural /

intercultural, los contactos interculturales se caracterizan por cierta complejidad. Tanto los extranjeros como las personas del país de acogida pasan por una serie de etapas, tal y como describimos. Pero ¿cómo se pasa de una etapa a otra?, ¿cómo se llega desde el rechazo de la cultura ajena a su aceptación?, ¿cómo se produce la adaptación?

Kim (1988 citado en Kim 1989: 281) sostiene que la adaptación de las personas ocurre mediante el constante contacto con la cultura ajena: “Adaptation inevitably takes place in all individuals as long as they are functionally dependent on, and continue to communicate with the host environment.” Esto seguramente es cierto en muchos casos, aunque hay factores que pueden facilitar dicha adaptación. Tanto el entorno, como las características específicas de cada individuo condicionan su adaptación. También las personas con las que se interactúa en el país de acogida influyen en su integración: “Such integration can be realized in an approach that views intercultural adaptation as an interactive, multidimensional process, in which the individual and the host environment are viewed as coninfluencing the adaptation process.” (*ibídem*: 288)

Es evidente que, para que haya una adaptación y consecuentemente un intercambio cultural, es preciso que tanto los visitantes como los anfitriones realicen un esfuerzo. No obstante, y a pesar de las acciones por ambas partes, hay condiciones que fomentan dicho intercambio cultural. Nemetz Robinson (1988: 50) sostiene que “psychological research suggests that perceived similarity increases liking”. Por lo tanto, es útil centrarse no en las diferencias de las personas de distintas culturas, sino en sus similitudes: “The implication for programs aimed at developing positive affiliation would be to focus on similarities”. (*ibídem*: 54)

Aparte de las similitudes hay otros factores que favorecen tanto la adaptación de los extranjeros a la nueva cultura como el intercambio intercultural. Pettigrew (1998:1) basándose en la teoría del contacto intergrupar de Allport reconoce cinco condiciones que favorecen el contacto entre los grupos de distintas culturas que también se podría aplicar al contacto entre las personas:

1. Un estatus de igualdad dentro de la misma situación
2. Objetivos comunes
3. Colaboración intergrupar
4. Apoyo de autoridades o legislativo

5. Oportunidad de desarrollar una amistad

Además de las condiciones anteriores, hay otros factores que pueden favorecer un contacto positivo, como son una lengua común, que el contacto se produzca de manera voluntaria o una economía próspera (Wagner y Machleit 1986 citado en Pettigrew 1998: 3).

Resumiendo lo dicho anteriormente y aplicándolo a los estudiantes de intercambio se puede decir que es preciso que transcurra una fase de adaptación hasta que se integren en la cultura de acogida. En esta adaptación juegan un papel importante tanto los profesores como los estudiantes locales. El entrenamiento intercultural que analizamos en el apartado anterior puede ablandar el choque cultural de los estudiantes de intercambio y prepararlos para el contacto intergrupar mediante la sensibilización cultural.

No obstante, debemos destacar que, aparte del choque cultural, en muchas ocasiones los estudiantes experimentan un *choque educativo*. Este término acuñado por Hoff (1979 citado en Paige 1990: 167), describe un estado de desorientación en un nuevo sistema educativo. Aparte de no conocer el sistema del nuevo país, hay que tener en cuenta que existen distintas culturas académicas. Como culturas académicas se definen las normas y expectativas culturales del mundo académico. Cortazzi y Jin (1997: 77) distinguen entre cuatro tipos de culturas académicas:

1. La cultura anglosajona (fomenta el debate dentro de relaciones sociales de igualdad, favorece los enfoques empíricos en la investigación).
2. La cultura teutónica (se basa en las relaciones de maestro-discípulo, hace uso de enfoques deductivos que animan a los alumnos a seguir las implicaciones lógicas).
3. La cultura gala (las relaciones son horizontales, fomenta enfoques no deductivos y elocuencia persuasiva).
4. La cultura nipona (relaciones jerárquicas con debates dialécticos sociales y no intelectuales).

Dentro de las universidades europeas se pueden encontrar las primeras tres culturas académicas y, como es lógico, el paso de una cultura a otra acarrea ciertas dificultades para los estudiantes, que, en su mayoría, no son conscientes de las

diferencias existentes. El incumplimiento de sus expectativas puede resultar dificultoso para ellos, dado que se deben redefinir tanto los roles como el proceso educativo: “intercultural problems can be based on institutional differences in the societies from which the teachers and students have come from; differences which generate different expectations as to the educational process and the role of the various parties.” (Hofstede 1991: 217).

Aparte de las culturas académicas hay que tomar en consideración los diferentes estilos de aprendizaje que caracterizan a los estudiantes de cada cultura. Aunque, evidentemente, no se puede hablar de unanimidad en la forma de aprender, hay ciertas características de aprendizaje que tienen en común los estudiantes pertenecientes a la misma cultura. Así lo evidencian las investigaciones sobre los estilos de aprendizaje que señalan que el profesor debe tener en cuenta dichos estilos a la hora de impartir la clase adaptando incluso su propia metodología:

The cultural context of teaching and learning reminds teachers to be attentive not only to individual students’ learning styles but to their own actions, instructional goals, methods, and materials as they relate to their students’ cultural experiences and preferred learning environment.

(Irvine y York 1995: 494)

Una manera de asistir a los estudiantes extranjeros durante su adaptación al nuevo entorno académico y facilitar su integración es intentar involucrarlos en el aprendizaje y ayudarles a que formen parte de la comunidad. Esta práctica que analizamos a fondo en el capítulo 2 de este trabajo es sugerida por muchos autores como remedio para convertir una situación difícil en algo positivo tanto para el propio estudiante como para la comunidad de acogida: “Programs that provide international students with opportunities to serve as learning resources for domestic students have been successful in helping to promote both the international students’ integration into the academic community and their cultural self-esteem” (Paige 1990: 168). Esta práctica es especialmente útil en una facultad de traducción, donde los estudiantes de intercambio pueden servir de hablantes nativos de la lengua tanto de los textos de origen como de los textos traducidos. Además, pueden asumir distintos papeles, como el del revisor de los textos traducidos o informantes sobre los aspectos culturales de las traducciones. No obstante, hay que mostrarse cauteloso a la hora de utilizar a estos

estudiantes para no caer en la trampa del síndrome del experto negro, citado en Wright (1997:104): “The particular experiences and knowledge of overseas students can be deployed as a teaching resource, although it is important to avoid what Blake (1995:29) calls the ‘black expert syndrome’ – assuming that one individual can speak for a whole nation”.

A modo de conclusión a todo lo que hemos expuesto en este capítulo, podemos decir que todos los estudiantes de intercambio pasan por un proceso de adaptación psicológica y educativa. Para facilitar la primera, aparte de una preparación adecuada como la que sugerimos en el capítulo anterior, es preciso promocionar las similitudes entre los individuos pertenecientes a distintas culturas y establecer ciertas condiciones favorables para que se produzca no sólo la adaptación sino también la integración del estudiante y una comunicación intercultural. Respecto a la adaptación académica, la implicación de los estudiantes de intercambio en el proceso de aprendizaje o incluso su conversión en un medio didáctico son medidas que apoyan su inserción en el sistema académico del país de acogida.

3. 6. Los estudiantes de intercambio en sociología

Dentro del campo de la sociología, los estudiantes de intercambio se han estudiado desde varios puntos de vista, entre los que destacamos los estudiantes de intercambio como tipo social, los estudiantes de intercambio como turistas culturales, así como las redes de amistades de los estudiantes de intercambio. A continuación haremos una breve exposición de tres estudios relativos a los aspectos mencionados.

3. 6. 1. Los estudiantes de intercambio como tipo social

En el marco conceptual de una tesis doctoral, Murphy-Lejeune (1995) examina lo que quizás es uno de los aspectos menos investigados (*ibídem*: 44) pero, al mismo tiempo, más interesantes de los estudiantes de intercambio: el estudiante como tipo social.

La autora, que cuenta con una serie de investigaciones relativas al tema, toma como fundamento el ensayo *The Stranger* del denominado “padre de la sociología del forastero”, Simmel (1908), e identifica un nuevo tipo social, a saber, el *forastero temporal*. Dicho tipo social, aunque cuenta, como ya se ha dicho anteriormente, con escasas investigaciones en Europa, ha despertado el interés de los sociólogos en los Estados Unidos (*ibídem*: 45).

La teoría de Simmel (citado en Murphy-Lejeune 1995: 45) identifica la posición general del forastero como el resultado de cuatro posiciones específicas:

1. su posición en el espacio (el forastero es móvil, se mueve de un espacio a otro)
2. su posición en el tiempo (el forastero viene hoy, pero mañana se va)
3. su posición social (que es la de una persona que se encuentra entre dos posiciones [*in-between status*], entre dos grupos)
4. su posición relacional (el forastero mantiene una postura distante y objetiva).

Aplicando este esquema a los estudiantes de intercambio se ilumina un aspecto nuevo de su perfil, que ayuda a situarles dentro de la sociedad. Así pues, los estudiantes de intercambio son individuos que se mueven de un espacio a otro, es decir, de su país de origen a un país de acogida. Por tal razón se encuentran entre dos

culturas, puesto que en el momento del intercambio se hallan en otro país, pero no se encuentran dentro de la cultura de origen, ni pertenecen a la cultura del país de acogida, por su condición de extranjero. La postura de dichos estudiantes suele ser la de alguien que mantiene las distancias, al menos hasta que se adapte a su nuevo entorno.

Comparando al nuevo forastero, el estudiante ERASMUS, con el forastero tradicional, se llega a la conclusión de que aquél tiene puntos en común con éste, pero al mismo tiempo es diferente:

The student traveler is a new stranger, identical to, yet different from, other strangers. European mobile students are more aware of the language stakes intrinsic to intercultural communication than their predecessors. Their somewhat privileged circumstances and attribute of youth mean that they can travel more lightly than those whose departure is a constraint rather than a choice. Their experience is less dramatic since their in between position is only temporary. Their attachment to or detachment from the home culture is merely loosened rather than seriously tested. The difficulties which they encounter are usually transient rather than lingering. If they experience an identity crisis, it may remain rather superficial than profound.

(Murphy-Lejeune 2002: 232-233)

El nuevo forastero no pertenece a la sociedad receptora y sin embargo es un elemento más del grupo y, como a tal, lo afecta: “The role assigned to strangers consists in importing ‘qualities’ into the existing group, thus instigating change.” (Murphy-Lejeune 1995: 45). Es decir, su presencia induce cambios en el grupo de acogida que, independientemente de cómo lo recibe, no es inmune al nuevo componente.

Esta teoría de Murphy-Lejeune, está de acuerdo con la teoría general de sistemas, según la cual un sistema se entiende como una totalidad “con todas sus partes y elementos, de tal manera interrelacionados, que cualquier variación o cambio en una de sus partes afecta a cada uno de los elementos restantes.” (Millán 2000: 18). Así pues, el estudiante de intercambio forma parte de un sistema general, que es la Universidad de acogida, y de un subsistema, que es la clase, y como tal afecta, con su mera presencia, a los demás elementos de la clase, es decir, a los estudiantes locales,

al profesor, a la materia impartida y a los métodos de enseñanza.

Los sistemas sociales son siempre sinérgicos (Millán 2000: 16), es decir, sus elementos interactúan y se interrelacionan, existe una organización interna que diferencia el sistema de un simple amontonamiento de elementos individuales. Según la teoría sistémica, pues, un elemento “ajeno” se incorpora al grupo, interactuando con los demás, provocando así un cambio. Es imposible que dicho cambio no se haga notar, como tampoco es posible que la adaptación del estudiante forastero suceda de forma espontánea sin acarrear ciertas dificultades.

3. 6. 2. Los estudiantes de intercambio como turistas culturales

Un estudio que examina a los estudiantes de intercambio dentro del campo de la sociología, pero desde la perspectiva del turismo cultural o turismo de formación, es el de Castillo Pérez (2002). Su trabajo se merece una especial atención por nuestra parte, dado que la investigación fue llevada a cabo en la Universidad de Granada; por tanto, su población es comparable a la nuestra, aunque nuestro estudio se centra en la FTI mientras que los participantes de Castillo Pérez (*ibídem*: 72) son de diferentes facultades, así como del CLM de Granada.

El cuestionario utilizado por la investigadora para la obtención de los datos se centra en diferentes aspectos de la vida en Granada, que incluye, entre otros, la vida cotidiana, el alojamiento y la alimentación. No obstante, nosotros hemos querido destacar los resultados relativos a la vida académica de los estudiantes móviles, dado que dicha información puede complementar nuestra visión del tema.

Entre los aspectos académicos positivos los estudiantes destacan claramente el aprendizaje del idioma (27%), los buenos profesores (13,3%), así como las asignaturas interesantes (7,1%). Llama especialmente la atención que sólo un 1,5% consideró el intercambio con los estudiantes españoles como un aspecto positivo, lo que demuestra que la incorporación a las clases con estudiantes locales no equivale al intercambio intercultural, como ya hemos dicho en repetidas ocasiones a lo largo de este trabajo.

Entre los estudiantes que asistieron a clases de lengua el aspecto negativo más citado fue el gran número de estudiantes extranjeros en las aulas (9,7%) “cuando ellos desearían tener más contactos con chicos españoles” (*ibídem*: 122). Este resultado está

influenciado por el hecho de que a las clases de español no asisten compañeros españoles y, por lo tanto, los estudiantes en movilidad no tienen la oportunidad de interactuar con ellos. Entre los estudiantes que asisten a las clases impartidas en las diferentes facultades, los aspectos académicos negativos más citados son, por orden de importancia, la mala organización (5,6%), el poco interés que despiertan algunas clases (4,6%), los exámenes memorísticos (4,2%), el bajo nivel académico (4,2%) la poca participación en clase (4,2%), así como la dificultad de comprensión (4,2,%). Claro está que la mayor parte de los problemas citados están ligados con las distintas culturas académicas de los diferentes países y el choque educativo del que hicimos mención anteriormente.

Otros resultados de especial interés son las relaciones de los estudiantes de intercambio con los demás estudiantes. Los estudiantes visitantes que asisten a clases en las distintas facultades se relacionan con estudiantes de otros países (74,3%), pero también con los estudiantes de Granada (73%) y un poco menos con estudiantes de su propio país (69%). En cambio, los alumnos del CLM se relacionan mayoritariamente con compañeros de su país (84,3%), con estudiantes de otros países (71,6%) y en menor grado con estudiantes de Granada (53,5%). Estos resultados se deben, sin duda, al aislamiento que experimentan los estudiantes del CLM, dado que la clase en sí no ofrece la posibilidad de socialización con los estudiantes locales, aunque esto sea precisamente lo que buscan los estudiantes extranjeros.

3. 6. 3. Las redes de amistad de los estudiantes de intercambio

Este último aspecto de los estudiantes de intercambio, es decir, sus relaciones sociales, es lo que examina el trabajo de de Federico de la Rúa (2003). La investigadora analizó la dinámica de las relaciones de amistad de 103 estudiantes de ERASMUS de diez países diferentes durante su estancia en Lille. Los resultados de este análisis confirman lo que todos sospechamos sobre los estudiantes ERASMUS: que les gusta estar con otros estudiantes ERASMUS. “Así pues, la primera constatación es que entrar en el rol Simeliano de extranjero tuvo el mayor impacto en las formas de sociabilidad de los estudiantes ERASMUS. Una similitud basada en la diferencia, la de ser extranjeros, es la más estructuradora” (de Federico de la Rúa 2003: 8). Según los resultados el 80% tenía otros amigos ERASMUS, un 17% tenía

amigos locales, mientras que el 3% restante tenía amigos no europeos. Por un lado, esta constatación confirma, como ya se ha dicho, las sospechas de todos, dado que muchas veces vemos a grupos de estudiantes de ERASMUS juntos, dentro y fuera del aula; por otro lado, sin embargo, sorprende el escaso contacto que se establece con los estudiantes locales, cuando precisamente uno de los objetivos de los programas ERASMUS es el fomento de la comunicación intercultural. No obstante, habría que buscar el porqué del distanciamiento entre los estudiantes locales y los estudiantes ERASMUS. “Estos estudios [de la psicología social] tienden a pasar por alto el hecho de que los estudiantes de intercambio, por su propia posición sociológica de extranjeros, tienen un muy escaso contacto con los estudiantes locales incluso cuando las condiciones son supuestamente favorables a ello.” (*ibídem*: 37). Muchas veces son los propios estudiantes quienes lamentan no tener más contacto con el estudiantado local, como hemos visto en el ejemplo de los estudiantes del CLM de Granada citado anteriormente.

Según Bochner *et al.* (1977 citado en Furnham 1997: 19), los estudiantes de intercambio pertenecen a tres redes sociales: la primera es una *red monocultural* (amigos compatriotas con los que se comparten valores étnicos y culturales), la segunda una *red bi-cultural* (relaciones con individuos locales como profesores, estudiantes o asesores) y la tercera, es una *red multicultural* (amigos y conocidos que sirven de compañeros para actividades recreativas). Cada una de esas redes tiene sus objetivos. Como se puede ver, cada una de ellas ofrece a los estudiantes de intercambio apoyo en un área concreto y son todas necesarias para la persona en movilidad. “Thus monocultural (co-national bonds) are of vital importance to foreign students, and should therefore not be administratively interfered with, regulated against, obstructed, or sneered at. On the contrary, it should be encouraged and, if possible, shaped to become more open to bi- or multicultural influences” (*ibídem*). Efectivamente, son estas redes sociales las que pueden proteger al individuo de padecer el choque cultural durante la adaptación al nuevo país, dado que en los amigos y conocidos puede encontrar apoyo y ayuda. Así lo confirman Ward *et al.* (2001 citado en Furnham 2004: 18) quienes llegaron a la conclusión de que los estudiantes de intercambio que más contacto tenían con individuos de la sociedad de acogida y quienes más contentos se mostraron con dichas relaciones experimentaron menos problemas de adaptación. Se hace evidente, pues, la necesidad de ofrecer a los alumnos móviles la posibilidad de interactuar con estudiantes locales y también el

fomento de las relaciones que se establecen con los estudiantes tanto extranjeros como del país de acogida.

3. 7. Competencia lingüística y estancia en el extranjero

Dentro del marco de la enseñanza de lenguas extranjeras, la estancia en el país de la lengua extranjera enseñada y los beneficios derivados de dicha estancia han captado el interés de los investigadores. La mejoría de los conocimientos lingüísticos, pero también culturales, es evidente en la mayoría de los casos y por tal razón en muchas universidades europeas (británicas, alemanas, y otras) para los estudiantes de lenguas hay un período obligatorio en que deben cursar estudios en una universidad extranjera, mientras que para otras, aunque no esté impuesta por los requisitos para obtener el título, una estancia en el extranjero viene altamente recomendada. Sin embargo, no sólo los estudiantes de las licenciaturas de lenguas señalan como el primer motivo de su intercambio la mejoría de los conocimientos lingüísticos, sino que también los del resto de las licenciaturas, dado que ellos también, independientemente de los estudios que cursan, son estudiantes de lengua.

Las investigaciones acerca de las ventajas lingüísticas asociadas con el período de intercambio son abundantes, puesto que forman parte de la enseñanza de lenguas extranjeras, uno de los campos más desarrollados en las últimas décadas. Analizando, no obstante, dichas investigaciones, se llega a la conclusión de que el tipo de ganancias lingüísticas examinadas varían de un investigador a otro. Coleman (1995: 22ff), en un intento de clasificación de dichas investigaciones, establece dos categorías de estudios: los que tratan los beneficios lingüísticos y los que investigan los factores ligados a estos beneficios.

Los beneficios lingüísticos investigados se dividen en las siguientes cuatro categorías:

- ∞ Los beneficios gramaticales
- ∞ Los beneficios orales, de habla, fluidez
- ∞ Los beneficios de vocabulario
- ∞ La mejora de la competencia sociolingüística.

Como factores asociados a estos beneficios se mencionan el dominio de la lengua antes del intercambio, la personalidad del estudiante, su motivación, el aislamiento de hablantes de la lengua materna del estudiante, la interacción con diferentes personas de la sociedad de acogida, el momento, la duración y el sitio del intercambio, la preparación antes de la estancia en el extranjero y la vida social, entre otros. Llama especialmente la atención que la asistencia a clases de lengua no está asociada al desarrollo de la competencia lingüística. Es más, Milton y Meara (1995 citado en Coleman 1995: 31) hicieron la siguiente constatación respecto al aprendizaje del vocabulario de algunos de los sujetos: “The most assiduous class attenders learned less than others.”

Por otro lado, Freed (1998: 32) clasifica los estudios dentro del marco de la enseñanza de lenguas que tratan el tema de la estancia en el extranjero, por una parte, en los que examinan los **beneficios lingüísticos** (desarrollo de la lengua hablada, uso de estrategias comunicativas, fluidez, competencia sociolingüística, etc.) y, por otra, los estudios dedicados a las **percepciones** de los estudiantes sobre la experiencia del intercambio y **cómo estas percepciones influyen en el aprendizaje**. Freed distingue, pues, entre beneficios directos e indirectos derivados del intercambio.

Las investigaciones dedicadas al tema de la competencia lingüística se separan en estudios basados en tests (*test-based studies*) y estudios de formato desarrollado (*enhanced format studies*).

El primer tipo de estudios (*test-based studies*) se basa casi exclusivamente en un único instrumento de medida denominado OPI (Oral Proficiency Interview) y se caracteriza por una serie de deficiencias como son la falta de grupos de control, su corta duración, su construcción no lineal que no permite detectar el progreso de estudiantes de altos niveles, así como el hecho de que la puntuación obtenida es global y no examina el progreso en distintas áreas (*ibidem*: 35).

Dentro del segundo tipo de estudios (*enhanced format studies*) la autora incluye los estudios multidimensionales, así como unos estudios individuales dedicados al tema. Los estudios de formato desarrollados se diferencian de los estudios basados en los tests en que se utilizan distintos tipos de puntuaciones. Los estudios multidimensionales hacen uso de diversos instrumentos de medida como son los tests de distintas destrezas, cuestionarios, instrumentos de autoevaluación y otros. Entre los estudios más destacados Freed (1998: 36ff) menciona el *European Language Proficiency Survey* dirigido por Coleman con 25.000 participantes, el

Nuffield Inquiry de Meara así como un estudio de diferentes investigadores estadounidenses sobre el aprendizaje del ruso por parte de estudiantes americanos.

Tanto Coleman, como Freed en una exposición de una amplia gama de investigaciones relacionadas con las ganancias del período en el extranjero concluyen que hay algo cierto en la creencia generalizada de que la inmersión en el país extranjero favorece el desarrollo de la competencia lingüística, aunque con algunas restricciones. La mejora se hace notar especialmente en los estudiantes más flojos (Dyson 1988 citado en Coleman 1998: 185 y Milton y Meara 1995 citado en Coleman 1998: 189), mientras que algunos estudios no han podido probar una mejora gramatical de los sujetos (Möhle y Raupch 1983, Möhle 1984 y Raupach 1987 citado en Coleman 1998: 191). Además, varios estudios han podido probar un estancamiento del desarrollo lingüístico tras el retorno (Coleman 1996 citado en Coleman 1998: 191).

A modo de resumen podemos decir que la mayoría de los estudios confirman la creencia popular de que el período en el extranjero favorece en general el aprendizaje de la lengua extranjera. En concreto:

Those who have been abroad appear to speak with greater ease and confidence, expressed in part by a greater abundance of speech, spoken at a faster rate and characterized by fewer dysfluent-sounding pauses. As a group, they tend to reformulate their speech to express more complicated and abstract thoughts, display a wider range of communicative strategies and a broader repertoire of styles. It is equally clear that their linguistic identities extend beyond the expected acquisition of oral skills to new self-realization in the social world of literacy.

(Freed 1998: 50)

Una propuesta interesante relacionada no sólo con la competencia lingüística sino con el aprendizaje cultural es la de Jordan y Barro (1995), quienes proponen la preparación de los estudiantes de lengua de niveles avanzados como etnógrafos con el fin de llevar a cabo un proyecto etnográfico durante su estancia en el extranjero. “Apart from the compulsory dissertation we have not usually been explicit about what we expect students to come back with”, comentan las autoras (*ibídem*: 78), que ven en la asignación de un proyecto etnográfico a los estudiantes de intercambio un doble fin:

los estudiantes tienen que entrar en contacto con la población nativa, hecho que por una parte facilita su adaptación al nuevo entorno: “The typical patterns of disorientation, followed by the ‘honeymoon period’ and then the more critical approach to the new environment were certainly experienced by some students, but the phases were speeded up” (*ibídem*: 85) y por otra deben llevar a cabo una serie de entrevistas que les permita desarrollar su competencia lingüística: “The hours of ethnographic conversation they carried out with informants often meant having to cope with strong local and dialectical varieties and with the fast pace and allusive character of informal conversations. This meant they had to develop their language skills and communicative flexibility quite rapidly, with careful listening to speech patterns and allusions, and faithful recording of verbatim data” (*ibídem*: 86).

El uso de la etnografía como medio para asegurar el aprendizaje lingüístico y cultural, pero también como un fin en sí, se puede hallar igualmente al otro lado del Atlántico. Jurasek *et al.* (1996) describen cómo en la Universidad de Earlham, donde un 60% del estudiantado participa en un intercambio, la etnografía para estudiantes fue “descubierta” como un medio para asegurar el aprendizaje cultural durante la estancia en el extranjero. Igual que Jordan y Barro, Jurasek *et al.* (*ibídem*) describen un programa de preparación etnográfica para todos los estudiantes que se desplazan al extranjero: “Undergraduates in all fields can be taught how to conduct meaningful ethnographic enquiry”, comentan, y subrayan la importancia de que el estudiante elija un proyecto que le interese y que esté relacionado con sus estudios. Dicho proyecto, aparte de las ventajas ya mencionadas del desarrollo lingüístico en la lengua extranjera, la inmersión en la cultura de acogida, también puede tener otros efectos en la manera de pensar de los estudiantes: durante el proyecto los “etnógrafos” intentan explicar el fenómeno social observado desde dentro, es decir, desde la perspectiva de los actores. Esta práctica conduce, sin duda, a la evolución de la empatía de los estudiantes, una cualidad muy valorada en la sociedad multicultural de hoy. Además, a través de la experiencia vivida, se llega a reflexionar sobre la propia cultura, contrastándola con la ajena: “Reflection on one’s own value system during the exploration of the new microculture is a repeating theme throughout the ethnographic project. Over and over again students are challenged to test and revise their perceptions leading to what we have called flexibility of thought.” (*ibídem*)

Es evidente que la etnografía no sólo favorece el aprendizaje lingüístico, sino también el cultural, puesto que ofrece a los estudiantes la oportunidad de entrar en el

mundo del otro y descubrirlo. La etnografía es, por consiguiente, “a potent and flexible teaching and learning paradigm during the study abroad experience” (*ibídem*).

3. 8. Los estudiantes de intercambio en la didáctica de la traducción

Siendo la didáctica de la traducción en sí un campo relativamente reciente, no es de extrañar que un tema tan específico como el de los estudiantes de intercambio sea un aspecto escasamente investigado. No obstante, en poco tiempo este “tema de pasillo” (Guateli-Tedeschi y Le Poder, 2003: 268) se ha convertido en un “tema digno de estudio” (Way 2003: 321). A ello ha contribuido, aparte de la evidencia de que los programas de intercambio van a ir en aumento, el interés que ha mostrado por el tema el grupo de investigación de la FTI de Granada, AVANTI, en cuyo seno fue llevado a cabo un trabajo de investigación con el título *Los estudiantes en el aula de traducción* (Tsokaktsidu 2002), pero también la propia Universidad de Granada que financió un proyecto de innovación docente titulado *El aula multilingüe y multicultural*. Como culminación del interés por el tema, ya no estrictamente ligado a la didáctica de la traducción, sino también a otros campos, mencionaremos el proyecto TemCu de la Unión Europea en el que colaboran, aparte de la Universidad de Granada, otras cuatro universidades europeas.

3. 8. 1. Primeros estudios

Como ya hemos mencionado, son escasas las contribuciones sobre los estudiantes de intercambio en la didáctica de la traducción, a pesar de que desde siempre la estancia en un país extranjero haya sido recomendada para mejorar los conocimientos lingüísticos y culturales de los estudiantes y futuros traductores. Así que nuestro recorrido en este ámbito será breve y se centrará sobre todo en España, uno de los países que más estudiantes extranjeros recibe cada año.¹⁶

Uno de los pioneros en la investigación sobre este tema ha sido Antony Pym quien en enero de 1992 llevó a cabo una encuesta en las universidades de Las Palmas, Barcelona y Pau (Francia) en la que participaron un total de 90 alumnos. La

¹⁶ Según la Oficina de Relaciones Internacionales.

investigación enfocaba el tema del intercambio desde tres puntos de vista diferentes: desde el punto de vista de la institución de acogida, desde el punto de vista de la institución de origen y también desde la perspectiva del país de acogida. Dado que se trata de una investigación innovadora para su época hemos querido destacar algunos puntos de dicha encuesta que nos parecen dignos de mención:

- Sólo el 34% de los alumnos extranjeros que cursaron estudios de Traducción en España querían ser traductores.
- Ningún estudiante calificó su experiencia del intercambio como negativa.
- El 23,5% de los estudiantes extranjeros se mostró insatisfecho en cuanto a la integración a nivel de universidad.
- Los estudiantes señalaron diversos aspectos de los programas de intercambio que requieren una mejora: falta de organización (25%), problemas de integración (19%), equivalencia de estudios (14%), financiación (14%), calidad de los cursos (14%) y alojamiento y factores externos a la universidad (12%).
- Para el 83% de los estudiantes extranjeros, el español era su segunda lengua extranjera, es decir su lengua C.

Por consiguiente, podemos deducir que, aunque la experiencia del intercambio como tal sea positiva, hay aspectos concretos, como puede ser la integración de los estudiantes o la falta de organización, que según los resultados del estudio, requerían una mayor atención por parte de todos para que los programas de intercambio pudieran desarrollarse y funcionar debidamente.

Además, Pym (1992: 3) nos señala que hay dos modelos que se pueden aplicar al intercambio: (a) el modelo “libertad” y (b) el modelo “control”.

Según el primero “l'étudiant doit s'intégrer aux milieux étrangers, faire des connaissances, s'amuser, apprendre la langue en situation, sans trop insister sur les aspects du séjour. Après tout, disent-ils, tout ce que l'étudiant apprend en classe à l'étranger, il pourrait aussi bien l'apprendre en classe chez lui.” Y además “ (...) l'enseignant ne doit pas adapter son cours à leur présence; et les équivalences doivent être accordées de façon presque automatique. Les questions plutôt institutionnelles comme la convergence entre les matières enseignées ou les niveaux de compétence exigés restent secondaires.” Se deja, pues, según este modelo, a los estudiantes “en las

manos de Dios” con la esperanza de que encuentren el camino hacia la integración a la sociedad receptora. Ni la universidad de origen ni la universidad de acogida se preocupan por el estudiante dejándole la “¿libertad?” de adaptarse a su nuevo entorno y a disfrutar de su estancia en el extranjero.

Por otro lado está el modelo “control”, dado que “pour les autres, en revanche, la simple liberté manque de sérieux et mène au gaspillage des années de formation. Une forme de contrôle, examens ou dossier, est indispensable lors du retour à l'institution d'origine. « Il faut surtout former des professionnels ». Au lieu d'accepter les différences actuelles entre les diverses institutions, il faut assurer la convergence générale vers un plan d'études commun.”

A pesar de estar en desacuerdo con los términos utilizados para describir las dos situaciones de una estancia de intercambio, puesto que “control” tiene connotaciones negativas e implica la autoridad que se ejerce sobre una persona, mientras que “libertad” trae a la memoria connotaciones positivas, los dos escenarios expuestos por Pym suenan familiares a cualquiera que haya enseñado o que haya conocido a estudiantes de intercambio. Por un lado están los que aprovechan el intercambio para disfrutar de su libertad (muchos estudiantes viven solos por primera vez en su vida), su juventud (la mayoría de los estudiantes de intercambio tienen entre 18 y 20 años), de conocer a otras personas, sitios y costumbres. Dicho de otro modo, para ellos el intercambio es la experiencia cultural por excelencia. Hay que preguntarse, no obstante, hasta qué grado los estudiantes están preparados para esta inmersión lingüística y cultural y qué es lo ganan en experiencia.

En el otro extremo se encuentran los estudiantes que se esfuerzan por integrarse en clase, puesto que así lo requiere la universidad enviadora. Deben participar en las asignaturas junto con los estudiantes locales y al regresar tienen que dar acreditación de lo aprendido mediante exámenes, proyectos u otros medios de evaluación.

Según lo expuesto anteriormente, es la universidad de origen la que decide dentro de qué marco se realizará el intercambio. No obstante, hay que tener en cuenta que muchas universidades no siguen ni un modelo ni otro, sino que intentan encontrar un término medio. Es decir, en muchos casos se observa una combinación de ambos modelos; los estudiantes tienen cierta libertad para disfrutar de su estancia en el país extranjero, pero tienen que participar en algunas clases, quizás incluso en los exámenes de la universidad de acogida.

Igualmente pioneros en la investigación sobre el tema de los estudiantes de intercambio han sido Mayoral Asensio y Kelly (1997), analizando en un artículo el tema de los intercambios y las consecuencias de éstos en la formación de traductores. Los autores describen la situación en la FTI de Granada donde aproximadamente un 10% del estudiantado permanente es extranjero y otro 10-15% son estudiantes de intercambio. Dicho de otro modo, un cuarto de los estudiantes que reciben clases en la FTI de Granada no tienen como lengua A el español, hecho que, según los autores, se debe tener en cuenta a la hora de impartir las clases:

As we have just seen in the case of the University of Granada, a typical translation class at a Spanish university has become a “multi-purpose” class. The same class and the same teaching material now receive different uses. The original curricular design, which established clearly whether the class was for translation into or out of the students' primary language is no longer valid for the whole class, and often not even for the majority of the class.

(Mayoral Asensio y Kelly 1997: 28)

La situación descrita también es confirmada por Pym (1993: 112-113) quien aboga por “deshacerse” por completo de la dirección de las clases de traducción:

(...) In fact, if there are about 50% of foreign students in these classes there should be no real difference between the two directions. The two classes could easily become one, going in both directions alternatively (Spanish to English and English to Spanish). We could get rid of the difference. The entire shape of our translation programme would be changed.

Según Pym, el concepto de la direccionalidad de la traducción cambia, puesto que lo que es traducción directa para un alumno será traducción inversa para otro, aunque se encuentren en la misma clase. Es más, hay estudiantes que trabajan con sus lenguas B y C, es decir que traducen entre dos lenguas extranjeras, tal y como comentan Mayoral Asensio y Kelly (1997: 28):

The assumption that any students who do not have Spanish as their mother tongue will have the foreign language used as a source/target language

in class (...) is no longer valid; it is frequent to find students whose language combination includes neither the source nor the target language as their A language.

Los autores no comparten la opinión de Pym de prescindir de la direccionalidad sino que proponen como remedio el trabajo en grupos multiculturales y multilingües. Esta forma de trabajo tiene muchas ventajas, algunas de las cuales destacamos a continuación:

- Todos los estudiantes participan, incluso aquellos que por su carácter introvertido no lo hacen normalmente.
- El trabajo en grupo prepara a los estudiantes para el mercado laboral donde esta táctica es algo común, sobre todo en grandes proyectos.
- Trabajar en grupos mixtos puede promover el contacto intercultural. En un mismo grupo hay tres puntos de vista diferentes: el del experto en la lengua de origen, el del experto en la lengua de llegada y la perspectiva de una persona de fuera.
- El trabajo en grupo ayuda a la integración de los estudiantes extranjeros.

Aparte de las aparentes dificultades que pueden ocasionar – inintencionadamente– los estudiantes de intercambio con su presencia en clase, hay que examinar las ventajas de contar con dicha presencia. Según nos comenta Beeby (1996: 109) “exchange students from other countries can contribute insights from their own languages and cultures. It is essential to pool all of the resources in the class and not to be restricted to a single channel of communication (teacher ↔ students), but to open up communication channels among the students.”

También Pym (1993: 112) destaca el papel activo que podrían desempeñar los estudiantes de intercambio siempre y cuando el profesor les “obligue” a participar:

(...) For example, when foreign students all accumulate at the back of the class, spontaneously grouped according to their countries of origin, the first thing I have to do is politely separate them and make them work in small groups with local students. The second thing I have to do is encourage them not to wait for my solutions, since their English will tend to be more natural

than mine. And the third thing is to get them to exchange information directly with Spanish students, without both sides looking at me all the time for assent or dissent.

Beeby (1996: 109-110) comparte la opinión de Pym de que el profesor juega un papel importante a la hora de asegurar la integración de los estudiantes de intercambio en las clases:

It is particularly important to integrate the foreign students from the beginning. A couple of hours spent on getting to know each other will pay dividends throughout the year. (...) The more comfortable the students are with each other, the teacher, and the classroom, the easier it is to achieve active participation of all members in class.

Una opinión muy distinta a las expuestas aquí es la de Kiraly, quien imparte clases de traducción en la Universidad de Mainz en Gernersheim. La Facultad de Lingüística Aplicada y Estudios Culturales es una de las facultades más multiculturales de Alemania, un país con una larga tradición de recepción de estudiantes extranjeros. Las clases de traducción en dicha facultad se organizan de tal manera que se tiene en cuenta las lenguas maternas de los estudiantes. Es decir, se separan los alumnos locales por lenguas maternas, mientras que los estudiantes de intercambio cursan asignaturas aparte, hasta que alcancen cierto nivel para incorporarse a las clases con alumnos locales pero con la misma lengua materna. Esta separación, por muchas ventajas que conlleve, también tiene sus inconvenientes. Kiraly (2000: 111) echa en falta a los estudiantes nativos de inglés, que podrían ser útiles en las clases de traducción: “The use of native speakers of the target language in the classroom can be very helpful in a variety of ways” afirma, y al contrario que sus compañeros citados anteriormente, cuyos grupos son muy heterogéneos, el autor y profesor va en busca de estudiantes de intercambio con el fin de incorporarlos a la clase: “Often a native speaker advisor, even one who is not a teacher, can provide assistance in such cases.” También los estudiantes acogieron con entusiasmo su iniciativa (*ibídem*: 111-112): “The results of the questionnaire showed that students were in overwhelming agreement that they were able to use these native speakers to good advantage” y “The results of the questionnaire show the extremely positive

attitude of the subjects toward working with native speakers in regular discussion sessions.” Claro está que Kiraly ofrece un papel más bien secundario a los estudiantes nativos, es decir, no los incorpora a sus clases de traducción, sino que los utiliza como informantes nativos, lo cual no significa que ellos no obtengan beneficio de tal colaboración. El ejemplo de Kiraly siguieron otros compañeros de la facultad que también intentan incorporar a los estudiantes de intercambio en sus clases de traducción. (*ibidem*: 117)

3. 8. 2. “Los estudiantes de intercambio en el aula de traducción”, “El aula multilingüe y multicultural” y “La guía de buenas prácticas”

Los artículos de Pym (1992, 1993) y de Mayoral Asensio y Kelly (1997) citados anteriormente sirvieron de aliciente para la elaboración de un trabajo de investigación dentro del marco del programa del Tercer Ciclo “Traducción y Sociedad” de la Universidad de Granada titulado *Los estudiantes de intercambio en el aula de traducción* (Tsokaktsidu 2002). Dicha investigación, que constituye la fase preliminar de la presente tesis doctoral, es un primer acercamiento al tema de los estudiantes de intercambio desde tres perspectivas diferentes: la de los estudiantes de intercambio, la de los estudiantes locales y la del profesorado.

El objetivo del trabajo fue la descripción de la situación de las aulas en la FTI de Granada y los instrumentos de recogida de datos se ajustaron a la población correspondiente. Los estudiantes completaron cuestionarios (método cuantitativo) mientras que los profesores participaron en entrevistas semi-estructuradas (método cualitativo). Los resultados de esta investigación preliminar fueron expuestos en el mencionado trabajo de investigación y se hará un resumen de ellos en el capítulo 5.

En el curso académico 2003-2004 la Universidad de Granada aprobó un proyecto de innovación docente denominado *El aula multilingüe y multicultural* propuesto por el grupo de investigación AVANTI. Este proyecto se basó en los resultados del estudio anteriormente citado y tuvo como fin la elaboración de una *Guía de buenas prácticas* publicada por la Universidad, que se dirige a las instituciones de origen, los centros de acogida, los docentes y los coordinadores de los programas de intercambio, así como a los departamentos, sugiriendo prácticas que fomentarán la integración de los estudiantes de intercambio al nuevo ambiente

académico.

3. 8. 3. Direccionalidad

Al principio del presente capítulo hicimos mención del tema de la direccionalidad y cómo su eliminación puede ser una posible solución a las dificultades ocasionados por la presencia de los estudiantes de intercambio. Lo que quizás parezca una medida drástica, relata un aspecto de la clase de traducción que ha sido especialmente afectado desde la implantación de los programas de intercambio. Efectivamente, para los estudiantes que se encuentran en una universidad extranjera, la distinción entre traducción directa e inversa es, al menos, ficticia. La dirección de la clase de traducción, tal y como se establece en los planes de estudios, no toma en consideración una realidad que no sólo se puede hallar en la FTI de Granada, sino en numerosas facultades de Traducción europeas: “La realidad demuestra que debido a lo que ocurre en el aula los programas de formación no se ajustan a la evolución del escenario educativo ... y las fórmulas A-B, B-A, A-C, C-A, ya son relaciones que han perdido parte de su aparente rigor matemático (...)” vuelven a afirmar los docentes de la FTI (Guatelli-Tedeschi y Le Poder 2003: 275).

El tema de la direccionalidad con respecto a los estudiantes de intercambio despertó de nuevo el interés en el “Foro sobre la direccionalidad” organizado por el grupo AVANTI de la Universidad de Granada, que se celebró el 14 y 15 de noviembre de 2003. En este foro tuvieron lugar un total de cuatro presentaciones relacionadas con el tema, así como unas conclusiones finales por parte de la Dra. Catherine Way. El hilo conector de todas las comunicaciones presentadas fue el hecho de que todas sus autoras hablaron “por experiencia propia”, es decir, todas imparten clases de traducción a grupos de estudiantes heterogéneos, donde el concepto tradicional de la direccionalidad se ve afectado.

Guatelli-Tedeschi y Le Poder (2003) acuñan el término “direccionalidad distorsionada”, explicando que no sólo son “forasteros” en el aula de traducción los estudiantes de intercambio, sino también los propios estudiantes de la FTI, en especial en las clases de inversa, dado que “los alumnos de intercambio se instalan en ella como en una pequeña patria recobrada, de ahí a menudo las actitudes de soberbia lingüística y el desplazamiento del alumno permanente que, de repente, se ve como un

extraño en su propia clase, un exiliado del interior, un «indígena» desplazado en situación casi colonial; de dueño de la palabra dominante se vuelve dominado y el hablante nativo se hace mudo, víctima de la tan típica glosofagia desarrollada a menudo en situación de lenguas en contacto. Esta sensación de no poder aprovechar la clase porque ha habido distorsión en el reparto de los papeles puede llegar a ser preocupante.” (Guatelli-Tedeschi y Le Poder 2003: 278). Efectivamente, en las clases de traducción inversa, los estudiantes locales se encuentran “en desventaja” según las opiniones de algunos profesores, quienes en ocasiones sienten incluso la obligación de “protegerlos” frente a los estudiantes de intercambio. Pero también en las clases de traducción directa, especialmente en los grupos donde el número de estudiantes extranjeros supera al de los estudiantes españoles, los estudiantes visitantes son el grupo dominante; el profesor debe ser, por tanto, cauteloso para que la clase no cambie de dirección, es decir, no se convierta en una clase de inversa. Guatelli-Tedeschi y Le Poder (2003: 285) sugieren añadir el adverbio “simplemente” a la clase de traducción, es decir, ni traducción directa ni traducción inversa, sino “simplemente traducción”, abogando por tanto por una fusión de las dos modalidades, tal y como sugiere Pym.

Por otro lado, Parra Galiano y Lucas proponen rentabilizar lo que denominan “contradireccionalidad” y “contradireccionalidad múltiple”, respectivamente. Según Parra Galiano (2003: 288) se opta “por utilizar el término «contradireccionalidad», en el ámbito de la formación de traductores e intérpretes, para referirnos al aprendizaje de la traducción o de la interpretación en una dirección diferente a la indicada en la denominación de la asignatura en cuestión (directa, B-A o C-A; o inversa A-B o A-C) respecto al par de lenguas en presencia”. Lucas (2003: 303), por otra parte, considera que “existe «contradireccionalidad múltiple» en aquellos grupos en los que la enseñanza de la traducción o de la interpretación para determinadas asignaturas corresponde a direcciones diferentes a la indicada (A-B, B-A, C-A o A-C) en la denominación de las mismas por no coincidir en ciertos casos con la combinación lingüística real de los estudiantes, dada la existencia de tres o más lenguas A y de dos o más lenguas B y C en el seno del grupo.”

La propuesta de Parra Galiano se basa en una adaptación del modelo de esfuerzos de Gile y en cómo dichos esfuerzos (esfuerzo de análisis, comprensión e interpretación; esfuerzo de búsqueda documental y terminológica y esfuerzo de redacción) varían según la lengua materna del estudiante. Lucas ofrece una serie de

actividades específicas, algunas de las cuales se llevan a cabo en grupos con el fin de que “se mezclen los tres grupos mayoritarios que tenemos en el aula y aprendan a trabajar juntos, enseñarse mutuamente, aportarse conocimientos de su cultura de origen y corregirse recíprocamente para que finalmente vayan asumiendo que la revisión, en el caso de la traducción inversa, es una tarea imprescindible antes de la entrega del texto de llegada”.

Vemos, pues, cómo el trabajo en grupo es sugerido nuevamente como “solución” a las aulas de traducción multilingües y multiculturales. Dicha opinión es compartida por Way (2003: 323), que ve en el trabajo en equipo no sólo una manera de sacar provecho de una difícil situación, sino también una forma más de desarrollar la competencia interpersonal de todos los estudiantes: “La capacidad para trabajar de manera eficaz en equipo es parte necesaria de la formación de traductores (sea cual sea la dirección de la traducción), parte de la competencia interpersonal que es requisito para llevar a buen cabo el trabajo profesional y multidisciplinar que deben abordar nuestros licenciados”.

3. 8 .4. TemCu

Como ya hemos expuesto al principio del presente capítulo, el tema de los estudiantes de intercambio despierta cada vez más interés no sólo en el seno de la Unión Europea, sino también en las propias universidades, sobre todo a raíz de la constatación de que el número de estudiantes en movilidad va en aumento. La necesidad de actuar ante la creciente diversidad del estudiantado es evidente y es precisamente esta necesidad la que impulsó al grupo AVANTI a entregar una propuesta para la creación del proyecto TemCu (Teacher training for the Multicultural Classroom at University) al programa Sócrates. El proyecto fue aprobado en diciembre de 2003 y sus labores se distribuyen en los siguientes dos años. La coordinación es llevada por la Universidad de Granada, en concreto por la Dra. Dorothy Kelly, y colaboran en el proyecto la Universidad de Chipre, la Universidad de Limerick en Irlanda, la Universidad de Liverpool John Moores en el Reino Unido, así como la Universidad de Ljubliana en Eslovenia.

El objetivo general del proyecto, tal y como fue establecido durante la primera reunión plenaria en enero de 2003, es el siguiente:

identificar las necesidades del profesorado que trabaja en aulas multiculturales como resultado de la existencia de programas de movilidad estudiantil a nivel europeo, y diseñar un módulo de formación piloto que responda a tales necesidades, en educación tanto presencial como a distancia.

TeMCU basa el diseño del módulo en los datos recogidos del estudiantado y profesorado de las cinco universidades participantes. Para la obtención de los datos se diseñaron instrumentos de medida cualitativos y cuantitativos, que fueron traducidos a varias lenguas. Tras la recogida y consiguiente análisis de los datos está prevista la planificación del diseño del módulo y la elaboración de materiales para el mismo. El proyecto finalizará a finales del presente año con la difusión de los resultados del proyecto.

No cabe duda de que para nosotros el proyecto TeMCU supone la continuación de la presente tesis doctoral, dado que no sólo ha despertado el interés de la Unión Europea, sino que ha servido de incentivo para la continuación de la investigación en el mismo campo, con la iniciación de otras dos tesis doctorales.

SEGUNDA PARTE

La segunda parte del presente trabajo consta de la exposición del estudio empírico y de los resultados obtenidos mediante el análisis de los datos obtenidos. Tras la descripción de las diferentes fases de la investigación, de los sujetos y los instrumentos de medida, se hará la presentación de los resultados del análisis univariable y bivivariable realizado.

4. Metodología

A continuación presentaremos el diseño de la investigación empírica llevada a cabo en la FTI de la Universidad de Granada. Tras una descripción de la investigación, procederemos a la exposición de la hipótesis general y del objetivo general y objetivos específicos. Además se describirán los sujetos y las fases de la investigación. Por último se analizarán la metodología y las técnicas empleadas durante el estudio.

4. 1. Descripción de la investigación

Antes de proceder a la descripción del diseño de la investigación, creemos conveniente clasificar nuestro estudio según la propuesta de Sierra Bravo (1995: 32ff). De acuerdo con dicha clasificación existen varios tipos de investigaciones, las cuales se pueden describir de distintas formas, dependiendo de aspectos concretos como son la finalidad, el alcance temporal, la profundidad y otros. Así pues, nuestro estudio es descriptivo a la vez que básico, seccional o cuantitativo. En la tabla que incluimos a continuación hemos realizado una descripción detallada del tipo de investigación que hemos realizado, según los distintos aspectos propuestos por el autor.

Aspecto	Clasificación	Justificación	Descripción del estudio
1. Finalidad	básica	Tiene como finalidad el mejor conocimiento y comprensión de los fenómenos sociales. Es el fundamento de toda otra investigación.	Nuestro estudio tiene como fin conocer y explicar la situación en las aulas de traducción multilingües y multiculturales.
2. Alcance temporal	seccional	La investigación se refiere a un momento específico o a un momento único.	La investigación fue llevada a cabo durante el curso académico 2002-2003.
3. Profundidad	descriptiva	Tiene como objeto central "la medición precisa de una o más variables dependientes, en una población definida o en una muestra de una población."	Descripción de las opiniones del personal docente y de los estudiantes de intercambio en la FTI de Granada.
4. Amplitud	Microsocio-lógica	Hace referencia al estudio de variables y sus relaciones en grupos pequeños o medianos.	Aplicado a la FTI de Granada.
5. Fuentes	datos primarios	Utilización de datos primarios, es decir, recogidos para la investigación y por aquellos que la efectúan.	Datos obtenidos directamente por la investigadora.
6. Carácter	cuantitativa	Se centra de manera predominante en los aspectos objetivos y susceptibles de cuantificación de los fenómenos (sociales).	Investigación cuantitativa.
7. Naturaleza	encuesta	Los datos manejados proceden de las manifestaciones verbales o escritas de sujetos observados.	Datos recogidos mediante cuestionarios de los sujetos.
8. Objeto	Instituciones sociales	Que se refiere a la religión, familia, educación, etc.	Referida a la educación universitaria.
9. Tipos de estudios a que den lugar	encuesta	Investigación que pretende obtener información sobre múltiples temas. Se utilizan técnicas de observación basadas en los distintos tipos de cuestionarios.	Investigación basada en cuestionarios para obtener información de los distintos grupos de sujetos.

Tabla 11: Descripción de la investigación según Sierra Bravo

4. 2. Diseño de la investigación

A continuación haremos una descripción del diseño de nuestra investigación, empezando por la hipótesis general y los objetivos. Seguidamente, analizaremos las fases de las que consta la investigación, así como la metodología y las técnicas de recogida de datos empleadas en nivel transcurso de la misma. Por último describiremos las pruebas piloto y la aplicación de la versión final de los instrumentos de medida.

4. 2. 1. Hipótesis general

Según la clasificación anterior de Sierra Bravo (*ibídem*), nuestra investigación se sitúa dentro del ámbito de los estudios descriptivos, es decir, pretende describir una situación concreta sin intentar explicar las relaciones causales entre las variables:

... Descriptive surveys chiefly tell us how many (what proportion of) members of a population have a certain opinion or characteristic or how often certain events occur together (that is, are associated with each other); they are not designed to “explain” anything or to show causal relationships between one variable and another.

(Oppenheim 1992: 12)

A lo largo de esta investigación nos hemos centrado, pues, en la descripción de la situación actual en las aulas de traducción de la FTI de Granada, una facultad con una presencia importante de estudiantes de intercambio. Así pues, podemos formular la siguiente hipótesis como base de la presente investigación:

- La presencia de los estudiantes de intercambio conlleva una serie de adaptaciones, cambios de actitud, cambios metodológicos, etc., por parte del profesorado, puesto que al cambiar un factor de la clase, como es el alumnado, cambian todos los demás aspectos.

El objetivo de esta investigación ha sido, por consiguiente y como expondremos a continuación, describir dicha integración tanto desde el punto de vista de los docentes, como desde la perspectiva de los propios estudiantes de intercambio.

4. 2. 2. Objetivo general y objetivos específicos

Como ya se ha dicho anteriormente, nuestra investigación tiene el siguiente objetivo general:

- ❖ Observar la integración de los estudiantes de intercambio en las aulas de traducción desde el punto de vista de los docentes y los propios estudiantes.

Además, hemos establecido los siguientes seis objetivos específicos:

- Detectar los cambios metodológicos que supone la presencia de estudiantes de intercambio en las aulas de traducción.
- Examinar los esfuerzos por parte del profesorado por los estudiantes de intercambio.
- Investigar los criterios de evaluación para los distintos tipos de estudiantes.
- Analizar la preparación en la universidad de origen y el apoyo recibido por parte de la universidad de acogida.
- Identificar los problemas académicos de los estudiantes de intercambio y en qué grado influyen en su rendimiento académico.
- Describir el grado de integración de los estudiantes de intercambio, su asistencia y su participación en las clases.

4. 2. 3. Sujetos de la investigación

Los sujetos de nuestra investigación pertenecen a tres grupos distintos:

1. los estudiantes de intercambio
2. los profesores de traducción y
3. los estudiantes locales de la Universidad de Granada.

Como veremos a continuación, nuestra investigación se centra principalmente en los primeros dos grupos, pues creemos que son éstos los directamente implicados, aunque en lo que denominamos fase preliminar de nuestro estudio intentamos averiguar también la perspectiva de los estudiantes locales. La opinión de estos últimos será analizada muy brevemente en la parte práctica del presente trabajo.

El número de participantes en nuestra investigación es de 79 para los estudiantes de intercambio y 27 para los profesores. En ambos casos, el número representa más del 50% de la respectiva población total, siendo así una muestra representativa y válida.

4. 2. 4. Fases de la investigación

Nuestra investigación consta de dos fases, tal y como se refleja en la tabla 12. La primera fase es la fase preliminar, dado que se realizó dos años antes de la denominada fase principal, que será descrita en detalle más adelante en este capítulo.

<p>1. Fase preliminar</p> <p>a. Técnicas cualitativas:</p> <p> I. Entrevistas previas con estudiantes de intercambio, estudiantes locales y profesores</p> <p> II. Entrevistas semi-estructuradas con el profesorado</p> <p>b. Técnicas cuantitativas</p> <p> I. Cuestionario de los estudiantes de intercambio</p> <p> a. Primera fase del cuestionario</p> <p> b. Segunda fase del cuestionario</p> <p> c. Versión final</p> <p> II. Cuestionario de los estudiantes permanentes</p> <p> a. Primera fase del cuestionario</p> <p> b. Segunda fase del cuestionario</p> <p> c. Versión final</p> <p>2. Fase principal</p> <p>a. Técnicas cualitativas</p> <p> I. Entrevistas previas con estudiantes de intercambio</p> <p>b. Técnicas cuantitativas</p> <p> I. Cuestionario estudiantes de intercambio</p> <p> a. Primera fase del cuestionario</p> <p> b. Segunda fase del cuestionario</p> <p> c. Versión final</p> <p> II. Cuestionario profesores</p> <p> a. Primera fase del cuestionario</p> <p> b. Segunda fase del cuestionario</p> <p> c. Versión final</p>

Tabla 12: Fases de la investigación

4. 2. 4. 1. Fase preliminar

Durante el curso académico 2000-2001 se inició lo que denominamos fase preliminar de nuestra investigación. Dentro del marco del período de investigación tutelada, intentamos un primer acercamiento al fenómeno de los estudiantes de intercambio desde tres perspectivas distintas: la de los estudiantes locales, la del profesorado y la de los propios estudiantes de intercambio. Cabe mencionar que en esta primera fase se incluye también el punto de vista de los estudiantes locales, del que prescindimos en la fase principal de nuestra investigación, dado que consideramos que los datos obtenidos de dicho colectivo eran satisfactorios y no quisimos profundizar más.

Para obtener los datos de los tres colectivos optamos por dos técnicas de recogida de datos distintas: los estudiantes, tanto permanentes como de intercambio completaron un cuestionario, mientras que los profesores participaron en entrevistas. Los métodos de análisis de datos se ajustaron a las técnicas y, por consiguiente, en el análisis de los cuestionarios se optó por un método cuantitativo, mientras que las entrevistas fueron analizadas de manera cuantitativa.

En esta fase de investigación participaron un total de 60 estudiantes de intercambio, 290 estudiantes permanentes de la FTI de Granada, así como 20 profesores de traducción de las tres lenguas B que se imparten en la Facultad (inglés, francés y alemán).

El cuestionario de los estudiantes, tanto de intercambio como locales, constó de cuatro partes:

1. Perfil del estudiante (lengua materna, edad, sexo, nivel de castellano, etc.)
2. Preguntas en torno a los profesores (metodología, consideración de los estudiantes de intercambio, formas de trabajo, etc.)
3. Preguntas en torno a los estudiantes (interacción entre los estudiantes, integración, asistencia, participación)
4. Evaluación (tipo de evaluación, opinión sobre la evaluación)

De igual modo, las entrevistas de los profesores constaban de cinco apartados de preguntas, así como un apartado para las observaciones:

1. Preguntas generales sobre los programas y los estudiantes de intercambio
2. Preguntas sobre la relación entre los alumnos
3. Preguntas sobre la integración de los estudiantes de intercambio en las clases / su asistencia / participación
4. Preguntas sobre la metodología y las formas de trabajo
5. Preguntas sobre la evaluación
6. Observaciones

Cabe subrayar que tanto los cuestionarios como las entrevistas fueron utilizados a continuación, junto con otras fuentes, para la elaboración de los cuestionarios de la fase principal. Los cuestionarios de ambas fases se pueden

consultar en los anexos del presente trabajo.

En la parte práctica de este trabajo se resumen algunos de los resultados obtenidos en esta primera fase de la investigación. Nos centraremos, sin embargo, exclusivamente en los resultados obtenidos por los estudiantes permanentes, dado que nos ofrecen un punto de vista que no se incluye en la fase principal.

4. 2. 4. 2. Fase principal

La fase principal de nuestra investigación es la continuación de la fase preliminar. En esta fase hemos querido profundizar en los aspectos examinados durante la investigación llevada a cabo anteriormente.

4. 2. 5. Metodología y técnicas empleadas

Como ya se ha expuesto en la parte introductoria de este trabajo, nuestra investigación pretende examinar un problema que se sitúa dentro del ámbito general de la didáctica de la traducción. En concreto, hemos querido analizar la situación creada a raíz de la presencia de estudiantes de intercambio en las aulas de traducción españolas. Por tal razón, nuestra investigación se llevó a cabo en un centro de enseñanza de traducción con un alto índice de estudiantes de intercambio como es la Facultad de Traducción e Interpretación de la Universidad de Granada. Nuestro propósito ha sido, observar de forma directa la situación creada, mediante el suministro de cuestionarios a los implicados, es decir, al personal docente de dicha Facultad, así como al estudiantado de intercambio que participaba en las clases durante la realización de la investigación.

Siendo conscientes de que “la investigación científica en traducción es relativamente reciente, por lo que no ha alcanzado a generar un conjunto sistemático de técnicas y estrategias propias para éste propósito” (Carrera *et al.* 1991: 19), nuestra investigación emplea métodos utilizados principalmente en las ciencias sociales o en investigación educativa, mostrando así nuestro acuerdo con que “puede aprovechar algunas estrategias y técnicas desarrolladas por disciplinas afines” (*ibidem*).

El método que hemos utilizado, pues, es el denominado método científico, aplicable a todas las ciencias y, por lo tanto, a la investigación en traducción:

(...) el método de investigación científico, tiene, como método, un carácter instrumental, que lo hace susceptible de emplear por todas las ciencias, cualquiera que sea el campo de la realidad a que se refieran. Por ello, aunque tuviera su origen en las ciencias físicas y naturales, es independiente de ellas y no está ligado necesariamente a las mismas.

(Sierra Bravo 1995: 18)

Para llevar a cabo nuestra investigación, pudimos elegir entre varias técnicas con el fin de obtener la información deseada. Por técnicas de investigación se entienden:

(...) los instrumentos, las estrategias, y análisis documentales empleados por los investigadores para la recogida de información. Son los medios técnicos que se utilizan para hacer efectivos los métodos (...).

(Del Rincón *et al.* 1995: 35)

Para obtener la información necesaria hemos optado principalmente por técnicas cuantitativas, es decir, por cuestionarios, que fueron suministrados a los dos colectivos (personal docente y estudiantes de intercambio). No obstante, antes de proceder a la elaboración de los cuestionarios, realizamos unas entrevistas previas, las cuales pertenecen a las técnicas cualitativas. Por consiguiente, podemos decir que optamos por una combinación de las dos técnicas existentes, hecho que es bastante frecuente en la investigación educativa, como se puede comprobar mediante la siguiente cita:

Questionnaires and interviews are used extensively in educational research to collect information that is not directly observable. These data-collection methods typically inquire about feelings, motivations, attitudes, accomplishments, and experiences of individuals.

(Gall 1996: 288)

4. 2. 5. 1. Técnicas cualitativas

Una de las técnicas cualitativas más utilizadas son las entrevistas. Gall (1996:

289) ofrece una descripción detallada de dicha técnica:

Interviews consist of oral questions by the interviewer and oral responses by the research participants. Interviews typically involve individual respondents, but there is an increasing interest in conducting group interviews (...). Interview respondents typically speak in their own words, and their responses are recorded by the interviewer, either verbatim on audiotape or videotape, through handwritten or computer generated notes, or in short-term memory for later note taking. The interviewer is largely in control of the response situation, scheduling with the participant a mutually agreeable time and place and then controlling the question pace and sequence to fit the circumstances.

Las entrevistas previas que realizamos tuvieron un doble objetivo: conocer por un lado algunas opiniones de los estudiantes de intercambio acerca de su integración en las aulas de traducción, y formular las preguntas del cuestionario que suministramos más adelante a un gran número de estudiantes.

4. 2. 5. 1. 1. Entrevista previa

La entrevista previa fue llevada a cabo en el mes de mayo de 2002 y en ella participaron tres estudiantes de intercambio:

- ❖ Craig, estudiante de nacionalidad inglesa, beca LAE
- ❖ Luis, estudiante de nacionalidad irlandesa, beca ERASMUS
- ❖ Ania, estudiante de nacionalidad polaca, beca ERASMUS

El lugar de la entrevista que se realizó en grupo, fue un aula de la FTI de Granada, donde los estudiantes se sentían cómodos y pudieron expresar sus opiniones en sus propias palabras. Los temas tratados que se dividen en tres apartados (general, la clase y otros factores) y un apartado para las observaciones, son los que se exponen a continuación en la tabla 13. En el anexo de este trabajo se puede consultar la plantilla de la entrevista.

Por último, cabe añadir que las respuestas de los estudiantes fueron grabadas

para facilitar su consiguiente análisis.

<p><u>GENERAL:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ◆ Razones para el intercambio ◆ Expectativas ◆ "Choque cultural" ◆ Preparación previa a la estancia ◆ Problemas generales ◆ Problemas en las clases ◆ Adaptación académica
<p><u>LA CLASE:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ◆ Profesor: <ul style="list-style-type: none"> □ Metodología □ Técnicas □ Comportamiento □ Relación con alumnos ◆ Alumnos: <ul style="list-style-type: none"> □ Relación entre los alumnos □ Integración □ Asistencia □ Participación ◆ Materia / contenidos: <ul style="list-style-type: none"> □ ¿Qué se da? □ Nivel ◆ Formas de trabajo: individual, en parejas, en grupos, etc. ◆ Evaluación
<p><u>OTROS FACTORES:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ◆ Conocimientos previos ◆ Motivación ◆ Ambiente de clase
<p><u>OBSERVACIONES:</u></p>

Tabla 13: Temas tratados en la entrevista previa

4. 2. 5. 2. Técnicas cuantitativas

Según Sierra Bravo (1995: 35), la investigación cuantitativa “(...) centra de manera predominante la investigación social en los aspectos objetivos y susceptibles de cuantificación de los fenómenos sociales.” Sin embargo, también en la investigación educativa, la investigación cuantitativa ha encontrado grandes defensores, dado sobre todo su fácil aplicación a grandes grupos de sujetos (Selinger y Shohamy 1989: 127).

El medio cuantitativo por el que hemos optado en este trabajo es, como ya hemos mencionado en varias ocasiones, el cuestionario. Aunque todos estemos

familiarizados con este término, a continuación ofrecemos una definición exacta para explicar detalladamente esta técnica de recogida de datos:

We define questionnaires as documents that ask the same questions of all individuals in the sample. Respondents record a written response to each questionnaire item (...).

(Gall 1996: 289)

El procedimiento típico de este método de recogida de datos que sigue la mayoría de las investigaciones cuantitativas se describe a continuación:

(...) the respondents typically control the data-collection process: They can fill out the questionnaire at their convenience, answer the items in any order, take more than one sitting to complete it, make marginal comments, skip questions, or give unique responses.

(Gall 1996: 289)

4. 2. 5. 2. 1. Los cuestionarios

Los cuestionarios que empleamos en nuestra investigación fueron elaborados en dos fases, como ya se ha explicado. El primer acercamiento al tema fue durante la fase preliminar, como ya mencionamos, en la cual detectamos algunos aspectos problemáticos en los que quisimos profundizar durante la fase principal.

El cuestionario de los estudiantes de intercambio de dicha fase es, pues, el desarrollo del primero, siendo, por consiguiente, más extenso en cuanto a los temas tratados.

El cuestionario de los profesores también se basa en los resultados de la fase preliminar y fue elaborado a raíz de las entrevistas semi-estructuradas llevadas a cabo anteriormente.

4. 2. 6. Conceptualización y descripción de variables

Como ya se ha dicho, nuestro propósito ha sido describir la integración de los estudiantes de intercambio en la vida académica de su universidad de acogida desde dos puntos de vista: el de los profesores y el de los propios estudiantes. Con el fin de examinar las opiniones del alumnado se han analizado las siguientes variables que están divididas en cuatro apartados (perfil de los estudiantes, fase preparatoria a la estancia, fase de adaptación en España y aspectos didácticos de la traducción):

A. PERFIL DE LOS ESTUDIANTES

1. Tipo de intercambio
2. País de la Universidad de origen
3. Estudios
4. Tiempo en la Universidad
5. otros estudios
6. Lengua materna (tiempo estudiando castellano, nivel, tiempo de estancia en España/en un país de habla hispana)
7. Estancias previas, motivos, país, lengua del país, duración de estancia, edad de estancia
8. Asignaturas anteriores de traducción
9. Futura profesión

B. FASE PREPARATORIA A LA ESTANCIA

10. Preparación académica en el país de origen, grado de satisfacción con la preparación

C. FASE DE ADAPTACIÓN EN ESPAÑA

11. Preparación académica en Granada
12. Responsable de la ayuda/apoyo recibido
13. Grado de satisfacción con la información recibida
14. Relación información - adaptación /rendimiento

Preguntas generales en cuanto a aspectos académicos

15. Asistencia
16. Razones por la falta de asistencia
17. Problemas académicos
18. Influencia de los problemas en el rendimiento
19. Solución a problemas académicos
20. Participación
21. Razones por falta de participación

D. ASPECTOS DIDÁCTICOS DE LA TRADUCCIÓN

22. Métodos de enseñanza
23. Opinión sobre los métodos de enseñanza
24. Direccionalidad
25. Forma de trabajo en clase
26. Forma de trabajo fuera de clase
27. Organización de las parejas / grupos
28. Forma de trabajo preferida
29. Razones por la preferencia de una forma de trabajo
30. Provecho para la traducción
31. Otro tipo de provecho
32. Tipo de evaluación
33. Evaluación de competencias
34. Evaluación igual / diferente
35. Opinión sobre la evaluación

Para conocer las opiniones del profesorado analizamos las siguientes variables que se dividen en cuatro categorías (perfil de los profesores, general, organización y aspectos didácticos de la traducción):

A. PERFIL DE LOS PROFESORES

1. Sexo
2. Nacionalidad
3. Estancia en el extranjero

4. País de estancia en el extranjero
5. Duración de estancia
6. Tiempo en España (para los que tienen otra nacionalidad)
7. Experiencia propia como estudiante de intercambio
8. Influencia de la experiencia del intercambio en la metodología

B. GENERAL

9. Tipo de asignatura impartida
10. Curso de las asignaturas impartidas
11. Direccionalidad de las asignaturas impartidas
12. Presencia habitual de los estudiantes de intercambio
13. Porcentajes de los estudiantes de intercambio

C. ORGANIZACIÓN

14. Aviso previo
15. Información previa
16. Fuente de la información
17. Importancia de la información

D. ASPECTOS DIDÁCTICOS DE LA TRADUCCIÓN

18. Esfuerzo docente adicional
19. Preparación
20. Preparación organizada recibida
21. Tipo de preparación organizada recibida
22. Deseo de recibir preparación
23. Métodos de enseñanza
24. Influencia de los estudiantes de intercambio en los métodos de enseñanza
25. Consideración de los estudiantes en la planificación y durante las clases
26. Razones para considerar más a los estudiantes permanentes
27. Razones para considerar más a los estudiantes de intercambio
28. Razones para considerar a todos los estudiantes por igual
29. Sentimientos de “culpabilidad” por considerar a un grupo concreto
30. Grado de integración
31. Empleo de técnicas de integración

32. Razones para emplear técnicas de integración
33. Razones para no emplear técnicas de integración
34. Participación
35. Asistencia
36. Selección de material
37. Bagaje cultural y lingüístico de los estudiantes
38. Formas de trabajo dentro de clase
39. Formas de trabajo fuera de clase
40. Organización de parejas / grupos
41. Elección de formas de trabajo a raíz de la presencia de estudiantes de intercambio
42. Razones para elegir una forma de trabajo a raíz de la presencia de estudiantes de intercambio
43. Razones para no elegir una forma de trabajo a raíz de la presencia de estudiantes de intercambio
44. Provecho general de la presencia de estudiantes de intercambio
45. Provecho específico (traducción directa / traducción inversa) de la presencia de estudiantes de intercambio
46. Tipo de evaluación
47. Evaluación de competencias
48. Factores adicionales en la evaluación
49. Baremos de evaluación
50. Dificultad de evaluación
51. Razones de la dificultad de evaluación

Como se ha podido constatar, algunas de las variables hacen referencia específicamente a los estudiantes de intercambio y otras al profesorado. No obstante, hay algunas que se han examinado desde los dos puntos de vista, tal y como se puede constatar al observar la siguiente tabla.

Variables estudiantes	Variables comunes	Preguntas profesores
<p><u>Perfil del estudiante</u> (tipo de intercambio, país, estudios, etc.) (1-6¹⁷)</p> <p><u>Fase preparatoria</u> (7)</p> <ul style="list-style-type: none"> - preparación - influencia de la prep. <p><u>Fase de adaptación</u> (8-11)</p> <ul style="list-style-type: none"> - tipo de ayuda de adapta. - Responsable de ayuda - Grado de satisfacción - Influencia en rendimiento <p><u>Preguntas generales/académicas</u>(12-34)</p> <ul style="list-style-type: none"> - razones por falta de asistencia(13) - problemas con metodología(20) - problemas académicos (14-16) - (21,22 direccionalidad) - opinión sobre las formas de trabajo(26,27) - razones por falta de participación (18) - provecho académico para los propios est. de interc.(28,29) - opinión sobre evaluación (¿debería ser igual o no?) (34) 	<p>Asistencia(12, 25)</p> <p>Metodología(19, 3,17)</p> <p>Formas de trabajo (23-25, 28-30)</p> <p>Participación(17, 24)</p> <p>Provecho académico</p> <p>Evaluación (Tipo de evaluación, ¿cómo?, ¿qué?, ¿evaluación igual?) (30-33, 35-37)</p>	<p><u>Perfil del profesor</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - nacionalidad, estancia en el extranjero, etc. (1-2) <p><u>Preguntas generales</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - tipo de asignatura (4-6) - est. de interc., etc. (7,8) <p><u>Fase preparatoria</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - información recibida - fuente de información, etc. (9/10) y (11,12) <p><u>Aspectos didácticos</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - esfuerzo (13) - preparación (14-16) - consideración, razón por consideración, "culpabilidad" (19-21) - integración + técnicas de integración (22-23) - selección de material (26) - bagaje cultural/ling. (27) <p>Asistencia</p> <p>Adaptación / cambios metodológicos (18)</p> <p>Razones por la elección de la forma de trabajo (31)</p> <p>Provecho general y específico para la clase(32-34)</p> <p>Baremo de evaluación (38)</p> <p>Dificultad de evaluar a est. de intercambio(39-40)</p>

Tabla 14: Variables de los cuestionarios

¹⁷ Los números hacen referencia a las preguntas en los cuestionarios de los estudiantes de intercambio, mientras que los números en cursiva se refieren a las preguntas en los cuestionarios de los profesores.

4. 2. 7. Pruebas piloto y cambios en los cuestionarios

Tras la elaboración de la primera versión de los cuestionarios (estudiantes de intercambio – profesores) que se puede consultar en el anexo, realizamos una prueba piloto de ambos cuestionarios, tal y como describimos a continuación. Después de las pruebas, efectuamos los cambios necesarios y pasamos a la última y definitiva versión de los cuestionarios.

4. 2. 7. 1. Prueba piloto de los cuestionarios de los estudiantes de intercambio

El día 23 de mayo de 2003 probamos la primera versión de nuestro cuestionario. En la prueba piloto tomaron parte un total de ocho alumnos de los 79 que participaron en la encuesta final. La prueba se llevó a cabo en horas de clase, mientras que los demás estudiantes desempeñaban otras tareas. Durante la prueba, estaba presente tanto el/la profesor/a que impartía la clase, como la investigadora, para aclarar posibles dudas que pudieran surgir.

Los estudiantes tardaron aproximadamente entre 15 y 20 minutos en completar el cuestionario, tiempo aceptable, a pesar de nuestros temores de que el cuestionario pudiera resultar demasiado largo. El corto tiempo puede ser explicado por el hecho de que el cuestionario consistía en preguntas cerradas con opciones predeterminadas, las cuales había que marcar con una X. No dejamos ninguna pregunta abierta que se pudiera contestar libremente por dos razones: primero, porque el cuestionario de la fase preliminar de dos años atrás contenía un gran número de preguntas abiertas, cuyas contestaciones nos sirvieron para determinar las opciones en el nuevo cuestionario. La segunda razón es que quisimos evitar que los participantes en la encuesta tuvieran que escribir mucho, hecho que suele cansar a los encuestados. No obstante, como se puede constatar en el cuestionario que se encuentra en el anexo de este trabajo, en casi todas las preguntas dejamos la opción “otro” para asegurarnos de que si algún participante quisiera optar por otra respuesta, lo podría hacer.

En términos generales se puede decir que la prueba piloto no presentó mayores problemas, el cuestionario se entendía bien, lo cual se puede atribuir a nuestra experiencia adquirida en el trabajo de investigación llevado a cabo con anterioridad.

No obstante, decidimos realizar algunos cambios, que se reflejan en la tabla

15.

Pregunta	Problemas detectados / Comentarios	Cambio realizados
No 3	En la opción "otro", un encuestado no matizó su respuesta, lo cual nos hace sospechar que quizás con la línea recta no quedara claro que se requería una respuesta	En vez de una línea recta, introducir una línea de puntos.
No 4	Como la pregunta 4 contiene otra pregunta filtro con las mismas opciones, una participante se equivocó con las respuestas ofrecidas y marcó el "no" de la pregunta filtro, aunque luego sí se dio cuenta y cambió su respuesta.	A pesar de intentar prevenir que los encuestados se confundieran poniendo las respuestas de la pregunta filtro en cursiva, no fue suficiente para evitar la confusión de una participante. Por lo tanto es preciso aumentar el espacio entre las dos respuestas para separar las preguntas ópticamente, así como poner en negrita las respuestas.
No 8	En esta pregunta no se ofreció una opción para los que no habían recibido ningún tipo de ayuda organizada en la Universidad de Granada. Dos participantes en la opción "otro" contestaron "no he recibido ninguna ayuda".	Es preciso añadir la opción "No he recibido ninguna ayuda organizada en Granada".
No 21	En la pregunta 21, al ser preguntados por las clases donde más problemas tenían, en la opción "otro" dos participantes señalaron que tenían más problemas cuando traducían de una lengua extranjera a otra.	Según nos han señalado las estudiantes, cabe añadir la respuesta "En las clases donde tengo que traducir entre dos lenguas extranjeras para mí".
No 22	Lo mismo que en la pregunta anterior, no se ofrece la opción "Una clase entre dos lenguas extranjeras".	Añadir la opción "Una clase entre dos lenguas extranjeras para mí".
No 24	En esta pregunta, al que haya contestado "trabajo individual", se le redirecciona a la pregunta 26. No obstante, todos los participantes, han dado respuestas múltiples, las cuales muchas veces incluían tanto la opción "trabajo individual", como "trabajo en grupos bi- o multilingües". Así que se les precisa contestar a la pregunta 25 y no ir directamente a la 26.	Quitar la indicación "Ahora ve a la pregunta 27".
No 33	En esta pregunta una participante marcó tanto la opción b ("sí, pero tienen en cuenta cuál es mi lengua materna"), como la c ("sí, pero tienen en cuenta que no estudio traducción"), a pesar de que no se indicaba que había más de una respuesta.	Decidimos admitir respuestas múltiples, dado que sí es posible que un/a profesor/a tenga en cuenta tanto la lengua materna como los estudios previos de un estudiante. Añadimos la indicación "Cabe más de una respuesta".
No 34	Véase pregunta 33.	Véase pregunta 33.

Tabla 15: Cambios realizados en el cuestionario de los estudiantes de intercambio

Tras realizar los cambios recogidos en la tabla anterior, pasamos a la segunda y definitiva versión de nuestro cuestionario, tal y como se puede consultar en el anexo del presente trabajo.

4. 2. 7. 2. Prueba piloto de los cuestionarios de los profesores de traducción de la FTI de Granada

La prueba piloto con los profesores de traducción de la FTI se llevó a cabo entre los días 9 y 12 de mayo de 2003. En ella participaron en total cinco profesores de traducción de diferentes lenguas, tanto nativos de español como de otras lenguas. Los participantes en la prueba aseguraron haber completado el cuestionario en un tiempo máximo de 30 minutos, lo cual nos pareció aceptable dado el alto número de preguntas. Un tiempo superior al establecido hubiera supuesto un acortamiento de preguntas para no provocar el cansancio de los participantes. Dado, no obstante, que el tiempo requerido no fue excesivo, decidimos mantener todas las preguntas que figuraban en el cuestionario de la prueba piloto.

De nuevo, los cambios que efectuamos tras la prueba piloto eran menores, por las razones anteriormente citadas (véase prueba piloto de los estudiantes de intercambio). Dichos cambios quedan recogidos en la tabla 16 de este trabajo.

Una vez concluida la prueba piloto y tras efectuar los cambios que estimamos oportunos, elaboramos la versión definitiva del cuestionario de los profesores, que queda recogida en el anexo del presente trabajo.

Pregunta	Problemas detectados / Comentarios	Cambios realizados
No 2	Se presupone que a esta pregunta contestarán solamente los profesores que habían sido estudiantes de intercambio. Sin embargo, en ningún momento se les formula una pregunta a este respecto.	Añadir la pregunta: " <i>¿Ha sido alguna vez estudiante de intercambio?</i> " como pregunta número 2 y reformular la pregunta que sigue de la siguiente manera: " <i>Si a la pregunta anterior ha contestado <u>sí</u>, ¿cree que dicha experiencia ha influido en su metodología como profesor?</i> ". Cambiar la numeración de las preguntas.
No 7	En esta pregunta se pide a los profesores que indiquen el porcentaje habitual de estudiantes de intercambio en sus clases. No obstante, un profesor comentó que dicho porcentaje variaba según se tratara de asignaturas de tercer o cuarto curso, dado que la mayoría de los estudiantes prefieren cursar asignaturas de los cursos más bajos.	Añadir en la pregunta " <i>Si el porcentaje varía según el curso, por favor, indique el porcentaje y el curso correspondiente.</i> "
No 14	Uno de los participantes explicó qué tipo de preparación organizada había recibido, lo cual nos pareció muy interesante.	Pedir a los participantes que sí han recibido algún tipo de preparación organizada que especifiquen el tipo de preparación. (" <i>¿De qué tipo?</i> ")
No 18	El " <i>¿Por qué?</i> " en esta pregunta sobra, puesto que en la pregunta 19 se pregunta por las razones por considerar más a unos o a otros, o a todos por igual.	Eliminar el " <i>¿Por qué?</i> " de la pregunta 18.
No 36	En esta pregunta se debería admitir más de una respuesta, dado que un profesor puede tener en cuenta varios factores para la evaluación de un alumno.	Añadir " <i>Cabe más de una respuesta</i> ".
No 39	De nuevo, se puede admitir más de una respuestas, ya que pueden ser varias las razones por las que evaluar a un estudiante de intercambio supone una dificultad añadida.	Añadir " <i>Cabe más de una respuesta</i> ".

Tabla 16: Cambios realizados en el cuestionario de los profesores

4. 2. 8. Suministro de la versión final de los cuestionarios

Tras las pruebas piloto y los cambios realizados en los instrumentos de medida pasamos al suministro de la versión final de los cuestionarios.

La encuesta de los estudiantes de intercambio tuvo lugar entre los días 8 y 15 de mayo de 2003 y en ella participaron 79 estudiantes de los 150 que se encontraban en la FTI de Granada, es decir, nuestra muestra representa más del 50% de la población total de estudiantes visitantes y es, como ya se ha dicho, una muestra representativa y válida.

Respecto a la encuesta realizada a los profesores de la FTI de Granada cabe subrayar que contó con una participación de 28 profesores de los 40 que impartían traducción, es decir la muestra representa aproximadamente el 70% de la población total. El lugar donde se desarrolló la encuesta fue, de nuevo, la FTI de Granada durante los meses de mayo y junio de 2003.

4. 2. 9. Técnicas de análisis de datos

Tras la obtención de los datos mediante los cuestionarios suministrados pasamos al consiguiente análisis de los mismos con la versión 10.0 y 12.00 del programa estadístico SPSS para Windows.

4. 2. 10. Validez y fiabilidad del estudio

Para asegurar la validez de los instrumentos de medida, los expusimos al escrutinio de dos expertos en el tema, quienes lo juzgaron positivamente.

Respecto a la fiabilidad, que se constata mediante la repetida aplicación del mismo instrumento y la obtención de los mismos resultados, cabe destacar que no se ha medido, puesto que los cuestionarios fueron suministrados solamente una vez.

5. Estudio empírico

En el presente capítulo queda recogida la presentación de los resultados del estudio empírico llevado a cabo en la FTI de la Universidad de Granada. En ésta se incluye la descripción del perfil de los participantes, tanto estudiantes, como de intercambio, así como la exposición de los resultados de análisis uni- y bivariable de los datos obtenidos. Al final de cada análisis se hace una discusión de los resultados.

5. 1. Perfil de los estudiantes de intercambio

A continuación presentaremos un breve perfil de los estudiantes de intercambio que participaron en nuestra investigación. Dicho perfil incluirá datos sobre la edad, el sexo, la(s) lengua(s) materna(s), el país de las universidades de origen, el curso, el curso de las asignaturas elegidas, el programa de intercambio, los estudios cursados en su universidad de origen, su nivel de castellano, el tiempo que lo han estudiado, así como el tiempo total que han permanecido en España / en un país de habla hispana.

5. 1. 1. Edad

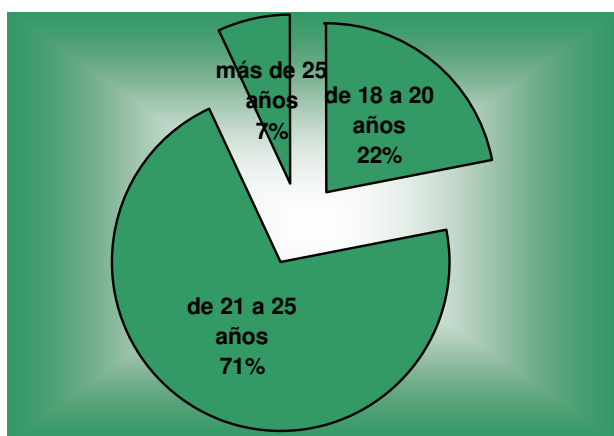


Gráfico 1: Edad de los estudiantes de intercambio

Tal y como muestra el gráfico 1, la mayoría de los estudiantes de intercambio en la FTI de Granada tiene una edad comprendida entre los 21 y los 25 años.

Aproximadamente una quinta parte tiene entre 18 y 20 años, y sólo un 7% es mayor de 25 años. Así pues, podemos concluir que los estudiantes deciden efectuar una estancia en el extranjero tras cursar unos semestres en su universidad de origen.

5. 1. 2. Sexo

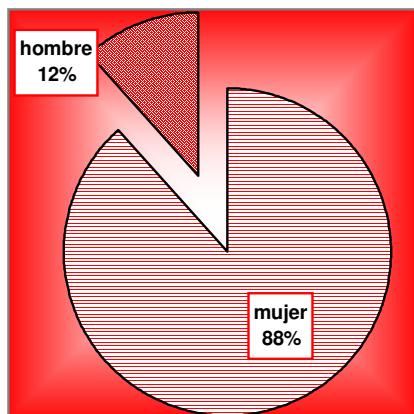


Gráfico 2: Sexo de los estudiantes de intercambio

Según indica el gráfico anterior, la mayor parte de los estudiantes de intercambio en la FTI de Granada son mujeres. Lo mismo ocurre con los estudiantes permanentes, puesto que la licenciatura en Traducción e Interpretación, como todas las carreras de lenguas, ha sido considerada tradicionalmente una carrera de mujeres.

5. 1. 3. Lengua materna

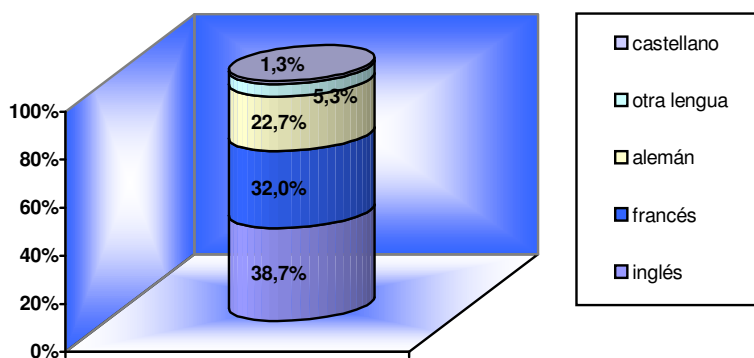


Gráfico 3: Lengua materna de los estudiantes

Según el gráfico anterior, cuatro de cada diez estudiantes son de lengua materna inglesa, tres de cada diez tienen como lengua materna el francés, mientras que sólo dos son nativos de alemán. Alrededor del 5% tiene otra lengua materna, mientras que una minoría de 1,3% es de lengua materna española. Cabe mencionar, sin embargo, que la mayoría de los estudiantes tienen dos lenguas extranjeras, así que es muy común que participen en clases de traducción donde trabajan con sus lenguas B y C.

5. 1. 4. País de la universidad de origen

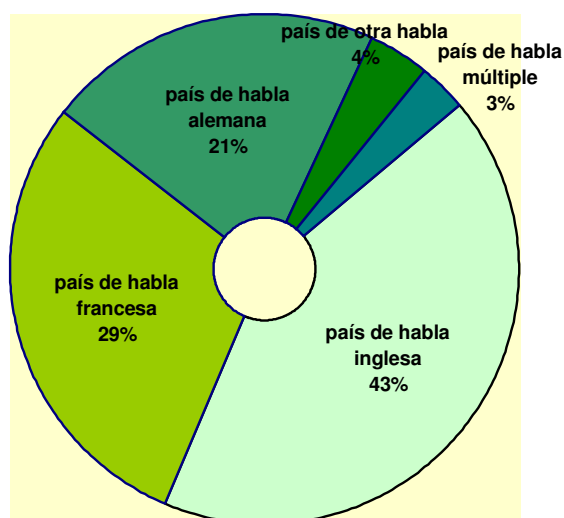


Gráfico 4: País de la universidad de origen

Como indica la tabla anterior, la universidad de origen del 42% de los estudiantes se encuentra en un país de habla inglesa, una tercera parte proviene de una universidad de habla francesa y uno de cada cinco pertenece a una universidad de habla alemana. El 4% de los estudiantes son de países de otra habla, mientras que el restante 3% sitúa su universidad de origen en un país de habla múltiple (Canadá, Suiza, Bélgica, etc.).

Cabe destacar que el país de procedencia del propio estudiante y el país donde se ubica la universidad de origen en algunos casos no son idénticos, dado que algunos estudiantes realizan estudios en un país que no es su país de nacimiento.

5. 1. 5. Curso

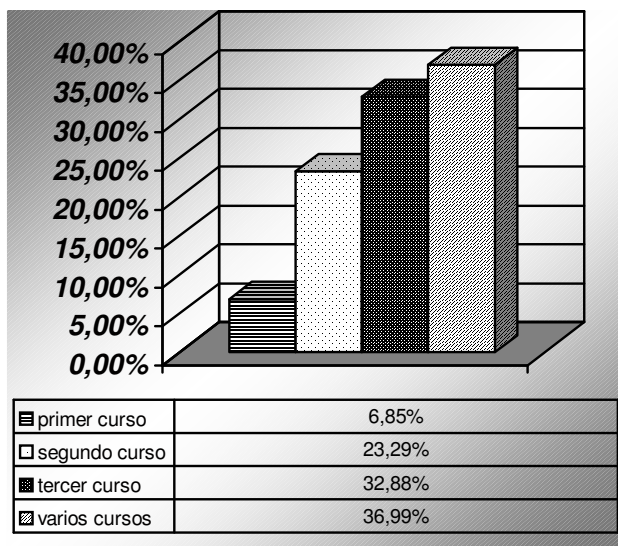


Gráfico 5: Curso de las asignaturas que cursan los estudiantes de intercambio en Granada

La mayoría de los estudiantes de intercambio en Granada cursan asignaturas de diferentes cursos que eligen bien según sus intereses bien porque la universidad de origen así lo indica. Un tercio cursa asignaturas de tercero, mientras que una cuarta parte está matriculada en asignaturas de segundo curso. Cabe mencionar que sólo una pequeña minoría cursa estudios de primero, dado quizás que no se ofrecen asignaturas de traducción, sino de lengua y materias auxiliares.

5. 1. 6. Programa de intercambio

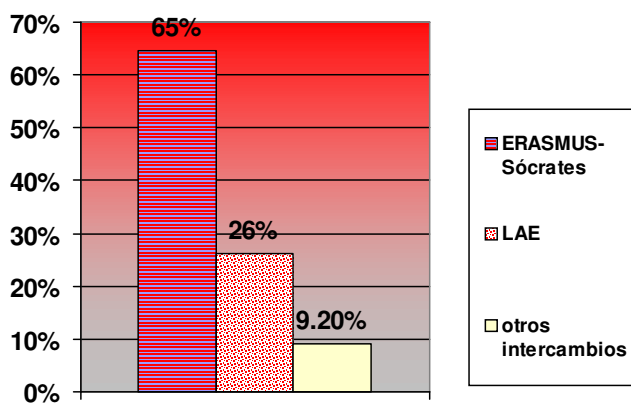


Gráfico 6: Programa de intercambio en el que participan los estudiantes

Como era de esperar, el mayor porcentaje de los estudiantes que se encuentran en Granada disfrutan de una beca ERASMUS. No obstante, uno de cada cinco participa en el programa LAE, descrito ya en el capítulo 1, dado que la FTI de Granada es una de las universidades que pertenece a dicho programa. También hay estudiantes –aunque en menor porcentaje– que toman parte en otro programa de intercambio. Se trata sobre todo de acuerdos interuniversitarios entre la Universidad de Granada y otras universidades extranjeras, también descritos en el capítulo 1.

5. 1. 7. Estudios en la universidad de origen

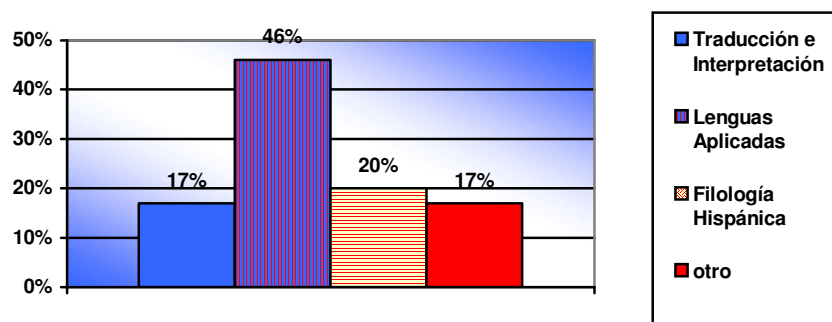


Gráfico 7: Estudios que cursan los estudiantes en su universidad de origen

La mayor parte de los estudiantes de intercambio en la FTI de Granada no proviene de una carrera de traducción, sino de lenguas aplicadas, seguramente porque en su país de origen no existe la carrera de traducción como tal. Sólo dos de cada diez estudian traducción, hecho que se debe tener en cuenta a la hora de impartir las clases, dado que en algunos casos los estudiantes ven por primera vez lo que es la traducción profesional. Cabe destacar, además, que sólo uno de cada cinco cursa estudios de una segunda carrera.

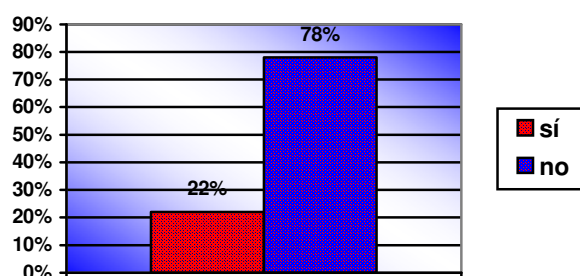


Gráfico 8: Estudiantes que cursan una segunda carrera

5. 1. 8. Tiempo que llevan estudiando castellano

Media	54,23
Mediana	48,00
Moda	36,00
Desviación típica	28,92
Mínimo	4,00
Máximo	120,00

Tabla 17: Tiempo que llevan estudiando castellano

Como se puede observar en la tabla, la media del tiempo que han dedicado los estudiantes de intercambio a estudiar castellano es de 54,2 meses, es decir, cuatro años y medio. Por lo tanto, se puede concluir que el nivel de castellano es bastante alto, tal y como confirman los propios estudiantes en el siguiente gráfico. Dichos estudiantes, en su mayoría, sitúan su nivel de español entre el 3 y el 4, es decir, piensan que tienen suficiente nivel de lengua castellana, hecho que contrasta con la opinión de algunos profesores que afirman que los estudiantes tienen un nivel de lengua muy bajo.

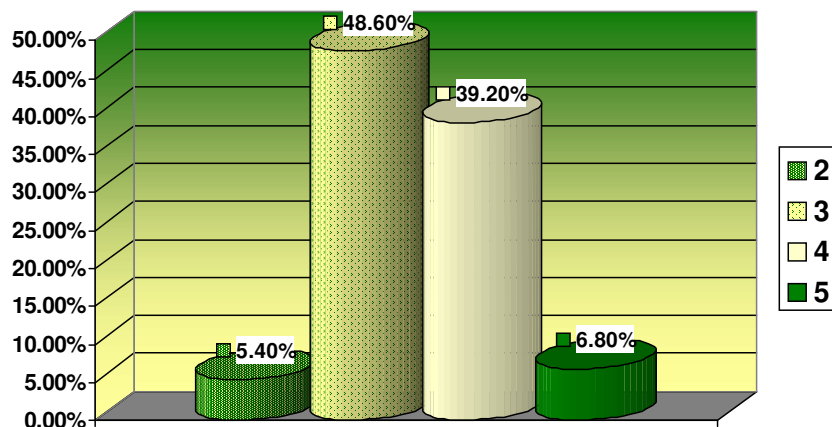


Gráfico 9: Nivel de castellano

Nivel de castellano	
Media	3,47
Mediana	3,00
Moda	3,00
Desv. típ.	0,70
Mínimo	2,00
Máximo	5,00

Tabla 18: Nivel de castellano

5. 1. 9. Tiempo en España / en un país de habla hispana

Tiempo en España	/ en país de habla hispana
Media	8,51
Moda	8,00
Desv. típ.	8,88
Mínimo	2,00
Máximo	62,00

Tabla 19: Tiempo en España / en un país de habla hispana

A la hora de efectuar la encuesta, los estudiantes habían permanecido unos ocho meses en España. Además, algunos habían efectuado estancias en otros países de habla hispana, lo que nos vuelve a confirmar que su nivel de español era bastante alto.

5. 2. Análisis univariable de los cuestionarios de los estudiantes de intercambio

A continuación se presentarán los resultados obtenidos mediante el análisis univariable de los cuestionarios suministrados a los estudiantes de intercambio de la FTI de Granada.

5. 2. 1. Preparación académica organizada en el país de origen



Gráfico 10: Preparación organizada en el país de origen

Según indica el gráfico anterior, sólo el 45% de los estudiantes de intercambio recibió algún tipo de preparación organizada antes de desplazarse a la universidad de acogida. Dicha preparación se centra sobre todo en proporcionar información sobre el sistema de créditos o sobre el sistema académico en general. Sólo uno de cada diez estudiantes asistió a algunos encuentros preparatorios y uno de cada veinte participó en clases preparatorias. Además, como se puede comprobar, el grado de satisfacción con la preparación recibida no es muy alto. Cabe subrayar que el máximo valor indicado por los estudiantes es el 3 (en una escala de 1 a 5, donde 1 = nada satisfecho y 5 = totalmente satisfecho), así que se puede confirmar que ningún estudiante está muy satisfecho con la preparación recibida.

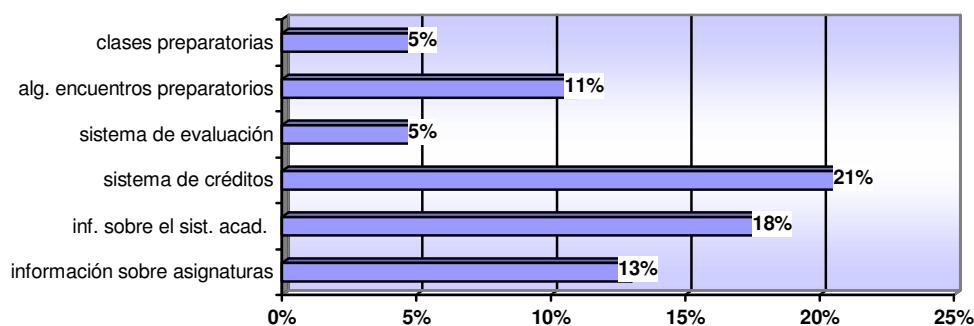


Gráfico 11: Tipo de preparación organizada recibida antes del intercambio

<i>Grado de satisfacción</i>	
Media	2,4412
Moda	2,00
Desv. típ.	0,5040
Mínimo	2,00
Máximo	3,00

Tabla 20: Grado de satisfacción con la preparación recibida antes del intercambio

5. 2. 2. Preparación propia

Como hemos visto, el 55% de los estudiantes no recibió ningún tipo de preparación por parte de la institución de origen. Dado, sin embargo, que la mayoría quería informarse, uno de cada tres preguntó a su coordinador, y otro 30%, aproximadamente, se dirigió a alumnos que ya habían estado de intercambio en Granada. Sólo uno de cada diez preguntó a los estudiantes de Granada que se encontraban en su universidad de origen, lo que nos hace pensar que quizás en la universidad de origen existe poca interacción entre los estudiantes permanentes y los estudiantes de intercambio. La mayoría, no obstante, optó por buscar información a través de Internet. Algunos comentaron haber recibido información por parte de la universidad receptora, y sólo un pequeño porcentaje de un 5% declaró no haberse informado.

Los estudiantes que se informaron por su cuenta tampoco se mostraron muy satisfechos con la información que tenían a su disposición, como se puede comprobar por la tabla 21.

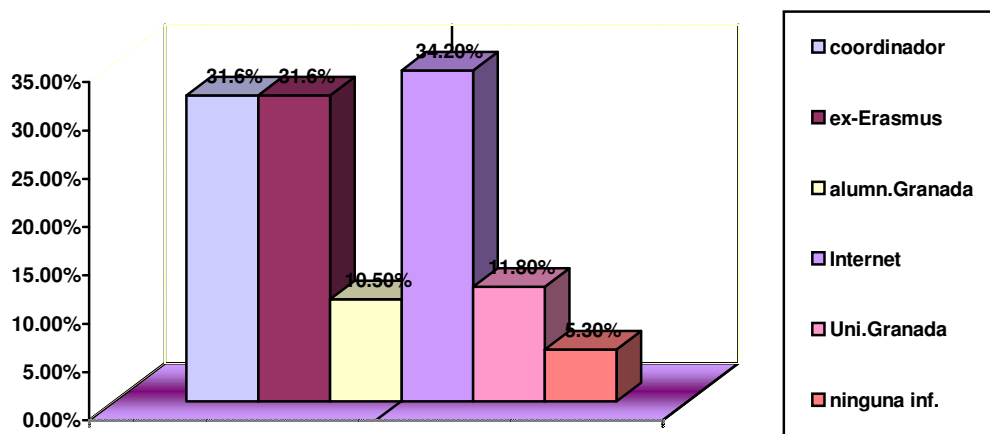


Gráfico 12: Fuente de información recaudada por los propios estudiantes

Grado de satisfacción	
Media	2,14
Moda	2,00
Desv. Típ.	0,82
Mínimo	1,00
Máximo	4,00

Tabla 21: Grado de satisfacción con la información recaudada por los propios estudiantes

Cabe destacar que la preparación recibida por parte de las universidades de origen no sólo es escasa, sino que los estudiantes se muestran insatisfechos con la calidad de la preparación recibida, dado que se trata de una preparación “superficial” que en la mayoría de los casos consiste en proporcionar datos sobre las asignaturas y las facultades receptoras. En ningún caso se hizo mención de un programa de preparación más profundo y completo, es decir, un programa que se centrara en la preparación lingüística, cultural, académica y psicológica de los alumnos.

5. 2. 3. Ayuda organizada recibida en Granada

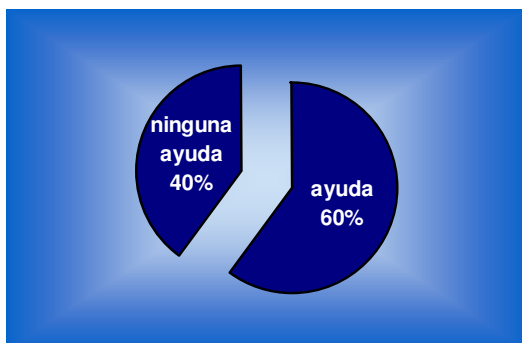


Gráfico 13: Ayuda recibida por parte de la Universidad de Granada

En el gráfico anterior se puede comprobar que el 60% de los estudiantes de intercambio recibió algún tipo de ayuda por parte de la Universidad de Granada. Dicha ayuda, no obstante, se traduce en la mayoría de los casos en un simple curso de castellano impartido por el CLM de la Universidad de Granada. No hemos comprobado ningún tipo de ayuda sistematizada, orientada hacia la adaptación e integración de los estudiantes ERASMUS. Sólo un escaso porcentaje ha asistido a encuentros para estudiantes ERASMUS (7,9%) o a cursos de adaptación académica (5,3%). A nuestro parecer, dichos cursos se organizan por iniciativa de algunos profesores como cursos de adaptación no sólo para los estudiantes de intercambio, sino también para los estudiantes permanentes que habían efectuado una estancia en otra universidad el curso anterior y que puedan tener lagunas en su aprendizaje. También son escasos los estudiantes que tienen encuentros habituales con su coordinador/a (13,3%).

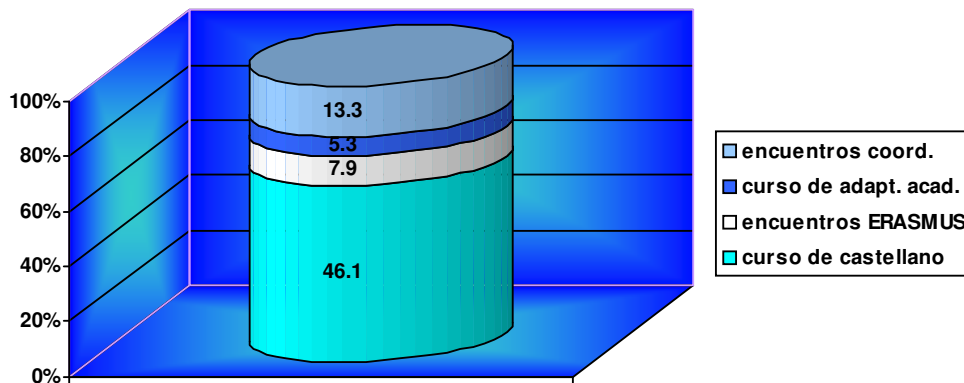


Gráfico 14: Tipo de ayuda / apoyo recibido en la Universidad de Granada

5. 2. 4. Responsable de la ayuda recibida

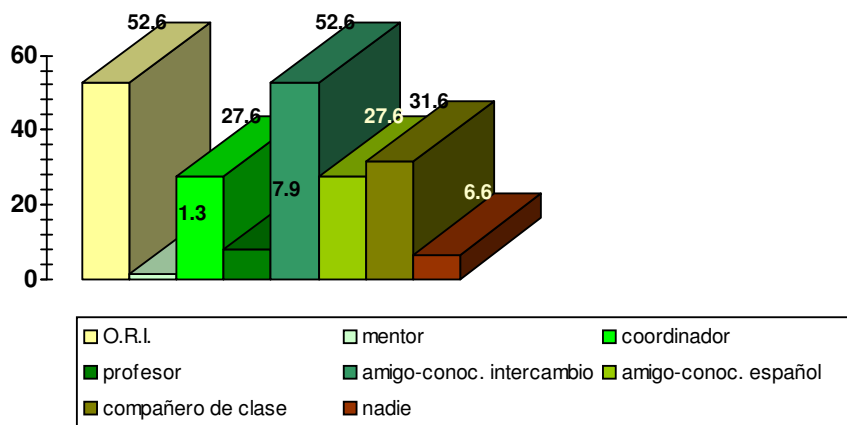


Gráfico 15: Persona que ayudó / orientó a los estudiantes de intercambio en cuanto a aspectos académicos

En lo referente a asuntos académicos los estudiantes de intercambio buscan ayuda sobre todo en otros amigos o conocidos de intercambio, quizás porque se identifican con ellos y se sienten comprendidos. También la Oficina de Relaciones Internacionales orienta a los estudiantes de intercambio, sobre todo al principio de su estancia en el extranjero.

Además, los compañeros de clase o los amigos y conocidos españoles en ocasiones prestan su ayuda a los estudiantes de intercambio, aunque en un menor grado (27,6%). Uno de cada tres busca ayuda en su coordinador, mientras que el sistema del mentor (un alumno-tutor), que se emplea en muchas universidades europeas no es una práctica común en la Universidad de Granada.

Cabe destacar que algunos estudiantes comentaron el hecho de que su programa académico ya había sido establecido de antemano por su universidad de origen, así que no les hizo falta pedir ayuda en cuanto a la planificación académica.

La media y la moda, tal como se visualizan en la tabla que sigue, son ligeramente más elevadas que las del grado de satisfacción de la información recibida antes de la estancia en Granada, aunque tampoco son muy altos. Este hecho nos lleva a la conclusión de que también en la universidad de acogida es preciso mejorar el recibimiento a estos estudiantes.

Estadísticos

Grado de satisfacción (Granada)		
N	Válidos	73
	Perdidos	3
Media		2,5479
Moda		3,00
Desv. típ.		,8982
Mínimo		1,00
Máximo		5,00

Tabla 22: Grado de satisfacción con la información recibida en la Universidad de Granada

5. 2. 5. Influencia de la ayuda recibida en la adaptación académica

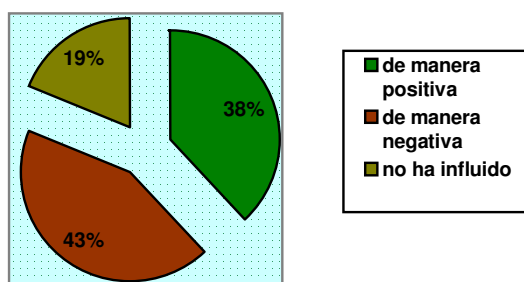


Gráfico 16: Influencia de la ayuda recibida en la adaptación académica

A la pregunta de si la información recibida antes o después del intercambio influyó de alguna manera en su adaptación académica, la mayoría ha contestado de manera afirmativa. Así pues, más del 80% admitió que influyó o bien de manera positiva o bien de manera negativa.

Los estudiantes que declararon que la información recibida antes o durante el intercambio influyó de manera positiva en su adaptación académica, en su mayoría (59%) afirmaron que fue porque sabían desde un principio en qué asignaturas matricularse. Algunos afirmaron que se habían matriculado en las asignaturas adecuadas gracias a la información recibida, mientras que otros comentaron que los horarios y las asignaturas ya habían sido escogidos por su universidad de origen, así que no tenían que elegir.

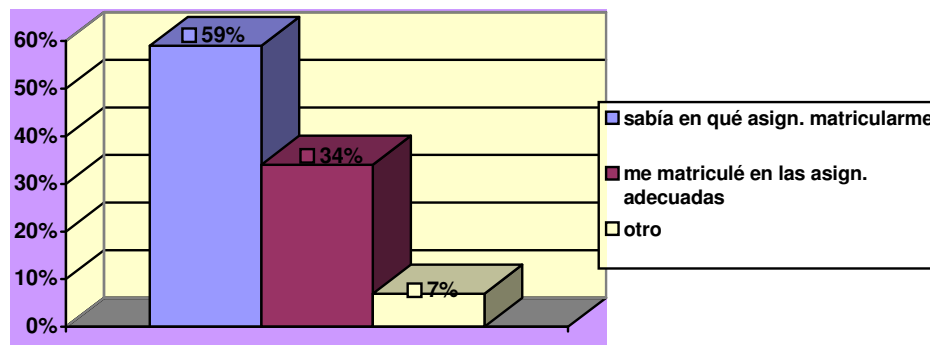


Gráfico 17: Influencia positiva

Por otro lado, los estudiantes que pensaron que la influencia de la información o falta de ella era negativa declararon que no sabían en qué asignaturas matricularse o que al final se matricularon en asignaturas poco adecuadas para ellos. Otras razones mencionadas son la desorganización de la universidad o la incomprendibilidad de la “Guía del alumno”.

Veamos la cita de una estudiante de intercambio:

“Me sentí no suficientemente informada y perdida en el sistema. (Al final estoy bien.)”

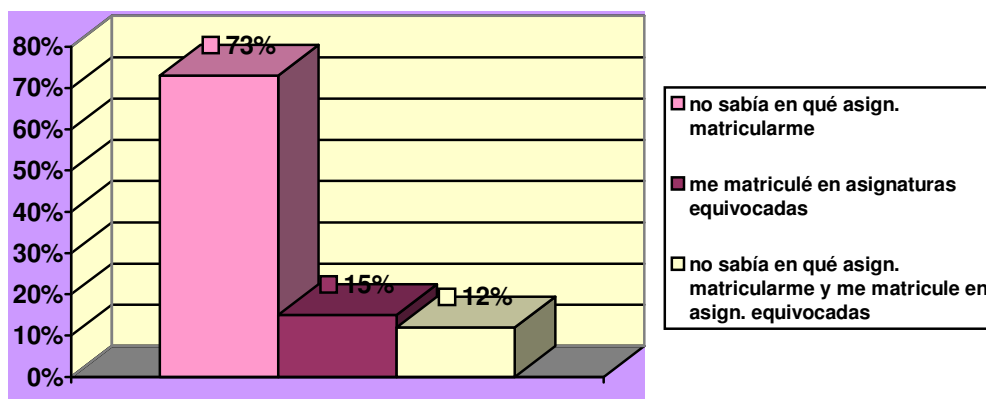


Gráfico 18: Influencia negativa

Así que podemos concluir que la información y la ayuda recibida antes o durante el intercambio es fundamental para que los estudiantes puedan sacar el máximo provecho de su estancia en el extranjero.

5. 2. 6. Asistencia

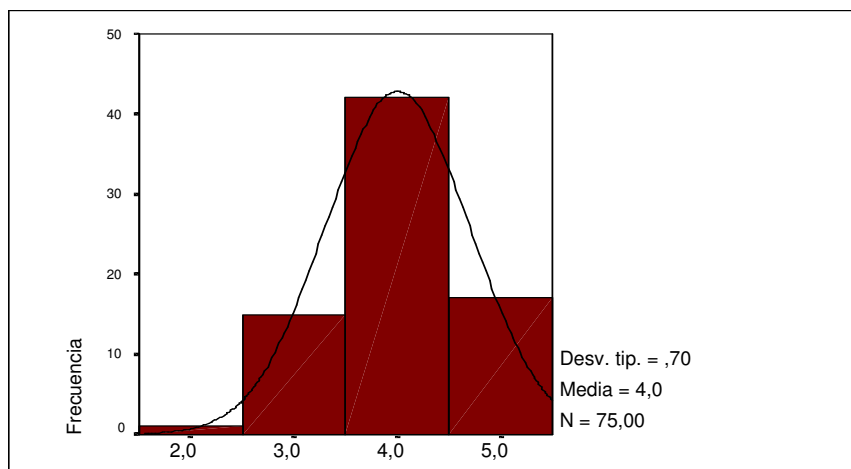


Gráfico 19: Asistencia de los estudiantes de intercambio

La media de la asistencia de los estudiantes de intercambio en una escala de 1 a 5 (1= no asisto nunca a clase y 5= asisto siempre a clase) es un 4, lo cual es bastante sorprendente, dado, sobre todo, que la asistencia a las clases para muchos de estos estudiantes no es obligatoria. Este hecho nos lleva a suponer que los estudiantes muestran un alto interés por participar en las clases y aprender (contrariamente a lo que suponíamos basándonos en las entrevistas con algunos profesores).

5. 2. 7. Problemas académicos

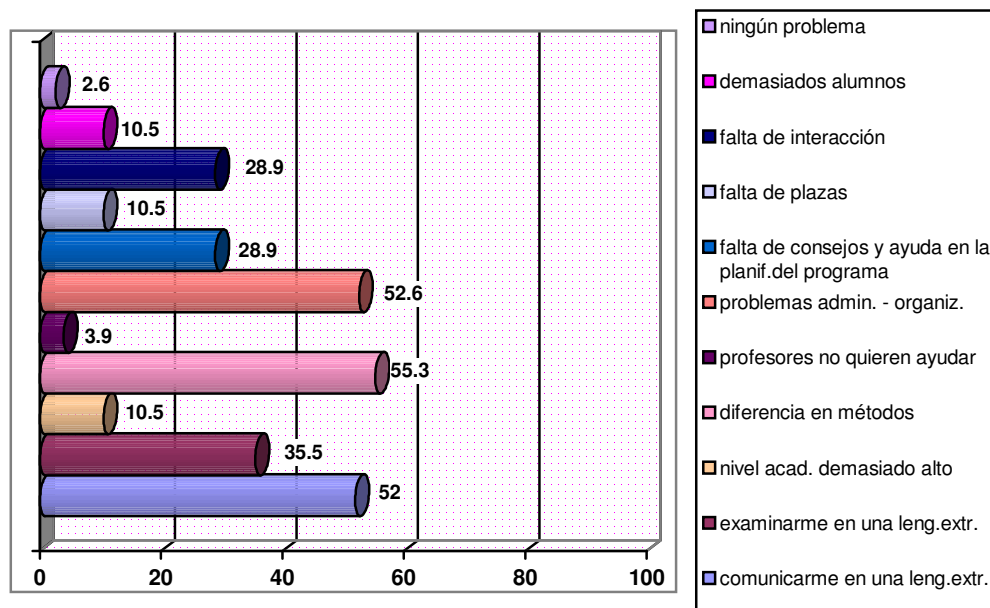


Gráfico 20: Problemas académicos de los estudiantes de intercambio

Como era de esperar, los problemas académicos más citados por los estudiantes

son la diferencia en los métodos de enseñanza, así como los problemas administrativos. Ya en las entrevistas previas realizadas antes de la encuesta, estos problemas fueron mencionados por los estudiantes. No obstante, más de la mitad también consideró como un problema la comunicación dentro de clase en una lengua extranjera para ellos. Tres de cada diez mencionaron problemas de interacción con los estudiantes permanentes y falta de consejos y ayuda en la planificación académica. Digno de mención es, además, que sólo un mínimo porcentaje declaró que sus profesores no estaban dispuestos a ayudar.

Aparte de los problemas que figuraban en los cuestionarios, los estudiantes añadieron otros que citamos a continuación:

“Falta de medios: biblioteca pobre, Internet: una sala de 18 ordenadores (cifra no adecuada para el número de estudiantes permanentes y de intercambio.”

“Las clases son aburridas.”

“Los programas son demasiado específicos comparados con los de Francia.”

“La forma de hablar rápida de algún profesor.”

“A menudo hay clases canceladas.”

5. 2. 8. Influencia de los problemas en el rendimiento

En la pregunta de en qué medida influyeron dichos problemas en su rendimiento académico, nos sorprendió que problemas que no habían sido considerados en la pregunta anterior constaban en ésta como tales, influyendo además en el rendimiento académico de los estudiantes de intercambio.

Estadísticos

		asistir a la clase en una lengua extranjera	comunicarme en una lengua extranjera en cl	examinarme en una lengua extranjera	el nivel académico es demasiado alto	diferencias en los métodos de enseñanza entre
N	Válidos	37	51	48	30	50
	Perdidos	39	25	28	46	26
Media		2,7568	2,9412	3,1250	2,4667	3,3600
Mediana		3,0000	3,0000	3,0000	2,0000	3,0000
Moda		3,00	3,00	4,00	2,00	3,00
Desv. típ.		,7960	,9255	,9368	,8996	1,0835
Mínimo		1,00	1,00	2,00	1,00	1,00
Máximo		4,00	5,00	5,00	5,00	5,00

Estadísticos

		los profesores no quieren ayudar a los estudian	problemas de administración /organización	falta de consejos y ayuda a la hora de planificar	falta de plazas en las asignaturas que me interesban	falta de interacción con los estudiantes permanentes	asistir a una clase con demasiados alumnos
N	Válidos	18	53	45	25	43	27
	Perdidos	58	23	31	51	33	49
Media		2,6667	3,3774	3,1333	3,0000	3,1395	2,7037
Mediana		2,5000	3,0000	3,0000	3,0000	3,0000	2,0000
Moda		2,00	3,00	2,00 ^a	2,00	3,00	2,00
Desv. típ.		,9075	,9850	1,0357	1,0801	,9900	,9929
Mínimo		1,00	2,00	2,00	2,00	1,00	1,00
Máximo		4,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00

a. Existen varias modas. Se mostrará el menor de los valores.

Tabla 23: Medias del grado de influencia de los problemas en el rendimiento académico

Entre los problemas que más influyeron en el rendimiento académico de los estudiantes, destacan, de nuevo, los problemas administrativos, con una media de 3,37 (en una escala de 1 a 5, donde 1 = no ha influido nada y 5 = ha influido muchísimo). Como ejemplo mencionamos que en las entrevistas previas algunos estudiantes explicaron que no se pudieron matricular hasta el mes de noviembre o diciembre, cuando ya habían asistido a clases durante más de dos meses, y tampoco estaban seguros de si se podrían matricular en una asignatura concreta, a pesar de haber asistido a clase.

Otro problema que influyó bastante en el rendimiento de los estudiantes (media: 3,36) es la diferencia en los métodos de enseñanza. Cabe destacar que al analizar la preparación recibida antes y durante el intercambio, comprobamos que muy pocos estudiantes habían recibido una preparación académica adecuada y completa que les podría haber ayudado a adaptarse con más facilidad a otros métodos de enseñanza.

La falta de interacción con los estudiantes permanentes (media: 3,13), la falta de consejos y ayuda a la hora de planificar su programa académico (media: 3,13), así como el hecho de examinarse en una lengua extranjera (media: 3,12) son los factores que más influyeron en el rendimiento de los estudiantes.

5. 2. 9. Propuestas para solucionar los problemas académicos

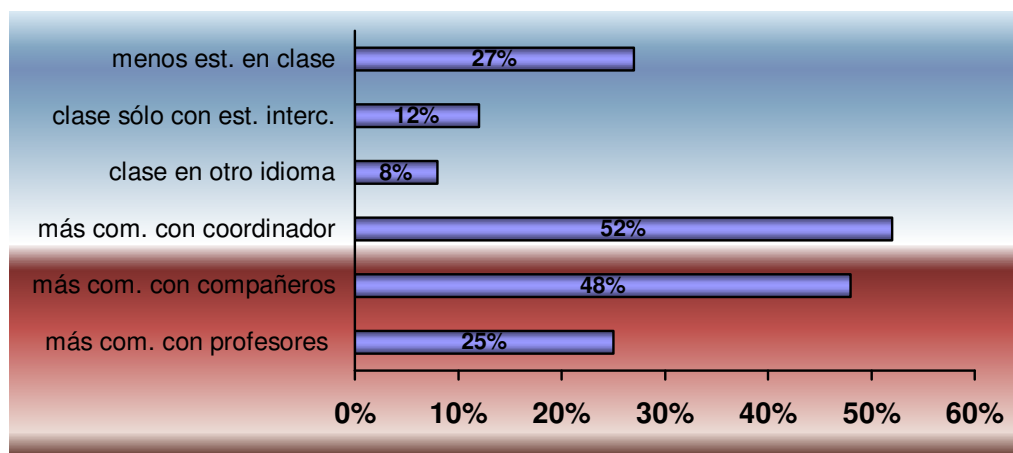


Gráfico 21: Propuestas para solucionar los problemas académicos de los estudiantes de intercambio

Como posible solución a los problemas citados, los estudiantes proponen más comunicación tanto con el coordinador como con los compañeros de clase. Uno de cada cuatro cree que también sería deseable tener más comunicación con los profesores y que el número de estudiantes en clase fuera menor. No obstante, sólo un escaso número de estudiantes ve como posible solución a sus problemas impartir la clase en otro idioma o crear una clase solamente para estudiantes de intercambio, prácticas bastantes comunes en otros países.

Algunos estudiantes quisieron proponer su propia solución a los problemas citados:

“Si hubiera clases más interactivas y menos lectura.”

“Que algunos profesores se adaptaran a los extranjeros.”

“Si hubiera información sobre las asignaturas en la facultad de origen.”

“Si hubiera más comunicación con mis compañeros españoles.”

5. 2. 10. Participación

Participación	
Media	3,04
Mediana	3,00
Moda	3,00
Desviación típica	0,9281
Mínimo	1
Máximo	5

Tabla 24: Media del grado de participación de los estudiantes de intercambio

En una escala del 1 (no participo nada) al 5 (participo siempre), la media de la participación de los estudiantes de intercambio es, según se ve reflejado en la tabla anterior, de 3,04, mientras que la moda es 3. Podemos, pues, concluir que los estudiantes de intercambio no participan ni poco ni mucho en las clases de traducción.

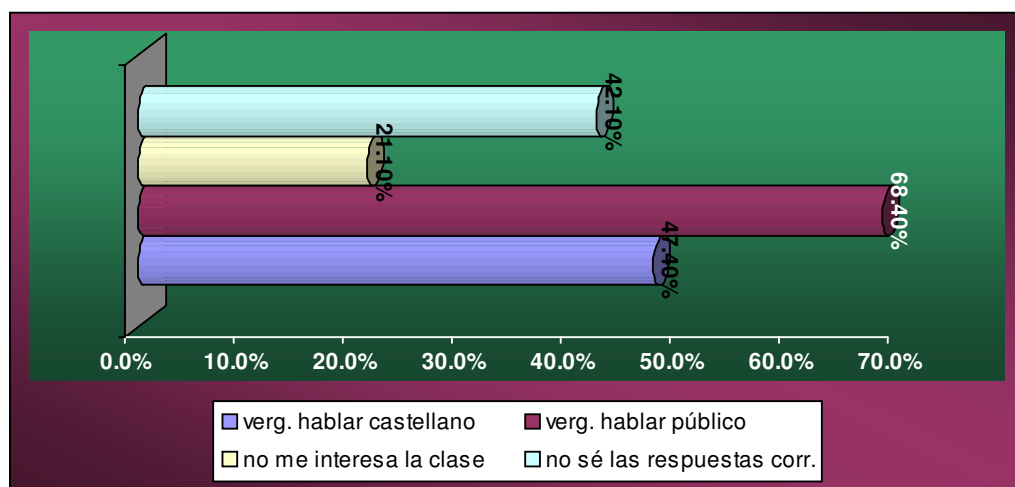


Gráfico 22: Razones por la falta de participación

Aunque la participación entre los estudiantes de intercambio es bastante alta, siempre hay algunos que no participan. Como razón principal de la falta de participación la mayor parte de estos estudiantes ha confesado sentir vergüenza al hablar en público o en castellano. Algunos temen no saber las respuestas “correctas”, aunque en traducción –obviamente– no hay respuestas correctas. Sólo para dos de cada diez la falta de participación equivale a la falta de interés.

Además, ofrecemos la cita de una estudiante que nos da su propia razón para no participar:

“Porque son siempre los estudiantes españoles que contestan.”

Cabe destacar, pues, que la participación de los estudiantes de intercambio es algo que los profesores deben fomentar.

5. 2. 11. Métodos de enseñanza

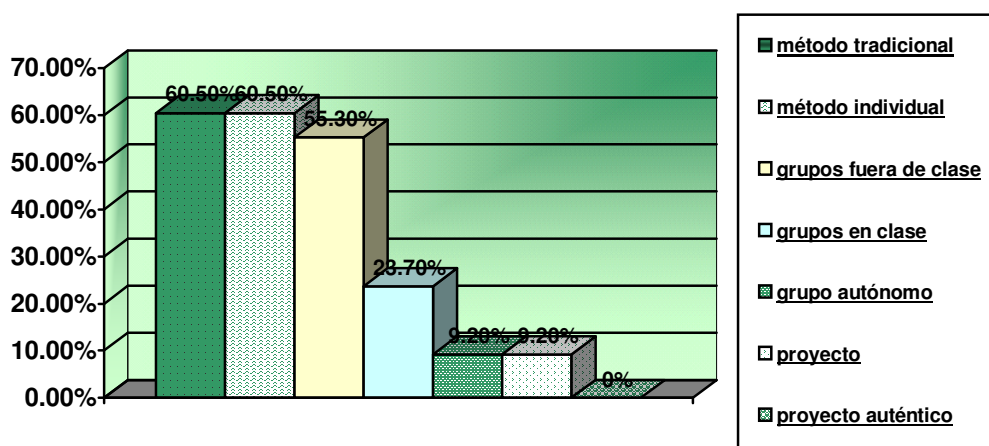


Gráfico 23: Métodos de enseñanza

Los resultados, como se ven reflejados en el gráfico anterior, indican que los métodos más empleados en las clases de traducción son el que hemos denominado *método tradicional*¹⁸, así como el *método individual*¹⁹. Quizás esto sea un indicio de que, a pesar de los avances en la didáctica de la traducción, no hemos podido superar la relación tradicional de profesor–persona que ofrece los conocimientos– y alumno–persona que recibe los conocimientos–, así como la idea de solución correcta / incorrecta, pese a que la traducción no es una disciplina de soluciones únicas.

Además, se nota una preferencia por los métodos basados en el trabajo en grupo, aunque sí se prefiere que dicho trabajo en grupo se lleve a cabo fuera del aula.

¹⁸ El/la profesor/a reparte un texto, lo prepara cada uno en casa y luego se corrige la traducción frase por frase en clase. Si los alumnos no encuentran la solución correcta, la propone el/la profesor/a.

¹⁹ El/la profesor/a reparte un texto, lo prepara cada uno en casa, y luego un alumno pone una transparencia con su versión y los demás estudiantes corrigen las suyas.

El trabajo en *grupos autónomos*²⁰ o *proyectos*²¹ es empleado por un escaso número de profesores, siempre según los estudiantes de intercambio, mientras que los *proyectos auténticos*²², como proponen Kiraly (2000), Gouadec (2000, 2003) y Vienne (1994) no se emplean en la FTI de Granada.

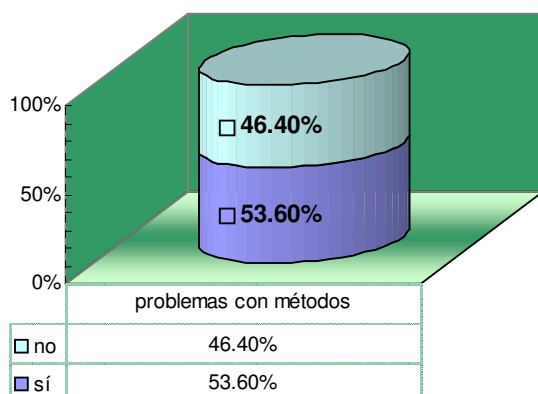


Gráfico 24: Problemas con los métodos

Más de la mitad de los estudiantes de intercambio tiene algún tipo de problema relacionado con los métodos de enseñanza. Dicho resultado no es de extrañar dada, sobre todo, la gran variedad de centros de enseñanza de donde provienen los estudiantes. Aparte de venir de distintos países europeos con diversas tradiciones en la enseñanza universitaria, cabe subrayar que un gran número de estudiantes en su centro de origen cursa otro tipo de estudios. Por lo tanto, es preciso tener en cuenta a la hora de impartir la clase que tanto los métodos de enseñanza como los estilos de aprendizaje varían de un país a otro. Es necesario, pues, que tanto los profesores que imparten las clases como los propios estudiantes se adapten los unos a los otros.

²⁰ Los estudiantes eligen los textos y luego preparan las traducciones. Ellos eligen quién hace qué en el grupo. Cada grupo hace su traducción y luego la presenta en clase o la entrega al/a la profesor/a.

²¹ Hay diferentes proyectos de traducción que se reparten a los grupos. Cada grupo tiene varios miembros y cada miembro tiene un papel concreto (traductor, revisor, documentalista, etc.). Luego cada grupo presenta su trabajo en clase.

²² Hay un gran proyecto auténtico que se reparte entre varios grupos. Cada grupo tiene una tarea concreta y entre todos los grupos se hace la traducción. El/la profesor/a es el /la coordinador/a del proyecto.

5. 2. 12. Tipo de problemas relacionados con los métodos de enseñanza

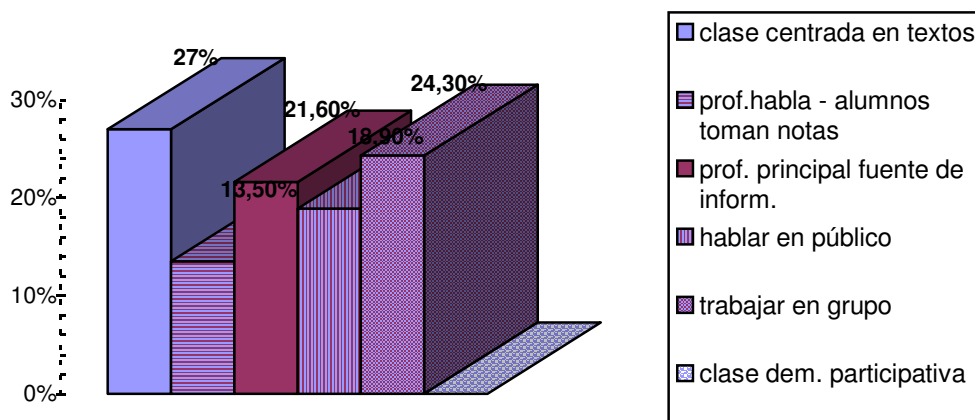


Gráfico 25: Tipo de problemas relacionados con los métodos de enseñanza

Uno de cada tres estudiantes considera que las clases de traducción en la FTI de Granada están muy centradas en los textos. Dicho resultado viene a confirmar que un gran porcentaje de profesores emplea el método tradicional o individual, donde se da gran importancia a los textos, considerando que la traducción es sobre todo una acción lingüística.

También podemos observar que aproximadamente un 20% ve como un problema que el profesor sea considerado como la principal fuente de información, siempre conforme con el método tradicional que mencionamos antes. Algunos estudiantes consideran además que el rol pasivo que se otorga a los estudiantes, que deben tomar apuntes mientras el profesor habla, constituye un problema para ellos.

Por otro lado, nos encontramos con problemas relacionados con métodos menos convencionales que el método tradicional. Por ejemplo, uno de cada cuatro estudiantes considera un problema trabajar en grupo. Como posible explicación a este problema, que francamente nos ha llamado la atención, podemos pensar en la falta de costumbre de los estudiantes para trabajar en grupo, en la mala o inexistente coordinación de los grupos, o simplemente en problemas prácticos que pueden surgir.

Otro problema mencionado con bastante frecuencia es el hecho de que en algunas clases se exige realizar presentaciones en público. Para muchos estudiantes dicha práctica es algo muy difícil, sobre todo teniendo en cuenta que tienen que expresarse en una lengua que muchas veces no es la suya. Este hecho, junto con la vergüenza que tienen algunos estudiantes –debido también a que en su mayoría son

muy jóvenes— hace que consideren que hablar en público es un problema para ellos. No obstante, ninguno de los estudiantes considera que las clases demasiado participativas constituyen un problema, lo que indica que tienen ganas de participar, aunque sí es preciso que aprendan cómo trabajar en grupo y cómo hablar en público.

En el cuestionario los estudiantes tenían la libertad para ofrecer sus propias respuestas y hemos querido recoger algunos problemas que mencionaron con sus propias palabras y que nos pueden ayudar a comprender sus dificultades:

“El problema es que cada profesor tiene su propia teoría de la traducción, de la manera de traducir y si el alumno no se adapta a cada manera, puede suspender los exámenes.”

“No estaba acostumbrada a hacer traducciones especializadas y me costó mucho aprender a documentarme.”

“No siempre tengo la versión correcta después de la clase, es muy rápido.”

“Textos aburridos.”

“Se discute [sic] una hora sobre una palabra.”

“Otras formas de estudiar un texto, de vez en cuando interesantes y otras veces inútiles. La profesora se queda hablando de "problemas" que no lo son y se salta estructuras importantes que son problemas para los ERASMUS.”

“Los grupos presentan su trabajo (traducción de un texto) y los alumnos escuchan, pero no se proponen así muchas traducciones de parte de los alumnos que no hacen la presentación ese día. Así que la mayoría no prepara el texto cuando no tiene que presentar y se pierde la costumbre de traducir. Es decir, no traduces mucho.”

“Se supone que los alumnos (que son demasiados) participan, pero eso no suele pasar. El método pierde su objetivo.”

“La clase es muy repetitiva, la profesora sólo basa su clase sobre fotocopias de un libro. La profesora no prepara los textos que vamos a traducir.”

“El hecho de presentar las traducciones en transparencia en clase y defenderla y los demás casi ‘juzgan’ tu traducción como en un tribunal... (es lo que me parece).”

“Siempre tengo problemas con los ordenadores.”

5. 2. 13. Clase que se considera más difícil

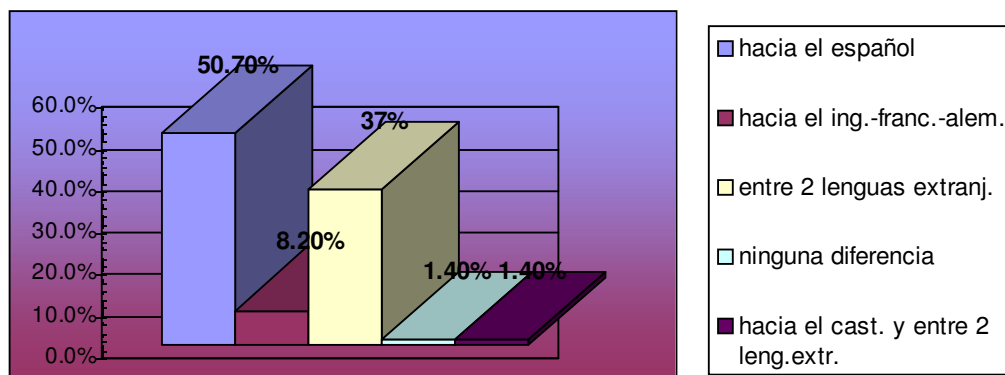


Gráfico 26: Clase que se considera más difícil, según los estudiantes de intercambio

A la pregunta de qué tipo de clase consideraban más difícil, la mitad contestó que traducir al castellano. Además, un 37% manifestó que para ellos era más difícil traducir entre dos lenguas extranjeras. Cabe mencionar que, aparte de los problemas relacionados con la direccionalidad y que ya analizamos en el capítulo 3 de este trabajo, estos resultados son un indicio de que los estudiantes siguen identificando la competencia traductora con la competencia lingüística. Traducir a una lengua extranjera para ellos supone una dificultad lingüística, dado que su nivel de castellano es inferior al nivel que tienen en su lengua materna. No obstante, en ningún momento se plantea que la acción de traducir y el procedimiento será el mismo independientemente de la direccionalidad de la clase. Sólo un escaso 1,4% asegura que para ellos no hay diferencia entre traducir del o al castellano.

5. 2. 14. Razones por considerar una clase difícil

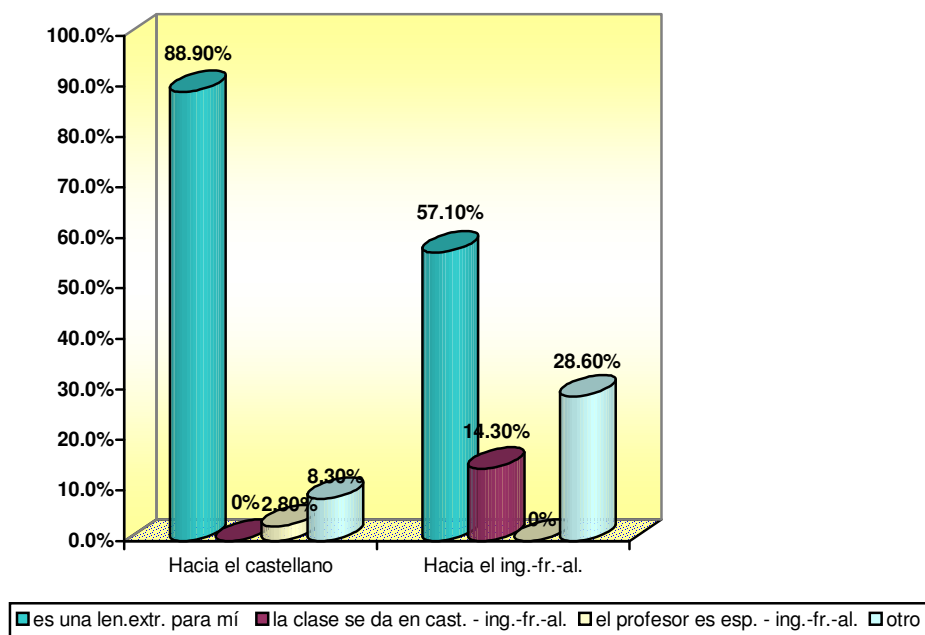


Gráfico 27: Razones por las que se considera más difícil una clase

Los estudiantes a los que les parece más difícil una clase de traducción *hacia el castellano*, justificaron su respuesta indicando que para ellos el castellano es una lengua extranjera. La misma causa indicaron los estudiantes que opinaron que es más difícil una clase *hacia el inglés / francés / alemán*.

La lengua en la que se da la clase parece ser menos importante para los estudiantes, ya que ninguno opinó que la dificultad de una clase de traducción *hacia el español* consistía en que dentro de la clase se hablara español. De los estudiantes que consideraron más difícil una clase de traducción *hacia el inglés / francés / alemán* un pequeño porcentaje (14,3%) sí que consideraba que la lengua que se hablaba en clase constituía una dificultad para ellos, bien porque no tenían suficiente conocimiento de dichas lenguas bien, y esta explicación es bastante más plausible, porque en el caso del español están acostumbrados a escuchar la lengua dado que viven en el país, mientras que en el caso del inglés / francés / alemán, no lo están, a no ser que se trate de su lengua materna.

5. 2. 15. Formas de trabajo

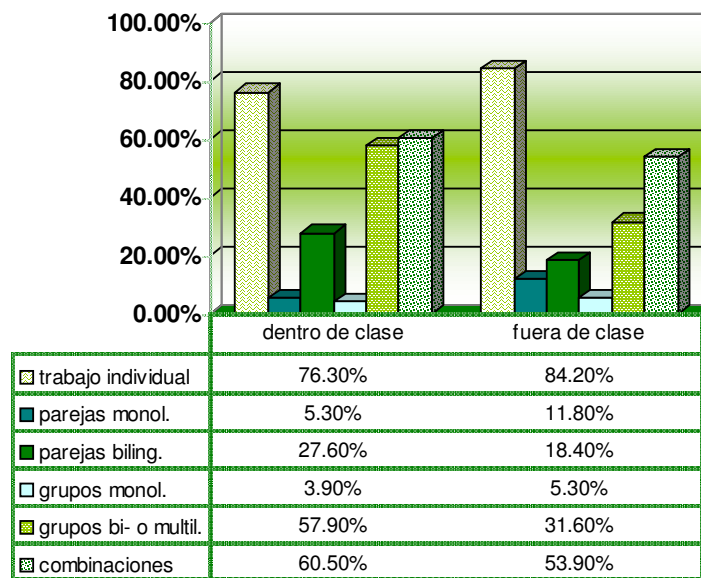


Gráfico 28: Las formas de trabajo dentro y fuera de clase

Tal y como se puede apreciar en el gráfico 28, la forma de trabajo que más se emplea según los estudiantes, tanto dentro como fuera de clase, es el *trabajo individual*. También son muchos los profesores que optan por el *trabajo en grupos bi- o multilingües*, aunque esta forma de trabajo se emplea más dentro que fuera de clase. Además, son muy populares las diferentes *combinaciones* de formas de trabajo. Las *parejas bilingües*, aunque se emplean en algunas clases, no son tan frecuentes, seguramente porque en las clases no hay un balance entre el número de estudiantes permanentes y extranjeros. Como hemos dicho, los estudiantes de intercambio en algunas clases son mayoría, mientras que en otras constituyen una minoría. Llama la atención, no obstante, la popularidad del *trabajo individual*, sobre todo teniendo en cuenta que hoy en día la profesión del traductor está muy alejada de la imagen del individuo aislado que trabaja solo. Entre las subcompetencias enmarcadas dentro de la competencia traductora se encuentra la competencia interpersonal, la cual se desarrolla, como hemos visto en la parte teórica de la presente investigación, mediante el trabajo en grupo, entre otras prácticas.

5. 2. 16. Organización de las parejas / grupos

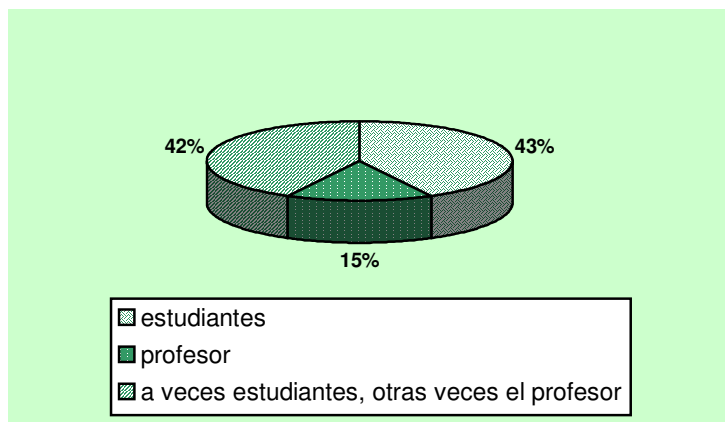


Gráfico 29: Organización de las parejas / grupos de trabajo

Los grupos o parejas, tanto los que se forman dentro como los que se forman fuera de clase, se organizan la mayoría de las veces por los estudiantes o, en ocasiones, éstos acuerdan con el profesor la formación de los grupos. En muy pocas ocasiones los profesores tienen la exclusividad de decidir la formación de los grupos.

5. 2. 17. Forma de trabajo preferida

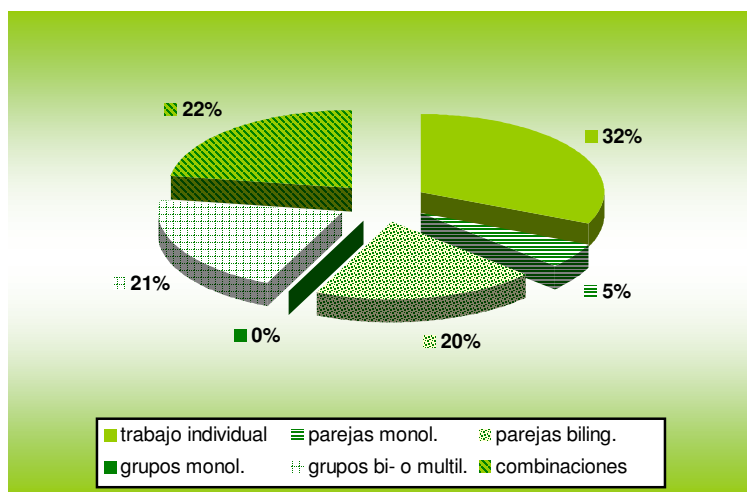


Gráfico 30: Forma de trabajo preferida por los estudiantes de intercambio

Como podemos constatar al observar el gráfico 30, no hay una única forma de trabajo preferida por los estudiantes de intercambio. Uno de cada tres prefiere trabajar por su cuenta, mientras que el resto prefiere o bien el trabajo en grupos bi- o

multilingües o bien las parejas bilingües. El 20% restante prefiere combinaciones de formas de trabajo, sobre todo de las formas de trabajo ya mencionadas (trabajo individual, trabajo en parejas bilingües o grupos bi- o multilingües). Ninguno de los estudiantes prefiere trabajar en parejas o grupos monolingües, es decir, ninguno prefiere trabajar exclusivamente con otros estudiantes de su país o de su lengua materna.

5. 2. 18. Razones por preferir una forma de trabajo

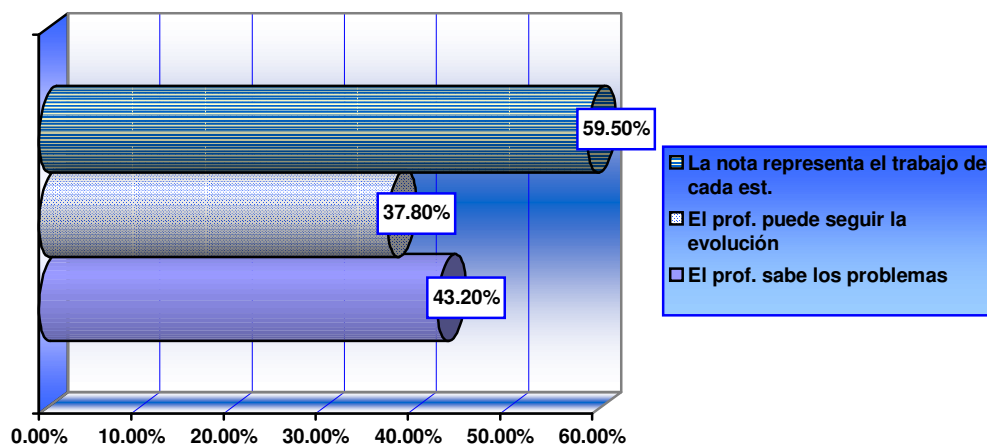


Gráfico 31: Razones de los estudiantes por preferir el trabajo individual

Los estudiantes que muestran su preferencia por el trabajo individual consideran que, al trabajar solos, la nota que reciben por su trabajo representa el trabajo que ha hecho cada estudiante por su cuenta. También piensan que dicha forma de trabajo permite al profesor seguir la evolución y conocer mejor los problemas de cada estudiante.

Cabe subrayar, sin embargo, que muchos estudiantes tienen una falta de costumbre en lo que al trabajo en grupo se refiere. Hay que aprender a colaborar con los demás, como ya hemos analizado en el capítulo 2 de este trabajo, y si uno nunca ha aprendido cómo se trabaja en grupo, no es de extrañar que prefiera trabajar por su cuenta.

A continuación podemos leer algunas citas de estudiantes que prefieren el trabajo individual:

“Me gusta trabajar sola, es más rápido y así puedo tener una idea de mi

trabajo.”

“No me gusta perder tiempo corrigiendo los otros quienes [sic] no hablan o escriben inglés bien.”

“Los grupos no me ayudan mucho.”

“(El trabajo individual) me ayuda a mejorar.”

“Porque el trabajo en grupo es muy difícil y desorganizado.”

“Es más conveniente y no tienes que presentar el trabajo.”

“Porque me gusta trabajar de forma individual.”

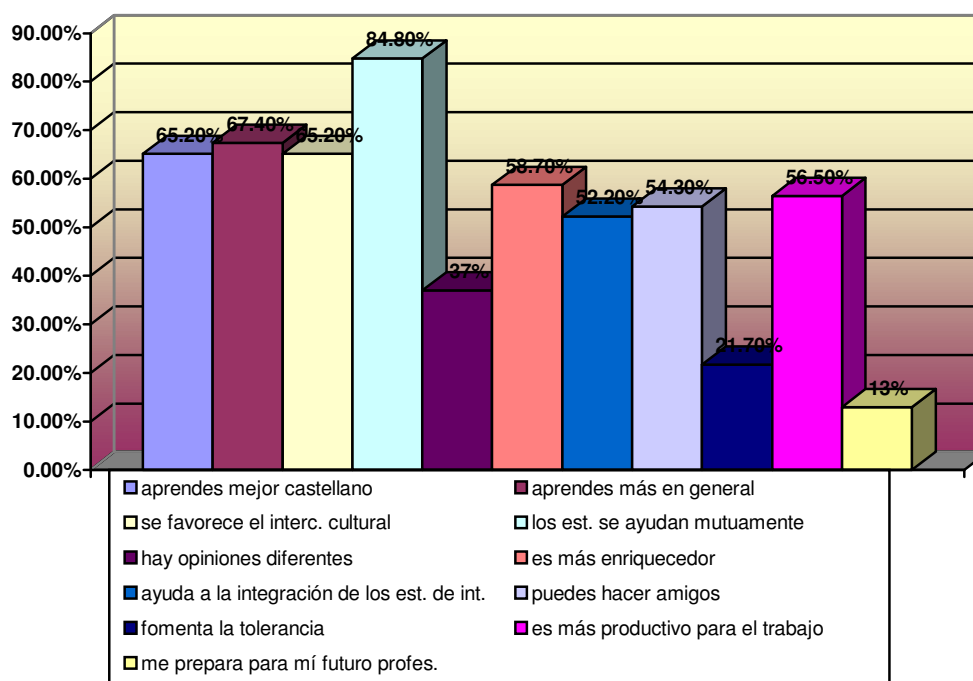


Gráfico 32: Razones por preferir el trabajo en parejas bilingües / grupos bi- o multilingües

Entre las razones por que los estudiantes de intercambio prefieren trabajar o bien en parejas bilingües o bien en grupos bi- o multilingües, destacan claramente la ayuda que se prestan mutuamente. Como ya hemos analizado en la parte teórica de este trabajo, la enseñanza entre pares es una práctica muy común en cualquier tipo de clase, pero sobre todo en las clases heterogéneas, donde los estudiantes aprenden el uno del otro y se ayudan mutuamente.

Otra razón mencionada con bastante frecuencia es que trabajando en grupo se puede aprender más en general, se aprende mejor el castellano, y se favorece el intercambio cultural. Comentando dichos resultados, quisiéramos destacar que los

estudiantes muy a menudo se muestran a favor de las clases participativas, porque evidentemente, sienten que participando, es decir, trabajando en grupos aprenden más que escuchando a un profesor que es una sola fuente de información. Al trabajar juntos pueden aprender los unos de los otros y el profesor, como coordinador de los grupos o ayudante, ofrece su ayuda cuando la requieren los estudiantes.

Además, uno de cada dos estudiantes opina que el trabajo en grupo fomenta la socialización ayudando a la integración de los estudiantes de intercambio, aunque también al mismo tiempo la de los demás estudiantes.

No obstante, cabe destacar que sólo un pequeño porcentaje de estudiantes piensa que el trabajo en grupo les prepara para su futuro profesional. Este resultado tiene dos posibles explicaciones. Una es que sólo pocos estudiantes quieren ser traductores profesionales, como se puede comprobar en la tabla que ofrecemos a continuación, mientras que otra es que la profesión del traductor o intérprete sigue siendo considerada como una profesión de reclusión, donde el traductor está a solas con su texto, unos diccionarios y un ordenador.

Futura profesión de los estudiantes de intercambio	
<i>Traductor profesional</i>	6,6%
<i>Interprete profesional</i>	6,6%
<i>Profesor de idiomas</i>	9,2%
<i>No lo sé todavía</i>	64,5%
<i>otro</i>	13,2%

Tabla 25: Futura profesión de los estudiantes de intercambio

5. 2. 19. Provecho de la estancia

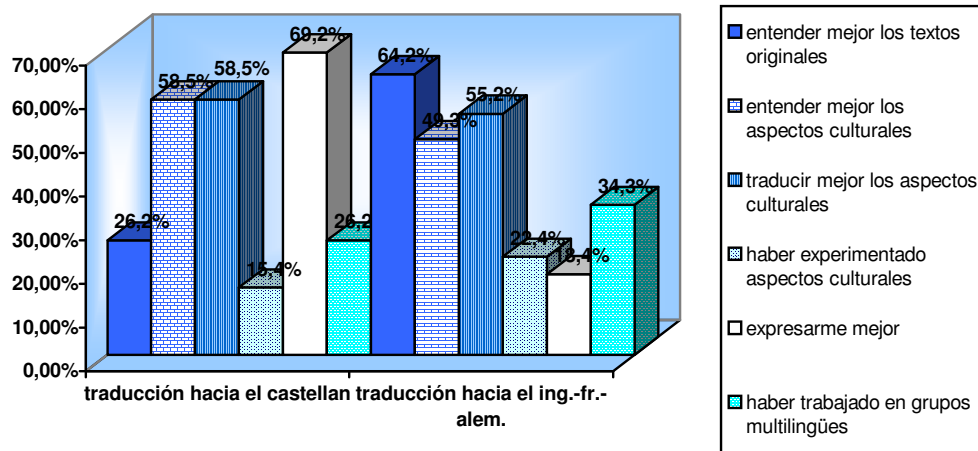


Gráfico 33: Aspectos de la traducción que han sido beneficiados por la estancia en España

De los aspectos de la traducción que más se han visto favorecidos por la estancia en el extranjero, los estudiantes destacan, en la traducción hacia el castellano, una clara mejoría de la expresión en castellano, así como la comprensión y la traducción mejorada de los aspectos culturales de los textos.

En la traducción hacia el inglés / francés / alemán sobresale la mejor comprensión de los textos originales (en español) y, de nuevo, la mejor comprensión y traducción de los aspectos culturales de los textos.

El hecho de haber experimentado los aspectos culturales es mencionado con menos frecuencia, lo que quizás llame la atención. Por otra parte, uno de cada cuatro estudiantes de directa y uno de cada tres de inversa menciona el hecho de haber trabajado en grupos multilingües y multiculturales.

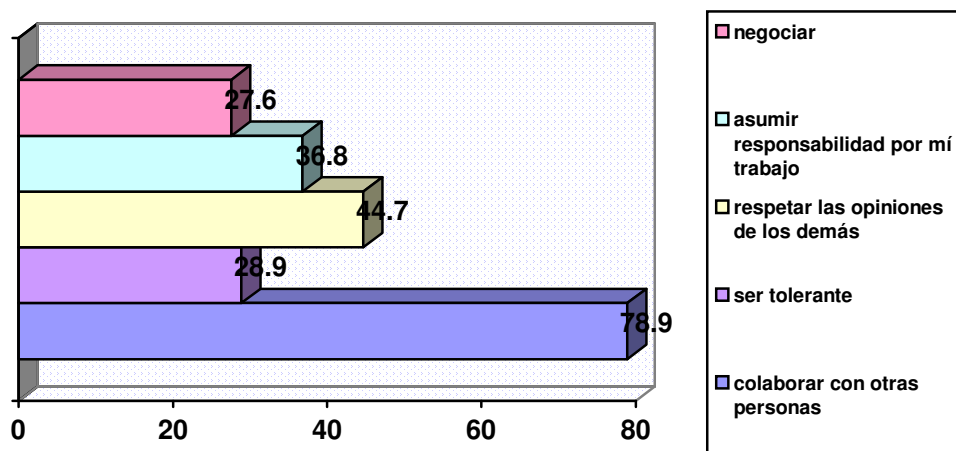


Gráfico 34: Que se aprende en una clase multilingüe y multicultural que ayudará a los estudiantes en su futura profesión

Lo más importante que se aprende en una clase multilingüe y multicultural es claramente la colaboración con otras personas. Así lo indica casi el 80% de los estudiantes de intercambio. Aproximadamente uno de cada dos manifiesta que además se aprende a respetar las opiniones de los demás, mientras que uno de cada tres asegura aprender a asumir la responsabilidad por su trabajo. También se aprende a ser tolerante y a negociar, aunque estos dos últimos aspectos son los menos mencionados por los estudiantes.

5. 2. 20. Tipo de evaluación

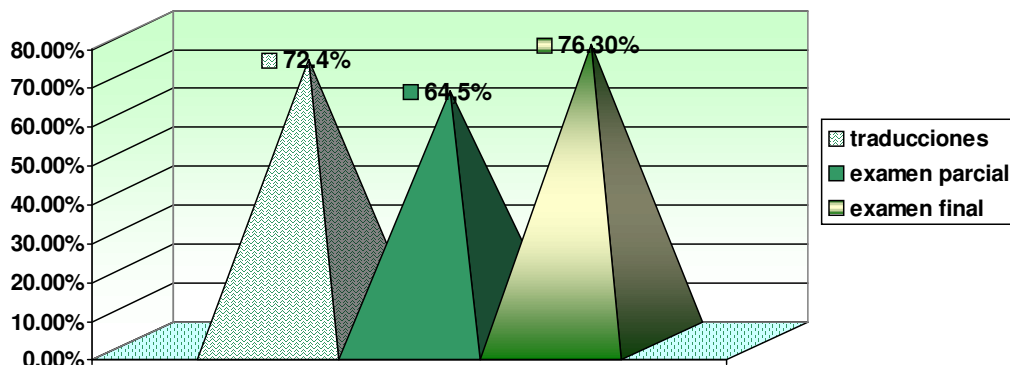


Gráfico 35: Como se evalúa en las clases de traducción

De los datos expuestos en el gráfico anterior se puede deducir que los profesores no emplean un único método de evaluación. Siempre según los estudiantes, para llegar a una nota final cuentan tanto las traducciones elaboradas durante el cuatrimestre como los exámenes parciales y finales. Dicho de otro modo, los profesores utilizan métodos de evaluación continua y sumativa, los cuales les permiten seguir la evolución de los estudiantes.

En cuanto a lo que se evalúa, los estudiantes aseguran en su mayoría (79%) que se evalúa tanto la competencia lingüística como la traductora. Uno de cada cinco considera que se evalúa solamente la competencia traductora, independientemente de la lingüística y un mínimo porcentaje opina que se evalúa sólo la competencia lingüística.

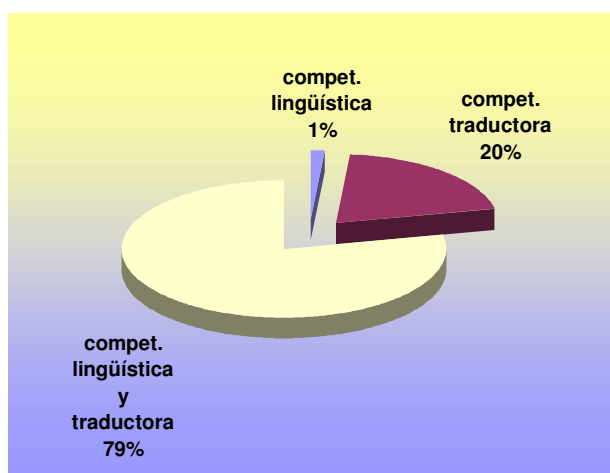


Gráfico 36: Evaluación de competencias

5. 2. 21. Factores adicionales en la evaluación

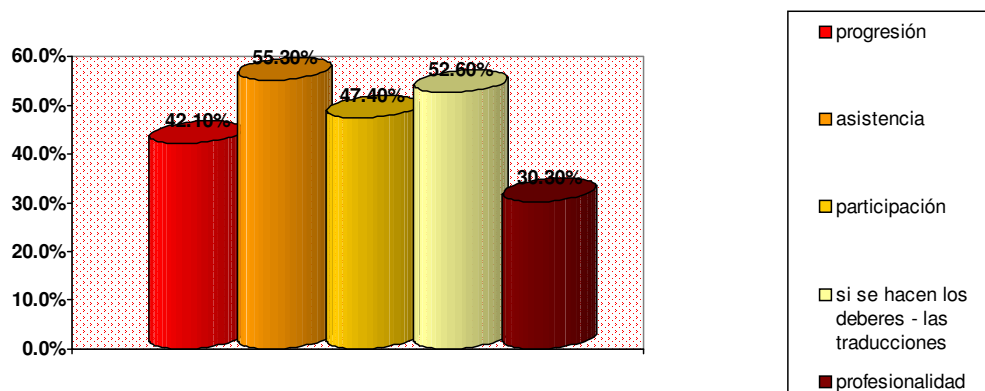


Gráfico 37: Factores que se consideran en la evaluación

Entre los factores que se toman en consideración a la hora de evaluar destacan la *asistencia*, la realización de las *traducciones* así como la *participación*. También se considera la *progresión* de cada estudiante, mientras que la *profesionalidad* es mencionada sólo por uno de cada tres estudiantes, quizás porque es algo que no es requisito para los primeros cuatrimestres en la formación de los traductores, mientras que en los últimos y sobre todo justo antes de salir al mercado profesional sí que se le da importancia.

5. 2. 22. Evaluación igual

En este ítem predomina la opinión de que en general se evalúa de la misma manera a los estudiantes de intercambio y a los demás estudiantes, aunque sí se tiene en cuenta cuál es la lengua materna de cada uno. Uno de cada tres pone de manifiesto que se evalúa igual sin hacer ningún tipo de distinción, mientras que un porcentaje más pequeño es de la opinión de que, aunque se evalúe igual, se tiene en cuenta que muchos estudiantes de intercambio en su universidad de origen no cursan estudios de traducción y no serán, por tanto, traductores profesionales.

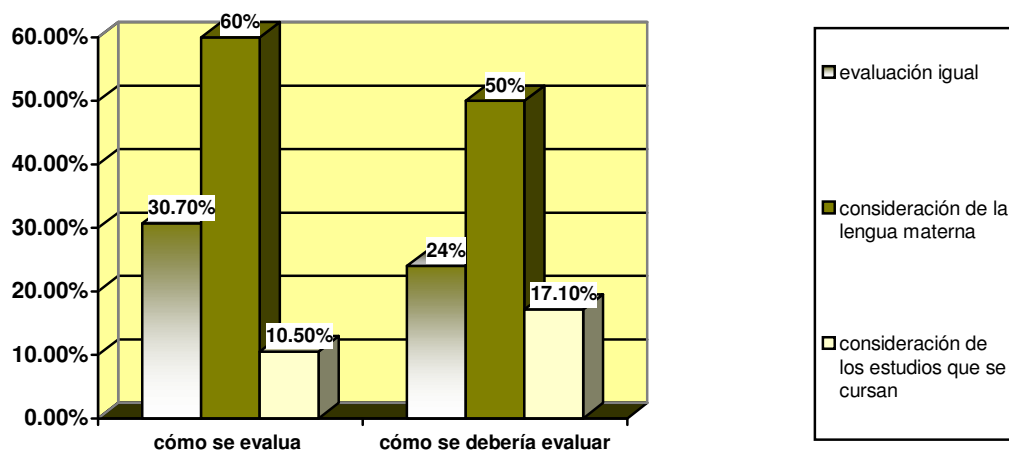


Gráfico 38: Cómo se evalúan los estudiantes de intercambio y cómo se deberían evaluar, según los propios estudiantes de intercambio

Comparando los resultados de cómo se evalúa y cómo se debería evaluar, según los estudiantes, podemos observar que hay bastante acuerdo entre los dos ítems. En general, los estudiantes están de acuerdo con la manera en que se les evalúa, aunque sí se observa un porcentaje más elevado de estudiantes que piensan que no se debería evaluar igual o que se debería tener en cuenta los estudios que se cursan en las universidades de origen. Respecto a la consideración de la lengua materna en la evaluación, sólo uno de cada dos estudiantes opina que se debería evaluar igual, teniendo en cuenta la lengua materna de cada estudiante.

5. 3. Discusión de los resultados del análisis univariable de los cuestionarios de los estudiantes de intercambio

Tal y como se ha podido comprobar durante el análisis univariable de los datos obtenidos por los estudiantes visitantes, hay aspectos del intercambio que requieren una especial atención.

La fase que precede el intercambio no se aprovecha lo suficiente para ofrecer a los futuros estudiantes de intercambio una preparación completa tal y como sugerimos en la parte teórica de este trabajo. La preparación de los estudiantes en sus universidades de origen es escasa, al igual que la satisfacción de los estudiantes con la preparación recibida. En la fase principal del intercambio, es decir, durante su estancia en Granada, hemos detectado una serie de aspectos problemáticos, como puede ser la ayuda ofrecida por la universidad receptora, que es insuficiente, y la mayoría de las veces no va más allá de un simple curso de lengua en el CLM. Cabe destacar, no obstante, la iniciativa de algunos docentes de ofrecer unas horas de iniciación a la asignatura a los estudiantes de intercambio junto con los estudiantes locales recién regresados del extranjero, para así facilitar su adaptación. Esto, sin embargo, no es la tendencia generalizada, sino que se trata más bien de casos aislados, aunque se merecen, según nuestra opinión, una especial mención.

Respecto a los problemas que encuentra el alumnado visitante, los más mencionados son las diferencias en los métodos de enseñanza, así como los problemas administrativos. Además, más de la mitad de los estudiantes declararon tener problemas con los métodos de enseñanza en la FTI de Granada, debido, seguramente, como ya se ha dicho con anterioridad, a las diferentes tradiciones académicas en los distintos países de origen.

Otro punto digno de mención es la evaluación de los estudiantes de intercambio. Tres de cada cuatro estudiantes consideran que no se les debería evaluar igual, dado que no son nativos de español y que algunos de origen no cursan estudios de traducción en su universidad de origen. Dicha “exigencia” no se debería traducir en una excusa para no trabajar igual que el resto de estudiantes, sino como una petición de diferenciación interna por parte de los profesores, que deberían adaptar sus objetivos a cada estudiante, teniendo en cuenta su bagaje lingüístico y cultural, así como su perfil personal (edad, sexo, intereses, etc.)

5. 4. Perfil breve de los profesores de traducción que participaron en la encuesta

A continuación presentaremos un breve perfil de los profesores de traducción en la FTI de Granada que participaron en nuestra encuesta. Dicho perfil incluye datos sobre el sexo, la nacionalidad, así como algunos detalles sobre las asignaturas que imparten.

5. 4. 1. Sexo

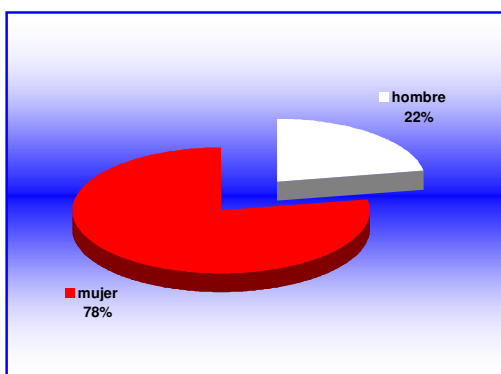


Gráfico 39: Sexo de los profesores

La mayor parte de los profesores de traducción en la FTI de Granada son mujeres. Esto se explica teniendo en cuenta que los estudios de traducción tradicionalmente han sido considerados “carreras de mujeres”, tal y como hemos visto en el análisis de los resultados de los estudiantes de intercambio. Así que, tanto los estudiantes y profesionales de la traducción, como los profesores que imparten dicha materia son en su mayoría mujeres.

5. 4. 2. Nacionalidad

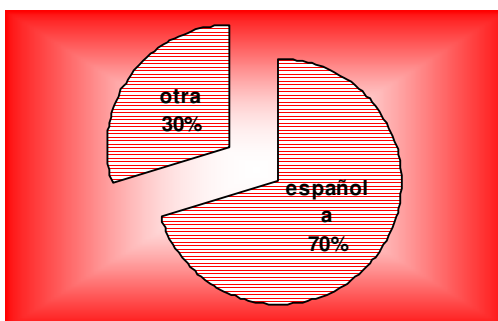


Gráfico 40: Nacionalidad de los profesores

El profesorado de la FTI de Granada presenta bastante variedad en lo que a nacionalidades y lenguas maternas se refiere. Siete de cada diez profesores tienen la nacionalidad española, lo cual no implica necesariamente que sean nativos de lengua española. Muchos son nativos de otras lenguas, pero nacionalizados y residentes desde hace muchos años en España, mientras que otros son de nacionalidad española, pero han residido durante un largo tiempo en el extranjero.

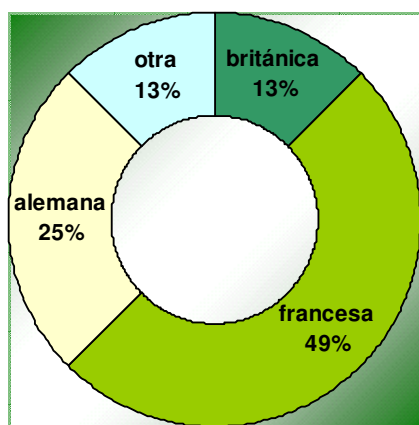


Gráfico 41: La nacionalidad de los profesores extranjeros

De los profesores que no tienen nacionalidad española, casi la mitad son de nacionalidad francesa, uno de cada cuatro tiene nacionalidad alemana, y el restante porcentaje tiene o bien nacionalidad británica, o bien otra nacionalidad.

5. 4. 3. Estancia en un país extranjero

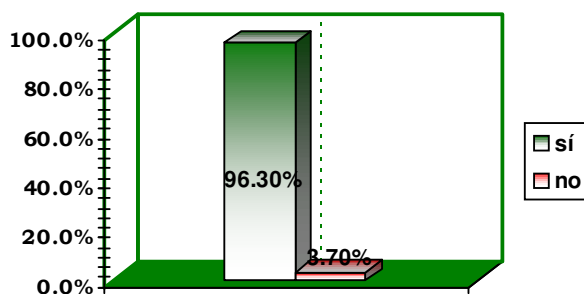


Gráfico 42: Estancia en un país extranjero

Casi todos los profesores de la FTI han efectuado una estancia en el

extranjero, y más de la mitad lo hizo dentro del marco de un programa de intercambio, como se puede comprobar en los gráficos 42 y 43.

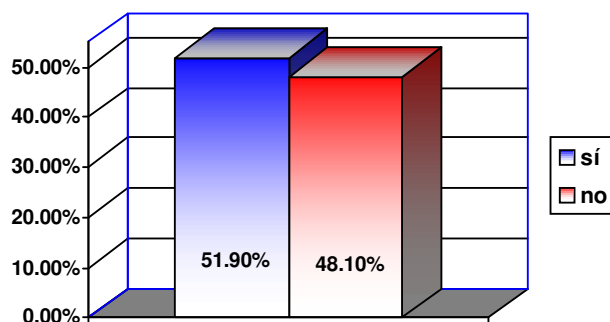


Gráfico 43: Profesores que han sido estudiantes de intercambio

5. 4. .4. Sitio de la estancia en el extranjero

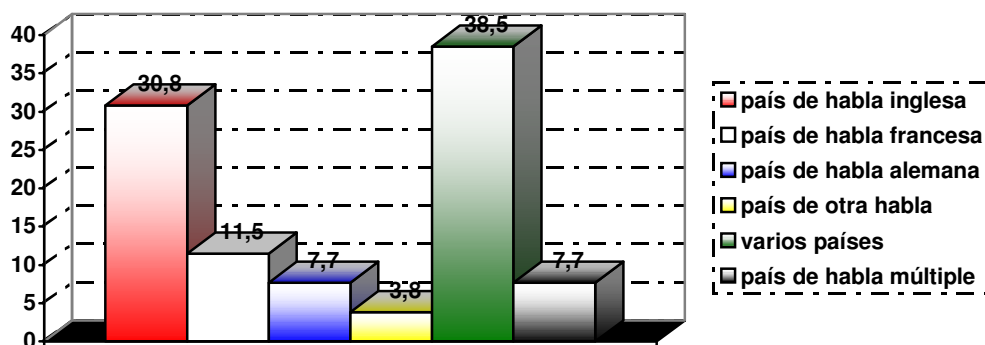


Gráfico 44: Sitio de la estancia en el extranjero

La mayoría de los encuestados que habían efectuado una estancia en el extranjero lo hizo en distintos países. Uno de cada tres había estado en un país de habla inglesa, mientras que uno de cada diez eligió un país de habla francesa. El restante porcentaje se reparte entre estancias en países de habla alemana (7,7%), de habla múltiple (7,7%) o de otra habla (3,8%).

5. 4. 5. Tipo de asignatura impartida

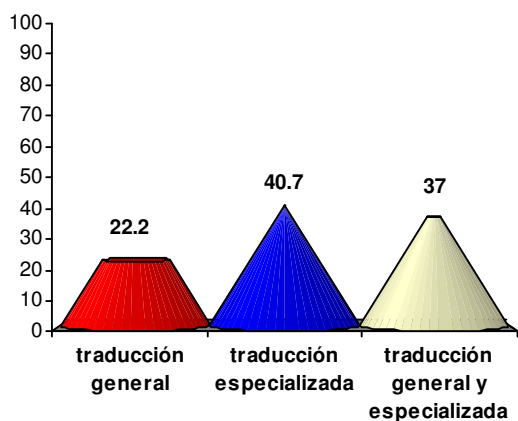


Gráfico 45: Tipo de asignatura que imparten los profesores participantes

Dos de cada diez profesores imparten una asignatura de traducción general, mientras que cuatro de cada diez o bien una asignatura de traducción especializada o bien ambos tipos de asignatura.

En concreto, un 10% imparte asignaturas de traducción jurídica o comercial, tres de cada diez son profesores de traducción científico-técnica, mientras que un 35% no se centra en un tipo asignatura sino en varias. El 15% restante imparte otro tipo de asignaturas de traducción.

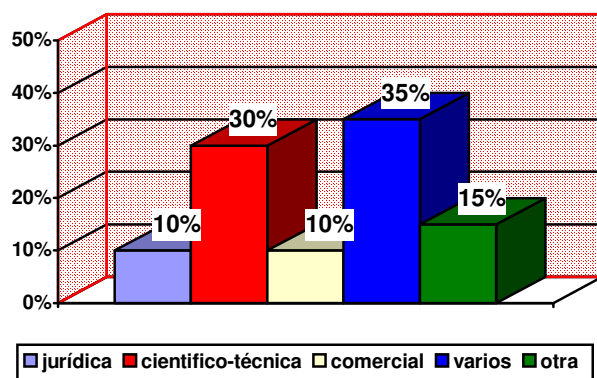


Gráfico 46: Tipo de traducción especializada

5. 4. 6. Curso de las asignaturas impartidas

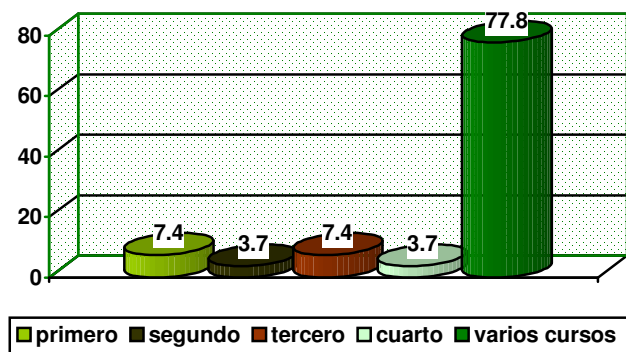


Gráfico 47: Curso de las asignaturas impartidas

Un porcentaje muy alto de profesores imparte clases en varios cursos, es decir, sus asignaturas no son impartidas en un único curso.

5. 4. 7. Direccionalidad de las asignaturas impartidas

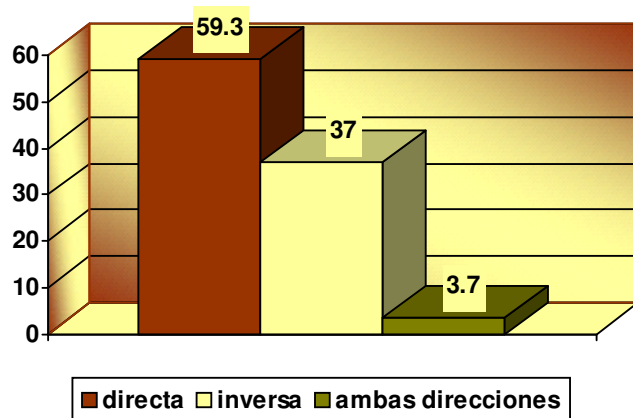


Gráfico 48: Direccionalidad de las asignaturas impartidas

Seis de cada diez profesores imparten asignaturas de traducción directa, frente al 37% que son profesores de inversa. Sólo un porcentaje muy pequeño de profesores imparte clases en ambas direcciones.

5. 5. Análisis univariable de los cuestionarios de los profesores

A continuación se presentarán los resultados del análisis univariable de los cuestionarios rellenos por los profesores de traducción de la FTI de Granada.

5. 5. 1. Influencia de la experiencia del intercambio en la metodología

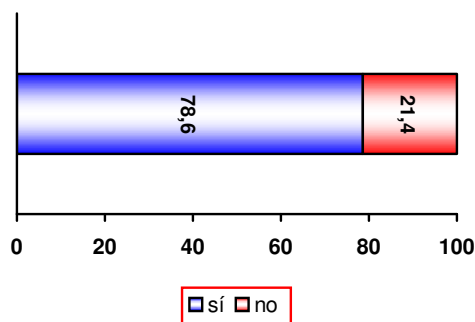


Gráfico 49: Influencia del intercambio en la metodología

La mayoría de los profesores que han pasado por la experiencia del intercambio afirma que dicha experiencia ha influido en su metodología como profesor.

Concretamente, esta influencia se refleja en la empatía que sienten los profesores por sus estudiantes, puesto que han vivido la misma situación:

“Para no cometer los mismos errores que sufrí ayuda el ponerte en la situación del estudiante de intercambio, sobre todo en su falta de contexto.”

“Hace más fácil comprender la situación de ese grupo de estudiantes, por lo que se adoptan medidas concretas encaminadas a su integración”.

“Teniendo más en cuenta los intereses de los alumnos así como sus dificultades.”

Por otro lado, hay profesores para los que su propia experiencia de intercambio influyó sobre todo en los aspectos metodológicos:

“La metodología docente en el extranjero estaba más desarrollada, y he intentado aplicarla en clase.”

“Aprovechando los métodos interactivos y de implicación personal en todas las tareas propuestas que pude observar con grata sorpresa en EE UU.”

5. 5. 2. Porcentajes de los estudiantes de intercambio en clase

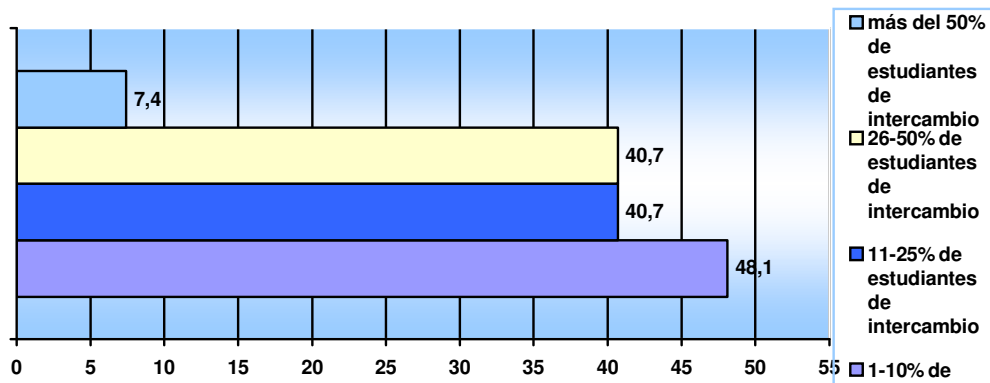


Gráfico 50: Porcentajes de los estudiantes de intercambio

Como se observa en el gráfico anterior, el porcentaje de los estudiantes de intercambio varía. Alrededor del 40% de los profesores indica que el porcentaje en sus clases se encuentra o bien entre el 11%-25% o bien entre el 26%-50%. Vemos, no obstante, que uno de cada dos tiene al menos una clase donde el porcentaje de estudiantes de intercambio no supera el 10 %, mientras que en raras ocasiones dicho porcentaje es extremadamente alto, llegando a superar incluso el 50%.

Hay que destacar que los porcentajes de los estudiantes de intercambio en cada clase varían según el curso y las lenguas, como podremos comprobar más adelante en el análisis bivariable.

5. 5. 3. Aviso previo

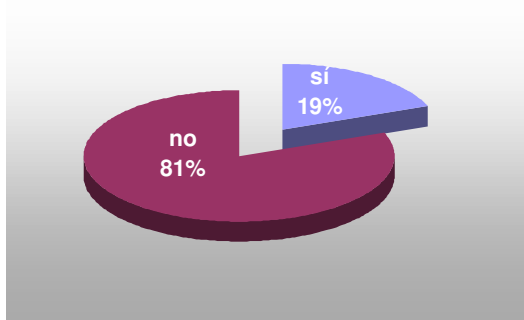


Gráfico 51: Aviso previo

Por sorprendente que pueda parecer, la gran mayoría del profesorado no es avisado sobre la presencia de estudiantes de intercambio en sus clases. No obstante, dado que la Universidad de Granada, y en particular la FTI, suele tener un gran número de estudiantes de intercambio, los profesores saben casi con seguridad que en sus clases participarán dichos estudiantes. Sin embargo, y como veremos a continuación, los profesores desearían disponer de más información para llevar a cabo la planificación y preparación de sus clases.

5.5.4. Información previa

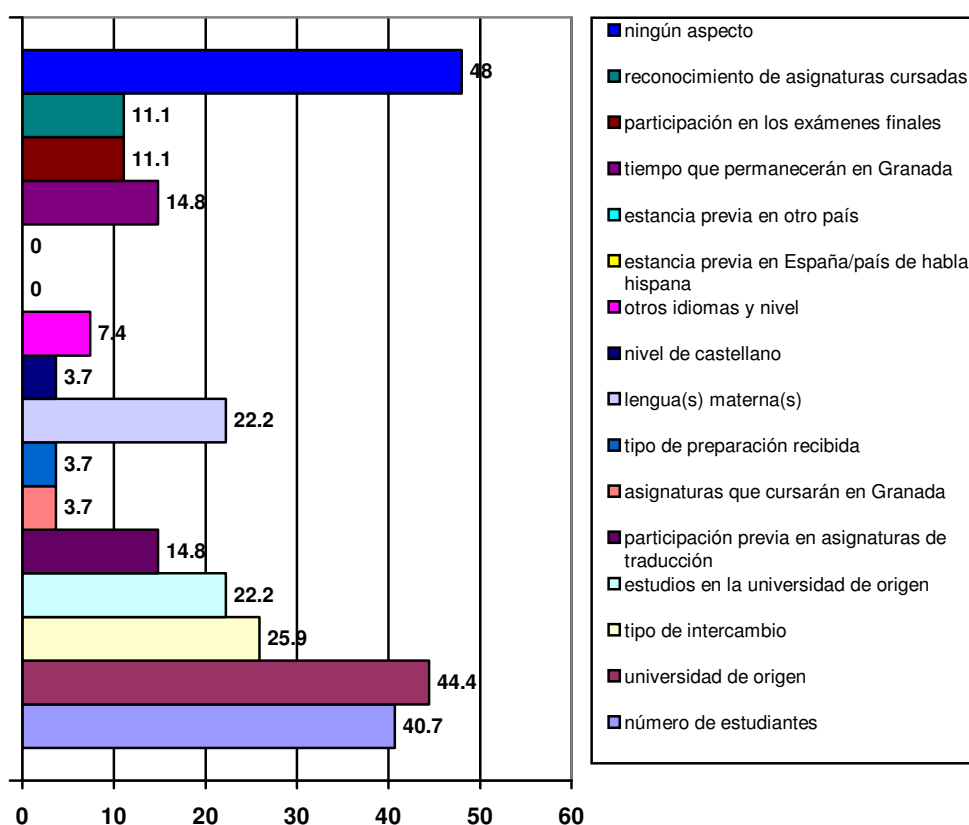


Gráfico 52: Tipo de información recibida

En el gráfico anterior llama la atención, sin duda, el gran número de profesores (48%) que declaró no haber recibido ningún tipo de información sobre los estudiantes de intercambio que participarían en sus clases. No obstante, muchos profesores intentaron averiguar por su parte algunos datos que creían útiles y que les ayudaría en la planificación de las clases. De esta información vemos que destaca claramente la universidad de origen, el número de estudiantes y, aunque en menor grado, el tipo de

intercambio, los estudios que cursan los estudiantes en su universidad de origen y su(s) lengua(s) materna(s).

Sólo un porcentaje muy pequeño de profesores disponía del resto de información.

5. 5. 5. Fuente de información

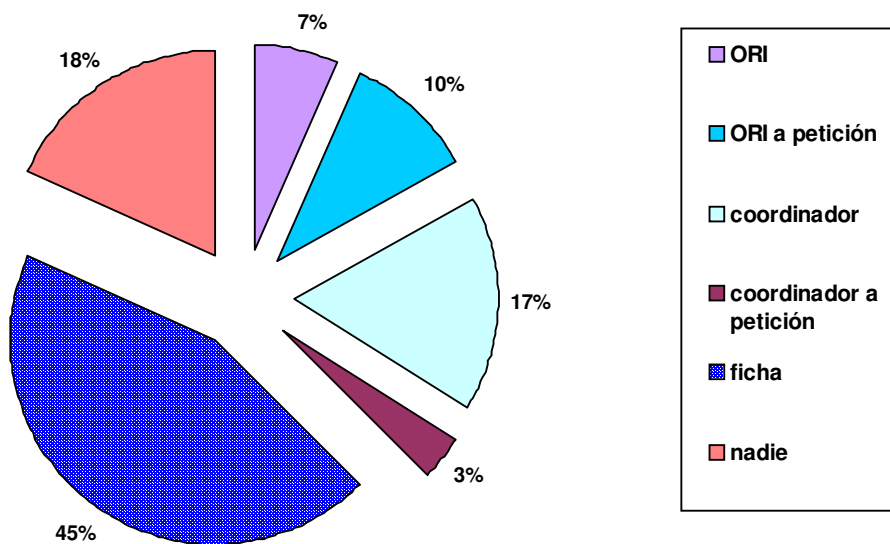


Gráfico 53: Quien proporciona la información

Al observar el gráfico anterior podemos constatar que la poca información que tenían los profesores a su disposición fue proporcionada por los propios estudiantes mediante fichas. Cabe subrayar, no obstante, que al ser así, los docentes sólo disponían de la información una vez empezadas las clases, lo que quizás no les haya dado suficiente tiempo para poder tener en cuenta a dichos estudiantes en su planificación. Además, llama la atención que casi el 20% declara no haber tenido acceso a ningún tipo de información.

5. 5. 6. Importancia de la información

Tipo de información	Media	Moda
Número de estudiantes	4,48	5
Universidad de origen	3,32	4
Tipo de intercambio	2,52	1
Estudios en la universidad de origen	4,03	4
Participación previa en asignaturas de traducción	4,53	5
Asignaturas que cursarán en Granada	3,5	4
Tipo de preparación recibida	3,69	5
Lengua(s) materna(s)	4,38	5
Nivel de castellano	4,65	5
Otros idiomas y nivel de dicho idiomas	3	3
Estancia previa en Esp./país de habla hispana	2,96	3
Estancia previa en otro(s) país(es)	2,23	1
Tiempo que permanecerán en la Universidad de Granada	4,03	4
Participación en los exámenes finales	4,53	5
Reconocimiento de las asignaturas cursadas	3,73	5

Tabla 26: Media y moda de la importancia de la información

Según los profesores, la información más importante que requieren para poder planificar e impartir sus clases es el *nivel de castellano de los estudiantes* (media: 4,65), *la participación previa en las asignaturas de traducción* (media: 4,53), *la participación en los exámenes finales* (media: 4,53), *el número de estudiantes* (media: 4,48) y *su lengua materna* (media: 4,38).

La información menos revelante es *la estancia previa en otros países* (media:

2,23) y el *tipo de intercambio* (media: 2,52), dado que, según los docentes, dicha información no influye en la planificación. Claro está, sin embargo, que dicha información podría resultar interesante si se tiene en cuenta que un estudiante con una estancia previa en otro país se adaptará con más facilidad a un nuevo entorno. Además, dicha estancia habrá influido en su bagaje cultural. En cuanto al tipo de intercambio, sería también interesante saber si se trata de un intercambio organizado o libre. El tipo de intercambio también puede influir en la carga del estudiante, dado que algunos programas organizados requieren más esfuerzo por parte de los estudiantes que otros. Por otra parte, tanto la evaluación como el reconocimiento de las asignaturas cursadas dependen muchas veces del tipo de intercambio, aparte de la universidad de origen. Así pues, aunque estas informaciones quizás no estén directamente relacionadas con la planificación docente, sí pueden influir en ella de manera indirecta.

En todo el análisis realizado y como refleja la tabla 26, mucha información es considerada importante o muy importante por los profesores; sin embargo, y como vimos anteriormente, casi la mitad no disponía de ningún tipo de información, hecho que, indudablemente, influyó de manera negativa en la planificación de las clases.

5. 5. 7. Esfuerzo docente

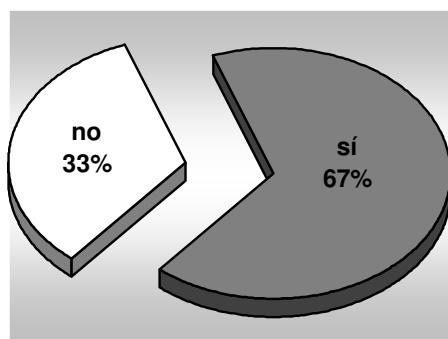


Gráfico 54: Esfuerzo docente adicional

Como era de esperar, dos tercios de los profesores opinaron que para ellos la presencia de los estudiantes de intercambio en sus clases suponía un esfuerzo docente adicional. Como suele ocurrir en las clases multilingües y multiculturales, el profesor tiene que hacer frente a las necesidades de cada tipo de estudiante teniendo en cuenta su bagaje cultural, que varía de unos a otros. Obviamente, es más difícil tener en

cuenta las necesidades de alumnos que provienen de diferentes países y que tienen diferentes lenguas maternas, conocimientos y estilos de aprendizaje.

Sin embargo, hay que subrayar que para uno de cada tres profesores la presencia de los estudiantes de intercambio no significa ningún tipo de esfuerzo adicional, debido, quizás, a que están acostumbrados a impartir clases a estudiantes heterogéneos.

5. 5. 8. Preparación

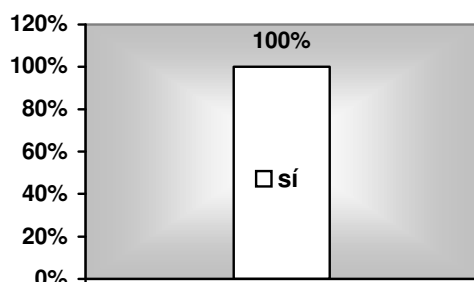


Gráfico 55: ¿Se siente preparado/a?

El análisis de estos dos ítems fue bastante sorprendente, puesto que el 100% de los profesores declaró sentirse preparado para enfrentarse a un grupo de estudiantes heterogéneos, a pesar de que sólo uno de cada cinco había recibido algún tipo de preparación organizada sobre el tema, tal y como indica el gráfico a continuación. Además, dicha preparación consistía en cursos de didáctica, no de educación multicultural. La única explicación que podemos ofrecer es que los profesores han tenido que aprender por su cuenta y a base de sus propias experiencias con estos estudiantes, sin haber participado en un curso preparatorio. No obstante, existe también la posibilidad de que los profesores consideren que nos les hace falta dicha preparación.

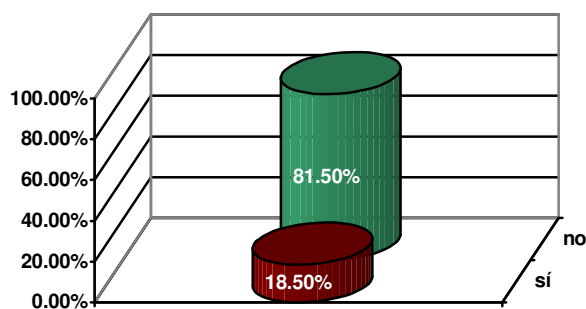


Gráfico 56: Preparación recibida

5. 5. 9. Deseo de recibir preparación

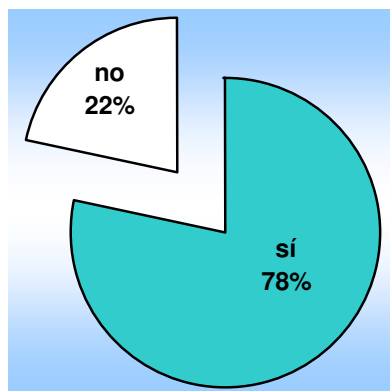


Gráfico 57: ¿Le gustaría recibir dicha preparación?

De los docentes que no han recibido ningún tipo de preparación sobre cómo afrontar una clase de estudiantes heterogéneos, la mayoría expresó su deseo de recibir dicha preparación. Esto contrasta claramente con los resultados anteriores, dado que el 100% declaró sentirse preparado, sin haber recibido, ningún tipo de preparación.

5. 5. 10. Métodos de enseñanza

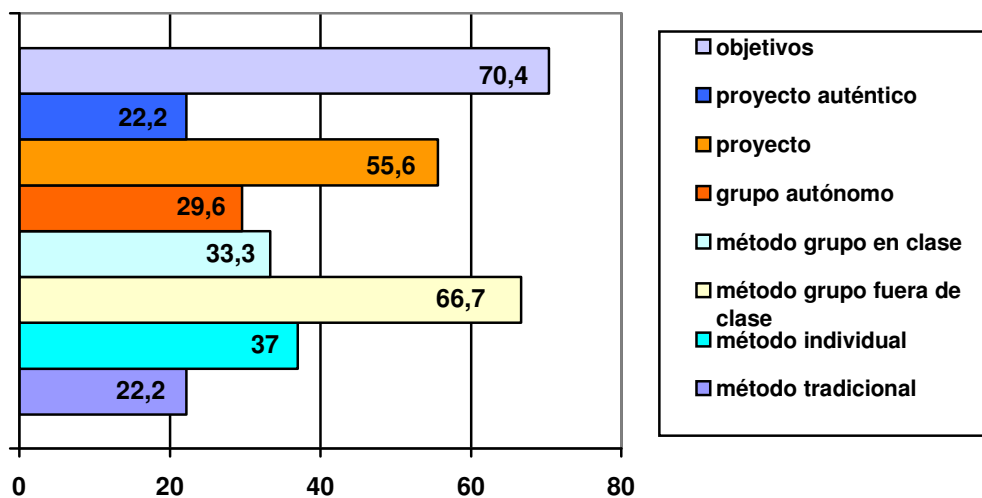


Gráfico 58: Métodos de enseñanza

El gráfico anterior evidencia que no hay un único método que emplean los profesores, sino que utilizan una combinación de métodos, algunos más populares que otros. Una gran parte diseña sus clases guiándose por los objetivos a corto y a largo

plazo, preparando para cada objetivo tareas que tienen que llevar a cabo los estudiantes. Dicho método es el llamado “enfoque por tareas”, propuesto por muchos autores (Hurtado 1999, etc.). Otros basan su metodología en el trabajo en grupo, aunque dicha metodología se emplea más fuera que dentro de clase, es decir, los estudiantes preparan las traducciones en grupos fuera de clase y a continuación se hace una presentación del trabajo en clase. Este método de trabajo es bastante popular, dado que dentro del aula los estudiantes no disponen de todas las herramientas de trabajo para realizar las traducciones y de esta manera se puede, además, aprovechar mejor el tiempo en clase, donde en realidad se presentan los resultados de los trabajos realizados.

Otro método que se emplea con bastante frecuencia según los profesores son los proyectos de traducción. Dicho método consiste en repartir diferentes proyectos a distintos grupos que constan de varios miembros con un papel específico (traductor/a, revisor/a, documentalista, etc.).

Lo que denominamos *método tradicional*²³ es empleado por un menor número de profesores, mientras que el *método individual*²⁴ goza de más popularidad.

5. 5. 11. Influencia de la presencia de estudiantes de intercambio en los métodos

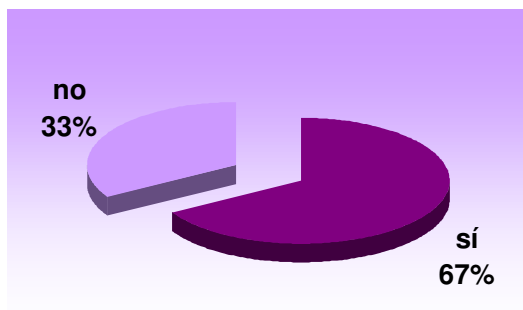


Gráfico 59: Influencia de la presencia de estudiantes de intercambio en los métodos

Dos de cada tres docentes manifiestan que su(s) método(s) de enseñanza se

²³ Método tradicional: Reparto un texto / un corpus de textos, lo prepara cada estudiante en casa y luego corregimos la traducción frase por frase en clase. Si los estudiantes no son capaces de encontrar una solución adecuada, la propongo yo.

²⁴ Método individual: Reparto un texto / un corpus de textos, lo prepara cada estudiante en casa, y luego un estudiante expone su versión (en transparencia) y los demás corrigen las suyas basándose en la traducción propuesta y su corrección.

ha(n) visto influenciado(s) por los estudiantes de intercambio. Concretamente, la influencia se nota en los siguientes tres aspectos:

- Trabajo en grupos multilingües y multiculturales
- Direccionalidad de la clase
- Explicaciones / correcciones adicionales

En cuanto al primer aspecto constatamos que un gran número de docentes basa su enseñanza en los grupos heterogéneos:

“Trabajo colaborativo en grupos multilingües y multiculturales para favorecer la integración y sacar provecho de la situación multicultural de la clase (movilidad virtual).”

“Intento utilizar a los estudiantes de ERASMUS para que ayuden a los españoles en la fase de reformulación, mientras los españoles ayudan a los extranjeros en la comprensión de los textos en español.”

Claro está que a raíz de la presencia de estudiantes de intercambio con diferentes lenguas maternas en clase, la direccionalidad de la clase de traducción se ve afectada:

“Introducción de elementos propios de la enseñanza de la traducción inversa.”

Aunque no sea un cambio metodológico como tal, muchos profesores consideran que ofreciendo explicaciones o correcciones a los estudiantes de intercambio afecta de alguna manera su metodología:

“A veces hay que explicar conceptos y cuestiones (temática, referencias, sintáctica) que sólo afectan a los estudiantes ERASMUS.”

“Sólo en cuanto a explicaciones específicas (gramática, terminología, etc.).”

“Corrección de faltas relacionadas con el manejo del español, innecesarias para la mayoría.”

5. 5. 12. Consideración de los estudiantes en la planificación

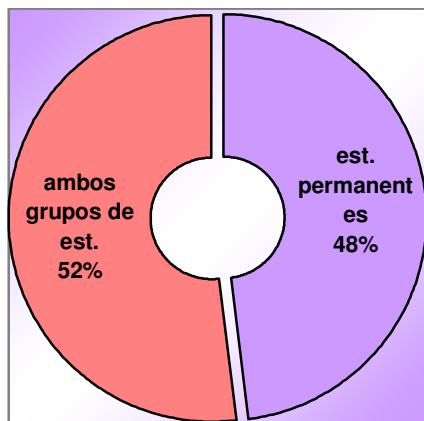


Gráfico 60: A quién tienen en cuenta los profesores

Como pone de manifiesto el gráfico anterior, las respuestas en este ítem están bastante igualadas. La mitad de los profesores declara que a la hora de planificar e impartir sus clases tiene en cuenta a ambos grupos de estudiantes, mientras que la otra mitad considera más a los estudiantes permanentes. Cabe destacar que entre las opciones que se ofrecían a la correspondiente pregunta en el cuestionario figuraba también la respuesta “a los estudiantes de intercambio”, aunque dicha opción no fue elegida por ninguno de los profesores participantes.

5. 5. 13. Razones por considerar a un grupo de estudiantes

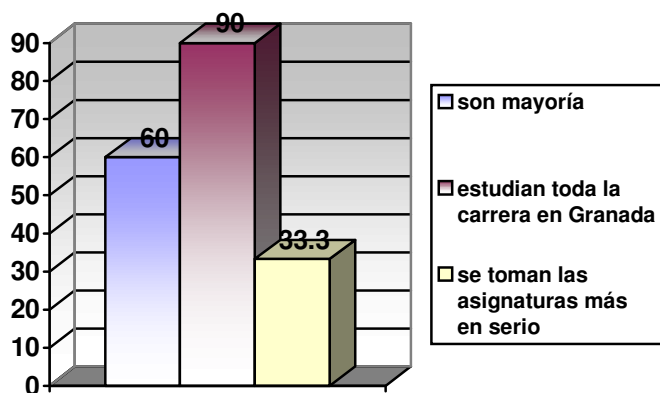


Gráfico 61: Razones para tener más en cuenta a los estudiantes permanentes de la Universidad de Granada

En cuanto a las razones que llevan a los profesores a considerar más a los

estudiantes permanentes, vemos en el gráfico anterior que destaca claramente el hecho de que estos estudiantes constituyen una mayoría. Otra razón mencionada frecuentemente es el hecho de que estudian la licenciatura completa en la Universidad de Granada y que van a obtener el título de esta universidad, aunque nosotros querríamos objetar que esto no es siempre cierto, dado el gran número de estudiantes permanentes que cursan estudios en otras universidades en un momento dado. Por último, uno de cada tres profesores que tienen mayor consideración para los estudiantes permanentes declara que los estudiantes de intercambio no se toman las asignaturas en serio, un prejuicio que ha acompañado a dichos estudiantes desde la implantación de los programas ERASMUS.

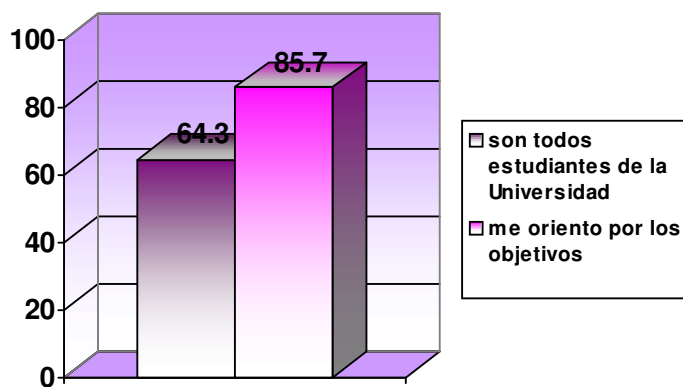


Gráfico 62: Razones por tener en cuenta a todos los estudiantes

Respecto a los profesores que consideran a todos los estudiantes por igual, observamos que la razón mencionada con mayor frecuencia es que todos son estudiantes de la Universidad, independientemente de su condición de estudiantes permanentes o estudiantes de intercambio. También hay quienes se orientan por los objetivos de la asignatura y, por consiguiente, prestan la misma atención a ambos tipos de estudiantes.

5. 5. 14. Sentimientos de “culpabilidad por considerar a un grupo concreto

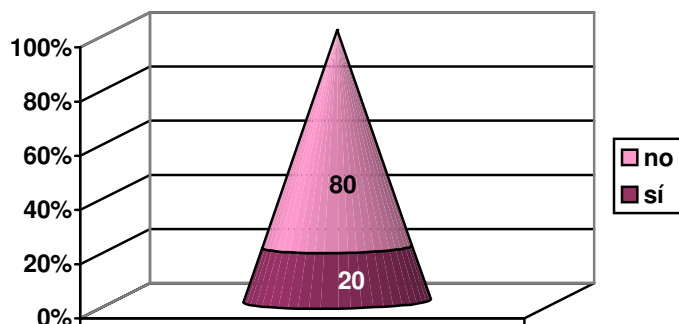


Gráfico 63: Profesores que sienten que descuidan al grupo contrario

De los profesores que tienen más en cuenta a los estudiantes permanentes, sólo dos de cada diez consideran que descuidan al grupo contrario. Lo que puede llamar la atención en un primer momento se explica al leer las respuestas que dan los profesores que afirman no descuidar al grupo contrario:

“Lo intento suplir de forma tutorial.”

“Me ocupo de ellos en tutorías.”

“Se adaptan perfectamente.”

Por otro lado, también hay docentes que sienten que descuidan a los estudiantes de intercambio:

“Si se quiere atender a unos y seguir el ritmo, no se atiende a los otros, que llevan otro diferente.”

“Claramente, en las clases de traducción al inglés, los nativohablantes tienen necesidades distintas a los españoles, que no puedo atender al mismo grado.”

5. 5. 15. Empleo de técnicas de integración

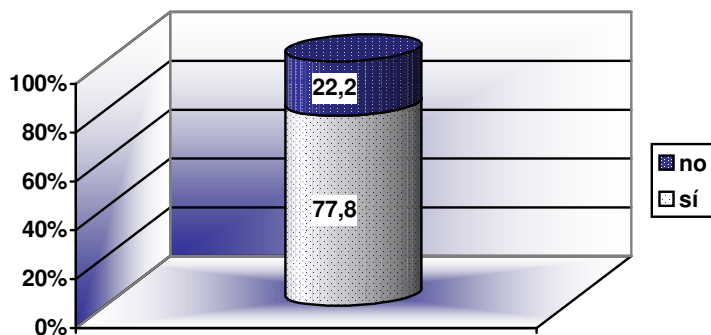


Gráfico 64: Empleo de técnicas para integrar a los estudiantes de intercambio

La mayor parte de los participantes afirma utilizar algún tipo de técnica para integrar a los estudiantes de intercambio. Dicho propósito implica que los estudiantes de intercambio no se integran espontáneamente, sino que se requiere un esfuerzo especial por parte de los docentes para conseguir dicha integración.

El esfuerzo de los docentes consiste sobre todo en la planificada formación de los grupos donde se mezclan los estudiantes permanentes y los estudiantes de intercambio. Así pues, la estructuración de los grupos no se deja al azar, sino que existe una intervención por parte del profesorado para conseguir que los estudiantes visitantes estén integrados en grupos con estudiantes de la Universidad de Granada:

“Incluirlos en grupos con estudiantes nacionales porque se suelen sentir más seguros.”

“Obligando a la clase a trabajar en grupos.”

“Que los grupos de trabajo sean mixtos.”

“Hacer grupos multiculturales.”

“Mezclar a los elementos de los grupos de forma sistemática.”

“Trabajo en grupo con estudiantes españoles.”

Otra “técnica” de integración es fomentar las relaciones interpersonales de los estudiantes. Dicho de otro modo, hay profesores que consideran importante que los estudiantes se conozcan entre sí, para que se integren y se sientan a gusto:

“Presentación de todos, intercambios o no, al principio del curso.”

Algunos profesores intentan fomentar la participación de los estudiantes de intercambio, para que se integren:

“Me dirijo a todos (por ejemplo con preguntas), para que participen activamente.”

“Preguntándoles su opinión.”

“Les suelo preguntar bastante.”

“Fomentar su participación.”

“Conocer sus nombres. Les doy explicaciones especialmente dirigidas a ellos. Les invito a participar.”

En cuanto a las razones por las que los docentes creen necesario fomentar la integración de dichos estudiantes, éstas son varias, como podemos comprobar mediante las citas a continuación:

“No creo en la integración espontánea.”

“Para que intercambien conocimientos y vivencias.”

“Porque les da vergüenza (o son tímidos) a la hora de hablar en español en clase. Es importante propiciar un ambiente distendido en clase para que los alumnos de intercambio se relacionen con los demás.”

“Los estudiantes de intercambio pueden enriquecer el trabajo en grupo al tiempo que se potencian las competencias interpersonales.”

“Porque ambos grupos se benefician mutuamente.”

“Me gusta que se sientan integrados. Valoro mucho su aportación (normalmente cultural y sobre la lengua B).”

5. 5. 16. Razones por no emplear técnicas de integración

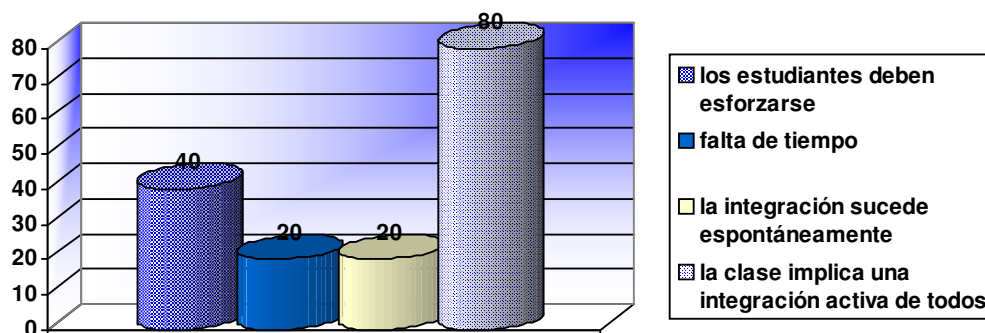


Gráfico 65: Razones por las que no se intenta integrar a los estudiantes de intercambio

En lo que se refiere al profesorado que no emplea ninguna técnica para integrar a los estudiantes, una gran parte manifiesta que la clase en sí implica una integración activa de todos los estudiantes, y por consiguiente, no lo consideran necesario. Cuatro de diez docentes comparten la opinión de que quienes tienen que esforzarse son los propios estudiantes y no los docentes, mientras que sólo uno de cada cinco hizo mención a la falta de tiempo o al hecho de que la integración sucede de manera espontánea.

5. 5. 17. Material

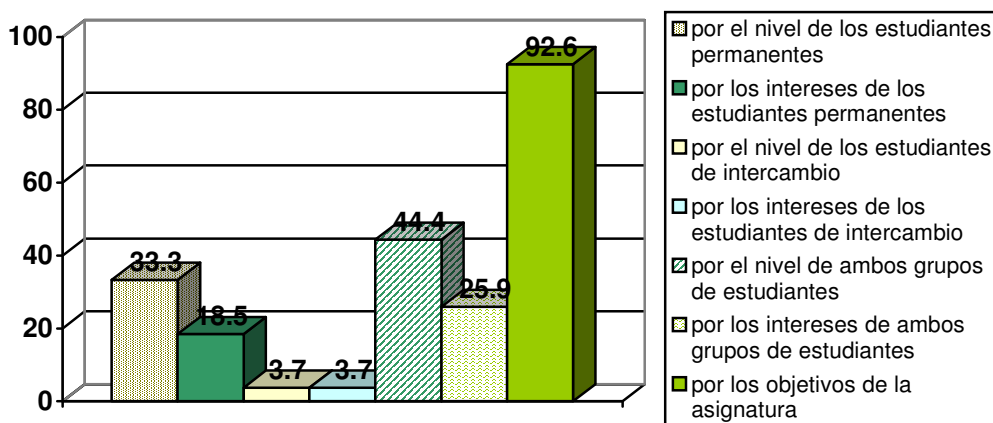


Gráfico 66: Selección del material

El material de clase es elegido según los objetivos de la asignatura, como evidencia el gráfico anterior. Casi la mitad presta además atención al nivel de ambos

grupos de estudiantes, mientras que un tercio se basa en el nivel de los estudiantes permanentes. Notamos que los intereses de los estudiantes en general desempeñan un papel de menor importancia en lo que a la selección del material se refiere. Además, destaca el hecho de que sólo un porcentaje muy escaso se orienta por el nivel y los intereses de los estudiantes de intercambio.

5. 5. 18. Bagaje cultural y lingüístico de los estudiantes de intercambio

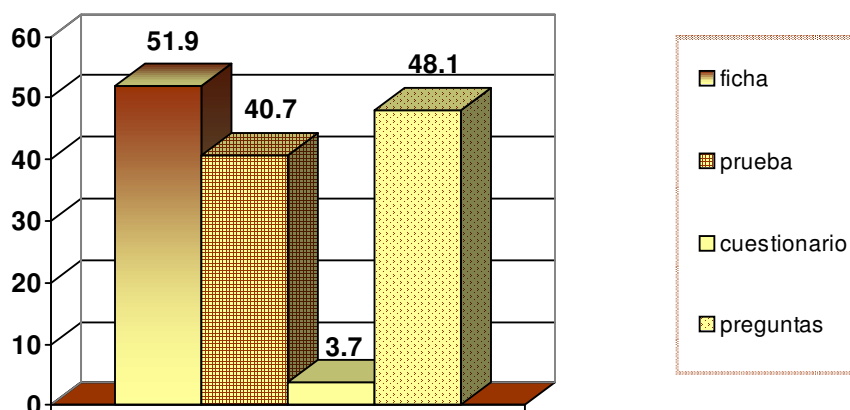


Gráfico 67: Cómo conocen los profesores el bagaje cultural y lingüístico de los estudiantes de intercambio

Aproximadamente la mitad del profesorado conoce el nivel de los estudiantes de intercambio que tienen en sus clases mediante fichas. Casi el mismo porcentaje opta por preguntarles directamente, mientras que otros muchos prefieren pasar una prueba el primer día de clase. El cuestionario es claramente la opción menos popular, puesto que quizás requiere un especial procedimiento en cuanto a su elaboración y consiguiente análisis.

5. 5. 19. Formas de trabajo

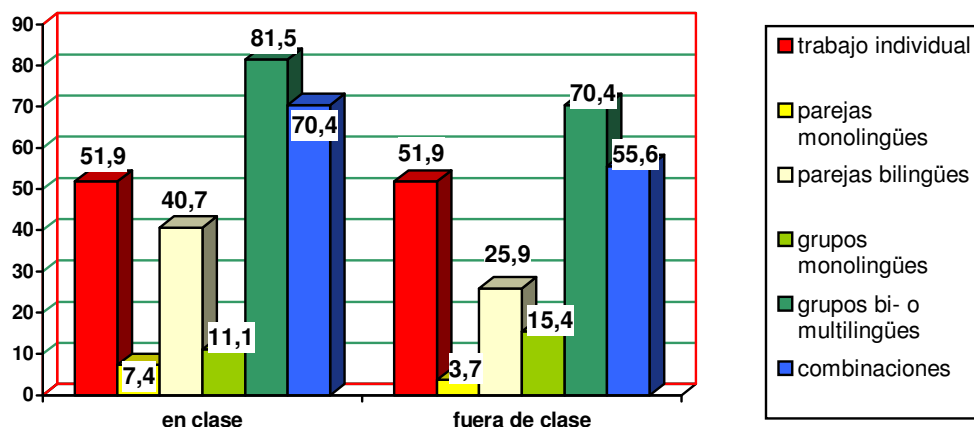


Gráfico 68: Formas de trabajo que se emplean dentro y fuera de clase

Según los datos ofrecidos en el gráfico anterior, la forma de trabajo más popular entre el profesorado, tanto dentro como fuera de clase, es el trabajo en grupos bi- o multilingües, siempre y cuando se cuente con la presencia de estudiantes de intercambio. También son muchos los que se inclinan por alternar las diferentes formas de trabajo, mientras que el trabajo en grupos bilingües goza de menor popularidad sobre todo fuera de clase. Esto se explica teniendo en cuenta la falta de equilibrio entre estudiantes permanentes y de intercambio, dado que en algunas clases estos últimos forman una minoría, si bien en otras son mayoría. Además, uno de cada dos emplea el trabajo individual, siendo las parejas y los grupos monolingües las formas de trabajo menos señaladas.

A la vista de todo lo expuesto, notamos una clara tendencia de fomentar la interacción entre los dos grupos de alumnos mediante el trabajo en grupos bi- o multilingües, aunque también se da bastante importancia al trabajo individual.

5. 5. 20. Organización de las parejas / de los grupos

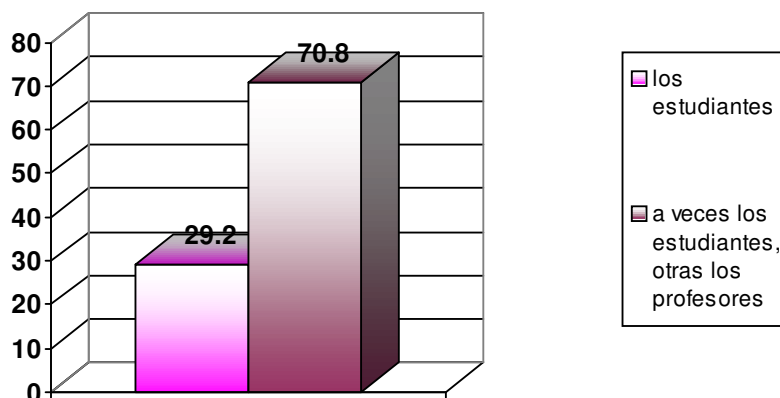


Gráfico 69: Organización de las parejas / los grupos

Analizando el gráfico 69, puede confirmarse que hay bastante libertad en cuanto a la organización de las parejas o grupos. Una gran parte del profesorado se va turnando con sus estudiantes a la hora de formar los grupos, frente a un porcentaje menor (29,2%) que deja la decisión exclusivamente a sus alumnos.

5. 5. 21. Elección de las formas de trabajo a raíz de la presencia de estudiantes de intercambio

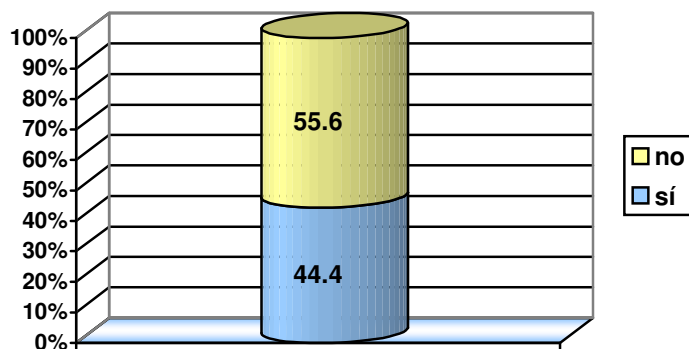


Gráfico 70: Los estudiantes de intercambio afectan la elección de la forma de trabajo

Como podemos constatar, las respuestas de los encuestados en este ítem están bastante igualadas, aunque el porcentaje de los que aseguran que los estudiantes de intercambio no afectan a la forma de trabajo supera al porcentaje de los que opinan lo contrario.

Todos los docentes cuya elección de la forma de trabajo ha sido influenciada por la presencia de dichos estudiantes señalan la misma razón, a saber: la formación de grupos de trabajo heterogéneos:

“Formación de grupos integrados por tres españoles y un extranjero.”

“Refuerza la necesidad del trabajo colaborativo.”

“Intento que no se «apiñen» en los grupos sólo estudiantes de intercambio.”

5. 5. 22. Provecho general de la presencia de los estudiantes de intercambio

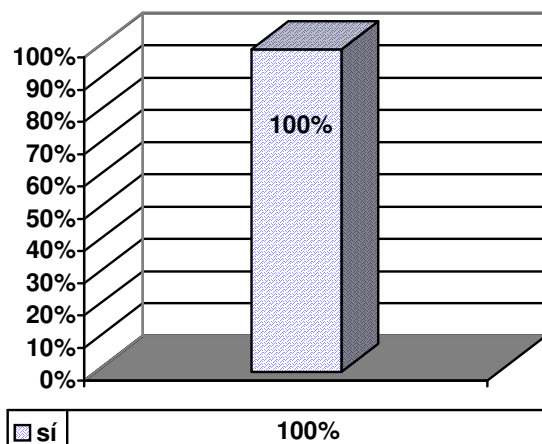


Gráfico 71: Es provechoso tener a estudiantes de intercambio en clase

Este ítem es de los pocos donde observamos una total unanimidad de opiniones. Todos los profesores están de acuerdo en que es provechoso tener a estudiantes de intercambio en clase, a pesar de las dificultades que puedan surgir a raíz de una clase heterogénea.

Como razón principal fue mencionado el enriquecimiento que suponen estos estudiantes con su presencia en las clases:

“Enriquecen al grupo. Los alumnos aprenden a ayudarse, los intercambios y los permanentes.”

“Siempre enriquecen la clase dando su punto de vista acerca de los problemas de traducción y su solución.”

“Dan riqueza de experiencias a las clases. Demuestran que es posible

la convivencia entre culturas.”

No obstante, hay otras razones por las que la presencia de los estudiantes de intercambio se considera provechosa, como podemos comprobar mediante las citas que reproducimos a continuación:

“[Los estudiantes de intercambio] enriquecen con sus aportaciones y su bagaje cultural y lingüístico el trabajo en grupo. [Su presencia] ayuda a los estudiantes a mejorar sus competencias de relaciones interpersonales.”

“Si las cosas van bien, se puede demostrar el valor de la cooperación multicultural para aprender a traducir mejor.”

5. 5. 23. Provecho específico de la presencia de los estudiantes de intercambio

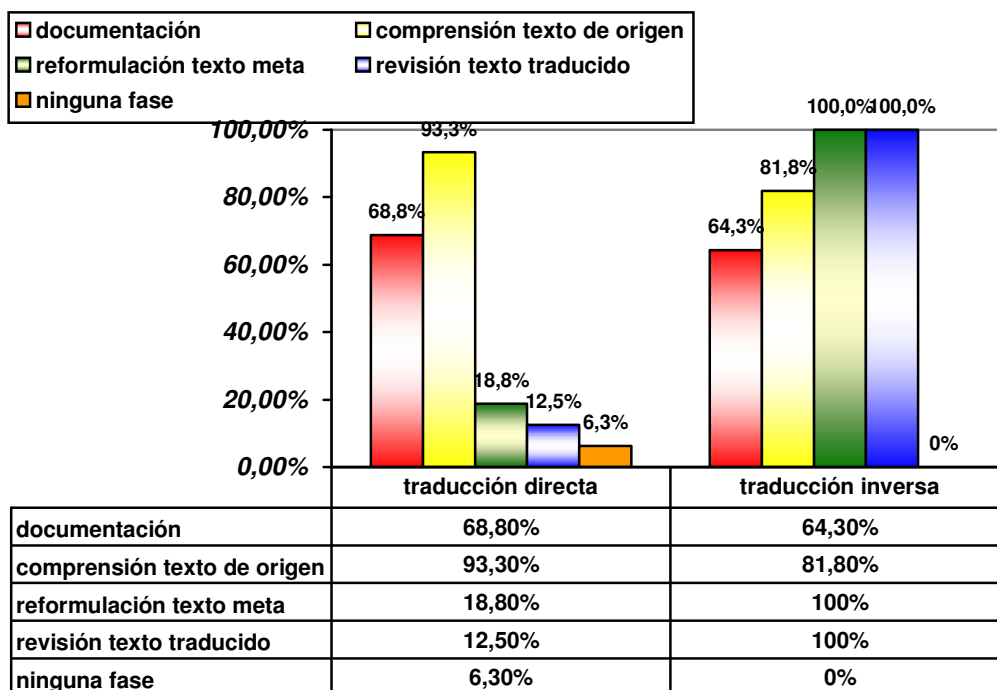


Gráfico 72: Fase en la que es provechoso tener a estudiantes de intercambio en clase

Al observar el gráfico anterior, nos percatamos de que hay fases concretas del proceso de traducción donde, siempre según los profesores, se aprovecha más la presencia de los estudiantes de intercambio.

En concreto, en las asignaturas de *traducción directa* (traducción del inglés/francés/alemán al español), el máximo provecho se halla en la fase de la comprensión del texto de origen, puesto que la lengua de origen de los textos es, si no la lengua materna de los estudiantes de intercambio, una lengua de la que ellos poseen un alto dominio. Además, vemos que en la fase de documentación pueden aportar mucho los estudiantes de intercambio. No obstante, en las fases de reformulación del texto meta en español y en la revisión del texto traducido la aportación de los estudiantes de intercambio es menor.

En las asignaturas de traducción inversa (traducción del español al inglés/francés/alemán), destacan claramente la reformulación del texto meta, así como la revisión del texto traducido, por las mismas razones que mencionamos antes. En cambio, hay un alto porcentaje de profesores que indica que también en la fase de comprensión del texto de origen (en español) los estudiantes de intercambio tienen mucho que aportar. Esto tiene dos posibles explicaciones: podemos considerar o bien que el nivel lingüístico pasivo (comprensión escrita y auditiva) de los estudiantes de intercambio es mayor que su nivel activo (expresión escrita y oral), como suele ocurrir en la mayoría de los estudiantes de lengua, o bien que los profesores de traducción inversa consideran que la aportación de los estudiantes de intercambio es valiosa, independientemente de la fase de traducción.

5. 5. 24. Tipo de evaluación

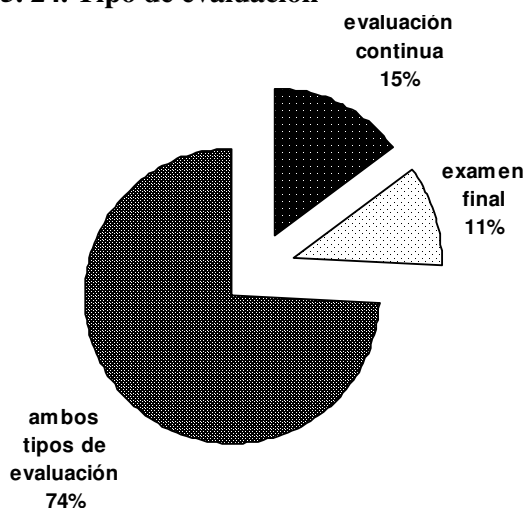


Gráfico 73: Tipo de evaluación

En el gráfico 73 se constata que la mayor parte del profesorado emplea tanto la evaluación continua como el examen final para evaluar al estudiantado. Esto indica que pueden hacer un seguimiento del desarrollo de cada estudiante y no basar su evaluación en un único examen que se realiza al final de cuatrimestre. Así pues, podemos concluir que, al ser la evaluación un proceso continuo, se dispone de suficiente tiempo para llegar a conocer el punto de partida, así como el proceso de aprendizaje y la evolución de cada estudiante. Esto es de gran importancia, sobre todo cuando se trata de alumnos con un bagaje cultural distinto, con otro conocimiento del mundo y estilos de aprendizaje diferentes, como son los estudiantes de intercambio.

5. 5. 25. Evaluación de competencias

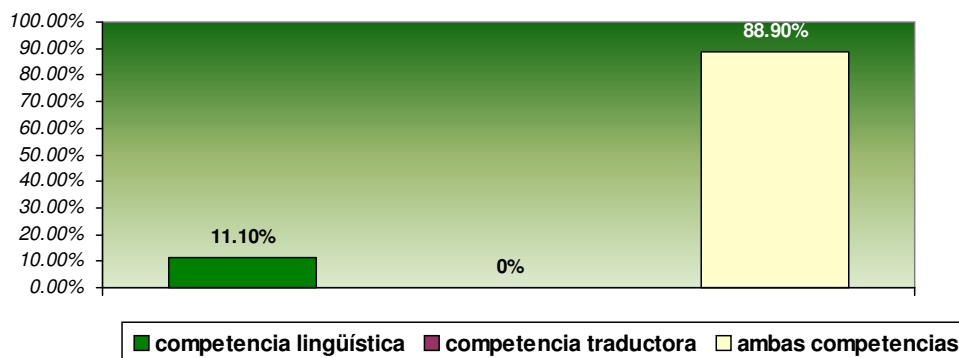


Gráfico 74: Evaluación de competencias

Nueve de cada diez encuestados evalúan tanto la competencia lingüística como traductora de los estudiantes²⁵. Una escasa minoría evalúa exclusivamente la competencia lingüística, mientras que ningún profesor basa su evaluación sólo en la competencia traductora de los estudiantes, sin tener en cuenta sus conocimientos lingüísticos.

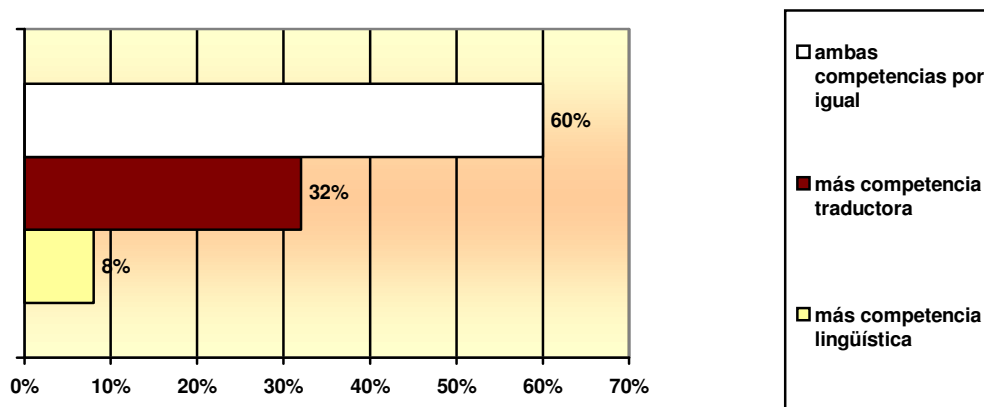


Gráfico 75: Tipo de competencia que evalúa más

En cuanto a la relevancia que se da a cada competencia, más de la mitad de los participantes que dicen evaluar ambas competencias, las evalúa por igual. Un tercio pone más énfasis en la competencia traductora, mientras que aproximadamente uno de cada diez considera la competencia lingüística como la más importante.

²⁵ Dado que no hemos querido entrar en lo que se entiende por competencia traductora, en el cuestionario no ofrecimos ningún tipo de definición del término. Simplemente hicimos una distinción entre competencia traductora / competencia lingüística, aunque somos conscientes de que las definiciones de algunos autores incluyen ésta última en la primera, considerándola como una subcompetencia.

5. 5. 26. Factores adicionales en la evaluación

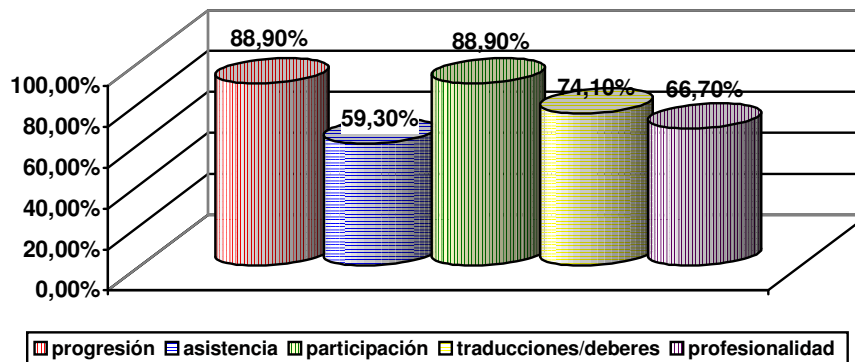


Gráfico 76: Factores que se evalúan

Aparte de las competencias mencionadas anteriormente, hay factores que se toman en consideración en la evaluación. La progresión del estudiante, así como su participación, son factores muy importantes para los profesores. También cuenta en qué medida los estudiantes preparan las traducciones encargadas o hacen los deberes. De los factores menos mencionados son la asistencia y la profesionalidad de las traducciones.

5. 5. 27. Baremos de evaluación

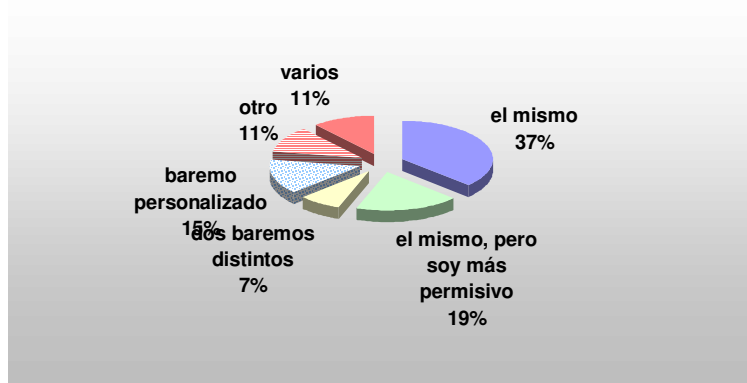


Gráfico 77: Baremos

Aproximadamente un tercio de los profesores de traducción de la FTI de Granada aplica el mismo baremo de evaluación para todos los estudiantes. Para uno de cada cinco el baremo es el mismo, aunque admiten ser más permisivos cuando se

trata de estudiantes de intercambio. Así pues, podemos concluir que más de la mitad de los profesores utilizan básicamente el mismo baremo de evaluación, independientemente del tipo de estudiante.

Un 15% emplea un baremo personalizado, según la lengua materna y el bagaje cultural de cada estudiante, independientemente de su condición de estudiante permanente o estudiante de intercambio, mientras que un 7% utiliza dos baremos distintos.

5. 5. 28. Dificultad de evaluación

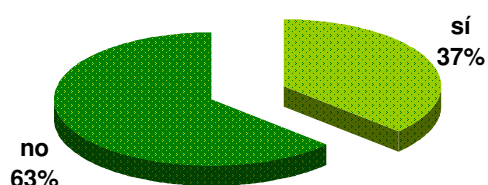


Gráfico 78: Es más difícil evaluar a los estudiantes de intercambio

Solamente una tercera parte del profesorado declara que es más difícil evaluar a los estudiantes de intercambio, mientras que para el porcentaje restante no supone ninguna dificultad añadida. Cabe destacar que este resultado fue bastante sorprendente, considerando que en la evaluación cuenta tanto la competencia lingüística como la traductora. Así pues, nos llama bastante la atención que no se considere más difícil evaluar a estudiantes con unos conocimientos lingüísticos tan distintos a la mayoría de los estudiantes.

5. 5. 29. Razones por la dificultad de evaluación

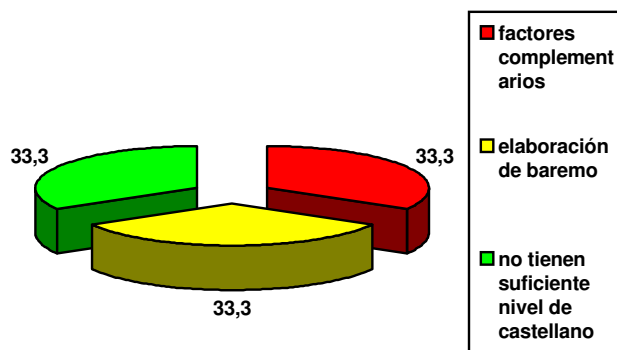


Gráfico 79: Razones por las que se considera más difícil evaluar a los estudiantes de intercambio

En lo referente a las razones por las que se considera más difícil evaluar a los estudiantes de intercambio, éstas están muy igualadas, como se puede comprobar en el gráfico anterior. Una tercera parte opina que la evaluación de dichos estudiantes es más difícil por los factores complementarios que hay que considerar, otro tercio lo achaca a la elaboración de un baremo de evaluación diferente, según el tipo de estudiante, mientras que el 33,3% restante opina que los estudiantes de intercambio no tienen suficiente nivel de castellano.

5. 6. Discusión de los resultados del análisis univariable de los cuestionarios de los profesores

Analizando los resultados expuestos en el presente capítulo, podemos concluir que la presencia de los estudiantes de intercambio influye tanto en la metodología como en la elección de la forma de trabajo. Así lo declara un gran número de participantes, quienes, además, manifiestan que para ellos dichos estudiantes suponen un esfuerzo docente adicional. Así pues, la gran mayoría del profesorado utiliza técnicas de integración para los estudiantes visitantes, algunos elaboran baremos de evaluación adaptados a las características de cada estudiante, mientras que muchos ven una dificultad añadida en la evaluación del alumnado. Respecto al grupo de estudiantes que más se tiene en cuenta, la mitad de los docentes manifiesta que se considera más a los estudiantes locales, mientras que la otra mitad toma en consideración a ambos grupos de estudiantes por igual. Así pues, podemos decir que para muchos profesores los estudiantes de intercambio juegan un papel secundario, mientras que los estudiantes locales siguen siendo los protagonistas. Dicha opinión confirman los resultados respecto a la elección del material, dado que la gran mayoría se orienta por los objetivos de la asignatura impartida y los intereses y el nivel o bien de ambos grupos de estudiantes o bien exclusivamente de los estudiantes permanentes.

Respecto al beneficio de tener a estudiantes de intercambio en clase, todos los encuestados manifestaron que su presencia les parecía provechosa. Además, todos declararon sentirse preparados para enseñar una clase de estudiantes heterogénea, aunque la gran mayoría expresó su deseo de participar en un curso de preparación específica.

Un aspecto que nos llamó especialmente la atención es la poca información que tenían a su disposición los docentes sobre los alumnos de intercambio. La mayoría declaró que no es avisada de la incorporación de estudiantes de intercambio a sus clases, y uno de cada dos no disponía de ningún tipo de información acerca de dichos estudiantes. Este hecho es especialmente sorprendente, dado que en la fase de la planificación un profesor necesita disponer de datos sobre el perfil de sus estudiantes, su bagaje lingüístico y cultural, sus conocimientos previos, así como sus intereses y necesidades, para poder establecer los objetivos de aprendizaje, elegir la metodología adecuada y diseñar las tareas. Además, los propios profesores calificaron como información sumamente importante el conocimiento del nivel de castellano de los estudiantes, su participación previa en asignaturas de traducción, y su participación en los exámenes finales, a pesar de no disponer de dichos datos. Esto demuestra una vez más que en la práctica educativa la atención del profesorado está centrada más en los contenidos y objetivos de aprendizaje y menos en los alumnos.

De todo lo anteriormente expuesto, podemos concluir que los estudiantes de intercambio son un factor importante que influye en la clase, pero que su incorporación a éstas debe ser diseñada y preparada en más detalle. El profesorado debe disponer de información sobre la asistencia de dichos estudiantes a clase para poder desempeñar su labor de tal manera que todos los implicados, es decir, estudiantes de intercambio, estudiantes locales y profesor, salgan beneficiados de este encuentro cultural.

5. 7. Discusión del análisis univariable

Como hemos podido constatar a lo largo del presente capítulo, las opiniones de los estudiantes de intercambio y de los profesores varían en muchas ocasiones. En determinadas preguntas donde lo que buscamos no era averiguar las opiniones de los participantes, sino más bien sus percepciones sobre la misma realidad, comprobamos también que las contestaciones de sendos colectivos variaban considerablemente.

Un aspecto examinado que merece ser destacado es el de los métodos de enseñanza que se emplean. Según los estudiantes, el método más popular entre los profesores sigue siendo el método tradicional, así como el método individual. Además, uno de cada dos estudiantes declara que se emplea el método basado en los

grupos que trabajan fuera de clase. Respecto a los proyectos, éstos se usan poco y los proyectos auténticos no son empleados por ningún profesor. Al contrario, los profesores declaran emplear principalmente los métodos más novedosos, es decir, el método basado en el trabajo en grupos, así como los proyectos. El método individual, y sobre todo el método tradicional se utiliza poco. Esta diferencia en las percepciones puede tener distintas interpretaciones. Muchas veces los participantes en una encuesta contestan lo que consideran la respuesta “correcta”, que en ocasiones no corresponde a la realidad. El método tradicional ha sido muy criticado en la didáctica de la traducción; así pues, su empleo va acompañado muchas veces por un sentimiento de “culpabilidad”, por parte de los que lo emplean.

Otra posible explicación es que en la encuesta no participó la totalidad del profesorado. Debido a ello, y aunque nuestra muestra sea representativa y válida, no representa al conjunto de profesores de traducción de la FTI.

Respecto a las formas de trabajo, se confirma nuevamente lo anteriormente expuesto. Según los estudiantes, tanto dentro como fuera de clase se emplea el trabajo individual, mientras que los profesores declaran que se usa más el trabajo en grupo.

La evaluación de los estudiantes de intercambio es otro tema, donde las opiniones de los profesores y estudiantes difieren. Por un lado, más de la mitad de los profesores manifiesta que el baremo de evaluación es el mismo para ambos grupos de estudiantes, aunque a veces son más permisivos con el alumnado visitante, y, por otro, los propios estudiantes de intercambio perciben que los profesores en su mayoría tienen en cuenta tanto la lengua materna como los estudios que cursan en el país extranjero.

Como conclusión a lo expuesto anteriormente, podemos decir que si bien las opiniones y percepciones del estudiantado y profesorado no coinciden en muchas ocasiones, ambas se complementan, puesto que nos ayudan a analizar y a comprender la misma situación desde dos ángulos distintos.

5. 8. Análisis bivariante del cuestionario de los estudiantes de intercambio

En el siguiente apartado presentaremos el análisis bivariante que hemos realizado. Cabe subrayar que durante dicho análisis cruzamos las variables “Lengua B” con otras variables, así como otras parejas de variables. Los resultados serán expuestos en forma de gráficos, mientras que las pruebas de chi-cuadrado, las medidas simétricas y las correlaciones se expondrán en forma de tablas.

5. 8. 1. Lengua B – edad

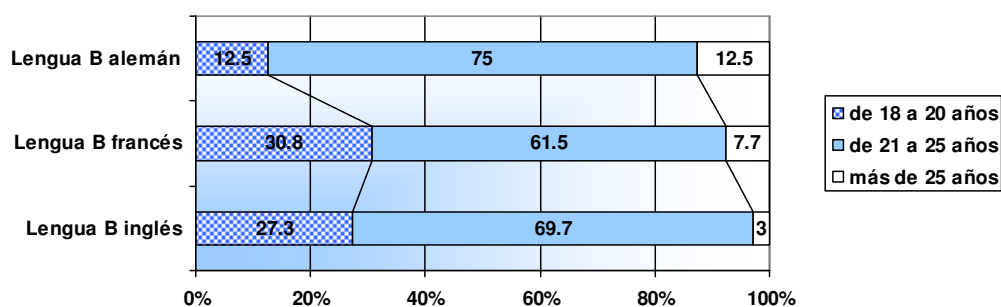


Gráfico 80: Lengua B – edad

Aproximadamente nueve de diez estudiantes de lengua B alemán tienen más de 21 años de edad, mientras que sólo siete de cada diez entre sus compañeros de inglés y francés superan dicha edad. Además, un 12,5% de los estudiantes de alemán es mayor de 25 años, al contrario del alumnado de francés e inglés, donde dicho porcentaje no supera el 7,7% y el 3% respectivamente. Es decir, los estudiantes de lengua B alemán son mayores que sus compañeros de francés e inglés. No obstante, cabe destacar que no se puede probar una relación entre las dos variables.

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	3,194 ^a	4	,526
Corrección por continuidad			
Razón de verosimilitud	3,413	4	,491
Asociación lineal por lineal	1,785	1	,181
N de casos válidos	75		

a. 4 casillas (44,4%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 1,07.

Medidas simétricas

		Valor	Error típ. asint. ^a	T aproximada ^b	Sig. aproximada
Nominal por nominal	Phi	,206			,526
	V de Cramer	,146			,526
N de casos válidos		75			

a. Asumiendo la hipótesis alternativa.

b. Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

Tabla 27: Pruebas de chi-cuadrado y medidas simétricas (Lengua B – edad)

5. 8. 2. Lengua B – estudios en la Universidad de origen

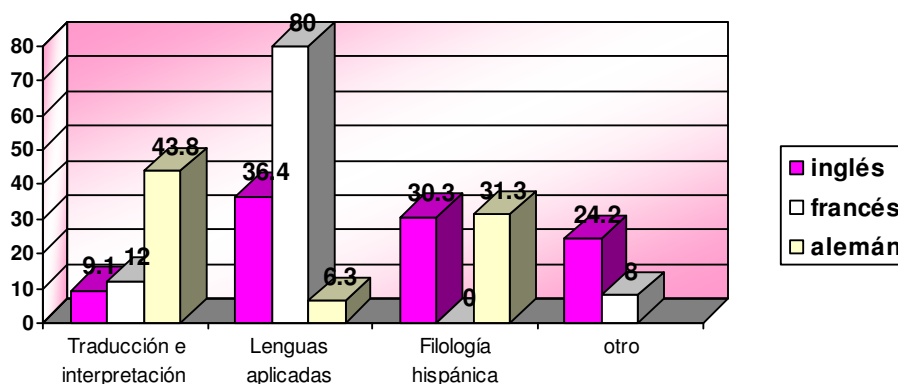


Gráfico 81: Lengua B – estudios en la Universidad de origen

Como pone de manifiesto el gráfico anterior, aproximadamente una tercera parte de los estudiantes de intercambio de lengua B inglés estudian Lenguas Aplicadas, mientras que poco menos de un tercio estudia Filología hispánica. Un cuarto del total son estudiantes de otras carreras. Llama la atención que sólo uno de cada diez estudiantes está matriculado en una facultad de Traducción e Interpretación.

Entre los estudiantes de lengua B francés, el 80% son estudiantes de Lenguas Aplicadas y el resto estudia o bien Traducción e Interpretación u otra carrera.

De los estudiantes que tienen como lengua B el alemán casi la mitad son estudiantes de Traducción e Interpretación y un tercio de Filología hispánica.

Resalta el hecho de que el estudiantado proviene de diferentes carreras universitarias según la lengua B y existe una correlación positiva fuerte entre las dos variables, tal y como demuestra la tabla 28.

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	30,649 ^a	6	,000
Corrección por continuidad			
Razón de verosimilitud	35,852	6	,000
Asociación lineal por lineal	3,684	1	,055
N de casos válidos	74		

a. 5 casillas (41,7%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 2,81.

Medidas simétricas

		Valor	Error típ. asint. ^a	T aproximada ^b	Sig. aproximada
Nominal por nominal	Phi	,644			,000
	V de Cramer	,455			,000
N de casos válidos		74			

a. Asumiendo la hipótesis alternativa.

b. Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

Tabla 28: Pruebas de chi-cuadrado y medidas simétricas (Lengua B – estudios en la universidad de origen)

5. 8. 3. Lengua B – nivel de castellano

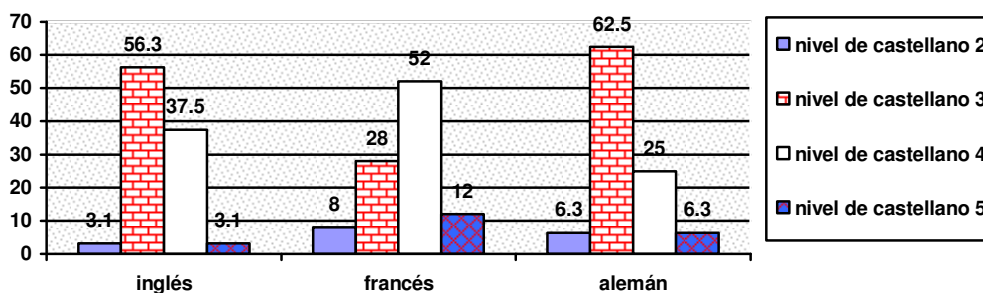


Gráfico 82: Lengua B - nivel de castellano

Estadísticos		lengua B	nivel de cast.
lengua B	Correlación de Pearson	1	-,008
	Sig. (bilateral)		,945
	N	75	73
nivel de castell.	Correlación de Pearson	-,008	1
	Sig. (bilateral)	,945	
	N	73	75

Tabla 29: Correlación Lengua B – nivel de castellano

El gráfico 82 refleja que la mayor parte de los estudiantes de las tres lenguas B sitúan sus conocimientos de lengua castellana entre el 3 y el 4 (en una escala de 1-5, donde 1= nivel elemental y 5 = nivel superior). Cabe subrayar que tanto en inglés como en alemán, más de la mitad de los estudiantes opina que su nivel de castellano es el 3, mientras que los estudiantes de francés marcaron el 4. Además, aproximadamente uno de cada 10 estudiantes de francés considera que sus conocimientos lingüísticos son de nivel superior. Además, al observar la tabla 30 nos percatamos de que la media del nivel lingüístico de los estudiantes de francés supera a la de los demás estudiantes. Así pues, se puede decir que son los estudiantes de francés los que mayor nivel de lengua castellana tienen.

nivel de castellano			
lengua B	Media	N	Desv. típ.
inglés	3,4063	32	,61484
francés	3,6800	25	,80208
alemán	3,3125	16	,70415
Total	3,4795	73	,70926

Tabla 30: Media del nivel de castellano de Lengua B inglés, francés y alemán

5. 8. 4. Lengua B – estancia previa en otro país

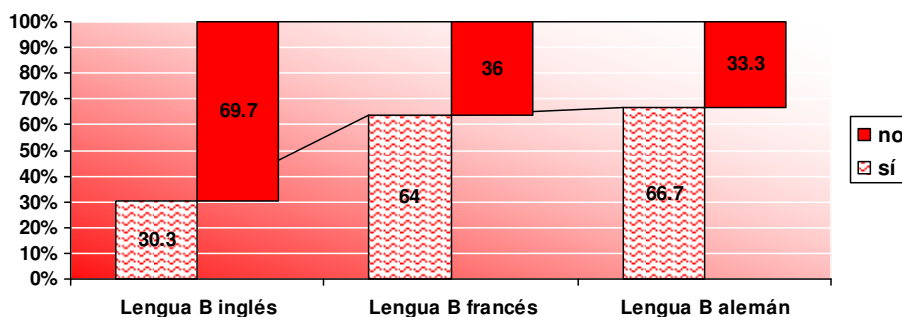


Gráfico 83: Lengua B – estancia previa en otro país

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	8,736 ^a	2	,013
Corrección por continuidad			
Razón de verosimilitud	8,934	2	,011
Asociación lineal por lineal	7,138	1	,008
N de casos válidos	73		

a. 0 casillas (,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 7,40.

Medidas simétricas

		Valor	Error típic. asint. ^a	T aproximada ^b	Sig. aproximada
Nominal por nominal	Phi	,346			,013
	V de Cramer	,346			,013
N de casos válidos		73			

a. Asumiendo la hipótesis alternativa.

b. Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

Tabla 31: Pruebas de chi-cuadrado y medidas simétricas (Lengua B – estancia previa en otro país)

Siete de cada diez estudiantes de Lengua B inglesa no habían efectuado otra estancia en el extranjero antes de llegar a Granada. Por el contrario, más del 60% de los estudiantes de Lengua B francés y alemán ya tenía la experiencia de vivir al menos seis meses seguidos en un país extranjero. Como se puede observar en la tabla 31, hay una correlación positiva entre las dos variables, si bien la correlación no es fuerte.

De los estudiantes que habían estado previamente en un país extranjero, la mayoría de los de lengua B francés y alemán lo hizo dentro del marco de un intercambio organizado, mientras que en el caso de los estudiantes de inglés esto se aplica sólo a cuatro de cada diez estudiantes. La tabla 33 demuestra, no obstante que no existe una relación entre las dos variables.

		motivo de est intercambio			Total
		sí	no		
lengua B	inglés	Recuento	4	6	10
		% de lengua B	40,0%	60,0%	100,0%
	francés	Recuento	13	3	16
		% de lengua B	81,3%	18,8%	100,0%
	alemán	Recuento	7	3	10
		% de lengua B	70,0%	30,0%	100,0%
Total		Recuento	24	12	36
		% de lengua B	66,7%	33,3%	100,0%

Tabla 32: Lengua B – motivo de la estancia un intercambio

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	4,781 ^a	2	,092
Razón de verosimilitud	4,709	2	,095
Asociación lineal por lineal	1,969	1	,161
N de casos válidos	36		

a. 2 casillas (33,3%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 3,33.

Medidas simétricas

		Valor	Sig. aproximada
Nominal por nominal	Phi	,364	,092
	V de Cramer	,364	,092
N de casos válidos		36	

- a. Asumiendo la hipótesis alternativa.
 b. Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

Tabla 33: Pruebas de chi-cuadrado y medidas simétricas (Lengua B – estancia previa en otro país)

5. 8. 5. Lengua B – participación previa en cursos de traducción

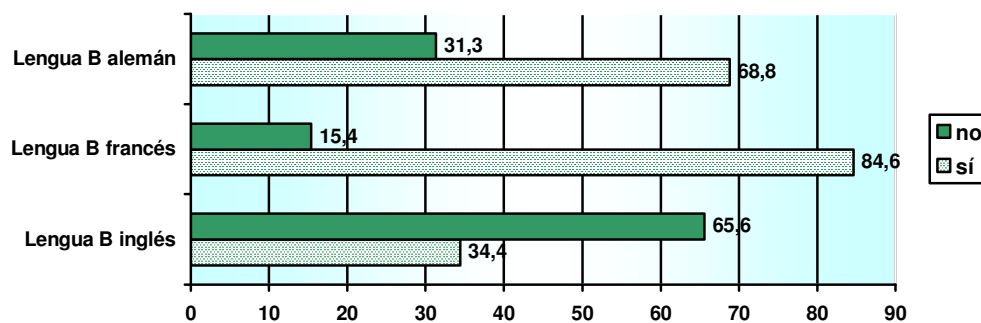


Gráfico 84: Lengua B – participación en cursos de traducción antes

Según evidencia el gráfico anterior, aproximadamente siete de cada diez alumnos de alemán y ocho de cada diez alumnos de francés ya habían tomado parte en clases de traducción antes de incorporarse a la FTI de Granada. Aunque en el cuestionario no especificamos si en dichas clases se practicaba la traducción profesional o pedagógica, sí se puede decir que los alumnos ya tuvieron un contacto con la materia.

Contrariamente a éstos, el 65,6% de los estudiantes de inglés no participaron

en ninguna clase de traducción antes de llegar a Granada.

Además, los datos en la tabla 34 demuestran una relación, aunque moderada, entre las dos variables.

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	15,752 ^a	2	,000
Corrección por continuidad			
Razón de verosimilitud	16,538	2	,000
Asociación lineal por lineal	8,316	1	,004
N de casos válidos	74		

a. 0 casillas (,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 6,49.

Medidas simétricas

		Valor	Error típ. asint. ^a	T aproximada ^b	Sig. aproximada
Nominal por nominal	Phi	,461			,000
	V de Cramer	,461			,000
N de casos válidos		74			

a. Asumiendo la hipótesis alternativa.

b. Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

Tabla 34: Pruebas de chi-cuadrado y medidas simétricas (Lengua B – participación previa en cursos de traducción)

5. 8. 6. Lengua B – futura profesión

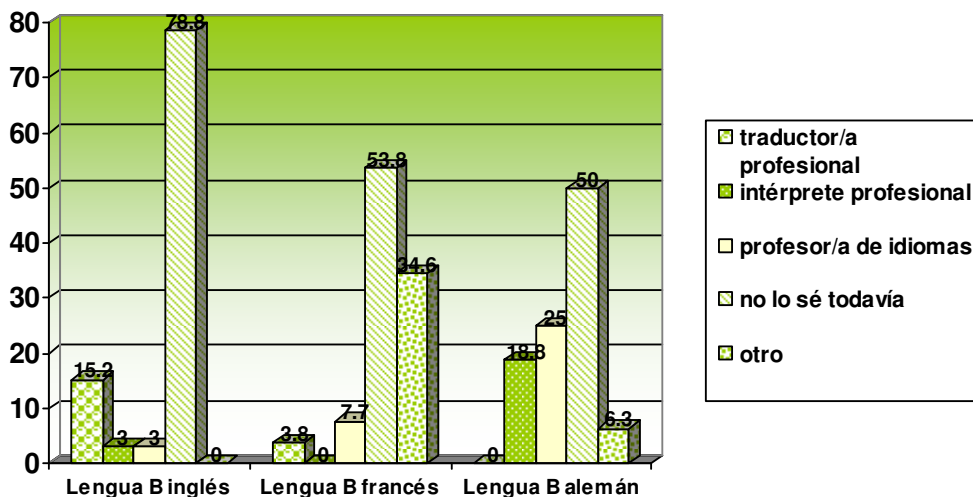


Gráfico 85: Lengua B – futura profesión

La mayor parte de los estudiantes de inglés, así como aproximadamente la mitad de los estudiantes de lengua B francés y alemán no saben todavía qué vía profesional quieren seguir tras la conclusión de sus estudios. De los estudiantes de

inglés alrededor del 15% quiere ser traductor profesional, mientras que en el caso de los estudiantes de francés y alemán el porcentaje de los futuros traductores es escaso o inexistente. Esta última constatación llama especialmente la atención, dado que más del 40% de los estudiantes de lengua B alemán provienen de facultades de Traducción e Interpretación, aunque quizás demuestre que los estudiantes muchas veces optan por otros caminos profesionales y no por aquellos en que se han formado.

La tabla 35 demuestra que la relación entre las variables Lengua B – futura profesión es muy fuerte.

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	32,623 ^a	8	,000
Corrección por continuidad			
Razón de verosimilitud	33,873	8	,000
Asociación lineal por lineal	,294	1	,588
N de casos válidos	75		

- a. 12 casillas (80,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,85.

Medidas simétricas

		Valor	Error típ. asint. ^a	T aproximada ^b	Sig. aproximada
Nominal por nominal	Phi	,660			,000
	V de Cramer	,466			,000
N de casos válidos		75			

a. Asumiendo la hipótesis alternativa.

b. Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

Tabla 35: Pruebas de chi-cuadrado y medidas simétricas (Lengua B – futura profesión)

5. 8. 7. Lengua B – preparación organizada antes del intercambio

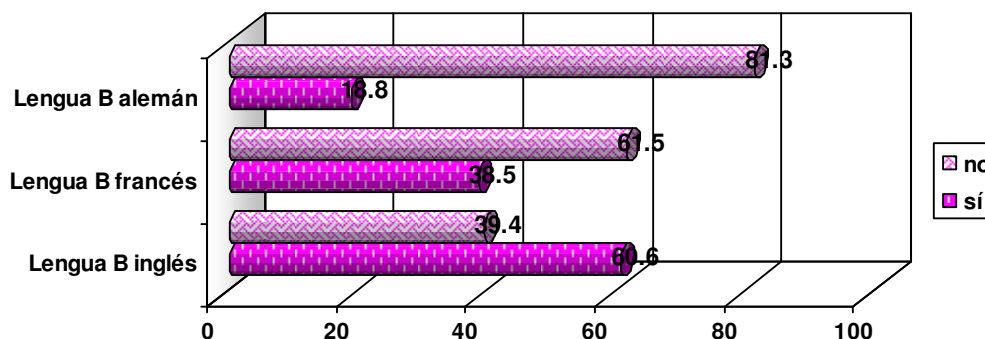


Gráfico 86: Lengua B – preparación organizada antes del intercambio

Según se observa en el gráfico anterior, seis de cada diez estudiantes de inglés recibieron algún tipo de preparación organizada antes de efectuar el intercambio. Por el contrario, la mayor parte de los estudiantes de lengua B francés y alemán no recibieron ninguna preparación. Conviene subrayar que los estudiantes de lengua B alemán que no recibieron preparación alguna superan el 80%.

La tabla 36 confirma la existencia de una relación débil entre las dos variables.

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	8,157 ^a	2	,017
Corrección por continuidad			
Razón de verosimilitud	8,549	2	,014
Asociación lineal por lineal	8,039	1	,005
N de casos válidos	75		

a. 0 casillas (,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5.
La frecuencia mínima esperada es 7,04.

Medidas simétricas

		Valor	Error típ. asint. ^a	T aproximada ^b	Sig. aproximada
Nominal por nominal	Phi	,330			,017
	V de Cramer	,330			,017
N de casos válidos		75			

a. Asumiendo la hipótesis alternativa.

b. Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

Tabla 36: Pruebas de chi-cuadrado y medidas simétricas (Lengua B – preparación organizada)

5. 8. 8. Lengua B – asistencia a clase

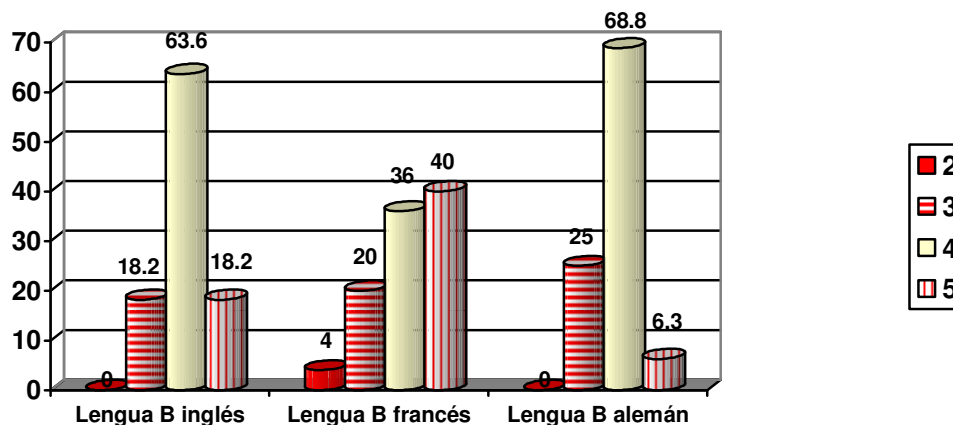


Gráfico 87: Lengua B – asistencia a clase

En el gráfico anterior se constata que tanto los estudiantes de inglés como los estudiantes de alemán en su mayoría han marcado un 4 en la asistencia a clase (en una escala de 1-5, donde 1 = no asisto nunca y 5 = asisto siempre). Los estudiantes de francés, por su parte, están divididos entre el 4 y el 5, es decir asisten con mayor frecuencia que los demás estudiantes, tal y como confirman además las medias de las tres lenguas B.

La tabla 38 refleja que no existe una correlación entre las dos variables.

asistencia			
lengua B	Media	N	Desv. típ.
inglés	4,0000	33	,61237
francés	4,1200	25	,88129
alemán	3,8125	16	,54391
Total	4,0000	74	,70225

Tabla 37: Medias de asistencia

Correlaciones			
		lengua B	asistencia
lengua B	Correlación de Pearson	1	-,074
	Sig. (bilateral)		,528
	N	75	74
asistencia	Correlación de Pearson	-,074	1
	Sig. (bilateral)	,528	
	N	74	76

Tabla 38: Correlación Lengua B – asistencia a clase

5. 8. 9. Lengua B – asistir a la clase en una lengua extranjera

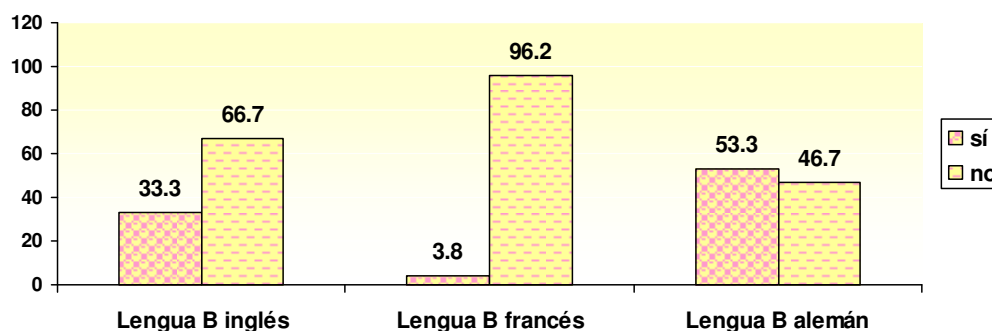


Gráfico 88: Lengua B – asistir a la clase en una lengua extranjera

El gráfico 88 refleja que más de la mitad de los estudiantes de lengua B alemán tienen problemas para seguir una clase en una lengua extranjera. Al contrario,

dicho porcentaje no supera el 33,3% en los estudiantes de lengua B inglés, mientras que en los estudiantes de lengua B francés no alcanza el 4%, es decir que son los estudiantes franceses quienes menos problemas tienen en este aspecto.

La tabla 39 confirma la existencia de una relación moderada entre las dos variables.

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	13,013 ^a	2	,001
Corrección por continuidad			
Razón de verosimilitud	15,147	2	,001
Asociación lineal por lineal	,399	1	,528
N de casos válidos	74		

a. 1 casillas (16,7%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 4,05.

Medidas simétricas

		Valor	Error típ. asint. ^a	T aproximada ^b	Sig. aproximada
Nominal por nominal	Phi	,419			,001
	V de Cramer	,419			,001
N de casos válidos		74			

a. Asumiendo la hipótesis alternativa.

b. Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

Tabla 39: Pruebas de chi-cuadrado y medidas simétricas (Lengua B – asistir a clase en una lengua extranjera)

5. 8. 10. Lengua B – comunicarme en una lengua extranjera en clase

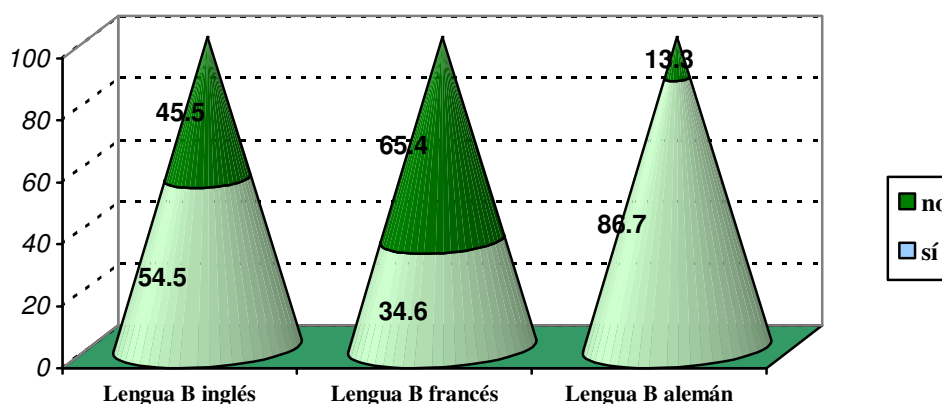


Gráfico 89: Lengua B –problemas para comunicarme en una lengua extranjera en clase

Para los estudiantes de lengua B alemán es más difícil comunicarse dentro de clase en una lengua extranjera que para los estudiantes de inglés y francés. De estos

últimos, solamente una tercera parte tiene un problema de comunicación dentro del aula, mientras que los dos tercios restantes no lo consideran un problema. Las pruebas de chi-cuadrado corroboran que hay una relación moderada entre las variables examinadas.

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	10,383 ^a	2	,006
Corrección por continuidad			
Razón de verosimilitud	11,302	2	,004
Asociación lineal por lineal	2,037	1	,154
N de casos válidos	74		

a. 0 casillas (,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 6,89.

Medidas simétricas

		Valor	Error típ. asint. ^a	T aproximada ^b	Sig. aproximada
Nominal por nominal	Phi	,375			,006
	V de Cramer	,375			,006
N de casos válidos		74			

a. Asumiendo la hipótesis alternativa.

b. Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

Tabla 40: Pruebas de chi-cuadrado y medidas simétricas (Lengua B – comunicarme en una lengua extranjera)

5. 8. 11. Lengua B – examinarme en una lengua extranjera

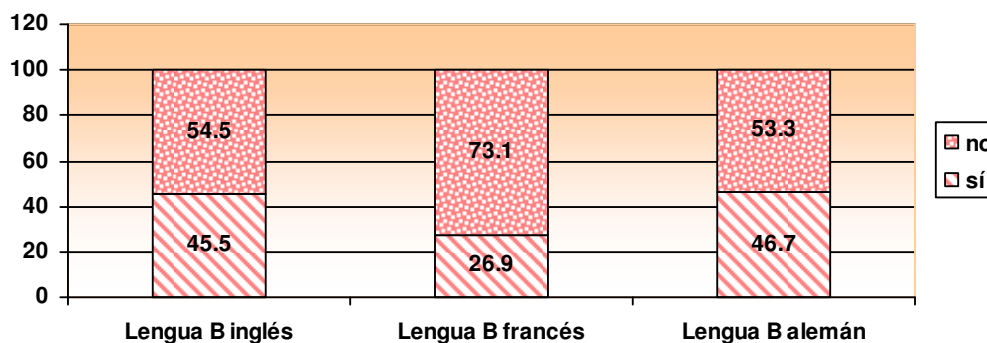


Gráfico 90: Lengua B – problemas para examinarme en una lengua extranjera

Para la mayor parte de los estudiantes de intercambio de lengua B francés no supone una dificultad examinarse en una lengua extranjera. Lo mismo ocurre con uno

de cada dos estudiantes de lengua B inglés y alemán. Es de mencionar, sin embargo, que algunos estudiantes de alemán no están obligados a examinarse en Granada, dado que el sistema de créditos alemán es distinto al español y su evaluación se basa en la asistencia a clase. Cabe destacar que, según se recoge en la tabla 41, no se puede demostrar una relación entre las dos variables.

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	2,537 ^a	2	,281
Corrección por continuidad			
Razón de verosimilitud	2,607	2	,272
Asociación lineal por lineal	,085	1	,771
N de casos válidos	74		

a. 0 casillas (,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5.
La frecuencia mínima esperada es 5,88.

Medidas simétricas

		Valor	Error típ. asint. ^a	T aproximada ^b	Sig. aproximada
Nominal por nominal	Phi	,185			,281
	V de Cramer	,185			,281
N de casos válidos		74			

a. Asumiendo la hipótesis alternativa.

b. Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

Tabla 41: Pruebas de chi-cuadrado y medidas simétricas (Lengua B – examinarme en una lengua extranjera)

5. 8. 12. Lengua B – el nivel académico es demasiado alto

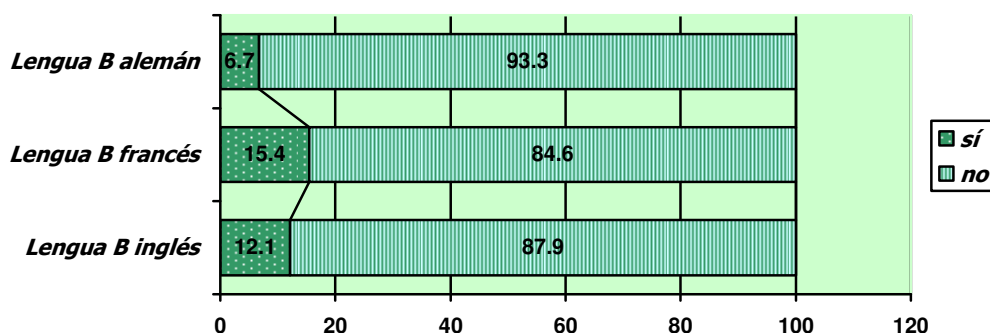


Gráfico 91: Lengua B – el nivel académico es demasiado alto

Pocos son los estudiantes de intercambio que tuvieron dificultades porque el nivel académico fuera demasiado alto. Los datos del gráfico anterior evidencian, pues,

que los problemas académicos están ligados más bien a las dificultades lingüísticas y no a la materia impartida. Las pruebas de chi-cuadrado no demuestran una relación entre las dos variables.

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	,677 ^a	2	,713
Corrección por continuidad			
Razón de verosimilitud	,733	2	,693
Asociación lineal por lineal	,139	1	,709
N de casos válidos	74		

a. 3 casillas (50,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5.
La frecuencia mínima esperada es 1,82.

Medidas simétricas

		Valor	Error típ. asint. ^a	T aproximada ^b	Sig. aproximada
Nominal por nominal	Phi	,096			,713
	V de Cramer	,096			,713
N de casos válidos		74			

a. Asumiendo la hipótesis alternativa.

b. Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

Tabla 42: Pruebas de chi-cuadrado y medidas simétricas (Lengua B – alto nivel académico)

5. 8. 13. Lengua B – diferencias en los métodos

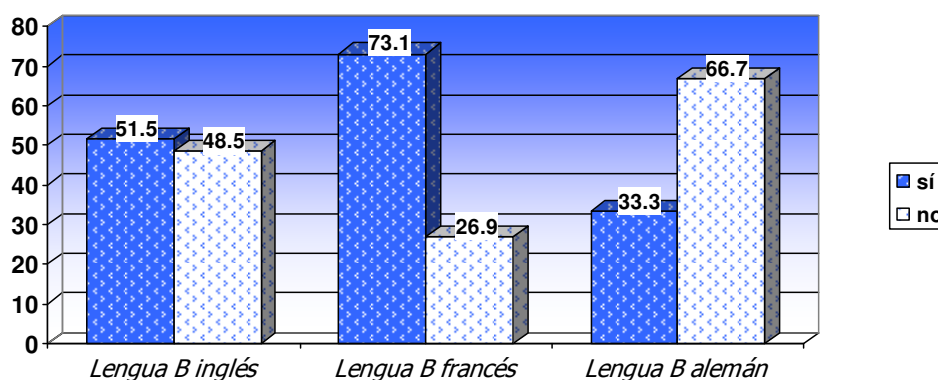


Gráfico 92: Lengua B – diferencias en los métodos

En el gráfico anterior llama la atención que los estudiantes de lengua B francés son los que más problemas tienen con las diferencias en los métodos entre su universidad de origen y la Universidad de Granada, aunque quizás sea la tradición universitaria francesa la que más se parece a la española. Los estudiantes de lengua B alemán son, por su parte, los que menos problemas tienen en cuanto a la diferencia en

los métodos. Además, según pone de evidencia la tabla 43, hay una relación significativa moderada entre las dos variables.

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	6,446 ^a	2	,040
Corrección por continuidad			
Razón de verosimilitud	6,617	2	,037
Asociación lineal por lineal	,376	1	,540
N de casos válidos	74		

a. 0 casillas (.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 6,69.

Medidas simétricas

		Valor	Error típ. asint. ^a	T aproximada ^b	Sig. aproximada
Nominal por nominal	Phi	,295			,040
	V de Cramer	,295			,040
N de casos válidos		74			

a. Asumiendo la hipótesis alternativa.

b. Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

Tabla 43: Pruebas de chi-cuadrado y medidas simétricas (Lengua B – diferencias en los métodos)

5. 8. 14. Lengua B – los profesores no quieren ayudar a los estudiantes de intercambio

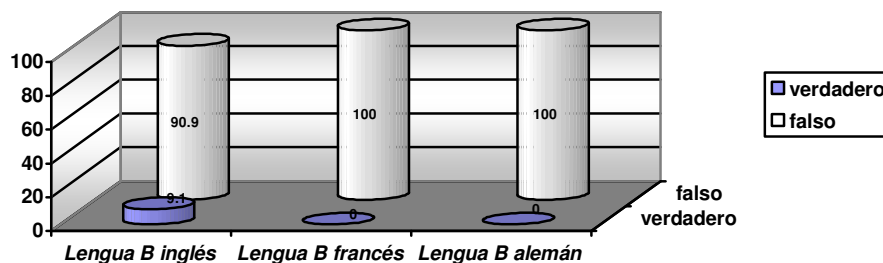


Gráfico 93: Lengua B – Los profesores no quieren ayudar a los estudiantes de intercambio

Los resultados obtenidos revelan que todos los estudiantes de lengua B francés y alemán y un alto porcentaje de estudiantes de lengua B inglés están de acuerdo con que los profesores de la FTI de Granada se muestran dispuestos a ayudarles. Cabe mencionar que de acuerdo con la tabla 44 no existe una relación entre las dos variables examinadas.

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	3,885 ^a	2	,143
Corrección por continuidad			
Razón de verosimilitud	5,003	2	,082
Asociación lineal por lineal	2,997	1	,083
N de casos válidos	74		

a. 3 casillas (50,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5.
La frecuencia mínima esperada es ,61.

Medidas simétricas

		Valor	Error típ. asint. ^a	T aproximada ^b	Sig. aproximada
Nominal por nominal	Phi	,229			,143
	V de Cramer	,229			,143
N de casos válidos		74			

a. Asumiendo la hipótesis alternativa.

b. Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

Tabla 44: Pruebas de chi-cuadrado y medidas simétricas (Lengua B – los profesores no quieren ayudar a los estudiantes de intercambio)

5. 8. 15. Lengua B – problemas de administración / organización

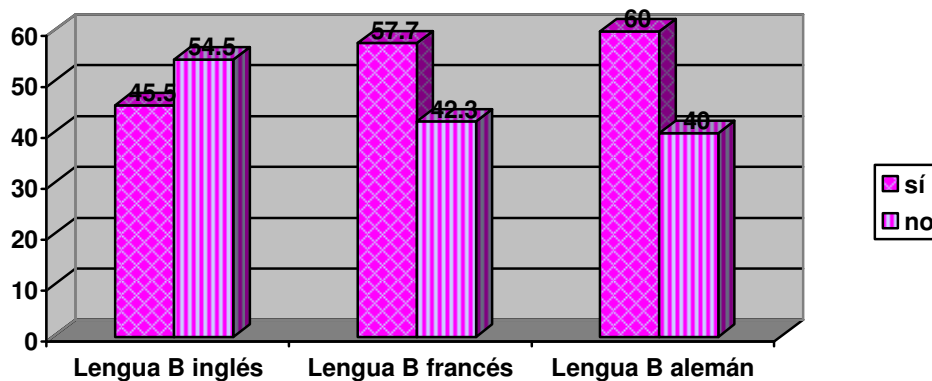


Gráfico 94: Lengua B inglés – problemas de administración / organización

Seis de cada diez estudiantes de lengua B francés y alemán ha tenido problemas de administración / organización, mientras que lo mismo ocurrió con menos de la mitad de los estudiantes ingleses. Los problemas administrativos son de los que más influyeron en el rendimiento académico, como veremos a continuación. Es de mencionar que el chi-cuadrado de Pearson no revela una relación entre las variables.

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	1,276 ^a	2	,528
Corrección por continuidad			
Razón de verosimilitud	1,279	2	,528
Asociación lineal por lineal	1,103	1	,294
N de casos válidos	74		

a. 0 casillas (.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 7,09.

Medidas simétricas

		Valor	Error típ. asint. ^a	T aproximada ^b	Sig. aproximada
Nominal por nominal	Phi	,131			,528
	V de Cramer	,131			,528
N de casos válidos		74			

a. Asumiendo la hipótesis alternativa.

b. Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

Tabla 45: Pruebas de chi-cuadrado y medidas simétricas (Lengua B – problemas de organización / administración)

5. 8. 16. Lengua B – falta de consejos y ayuda en la planificación del programa académico

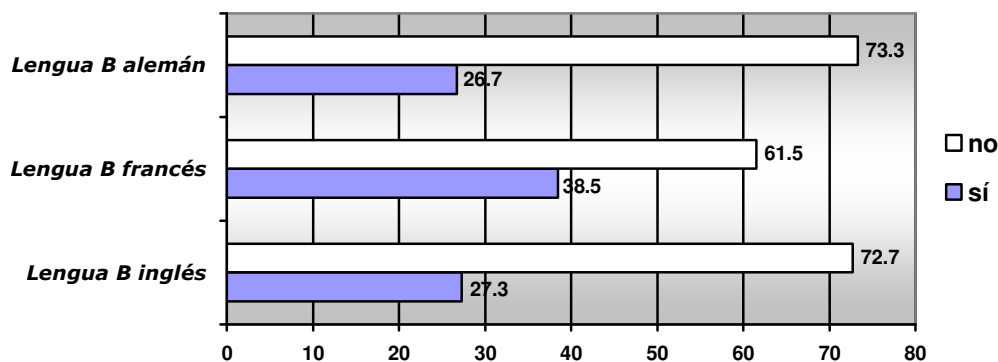


Gráfico 95: Lengua B – falta de consejos y ayuda en la planificación del programa académico

La falta de consejos y ayuda en la planificación del programa académico no es un problema citado con gran frecuencia, dado que sólo una cuarta parte de los estudiantes de las lenguas alemán e inglés lo mencionan. Por el contrario, cuatro de cada diez estudiantes de francés manifiestan haber tenido dicho problema. Según evidencia la tabla 46, las dos variables examinadas son independientes.

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	1,021 ^a	2	,600
Corrección por continuidad			
Razón de verosimilitud	1,006	2	,605
Asociación lineal por lineal	,037	1	,847
N de casos válidos	74		

- a. 1 casillas (16,7%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 4,66.

Medidas simétricas

		Valor	Error típ. asint. ^a	T aproximada ^b	Sig. aproximada
Nominal por nominal	Phi	,117			,600
	V de Cramer	,117			,600
N de casos válidos		74			

- a. Asumiendo la hipótesis alternativa.

- b. Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

Tabla 46: Pruebas de chi-cuadrado y medidas simétricas (Lengua B – falta de consejos y ayuda)

5. 8. 17. Lengua B – falta de plazas en las asignaturas de interés

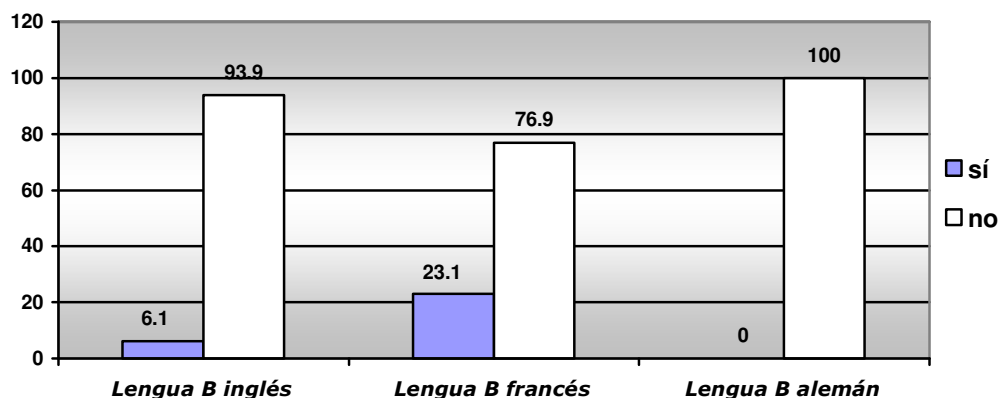


Gráfico 96: Lengua B – falta de plazas en las asignaturas de interés

Un escaso porcentaje del estudiantado de inglés y ningún estudiante de alemán tuvieron problemas a raíz de la falta de plazas en las asignaturas de su interés. Por otra parte, uno de cada cinco estudiantes de lengua B francés tuvo que afrontar el problema mencionado. Cabe mencionar, además, que la tabla confirma una relación, aunque débil, entre las variables que examinamos.

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	6,648 ^a	2	,036
Corrección por continuidad			
Razón de verosimilitud	7,516	2	,023
Asociación lineal por lineal	,001	1	,979
N de casos válidos	74		

a. 3 casillas (50,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 1,62.

Medidas simétricas

		Valor	Error típ. asint. ^a	T aproximada ^b	Sig. aproximada
Nominal por nominal	Phi	,300			,036
	V de Cramer	,300			,036
N de casos válidos		74			

a. Asumiendo la hipótesis alternativa.

b. Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

Tabla 47: Pruebas de chi-cuadrado y medidas simétricas (Lengua B – falta de plazas)

5. 8. 18. Lengua B – falta de interacción con los estudiantes permanentes

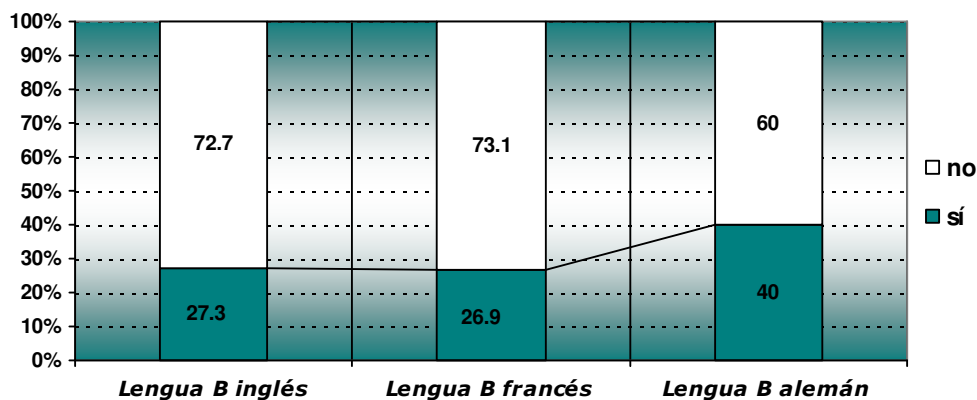


Gráfico 97: Lengua B – falta de interacción con los estudiantes permanentes

Respecto a la falta de interacción con los estudiantes permanentes, cuatro de cada diez estudiantes de alemán lo consideran un problema. El porcentaje de los estudiantes de lengua B inglés y francés que tuvieron el mismo problema es menor, tal y como evidencia el gráfico 97. El chi-cuadrado de Pearson confirma, sin embargo, una independencia de las dos variables.

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	,951 ^a	2	,622
Corrección por continuidad			
Razón de verosimilitud	,914	2	,633
Asociación lineal por lineal	,598	1	,439
N de casos válidos	74		

- a. 1 casillas (16,7%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5.
La frecuencia mínima esperada es 4,46.

Medidas simétricas

		Valor	Error típ. asint. ^a	T aproximada ^b	Sig. aproximada
Nominal por nominal	Phi	,113			,622
	V de Cramer	,113			,622
N de casos válidos		74			

a. Asumiendo la hipótesis alternativa.

b. Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

Tabla 48: Pruebas de chi-cuadrado y medidas simétricas (Lengua B – falta de interacción)

5. 8. 19. Lengua B – asistir a una clase con demasiados alumnos

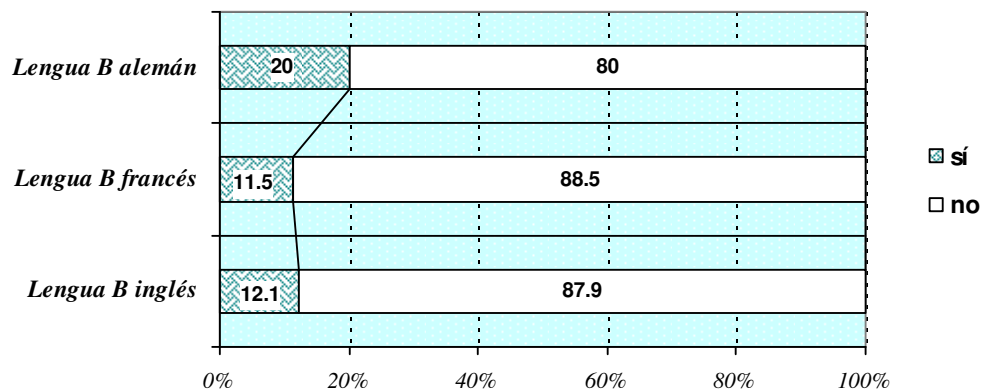


Gráfico 98: Lengua B – asistir a una clase con demasiados alumnos

Analizando el gráfico 98 puede afirmarse que la asistencia a clase con demasiados alumnos es uno de los problemas menos mencionados por los estudiantes. Llama la atención, sin embargo, que los estudiantes de alemán, cuyas clases son las menos numerosas comparadas con las clases de lengua B inglés y francés son los que más mencionan dicho problema. Es de destacar, sin embargo, que según la tabla 49, no existe una relación entre las variables cruzadas.

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	,682 ^a	2	,711
Corrección por continuidad			
Razón de verosimilitud	,628	2	,730
Asociación lineal por lineal	,397	1	,529
N de casos válidos	74		

a. 3 casillas (50,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 2,03.

Medidas simétricas

		Valor	Error típ. asint. ^a	T aproximada ^b	Sig. aproximada
Nominal por nominal	Phi	,096			,711
	V de Cramer	,096			,711
N de casos válidos		74			

a. Asumiendo la hipótesis alternativa.

b. Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

Tabla 49: Pruebas de chi-cuadrado y medidas simétricas (Lengua B – asistir a una clase con demasiados alumnos)

5. 8. 20. Medias del grado de influencia negativa de los problemas citados en el rendimiento académico de los estudiantes según las tres lenguas B

asistir a la clase en una lengua extranjera

		Media	N	Desv. típ.
lengua B	inglés	2,0625	32	1,13415
	francés	1,3600	25	,63770
	alemán	2,2500	16	1,12546
	Total	1,8630	73	1,04503

Tabla 50: Media: Lengua B – asistir a la clase en una lengua extranjera

comunicarme en una lengua extranjera

		Media	N	Desv. típ.
lengua B	inglés	2,4062	32	1,13192
	francés	1,8400	25	1,14310
	alemán	2,9375	16	1,12361
	Total	2,3288	73	1,19088

Tabla 51: Media: Lengua B – comunicarme en una lengua extranjera

examinarme en una lengua extranjera

		Media	N	Desv. típ.
lengua B	inglés	2,5313	32	1,26960
	francés	1,8800	25	1,12990
	alemán	2,8125	16	1,32759
	Total	2,3699	73	1,27483

Tabla 52 Media: Lengua B – examinarme en una lengua extranjera

el nivel académico es demasiado alto

		Media	N	Desv. típ.
lengua B	inglés	1,5625	32	,91361
	francés	1,6000	25	,95743
	alemán	1,6000	15	,91026
	Total	1,5833	72	,91544

Tabla 53: Media: Lengua B – nivel académico demasiado alto

los profesores no quieren ayudar a los estudiantes

		Media	N	Desv. típ.
lengua B	inglés	1,6129	31	1,02233
	francés	1,1200	25	,33166
	alemán	1,4000	15	,91026
	Total	1,3944	71	,83630

Tabla 54: Media: Lengua B – los profesores no quieren ayudar a los estudiantes

problemas de administración/organización

		Media	N	Desv. típ.
lengua B	inglés	2,6250	32	1,53979
	francés	2,6800	25	1,28193
	alemán	3,0000	15	1,13389
	Total	2,7222	72	1,36580

Tabla 55 Media: Lengua B – problemas de administración / organización

falta de consejos y ayuda a la hora de planificar

		Media	N	Desv. típ.
lengua B	inglés	2,2500	32	1,39122
	francés	2,2400	25	1,33167
	alemán	2,5333	15	1,24595
	Total	2,3056	72	1,32834

Tabla 56: Media: Lengua B – falta de consejos y ayuda a la hora de planificar el programa académico

falta de plazas en las asignaturas que me interesaban

		Media	N	Desv. típ.
lengua B	inglés	1,6250	32	1,03954
	francés	1,7600	25	1,39284
	alemán	1,6000	15	,91026
	Total	1,6667	72	1,13832

Tabla 57.: Media: Lengua B – falta de plazas en las asignaturas que me interesaban

falta de interacción con los estudiantes permanentes

		Media	N	Desv. típ.
lengua B	inglés	2,0625	32	1,31830
	francés	2,1200	25	1,26886
	alemán	2,7500	16	1,29099
	Total	2,2329	73	1,30725

Tabla 58: Media: Lengua B – falta de interacción con los estudiantes permanentes

asistir a una clase con demasiados alumnos

		Media	N	Desv. típ.
lengua B	inglés	1,7187	32	1,14256
	francés	1,4000	25	,86603
	alemán	1,7333	15	,96115
	Total	1,6111	72	1,01476

Tabla 59: Media: Lengua B – asistir a una clase con demasiados alumnos

Los problemas que más influyeron en el rendimiento académico de los estudiantes de lengua B inglés y francés fueron las diferencias en los métodos de enseñanza (con una media de 2,653 y 2,72 respectivamente), así como los problemas de administración/organización (2,650 y 2,68 de media). En tercer lugar los estudiantes de lengua B inglés sitúan los exámenes en una lengua extranjera (media: 2,5310), mientras que los estudiantes de francés la falta de consejos a la hora de la planificación académica (media: 2,24). Para los estudiantes de alemán los problemas que más influyeron en su rendimiento académico fueron los relacionados con la administración / organización (media: 3), la comunicación en una lengua extranjera dentro de clase (media: 2,96), así como los exámenes en una lengua extranjera (media: 2,93). Es de mencionar que en cuarto lugar, pero con una media bastante alta, se cita la falta de interacción con los estudiantes permanentes (media: 2,75).

5. 8. 21. Lengua B – tipo de asignaturas en las que tienen más problemas los estudiantes de intercambio

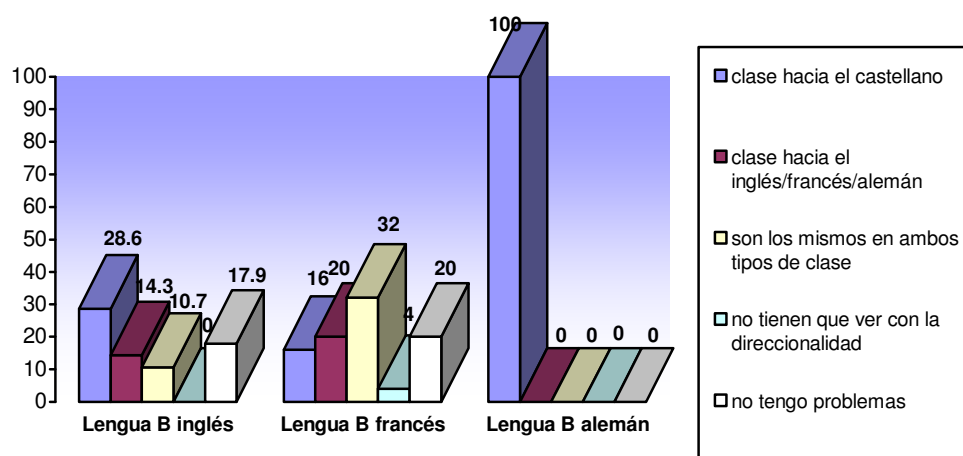


Gráfico 99: Lengua B – tipo de asignaturas en las que tienen más problemas

Respecto al tipo de asignaturas en las que más problemas tienen los estudiantes de las tres lenguas B, puede afirmarse que las diferencias porcentuales son notables. Una tercera parte de los estudiantes de lengua B inglés considera que tiene mayores dificultades en las asignaturas de traducción hacia el castellano mientras que aproximadamente uno de cada cinco declara no tener problemas. Es de destacar que ningún estudiante manifestó que sus problemas no estuvieran relacionados con la direccionalidad de la asignatura.

Por el contrario, los estudiantes de lengua B francés expresan la opinión de que los problemas son los mismos en ambos tipos de asignaturas, mientras que uno de cada cinco opina que es más difícil una clase hacia el inglés, francés o alemán, seguramente porque en las asignaturas de inglés encontramos a estudiantes cuya lengua materna no es ni el inglés ni el español. Además, un 20% sostiene no tener problemas.

Por otra parte, los estudiantes de alemán, sitúan, en su totalidad, sus problemas exclusivamente en las clases hacia el castellano.

La tabla 60 confirma una correlación fuerte entre las variables.

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	41,632 ^a	12	,000
Razón de verosimilitud	46,597	12	,000
Asociación lineal por lineal	14,813	1	,000
N de casos válidos	69		

a. 18 casillas (85,7%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,23.

Medidas simétricas

		Valor	Sig. aproximada
Nominal por nominal	Phi	,777	,000
	V de Cramer	,549	,000
N de casos válidos		69	

- Asumiendo la hipótesis alternativa.
- Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

Tabla 60: Pruebas de chi-cuadrado y medidas simétricas (Lengua B – tipo de asignaturas en las que tienen más problemas)

5. 8. 22. Lengua B – trabajo individual en clase

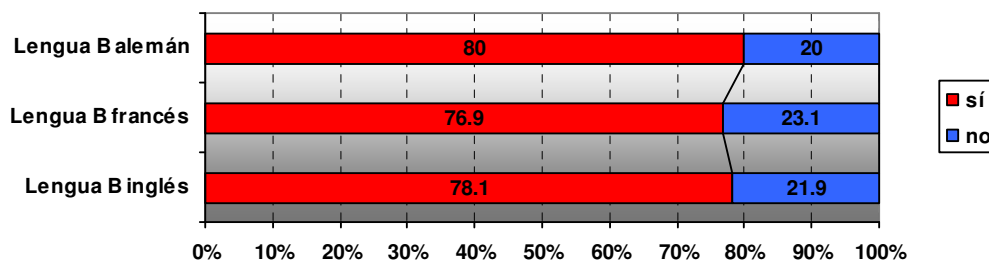


Gráfico 100: Lengua B – trabajo individual en clase

Tal y como se observa en el gráfico 100, los resultados están muy igualados entre las tres lenguas B. Así pues, aproximadamente ocho de cada diez estudiantes de las tres lenguas B confirman que se usa el trabajo individual en clase.

Según las pruebas de chi-cuadrado, no se puede corroborar una relación entre las dos variables.

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	,053 ^a	2	,974
Razón de verosimilitud	,053	2	,974
Asociación lineal por lineal	,010	1	,920
N de casos válidos	73		

a. 1 casillas (16,7%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 3,29.

Medidas simétricas

		Valor	Sig. aproximada
Nominal por nominal	Phi	,027	,974
	V de Gramer	,027	,974
N de casos válidos		73	

a. Asumiendo la hipótesis alternativa.

b. Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

Tabla 61: Pruebas de chi-cuadrado y medidas simétricas (Lengua B – trabajo individual en clase)

5. 8. 23. Lengua B – trabajo en parejas monolingües en clase

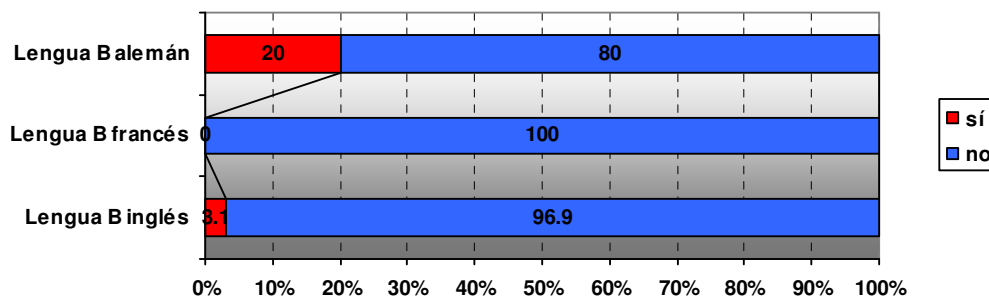


Gráfico 101: Lengua B – trabajo en parejas monolingües en clase

En las clases de alemán, uno de cada cinco estudiantes afirma que se emplea el trabajo en parejas monolingües. Al contrario, sólo un escaso 3% de estudiantes de inglés y ningún estudiante de francés afirma el uso de la forma de trabajo mencionada. Cabe destacar que las pruebas a continuación demuestran la existencia de una relación moderada entre las dos variables.

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	7,956 ^a	2	,019
Razón de verosimilitud	7,098	2	,029
Asociación lineal por lineal	3,802	1	,051
N de casos válidos	73		

a. 3 casillas (50,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,82.

Medidas simétricas

		Valor	Sig. aproximada
Nominal por nominal	Phi	,330	,019
	V de Cramer	,330	,019
N de casos válidos		73	

- Asumiendo la hipótesis alternativa.
- Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

Tabla 62: Pruebas de chi-cuadrado y medidas simétricas (Lengua B – trabajo en parejas monolingües en clase)

5. 8. 24. Lengua B – trabajo en parejas bilingües en clase

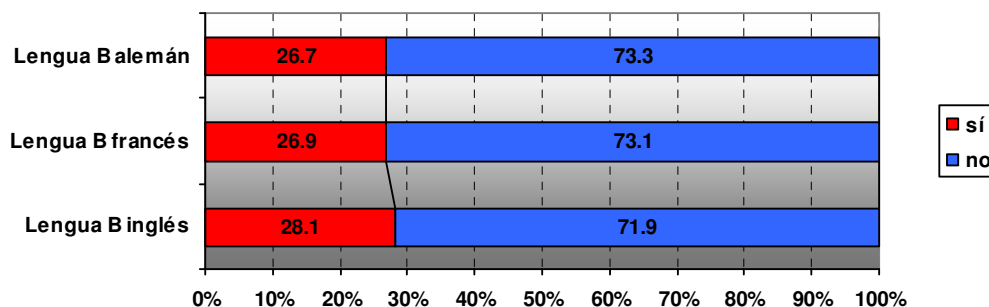


Gráfico 102: Lengua B – trabajo en parejas bilingües en clase

El trabajo en parejas bilingües no se emplea con gran frecuencia en las tres lenguas B, y los resultados están muy igualados, tal y como se puede observar en el gráfico 102. El chi-cuadrado de Pearson, además, no demuestra una relación entre las variables.

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	,015 ^a	2	,992
Razón de verosimilitud	,015	2	,992
Asociación lineal por lineal	,014	1	,907
N de casos válidos	73		

- a. 1 casillas (16,7%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 4,11.

Medidas simétricas

		Valor	Sig. aproximada
Nominal por nominal	Phi	,015	,992
	V de Cramer	,015	,992
N de casos válidos		73	

- a. Asumiendo la hipótesis alternativa.
b. Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

Tabla 63: Pruebas de chi-cuadrado y medidas simétricas (Lengua B – trabajo en parejas bilingües en clase)

5. 8. 25. Lengua B – trabajo en grupos monolingües en clase

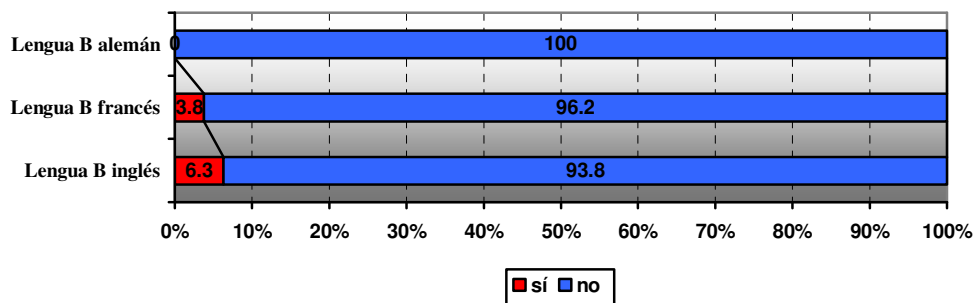


Gráfico 103: Lengua B – trabajo en grupos monolingües en clase

El trabajo en grupos monolingües junto con el trabajo en parejas monolingües es la forma de trabajo menos empleada, según los estudiantes de las tres lenguas B. La tabla 64, además, afirma la independencia de las dos variables.

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	1,019 ^a	2	,601
Corrección por continuidad			
Razón de verosimilitud	1,586	2	,452
Asociación lineal por lineal	,985	1	,321
N de casos válidos	73		

- a. 3 casillas (50,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5.
La frecuencia mínima esperada es ,62.

Medidas simétricas

		Valor	Sig. aproximada
Nominal por nominal	Phi	,118	,601
	V de Cramer	,118	,601
N de casos válidos		73	

- a. Asumiendo la hipótesis alternativa.
b. Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

Tabla 64: Pruebas de chi-cuadrado y medidas simétricas (Lengua B – trabajo en grupos monolingües en clase)

5. 8. 26. Lengua B – trabajo en grupos bi- o multilingües en clase

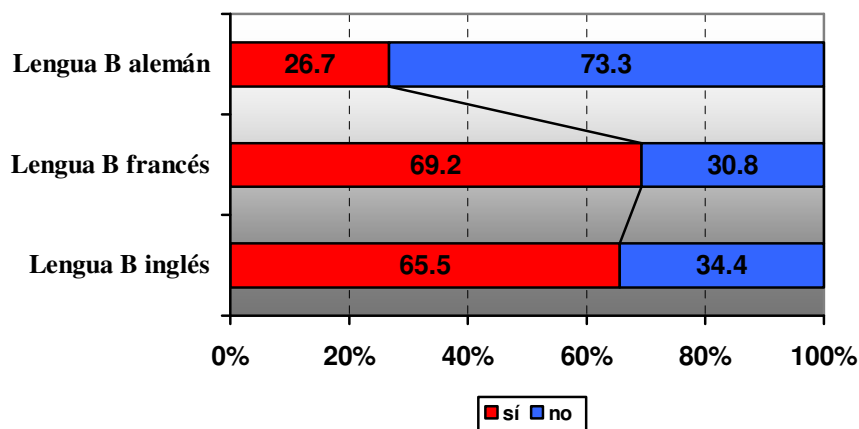


Gráfico 104: Lengua B – trabajo en grupos bi- o multilingües en clase

Respecto al trabajo en grupos bi- o multilingües, se puede afirmar que no se emplea con frecuencia en las clases de alemán, mientras que goza de bastante popularidad en las otras dos lenguas B. Las pruebas de chi-cuadrado confirman, además, una relación débil entre las dos variables.

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	8,182 ^a	2	,017
Razón de verosimilitud	8,195	2	,017
Asociación lineal por lineal	4,620	1	,032
N de casos válidos	73		

- a. 0 casillas (,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 6,16.

Medidas simétricas

		Valor	Sig. aproximada
Nominal por nominal	Phi	,335	,017
	V de Cramer	,335	,017
N de casos válidos		73	

- a. Asumiendo la hipótesis alternativa.
b. Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

Tabla 65: Pruebas de chi-cuadrado y medidas simétricas (Lengua B – trabajo en grupos bi- o multilingües)

5. 8. 27. Lengua B – combinación de diferentes formas de trabajo dentro de clase

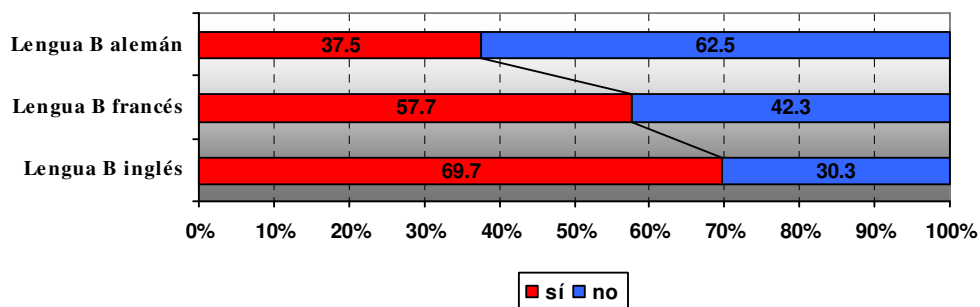


Gráfico 105: Lengua B – combinación de diferentes formas de trabajo dentro de clase

Tal y como queda reflejado en el gráfico 105, los estudiantes de lengua B alemán indican, en su mayoría, que no se suele hacer una combinación de formas de trabajo, contrariamente a lo que sucede en las demás clases. Las dos variables, según confirma la tabla 66, son independientes.

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	4,622 ^a	2	,099
Razón de verosimilitud	4,626	2	,099
Asociación lineal por lineal	4,450	1	,035
N de casos válidos	75		

- a. 0 casillas (,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 6,61.

Medidas simétricas

		Valor	Sig. aproximada
Nominal por nominal	Phi	,248	,099
	V de Cramer	,248	,099
N de casos válidos		75	

- a. Asumiendo la hipótesis alternativa.
b. Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

Tabla 66: Pruebas de chi-cuadrado y medidas simétricas (Lengua B – combinación de diferentes formas de trabajo dentro de clase)

Resumiendo, se puede decir que la forma de trabajo más empleada dentro de clase es, según los estudiantes de inglés y francés el trabajo individual, seguido por el trabajo en grupos bi- o multilingües. Según los estudiantes de alemán, se usa más el trabajo individual. También se emplea el trabajo en las parejas bilingües o en grupos bi- o multilingües, aunque con menos frecuencia que en las clases de las otras lenguas B.

5. 8. 28. Lengua B – trabajo individual fuera de clase

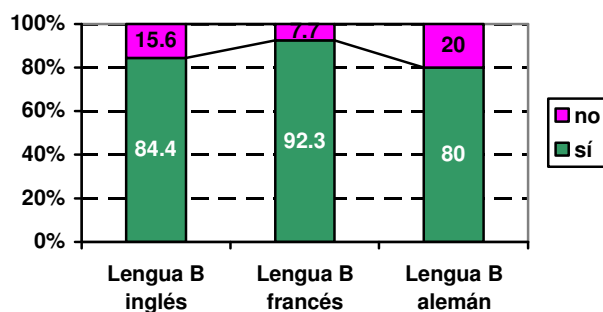


Gráfico 106: Lengua B – trabajo individual fuera de clase

El trabajo individual fuera de clase goza de gran popularidad en las tres lenguas B, aunque menos en las clases de alemán. Es de destacar que las pruebas de chi-cuadrado no confirman una dependencia entre las dos variables.

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	1,398 ^a	2	,497
Razón de verosimilitud	1,469	2	,480
Asociación lineal por lineal	,021	1	,885
N de casos válidos	73		

a. 3 casillas (50,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 2,05.

Medidas simétricas

		Valor	Sig. aproximada
Nominal por nominal	Phi	,138	,497
	V de Cramer	,138	,497
N de casos válidos		73	

a. Asumiendo la hipótesis alternativa.

b. Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

Tabla 67: Pruebas de chi-cuadrado y medidas simétricas (Lengua B – trabajo individual fuera de clase)

5. 8. 29. Lengua B – trabajo en parejas monolingües fuera de clase

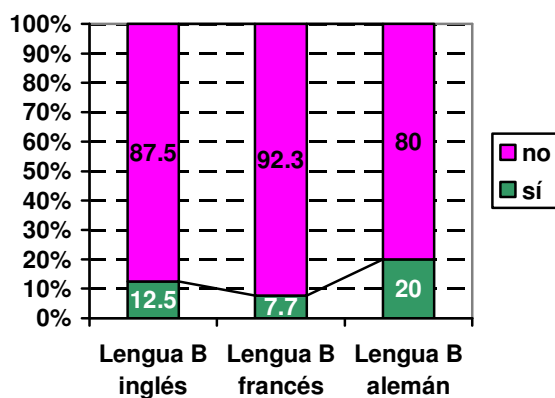


Gráfico 107: Lengua B – trabajo en parejas monolingües fuera de clase

El trabajo en parejas monolingües fuera de clase no es empleado con gran frecuencia según los estudiantes de las tres lenguas B. El chi-cuadrado de Pearson

corroborar una independencia de las dos variables.

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	1,335 ^a	2	,513
Razón de verosimilitud	1,293	2	,524
Asociación lineal por lineal	,255	1	,614
N de casos válidos	73		

a. 3 casillas (50,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 1,85.

Medidas simétricas

		Valor	Sig. aproximada
Nominal por nominal	Phi	,135	,513
	V de Cramer	,135	,513
N de casos válidos		73	

a. Asumiendo la hipótesis alternativa.

b. Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

Tabla 68: Pruebas de chi-cuadrado y medidas simétricas (Lengua B – trabajo en parejas monolingües fuera de clase)

5. 8. 30. Lengua B – trabajo en parejas bilingües fuera de clase

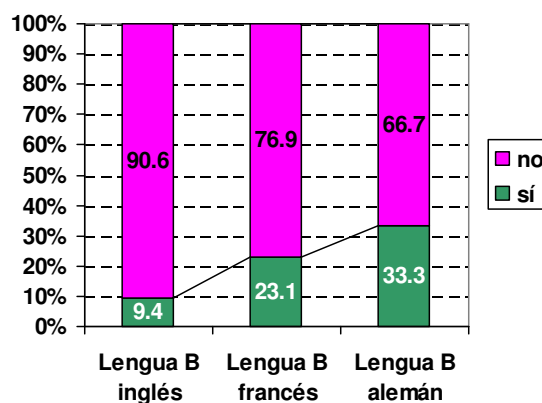


Gráfico 108: Lengua B – trabajo en parejas bilingües fuera de clase

Uno de cada tres estudiantes de alemán, así como uno de cada cuatro de francés afirman que trabajan en parejas bilingües fuera de clase. Por el contrario, sólo uno de cada diez estudiantes de inglés indica que se usa dicha forma de trabajo. Es de mencionar que las dos variables examinadas son independientes.

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	4,178 ^a	2	,124
Razón de verosimilitud	4,266	2	,118
Asociación lineal por lineal	4,091	1	,043
N de casos válidos	73		

a. 2 casillas (33,3%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 2,88.

Medidas simétricas

		Valor	Sig. aproximada
Nominal por nominal	Phi	,239	,124
	V de Cramer	,239	,124
N de casos válidos		73	

- a. Asumiendo la hipótesis alternativa.
 b. Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

Tabla 69: Pruebas de chi-cuadrado y medidas simétricas (Lengua B – trabajo en parejas bilingües fuera de clase)

5. 8. 31. Lengua B – trabajo en grupos monolingües fuera de clase

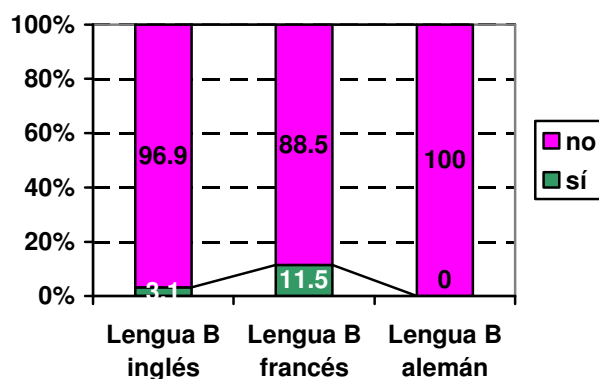


Gráfico 109: Lengua B – trabajo en grupos monolingües fuera de clase

El trabajo en grupos monolingües fuera de clase no se emplea, según expresa el 100% de los estudiantes de lengua B alemán. Por el contrario, uno de cada diez estudiantes de francés y un escaso porcentaje de estudiante de inglés afirma el empleo de dicha forma de trabajo. Las variables examinadas son, de nuevo, independientes.

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	3,055 ^a	2	,217
Razón de verosimilitud	3,514	2	,173
Asociación lineal por lineal	,002	1	,964
N de casos válidos	73		

a. 3 casillas (50,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,82.

Medidas simétricas

		Valor	Sig. aproximada
Nominal por nominal	Phi	,205	,217
	V de Cramer	,205	,217
N de casos válidos		73	

- a. Asumiendo la hipótesis alternativa.
b. Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

Tabla 70: Pruebas de chi-cuadrado y medidas simétricas (Lengua B – trabajo en grupos monolingües fuera de clase)

5. 8. 32. Lengua B – trabajo en grupos bi- o multilingües fuera de clase

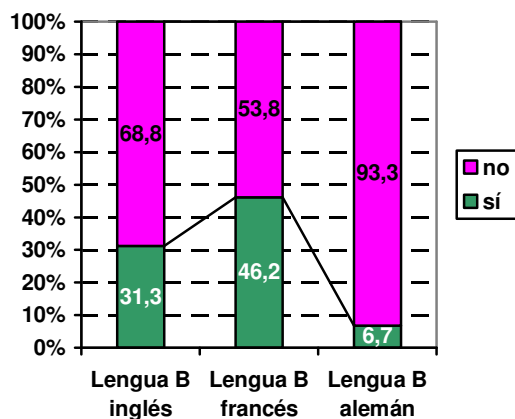


Gráfico 110: Lengua B – trabajo en grupos bi- o multilingües fuera de clase

El trabajo en grupos bi- o multilingües fuera de clase es empleado con frecuencia en las clases de lengua B inglés y francés, aunque en menor grado que dentro de clase. Por el contrario, en las clases de alemán, dicha forma de trabajo se emplea con poca frecuencia fuera de clase. Cabe destacar que las pruebas de continuación demuestran una relación débil entre las dos variables.

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	6,875 ^a	2	,032
Razón de verosimilitud	7,985	2	,018
Asociación lineal por lineal	1,410	1	,235
N de casos válidos	73		

- a. 1 casillas (16,7%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 4,73.

Medidas simétricas

		Valor	Sig. aproximada
Nominal por nominal	Phi	,307	,032
	V de Cramer	,307	,032
N de casos válidos		73	

- a. Asumiendo la hipótesis alternativa.
b. Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

Tabla 71: Pruebas de chi-cuadrado y medidas simétricas (Lengua B – trabajo en grupos bi- o multilingües fuera de clase)

5. 8. 33. Lengua B – combinación de diferentes formas de trabajo fuera de clase

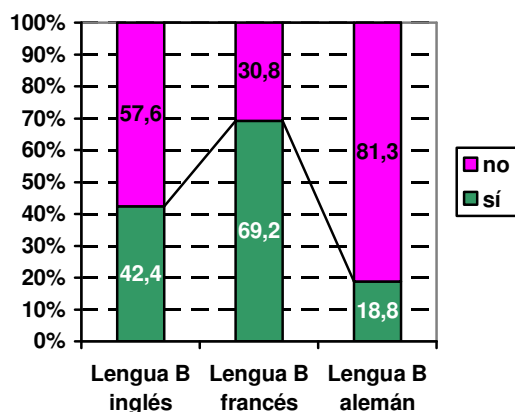


Gráfico 111: Lengua B – combinación de diferentes formas de trabajo fuera de clase

De nuevo, podemos constatar que en las clases de alemán no se observa con frecuencia una combinación de diferentes formas de trabajo, mientras que en siete estudiantes de francés y cuatro de inglés confirman el empleo de distintas formas de trabajo. Cabe mencionar, además, que existe una relación moderada entre las dos variables.

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	10,567 ^a	2	,005
Razón de verosimilitud	11,112	2	,004
Asociación lineal por lineal	,826	1	,363
N de casos válidos	75		

- a. 0 casillas (.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 7,47.

Medidas simétricas

		Valor	Sig. aproximada
Nominal por nominal	Phi	,375	,005
	V de Cramer	,375	,005
N de casos válidos		75	

- a. Asumiendo la hipótesis alternativa.
b. Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

Tabla 72: Pruebas de chi-cuadrado y medidas simétricas (Lengua B – combinación de diferentes formas de trabajo fuera de clase)

En conclusión, se puede decir que también fuera de clase la forma de trabajo más empleada en las tres lenguas B es el trabajo individual. En el caso de lengua B inglés y francés la siguiente forma de trabajo más popular es, de nuevo, el trabajo en grupos bi- o multilingües, mientras que en el caso de alemán, en la segunda posición se encuentra el trabajo en parejas bilingües, seguido por el trabajo en parejas monolingües. Es de destacar que sólo un escaso 6,7% de los estudiantes de alemán manifestó que se utiliza el trabajo en grupos mixtos fuera de clase, mientras que dentro de clase es empleado con mayor frecuencia, como ya se ha dicho en el apartado anterior.

5. 8. 34. Lengua B – preferencia de forma de trabajo

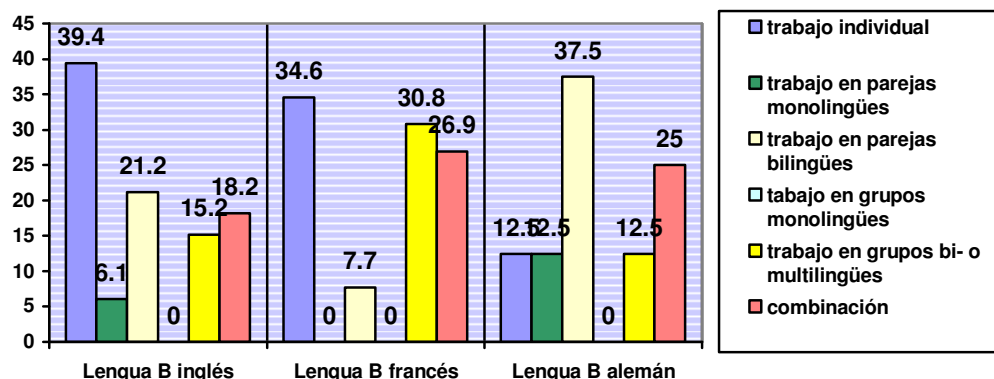


Gráfico 112: Lengua B – preferencia de forma de trabajo

La forma de trabajo más popular entre los estudiantes de lengua B inglés y francés es el trabajo individual, mientras que los estudiantes de alemán preferirían el trabajo en grupos bilingües. El trabajo en grupos bi- o multilingües es popular sólo entre los estudiantes de francés, mientras que uno de cada cuatro estudiantes de lengua B francés y alemán y uno de cada cinco de inglés optarían por una combinación de diferentes formas de trabajo. Cabe destacar que en este ítem del cuestionario se admitían más de una contestación, por lo que el conjunto de las respuestas supera el 100%.

5. 8. 35. Lengua B – organización de los grupos / de las parejas

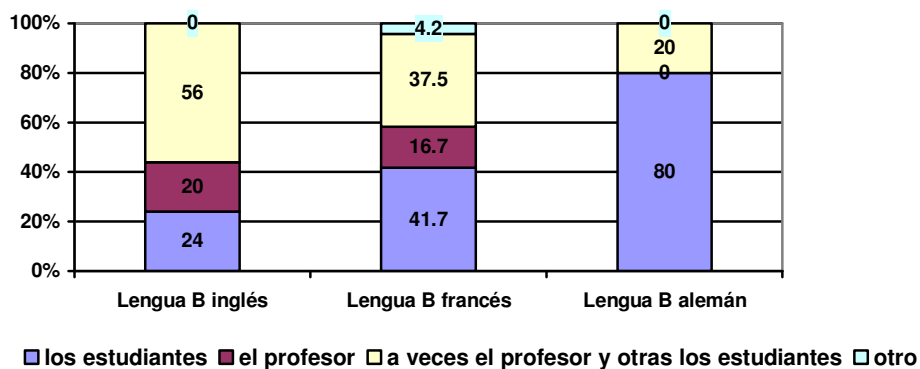


Gráfico 113: Lengua B – organización de los grupos / de las parejas

Un alto porcentaje de estudiantes de lengua B alemán declara que la organización de los grupos depende de los estudiantes, aunque, como ya hemos visto anteriormente, esta forma de trabajo no se emplea con gran frecuencia. Por otra parte,

más de la mitad de los estudiantes de inglés declara que profesores y estudiantes se alternan en la organización, mientras que cuatro de cada diez estudiantes de francés manifiestan que organizan ellos mismos los grupos. Además, algo más de un tercio opina que la organización depende a veces de ellos y otras del profesor.

Como se puede observar, pocas veces –o ninguna vez, en el caso de los estudiantes de alemán– el profesor asume el papel de organizador de los grupos.

La tabla 73 no confirma, sin embargo, la existencia de una relación entre las dos variables.

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	11,312 ^a	6	,079
Corrección por continuidad			
Razón de verosimilitud	12,792	6	,046
Asociación lineal por lineal	6,166	1	,013
N de casos válidos	59		

a. 8 casillas (66,7%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5.
La frecuencia mínima esperada es ,17.

Medidas simétricas

		Valor	Error típ. asint. ^a	T aproximada ^b	Sig. aproximada
Nominal por nominal	Phi	,438			,079
	V de Cramer	,310			,079
N de casos válidos		59			

a. Asumiendo la hipótesis alternativa.

b. Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

Tabla 73: Pruebas de chi-cuadrado y medidas simétricas (Lengua B – falta de interacción)

5. 8. 36. Lengua B – participación

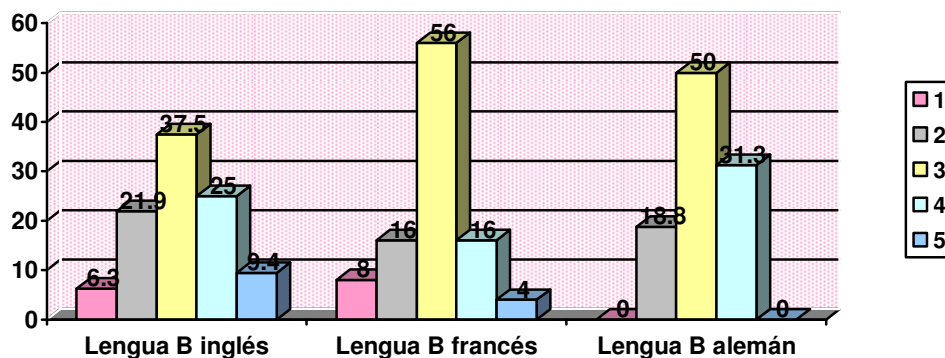


Gráfico 114: Participación en clase

En el gráfico 114 se refleja que el grado de participación en las clases difiere de un grupo de estudiantes a otro. Mientras que más de la mitad de los estudiantes de francés declaran que su grado de participación es el 3, esto mismo sólo ocurre con uno de cada dos estudiantes de alemán y con un tercio de los estudiantes de inglés. No obstante, al comparar las medias, constatamos que los estudiantes de alemán son los que más participan, seguidos de los estudiantes de inglés.

participación en clase

lengua	Media	N	Desv. típ.
<i>inglés</i>	3,0938	32	1,05828
<i>francés</i>	2,9200	25	,90921
<i>alemán</i>	3,1250	16	,71880
<i>Total</i>	3,0411	73	,93450

Tabla 74: Medias de participación en clase

Correlaciones

		lengua B	participación en clase
lengua B	Correlación de Pearson	1	-,006
	Sig. (bilateral)		,957
	N	75	73
participación en clase	Correlación de Pearson	-,006	1
	Sig. (bilateral)	,957	
	N	73	75

Tabla 75: Correlación Lengua B – participación

5. 8. 37. Lengua B – método tradicional

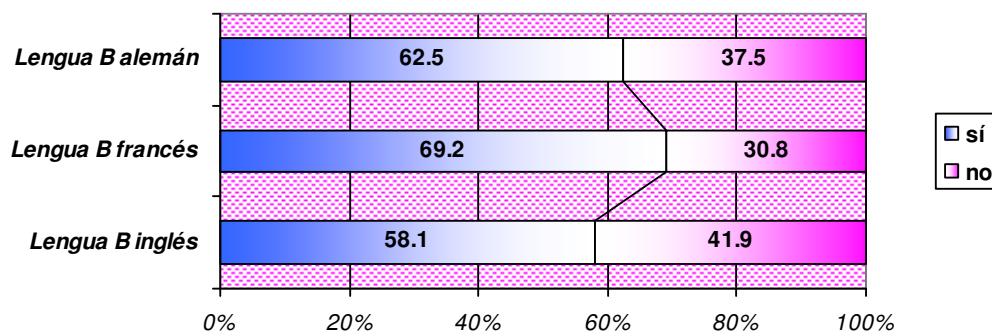


Gráfico 115: Lengua B – método tradicional

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	,759 ^a	2	,684
Razón de verosimilitud	,765	2	,682
Asociación lineal por lineal	,203	1	,652
N de casos válidos	73		

- a. 0 casillas (,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 5,92.

Medidas simétricas

		Valor	Sig. aproximada
Nominal por nominal	Phi	,102	,684
	V de Cramer	,102	,684
N de casos válidos		73	

- a. Asumiendo la hipótesis alternativa.
b. Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

Tabla 76: Pruebas de chi-cuadrado y medidas simétricas (Lengua B – método tradicional)

El gráfico anterior pone de manifiesto que, a pesar de las críticas, el método tradicional se sigue utilizando, según los estudiantes de intercambio de las tres lenguas B, aunque dicho método de enseñanza se emplea más en las clases de francés. No obstante, la tabla 76 demuestra que las dos variables son independientes.

5. 8. 38. Lengua B – método individual

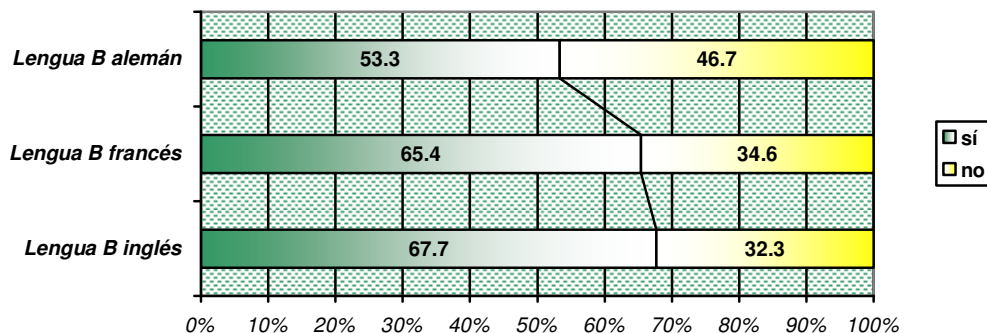


Gráfico 116: Lengua B – método individual

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	,949 ^a	2	,622
Razón de verosimilitud	,929	2	,628
Asociación lineal por lineal	,777	1	,378
N de casos válidos	72		

- a. 0 casillas (,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 5,42.

Medidas simétricas

		Valor	Sig. aproximada
Nominal por nominal	Phi	,115	,622
	V de Cramer	,115	,622
N de casos válidos		72	

- a. Asumiendo la hipótesis alternativa.
b. Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

Tabla 77: Pruebas de chi-cuadrado y medidas simétricas (Lengua B – método individual)

Al igual que el método tradicional, el método individual se utiliza en las clases de traducción, según más de la mitad de los estudiantes de las tres lenguas B. Cabe subrayar que en este análisis tampoco se puede demostrar una relación entre las variables cruzadas.

5. 8. 39. Lengua B – método grupo dentro de clase y Lengua B – método grupo fuera de clase

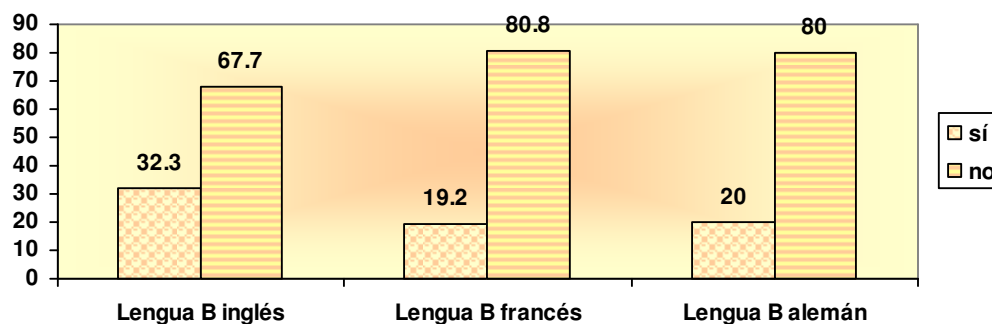


Gráfico 117: Lengua B – método grupo dentro de clase

Como ponen de manifiesto los gráficos 117 y 118, el método basado en el trabajo en grupo dentro de clase no se emplea con gran frecuencia, según los estudiantes de intercambio de las tres lenguas B, aunque destacan claramente los estudiantes de francés y alemán, quienes, en su mayoría (80,8% y 80%, respectivamente), declaran que dicho método de enseñanza se utiliza en las clases a las que asisten. Por el contrario, el método basado en el trabajo en grupo fuera de clase es empleado frecuentemente según la mayor parte de los estudiantes de lengua B francés y aproximadamente la mitad de los estudiantes de inglés. Los estudiantes de alemán, por su parte, manifiestan en su mayoría que dicho método de enseñanza no se emplea.

Es de subrayar que en ambos casos no se demuestra una relación entre las variables cruzadas.

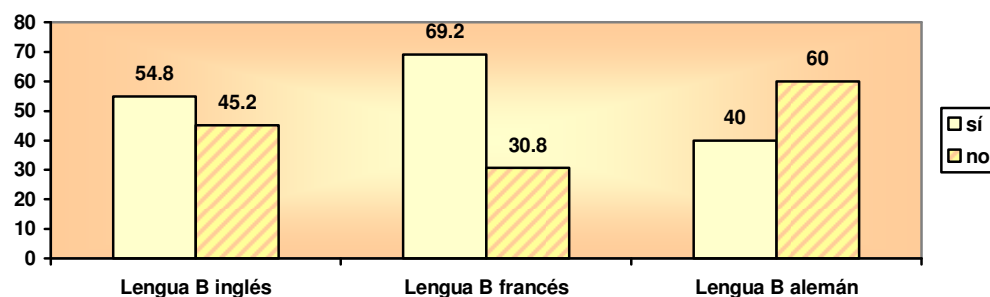


Gráfico 118: Lengua B – método grupo fuera de clase

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	1,533 ^a	2	,465
Razón de verosimilitud	1,522	2	,467
Asociación lineal por lineal	1,115	1	,291
N de casos válidos	72		

- a. 1 casillas (16,7%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 3,75.

Medidas simétricas

		Valor	Sig. aproximada
Nominal por nominal	Phi	,146	,465
	V de Cramer	,146	,465
N de casos válidos		72	

- a. Asumiendo la hipótesis alternativa.
b. Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

Tabla 78: Pruebas de chi-cuadrado y medidas simétricas (Lengua B – método grupo dentro de clase)

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	3,413 ^a	2	,181
Razón de verosimilitud	3,449	2	,178
Asociación lineal por lineal	,338	1	,561
N de casos válidos	72		

- a. 0 casillas (,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 6,46.

Medidas simétricas

		Valor	Sig. aproximada
Nominal por nominal	Phi	,218	,181
	V de Cramer	,218	,181
N de casos válidos		72	

- a. Asumiendo la hipótesis alternativa.
b. Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

Tabla 79: Pruebas de chi-cuadrado y medidas simétricas (Lengua B – método grupo fuera de clase)

5. 8. 40. Lengua B – método grupo autónomo

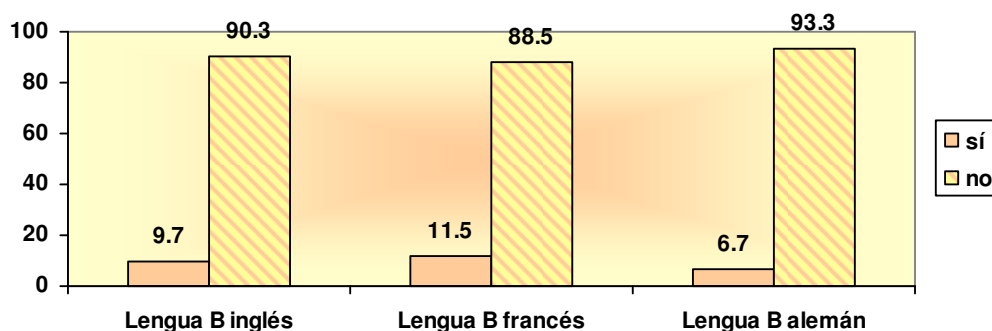


Gráfico 119: Lengua B – método grupo autónomo

El método basado en el trabajo en grupos autónomos no se emplea con gran frecuencia, a la luz de los datos obtenidos en el gráfico 119. Cabe mencionar que las dos variables, tal y como demuestra la siguiente tabla, son independientes.

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	,257 ^a	2	,879
Razón de verosimilitud	,270	2	,874
Asociación lineal por lineal	,052	1	,819
N de casos válidos	72		

a. 3 casillas (50,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 1,46.

Medidas simétricas

		Valor	Sig. aproximada
Nominal por nominal	Phi	,060	,879
	V de Cramer	,060	,879
N de casos válidos		72	

a. Asumiendo la hipótesis alternativa.

b. Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

Tabla 80: Pruebas de chi-cuadrado y medidas simétricas (Lengua B – método grupo autónomo)

5. 8. 41. Lengua B – proyectos y proyectos auténticos

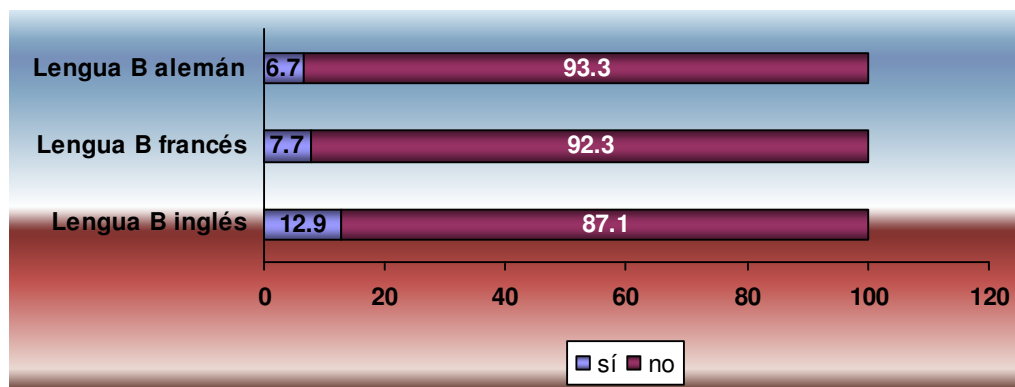


Gráfico 120: Lengua B – método proyectos

Como ya se ha dicho en el análisis univariable, los proyectos son un método poco popular entre los profesores, siempre según los estudiantes de intercambio de las tres lenguas B. En cuanto a los proyectos auténticos, éstos no se emplean en ninguna de las clases a las que asisten dichos estudiantes. Las pruebas de chi-cuadrado demuestran una independencia de las variables examinadas.

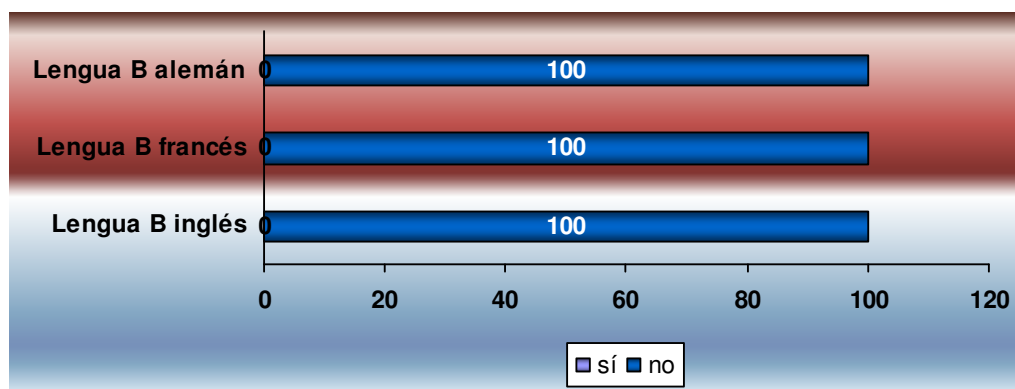


Gráfico 121: Lengua B – método proyecto auténtico

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	,639 ^a	2	,727
Razón de verosimilitud	,635	2	,728
Asociación lineal por lineal	,552	1	,457
N de casos válidos	72		

a. 3 casillas (50,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 1,46.

Medidas simétricas

		Valor	Sig. aproximada
Nominal por nominal	Phi	,094	,727
	V de Cramer	,094	,727
N de casos válidos		72	

- Asumiendo la hipótesis alternativa.
- Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

Tabla 81: Pruebas de chi-cuadrado y medidas simétricas (Lengua B – método proyectos)

5. 8. 42. Lengua B – evaluación igual

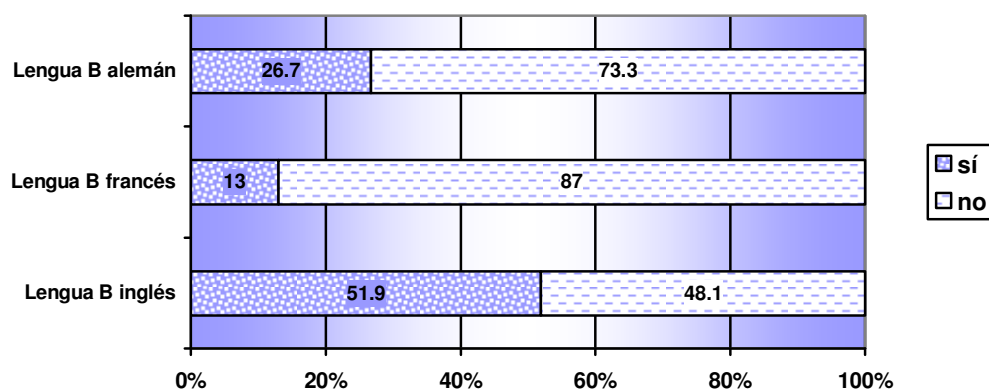


Gráfico 122: Lengua B – evaluación igual

Las diferencias de opiniones de los estudiantes de lengua B inglés acerca del tema de la evaluación son ostensibles. Aproximadamente la mitad del alumnado de lengua B inglés considera que los profesores evalúan igual a todos los estudiantes, mientras que la otra mitad opina lo contrario. Por otra parte, alrededor de tres cuartos de los estudiantes de alemán, así como nueve de cada diez estudiantes de francés son de la opinión de que hay distintos tipos de evaluación para los dos grupos de estudiantes.

Además, según se refleja en la tabla 82, hay una correlación positiva moderada entre las dos variables.

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	8,837 ^a	2	,012
Corrección por continuidad			
Razón de verosimilitud	9,190	2	,010
Asociación lineal por lineal	4,243	1	,039
N de casos válidos	65		

- a. 1 casillas (16,7%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 4,85.

Medidas simétricas

		Valor	Error típ. asint. ^a	T aproximada ^b	Sig. aproximada
Nominal por nominal	Phi	,369			,012
	V de Cramer	,369			,012
N de casos válidos		65			

a. Asumiendo la hipótesis alternativa.

b. Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

Tabla 82: Pruebas de chi-cuadrado y medidas simétricas (Lengua B – evaluación igual)

5. 8. 43. Lengua B – consideración de la lengua materna en la evaluación

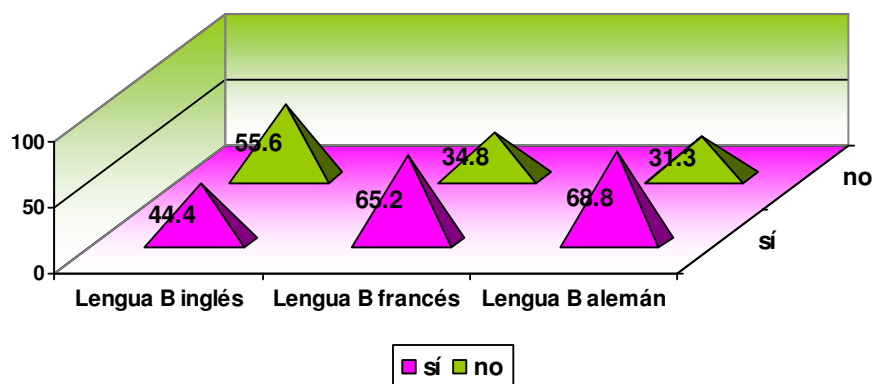


Gráfico 123: Lengua B – consideración de la lengua materna en la evaluación

Dos tercios de los estudiantes de intercambio de las lenguas francesa y alemana opinan que durante el proceso de evaluación se toma en consideración la lengua materna. En el caso del inglés, sin embargo, son menos de la mitad los estudiantes que opinan que se tiene en cuenta su lengua materna en la evaluación. El chi-cuadrado de Pearson no corrobora una dependencia de las dos variables.

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	3,274 ^a	2	,195
Razón de verosimilitud	3,284	2	,194
Asociación lineal por lineal	2,786	1	,095
N de casos válidos	66		

- a. 0 casillas (,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 6,79.

Medidas simétricas

		Valor	Sig. aproximada
Nominal por nominal	Phi	,223	,195
	V de Cramer	,223	,195
N de casos válidos		66	

- a. Asumiendo la hipótesis alternativa.
b. Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

Tabla 83: Pruebas de chi-cuadrado y medidas simétricas (Lengua B – consideración de la lengua materna en la evaluación)

5. 8. 44. Lengua B – consideración de estudios en la universidad de origen

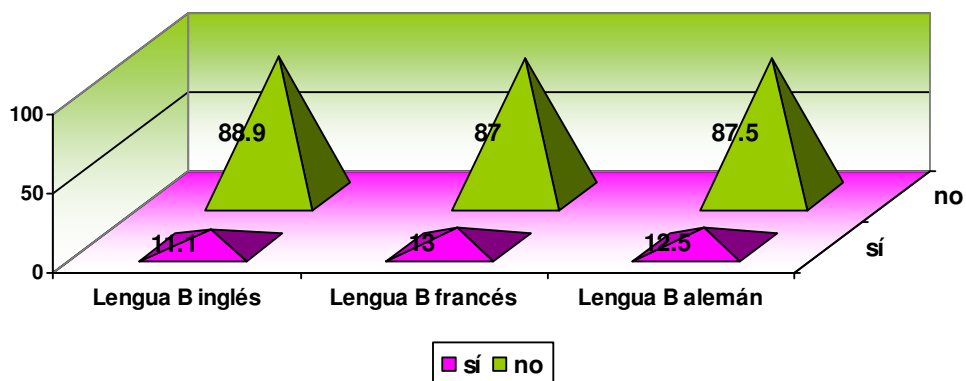


Gráfico 124: Lengua B – consideración de estudios en la universidad de origen

El porcentaje de estudiantes que opinan que se toma en consideración sus estudios en la universidad de origen supera ligeramente el 10% en las tres lenguas B. La tabla 84 no confirma una relación entre las variables cruzadas.

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	,046 ^a	2	,977
Razón de verosimilitud	,047	2	,977
Asociación lineal por lineal	,025	1	,874
N de casos válidos	66		

a. 3 casillas (50,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 1,94.

Medidas simétricas

		Valor	Sig. aproximada
Nominal por nominal	Phi	,027	,977
	V de Cramer	,027	,977
N de casos válidos		66	

- Asumiendo la hipótesis alternativa.
- Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

Tabla 84: Pruebas de chi-cuadrado y medidas simétricas (Lengua B – consideración de estudios en la universidad de origen)

5. 8. 45. Lengua B – cómo se debería evaluar

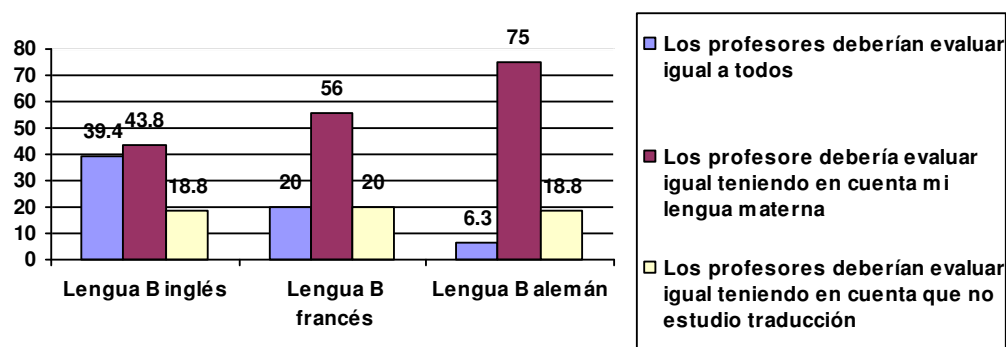


Gráfico 125: Lengua B – cómo se debería evaluar

Tres cuartos de los estudiantes de alemán y un poco más de la mitad de los estudiantes de francés opinan que los estudiantes de intercambio deberían ser evaluados igual que el resto de los estudiantes, pero teniendo en cuenta su lengua materna. La misma opinión comparten cuatro de cada diez estudiantes de inglés, aunque otros cuatro de diez opinan que debería haber un único tipo de evaluación para todos los estudiantes, sin consideración de ninguna circunstancia especial. Respecto a los estudios que cursan los estudiantes, sólo uno de cada cinco cree que se trata de un

factor que se debería considerar a la hora de la evaluación.

En la tabla 85 se confirma una correlación débil entre las dos variables.

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	6,840 ^a	2	,033
Corrección por continuidad			
Razón de verosimilitud	7,553	2	,023
Asociación lineal por lineal	6,683	1	,010
N de casos válidos	74		

a. 1 casillas (16,7%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 4,11.

Medidas simétricas

		Valor	Error típ. asint. ^a	T aproximada ^b	Sig. aproximada
Nominal por nominal	Phi	,304			,033
	V de Cramer	,304			,033
N de casos válidos		74			

a. Asumiendo la hipótesis alternativa.

b. Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

Tabla 85: Pruebas de chi-cuadrado y medidas simétricas (Lengua B – como se debería evaluar)

5. 8. 46. Lengua B – evaluación de competencias

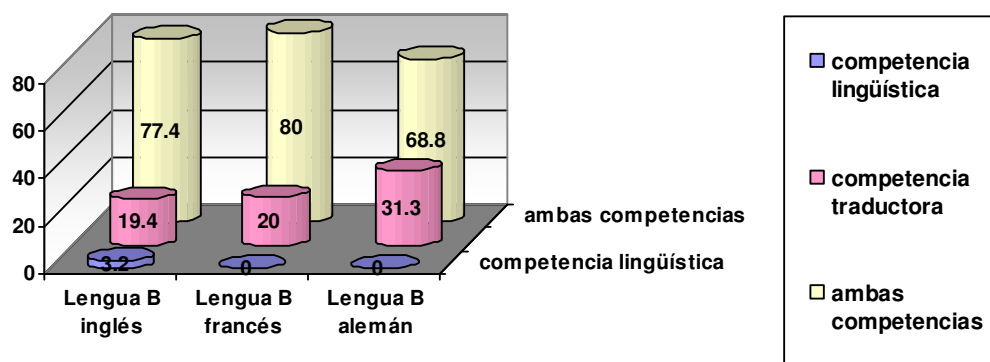


Gráfico 126: Lengua B – qué se evalúa

Con respecto a la evaluación de las competencias por parte de los profesores, hay un acuerdo entre los estudiantes de las tres lenguas B, dado que la mayoría opina que se evalúan ambas competencias. No obstante, una tercera parte de los estudiantes de lengua B alemán y uno de cada cinco estudiantes de lengua B inglés y francés consideran que se evalúa exclusivamente la competencia traductora.

Cabe destacar que, según confirma la tabla 86, no se puede constatar una relación entre las dos variables.

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	2,249 ^a	4	,690
Corrección por continuidad			
Razón de verosimilitud	2,556	4	,635
Asociación lineal por lineal	,059	1	,809
N de casos válidos	72		

- a. 4 casillas (44,4%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5.
La frecuencia mínima esperada es ,22.

Medidas simétricas

		Valor	Error típ. asint. ^a	T aproximada ^b	Sig. aproximada
Nominal por nominal	Phi	,177			,690
	V de Cramer	,125			,690
N de casos válidos		72			

- a. Asumiendo la hipótesis alternativa.

- b. Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

Tabla 86: Pruebas de chi-cuadrado y medidas simétricas (Lengua B – evaluación de competencias)

5. 8. 47. Lengua B – evaluación de progresión

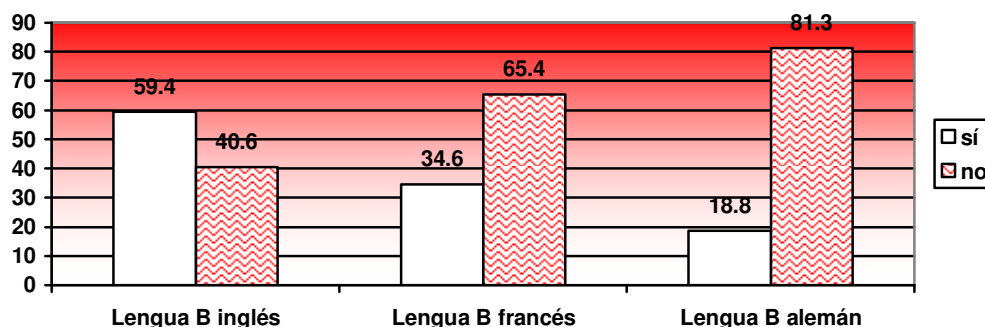


Gráfico 127: Lengua B - evaluación de progresión

En el gráfico anterior se pueden constatar variaciones llamativas entre los resultados de las tres lenguas B. Así pues, seis de cada diez estudiantes de lengua B inglés consideran que en la evaluación se tiene en cuenta su progresión personal en la materia, mientras que lo mismo opinan solamente tres de cada diez estudiantes de francés y dos de de cada diez estudiantes de alemán. Cabe subrayar que la tabla 87 evidencia una relación débil entre las dos variables.

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	8,104 ^a	2	,017
Razón de verosimilitud	8,417	2	,015
Asociación lineal por lineal	7,865	1	,005
N de casos válidos	74		

- a. 0 casillas (,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 6,70.

Medidas simétricas

		Valor	Sig. aproximada
Nominal por nominal	Phi	,331	,017
	V de Cramer	,331	,017
N de casos válidos		74	

- a. Asumiendo la hipótesis alternativa.
b. Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

Tabla 87: Pruebas de chi-cuadrado y medidas simétricas (Lengua B – evaluación de progresión)

5. 8. 48. Lengua B- evaluación de asistencia

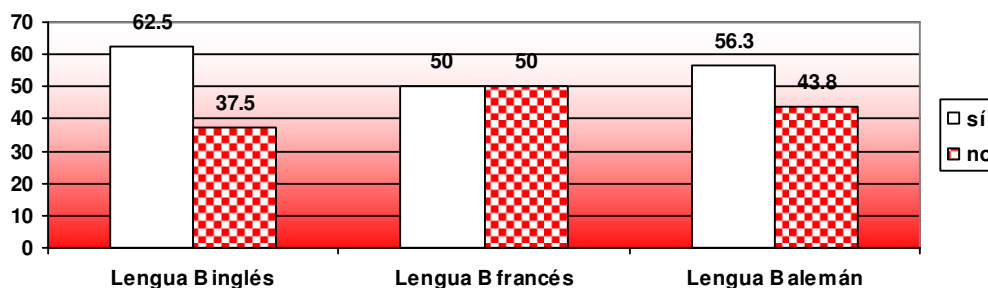


Gráfico 128: Lengua B- evaluación de asistencia

Dos de cada tres estudiantes de intercambio de lengua B inglesa declaran que se evalúa su asistencia a clase, mientras que en el caso de francés y alemán esto mismo ocurre únicamente con uno de cada dos. Las pruebas de chi-cuadrado confirman una independencia entre las dos variables.

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	,915 ^a	2	,633
Razón de verosimilitud	,917	2	,632
Asociación lineal por lineal	,332	1	,564
N de casos válidos	74		

- a. 0 casillas (.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 6,92.

Medidas simétricas

		Valor	Sig. aproximada
Nominal por nominal	Phi	,111	,633
	V de Cramer	,111	,633
N de casos válidos		74	

- a. Asumiendo la hipótesis alternativa.
b. Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

Tabla 88: Pruebas de chi-cuadrado y medidas simétricas (Lengua B – evaluación de asistencia)

5. 8. 49. Lengua B – evaluación de participación

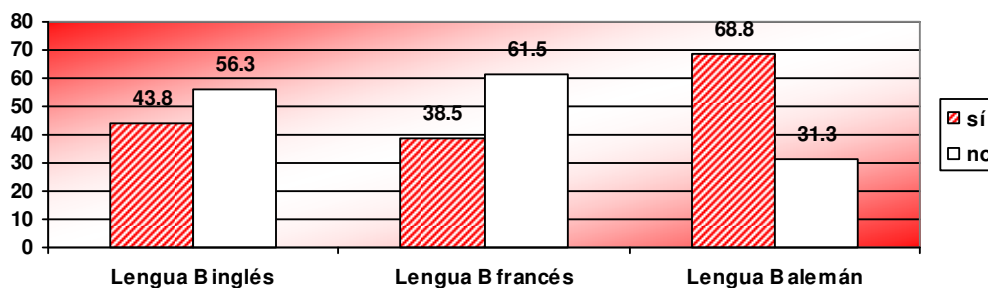


Gráfico129: Lengua B – evaluación de participación

Tal y como evidencia el gráfico 129, dos de cada tres estudiantes de alemán opinan que se evalúa su participación en clase, mientras que en el caso de los estudiantes de inglés y francés sólo cuatro de cada diez comparten esta opinión. El chi-cuadrado de Pearson demuestra una independencia de las variables.

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	3,930 ^a	2	,140
Razón de verosimilitud	3,988	2	,136
Asociación lineal por lineal	1,854	1	,173
N de casos válidos	74		

- a. 0 casillas (.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 7,57.

Medidas simétricas

		Valor	Sig. aproximada
Nominal por nominal	Phi	,230	,140
	V de Cramer	,230	,140
N de casos válidos		74	

- a. Asumiendo la hipótesis alternativa.
b. Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

Tabla 89: Pruebas de chi-cuadrado y medidas simétricas (Lengua B – evaluación de participación)

5. 8. 50. Lengua B –evaluación de deberes / traducciones

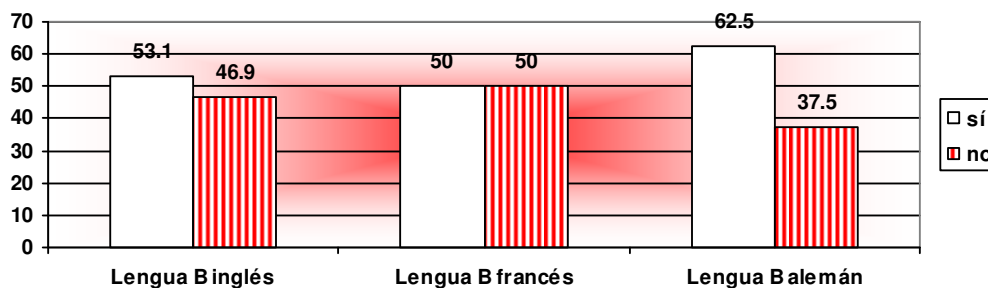


Gráfico 130: Lengua B – evaluación de deberes / traducciones

Los deberes y la preparación de las traducciones son un factor que se considera en la evaluación, según gran parte de los estudiantes de alemán. De los estudiantes de lengua B inglés y francés, una mitad opina que se considera, mientras que la otra opina lo contrario. Las pruebas que incluimos a continuación no afirman una dependencia de las dos variables.

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	,643 ^a	2	,725
Razón de verosimilitud	,649	2	,723
Asociación lineal por lineal	,242	1	,622
N de casos válidos	74		

- a. 0 casillas (,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 7,35.

Medidas simétricas

		Valor	Sig. aproximada
Nominal por nominal	Phi	,093	,725
	V de Cramer	,093	,725
N de casos válidos		74	

- a. Asumiendo la hipótesis alternativa.
b. Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

Tabla 90: Pruebas de chi-cuadrado y medidas simétricas (Lengua B – evaluación de deberes / traducciones)

5. 8. 51. Lengua B – evaluación de profesionalidad

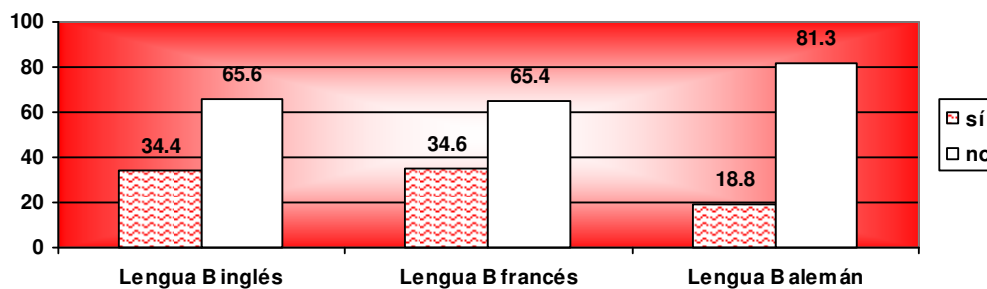


Gráfico 131: Lengua B – evaluación de profesionalidad

La profesionalidad es un factor poco considerado en la evaluación según la mayor parte de los estudiantes de lengua B alemán. De los estudiantes de las otras dos lenguas, un tercio opina que dicho factor sí se considera, mientras que los dos tercios restantes opinan lo contrario. Las dos variables cruzadas son independientes, según se refleja en la tabla a continuación.

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	1,449 ^a	2	,484
Razón de verosimilitud	1,555	2	,460
Asociación lineal por lineal	,947	1	,330
N de casos válidos	74		

- a. 1 casillas (16,7%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 4,97.

Medidas simétricas

		Valor	Sig. aproximada
Nominal por nominal	Phi	,140	,484
	V de Cramer	,140	,484
N de casos válidos		74	

- a. Asumiendo la hipótesis alternativa.
 b. Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

Tabla 91: Pruebas de chi-cuadrado y medidas simétricas (Lengua B – evaluación de profesionalidad)

A modo de conclusión, se puede decir que según los estudiantes de lengua B alemán, los factores que más se tienen en cuenta por los profesores durante el proceso de evaluación son la participación y los deberes, seguidos de la asistencia a clase. Entre los factores que menos se consideran son la progresión y la profesionalidad a la hora de efectuar las traducciones.

Los estudiantes de inglés, por otra parte, manifiestan que se toman en consideración la asistencia y la progresión, mientras que los estudiantes de francés opinan que cuentan la asistencia y los deberes.

5. 8. 52. País de la universidad de origen – preparación organizada

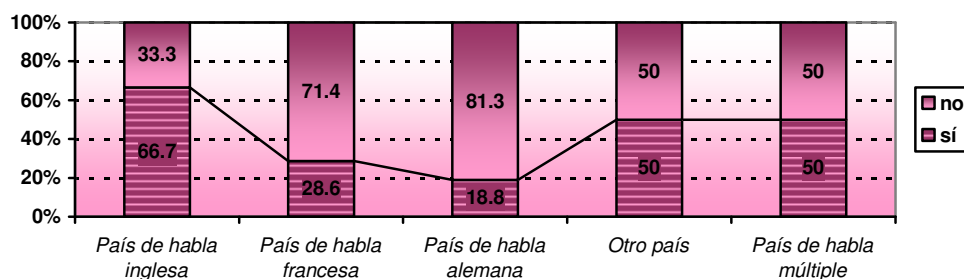


Gráfico132: País de la universidad de origen – preparación organizada

El gráfico 132 evidencia que la preparación de los estudiantes de intercambio difiere de un país a otro. Los estudiantes que provienen de países de habla inglesa han recibido, en su mayoría, algún tipo de preparación antes de llegar a Granada, mientras que la mayor parte de los estudiantes de países de habla francesa y alemana no recibieron preparación alguna. Respecto a los estudiantes de países de habla múltiple (Suiza, Canadá, y otros) y de otros países, los resultados están muy igualados, dado que la mitad de los estudiantes fue preparada para su estancia en Granada, mientras que la otra mitad no. El hecho de preparar a los futuros estudiantes de intercambio depende de la tradición académica de cada país. La tabla 92 confirma la existencia de una correlación positiva moderada entre las dos variables analizadas.

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	13,077 ^a	4	,011
Corrección por continuidad			
Razón de verosimilitud	13,617	4	,009
Asociación lineal por lineal	5,471	1	,019
N de casos válidos	76		

a. 4 casillas (40,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,89.

Medidas simétricas

		Valor	Error típ. asint. ^a	T aproximada ^b	Sig. aproximada
Nominal por nominal	Phi	,415			,011
	V de Cramer	,415			,011
N de casos válidos		76			

a. Asumiendo la hipótesis alternativa.

b. Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

Tabla 92: Pruebas de chi-cuadrado y medidas simétricas (País de la universidad de origen – preparación organizada)

5. 8. 53. País de la universidad de origen – asistir a la clase en una lengua extranjera

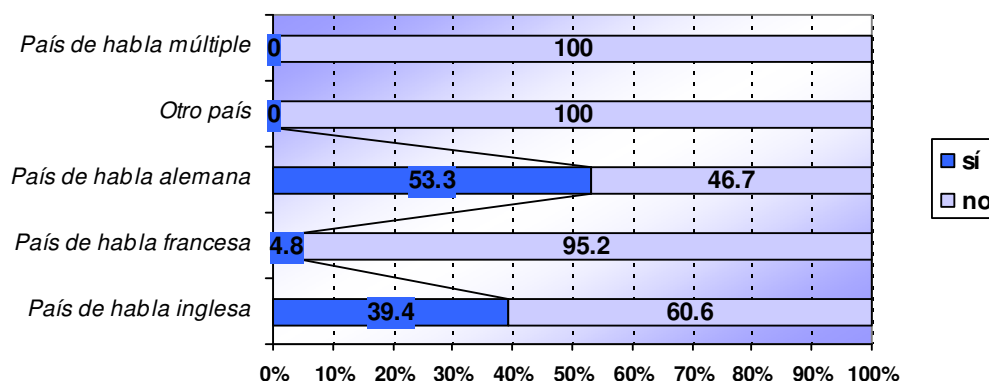


Gráfico 133: País de la universidad de origen – asistencia a clase en una lengua extranjera

Como ya hemos dicho en el análisis bivariable de los ítems Lengua B y problemas académicos, los problemas encontrados no son los mismos para todos los estudiantes de intercambio. En el gráfico anterior, observamos que los problemas académicos difieren también, según el país de procedencia de los estudiantes. Más de la mitad de los estudiantes que provienen de un país de habla alemana encuentran dificultades por asistir a clase en una lengua extranjera, mientras que para sus compañeros de países de habla francesa dicha dificultad es insignificante. Cabe mencionar que, tal y como evidencia la tabla a continuación, existe una dependencia moderada entre las variables que cruzamos.

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	14,387 ^a	4	,006
Razón de verosimilitud	17,747	4	,001
Asociación lineal por lineal	,852	1	,356
N de casos válidos	75		

a. 5 casillas (50,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,59.

Medidas simétricas

		Valor	Sig. aproximada
Nominal por nominal	Phi	,438	,006
	V de Cramer	,438	,006
N de casos válidos		75	

a. Asumiendo la hipótesis alternativa.

b. Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

Tabla 93: Pruebas de chi-cuadrado y medidas simétricas (País de la universidad de origen – asistencia a clase en una lengua extranjera)

5. 8. 54. País de la universidad de origen – comunicación en una lengua extranjera en clase

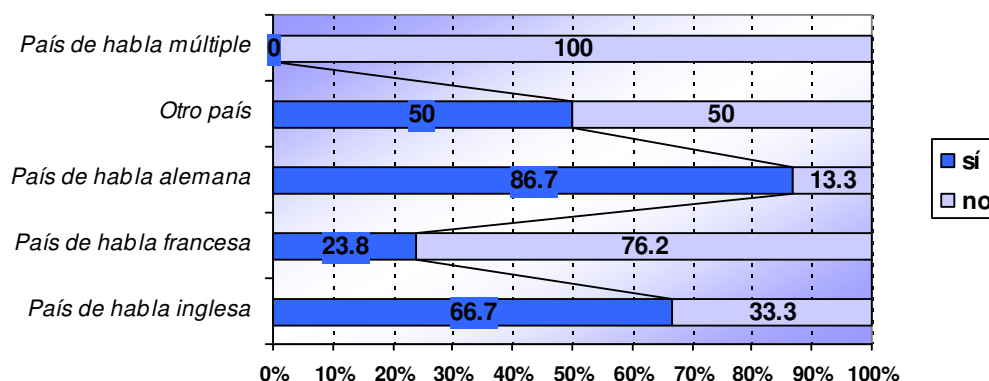


Gráfico 134: País de la universidad de origen – comunicación en una lengua extranjera en clase

Son los alumnos de países germanoparlantes los que más problemas de comunicación tienen dentro de clase. También los estudiantes de países anglófonos lo consideran un problema, aunque en menor grado. Por el contrario, la mayor parte de los estudiantes de países de habla francesa no considera la comunicación como un problema. El chi-cuadrado de Pearson demuestra la existencia de una relación moderada entre las dos variables.

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	18,684 ^a	4	,001
Razón de verosimilitud	20,501	4	,000
Asociación lineal por lineal	,373	1	,541
N de casos válidos	75		

a. 4 casillas (40,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,88.

Medidas simétricas

		Valor	Sig. aproximada
Nominal por nominal	Phi	,499	,001
	V de Cramer	,499	,001
N de casos válidos		75	

a. Asumiendo la hipótesis alternativa.

b. Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

Tabla 94: Pruebas de chi-cuadrado y medidas simétricas (País de la universidad de origen – asistencia a clase en una lengua extranjera)

5. 8. 55. País de la universidad de origen – exámenes en una lengua extranjera

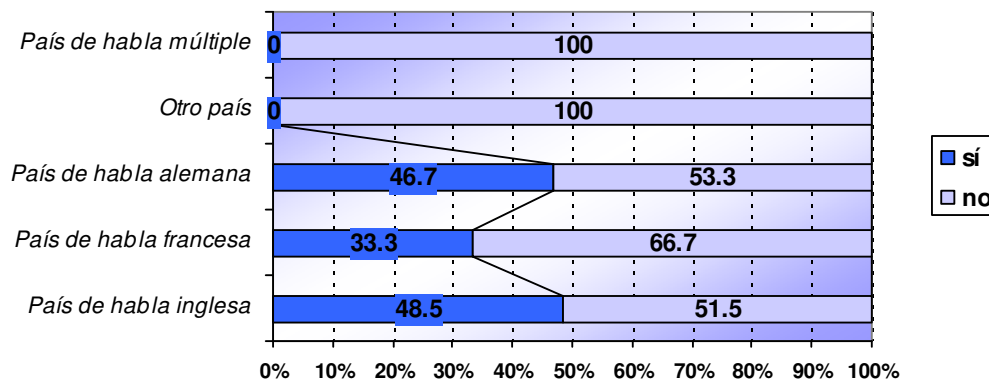


Gráfico 135: País de la universidad de origen – exámenes en una lengua extranjera

Como se puede constatar en el gráfico 135, examinarse en una lengua extranjera supone una dificultad para uno de cada dos estudiantes procedentes de países de habla inglesa y alemana, mientras que para los estudiantes de países francófonos sólo uno de cada tres encuentra dificultades en los exámenes. En cuanto a los estudiantes de los demás países o de países de habla múltiple, los exámenes no suponen ninguna dificultad. Cabe destacar que la política respecto a la participación de exámenes depende de un país a otro y de una universidad a otra. Muchas universidades alemanas, por ejemplo, no requieren la participación en un examen, sino solamente la asistencia y participación a las clases para conseguir los créditos requeridos, mientras que en algunas universidades británicas los estudiantes de intercambio deben realizar un trabajo durante su estancia en el extranjero por el que serán evaluados.

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	5,657 ^a	4	,226
Razón de verosimilitud	7,773	4	,100
Asociación lineal por lineal	2,753	1	,097
N de casos válidos	75		

a. 4 casillas (40,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,80.

Medidas simétricas

		Valor	Sig. aproximada
Nominal por nominal	Phi	,275	,226
	V de Cramer	,275	,226
N de casos válidos		75	

- Asumiendo la hipótesis alternativa.
- Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

Tabla 95: Pruebas de chi-cuadrado y medidas simétricas (País de la universidad de origen – exámenes en una lengua extranjera)

5. 8. 56. País de la universidad de origen – alto nivel académico

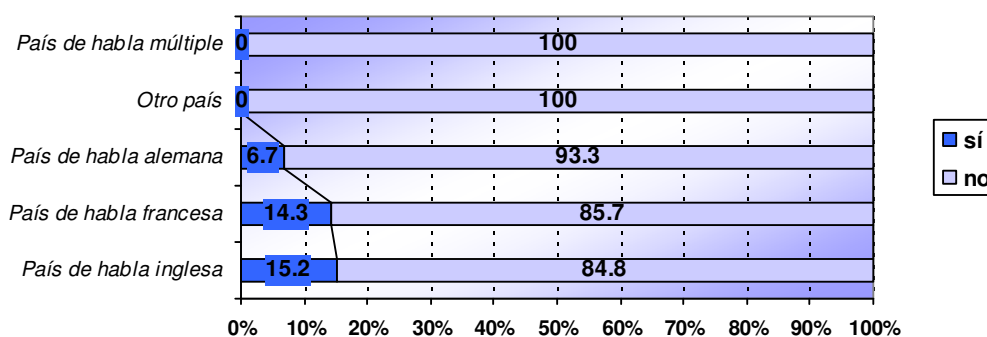


Gráfico 136: País de la universidad de origen – alto nivel académico

Los problemas relacionados con el nivel académico son escasos en los estudiantes independientemente de sus países de origen, aunque son los estudiantes de países angloparlantes los que mayor dificultad ven en el elevado nivel académico.

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	1,636 ^a	4	,802
Razón de verosimilitud	2,394	4	,664
Asociación lineal por lineal	1,415	1	,234
N de casos válidos	75		

- 7 casillas (70,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,24.

Medidas simétricas

		Valor	Sig. aproximada
Nominal por nominal	Phi	,148	,802
	V de Cramer	,148	,802
N de casos válidos		75	

- Asumiendo la hipótesis alternativa.
- Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

Tabla 96: Pruebas de chi-cuadrado y medidas simétricas (País de la universidad de origen – alto nivel académico)

5. 8. 57. País de la universidad de origen – problemas con las diferencias en los métodos

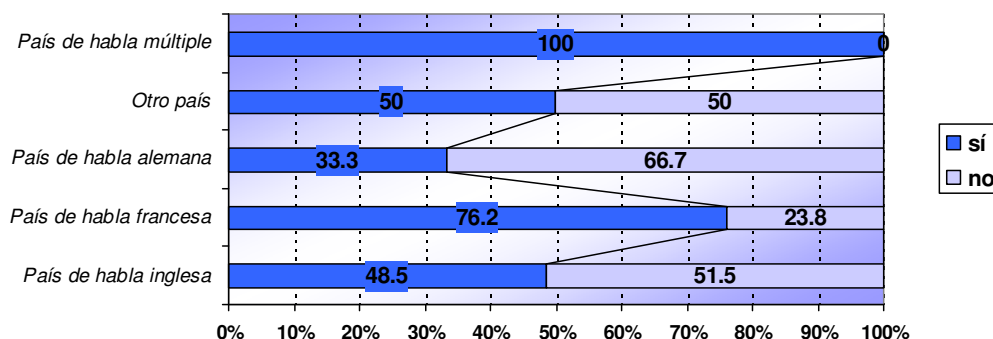


Gráfico 137: País de la universidad de origen – problemas con las diferencias en los métodos

Los problemas relacionados con la diferencia en los métodos de enseñanza difieren de un grupo de estudiantes a otro. Mientras que para los estudiantes de países de habla alemana dichos problemas son mencionados solamente por una tercera parte, los estudiantes de los países francófonos tienen, en su mayoría, dificultades a raíz de dichas diferencias. En cuanto a los estudiantes de países de habla inglesa o de otros países, la mitad lo considera un problema mientras que la otra mitad no. De los estudiantes de países de habla múltiple, todos los estudiantes han tenido problemas relacionados con las diferencias de los métodos. El chi-cuadrado de Pearson, aunque no demuestra claramente una dependencia entre las dos variables, sí indica la existencia de una posible relación.

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	8,883 ^a	4	,064
Razón de verosimilitud	9,907	4	,042
Asociación lineal por lineal	,069	1	,793
N de casos válidos	75		

a. 4 casillas (40,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,91.

Medidas simétricas

		Valor	Sig. aproximada
Nominal por nominal	Phi	,344	,064
	V de Cramer	,344	,064
N de casos válidos		75	

a. Asumiendo la hipótesis alternativa.

b. Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

Tabla 97: Pruebas de chi-cuadrado y medidas simétricas (País de la universidad de origen – problemas con las diferencias en los métodos)

5. 8. 58. País de la universidad de origen – problemas con los métodos de enseñanza de la FTI de Granada

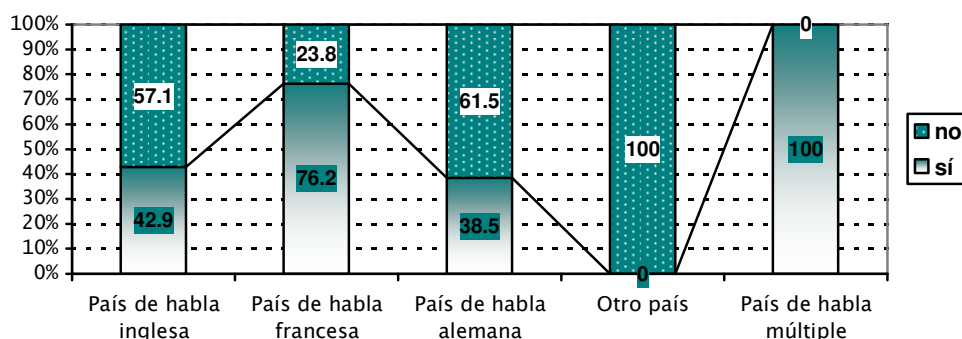


Gráfico 138: País de la universidad de origen – problemas con los métodos de enseñanza de la FTI de Granada

De nuevo se pueden observar opiniones muy diversas ya no sólo en cuanto a la diferencia en los métodos, sino a los métodos de enseñanza empleados en las clases de traducción de la FTI. Aproximadamente seis de cada diez alumnos de países de habla inglesa y alemana han tenido problemas relacionados con métodos de enseñanza concretos, mientras que esto se aplica a sólo dos de cada diez estudiantes de países francófonos. De los estudiantes de países de habla múltiple todos han tenido algún problema semejante, aunque ninguno de los estudiantes de otros países ha experimentado dificultades con los métodos de la FTI.

Como podemos constatar al comparar los resultados de este análisis con el anterior, los estudiantes de intercambio que afrontaron un método distinto al que estaban acostumbrados tuvieron problemas con los métodos de enseñanza de la FTI. Este hecho demuestra, aparte de una correlación positiva moderada entre las dos variables, como se puede constatar en la tabla 98, que los estudiantes no estaban preparados para afrontar un cambio en los métodos de enseñanza, lo que equivale a una desorientación en el nuevo sistema académico, a un “choque educativo”, tal y como analizamos en la parte teórica del presente trabajo.

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	12,978 ^a	4	,011
Corrección por continuidad			
Razón de verosimilitud	15,590	4	,004
Asociación lineal por lineal	,012	1	,911
N de casos válidos	68		

a. 4 casillas (40,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,97.

Medidas simétricas

		Valor	Error típ. asint. ^a	T aproximada ^b	Sig. aproximada
Nominal por nominal	Phi	,437			,011
	V de Cramer	,437			,011
N de casos válidos		68			

a. Asumiendo la hipótesis alternativa.

b. Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

Tabla 98: Pruebas de chi-cuadrado y medidas simétricas (País de la universidad de origen – problemas con los métodos de enseñanza de la FTI de Granada)

5. 9. Discusión del análisis bivariable de los cuestionarios de los estudiantes de intercambio

Como hemos podido constatar a lo largo de la exposición de los resultados del análisis bivariable, hay diferencias ostensibles entre los estudiantes de las tres lenguas B, tanto en su perfil como en sus opiniones y percepciones.

Respecto al perfil de los estudiantes de movilidad, cabe señalar que los estudiantes de alemán son mayores en edad que el resto y que casi la mitad proviene de carreras de traducción y/o interpretación. Para la mayoría la estancia en Granada es el segundo intercambio. Su nivel de castellano es el más bajo de los tres grupos, pero la mayoría ya había participado en una asignatura de traducción antes de llegar a Granada.

Los estudiantes de francés son los que mayor nivel de español tienen. La mayoría estudia Lenguas Aplicadas y ha participado en asignaturas de traducción antes. La mayor parte, además, había efectuado otro intercambio.

El alumnado de inglés estudia o bien Lenguas Aplicadas o bien Filología hispánica, y en su mayoría no había participado en asignaturas de traducción ni había participado en otro intercambio.

En cuanto a la preparación para la estancia en Granada, los estudiantes de inglés son los que mejor han sido preparados, mientras que los estudiantes de alemán apenas recibieron una preparación.

Entre los problemas más citados por el alumnado de inglés y francés se encuentran las diferencias en los métodos de enseñanza entre su universidad y la Universidad de Granada, mientras que para los estudiantes de alemán los problemas administrativos y la comunicación en una lengua extranjera dentro de clase ocupan el primer puesto.

Respecto al método de enseñanza más utilizado en las clases, los alumnos de francés y alemán señalan el método tradicional, mientras que los estudiantes de inglés, el método individual. El método basado en los grupos que trabajan fuera de clase se emplea sobre todo en las clases de francés, pero se usa también en las clases de inglés y alemán, aunque en menor grado. De acuerdo con los métodos, la forma más popular tanto dentro como fuera de clase sigue siendo el trabajo individual, según los estudiantes de las tres lenguas B, seguido por el trabajo en parejas bilingües. El trabajo en grupos bi- o multilingües se usa en las clases de inglés y francés, mientras que en las clases de alemán es mucho menos popular.

En lo que se refiere a la evaluación, la mitad de los estudiantes de inglés señala que todos los estudiantes se evalúan igual, mientras que los alumnos de francés y alemán manifiestan que su lengua materna se toma en consideración a la hora de ser evaluados.

Como hemos podido ver, los estudiantes de las tres lenguas B difieren mucho en cuanto a su perfil, lo que sin duda conduce a opiniones y percepciones diversas. También es verdad que dicho perfil puede influir en la planificación de la clase o en la elección de la metodología o de la forma de trabajo por parte del profesor, dado que la clase se debería planificar en torno a los conocimientos previos y de las experiencias de los estudiantes.

5. 10. Análisis bivariado del cuestionario de los profesores

A continuación expondremos los resultados obtenidos mediante el análisis bivariado, en el que cruzamos la variable “Lengua B” con otras variables, con el fin de detectar las diferencias y similitudes en las opiniones de los profesores de las tres

lenguas B. Cabe destacar, sin embargo, que el número de participantes, a pesar de representar más del 50% de la población total, es limitado, por lo que la mayoría de las veces no se han podido establecer dependencias entre las variables cruzadas. Así pues, nos limitaremos a presentar las pruebas de chi-cuadrado y las medidas simétricas solamente en el caso de que se puedan demostrar relaciones de dependencia entre las variables cruzadas.

5. 10. 1. Lengua B – porcentajes

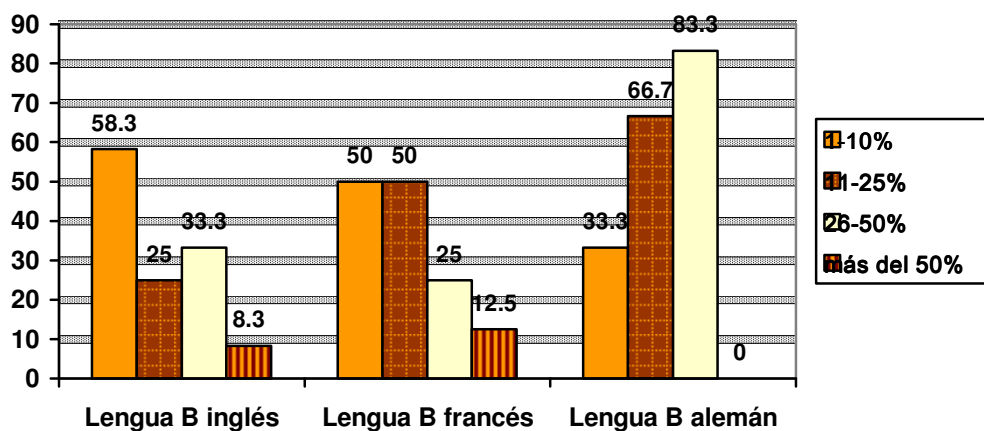


Gráfico 139: Lengua B – porcentajes

Según los resultados obtenidos, las diferencias en los porcentajes de los estudiantes de intercambio en las tres lenguas B son ostensibles. Así, los profesores de lengua B alemán declaran en su mayoría que los porcentajes de los estudiantes visitantes oscilan entre el 26 y el 50%, mientras que según seis de cada diez profesores de inglés, dicho porcentaje no supera el 10%. Por el contrario, los profesores de lengua B francés manifiestan que los porcentajes se encuentran – dependiendo del grupo– entre el 1-10% y el 11-25%.

Así pues, podría concluirse que en las clases de alemán es donde más estudiantes de intercambio se reciben, aunque es de destacar que en dichas clases el porcentaje del estudiantado visitante es tan alto porque los estudiantes locales son menos numerosos, comparados con las clases de inglés y francés. Es decir, la mayor parte de estudiantes de intercambio asisten a clases de lengua B inglés y francés, pero constituyen un porcentaje menor, dado que se incorporan a un grupo más numeroso.

Cabe mencionar que sólo al cruzar las variables *Lengua B* y *25-50% de*

estudiantes de intercambio se indica la posibilidad de una relación entre las dos variables.

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	5,515 ^a	2	,063
Razón de verosimilitud	5,745	2	,057
Asociación lineal por lineal	2,969	1	,085
N de casos válidos	26		

a. 4 casillas (66,7%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 2,54.

Medidas simétricas

		Valor	Sig. aproximada
Nominal por nominal	Phi	,461	,063
	V de Cramer	,461	,063
N de casos válidos		26	

a. Asumiendo la hipótesis alternativa.

b. Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

Tabla 99: Pruebas de chi-cuadrado y medidas simétricas (Lengua B – 25-50% de estudiantes de intercambio)

5. 10. 2. Lengua B – aviso

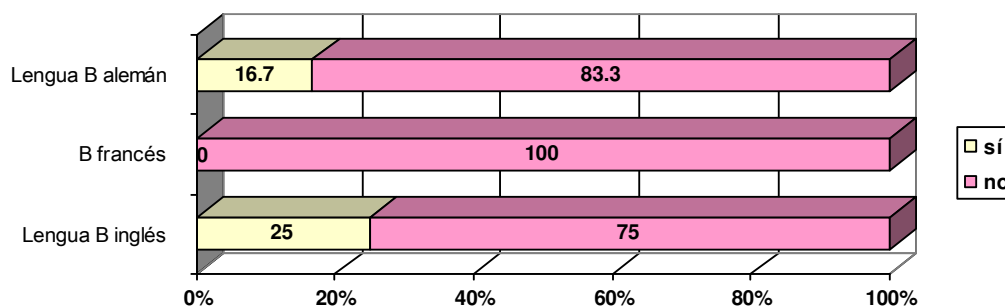


Gráfico 140: Lengua B – aviso

En el gráfico 140 se refleja que sólo una cuarta parte de los profesores de inglés fueron avisados de la incorporación de estudiantes visitantes a sus clases. En el caso de los profesores de alemán, dicho porcentaje es aún menor, mientras que ninguno de los profesores de francés recibió aviso previo. Cabe mencionar, sin embargo, que muchos profesores declararon durante las entrevistas que, a pesar de no ser avisados, ellos cuentan con la presencia de dichos estudiantes.

5. 10. 3. Lengua B – información

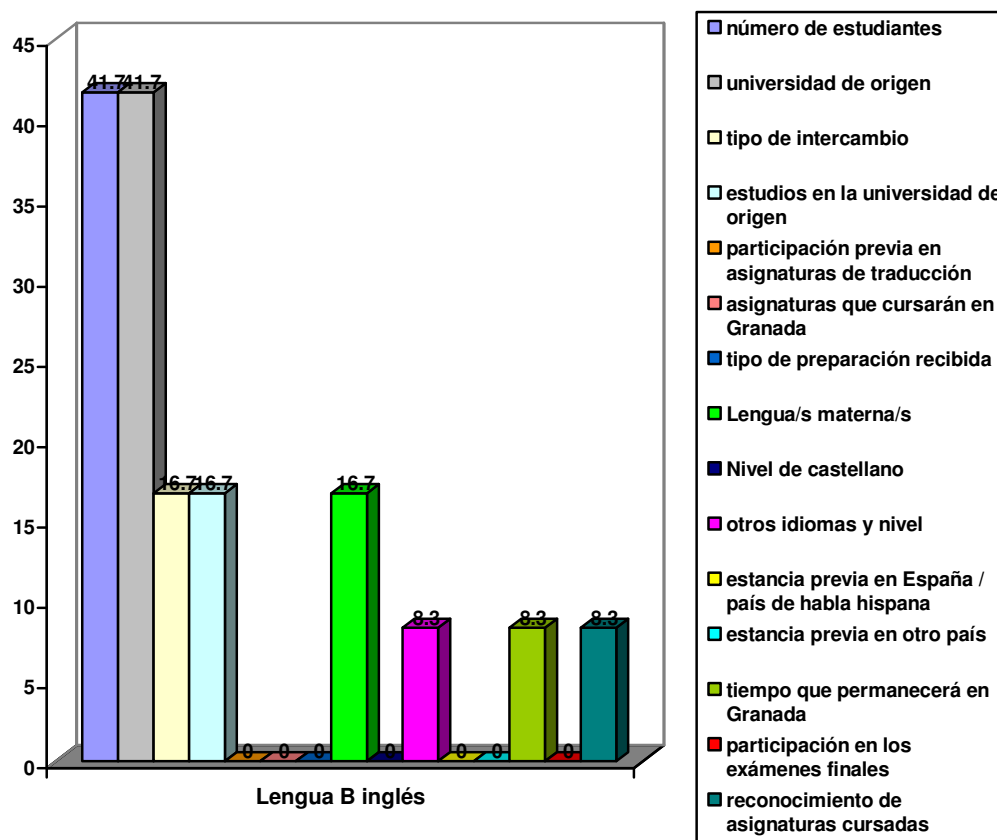


Gráfico 141: Lengua B inglés – información

Tal y como queda reflejado en los gráficos 141-143, hay importantes diferencias entre los profesores de las tres lenguas B de cara a la información previa recibida. Mientras que los profesores de inglés fueron informados sobre todo respecto al número de estudiantes extranjeros y la universidad de origen, los profesores de alemán recibieron información acerca del tipo de intercambio y el número de estudiantes. Los profesores de inglés fueron los más informados, dado que aproximadamente cuatro de cada diez sabían qué estudios cursaban los estudiantes en la universidad de origen, si habían participado previamente en asignaturas de traducción, su(s) lengua(s) materna(s), así como el tiempo que permanecerían en Granada.

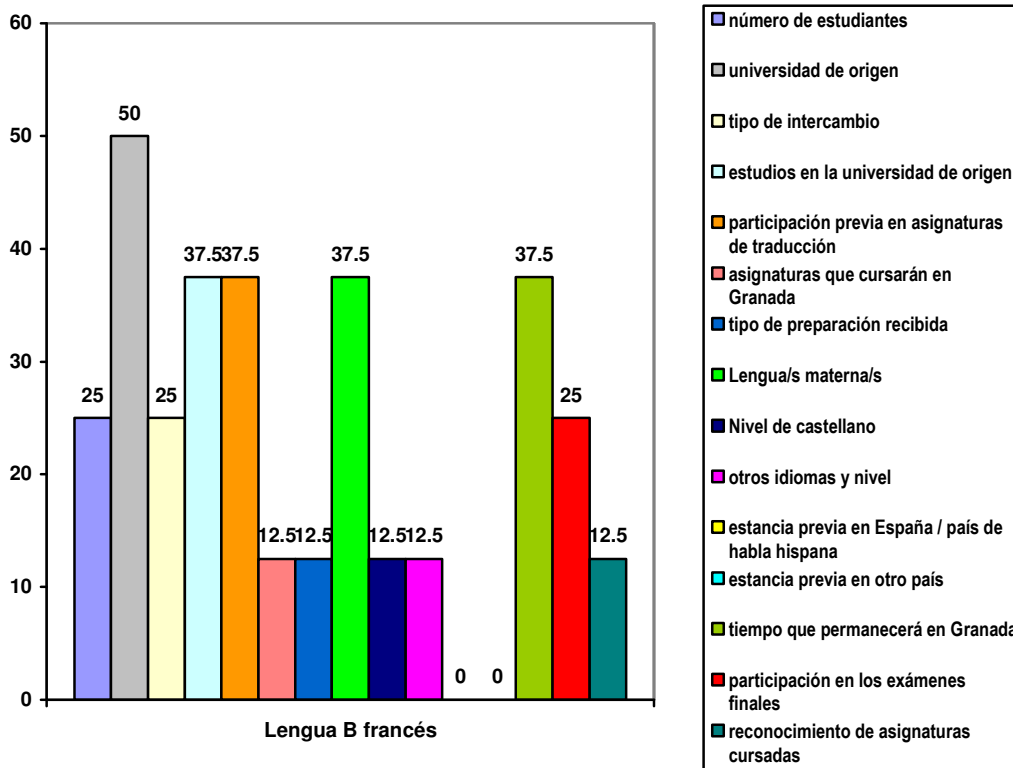


Gráfico 142: Lengua B francés - información

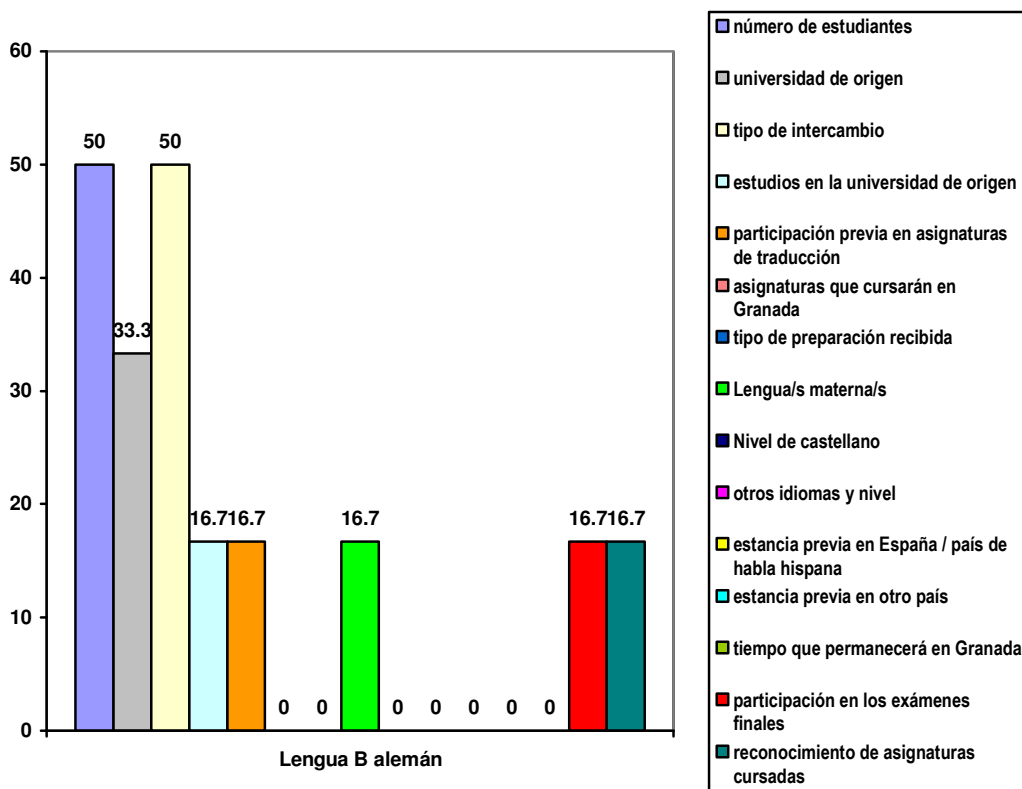


Gráfico 143: Lengua B alemán - información

5. 10. 4. Lengua B – importancia de informaciones (comparación de medias)

	MEDIA LENGUA B INGLÉS	MEDIA LENGUA B FRANCÉS	MEDIA LENGUA B ALEMÁN
Número de estudiantes	4,5000	4,3750	4,8333
Universidad de origen	2,9091	3,5625	3,6667
Tipo de intercambio	2,5455	2,2857	3,0000
Estudios en la universidad de origen	3,7273	4,6250	3,6667
Participación previa en asignaturas de traducción	4,2727	4,7500	4,6667
Asignaturas que cursará en Granada	3,3636	3,6250	3,5000
Tipo de preparación recibida	3,2727	4,2500	3,5000
Lengua/a materna/s	4,3636	4,7500	4,1667
Nivel de castellano	4,4545	4,7500	4,8333
Otros idiomas y nivel	3,0909	2,6250	3,0000
Estancia previa en España / país de habla hispana	2,9091	3,1250	2,8333
Estancia previa en otro país	2,2727	2,5000	2,0000
Tiempo que permanecerá en Granada	4,0909	4,0000	4,1667
Participación en los exámenes finales	4,3636	4,7500	4,5000
Reconocimiento de asignaturas cursadas	3,6364	3,7500	4,3300

Tabla 100: Lengua B – información

En la tabla 100 observamos de nuevo que las diferencias en el grado de importancia de los distintos tipos de información según las tres lenguas B son importantes.

Para los profesores de lengua B inglés la información más significativa es el número de estudiantes (media: 4,5000) y su nivel de castellano (4,4545). En tercer lugar sitúan la lengua materna y la participación en los exámenes finales (media: 4,3636).

Según los profesores de francés la información más significativa es la

participación previa en asignaturas de traducción, la(s) lengua(s) materna(s) y la participación en los exámenes finales (media: 4,75). En segundo lugar están los estudios que cursan los estudiantes en su universidad de origen (media: 4,6250), seguido del número de estudiantes (media: 4,3750).

Los profesores de lengua B alemán dan más importancia al nivel de castellano y al número de alumnos extranjeros (media: 4,8383), así como a la participación previa en asignaturas de traducción (media: 4,6767). En tercer lugar se sitúa la participación en los exámenes finales (media: 4,5000).

Es de mencionar que el aspecto menos importante para los profesores de inglés y alemán es la estancia previa en otro país, lo que llama la atención, dado que semejante experiencia puede influir, como ya hemos dicho anteriormente, de manera positiva en la adaptación de los estudiantes a su nuevo entorno. Los profesores de alemán, por otra parte, consideran menos importante el tipo de intercambio en el que participan los estudiantes de intercambio.

5. 10. 5. Lengua B – esfuerzo docente

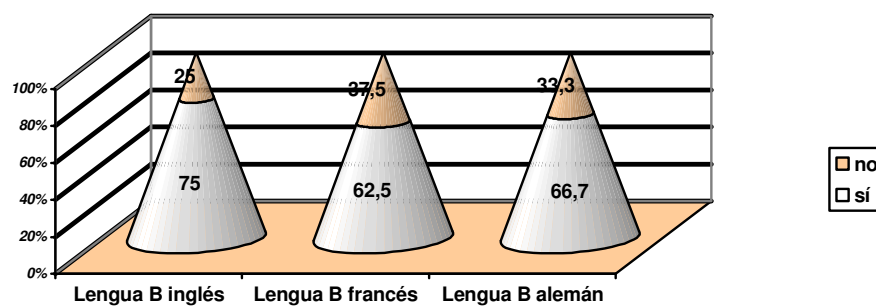


Gráfico 144: Lengua B – esfuerzo docente

Como queda reflejado en el gráfico 144, tres cuartos de los profesores de lengua B inglés declaran que la presencia del alumnado visitante en sus clases supone un esfuerzo docente adicional para ellos, frente a dos tercios de profesores de lengua B francés y alemán que lo perciben así.

5. 10. 6. Lengua B – método tradicional

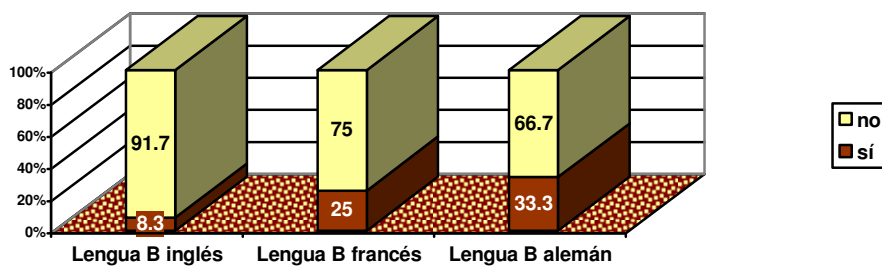


Gráfico 145: Lengua B - método tradicional

Según declaran nueve de cada diez profesores de inglés, así como tres de cada cuatro profesores de francés y dos de cada tres profesores de alemán, el método tradicional no se utiliza en las clases de traducción de la FTI de Granada.

5. 10. 7. Lengua B – método individual

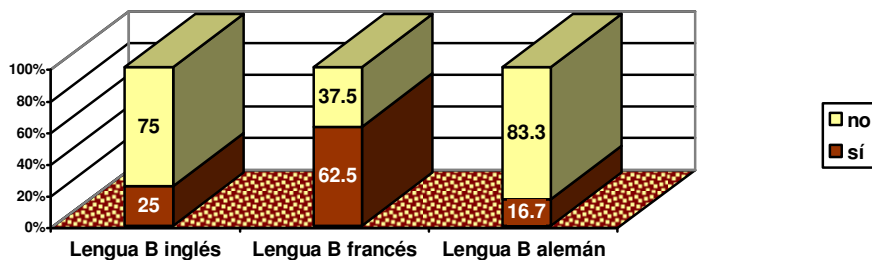


Gráfico 146: Lengua B – método individual

El gráfico 146 pone de manifiesto que el método individual es bastante popular entre los profesores de francés, mientras que sólo uno de cada cuatro profesores de inglés y uno de cada seis profesores de alemán muestran su preferencia por dicho método de enseñanza.

5. 10. 8. Lengua B – método grupo fuera de clase

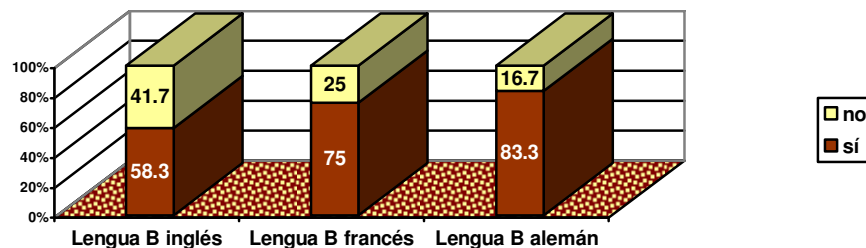


Gráfico147: Lengua B – método grupo fuera de clase

El método que se basa en el trabajo en grupos fuera de clase es empleado por la mayor parte de los profesores de francés y alemán. Dicho método es también popular entre los profesores de inglés, aunque en menor grado.

5. 10. 9. Lengua B – método grupo dentro de clase

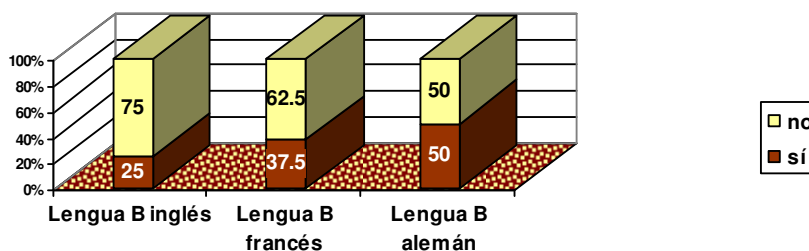


Gráfico 148: Lengua B – método grupo dentro de clase

Por el contrario, el método que se basa en los grupos que trabajan dentro de clase es menos popular. Sólo uno de cada dos profesores de alemán, así como uno de cada tres profesores de francés y uno de cada cuatro profesores de inglés muestran su preferencia por dicho método.

5. 10. 10. Lengua B – método grupo autónomo

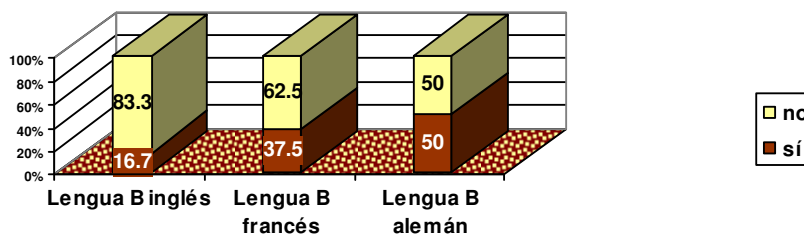


Gráfico 149: Lengua B – método grupo autónomo

El método basado en los grupos autónomos es utilizado con poca frecuencia

por los profesores de las lenguas B inglés y francés, mientras que uno de cada dos docentes de alemán sí lo emplea.

5. 10. 11. Lengua B – método proyectos

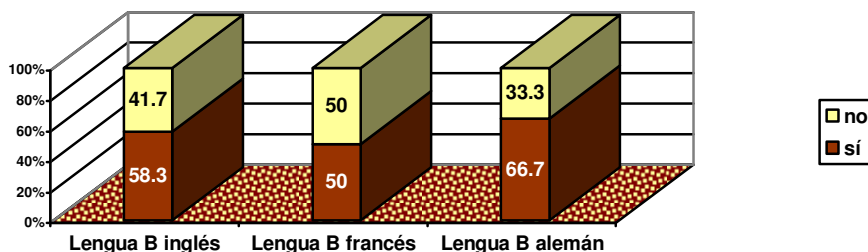


Gráfico 150: Lengua B – método proyectos

Como pone de manifiesto el gráfico anterior, el método basado en los proyectos se usa por uno de cada dos profesores de francés, así como por dos de cada tres profesores de alemán y más de la mitad de profesores de inglés, siendo así un método bastante popular.

5. 10. 12. Lengua B – método proyectos auténticos

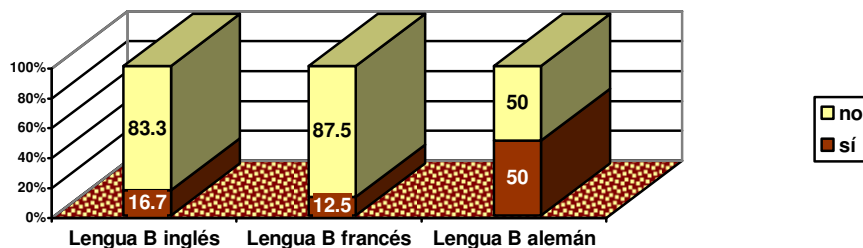


Gráfico 151: Lengua B – método proyectos auténticos

Según queda reflejado en el gráfico anterior, el método basado en los proyectos auténticos se emplea por uno de cada dos profesores de alemán, mientras que en las otras dos lenguas B no es empleado frecuentemente.

A modo de conclusión podemos decir que el método más popular entre los profesores de las tres lenguas B es el método basado en los grupos que trabajan fuera de clase. En segundo lugar se sitúa el método basado en los proyectos para los profesores de inglés y alemán, mientras que los profesores de francés prefieren el trabajo individual.

Además, cabe mencionar que el método menos popular entre los profesores de

inglés es el método tradicional, mientras que para los profesores de francés lo es el método basado en proyectos auténticos. Los profesores de alemán, por otra parte, no emplean el método individual con gran frecuencia.

5. 10. 13. Lengua B – método influenciado por la presencia de estudiantes de intercambio

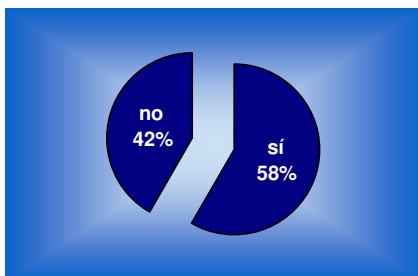


Gráfico 152: Lengua B inglés – método influenciado por la presencia de estudiantes de intercambio

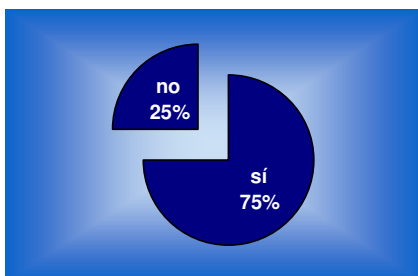


Gráfico 153: Lengua B francés – método influenciado por la presencia de estudiantes de intercambio

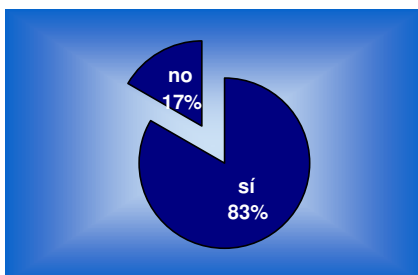


Gráfico 154: Lengua B alemán – método influenciado por la presencia de estudiantes de intercambio

Al observar los gráficos 152-154, constatamos que los profesores cuyos métodos de enseñanza más han sido influenciados por la presencia del estudiantado de intercambio son los que imparten clases de traducción de alemán. En segundo lugar se encuentran los profesores de lengua B francés. De los profesores de lengua B inglés el porcentaje es aún menor, superando, sin embargo, el 50%. Como ya explicamos anteriormente, aunque los estudiantes de intercambio sean más numerosos en las

clases de inglés y francés, en las clases de alemán la proporción es tal que no se puede obviar.

5. 10. 14. Lengua B – consideración de los estudiantes

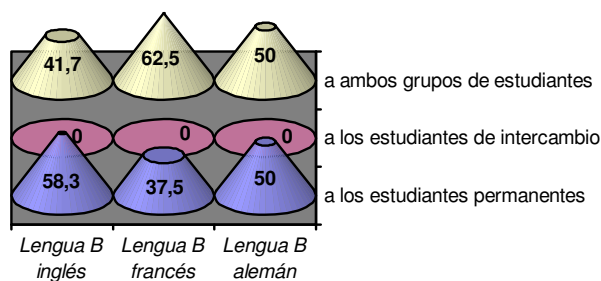


Gráfico 155: Lengua B – consideración de los estudiantes

En el gráfico 155 observamos que hay una diferencia de opiniones respecto a la consideración de los distintos grupos de estudiantes durante la planificación y a la hora de impartir la clase. Los docentes de inglés, en su mayoría, tienen en cuenta a los estudiantes locales, mientras que el porcentaje restante considera a todos los estudiantes por igual. Por el contrario, seis de cada diez profesores de francés toman en consideración a ambos grupos de estudiantes, mientras que cuatro de cada diez al estudiantado permanente. Las opiniones de los profesores de alemán, por otra parte están muy igualadas, puesto que la mitad considera a los estudiantes permanentes y la otra mitad a ambos grupos de estudiantes. Cabe destacar que ningún profesor toma en cuenta más al estudiantado visitante.

5. 10. 15. Lengua B – grado de integración

Lengua B	Media	Desv. típ.
Inglés	3,4167	,79296
Francés	3,1250	,64087
Alemán	4,3333	,51640

Tabla 101: Integración de los estudiantes de intercambio

La tabla 101 evidencia que los estudiantes de lengua B alemán, con una media de 4,33, son los más integrados. La media del grado de integración de los estudiantes de inglés es ostensiblemente más baja, al igual que la de los estudiantes de francés.

5. 10. 16. Lengua B – técnicas de integración

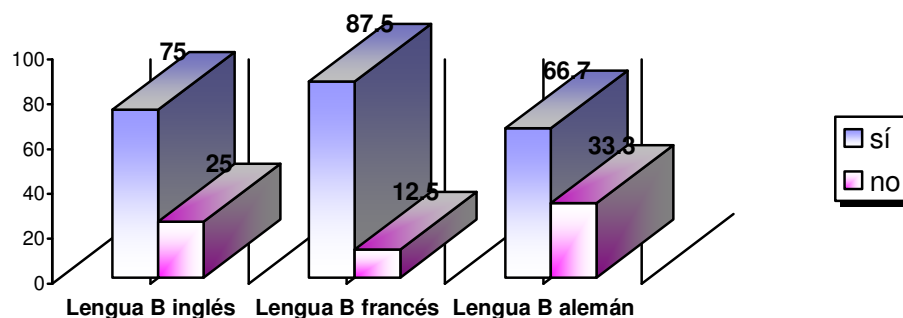


Gráfico 156: Lengua B – técnicas de integración

El gráfico 156 refleja que son los profesores de francés quienes con más frecuencia emplean técnicas específicas para integrar a los estudiantes de intercambio. No obstante, también los docentes de las otras dos lenguas B se preocupan por dicha integración. Así lo manifiestan tres de cada cuatro profesores de inglés y dos de cada tres profesores de alemán.

5. 10. 17. Lengua B – participación

<i>Lengua B</i>	<i>Media</i>	<i>Desv. Típ.</i>
Inglés	3,33	,778
Francés	3,75	1,035
Alemán	4,33	,516

Tabla 102: Lengua B – participación de los estudiantes de intercambio

En la tabla 102 se constata que las diferencias en el grado de participación del estudiantado visitante son notables, siendo los alumnos de alemán los que más participan en las clases, seguidos por los estudiantes franceses. En tercer lugar se sitúan los estudiantes ingleses, con una media de 3,33, que, sin embargo, puede ser considerada bastante alta.

Correlaciones

		Lengua B	participación de los estudiantes de intercambio
Lengua B	Correlación de Pearson	1	,453*
	Sig. (bilateral)		,020
	N	26	26
participación de los estudiantes de intercambio	Correlación de Pearson	,453*	1
	Sig. (bilateral)	,020	
	N	26	27

*. La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

Tabla 103: Correlación Lengua B – participación

5. 10. 18. Lengua B – asistencia

<i>Lengua B</i>	<i>Media</i>	<i>Desv. Típ.</i>
Inglés	3,92	,669
Francés	3,75	1,282
Alemán	4,17	,408

Tabla 104 Lengua B – asistencia de los estudiantes de intercambio

De nuevo, al cruzar las variables Lengua B – asistencia de los estudiantes de intercambio son los estudiantes de alemán los que se hallan en la primera posición en

cuanto a asistencia se refiere. En segundo lugar se sitúan los estudiantes de inglés seguidos por los estudiantes de lengua B francés. Cabe mencionar que las medias del grado de asistencia de los estudiantes son muy altas en las tres lenguas B.

5. 10. 19. Lengua B – trabajo individual en clase

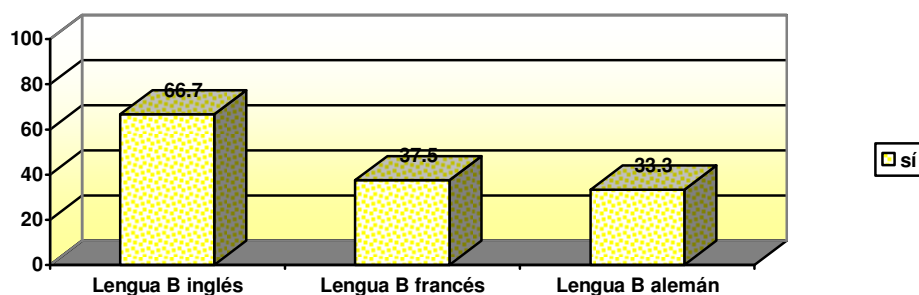


Gráfico 157: Lengua B – trabajo individual en clase

Dos tercios de los profesores de inglés emplean el trabajo individual en clase, mientras que sólo una tercera parte del profesorado de francés y alemán muestra su preferencia por la citada forma de trabajo.

5. 10. 20. Lengua B – trabajo en parejas monolingües en clase

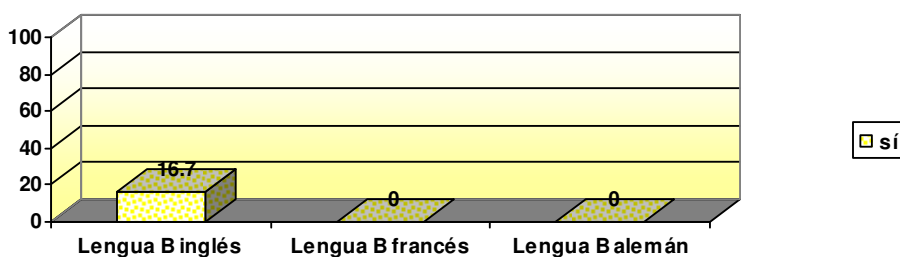


Gráfico 158: Lengua B – trabajo en parejas monolingües en clase

El trabajo en parejas monolingües no se emplea en las clases de francés y alemán, mientras que en las clases de inglés, uno de cada seis profesores declara utilizar dicha forma de trabajo.

5. 10. 21. Lengua B – trabajo en parejas bilingües en clase

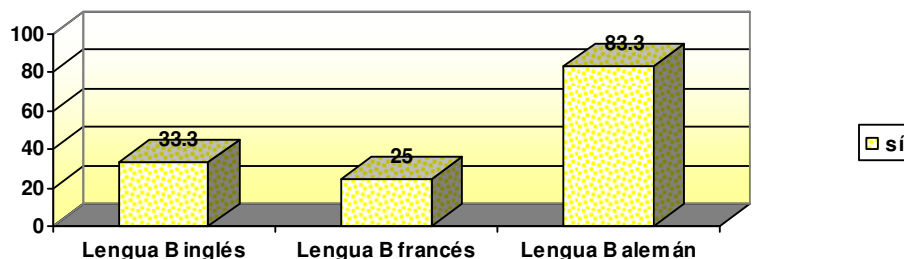


Gráfico 159: Lengua B – trabajo en parejas bilingües en clase

Según se refleja en el gráfico anterior, los profesores de alemán muestran, en su mayoría, una clara preferencia por el trabajo en grupos bilingües en clase. Por otra parte sólo uno de cada tres docentes de inglés, así como uno de cada cuatro de francés emplean la forma de trabajo mencionada. Dicha diferencia se debe sin duda a los altos porcentajes de estudiantes de intercambio en las clases de alemán. Cabe destacar que el chi-cuadrado de Pearson indica la posibilidad de una relación entre las variables cruzadas.

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	5,515 ^a	2	,063
Razón de verosimilitud	5,745	2	,057
Asociación lineal por lineal	2,969	1	,085
N de casos válidos	26		

a. 4 casillas (66,7%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 2,54.

Medidas simétricas

		Valor	Sig. aproximada
Nominal por nominal	Phi	,461	,063
	V de Cramer	,461	,063
N de casos válidos		26	

a. Asumiendo la hipótesis alternativa.

b. Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

Tabla 105: Pruebas de chi-cuadrado y medidas simétricas (Lengua B – trabajo en parejas bilingües en clase)

5. 10. 22. Lengua B – trabajo en grupos monolingües en clase

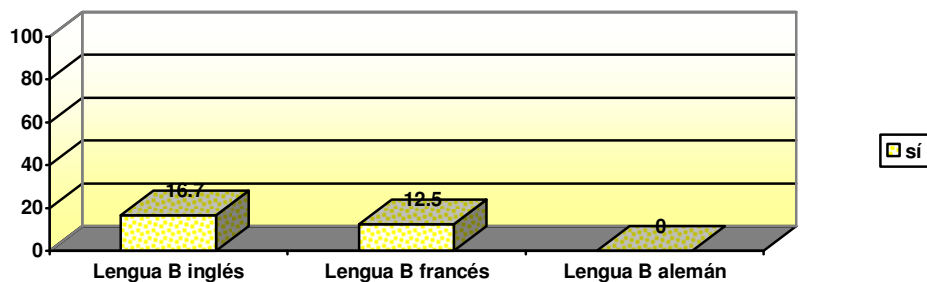


Gráfico 160: Lengua B – trabajo en grupos monolingües en clase

El trabajo en grupos monolingües es utilizado por uno de cada seis profesores de inglés y uno de cada ocho profesores de francés, mientras que ningún profesor de alemán declara hacer uso de esta forma de trabajo.

5. 10. 23. Lengua B – trabajo en grupos bi- o multilingües en clase

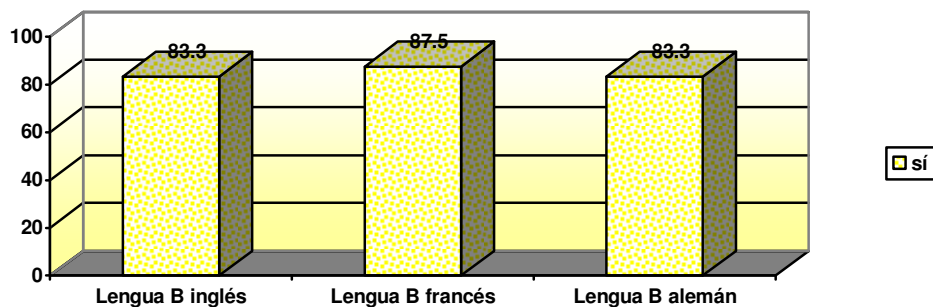


Gráfico 161: Lengua B – trabajo en grupos bi- o multilingües en clase

El trabajo en grupos bi- o multilingües es una forma de trabajo que goza de gran popularidad entre los profesores de las tres lenguas B, dado que más del 80% la emplea en sus clases.

5. 10. 24. Lengua B – combinaciones de diferentes formas de trabajo en clase

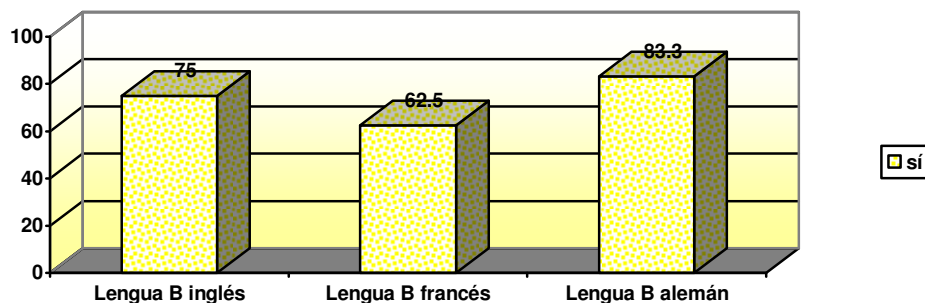


Gráfico 162: Lengua B – combinaciones de diferentes formas de trabajo en clase

En el gráfico 162 se refleja que los profesores de las tres lenguas B alternan las diferentes formas de trabajo. Así lo declaran dos de cada tres profesores de francés, tres de cada cuatro profesores de inglés, así como más del 80% de profesores de alemán.

Respecto a las formas de trabajo utilizadas dentro de clase, podemos concluir que para los profesores de lengua B inglés la forma de trabajo que más prefieren dentro de clase –siempre y cuando se cuenta con la presencia de estudiantes de intercambio– es el trabajo en grupos bi- o multilingües. No obstante, un porcentaje importante de 66,7% prefiere el trabajo individual y uno de cada tres el trabajo en parejas bilingües.

Los profesores de francés también muestran su preferencia por el trabajo en grupos bi- o multilingües, mientras que uno de cada tres prefiere el trabajo individual y uno de cada cuatro el trabajo en parejas bilingües.

Los docentes de alemán, por otra parte, en su mayoría son partidarios tanto del trabajo en grupos bi- o multilingües como del trabajo en parejas bilingües. Esta preferencia se explica claramente, como ya se ha dicho, por la proporción elevada de estudiantes de intercambio en las clases de traducción de alemán, que permite que cada estudiante local se junte con un alumno de intercambio, mientras que en las clases de traducción de inglés y francés los estudiantes locales suelen ser más numerosos que los estudiantes de intercambio.

5. 10. 25. Lengua B – trabajo individual fuera de clase

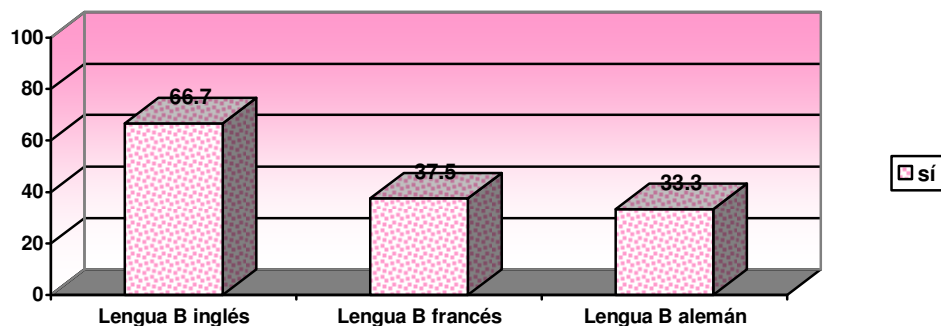


Gráfico 163: Lengua B – trabajo individual fuera de clase

El trabajo individual fuera de clase se emplea con más frecuencia por los profesores de lengua B inglés. De los demás profesores, sólo una tercera parte lo aplica para los trabajos que se realizan fuera de clase.

5. 10. 26. Lengua B – trabajo en parejas monolingües fuera de clase

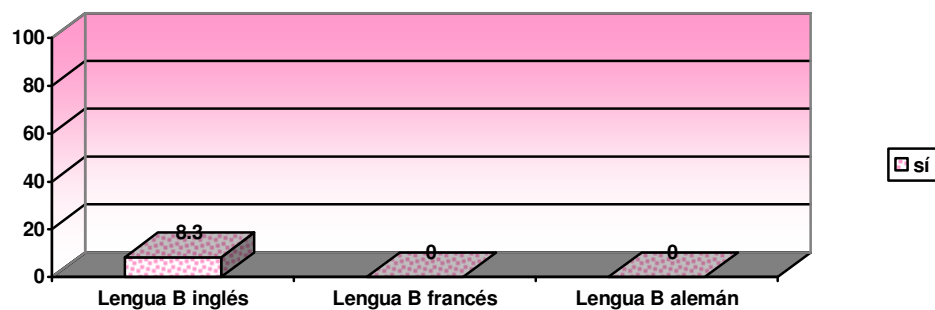


Gráfico 164: Lengua B – trabajo en parejas monolingües fuera de clase

El trabajo en parejas monolingües fuera de clase solamente se utiliza por un escaso porcentaje de los docentes de inglés, mientras que los profesores de las otras lenguas B declaran no emplearlo nunca.

5. 10. 27. Lengua B – trabajo en parejas bilingües fuera de clase

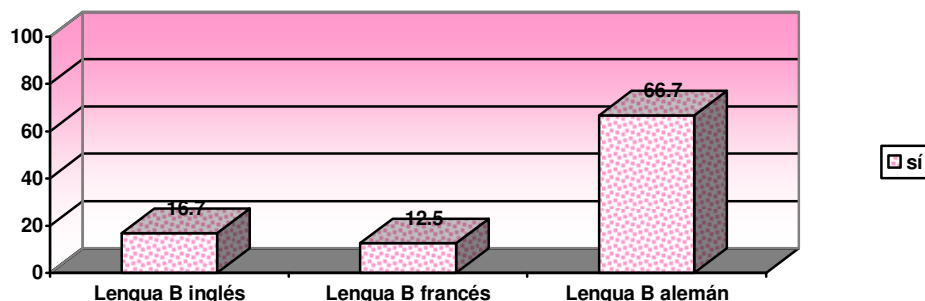


Gráfico 165: Lengua B – trabajo en parejas bilingües fuera de clase

De nuevo, los profesores de alemán muestran su preferencia por el trabajo en parejas bilingües, aunque se emplea en menor grado que el trabajo en parejas bilingües dentro de clase. Cabe destacar que la tabla a continuación demuestra una relación moderada entre las dos variables cruzadas.

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	6,305 ^a	2	,043
Razón de verosimilitud	5,810	2	,055
Asociación lineal por lineal	3,845	1	,050
N de casos válidos	26		

a. 4 casillas (66,7%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 1,62.

Medidas simétricas

		Valor	Sig. aproximada
Nominal por nominal	Phi	,492	,043
	V de Cramer	,492	,043
N de casos válidos		26	

a. Asumiendo la hipótesis alternativa.

b. Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

Tabla 106: Pruebas de chi-cuadrado y medidas simétricas (Lengua B – trabajo en parejas bilingües fuera de clase)

5. 10. 28. Lengua B – trabajo en grupos monolingües fuera de clase

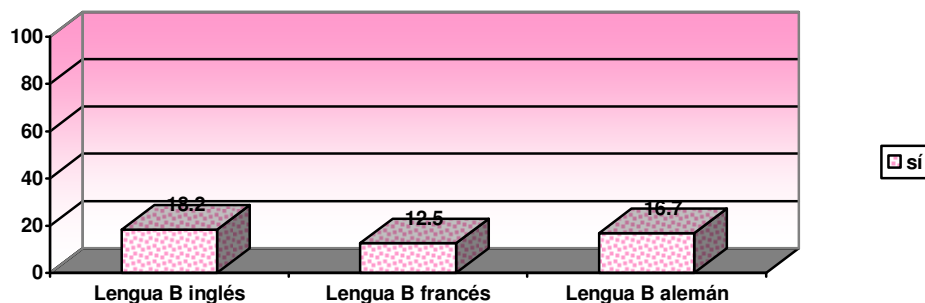


Gráfico 166: Lengua B – trabajo en grupos monolingües fuera de clase

Como se refleja en el gráfico anterior, el trabajo en grupos monolingües fuera de clase no es una forma de trabajo muy popular entre los profesores. Cabe subrayar que los resultados de este análisis están muy igualados entre las tres lenguas B.

5. 10. 29. Lengua B – trabajo en grupos bi- o multilingües fuera de clase

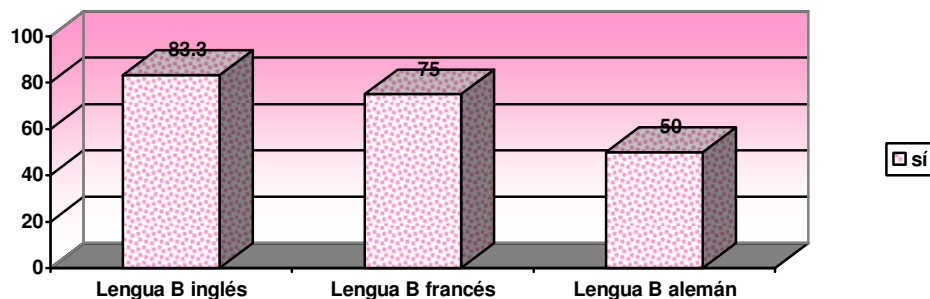


Gráfico 167: Lengua B – trabajo en grupos bi- o multilingües fuera de clase

El trabajo en grupos bi- o multilingües fuera de clase se emplea por gran parte de los profesores de inglés y francés, mientras que sólo uno de cada dos profesores de alemán prefiere dicha forma de trabajo para las traducciones que se realizan fuera de clase.

5. 10. 30. Lengua B –combinaciones de diferentes formas de trabajo fuera de clase

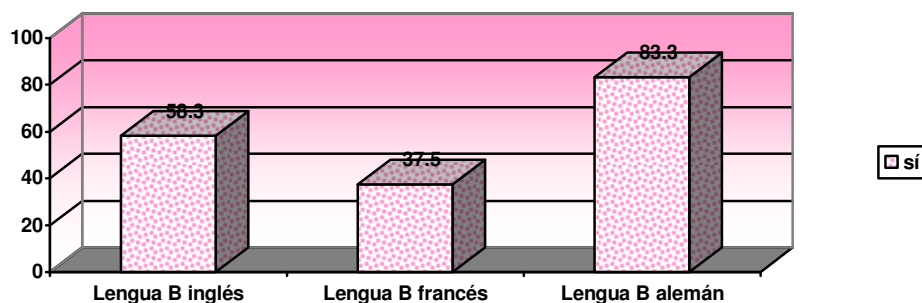


Gráfico 168: Lengua B –combinaciones de diferentes formas de trabajo fuera de clase

Respecto a las combinaciones de distintas formas de trabajo, cabe destacar que lo prefieren principalmente los profesores de alemán, mientras que un tercio de profesores de inglés y dos tercios de profesores de francés prefieren una única forma de trabajo.

En cuanto a la forma de trabajo fuera de la clase, se puede decir, a modo de conclusión, que los profesores de inglés y francés de nuevo muestran su preferencia por el trabajo en grupos bi- o multilingües, mientras que los profesores de alemán optan por las parejas bilingües por las razones mencionadas con anterioridad. Además, cabe destacar que dos tercios del profesorado de inglés emplean el trabajo individual, frente a un tercio de profesores de inglés y alemán que muestran su preferencia por dicha forma de trabajo.

5. 10. 31. Lengua B – organización de los grupos / de las parejas

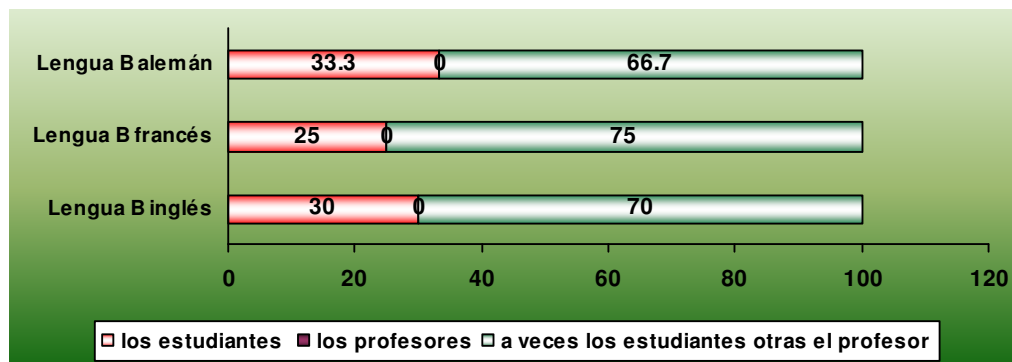


Gráfico 169: Lengua B – organización de los grupos / de las parejas

Como queda reflejado en el gráfico anterior, la mayoría de las veces los

profesores y estudiantes se intercambian en la organización de los grupos. Cabe mencionar, sin embargo, que uno de cada tres profesores de inglés y alemán, así como uno de cada cuatro profesores de francés optan por que los estudiantes se organicen por su cuenta.

5. 10. 32. Lengua B – influencia de la presencia en la elección de la forma de trabajo

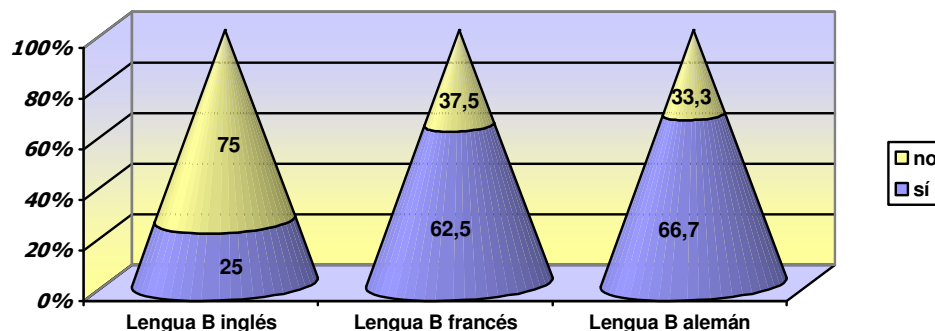


Gráfico 170: Lengua B – influencia de la presencia en la elección de la forma de trabajo

De nuevo podemos comprobar diferencias ostensibles entre los profesores de las tres lengua B. mientras que para la mayor parte de los profesores de francés y alemán la forma de trabajo ha sido influenciada por la presencia del alumnado visitante, sólo uno de cada cuatro profesores de inglés confirma que su elección se basa en la presencia de estudiantes extranjeros.

5. 10. 33. Lengua B – provecho

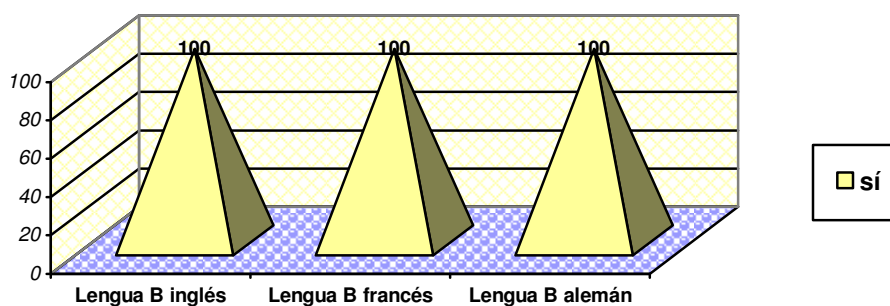


Gráfico 171: Lengua B – provecho

Tal y como refleja el gráfico 171, todos los profesores de las tres lenguas B señalan que les parece provechoso tener a los estudiantes visitantes en sus clases.

Cabe mencionar que ni uno de los encuestados manifestó una opinión contraria.

5. 10. 34. Lengua B – evaluación

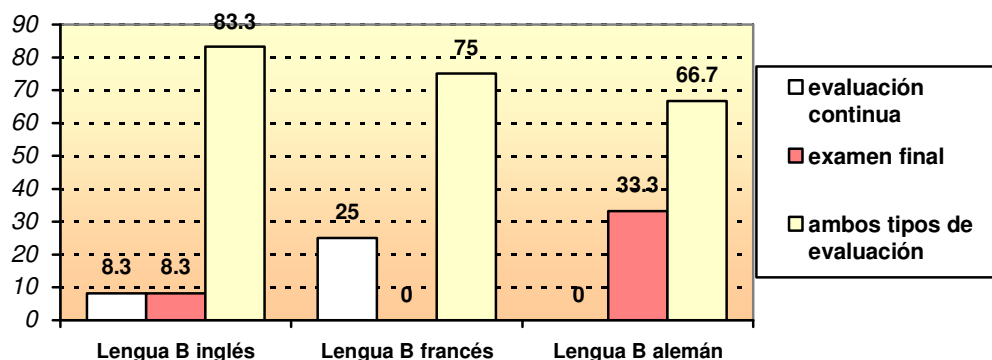


Gráfico 172: Lengua B – evaluación

La mayor parte del profesorado de las tres lenguas B hace uso– tal y como se visualiza en el gráfico 172– tanto de la evaluación continua, como del examen final para evaluar a los estudiantes de intercambio. No obstante, el porcentaje de los profesores de lengua B inglés que optan por ambos tipos de evaluación es considerablemente mayor que el de los docentes de alemán. De éstos últimos, una tercera parte se basa exclusivamente en el examen final, mientras que uno de cada cuatro profesores de francés prefiere prescindir de ello, empleando exclusivamente técnicas de evaluación continua.

5. 10. 35. Lengua B – evaluación de competencias

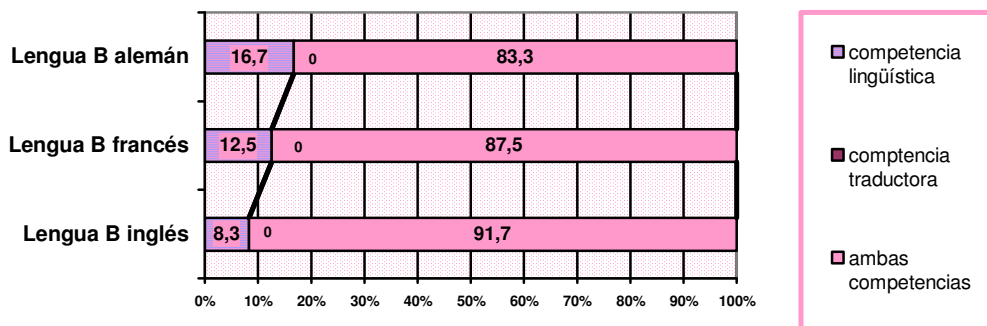


Gráfico 173: Lengua B – evaluación de competencias

En lo referente a la evaluación de las competencias hay un acuerdo entre el profesorado de las tres lenguas B en que se deben evaluar ambas: la lingüística y la traductora. No obstante, es de mencionar que un porcentaje que supera el 10% de profesores de alemán y francés evalúa exclusivamente la competencia lingüística.

5. 10. 36. Lengua B – evaluación de progresión

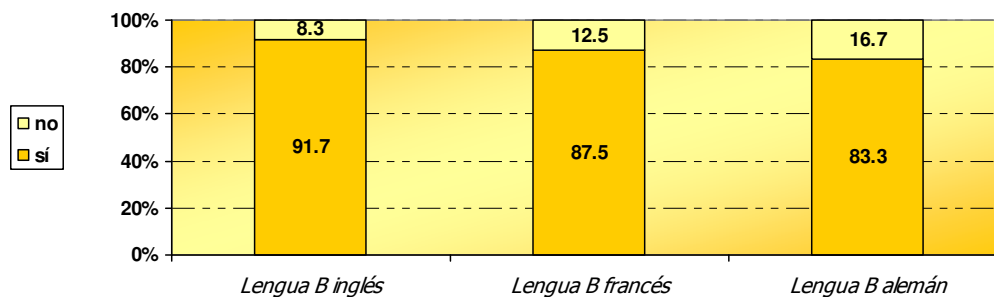


Gráfico 174: Lengua B – evaluación de progresión

Según la mayor parte del profesorado de las tres lenguas B, la progresión es uno de los factores que más se toman en consideración durante el proceso de evaluación de los estudiantes de intercambio.

5. 10. 37. Lengua B – evaluación de asistencia

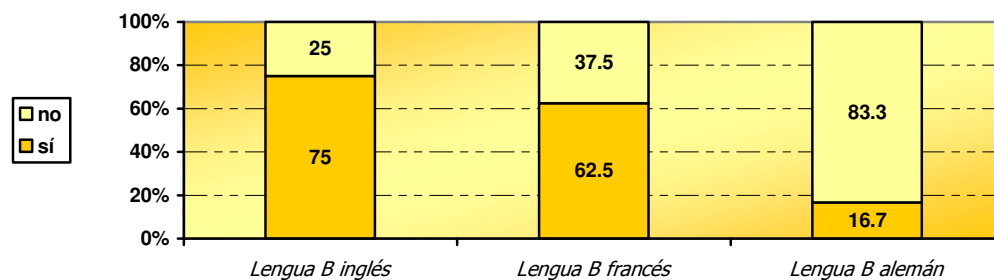


Gráfico 175: Lengua B – evaluación de asistencia

Tal y como demuestran los datos en el gráfico anterior, las diferencias respecto a la evaluación de la asistencia son ostensibles. Así pues, la mayor parte de los profesores de lengua B inglés y francés afirman tomar en cuenta la asistencia de los estudiantes durante la evaluación, mientras que la mayoría de los profesores de alemán considera que dicho factor no se debe tomar en cuenta. Cabe destacar que el chi-cuadrado de Pearson, a pesar de no demostrar claramente una dependencia de las dos variables, sí indica una posible relación.

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	5,686 ^a	2	,058
Razón de verosimilitud	5,938	2	,051
Asociación lineal por lineal	4,884	1	,027
N de casos válidos	26		

a. 4 casillas (66,7%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 2,54.

Medidas simétricas

		Valor	Sig. aproximada
Nominal por nominal	Phi	,468	,058
	V de Cramer	,468	,058
N de casos válidos		26	

a. Asumiendo la hipótesis alternativa.

b. Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

Tabla 107: Pruebas de chi-cuadrado y medidas simétricas (Lengua B – evaluación de asistencia)

5. 10. 38. Lengua B – evaluación de participación

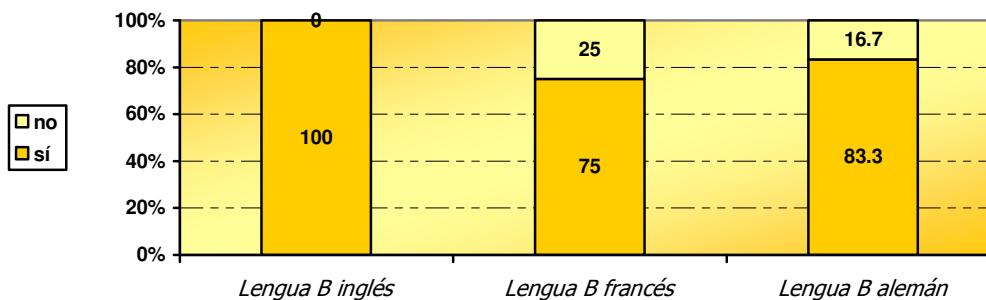


Gráfico 176: Lengua B – evaluación de participación

La participación durante la clase es un factor a tener en cuenta en la evaluación, según todos los profesores de inglés, mientras que dicha opinión es compartida también por aproximadamente ocho de cada diez profesores de francés y alemán.

5. 10. 39. Lengua B – evaluación de deberes / traducciones

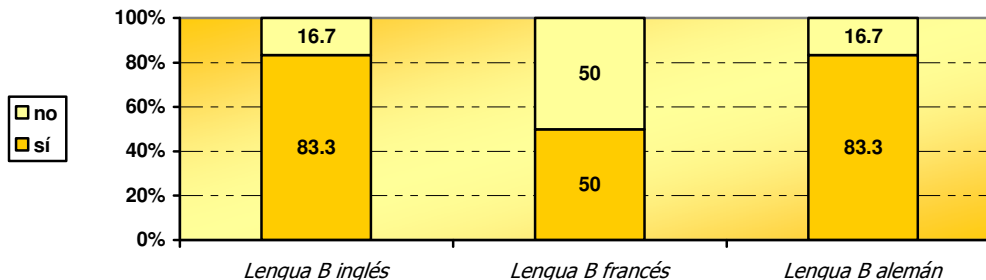


Gráfico 177: Lengua B – evaluación de deberes / traducciones

El gráfico anterior pone de manifiesto que la mayor parte del profesorado de inglés y alemán evalúa la preparación de las traducciones o los deberes por parte de los estudiantes. Por el contrario, sólo uno de cada dos profesores de francés toma en consideración dicho factor durante la evaluación de los estudiantes de intercambio.

5. 10. 40. Lengua B – evaluación de profesionalidad

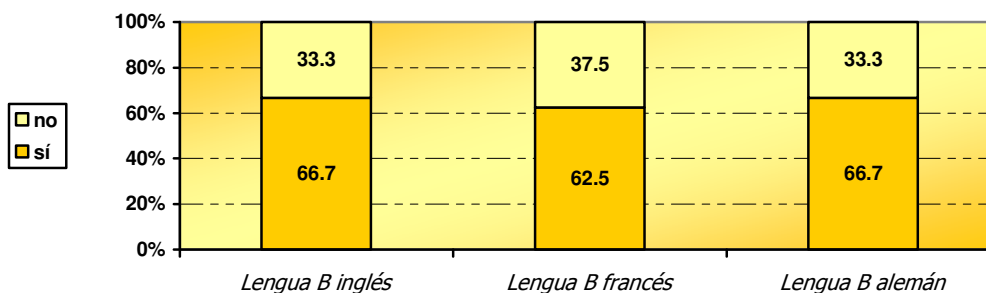


Gráfico 178: Lengua B – evaluación de profesionalidad

Como se refleja en el gráfico anterior, dos tercios de los profesores de las tres lenguas B evalúan la profesionalidad de las traducciones de los estudiantes, mientras que el restante porcentaje no lo toma en consideración.

En resumen, podemos concluir que los factores que más evalúan los profesores de inglés son la participación en clase (100%), la progresión (91,7%) y los deberes / traducciones (83,3%).

Para los profesores de francés los factores más importantes son la progresión (87,5%) y la participación (75%), seguidos de la asistencia y la profesionalidad (62,5%).

Los docentes de alemán, por su parte, dan la misma importancia a la

progresión, participación y a los deberes / traducciones (83,3%). Cabe mencionar que la asistencia es un factor que no es considerado durante el proceso de evaluación por la mayor parte de dichos profesores.

5. 10. 41. Lengua B – baremo de evaluación

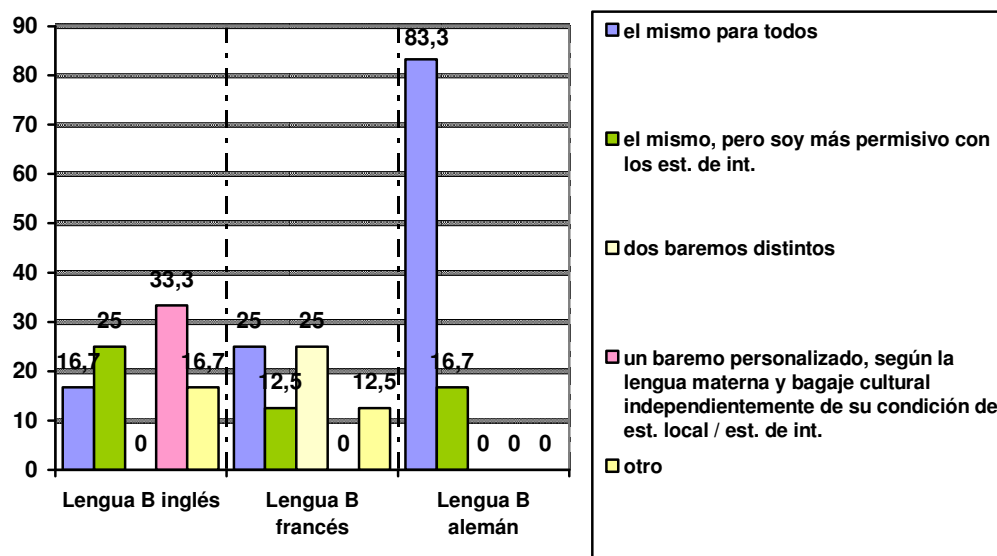


Gráfico 179: Lengua B – baremo de evaluación

Respecto a los baremos de evaluación, la diferencia de opiniones es llamativa. Los profesores de alemán en su mayoría aplican un mismo baremo de evaluación a todos los estudiantes. Sólo un 16,7% de dichos profesores considera que a pesar de emplear el mismo baremo es más permisivo con los estudiantes de intercambio.

Por otro parte, las opiniones de los profesores de inglés son diversas. Mientras que una tercera parte utiliza un baremo personalizado que considera la lengua materna y el bagaje cultural de cada estudiante, uno de cada cuatro hace uso del mismo baremo, siendo, eso sí, más permisivo. Además, uno de cada seis utiliza o bien exactamente el mismo baremo de evaluación para ambos grupos de estudiantes u otro tipo de baremo.

En cuanto a los profesores de francés un 25% emplea el mismo baremo para todos, otro 25% utiliza dos baremos distintos, mientras que uno de cada ocho aplica o el mismo baremo para todos a pesar de ser más permisivos, u otro tipo de baremo.

Como conclusión de lo anteriormente expuesto, puede deducirse que no hay un consenso en lo referente al tipo de baremo de evaluación que se debe aplicar al

estudiantado visitante.

Cabe destacar que la tabla a continuación indica una relación fuerte entre las dos variables analizadas.

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	18,056 ^a	10	,054
Razón de verosimilitud	19,960	10	,030
Asociación lineal por lineal	3,862	1	,049
N de casos válidos	26		

a. 18 casillas (100,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,46.

Medidas simétricas

		Valor	Sig. aproximada
Nominal por nominal	Phi	,833	,054
	V de Cramer	,589	,054
N de casos válidos		26	

- a. Asumiendo la hipótesis alternativa.
 b. Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

Tabla 108: Pruebas de chi-cuadrado y medidas simétricas (Lengua B – baremo de evaluación)

5. 10. 42. Lengua B – dificultad de evaluar

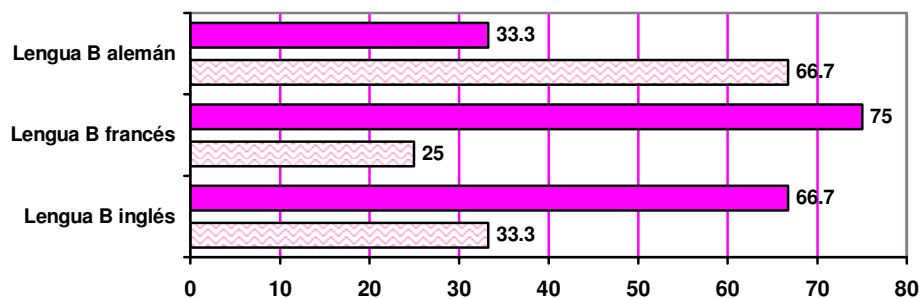


Gráfico 180: Lengua B – dificultad de evaluar

El gráfico 180 pone de manifiesto la existencia de opiniones diferentes entre los profesores de las tres lenguas B respecto a la dificultad en la evaluación del alumnado de intercambio. Así pues, mientras que para la mayoría de los docentes de inglés y francés evaluar a un estudiante visitante no supone ninguna dificultad

añadida, dos tercios de profesores de alemán declaran que sí lo encuentran más difícil.

5. 11. Discusión del análisis bivariante de los cuestionarios de los profesores

A lo largo del análisis bivariante hemos podido comprobar que existen diferencias llamativas entre las opiniones y percepciones de los profesores de traducción de las tres lenguas B, dadas, seguramente, las diferentes condiciones en las clases.

Así pues, los profesores de alemán declaran que en la mayoría de sus clases el porcentaje de estudiantes visitantes oscila entre el 26 y el 50%, lo que hace que en las clases de alemán la analogía de estudiantes de intercambio comparados con los estudiantes locales sea mayor que en las otras lenguas B. Cabe destacar, no obstante, que los profesores en su mayoría no son avisados de la incorporación de dichos estudiantes en sus clases, mientras que disponen de escasa información sobre ellos, relativa sobre todo al tipo de intercambio y al número de estudiantes. Para la mayoría, además, la presencia del alumnado visitante supone un esfuerzo docente adicional y la evaluación es una dificultad añadida en su labor docente. El método de enseñanza más popular entre los docentes de alemán es el método basado en los grupos que trabajan fuera de clase, seguido por los proyectos, y la gran mayoría declara que su metodología se ha visto influenciada por los estudiantes en movilidad. La forma de trabajo más popular son las parejas bilingües. Por último, cabe señalar que los estudiantes de alemán son los que más integrados están en las clases, los que más asisten a clase y los que más participan.

De los profesores de francés ninguno es avisado sobre la llegada de estudiantes de intercambio en sus clases, aunque para la mayoría su presencia equivale a un esfuerzo docente adicional. La inmensa mayoría utiliza técnicas de integración de dichos estudiantes y su metodología es influenciada en gran parte por su presencia. Los métodos de enseñanza más utilizados son el método basado en los grupos que colaboran fuera de clase, así como el método individual, y la forma de trabajo que más se emplea tanto dentro como fuera de clase son los grupos bi- o multilingües. Respecto a la evaluación, los profesores no se decantan por un tipo de baremo en concreto, dado que unos usan el mismo para todos los estudiantes, mientras que otros aplican baremos diferentes.

El profesorado de inglés declara, en su mayoría, que los porcentajes de

estudiantes de intercambio en sus clases no superan el 10%, aunque ellos sí son avisados de su incorporación a las clases, aunque en escasas ocasiones. Los métodos de enseñanza más empleados son el trabajo basado en la colaboración de grupos fuera de clase y los proyectos. La forma de trabajo más popular es el trabajo en grupos bi- o multilingües, aunque el trabajo individual goza de gran popularidad. Además, la mayor parte manifiesta que la elección de la forma de trabajo no ha sido influenciada por los estudiantes visitantes. Respecto a la consideración de los estudiantes, la mayoría declara considerar más a los estudiantes locales cuando planifica e imparte sus clases y que no evalúan a ambos grupos de estudiantes igual.

De todo lo expuesto podemos constatar que entre los docentes de las tres lenguas B hay unas tendencias generales respecto a la forma de afrontar la heterogeneidad de la clase. La gran diferencia se detecta claramente en los porcentajes de los estudiantes de intercambio en las clases, lo cual influye, sin duda, en la planificación de la clase, en la elección de la forma de trabajo y en la elección de la metodología.

5. 12. Discusión del análisis bivariado

Al igual que sucedió en el análisis univariado, durante el análisis bivariado se ha hecho de nuevo patente que las opiniones tanto de los estudiantes como de los profesores de las tres lenguas B son muy diferentes entre sí.

Uno de los pocos casos donde observamos que las opiniones del estudiantado y profesorado se identifican es en el uso de la metodología. Así pues, los porcentajes de estudiantes y profesores respecto al uso del método basado en el trabajo en grupo fuera de clase coinciden en el caso del inglés y francés, aunque en el caso del alemán hay un desacuerdo respecto a la frecuencia del empleo de dicho método de enseñanza. Además, cabe destacar que sólo los docentes de lengua B francés están de acuerdo con sus estudiantes en lo referente al uso del método individual. Los profesores de las otras dos lenguas, contrariamente a sus alumnos, declaran no emplear dicho método con gran frecuencia.

Respecto a las formas de trabajo, a la evaluación y a otros aspectos examinados, hemos encontrado las mismas diferencias que durante el análisis univariado. Así pues, como conclusión general se puede decir que de nuevo hemos

detectado una divergencia en las percepciones del profesorado y alumnado visitante de las tres lenguas.

5. 13. Resultados del análisis de los cuestionarios de los estudiantes locales

A continuación presentamos de manera sucinta algunos de los resultados obtenidos en la fase preliminar de nuestra investigación. Dichos resultados se refieren exclusivamente a las opiniones y percepciones de los estudiantes locales de la FTI de Granada, dado que, como ya se ha dicho, este colectivo no fue incluido en la fase principal de nuestra investigación.

5. 13. 1. Trato de los estudiantes de intercambio hacia los estudiantes de la FTI

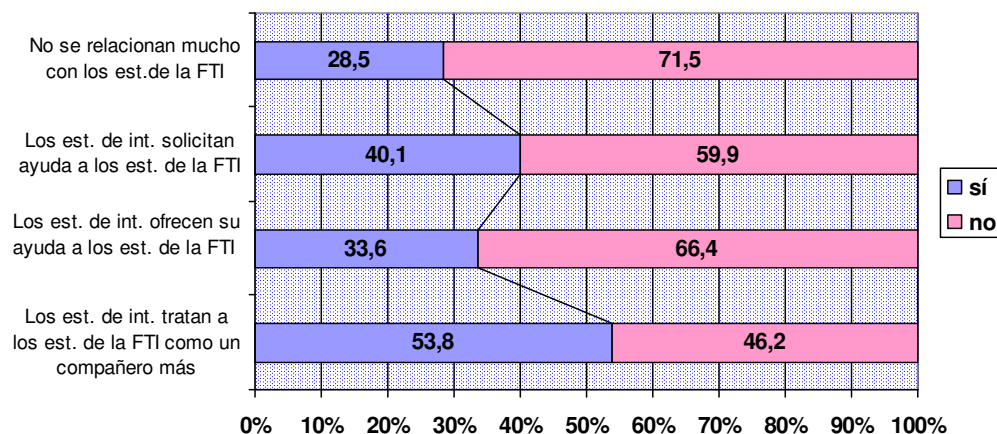


Gráfico 181: El trato de los estudiantes de intercambio hacia los estudiantes de la FTI

Uno de cada dos estudiantes de la FTI considera que sus compañeros de intercambio les tratan como a un compañero más. Una tercera parte manifiesta que los compañeros de intercambio les ofrecen su ayuda y cuatro de cada diez, que solicitan ayuda. La mayor parte de los estudiantes locales opina que existe una interacción con el alumnado visitante. No obstante, tres de cada diez creen que los estudiantes de intercambio no se relacionan mucho con ellos, puesto que prefieren relacionarse con los demás compañeros de intercambio.

5. 13. 2. Integración y participación de los estudiantes de intercambio

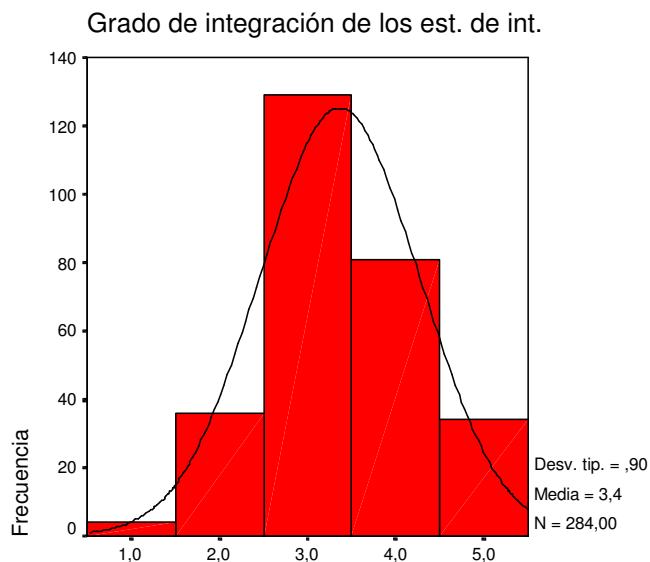


Gráfico 182: Grado de integración de los estudiantes de intercambio

Según la opinión de los estudiantes de la FTI, los alumnos de intercambio están suficientemente integrados en las clases, dado que la media de integración es el 3,4. Además, participan bastante en las clases, tal y como demuestra el gráfico 183.

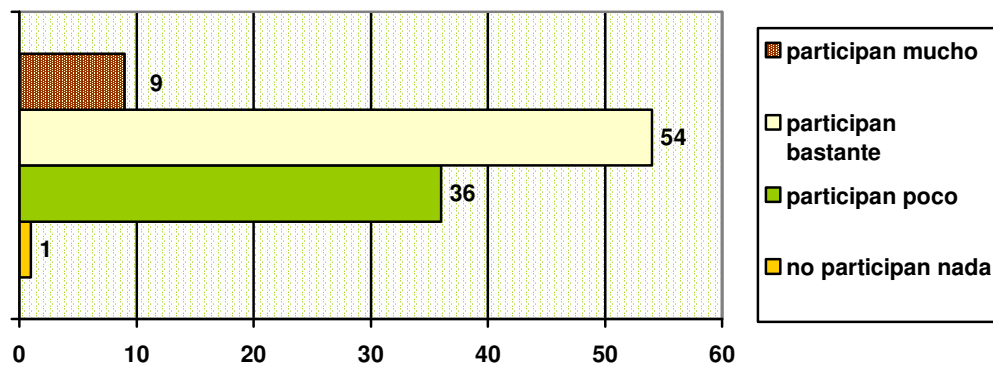


Gráfico 183: Participación de los estudiantes de intercambio

5. 13. 3. Opinión sobre la clase multilingüe / multicultural

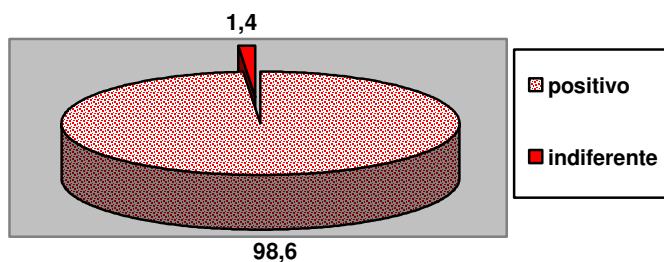


Gráfico 184: Opinión de los estudiantes de la FTI sobre la clase multilingüe/ multicultural

Como se puede observar, la gran mayoría tanto de estudiantes de la FTI como de estudiantes de intercambio tiene una opinión positiva sobre la clase multilingüe y multicultural. Sólo un pequeño porcentaje se mostró indiferente, mientras que ningún estudiante expresó una opinión negativa.

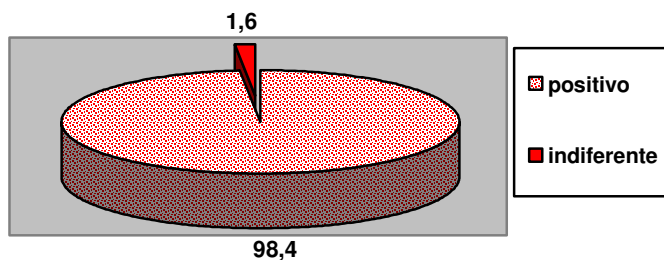


Gráfico 185: Opinión de los estudiantes de intercambio sobre la clase multilingüe / multicultural

Respecto a las razones por las que consideran positiva su participación en una clase multilingüe y multicultural, las contestaciones de los estudiantes locales se han clasificado en las siguientes categorías:

1. Ampliación de los conocimientos lingüísticos:
 - “Es bueno para el idioma.”
 - “Podemos perfeccionar un idioma.”

-
- “Teniendo a gente con lenguas maternas como el inglés o el alemán en clase es muy positivo porque tomas ejemplo a la hora de utilizar la lengua.”
 - “Aprendemos gramática y pronunciación con sólo estar con ellos, y sería bueno que no fuesen una minoría.”
 - “Hace posible la práctica de nuestras lenguas B y C.”

2. Facilita el intercambio cultural:

- “Todos podemos aprender cosas acerca de la cultura de los otros.”
- “Las mezclas de culturas siempre son positivas.”
- “Me parece que es bueno conocer a gente de todo tipo, de diversas lenguas y culturas.”
- “Porque todos aprendemos de todos y desde las diferentes perspectivas.”
- “Nos permite aprender y enseñar aspectos sobre nuestras respectivas culturas”

3. Enriquecimiento:

- “Cuantas más lenguas y culturas haya reunidas, más enriquecimiento personal puedo sacar de esta clase.”
- “Todo lo multi- o pluri- me parece enriquecedor para el ser humano.”
- “Todos nos enriquecemos y ayuda a ‘modernizar’ nuestra mentalidad.”

4. Favorece el aprendizaje:

- “El aprendizaje se convierte en algo natural y poco forzado, lo cual es positivo.”
- “De esta manera se pueden conocer muchas cosas que uno por su cuenta no aprende o nos es difícil de entender.”
- “Aprendes de ellos (cultura, lengua, etc.).”
- “Porque se pueden resolver dudas fácilmente y se aprenden cosas más rápido.”
- “Hay una mayor riqueza de enseñanza y contenidos.”

5. Ayuda mutua:

- “Nos ayudamos los unos a los otros.”
- “Nos podemos ayudar mutuamente.”
- “Ayuda mutua, aprendemos más, nuevas ideas.”
- “Te puede ayudar en tus tareas académicas.”

6. La propia licenciatura y futura profesión lo exigen:

- “En estudios de traducción e interpretación es esencial lo multilingüe y lo multicultural.”
- “Esta es una carrera de multiculturalidad y multilingüismo.”
- “Somos estudiantes de una carrera de idiomas.”
- “Es indudable que, debido a la naturaleza de nuestra titulación, vemos como algo positivo la heterogeneidad.”
- “Nuestra carrera, nuestra profesión, tiene una base multilingüe y multicultural.”
- “Porque para esta carrera es necesario entablar relaciones multiculturales.”

7. Diversidad de opiniones:

- “Es bueno que existan distintas opiniones y puntos de vista. Enriquece el grupo lo que pueda aportar gente de fuera.”
- “Se aprenden diferentes puntos de vista sobre una misma realidad.”
- “Se aprende mucho más y hay siempre muchas opiniones diferentes que dan lugar al debate.”
- “Porque se dispone de más variedad de opiniones en ambas lenguas, lo cual es muy útil, sobre todo en las clases de traducción.”
- “Optas a conocer distintos enfoques que antes ni siquiera imaginabas.”

8. Desarrollo de la tolerancia:

- “Contribuye al desarrollo de la tolerancia y la posibilidad de conocer otras formas de entender la vida.”
- “Favorece la tolerancia.”
- “Ayuda a aprender a convivir.”
- “Es una forma de eliminar prejuicios y clichés.”
- “Porque al relacionarte con alumnos de intercambio conoces otras culturas y creo que te hace más tolerante.”
- “Pienso que es enriquecedor el contacto con otras culturas; te permite tener un pensamiento tolerante y ser más abierto.”

9. Favorece la socialización:

- “Me encanta conocer a mucha gente.”
- “Se conoce a gente interesante.”

- “También se aprende con el contacto de la gente.”

10. Otras razones:

- “Se aprende más, más rápido, abre los ojos, es más variado y divertido”
- “Abre nuestra mente, amplía nuestros conocimientos y nuestro espíritu de comunicación internacional. Nos enriquece.”
- “Porque me parece interesante compartir vivencias, experiencias, conocimientos, opiniones, etc. y eso es posible en estas clases.”
- “Es enriquecedor tener la oportunidad de saber distintos puntos de vista y tener al alcance de la mano las respuestas a algunas dudas acerca de nuestras traducciones.”
- “Nos acerca mucho más a la lengua y la cultura meta, en nuestra casa.”

5. 13. 4. Evaluación

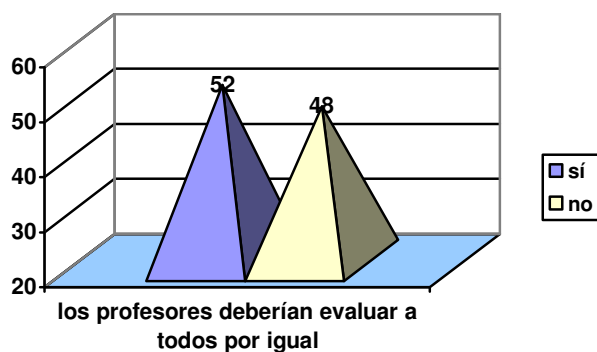


Gráfico 186: Los profesores deberían evaluar a todos los estudiantes por igual

Como se puede observar en el gráfico 186, aproximadamente la mitad de los estudiantes permanentes opina que los estudiantes de intercambio deberían ser evaluados de la misma manera que ellos, mientras que la otra mitad opina lo contrario. Las justificaciones por las que consideran que el profesorado debería evaluar al alumnado visitante con un baremo de evaluación distinto se pueden resumir en las siguientes categorías:

1. Lengua materna distinta al castellano:

- “Porque hay que tener en cuenta la lengua materna de cada estudiante.”
- “Porque entiendo que hay asignaturas en las que el idioma puede suponer un obstáculo.”

- “Porque (los estudiantes de intercambio) están en desventaja en cuanto al idioma.”
2. Diferentes sistemas académicos:
- “Porque los estudiantes de intercambio no tienen el mismo plan de estudios que nosotros.”
 - “Porque es posible que no hayan tenido la misma formación.”
3. Las condiciones previas / situación diferente:
- “Porque quizás su situación no es la misma, y por lo tanto deben adecuar sus exigencias.”
 - “Porque no estamos en igualdad de condiciones.”
4. Los estudiantes de intercambio tienen diferentes necesidades:
- “Los (estudiantes) de intercambio necesitan más cuidado.”
 - “Porque todo es más difícil para ellos.”
5. Problemas de adaptación:
- “Porque en un año, un alumno no se adapta a un nuevo sitio.”
 - “Porque, por mi experiencia, sé lo difícil que es adaptarse a un nuevo contexto y metodología y hay que facilitarles las cosas.”
 - “Por el idioma, aunque deben venir conociéndolo bien, pero al fin y al cabo tienen que adaptarse a demasiadas cosas como para complicarles la vida.”
6. Los estudiantes de intercambio no son alumnos “permanentes”:
- “Por la razón de ser de intercambio (vamos, que no se puede exigir lo mismo).”
 - “Porque aunque no queramos, el estudiante de intercambio sólo pasa un año aquí.”
 - “Porque no vamos a recibir el mismo título.”
7. Direccionalidad de la traducción:
- “Un alumno debe ser evaluado más severamente cuando traduce hacia su lengua materna y más benévola cuando lo hace hacia su lengua extranjera.”
 - “Depende de la combinación.”

- “Porque para los estudiantes de intercambio A-B, por ejemplo, es directa y les cuesta menos que a nosotros y viceversa con la B-A.”

6. Conclusiones

El propósito de la presente tesis doctoral ha sido examinar la hipótesis general respecto a la adaptaciones, cambios actitudinales y metodológicos que conlleva la presencia de los estudiantes de intercambio en las aulas. Durante la exposición de los resultados de la investigación empírica, describimos en detalle los hallazgos obtenidos, por lo que en esta parte nos limitaremos a recapitular algunas de las conclusiones más relevantes.

El primer hecho que constatamos fue que las opiniones expresadas por los estudiantes y docentes sobre una misma realidad en muchos aspectos son esencialmente diferentes. No obstante, creemos que esta divergencia de opiniones nos ha servido de examinar distintas perspectivas sobre el mismo tema ayudándonos a tener una visión global del tema.

A lo largo de la investigación empírica se ha hecho evidente que los estudiantes de intercambio influyen en muchos aspectos de la labor docente. Así pues, tanto en la planificación como en la elección del material, de la metodología y de las formas de trabajo, los estudiantes visitantes son un factor tomado en consideración por los docentes.

Al tratarse de una investigación descriptiva nuestro objetivo principal fue describir la integración de dichos estudiantes a su nuevo entorno académico desde el punto de vista de los docentes y desde la perspectiva de los propios estudiantes.

Durante nuestra investigación detectamos, pues, que la mayor parte del profesorado efectuó cambios metodológicos que consistían sobre todo en el empleo del trabajo en parejas bilingües o en grupos bi- o multilingües, y en la consideración del nivel de los estudiantes de intercambio durante la selección del material.

Respecto al esfuerzo por parte de los docentes que implica la incorporación del alumnado visitante, éste se traduce en el uso de técnicas de integración de los estudiantes, en el empleo de una metodología basada en los grupos heterogéneos, así como en la elaboración, aunque por un número limitado de docentes, de baremos de evaluación distintos.

En cuanto a los criterios de evaluación, se ha observado que se evalúa tanto la competencia lingüística como la traductora y que los principales elementos a tomar en cuenta son la progresión del estudiante y su participación en las clases. Respecto a los

baremos de evaluación que se utilizan, la mayoría aplica el mismo, aunque en ocasiones es más permisiva con los estudiantes extranjeros.

En lo referente a la preparación recibida en la universidad de origen, ésta se puede calificar como insuficiente y poco sistematizada, lo que se traduce en una insatisfacción por parte del alumnado. Respecto a la asistencia y orientación académica recibidas por parte de la universidad de acogida, se puede decir que son ligeramente superiores a las del país de origen, lo que se traduce en un mayor grado de satisfacción por parte de los estudiantes. Cabe destacar que la preparación y el apoyo recibido antes y durante su estancia influyen en la adaptación académica de los alumnos.

El problema académico más citado por los estudiantes visitantes es la diferencia en los métodos de enseñanza entre su centro de origen y la FTI de Granada, seguido por los problemas de administración / organización y la comunicación en una lengua extranjera en clase. Además se ha podido comprobar que los problemas mencionados influyen altamente en el rendimiento de los estudiantes de intercambio.

Pese a los problemas detectados, el grado de integración, de asistencia y de participación de los estudiantes de intercambio se puede calificar como bastante alto.

De todo lo expuesto anteriormente se puede comprobar que muchos de los resultados obtenidos mediante la investigación en la FTI de Granada corroboran resultados de encuestas anteriores que analizamos en la parte teórica de este trabajo. Así pues, asuntos que requieren de una especial atención son la preparación de los estudiantes que, tras 18 años de funcionamiento de los programas comunitarios, sigue siendo insuficiente, o la asistencia durante el proceso de adaptación al nuevo entorno académico de los estudiantes. También hay que hacer una mención especial a los problemas burocráticos, un tema recurrente en todas las investigaciones, así como a las diferencias en los métodos de enseñanza.

Todos estos problemas que hemos mencionado hacen patente la necesidad de investigaciones empíricas en el campo de los estudiantes de intercambio. En la era de la internacionalización y la inclusión se precisa una indagación sobre los esfuerzos realizados en pos de una correcta adaptación de los estudiantes a su nuevo entorno, que será de acuerdo con los principios del proceso de Bolonia. Con la creación de un espacio único de Educación Superior en Europa, es preciso examinar las condiciones de la incorporación de los estudiantes europeos a las universidades de los diferentes Estados miembros y encontrar una manera de optimizar dicha incorporación. También

sería útil comprobar la correlación entre la preparación recibida y el ajuste a la sociedad académica de la institución receptora.

Igualmente, se ha hecho evidente que la presencia de los estudiantes de intercambio en muchas ocasiones no ha sido aprovechada lo suficiente. Pese a que en las clases se ha observado el uso del trabajo en grupo, el trabajo individual sigue ocupando un lugar privilegiado. Una alternativa al trabajo en grupo sería el uso del trabajo colaborativo, que es una filosofía de aprendizaje que pone énfasis en el contexto social y en la construcción de los conocimientos mediante la colaboración de los estudiantes. El trabajo colaborativo, tal y como hemos expuesto anteriormente, cambia la jerarquía de la clase, trasladando la responsabilidad del aprendizaje a los estudiantes, que devienen responsables no sólo de su propio aprendizaje, sino también del aprendizaje de sus compañeros. Mediante el empleo de este método, se desarrolla, además, la competencia interpersonal de todos los estudiantes, una cualidad imprescindible en el mundo laboral de hoy.

Claro está que el uso de metodologías basadas en esta filosofía requiere una preparación especial del profesorado. Esta necesidad, que ha sido comprobada mediante el estudio empírico, surge a raíz de una realidad dinámica en continuo cambio, y está de acuerdo con las máximas del aprendizaje para toda la vida. Estudios como el presente, o la continuación de éste, como el proyecto TemCu expuesto en los capítulos anteriores, tienen como fin servir de aliciente para la reflexión sobre la realidad en las aulas universitarias al mismo tiempo que intenta animar a los docentes a aprender a servirse de la heterogeneidad de su alumnado, preparándoles dentro del microcosmos del aula universitaria para la diversidad de la sociedad actual

7. Bibliografía

- Abdallah-Preteuille, M. (2001). *La educación intercultural*. Barcelona: Idea Books.
- Abdallah-Preteuille, M. (1999). *L'éducation Interculturelle*. París: Presses Universitaires de France.
- Allison, M. y Hintze, M.-A. (1995). "Preparing for the year abroad: *bain de langue* or *bain de vie*?" En Parker, G. y Rouxville, A. (eds.) (1995): 90-109.
- Alred, G. y Byram, M. (2002). "Becoming an intercultural mediator: A longitudinal study of residence abroad." En *Journal of multilingual and multicultural development* 23, no. 5: 339-352.
- Altbach, P.G. y Teichler, U. (2001). "Internationalization and exchanges in a globalized university." En *Journal of Studies in International Education* 5, no. 1: 5-25.
- Altbach, P. G. (1991). "Impact and adjustment: Foreign students in comparative perspective." En *Higher Education* 21: 305-323.
- Altbach, P. G. et al. (1985). *Research on foreign students and international study: An overview and bibliography*. Nueva York: Praeger.
- Asante, M. K. y Gudykunst, W.B. (eds.) (1989). *Handbook of International and Intercultural Communication*. Newbury Park: Sage Publications.
- Banks, J. A. (ed.) (1995). *Handbook of research on multicultural education*. Nueva York: Macmillan Publishing.
- Banks, J. A. (1994). *An Introduction to Multicultural Education*. Massachusetts: Allyn and Bacon.

Barblan, A. (2002). "Academic co-operation and mobility in Europe: How it was and how it will be." En: *Higher Education in Europe* 27, nos. 1-2: 31-58.

Barro, A. *et al.* (2001). *Language learners as ethnographers*. Clevedon: Multilingual Matters.

Baumgratz, G. (1996). "Developments in the internationalization of higher education in Europe." En Blumenthal *et al.* (eds.) (1996): 103-128.

Baumgratz, G. (1993). "Mobility in Higher Education: Cross-cultural Communication Issues." *European Journal of Education* 28, no. 3: 327-338.

Beeby, A. (1996). *Teaching Translation from Spanish to English: Worlds beyond Words*. Ottawa: University of Ottawa Press.

Berchem, T. (1991). "The internationalisation of higher education: The German perspective. En *Higher Education* 21: 297-304.

Besalú, X. *et al.* (eds.) (1998). *La Educación Intercultural en Europa: Un Enfoque Curricular*. Barcelona: Pomares-Corredor.

Blumenthal, *et al.* (eds.) (1996). *Academic mobility in a changing world: Regional and global trends*. Londres: Jessica Kingsley.

Bolten, J. (1993). "Life-world games: the theoretical foundation of training courses in intercultural communication." En *European Journal of Education* 28, no. 3: 339-348.

Brennan, J. (1997). "Studying in Europe." En: McNamara, D. y Harris, R. (eds.) (1997): 62-75.

Brislin, R. W. (1993). *Understanding Culture's Influence on Behavior*. Orlando: Harcourt Brace College Publishers.

Brislin, R. W. (ed.) (1990). *Applied Cross-cultural Psychology*. Newbury Park: Sage Publications.

Brislin, R. W. (1989). "Intercultural Communication Training." En Asante, M. K. y Gudykunst, W.B. (eds.) (1989): 441-457.

Brislin, R. W. *et al.* (eds.) (1975). *Cross-cultural Perspectives on Learning*. Nueva York: Sage Publications.

Brislin, R. W. *et al.* (1973). *Cross-cultural Research Methods: Comparative Studies in Behavioral Science*. Canadá: John Wiley.

Burn, B. B. *et al.* (eds.) (1990). *Study abroad programmes*. Londres: Jessica Kingsley.

Byram, M. y Risager, K. (1999). *Language Teachers, Politics and Cultures*. Clevedon: Multilingual Matters.

Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.

Cammelli, A. (1991). "Foreign students in Italy". En *Higher Education* 21: 359-376.

Carrascosa Salas, M. J. (1996). "La UNESCO y la Educación para la Tolerancia." En Ortega Carrillo, J. A. (ed.) (1996): 91-97.

Carrera, I. *et al.* (1991). *Investigación en Traducción: Planteamientos y Perspectivas*. Santiago de Chile: Mar de Plata.

Castillo Pérez, R. (2002). *Turismo cultural: Los estudiantes extranjeros en la Universidad de Granada*. Granada: Editorial Universidad de Granada.

Chen, T.-M. y Barnett, G. A. (2000). "Research on international student flows from a macro-perspective: A network analysis of 1985, 1989 and 1995." En *Higher Education* 39: 435-453.

Cohen, E. G. (1986). *Designing groupwork: Strategies for the heterogeneous classroom*. Nueva York: Teachers College Press.

Coleman, J. A. (1998). "Language learning and study abroad: the European perspective." En *Frontiers* 4: 167-203. Disponible:
<http://www.frontiersjournal.com/issues/vol4>

Coleman, J. A. (1997). "Residence abroad within language study." En *Language Teaching* 30, no. 1: 1-20

Coleman, J. A. (1995). "The current state of knowledge concerning student residence abroad." En Parker, G. y Rouxville, A. (eds.) (1995): 17-42.

Comisión Europea (2002). *Decisión del Parlamento Europeo y del Consejo por la que se establece un programa de cara a la mejora de la calidad de la enseñanza superior y la promoción del entendimiento intercultural mediante la cooperación con terceros países (ERASMUS world) (2004-2008)*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.

Comisión Europea (2002). *Libro blanco: Un impulso para la juventud europea*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.

Comisión Europea (2002). *Propuesta de Decisión del Parlamento Europeo y del Consejo por la que se establece un programa de cara a la mejora de la calidad de la enseñanza superior y la promoción del entendimiento intercultural mediante la cooperación con terceros países (ERASMUS World) (2004-2008)*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.

Comisión Europea (2001). *Die Programme der Europäischen Union für 2000-2006: Sokrates, Leonardo da Vinci, „ Jugend“, Tempus III*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.

Comisión Europea (2001). *Pasaporte para la movilidad: Aprender de otra forma, formarse en otra parte*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.

Comisión Europea (2000). *Leitfaden der Programme und Aktionen*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.

Comisión Europea (2000). *Ο Απολογισμός των Προγραμμάτων: Εκπαίδευση, Κατάρτιση, Νεότητα*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.

Comisión Europea (2000). *Πρόγραμμα Σωκράτης: Προγράμματα Δράσης στον Τομέα της Εκπαίδευσης (2000-2006), Οδηγίες για τους Αιτούντες*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.

Comisión Europea (1997). *Accomplishing Europe through Education and Training*. Luxemburgo: Office for Official Publications of the European Communities.

Comisión Europea (1997). *The ERASMUS Experience: Major Findings of the Erasmus Evaluation Research Project*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.

Comisión Europea. (1996). *Socrates*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.

Comisión Europea (1996). *Libro verde: Educación - Formación - Investigación: Los obstáculos a la movilidad transnacional*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.

Comisión Europea (1995). *Libro blanco sobre la educación y la formación: Enseñar y aprender – Hacia una sociedad cognitiva*. Disponible:

<http://europa.eu.int/comm/education/doc/official/keydoc/lb-en.pdf>

[2005, 21 de marzo]

Comisión Europea. (1994). *Higher education in the European Union: Facts and Figures over a decade*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.

Comisión Europea. (1994). *Libro blanco sobre crecimiento, competitividad, empleo: Retos y Pistas para entrar en el siglo XXI*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.

Comisión Europea (1994). *Propuesta modificada de Decisión del Parlamento Europeo y del Consejo por la que se crea el programa de acción comunitario SÓCRATES*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.

Comisión Europea (1993). *Libro verde sobre la dimensión europea*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.

Comisión Europea (1991). *Memorandum on Higher Education in the European Community*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.

Comisión Europea (1989). *Modificaciones a la Propuesta de Decisión del Consejo por la que se modifica la Decisión 87/327/CEE de Consejo de 15 de junio de 1987 por la que se adopta el programa de acción comunitario en materia de movilidad de los estudiantes (ERASMUS)*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.

Comisión Europea (1988). *Programa ERASMUS: Primeros resultados y perspectivas futuras*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.

Comisión Europea. *Documentos oficiales sobre la educación*. Disponible: http://europa.eu.int/campus/key/index_es.html [2002, 20 de noviembre]

Communiqué of the Conference of Ministers responsible for Higher Education in Berlin on 19 September 2003. *Realising the European Higher Education Area*. Disponible: <http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/Communique1.pdf>
[2005, 21 de marzo]

Communiqué of the meeting of European Ministers in charge of Higher Education in Prague on May 19th 2001. *Towards the European Higher Education Area*. Disponible: <http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/PraguecommiqueTheta.pdf>
[2005, 21 de marzo]

Cormeraie, S. (1995). "Cross-cultural Training: Perceptions and Personal Growth." Parker, G. y Rouxville, A. (eds.) (1995):61-75.

Cortazzi, M. y Jin, L. (1997). "Communication for learning across cultures." En McNamara, D. y Harris, R. (eds.) (1997): 76-90.

Davis, T. M. (2004). *Atlas of Student Mobility*. Nueva York: IIE.

De Federico de la Rúa, A. (2003). "La dinámica de las redes de amistad. La elección de amigos en el programa ERASMUS." En *REDES, Revista hispana para el análisis de redes sociales* 4, no. 3: 1-44. Disponible en <http://revista-redes.rediris.es>

De la Porte, H. A. (1997). "La movilidad de los estudiantes dentro de la Unión Europea." En *Formación Profesional: Revista Europea* 10: 68-73.

De Witte, B. (1993). "Higher Education and the Constitution of the European Community." En Gellert, C. (ed.) (1993): 185-202.

Del Rincón, D. *et al.* (1995). *Técnicas de Investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Editorial Dykinson.

Declaración conjunta de los ministros europeos de enseñanza reunidos en Bolonia el 19 de junio de 1999. Disponible:
http://www.bologna-berlin.2003.de/pdf/bologna_declaration.pdf [2005, 21 de marzo]

Delisle, J. (1984). *L'analyse du Discours comme Méthode de Traduction*. Ottawa: Editions de l'Université.

Diario Oficial de las Comunidades Europeas (2001). *Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 10 de julio de 2001 relativa a la movilidad en la Comunidad de los estudiantes, las personas en formación, los voluntarios, los profesores y los formadores*. L 215/30 de 9.8.2001: 30-37.

Diario Oficial de las Comunidades Europeas (2000). *Propuesta de Decisión del Parlamento Europeo y del Consejo por la que se establece la segunda fase del programa de acción comunitario en materia de educación Sócrates*. L 28/1 de 3.2.2000: 1-15.

Diario Oficial de las Comunidades Europeas (2000). *Resolución del Consejo y de los representantes de los gobiernos de los Estados miembros reunidos en el seno del Consejo de 14 de diciembre de 2000 sobre el plan de acción para la movilidad*. DO C371 de 23.12.2000: 4-10.

Diario Oficial de las Comunidades Europeas (1987). *Decisión del Consejo de 15 de junio de 1987 por la que se adopta el programa de acción comunitario en materia de movilidad de los estudiantes (ERASMUS)*. L 166/20 de 25.6.1987: 20-24.

Diario Oficial de las Comunidades Europeas (1986). *Propuesta de Decisión del Consejo por la que se adopta el Programa de Acción de la Comunidad Europea en materia de movilidad de los estudiantes (ERASMUS)*. C73/4 de 2.4.1986: 4-8.

Díaz-Aguado, M. J. (2003). *Educación intercultural y aprendizaje cooperativo*. Madrid: Ediciones Pirámide.

Dollerup C. y Lindegaard, A. (eds.) (1992). *Teaching Translation and Interpreting: Training, Talent and Experience: Papers from the First Language International Conference, Elsinore, Denmark*. Amsterdam: John Benjamins.

Eurodyce. *Die europäische Dimension im Hochschulbereich*. Disponible: http://www.eurodyce.org/Eurybase/Application/gettext.asp?tablename=DE_VO_11!&id=8349&nparam=0 [2002, 21 de noviembre]

Europabüro der Deutschen Kommunalen Selbstverwaltung. *Rolle der EG im Bildungswesen hat sich bewährt*. Disponible: http://www.europarl.eu.int/hearings/igc2/doc180_de.htm [2002, 21 de noviembre].

Fermoso, P. (ed.) (1992). *Educación intercultural: La Europa sin fronteras*. Madrid: Narcea.

Fernández Palomares, F. (1996). "Multiculturalismo y Democracia." En Ortega Carrillo, J. A. (ed.) (1996): 13-34.

Finkel, D. L. y Monk, G. S. (1992). "Teachers and learning groups: Dissolution of the Atlas Complex." En: Goodsell, A.S, *et al.* (eds.) (1992): 50-58.

Freed, B. F. (1998). "An overview of issues and research in language learning in a study abroad setting." En *Frontiers* 4. Disponible: <http://www.frontiersjournal.com/issues/vol4>

Fritsch, A. (1998). *Europäische Bildungspolitik nach Maastricht - Zwischen Kontinuität und neuen Dimensionen: Eine Untersuchung am Beispiel der Programme ERASMUS/SOCRATES und LEONARDO*. Frankfurt am Main: Peter Lang.

Furnham, A. (2004). "Foreign students: Education and culture shock." En *The Psychologist* 17, no. 1: 16-19.

Furnham, A. (1997). "The experience of being an overseas student." En McNamara, D. y Harris, R. (eds.) (1997): 13-29.

Gall, M. D. *et al.* (1996). *Educational Research: An Introduction*. Nueva York: Longman Publishers USA.

García Fernández, J. A. y Jiménez Benedit, M. (1996). "La cooperación escolar como respuesta a la diversidad." En Ortega Carrillo, J.A. (ed.) (1996): 259-268.

Gellert, C. (1993). *Higher Education in Europe*. Londres: Jessica Kingsley.

Geuer, W. (1984). "Psychische Probleme ausländischer Studenten." En Thomas, A. (ed.) (1984): 153-163.

Gibbs, G. (1995). *Learning in teams: A tutor guide*. Oxford: The Oxford Centre for Staff Development.

Gile, D. (1995). *Basic Concepts and Models for Interpreter and Translator Training*. Amsterdam: John Benjamins.

Gogolin, I. et al. (eds.) (1991). *Kultur- und Sprachenvielfalt in Europa*. Münster: Waxmann.

Goodsell, A. S. et al. (eds.) (1992). *Collaborative learning: A sourcebook for higher education*. Pennsylvania: National Centre on Postsecondary Teaching.

Gouadec, D. (2003). "Notes on translator training." Disponible: <http://www.fut.es/~apym/symp/intro.html> [2005, 25 de marzo].

Gouadec, D. (ed.) (2000). *Formation des traducteurs. Actes du colloque international Rennes 24-25 Septembre 1999*. París: Maison du Dictionnaire.

Guateli-Tedeschi, J. y Le Poder, E. (2003). "De una direccionalidad distorsionada." En: Kelly, D. et al. (eds.) (2003): 267-286.

Gudykunst, W. B. y Nishida, T. (1989). "Theoretical perspectives for studying intercultural communication". En Asante, M. K. y Gudykunst, W. B. (eds.) (1989): 17-46.

Habu, T. (2000). "The irony of globalization: The experience of Japanese women in British higher education." *Higher Education* 39: 46-66.

Heard, D. (1999). "A developing model of teachers educating themselves for multicultural pedagogy." *Higher Education* 38, no.3: 461-487.

Hofstede, G. (1991). *Cultures and organizations: Software of the mind*. Nueva York: McGraw-Hill.

Hönig, H. & Kussmaul, P. (1982). *Strategie der Übersetzung*. Tübinga: Narr.

Hurtado, A. (dir.) (1999). *Enseñar a Traducir*. Madrid: Edelsa.

Hurtado, A. (ed.) (1996). *La enseñanza de la traducción*. Castellón: Universitat Jaume I.

Intili Morey, A. (2000). "Changing higher education curricula for a global and multicultural world." En *Higher Education* 25, no. 3: 25-39.

Irvin, J. J. y York, D. E. (1995): "Learning styles and culturally diverse students: A literature review." En Banks, J. A. (ed.) (1995): 448-494.

Isabelli-García, C. L. (2003). "Development of oral communication skills abroad." En *Frontiers* 9: 149-173. Disponible: http://www.frontiersjournal.com/issues/vol9/vol9-07_isabelligarcia.pdf

Jordán, J. A. (1994). *La escuela multicultural: Un reto para el profesorado*. Barcelona: Paidós.

Jordan, S. y Barro, A. (1995). "The effect of ethnographic training on the year abroad." En Parker, G. y Annie Rouxeville (1995): 77-89.

Jurasek, R. *et al.* (1996). "Ethnographic learning while studying abroad." En: *Frontiers* 2. Disponible: http://www.frontiersjournal.com/issues/vol2/vol2-02_Jurasek.htm

Kagan, S. (1992, 1994). *Cooperative learning*. San Diego, CA: Kagan Cooperative Learning.

Kelly, D. et al. (eds.) (2003). *La direccionalidad en traducción e interpretación: Perspectivas teóricas, profesionales y didácticas*. Granada: Atrio.

Kelly, D. (2002). "La competencia traductora: Bases para el diseño curricular." En *Puentes* 1: 9-20.

Kim, Y. Y. (1989). "Intercultural adaptation." En Asante, M. K. y Gudykunst, W. B. (eds.) (1989): 275-294.

Kiraly, D. C. (2000). *A Social Constructivist Approach to Translation Education: Empowerment from Theory to Practice*. Manchester: St. Jerome.

Kiraly, D. C. (1995). *Pathways to Translation: Pedagogy and Process*. Kent: The Kent State University Press.

Kristensen, S. (1999). "La movilidad como proceso formativo." *Formación Profesional: Revista Europea* 16: 27-33.

Kussmaul, P. (1995). *Training the Translator*. Amsterdam: John Benjamins.
L251/30 de 9.8.2001

Labrum, M. (ed.) (1997). *The Changing Scene in World Languages*. Amsterdam: John Benjamins.

Lambert, R. D. (1993). "International Education and International Competence in the United States." *European Journal of Education* 28, no. 3: 309-325.

Leigh Smith, B. y MacGregor, J. T. (1992). "What is collaborative learning?" En: Goodsell, A.S, Maher, M. R. y Tinto, V. (eds.) (1992): 9-22.

López López, M. C. (2002). *Diversidad sociocultural y formación de profesores*. Bilbao: Ediciones Mensajero.

López López, M. C. (1996). “La formación del profesorado en una sociedad multicultural.” En Ortega Carrillo, J. A. (ed.) (1996): 189-196.

Lucas, M. (2003). “Propuesta didáctica para rentabilizar la «contradireccionalidad» en la formación de traductores.” En: Kelly, D. *et al.* (eds.) (2003): 301-319.

Maiworm, F. y Teichler, U. (1999). *The ERASMUS Students' Experience*. Disponible: <http://europa.eu.int/comm/education/evaluation/soc4.pdf> [2001, 28 de abril].

Maiworm, F. *et al.* (1996). *The context of ERASMUS: A survey of institutional management and infrastructure in support of mobility and cooperation*. Kassel: Wissenschaftliches Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung der Universität Gesamthochschule Kassel.

Maiworm, F. *et al.* (1992). *ECTS in its year of inauguration: The view of students*. Kassel: Wissenschaftliches Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung der Universität Gesamthochschule Kassel.

Maiworm, F. *et al.* (1992). *Learning in Europe: The ERASMUS experience*. Londres: Jessica Kingsley.

Malmkjær, K. (ed.) (1998). *Translation and Language Teaching: Language Teaching and Translation*. Manchester: St. Jerome.

Mayoral Asensio, R. y Kelly, D. (1997). “Implications of Multilingualism in the European Union for Translator Training in Spain.” En Marian Labrum (ed.) (1997): 19-34.

MacGregor, J. (1992). “Collaborative Learning: Reframing the classroom.” En: Goodsell, A. S., Maher, M. R. y Tinto, V. (eds.) (1992): 37-40.

McNamara, D. y Harris, R. (eds.) (1997). *Overseas students in Higher Education: Issues in teaching and learning*. Londres: Routledge.

Millán, T. A. (2000): *Fundamentos socioculturales de la Educación*. Victoria: Editorial Universidad "Arturo Pratt".

Millán, T. A. (2000). "Teoría de sistemas y sociedad." En: Millán (2000): 11-24.

Mitchell, I. V. (1997). "La cooperación comunitaria en enseñanza y formación superiores: Nuevos desafíos y avances recientes." *Formación Profesional: Revista Europea* 10: 49-62.

Morgan, C. (1993). "Attitude change and foreign language culture learning." *Language Teaching* 26: 63-75.

Murphy-Lejeune, E. (2002). *Student mobility and narrative in Europe: The new strangers*. Londres: Routledge.

Murphy-Lejeune, E. (1995). "The Student Strangers: Aspects of Cross-cultural Adaptation in the Case of International Students: Some Preliminary Findings." En Parker, G. y Rouxville, A. (eds.) (1995): 43-60.

Nemetz Robinson, G. L. (1988). *Crosscultural understanding*. Hertfordshire: Prentice Hall International.

Nord, C. (1996) "El error en traducción: categorías y evaluación". En Hurtado, A. (ed.) 1996: 91-108.

Nord, C. (1991). *Text Analysis in Translation: Theory, Methodology, and Didactic Application of a Model for Translation-oriented Text analysis*. Amsterdam: Rodopi.

Nord, C. (1988) *Textanalyse und Übersetzen*. Heidelberg: Groos

Oppenheim, A. N. (1992). *Questionnaire Design, Interviewing and Attitude Measurement*. Londres: Pinter Publishers.

Ortega Carrillo, J. A. (ed.) (1996). *Educación Multicultural para la Tolerancia y la Paz: Fundamentos y Estrategias*. Granada: Grupo Editorial Universitario.

Paige, R. M. (1990). "International students: Cross-cultural psychological perspectives." En Brislin, R. W. (ed.) (1990): 161-185.

Parker, G. y Rouxville, A. (eds.) (1995). *The Year Abroad: Preparation, Monitoring, Evaluation*. Londres: CILT.

Parlamento Europeo y Consejo (2003). *Decisión N° 451/2003/CE de 27 de febrero de 2003 por la que se modifica la Decisión n° 253/2000/CE por la que se establece la segunda fase del programa de acción comunitario en materia de educación Sócrates*.

Parlamento Europeo y Consejo (2000). *Decisión N° 253/2000/CE de 24 de enero de 2000 por la que se establece la segunda fase del programa de acción comunitaria en materia de educación Sócrates*.

Parlamento Europeo y Consejo (1995). *Decisión N° 819/95/CE de 14 de marzo de 1995 por la que se crea el programa de acción comunitario SÓCRATES*.

Parra Galiano, S. (2003). "Rentabilizar la «contradireccionalidad» en la didáctica de la traducción." En: Kelly, D. *et al.* (eds.) (2003): 287-299.

Peach, M. (2001). "Globalization of education in Spain: From isolation to internationalization to globalization." *Higher Education in Europe* 26, no. 1: 69-76.

Peiró i Gregòri, S. (1996). "Concepto, Características y Finalidades de la Educación Multicultural e Intercultural en el Marco de la Tolerancia." En Ortega Carrillo, J. A. (ed.) (1996): 45-71.

Pettigrew T.F. (1998). "Intergroup contact theory". En *Annual Review of Psychology*: 1-19.

Disponible: http://www.findarticles.com/cf_dls/m0961/v49/21036262/print.jhtml

Picht, R. (1991). "Interkulturelles Lernen und internationale Qualifikation." En: Gogolin, I. *et al.* (eds.) (1991): 176-187.

Pym, A. (1992). "In search for a new rationale for the prose translation class at university level." *Interface: Journal of Applied Linguistics* 6, no. 2: 73-82.

Pym, A. (1992/1999). *Programmes européens pour les échanges d'étudiants et réforme de l'enseignement de la traduction au niveau universitaire en Espagne: Rapport sur une enquête pilote menée à Barcelone et à Las Palmas de Gran Canaria*. Disponible: <http://www.fut.es/~apym/on-line/echanges.html> [2001, 5 de mayo].

Pym, A. (1993). *Epistemological problems in translation and its teaching: A seminar for thinking students*. Calaceit: Caminade.

Pym, A. (1994). "Student exchange programmes and training of translators: Three economic principles for research and experimentation." En *Perspective: Studies in Translation* 1: 41-50.

Robinson, D. (1997). *Becoming a Translator: An Accelerated Course*. Nueva York: Routledge.

Sánchez Fernández, S. (1996). "Educación Multicultural: Posibilidades en la Práctica." En Ortega Carrillo, J. A. (ed.) (1996): 99-118.

Seidel, H. (1991): "Internationalisation: A new challenge for universities." En: *Higher Education* 21: 289-296.

Selinger, H. W. y Shohamy, E. (1989). *Second language research methods*. Oxford: Oxford University Press.

Sierra Bravo, R. (1995). *Técnicas de investigación social*. Madrid: Paraninfo.

Slavin, R. E. (1994). *Educational Psychology: Theory and Practice*. Massachusetts: Allyn and Bacon.

Smith, A. (1996). "Regional cooperation and mobility in a global setting." En Blumenthal *et al.* (eds.) (1996): 129-146.

Smith, K. A. *et al.* (1992). "Cooperative learning and positive change in higher education." En: Goodsell, A. S. *et al.* (eds.) (1992): 34-36.

Sorbonne Joint Declaration. (1998). *Joint declaration on harmonisation of the architecture of the European higher education system*. Disponible: http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/Sorbonne_declaration.pdf
[2005, 21 de marzo]

Teichler, U. *et al.* (2000). SOCRATES 2000 Evaluation Study: Executive Summary. Disponible: europa.eu.int/comm/education/programmes/evaluation/global_en.html.
[2002, 20 de noviembre]

Teichler, U. (1996). "Research on academic mobility and international cooperation in higher education." En Blumenthal *et al.* (eds.) (1996): 338-358.

Teichler, U. (1991). *Experiences of ERASMUS students*. Kassel: Wissenschaftliches Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung der Universität Gesamthochschule Kassel.

Teichler, U. y Steube, W. (1991). "The logics of study abroad programmes and their impacts." *Higher Education* 21, no. 3: 325-349.

Thomas, A. (ed.) (1984). *Interkultureller Personenaustausch in Forschung und Praxis*. Saarbrücken; Fort Lauderdale: Breitenbach.

Thomas, A. (ed.) (1996). *Psychologie und multikulturelle Gesellschaft*. Göttingen: Verlag für Angewandte Psychologie.

Tirkkonen-Condit, S. (ed.) (1991). *Empirical Research in Translation and Intercultural Studies*. Tubinga: Gunter Narr.

Tomalin, B. y Stempleski, S. (1993). *Cultural Awareness*. Oxford: Oxford University Press.

Tsokaktsidu, D. (2005). *Los estudiantes de intercambio en el aula de traducción: Guía de buenas prácticas*. Granada: Universidad de Granada.

Tsokaktsidu, D. (2003). "Los estudiantes de intercambio en el aula de traducción: Implicaciones para la didáctica de la traducción." En: Kelly, D. *et al.* (eds.) (2003): 259-266.

Tsokaktsidu, D. (2002). Los estudiantes de intercambio en el aula de traducción. Trabajo de investigación inédito.

UNESCO (2004). Number of foreign students by hosting country and continent of origin. Disponible: <http://stats.uis.unesco.org/TableView/tableView.aspx> (5.12.2004)

Unión Europea. *Educación, Formación Profesional y Juventud*. Disponible: <http://europa.eu.int/abc/obj/treaties/es/estr6d08.htm> [2002, 25 de noviembre].

Van der Wende, M. C. (2000). "The Bologna Declaration: Enhancing the Transparency and Competitiveness of European Higher Education." *Higher Education* 25, no. 3: 305-310.

Vienne, J. (1994). "Towards a pedagogy of « Translation in situation»." En *Perspectives* 2 (1): 51-59.

Way, C. (2003). "La direccionalidad en el aula multicultural: epílogo." En: Kelly, D. *et al.* (eds.) (2003): 321-324.

Wiener, H. S. (1992). "Collaborative learning in the classroom: A guide to evaluation." En: Goodsell, A. S. *et al.* (eds.) (1992): 89-96.

Wilss, W. (1996). *Übersetzungsunterricht: Eine Einführung*. Tübinga: Gunter Narr.

Wright, C. (1997). "Gender matters: access, welfare, teaching and learning." En McNamara, D. y Harris, R. (eds.) (1997): 91-107.

ANEXO

Índice en alemán

Der multilinguale und multikulturelle Unterricht: Implikationen für die Translationsdidaktik

Inhaltsverzeichnis

Einleitung

TEIL 1: LITERATUR

1. Institutioneller Rahmen
 1. 1. Überblick der Geschichte der Europäischen Union
 1. 2. Die EU und die Bildungspolitik
 1. 2. 1. Das Blaubuch von 1987
 1. 2. 2. Das Memorandum zur Hochschulbildung in der Europäischen Gemeinschaft
 1. 2. 3. Der Vertrag von Maastricht
 1. 2. 4. Grünbuch zur europäischen Dimension des Bildungswesens
 1. 2. 5. Weißbuch „Wachstum, Wettbewerbsfähigkeit und Beschäftigung - Herausforderungen der Gegenwart und Wege ins 21. Jahrhundert“
 1. 2. 6. Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung: Lehren und Lernen: Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft
 1. 2. 7. Grünbuch: Hindernisse für die grenzüberschreitende Mobilität
 1. 2. 7. Der Bologna-Prozess
 1. 2. 8. Weißbuch: Neuer Schwung für die Jugend Europas
 1. 2. 9. Entschließung des Rates und der im Rat vereinigten Vertreter der Regierungen der Mitgliedstaaten zur Festlegung eines Aktionsplans zur Förderung der Mobilität
 1. 2. 10. Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates über die Mobilität von Studierenden, in der Ausbildung stehenden Personen, Freiwilligen, Lehrkräften und Ausbildern in der Gemeinschaft
 1. 2. 11. Weißbuch: Neuer Schwung für die Jugend Europas
 1. 3. Die Austauschprogramme der EU
 1. 3. 1. ERASMUS
 1. 3. 1. 1. Erste und zweite Phase
 1. 3. 2. SOKRATES
 1. 3. 2. 1. SOKRATES I
 1. 3. 2. 1. 1. ERASMUS - dritte Phase
 1. 3. 2. 1. 2. Comenius (Schulbildung)
 1. 3. 2. 1. 3. Bereichsübergreifende Maßnahmen
 1. 3. 2. 2. SÓCRATES II
 1. 3. 2. 2. 1. ERASMUS - vierte Phase
 1. 3. 2. 2. 2. Weitere Maßnahmen von SOKRATES II
 1. 3. 3. Die Programme JUGEND FÜR EUROPA, LEONARDO DA VINCI und TEMPUS
 1. 3. 4. ERASMUS WORLD
 1. 4. Andere Austauschprogramme

2. Didaktischer Rahmen

2. 1. Multikulturelle / interkulturelle Pädagogik

2. 1. 1. Klärung der Termini multikulturelle Pädagogik und interkulturelle Pädagogik

2. 1. 2. Definition und Beginn der multikulturellen / interkulturellen Pädagogik

2. 1. 3. Aktueller Stand der multikulturellen / interkulturellen Pädagogik

2. 1. 4. Verfahren der multikulturellen / interkulturellen Erziehung

2. 1. 5. Kooperatives Gruppenlernen

2. 1. 5. 1. Formen des kooperativen Gruppenlernens

2. 1. 5. 2. Lehrerrolle

2. 1. 5. 3. Schülerrolle

2. 1. 5. 4. Planung des Kooperativen Gruppenlernens

2. 2. Multikulturelle Erziehung und Austauschpädagogik

2. 2. 1. Austauschpädagogik

2. 2. 2. Multikulturelle und interkulturelle Pädagogik und Austauschpädagogik

2. 2. 3. Unterrichtsmodell

3. Aktueller Forschungsstand

3. 1. Evaluationsprojekte von Austauschprogrammen

3. 1. 1. The ERASMUS experience

3. 1. 2. The ERASMUS students' experience

3. 1. 3. Study Abroad Evaluation Project

3. 2. Die Austauschstudenten aus historischer Perspektive

3. 3. Strömungen ausländischer Studenten

3. 4. Die Vorbereitung auf den Auslandsaufenthalt

3. 5. Die Anpassungsphase im Ausland

3. 6. Die Austauschstudenten aus der Sicht der Soziologie

3. 6. 1. Austauschstudenten als sozialer Typ

3. 6. 2. Austauschstudenten als kulturelle Touristen

3. 6. 3. Freundschaftsnetze von Austauschstudenten

3. 7. Sprachliche Kompetenz und Auslandsaufenthalt

3. 8. Die Auslandsstudenten in der Translationsdidaktik

3. 8. 1. Vorstudie

3. 8. 2. „Die Austauschstudenten im Übersetzungsunterricht“, „Der multilinguale und multikulturelle Unterricht“ und „Leitfaden für Austauschstudenten und Dozenten“.

3. 8. 3. Übersetzungsrichtung

3. 8. 4. TemCu

TEIL 2: EMPIRISCHE STUDIE

4. Methodische Vorgehensweise

4. 1. Beschreibung der Vorgehensweise

4. 2. Untersuchungsdesign

4. 2. 1. Fragestellung und zentrale Hypothesen

4. 2. 2. Grobziel und Feinziele

4. 2. 3. Population

4. 2. 4. Forschungsphasen

4. 2. 4. 1. Vorstudie

4. 2. 4. 2. Hauptphase

- 4. 2. 5. Angewandte Methoden und Verfahren
 - 4. 2. 5. 1. Qualitative Verfahren
 - 4. 2. 5. 1. 1. Halbstrukturiertes Interview
 - 4. 2. 5. 2. Quantitative Verfahren
 - 4. 2. 5. 2. 1. Fragebogen
- 4. 2. 6. Beschreibung und Operationalisierung der Variablen
- 4. 2. 7. Stichproben und Änderungen am Fragebogen
 - 4. 2. 7. 1. Stichprobe Studenten
 - 4. 2. 7. 2. Stichprobe Dozenten
- 4. 2. 8. Endversion der Fragebögen und Haupterhebung
- 4. 2. 9. Datenanalyse
- 4. 2. 10. Gültigkeit und Zuverlässigkeit

5. Umfrage

5. 1. Ergebnisse und Diskussion

5. 1. 1. Austauschstudenten

- 5. 1. 1. Alter
- 5. 1. 2. Geschlecht
- 5. 1. 3. Muttersprache
- 5. 1. 4. Land der Heimatuniversität der Austauschstudenten
- 5. 1. 5. Semester
- 5. 1. 6. Austauschprogramm
- 5. 1. 7. Studium im Heimatland
- 5. 1. 8. Dauer des Fremdsprachenerwerbs
- 5. 1. 9. Spanischkenntnisse

5. 2. Univariate Analyse der Fragebögen der Austauschstudenten

- 5. 2. 1. Vorbereitung im Heimatland auf akademische Aspekte des Aufenthaltes
- 5. 2. 2. Eigene Vorbereitung
- 5. 2. 3. Unterstützung seitens der Universität von Granada
- 5. 2. 4. Person, die geholfen hat
- 5. 2. 5. Auswirkung der Informationen auf die Eingliederung in das Studium an der Gastuniversität
- 5. 2. 6. Teilnahme an Seminaren
- 5. 2. 7. Akademische Schwierigkeiten
- 5. 2. 8. Auswirkung der Probleme auf die Leistungen
- 5. 2. 9. Vorschläge zur Überwindung der Schwierigkeiten
- 5. 2. 10. Aktive Teilnahme am Unterricht
- 5. 2. 11. Lehrmethoden
- 5. 2. 12. Mit den Lehrmethoden verbundene Schwierigkeiten
- 5. 2. 13. Seminare, die die Austauschstudenten am schwierigsten finden
- 5. 2. 14. Gründe, die mit der Schwierigkeit der Seminare verbunden sind
- 5. 2. 15. Arbeitsformen
- 5. 2. 16. Organisation der Partner- und Gruppenarbeit
- 5. 2. 17. Bevorzugte Arbeitsform
- 5. 2. 18. Gründe für die Bevorzugung einer bestimmten Arbeitsform
- 5. 2. 19. Aspekte, die durch den Auslandsaufenthalt positiv beeinflusst wurden

- 5. 2. 20. Benotung
- 5. 2. 21. Faktoren, die bei der Benotung berücksichtigt werden
- 5. 2. 22. Gleiches Benotungsverfahren
- 5. 3. Diskussion der univariaten Analyse der Fragebögen der Austauschstudenten
- 5. 4. Dozenten
 - 5. 4. 1. Geschlecht
 - 5. 4. 2. Staatsangehörigkeit
 - 5. 4. 3. Aufenthalt im Ausland
 - 5. 4. 4. Land des Aufenthalts
 - 5. 4. 5. Seminar, das unterrichtet wird
 - 5. 4. 6. Semester, in dem die Seminare unterrichtet werden
 - 5. 4. 7. Übersetzungsrichtung
- 5. 5. Univariate Analyse der Fragebögen der Dozenten
 - 5. 5. 1. Auswirkung der eigenen Auslandserfahrung auf die Unterrichtsmethoden
 - 5. 5. 2. Prozentzahlen der Austauschstudenten
 - 5. 5. 3. Bescheid
 - 5. 5. 4. Informationen, die den Dozenten zur Verfügung standen
 - 5. 5. 5. Person, die die Dozenten informiert
 - 5. 5. 6. Nützlichkeit der Informationen
 - 5. 5. 7. Zusätzlicher Aufwand der Dozenten
 - 5. 5. 8. Vorbereitung
 - 5. 5. 9. Wunsch nach Teilnahme an einem Vorbereitungskurs
 - 5. 5. 10. Lehrmethoden
 - 5. 5. 11. Auswirkung der Austauschstudenten auf die Lehrmethoden
 - 5. 5. 12. Berücksichtigung der Studenten bei der Planung und Durchführung des Unterrichts
 - 5. 5. 13. Gründe der Berücksichtigung
 - 5. 5. 14. Vernachlässigung der anderen Studenten durch Berücksichtigung einer konkreten Studentengruppe
 - 5. 5. 15. Methoden zur Integration der Austauschstudenten
 - 5. 5. 16. Gründe, warum keine Integrationsmethoden angewandt werden
 - 5. 5. 17. Material
 - 5. 5. 18. Kulturelle und sprachliche Vorkenntnisse der Studenten
 - 5. 5. 19. Arbeitsformen
 - 5. 5. 20. Organisation der Partner- oder Gruppenarbeit
 - 5. 5. 21. Wahl der Arbeitsformen aufgrund der Anwesenheit der Austauschstudenten
 - 5. 5. 22. Anwesenheit der Austauschstudenten ist hilfreich
 - 5. 5. 23. Anwesenheit der Austauschstudenten ist hilfreich im Übersetzungsunterricht
 - 5. 5. 24. Benotung
 - 5. 5. 25. Benotung der Kompetenzen
 - 5. 5. 26. Faktoren, die bei der Benotung berücksichtigt werden
 - 5. 5. 27. Benotungsverfahren
 - 5. 5. 28. Schwierigkeiten bei der Benotung
 - 5. 5. 29. Gründe der Schwierigkeiten

-
5. 6. Diskussion der univariaten Analyse der Fragebögen der Dozenten
 5. 7. Diskussion der univariaten Analyse
 5. 8. Bivariate Analyse der Fragebögen der Austauschstudenten
 5. 8. 1. Erste Fremdsprache – Alter
 5. 8. 2. Erste Fremdsprache – Studium im Heimatland
 5. 8. 3. Erste Fremdsprache – Spanischkenntnisse
 5. 8. 4. Erste Fremdsprache – Auslandsaufenthalt in einem anderen Land
 5. 8. 5. Erste Fremdsprache – Teilnahme an Übersetzungsseminaren
 5. 8. 6. Erste Fremdsprache – Zukünftiger Beruf
 5. 8. 7. Erste Fremdsprache – Vorbereitung im Heimatland
 5. 8. 8. Erste Fremdsprache – Teilnahme an den Seminaren
 5. 8. 9. Erste Fremdsprache – Teilnahme an Seminaren, die in einer Fremdsprache stattfinden
 5. 8. 10. Erste Fremdsprache – Verständigung in einer Fremdsprache im Unterricht
 5. 8. 11. Erste Fremdsprache – Prüfungen in einer Fremdsprache
 5. 8. 12. Erste Fremdsprache – Hohes akademisches Niveau
 5. 8. 13. Erste Fremdsprache – Unterschiedliche Unterrichtsmethoden
 5. 8. 14. Erste Fremdsprache – Dozenten möchten den Austauschstudenten nicht helfen
 5. 8. 15. Erste Fremdsprache – Organisatorische / bürokratische Probleme
 5. 8. 16. Erste Fremdsprache – Keine Ratschläge / Hilfe bei der Planung des Studiums
 5. 8. 17. Erste Fremdsprache – Keine Plätze in den Seminaren
 5. 8. 18. Erste Fremdsprache – Keine Interaktion mit den Studenten der Universität
 5. 8. 19. Erste Fremdsprache – Seminare haben zu viele Teilnehmer
 5. 8. 20. Mittelwerte der negativen Auswirkung der Probleme auf die Leistungen
 5. 8. 21. Erste Fremdsprache – Seminare, die die Austauschstudenten am schwierigsten finden
 5. 8. 22. Erste Fremdsprache – Einzelarbeit im Unterricht
 5. 8. 23. Erste Fremdsprache – Partnerarbeit im Unterricht (selbe Muttersprache)
 5. 8. 24. Erste Fremdsprache – Partnerarbeit im Unterricht (verschiedene Muttersprachen)
 5. 8. 25. Erste Fremdsprache – Gruppenarbeit im Unterricht (selbe Muttersprache)
 5. 8. 26. Erste Fremdsprache – Gruppenarbeit im Unterricht (verschiedene Muttersprachen)
 5. 8. 27. Erste Fremdsprache – Kombinationen verschiedener Arbeitsformen im Unterricht
 5. 8. 28. Erste Fremdsprache – Einzelarbeit außerhalb des Unterrichts
 5. 8. 29. Erste Fremdsprache – Partnerarbeit außerhalb des Unterrichts (selbe Muttersprache)
 5. 8. 30. Erste Fremdsprache – Partnerarbeit außerhalb des

Unterrichts (verschiedene Muttersprachen)

5. 8. 31. Erste Fremdsprache – Gruppenarbeit außerhalb des Unterrichts (selbe Muttersprache)

5. 8. 32. Erste Fremdsprache – Gruppenarbeit außerhalb des Unterrichts (verschiedene Muttersprachen)

5. 8. 33. Erste Fremdsprache – Kombinationen verschiedener Arbeitsformen außerhalb des Unterrichts

5. 8. 34. Erste Fremdsprache – Bevorzugte Arbeitsform

5. 8. 35. Erste Fremdsprache – Organisation der Partner- oder Gruppenarbeit

5. 8. 36. Erste Fremdsprache – Aktive Teilnahme im Unterricht

5. 8. 37. Erste Fremdsprache – Traditionelle Methode

5. 8. 38. Erste Fremdsprache – Individuelle Methode

5. 8. 39. Erste Fremdsprache – Methode: Gruppen innerhalb und außerhalb des Unterrichts

5. 8. 40. Erste Fremdsprache – Methode: autonome Gruppen

5. 8. 41. Erste Fremdsprache – Methode: Projekte und authentische Projekte

5. 8. 42. Erste Fremdsprache – Gleiches Benotungsverfahren

5. 8. 43. Erste Fremdsprache – Berücksichtigung der Muttersprache bei der Benotung

5. 8. 44. Erste Fremdsprache – Berücksichtigung des Studienfachs an der Heimatuniversität bei der Benotung

5. 8. 45. Erste Fremdsprache – Bevorzugtes Benotungsverfahren

5. 8. 46. Erste Fremdsprache – Benotung der Kompetenzen

5. 8. 47. Erste Fremdsprache – Benotung des Fortschritts

5. 8. 48. Erste Fremdsprache – Benotung der Teilnahme

5. 8. 49. Erste Fremdsprache – Benotung der aktiven

Teilnahme im Unterricht

5. 8. 50. Erste Fremdsprache – Benotung der Übersetzungen / der Hausarbeiten

5. 8. 51. Erste Fremdsprache – Benotung der Professionalität

5. 8. 52. Heimatuniversität – Vorbereitung

5. 8. 53. Heimatuniversität – Teilnahme an Seminaren, die in einer Fremdsprache stattfinden

5. 8. 54. Heimatuniversität – Verständigung in einer Fremdsprache im Unterricht

5. 8. 55. Heimatuniversität – Prüfungen in einer Fremdsprache

5. 8. 56. Heimatuniversität – Hohes akademisches Niveau

5. 8. 57. Heimatuniversität – Probleme mit den unterschiedlichen Unterrichtsmethoden

5. 8. 58. Heimatuniversität – Mit den Lehrmethoden verbundene Schwierigkeiten

5. 9. Diskussion der bivariaten Analyse der Fragebögen der Austauschstudenten

5. 10. Bivariate Analyse der Fragebögen der Dozenten

5. 10. 1. Erste Fremdsprache – Prozentzahlen

5. 10. 2. Erste Fremdsprache – Bescheid

5. 10. 3. Erste Fremdsprache – Informationen

5. 10. 4. Erste Fremdsprache – Nützlichkeit der Informationen

-
5. 10. 5. Erste Fremdsprache – Zusätzlicher Aufwand
 5. 10. 6. Erste Fremdsprache – Traditionelle Methode
 5. 10. 7. Erste Fremdsprache – Individuelle Methode
 5. 10. 8. Erste Fremdsprache – Methode: Gruppen außerhalb des Unterrichts
 5. 10. 9. Erste Fremdsprache – Methode: Gruppen im Unterricht
 5. 10. 10. Erste Fremdsprache – Methode: autonome Gruppen
 5. 10. 11. Erste Fremdsprache – Methode: Projekte
 5. 10. 12. Erste Fremdsprache – Methode: authentische Projekte
 5. 10. 13. Erste Fremdsprache – Auswirkung der Austauschstudenten auf die Lehrmethoden
 5. 10. 14. Erste Fremdsprache – Berücksichtigung der Studenten bei der Planung und Erteilung de Unterrichts
 5. 10. 15. Erste Fremdsprache – Integrationsgrad
 5. 10. 16. Erste Fremdsprache – Integrationsmethoden
 5. 10. 17. Erste Fremdsprache – Aktive Teilnahme am Unterricht
 5. 10. 18. Erste Fremdsprache – Teilnahme an den Seminaren
 5. 10. 19. Erste Fremdsprache – Einzelarbeit im Unterricht
 5. 10. 20. Erste Fremdsprache – Partnerarbeit im Unterricht (gleiche Muttersprache)
 5. 10. 21. Erste Fremdsprache – Partnerarbeit im Unterricht (verschiedene Muttersprachen)
 5. 10. 22. Erste Fremdsprache – Gruppenarbeit im Unterricht (gleiche Muttersprache)
 5. 10. 23. Erste Fremdsprache – Gruppenarbeit im Unterricht (verschiedene Muttersprachen)
 5. 10. 24. Erste Fremdsprache – Kombinationen im Unterricht
 5. 10. 25. Erste Fremdsprache – Einzelarbeit außerhalb des Unterrichts
 5. 10. 26. Erste Fremdsprache – Partnerarbeit außerhalb des Unterrichts (verschiedene Muttersprachen)
 5. 10. 27. Erste Fremdsprache – Partnerarbeit außerhalb des Unterrichts (verschiedene Muttersprachen)
 5. 10. 28. Erste Fremdsprache – Gruppenarbeit außerhalb des Unterrichts (gleiche Muttersprache)
 5. 10. 29. Erste Fremdsprache – Gruppenarbeit außerhalb des Unterrichts (verschiedene Muttersprachen)
 5. 10. 30. Erste Fremdsprache – Kombinationen außerhalb des Unterrichts
 5. 10. 31. Erste Fremdsprache – Organisation der Partner- oder Gruppenarbeit
 5. 10. 32. Erste Fremdsprache – Auswirkung der Anwesenheit der Austauschstudenten auf die Wahl der Arbeitsformen
 5. 10. 33. Erste Fremdsprache – Anwesenheit der Austauschstudenten ist hilfreich
 5. 10. 34. Erste Fremdsprache – Benotung
 5. 10. 35. Erste Fremdsprache – Benotung der Kompetenzen
 5. 10. 36. Erste Fremdsprache – Benotung des Fortschritts
 5. 10. 37. Erste Fremdsprache – Benotung der Teilnahme
 5. 10. 38. Erste Fremdsprache – Benotung der aktiven

Teilnahme am Unterricht

5. 10. 39. Erste Fremdsprache – Benotung der Übersetzungen / der Hausarbeiten

5. 10. 40. Erste Fremdsprache – Benotung der Professionalität

5. 10. 41. Erste Fremdsprache – Benotungsverfahren

5. 10. 42. Erste Fremdsprache – Schwierigkeiten bei der Benotung

5. 11. Diskussion der Ergebnisse der bivariaten Analyse der Fragebögen der Dozenten

5. 12. Diskussion der Ergebnisse der bivariaten Analyse

5. 13. Ergebnisse der Fragebögen der inländischen Studenten

5. 13. 1. Verhalten der Austauschstudenten gegenüber den inländischen Studenten

5. 13. 2. Integration und aktive Teilnahme der Austauschstudenten

5. 13. 3. Meinung über den multilingualen / multikulturellen Unterricht

5. 13. 4. Benotung

6. Fazit

7. Bibliographie

Resumen en alemán

Zusammenfassung

Das Thema der Austauschstudenten ist seit der Gründung des europäischen Bildungsprogramms „ERASMUS“ im Jahre 1987 besonders aktuell. Im Verlauf der 18jährigen Existenz der Gemeinschaftlichen Aktionsprogramme absolvierten insgesamt mehr als 1 Million Studenten einen Studienaufenthalt an einer fremden europäischen Hochschule. Die Mobilität der Studenten innerhalb Europas bringt allerdings eine Reihe von Veränderungen mit sich, welche sich besonders im Unterrichtsgeschehen an der Gastuniversität bemerkbar machen. Ziel unserer Arbeit ist es folglich, die Integration der Austauschstudenten in den Seminaren und Übungen der Fakultät für Dolmetschen und Übersetzen der Universität Granada zu beschreiben, sowie auf die Auswirkung ihrer Anwesenheit auf die von den Dozenten angewandten Methoden und Arbeitsformen einzugehen. Weiterhin soll geprüft werden, ob die Austauschstudenten in ihrer Heimatuniversität auf den Auslandsaufenthalt vorbereitet wurden und wie sich die jeweilige Studienvorbereitung auf die Eingliederung ins Hochschulsystem des Gastlandes auswirkt. Ferner werden die Schwierigkeiten der Austauschstudenten sowie ihre negative Auswirkung auf die Leistungen überprüft.

Die vorliegende Arbeit ist in sechs Teile gegliedert: Im ersten Teil wird der Versuch unternommen den konstitutionellen Rahmen, in den die Austauschprogramme der EU eingebettet sind, zu beschreiben. Es wird eine Analyse der Bildungspolitik der Europäischen Union im Hinblick auf die Austauschprogramme durchgeführt, in deren Rahmen die wichtigsten Dokumente, unter anderem Grün- und Weißbücher der EU, sowie das Memorandum für Hochschulbildung untersucht werden. Die Mehrheit dieser Dokumente bezieht sich auf die Beseitigung der Hindernisse der Mobilität, sowie auf verschiedene Mobilitätsmaßnahmen der Gesellschaft. Außerdem wird der Prozess von Bologna beschrieben, welcher 1999 mit der Unterzeichnung der „Erklärung von Bologna“ begann und mittels dessen die Einrichtung eines Europäischen Raums der Hochschulbildung bis zum Jahr 2010 angestrebt wird.

Darüber hinaus wird eine Übersicht sämtlicher aller von der EU geförderten Programme dargeboten, von den JSP (*Joint Study Programs*), dem Vorläufer von

ERASMUS; bis zu ERASMUS World, dem neuesten aller EU-Programme. Hierbei werden Teilnehmerländer, Aktionen und Programmziele aufgeführt sowie weitere Austauschprogramme dargestellt, an denen die Universität Granada teilnimmt.

Im zweiten Teil wird der didaktische Rahmen bestimmt, welcher auf den Prinzipien der multikulturellen Pädagogik beruht. Zunächst wird eine Aufklärung der Termini interkulturelle und multikulturelle Pädagogik vorgenommen. Im Anschluss folgt die Beschreibung des aktuellen Stands sowie eine Analyse der Formen des Kooperativen Gruppenlernens. Die Dozenten- und die Studentenrolle werden erneut definiert und mit den traditionellen Rollen verglichen. Schließlich wird ein Unterrichtsmodell vorgeschlagen, welches auf den Prinzipien der multikulturellen Pädagogik beruht und auf den Translationsunterricht übertragen werden kann.

Teil drei befasst sich mit dem aktuellen Forschungsstand, welcher eine rein interdisziplinäre Basis hat. Es wird der Versuch unternommen, Einsichten in die Soziologie, Psychologie, Fremdsprachenforschung und Translationsdidaktik zu gewinnen und die Situation der Austauschstudenten von verschiedenen Standpunkten aus zu untersuchen. Zunächst werden drei der wichtigsten Evaluationsprojekte von Austauschprogrammen analysiert (*The ERASMUS experience*, *The ERASMUS students' experience* und *Study Abroad Evaluation Project*). Im Anschluss wird das Phänomen der Austauschstudenten aus einer historischen Perspektive heraus untersucht und die Strömungen ausländischer Studierender dargestellt. Daraufhin folgt eine Beschreibung der Vorbereitung auf den Auslandsaufenthalt im Heimatland sowie der Anpassungsphase im Ausland. Es werden die verschiedenen Phasen des Kulturschocks beschrieben und eine Definition des Begriffs Bildungsschock vorgenommen. Außerdem wird ein Modell zur globalen Vorbereitung entwickelt (kommunikative, akademische, interkulturelle, praktische und strategische Vorbereitung), mittels dessen die negativen Auswirkungen des Kultur- und Bildungsschocks seitens der Austauschstudenten gelindert werden sollen.

In soziologischer Hinsicht sind die Austauschstudenten in drei verschiedene Bereiche einzuteilen: Austauschstudenten als sozialer Typ, Austauschstudenten als kulturelle Touristen und Freundschaftsnetze von Austauschstudenten. Anschließend wird das Thema der sprachlichen Kompetenz in Bezug auf den Auslandsaufenthalt aufgegriffen. Es wird untersucht, wie sich der Aufenthalt im Ausland auf die Sprachkompetenz der Fremdsprachenlerner auswirkt und welche Subkompetenzen

der Sprachkompetenz durch diesen Aufenthalt besonders gefördert werden. Außerdem werden verschiedene ethnographische Projekte beschrieben, die von Fremdsprachlern durchgeführt werden und die vor allem beim Aneignen von kulturellem Wissen von großem Nutzen sind.

Teil drei endet mit Beiträgen aus der Translationsdidaktik, in der die Austauschstudenten einen immer wichtigeren Platz einnehmen.

Der vierte Teil der Arbeit ist der im Rahmen der empirischen Untersuchung zum Tragen gekommenen methodischen Vorgehensweise gewidmet. Folgende Hypothese soll geprüft werden:

Die Anwesenheit von Austauschstudenten bringt eine Reihe von Veränderungen mit sich, wie z.B. Verhaltensänderung der Dozenten oder Modifikationen im Bereich der Methodik, da durch die Veränderung eines der unterrichtsrelevanten Faktoren, nämlich desjenigen der Studenten, auch alle anderen Aspekte beeinflusst werden.

Außer der zentralen Hypothese werden folgende Grob- und Feinziele festgelegt:

Grobziel

Es soll die Eingliederung der Austauschstudenten in den Übersetzungsunterricht dargestellt werden, wobei sowohl die Sichtweise der Dozenten als auch die der Studenten berücksichtigt wird.

Feinziele

- ∞ Erörterung methodischer Modifikationen, welche auf der Anwesenheit ausländischer Studierender beruhen.
- ∞ Untersuchung des zusätzlichen Aufwands seitens der Dozenten zugunsten der Austauschstudenten.
- ∞ Erforschung der Kriterien für die Benotung der jeweiligen Studentengruppen (Austauschstudenten – inländische Studenten).

- ∞ Analyse der Vorbereitung auf den Auslandsaufenthalt an der Heimatuniversität und der in Granada angebotenen Unterstützung.
- ∞ Identifizierung der Schwierigkeiten der Austauschstudenten und der Auswirkungen auf ihre Leistungen.
- ∞ Prüfung des Integrationsgrades der Austauschstudenten, ihrer Teilnahme sowie ihrer Mitarbeit im Übersetzungsunterricht.

Im fünften Teil erfolgt die Darstellung der aus der empirischen Datenanalyse hervorgegangenen Ergebnisse. Zunächst wird eine univariate Analyse durchgeführt, wobei die Ergebnisse der Datenerhebung in Form von Tabellen und Abbildungen präsentiert werden. Daraufhin folgt eine bivariate Analyse, bei der die Abhängigkeit bzw. Unabhängigkeit der verschiedenen Variablen mit Hilfe des Pearson-Korrelationskoeffizients überprüft wird. Eine Diskussion der Ergebnisse schließt den fünften Teil ab.

Teil sechs enthält das Fazit, wobei die Hypothese und die Ziele geprüft werden. Es erfolgt eine abschließende Bewertung der Ergebnisse, aus denen für die Praxis relevante Schlussfolgerungen abgeleitet werden

Ergebnisse der univariaten Analyse

Im Anschluss werden einige der wichtigsten Befunde der Datenanalyse aufgeführt. Dabei soll berücksichtigt werden, dass es sich hauptsächlich um Meinungsäußerungen der Austauschstudenten und der Dozenten handelt, welche auf ihren persönlichen Wahrnehmungen beruhen.

AUSTAUSCHSTUDENTEN

Vorbereitung im Heimatland

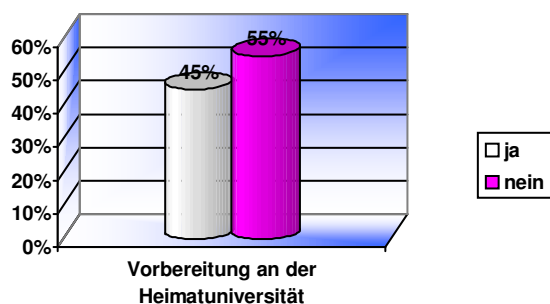


Abbildung 1: Vorbereitung an der Heimatuniversität

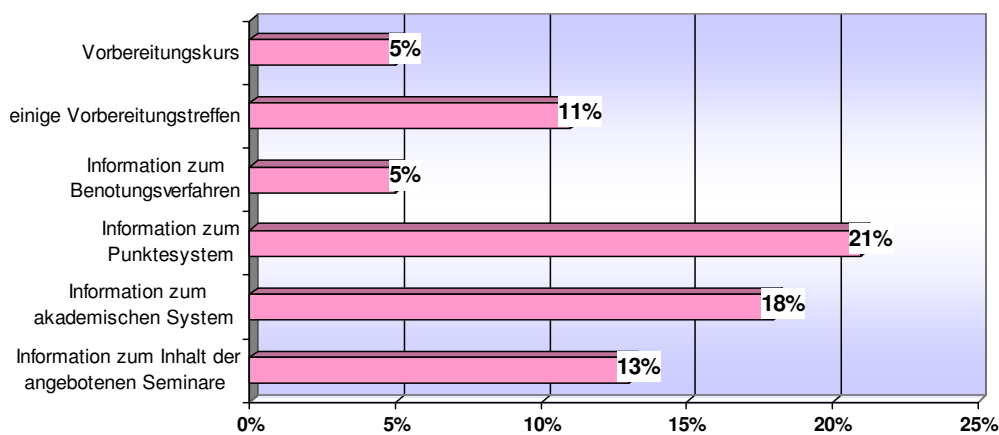


Abbildung 2: Art der Vorbereitung an der Heimatuniversität

Mehr als die Hälfte aller Austauschstudenten wurden an ihrer Heimatuniversität nicht auf den Auslandsaufenthalt vorbereitet. Diejenigen, die vorbereitet wurden, erhielten hauptsächlich Informationen zum Punktesystem und zum akademischen System

allgemein. Nur 5% nahmen an einem Vorbereitungskurs teil.

Anpassung an der Gastuniversität

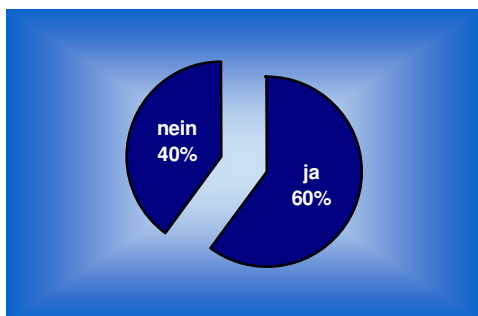


Abbildung 3: Unterstützung seitens der Gastuniversität

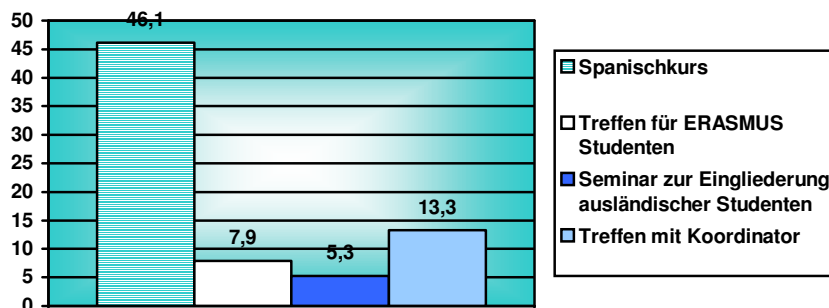


Abbildung 4: Art der Unterstützung seitens der Gastuniversität

60% aller Befragten bestätigten, dass sie während der Anpassungsphase in Granada von der Universität unterstützt wurden. Allerdings bezog sich in dem meisten Fällen diese Unterstützung nur auf die Teilnahme an einem Spanischkurs und auf regelmäßige Treffen mit dem Koordinator. Nur 5% der Austauschstudenten nahmen an einem Seminar zur Eingliederung ausländischer Studenten teil.

Akademische Probleme

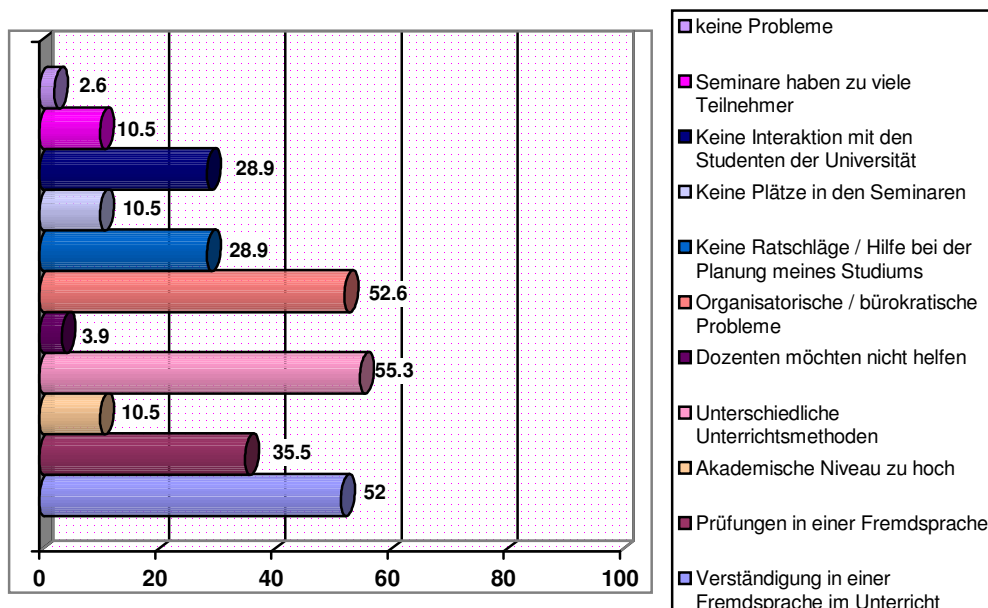


Abbildung 5: Akademische Probleme

Das meiste erwähnte Problem der Austauschstudenten sind die unterschiedlichen Unterrichtsmethoden, gefolgt von den organisatorische / bürokratischen Problemen. Die Verständigung in einer Fremdsprache im Unterricht steht an dritter Stelle. Zu bemerken ist, dass nur 2,6% aller Studenten angaben, dass sie überhaupt keine Schwierigkeiten hatten.

Unterrichtsmethoden

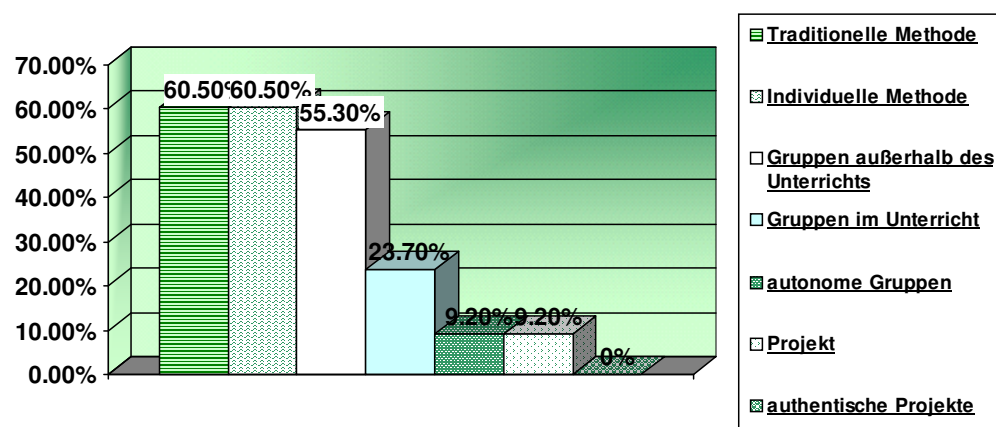


Abbildung 6: Unterrichtsmethoden

Wie aus der Abbildung 6 ersichtlich ist, sind die Austauschstudenten der Meinung, dass heutzutage immer noch die traditionelle, sowie die individuelle Methode am

häufigsten angewandt werden. Es gibt allerdings auch Dozenten, die ihre Methodik auf die Gruppenarbeit außerhalb des Unterrichts stützen. Zu bemerken ist, dass vor allem authentische Projekte, nach Meinung der Studenten, im Übersetzungsunterricht nicht angewandt werden.

Arbeitsformen

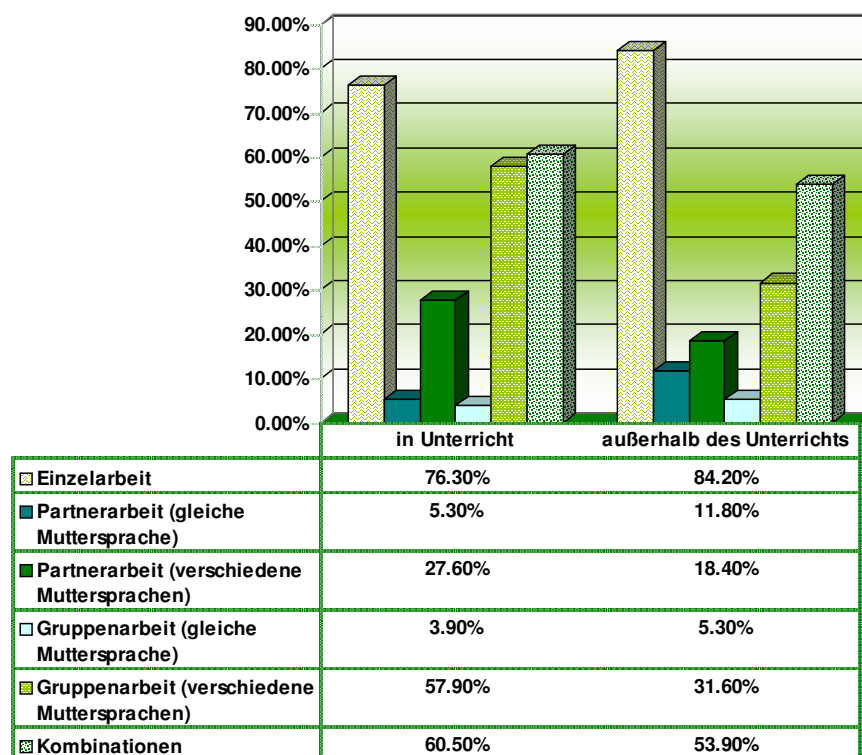


Abbildung 7: Arbeitsformen

Hier kommt deutlich zum Ausdruck, dass die bevorzugte Arbeitsform der Dozenten – stets nach Meinung der Austauschstudenten – die Einzelarbeit ist. Jedoch ist zu beachten, dass mehr als die Hälfte im Unterricht auch die Übersetzungen in Gruppen, deren Teilnehmer verschiedene Muttersprachen haben, anfertigen lässt.

Benotung

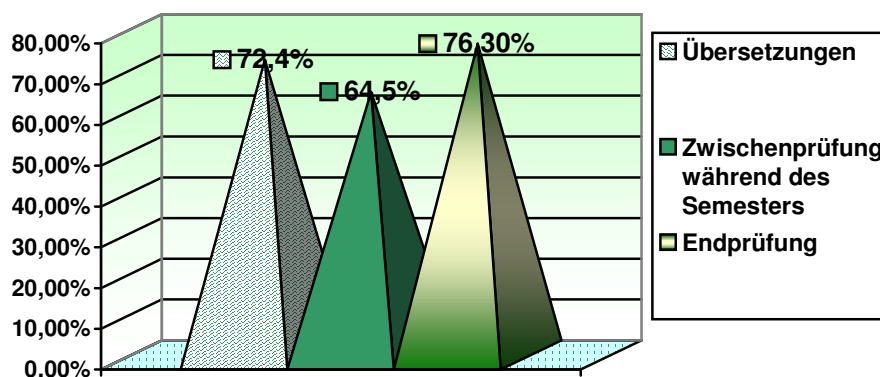


Abbildung 8: Benotung

Nach Meinung der Austauschstudenten benoten die Dozenten die Studenten meistens durch eine Prüfung am Ende des Semesters, obwohl viele auch die Übersetzungen, die während des Semesters angefertigt werden, und die Zwischenprüfung gleichermaßen in Betracht ziehen. Bei der Benotung wird im Allgemeinen sowohl auf die Sprach- als auch die Übersetzungskompetenz der Studenten geachtet.

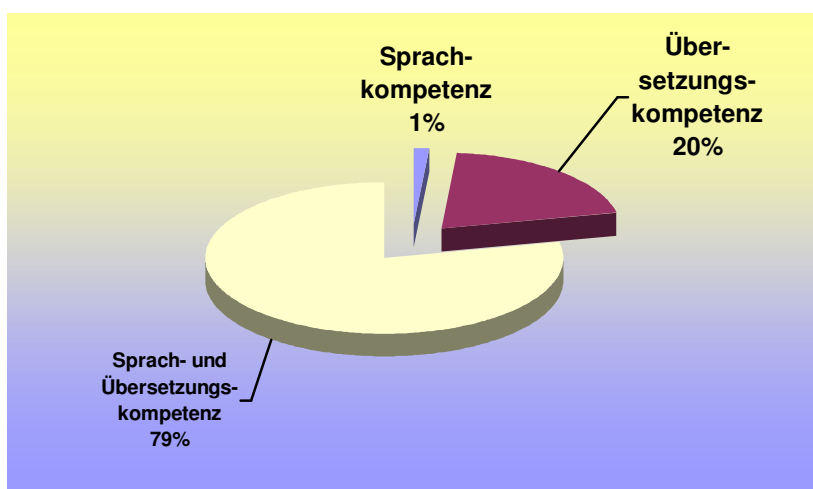


Abbildung 9: Benotung der Kompetenzen

DOZENTEN

Prozentzahlen der Austauschstudenten

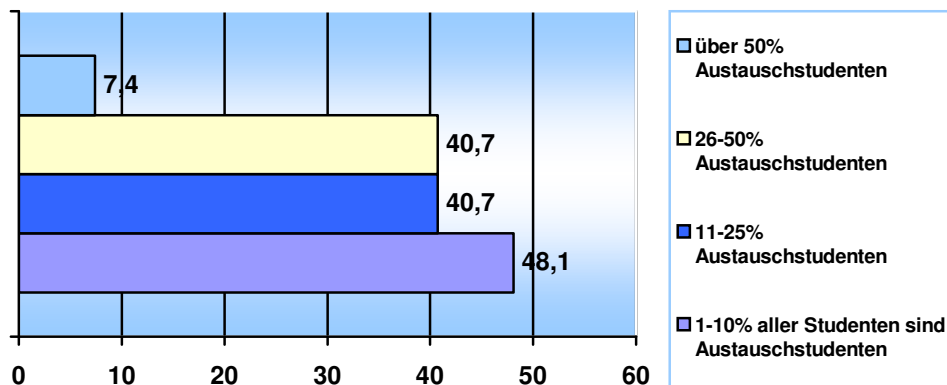


Abbildung 10: Prozentzahlen der Austauschstudenten

In ungefähr 48% aller Seminare beträgt die Prozentzahl der Austauschstudenten 1-10%. In ca. 41% der Seminare ist der Anteil an ausländischen Studenten noch höher, und beträgt 11-50%.

Bescheid

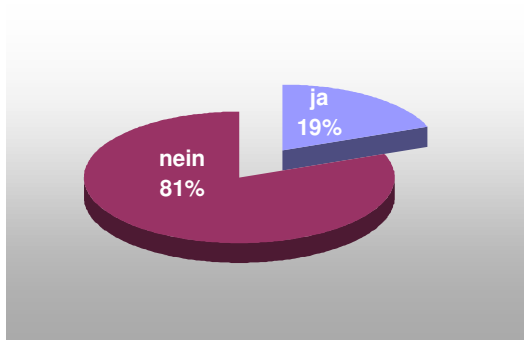


Abbildung 11: Bescheid

81% der Dozenten wissen nicht in Voraus, dass an ihren Seminaren Austauschstudenten teilnehmen werden, da sie darüber nicht informiert werden. Nur einer kleinen Zahl der Befragten wurde über die Anwesenheit ausländischer Studierender Bescheid gegeben.

Aufwand

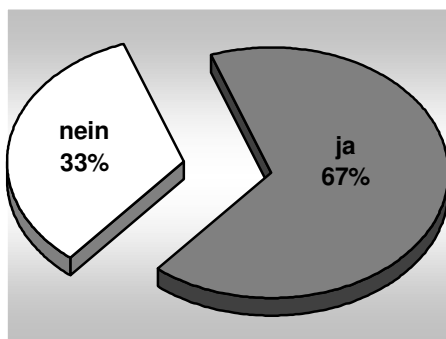


Abbildung 12: Zusätzlicher Aufwand

Für zwei Drittel der Dozenten bedeuten die Austauschstudenten einen zusätzlichen Aufwand, da diese andere Sprachkenntnisse und Welterfahrung mit in den Unterricht bringen, auf die Rücksicht genommen werden muss.

Vorbereitungsseminar

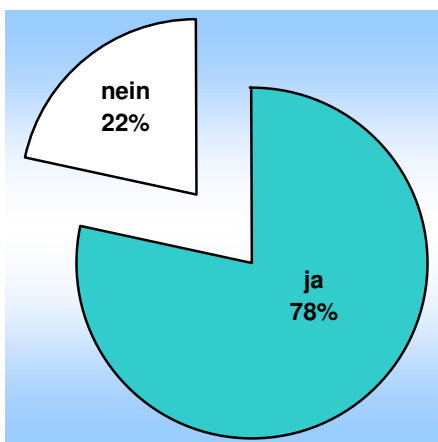


Abbildung 13: Teilnahme an einen Vorbereitungsseminar

Obwohl alle Dozenten angaben, dass sie überaus im Stande seien eine heterogene Studentengruppe zu unterrichten, äußerten knapp 80% den Wunsch an einem diesbezüglichen Vorbereitungsseminar teilzunehmen.

Lehrmethoden

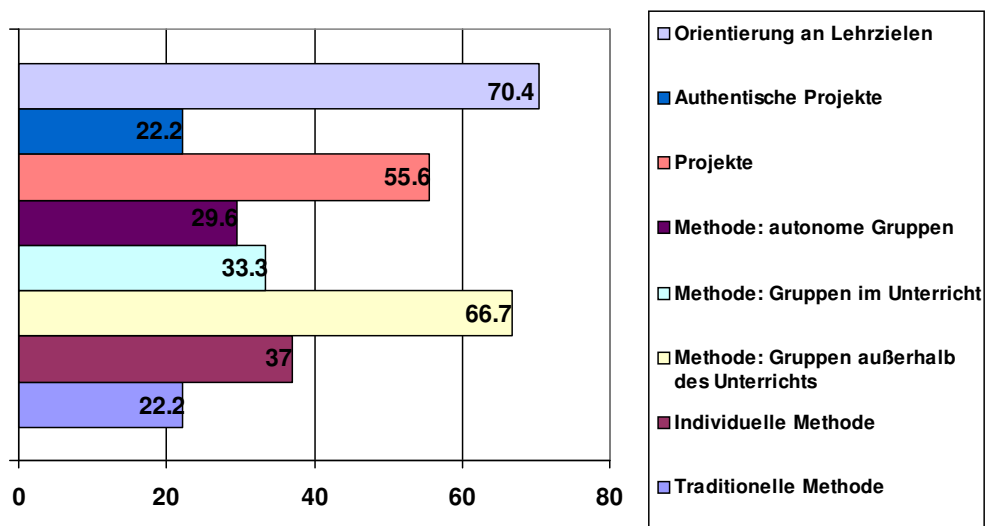


Abbildung 14: Lehrmethoden

Im Gegensatz zu den Studenten, welche behaupteten, dass in den Seminaren, bzw. Übungen hauptsächlich die individuelle und traditionelle Methode angewandt wird, gaben die Dozenten an, sich vor allem an den Lehrzielen zu orientieren. Ungefähr zwei Drittel benutzten Methoden, welche auf Gruppenarbeit außerhalb des Unterrichts beruhen, und etwas mehr als die Hälfte arbeiteten mit Projekten.

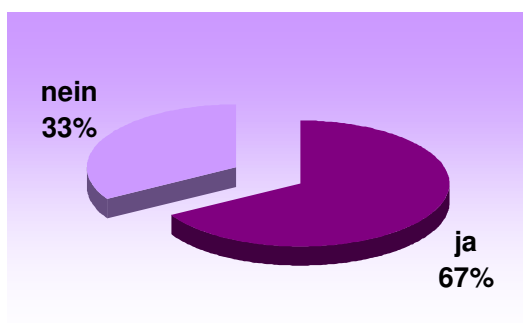


Abbildung 15: Auswirkung der Austauschstudenten auf die Lehrmethoden

Zwei Drittel der Dozenten modifizierten ihre Lehrmethode aufgrund der Anwesenheit der Austauschstudenten, welche bei der Planung und Erteilung des Unterrichts berücksichtigt wurden.

Arbeitsformen

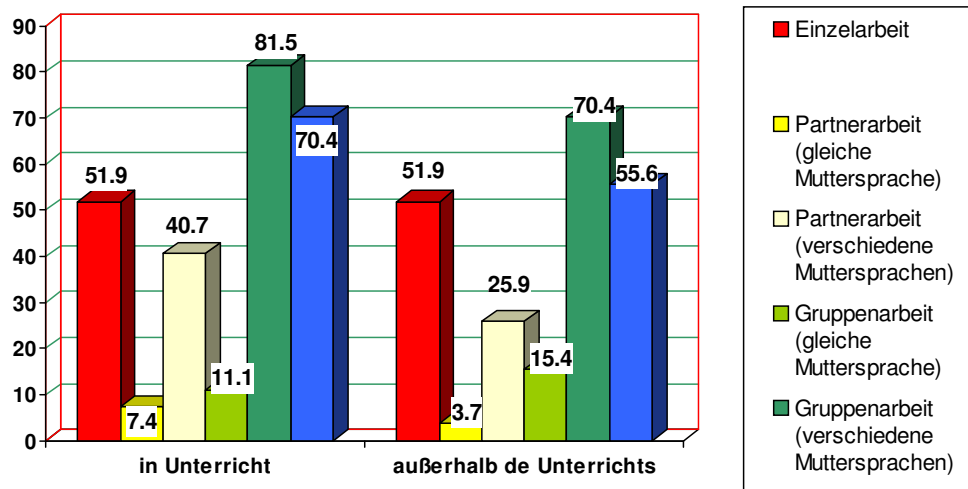


Abbildung 16: Arbeitsformen

Nach Äußerung der Dozenten, wird im Übersetzungsunterricht, aber auch außerhalb des Unterrichts, hauptsächlich Gruppenarbeit bevorzugt, bei der die Mitglieder verschiedene Muttersprachen haben.

Benotung

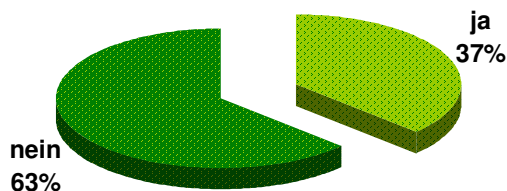


Abbildung 17: Schwierigkeit bei der Benotung

Für etwa ein Drittel aller Befragten, bedeutet die Benotung der Austauschstudenten eine zusätzliche Schwierigkeit für die Dozenten.

Ergebnisse der bivariaten Analyse

Im Anschluss werden die Ergebnisse der bivariaten Analyse dargeboten. Es wird überprüft, ob die Variable „Erste Fremdsprache“ mit anderen Variablen korreliert.

AUSTAUSCHSTUDENTEN

Auslandsaufenthalt

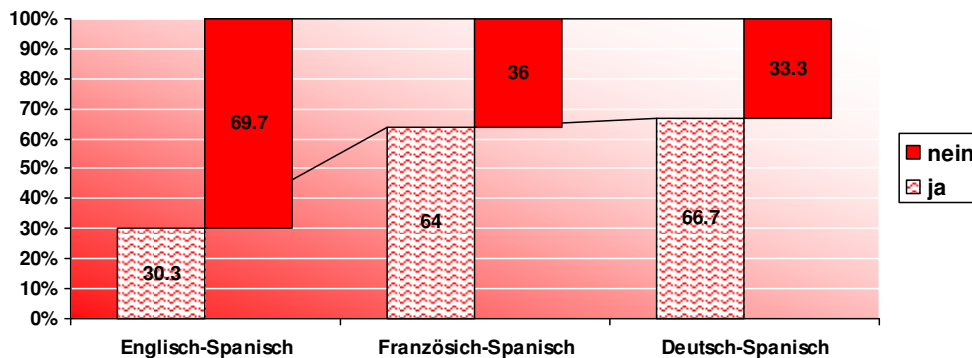


Abbildung 18: Übersetzungsunterricht je nach Fremdsprache – Auslandsaufenthalt in einem anderen Land

Ungefähr zwei Drittel der Befragten, die am Übersetzungsunterricht Spanisch-Französisch und Spanisch-Deutsch teilnehmen, nahmen vor Granada an einem anderen Auslandsaufenthalt teil, d.h. der Aufenthalt in Granada war ihr zweiter Auslandsaufenthalt.

Vorbereitung

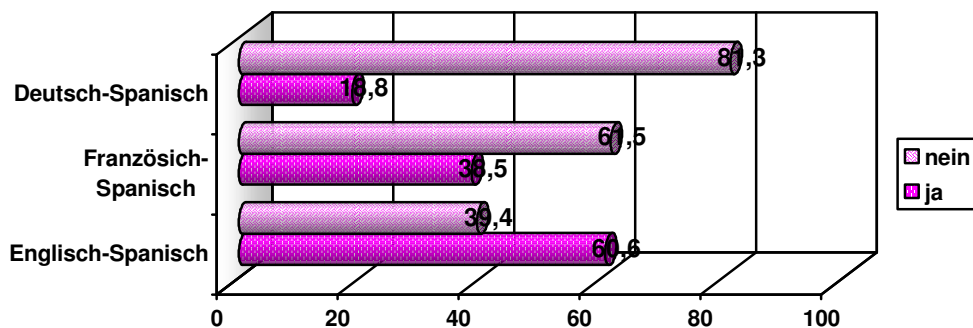


Abbildung 19: Übersetzungsunterricht je nach Fremdsprache – Vorbereitung an der Heimatuniversität

Diejenigen Studenten, die am Englisch-Spanischen Übersetzungsunterricht teilnahmen wurden in den meisten Fällen schon an ihrer Heimatuniversität auf den Auslandsaufenthalt vorbereitet. Bei den deutschsprachigen Studenten erhielt die Mehrzahl überhaupt keine Vorbereitung.

Probleme mit Lehrmethoden

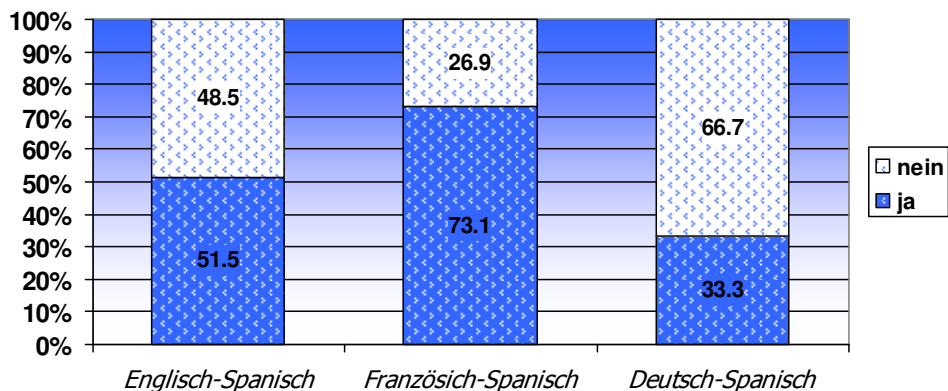


Abbildung 20: Übersetzungunterricht je nach Fremdsprache – Probleme mit den unterschiedlichen Lehrmethoden

Wie aus Abbildung 11 ersichtlich ist, hatten die Studenten, die am Übersetzungunterricht Französisch-Spanisch teilnahmen öfter Probleme mit den unterschiedlichen Lehrmethoden, als ihre Kommilitonen, die zu den Englisch-Spanischen und Deutsch-Spanischen Seminaren gingen.

Benotungsverfahren

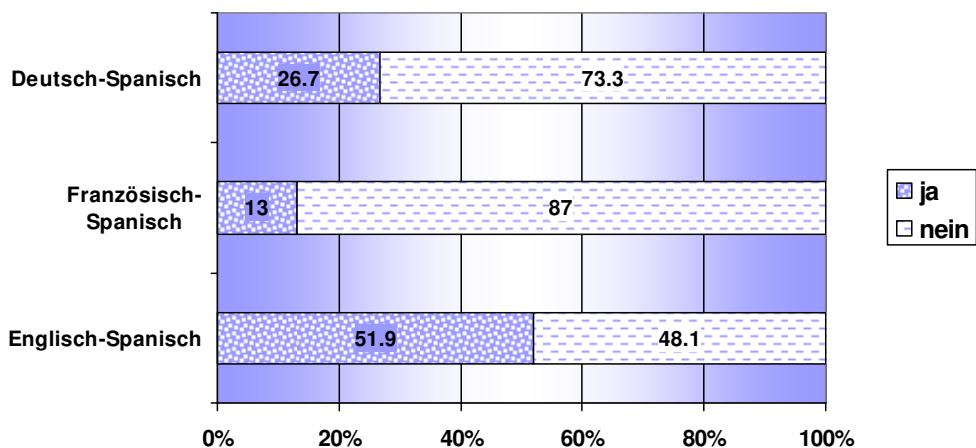


Abbildung 21: Übersetzungunterricht je nach Fremdsprache – gleiches Benotungsverfahren

Die meisten Studenten, die an den Deutsch-Spanischen und Französisch-Spanischen Seminaren teilnahmen, sind der Ansicht, dass bei der Benotung die Dozenten ein anderes Benotungsverfahren anwenden als bei den inländischen Studenten. Bei den Studenten, die in den Englisch-Spanischen Seminaren mitmachten, glaubt mehr als die Hälfte, dass dasselbe Benotungsverfahren angewandt wird, ohne Berücksichtigung auf die jeweilige Muttersprache der Teilnehmer.

DOZENTEN

Prozentzahlen

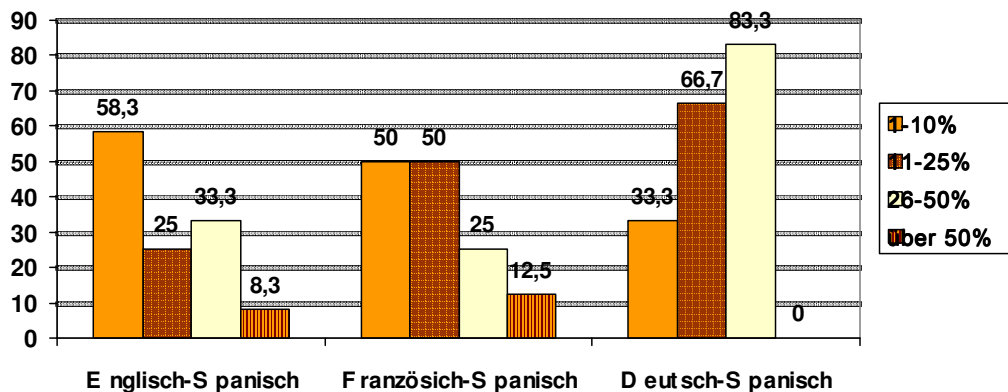


Abbildung 22: Übersetzungunterricht je nach Fremdsprache – Prozentzahlen

Wie aus Abbildung 22 ersichtlich ist, ist der Anteil an Austauschstudenten in den Seminaren Deutsch-Spanisch am höchsten. Dies lässt sich darauf zurückführen, dass in den Deutschseminaren die Zahl der inländischen Studenten gering ist, was natürlich bedeutet, dass der Anteil der Austauschstudenten höher ist.

Integrierungsmethoden

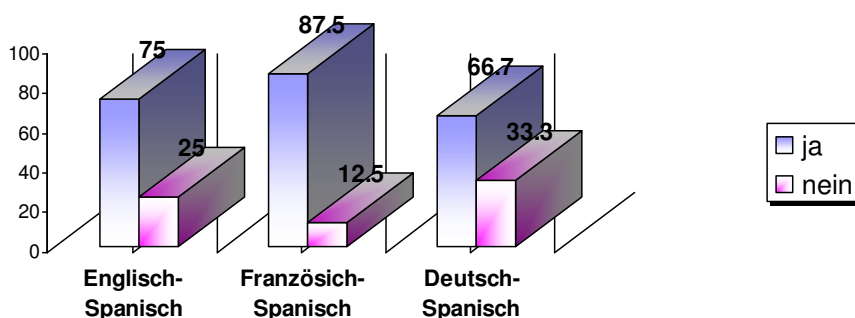


Abbildung 23: Übersetzungunterricht je nach Fremdsprache – Methoden zur Integrierung der Austauschstudenten

Es sind hauptsächlich die Dozenten der Französisch-Spanisch Seminare, die Methoden zur Integrierung der Austauschstudenten anwenden, obwohl gesagt werden muss, dass der Anteil der Dozenten der anderen Seminare zum größten Teil auch versucht die Studenten zu integrieren.

Auswirkung auf die Wahl der Arbeitsform

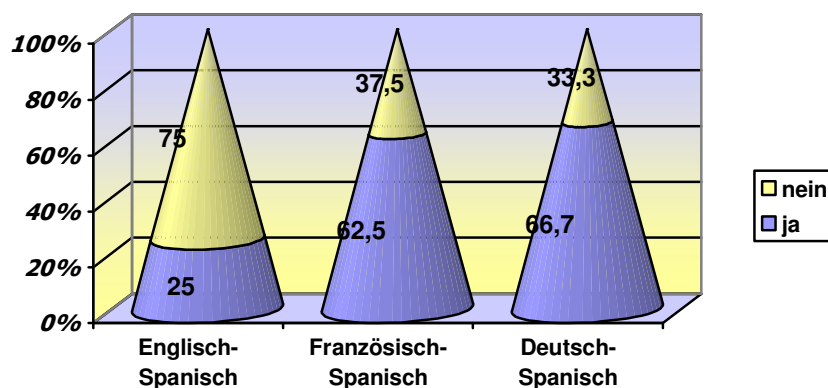


Abbildung 23: Übersetzungsunterricht je nach Fremdsprache – Auswirkung der Austauschstudenten auf die Wahl der Arbeitsform

In den Seminaren Englisch-Spanisch spielen die Austauschstudenten keine große Rolle bei der Wahl der Arbeitsform, während die Dozenten der anderen Seminare bei der Wahl der Arbeitsform sich auch an den ausländischen Studenten orientieren.

Benotung

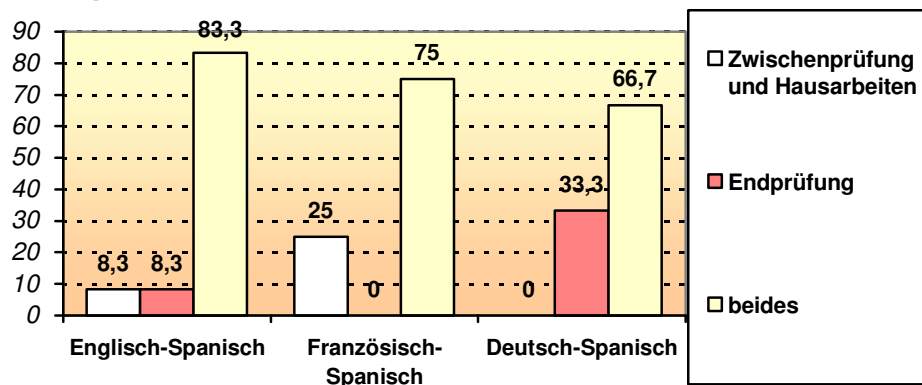
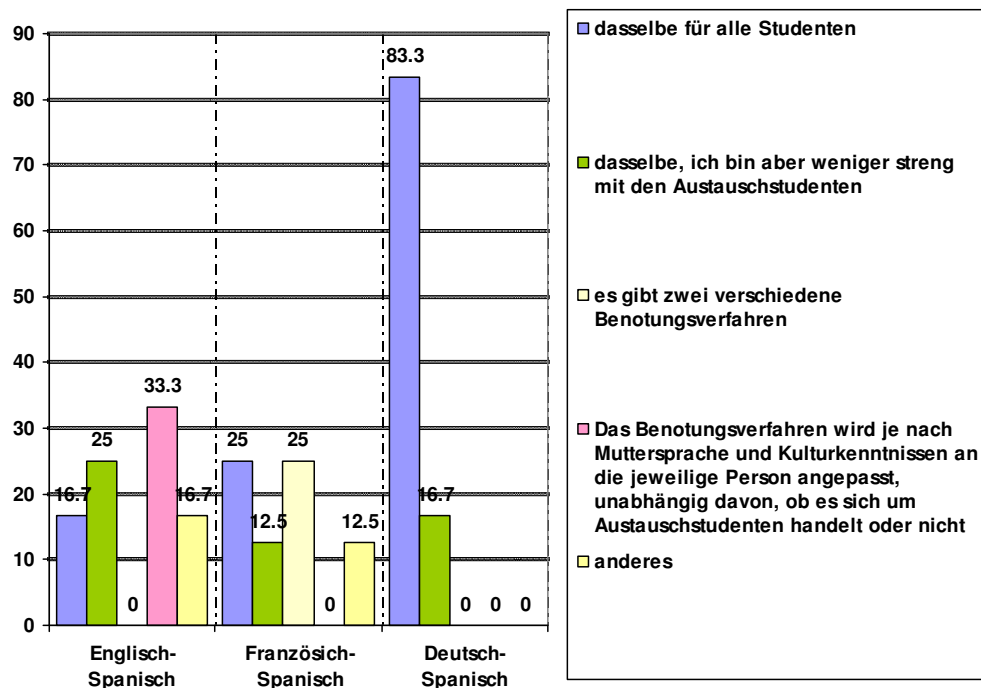


Abbildung 24: Übersetzungsunterricht je nach Fremdsprache – Benotung

Im Übersetzungsunterricht Englisch-Spanisch ziehen die meisten Dozenten bei der Benotung die Hausarbeiten, die Zwischenprüfung als auch die Endprüfung in Betracht. Dasselbe gilt für drei Viertel der Dozenten Französisch-Spanisch und für zwei Drittel der Dozenten der Deutsch-Seminare. Zu bemerken ist jedoch, dass ein Viertel der Französisch-Dozenten keine Endprüfung machen, während ein Drittel der Dozenten für Deutsch sich bei der Benotung nur auf die Endprüfung stützen.



A

Abbildung 25: Übersetzungunterricht je nach Fremdsprache – Benotungsverfahren

Die meisten Dozenten für Deutsch benutzen dasselbe Benotungsverfahren für alle Studenten, während die Meinung der anderen Dozenten bezüglich des Benotungsverfahrens geteilt ist. Dabei ist zu beachten, dass ein Drittel der Dozenten der Englisch-Spanisch Seminare das Benotungsverfahren an die jeweilige Person angepasst, während ein Viertel der Dozenten für Französisch zwei verschiedene Verfahren anwendet.

Diskussion

Wie aus den Ergebnissen der Datenanalyse hervorgeht, erfolgt die Eingliederung der Austauschstudenten in den Seminaren der Gastuniversität nicht ohne Konsequenzen, sowohl für die Dozenten als auch für die inländischen Studenten. So werden die Austauschstudenten in den Prozess der Unterrichtsplanung und -durchführung einbezogen und ihre Anwesenheit bedeutet in den meisten Fällen einen zusätzlichen Aufwand für die Dozenten. Auch die Wahl der Lehrmethoden und Arbeitsformen wird durch die Anwesenheit von Austauschstudenten beeinflusst. Viele Dozenten verwenden ein anderes Benotungsverfahren und haben Schwierigkeiten bei der Benotung der Studenten.

Auffallend bei den Ergebnissen der Datenanalyse ist, dass die Angaben der Dozenten und Austauschstudenten oftmals nicht übereinstimmen. Während z.B. die Dozenten die Gruppenarbeit als die am häufigsten angewandte Arbeitsform innerhalb und außerhalb des Unterrichts nennen, behaupten die Studenten, dass die Übersetzungen meistens in Einzelarbeit angefertigt werden. Dieser Meinungsunterschied ist vielleicht darauf zurückzuführen, dass traditionelle Methoden und Arbeitsformen in der Literatur sehr kritisiert wurden und ihre Anwendung bisweilen sogar als „falsch“ angesehen wird. In diesem Sinne ist es nicht unwahrscheinlich, dass manche Dozenten, um dieser Kritik zu entgehen, die Anwendung dieser Methoden bzw. Arbeitsformen nicht „zugeben“ wollten. Selbstverständlich besteht auch die Möglichkeit, dass die Ergebnisse nicht die Auffassung aller Studenten, sondern nur derjenigen, die an der Umfrage teilnahmen, widerspiegeln.

Bezüglich der Ergebnisse der Studenten ist zu bemerken, dass diese in den meisten Fällen in ihrem Heimatland nicht auf den Auslandsaufenthalt vorbereitet wurden, was sich natürlich negativ auf ihre Anpassung im Gastland auswirkte. Auch wurde seitens der Universität Granada wenig Unterstützung angeboten. Die Mehrzahl der Studenten sah sich mit zahlreichen akademischen Schwierigkeiten konfrontiert. Das am häufigsten genannte Problem betrifft die unterschiedlichen Unterrichtsmethoden, welche auf den voneinander abweichenden Bildungssystemen des Heimatlandes und des Gastlandes beruhen. Dieser Bildungsschock – wie auch der Kulturschock – könnte nur durch eine ausreichende Vorbereitung vorgebeugt werden, welche in den meisten Fällen nicht stattfand. Weiterhin ist zu bemerken, dass die Austauschstudenten oft der Meinung sind, ihre Muttersprache werde bei der Benotung nicht berücksichtigt.

Durch die Durchführung der empirischen Studie wurde festgestellt, dass sich die Anwesenheit der Austauschstudenten auf das Unterrichtsgeschehen auswirkt. Die Dozenten müssen sich folglich auf eine heterogene Studentengruppe einstellen und die ausländischen Studenten in den Unterricht einbeziehen. Nur so kann die Teilnahme der Studenten an den verschiedenen Austauschprogrammen zum Vorteil aller sein.

Questionario de estudiantes en alemán

FRAGEBOGEN FÜR AUSTAUSCHSTUDENTEN

Dieser Fragebogen ist Teil eines Forschungsprojekts, das die Meinungen der Austauschstudenten über die Übersetzungsseminare hier in Granada erforscht. Uns interessieren außerdem die Schwierigkeiten, die Sie bei Ihrer Eingewöhnung an der Universität Granada hatten. Die hier gesammelten Daten sind anonym und werden streng vertraulich behandelt. Vielen Dank für Ihre Mitarbeit.

Vorgehensweise

Kreuzen Sie die von Ihnen gewählte Antwort an. Sollten Sie mit den angebotenen Antworten nicht einverstanden sein, kreuzen Sie bitte die Antwort "anderes" an, und erklären Sie kurz Ihre Antwort. Wählen Sie bitte jeweils nur eine Antwort, es sei denn, Sie lesen "Mehrere Antworten sind möglich". Wenn Sie eine Frage nicht verstehen, können Sie jederzeit um Erläuterungen bitten.

Die Seminare (Übungen), an denen Sie teilnehmen, werden imSemester angeboten.

Ihre erste Fremdsprache (in Granada): Ihre zweite Fremdsprache:

Alter:

Geschlecht: weiblich männlich

Universität in Ihrem Heimatland (+Heimatland):

Austauschprogramm, an dem Sie teilnehmen: ERASMUS / Socrates Tempus
LAE anderes Welches?.....

ERSTER TEIL

1. Was studieren Sie?

- a. Übersetzung und Dolmetschen
b. LAE
c. Hispanistik
d. anderes
Was?:

2. Studieren Sie noch ein anderes Fach?

- a. **Ja** → Ich habe das Studium abgeschlossen.
Ich studiere noch.
Ich habe mit dem Studium aufgehört.

b. **Nein**

3. Ihre/n Muttersprache/n ist / sind:

- a. Spanisch
b. eine andere (welche?):
→ bI. Wie lange lernen Sie schon Spanisch?
.....(Monate)
bII. Wie beurteilen Sie Ihre Spanischkenntnisse (von 1-5) ?

Grundstufe

Oberstufe

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

bIII. Wie lange haben Sie insgesamt in Spanien/ in einem spanischsprachigem Land verbracht?

.....(Monate)

4. Waren Sie nach Ihrem 15. Lebensjahr schon einmal länger als 6 Monate im Ausland?
- a. **Ja** → War es im Rahmen eines Studentenaustausches?
 Ja Nein
- b. **Nein**
5. Zur Zeit studieren Sie an der Fakultät für Übersetzen und Dolmetschen. Wissen Sie schon, welchen Beruf Sie zukünftig gern ausüben würden?
- a. Übersetzer/in
- b. Dolmetscher/in
- c. Fremdsprachenlehrer/in
- d. Das weiß ich noch nicht
- e. anderes Welchen?.....

ZWEITER TEIL

VORBEREITUNGSPHASE (VOR Granada)

7. Hat man Sie an Ihrer Heimatuniversität auf Ihren Aufenthalt in Granada vorbereitet, was die akademischen Aspekte anbelangt?

- a. **Ja** → I. Wie? (Mehrere Antworten sind möglich)
- a. Schriftliche Information zum Inhalt der angebotenen Seminare (Übungen)
- b. Schriftliche Information zum akademischen System im Allgemeinen
- c. Schriftliche Information zum Punktesystem (Credits)
- d. Schriftliche Information zum Benotungsverfahren
- e. Einige Vorbereitungstreffen
- f. Vorbereitungskurs
- g. anderes (bitte erläutern)
-

II. Von **1-5** (1 = überhaupt nicht zufrieden, und 5 = sehr zufrieden), inwieweit waren Sie zufrieden mit der Vorbereitung durch Ihre Heimatuniversität auf akademische Angelegenheiten?

1	2	3	4	5
Überhaupt nicht zufrieden			Sehr zufrieden	

- b. **Nein** → I. Wie haben Sie sich über die akademischen Aspekte informiert? (Mehrere Antworten sind möglich)
- a. Ich habe den Koordinator des Austauschprogramms in meinem Heimatland gefragt
- b. Ich habe ehemalige ERASMUS-Studenten gefragt
- c. Ich habe ERASMUS-Studenten aus Granada, die in meinem Heimatland studierten, gefragt
- d. Durch das Internet, Broschüren etc.
- e. Die Universität Granada hat mir Informationen zugeschickt
- f. Ich habe mich nicht informiert
- g. anderes (bitte erläutern)
-

II. Von **1-5** (1 = überhaupt nicht zufrieden, und 5 = sehr zufrieden), inwieweit waren Sie zufrieden mit den Informationen zu den akademischen Aspekten, die Ihnen zur Verfügung standen?

1	2	3	4	5
Überhaupt nicht zufrieden			Sehr zufrieden	

EINGEWÖHNUNGSPHASE IN GRANADA

8. Haben Sie seitens der Universität Hilfe erhalten, die Ihnen die Eingewöhnung an der Fakultät für Übersetzen und Dolmetschen erleichtert hat? (Mehrere Antworten sind möglich)

- a. Nein, ich habe überhaupt keine Hilfe erhalten
- b. Spanischkurs
- c. Treffen für ERASMUS Studenten, bei denen man über die Universität informiert wurde etc.
- d. Seminar zur Eingliederung ausländischer Studenten
- e. Regelmäßige Treffen mit Ihrem Koordinator hier in Granada
- f. anderes (bitte erläutern)

9. Wer hat Ihnen geholfen / Sie informiert, was die Seminare, die Stundenpläne, das akademische System im Allgemeinen angeht? (Mehrere Antworten sind möglich)

- a. Jemand vom Akademischen Auslandsamt
- b. Ein Student (Mentor)
- c. Mein/e Koordinator/in
- d. Ein/e Dozent/in
- e. Freunde/innen, Bekannte, die an einem Austauschprogramm teilnehmen
- f. Spanische Freunde/innen und Bekannte
- g. Meine Kommilitonen (Mitstudenten)
- h. Niemand
- i. anderes (bitte erläutern)

10. Waren Sie mit den hier in Granada erhaltenen Informationen zur Studienvorbereitung zufrieden? **1-5** (**1** = überhaupt nicht zufrieden, und **5** = sehr zufrieden)

1	2	3	4	5
Überhaupt nicht zufrieden			Sehr zufrieden	

11. Wie haben sich die Informationen, die Sie vor und während Ihres Aufenthaltes erhalten haben, auf Ihre Eingliederung ins Hochschulsystem ausgewirkt?

- a. negativ → **Warum?**
- I. Weil ich nicht wusste, welche Seminare (Übungen) ich wählen sollte
- II. Weil ich falsche / nicht passende Seminare (Übungen) gewählt habe
- III. anderes (bitte erläutern)
- b. positiv → **Warum?**
- I. Weil ich wusste, welche Seminare (Übungen) ich wählen sollte
- II. Weil ich richtige, passende Seminare (Übungen) gewählt habe
- III. anderes (bitte erläutern)
- c. Keine Auswirkung

ALLGEMEINE FRAGEN ZU DIDAKTISCHEN ASPEKTEN

12. Wie oft besuchen Sie die Lehrveranstaltungen? Von **1 bis 5** (**1** = nie, und **5** = immer)

Nie					Immer
1	2	3	4	5	

13. Sollten Sie auf die vorige Frage (12) mit **1** oder **2** geantwortet haben, d.h. wenn Sie nie oder nur selten zu den Lehrveranstaltungen gehen, begründen Sie Ihre Antwort (Mehrere Antworten sind möglich)

- a. Ich habe keine Zeit.
- b. Ich habe viele Seminare.
- c. Das Seminar interessiert mich nicht.
- d. Ich verstehe das Seminar nicht.
- e. Das Seminar ist in einer Fremdsprache.
- f. Das Seminar ist in meiner Muttersprache.
- g. Mich interessieren andere Sachen (reisen, ausgehen etc.).
- h. Die Teilnahme an den Seminaren ist für meine Heimatuniversität nicht obligatorisch.
- i. Andere Gründe (bitte erläutern)
-

14. Welche von den unten genannten Schwierigkeiten haben / hatten Sie hier in Granada? (Mehrere Antworten sind möglich)

- a. Teilnahme an Seminaren, die in einer Fremdsprache stattfinden
- b. Verständigung in einer Fremdsprache im Unterricht
- c. Prüfungen in einer Fremdsprache
- d. Akademisches Niveau zu hoch
- e. Unterschiedliche Unterrichtsmethoden hier und in der Fakultät in meinem Heimatland
- f. Dozenten möchten den Austauschstudenten nicht helfen
- g. Organisatorische / bürokratische Probleme
- h. Keine Ratschläge / Hilfe bei der Planung meines Studiums
- i. Keine Plätze in den Seminaren, die mich interessierten
- j. Keine Interaktion mit den Studenten der Universität
- k. Die Seminare haben zu viele Teilnehmer
- l. Ich habe / hatte keine Probleme
- m. anderes (bitte erläutern)

.....

15. Hatten die oben genannten Probleme eine negative Auswirkung auf Ihre Leistungen? (Mehrere Antworten sind möglich)

1= überhaupt keine Auswirkung 5 = sehr große Auswirkung

a. Teilnahme an Seminaren, die in einer Fremdsprache stattfinden

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

b. Verständigung in einer Fremdsprache im Unterricht

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

c. Prüfungen in einer Fremdsprache

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

d. Akademisches Niveau zu hoch

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

e. Unterschiedliche Unterrichtsmethoden hier und in der Fakultät in meinem Heimatland

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

f. Dozenten möchten den Austauschstudenten nicht helfen

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

g. Organisatorische / bürokratische Probleme

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

h. Keine Ratschläge / Hilfe bei der Planung meines Studiums

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

i. Keine Plätze in den Seminaren, die mich interessierten

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

j. Keine Interaktion mit den Studenten der Universität

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

k. Die Seminare haben zu viele Teilnehmer

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

16. Angenommen Sie haben Schwierigkeiten, was könnte Ihnen helfen, sie zu überwinden? (Mehrere Antworten sind möglich).

- a. Mehr Kontakt zu den Dozenten
- b. Mehr Kontakt zu meinen Kommilitonen
- c. Mehr Kontakt zu meinem Koordinator
- d. Teilnahme an einem Seminar in einer anderen Sprache
- e. Teilnahme an einem Seminar nur mit anderen Austauschstudenten
- f. Weniger Teilnehmer in den Seminaren
- g. anderes (bitte erläutern)

17. Arbeiten Sie im **Übersetzungsunterricht** mit? Von **1 bis 5** (**1** = ich arbeite überhaupt nicht mit, und **5** = ich arbeite sehr viel mit)

1	2	3	4	5
überhaupt nicht				sehr viel

18. Wenn Sie auf die vorige Frage mit **1 oder 2** geantwortet haben, begründen Sie Ihre Antwort (Mehrere Antworten sind möglich)

- a. Ich schäme mich, Spanisch zu sprechen.
- b. Ich schäme mich, vor vielen Leuten zu sprechen.
- c. Das Seminar interessiert mich nicht.
- d. Ich denke, dass ich die richtige Antwort nicht weiß.
- e. anderes

KONKRETE FRAGEN ZU DIDAKTISCHEN ASPEKTEN DER ÜBERSETZUNG

19. Was machen Sie normalerweise im Übersetzungsunterricht? (Mehrere Antworten sind möglich)

- a. Der /die Dozent/in gibt uns einen Text, jeder übersetzt den Text allein zu Hause und dann korrigieren wir die Übersetzung Satz für Satz im Unterricht. Wenn wir die richtige Antwort nicht wissen, dann sagt sie der / die Dozent/in.
 - b. Der /die Dozent/in gibt uns einen Text, jeder übersetzt den Text allein zu Hause und dann stellt ein Student mit der Hilfe eines Overheadprojektors seine Version vor. Die anderen korrigieren ihre Version.
 - c. Der /die Dozent/in gibt uns einen Text, wir übersetzen den Text in Gruppen zu Hause, und dann zeigt eine Gruppe ihre Übersetzung auf dem Projektor. Die anderen korrigieren ihre Version.
 - d. Der /die Dozent/in gibt uns einen Text, wir übersetzen den Text in Gruppen im Unterricht und dann wird die Übersetzung dem / der Dozenten/in gegeben.
 - e. Die Studenten wählen verschiedene Texte und übersetzen anschließend in Gruppen. Wir entscheiden, wer was in der Gruppe macht. Jede Gruppe bereitet die Übersetzung vor und stellt sie mit der Hilfe eines Overheadprojektors vor oder gibt sie dem Dozenten / der Dozentin.
 - f. Wir haben verschiedene Übersetzungsaufträge, die an verschiedene Gruppen ausgeteilt werden. Jede Gruppe hat mehrere Mitglieder, die alle eine konkrete Arbeit übernehmen (übersetzen, korrigieren, recherchieren, etc.). Jede Gruppe stellt dann im Unterricht ihre Arbeit vor.
 - g. Wir haben einen authentischen Übersetzungsauftrag, welcher an die verschiedenen Gruppen verteilt wird. Jede Gruppe hat eine bestimmte Aufgabe, und alle tragen dazu bei, die Übersetzung zu machen. Der / die Dozent/in ist der / die Koordinator/in.
 - h. anderes (bitte erläutern)
-
-

20. Haben / hatten Sie Schwierigkeiten mit den Unterrichtsmethoden, die im Übersetzungsunterricht eingesetzt werden?

- a. Ja Was für welche? (Mehrere Antworten sind möglich)
 - 1. Der Unterricht ist zu textorientiert
 - 2. Der Dozent / die Dozentin spricht und die Studenten müssen Notizen machen
 - 3. Der Dozent / die Dozentin wird als allwissend angesehen.
 - 4. Von den Studenten wird eine sehr aktive Teilnahme erwartet.
 - 5. Im Unterricht muss man vor vielen Leuten sprechen
 - 6. Im Unterricht wird in Gruppen gearbeitet
 - 7. anderes (bitte erläutern)

.....
- b. Nein

21. In welchen Seminaren haben Sie mehr Probleme?
- Übersetzung aus der Fremdsprache ins Spanische
 - Übersetzung aus dem Spanischen in die Fremdsprache
 - In den Seminaren, wo ich zwischen zwei - für mich - fremden Sprachen übersetze.
 - Meine Probleme sind in allen Seminaren dieselben.
 - Meine Probleme haben nichts damit zu tun, ob ich aus dem Spanischen oder ins Spanische übersetze.
 - Ich habe keine Probleme.
 - anderes (bitte erläutern)
-

22. Welche Seminare sind für Sie am schwierigsten? (**Bitte nur eine Antwort ankreuzen**)

- Aus der Fremdsprache ins **Spanische** → **Warum?**
 - Weil Spanisch für mich eine Fremdsprache ist
 - Weil der Unterricht auf Spanisch ist
 - Weil der / die Dozent/in Spanier/in ist
 - anderes (bitte erläutern)

.....
- Aus dem Spanischen in die **Fremdsprache** → **Warum?**
 - Weil Englisch / Französisch / Deutsch usw. für mich Fremdsprachen sind
 - Weil der Unterricht auf Englisch / Französisch / Deutsch, usw. ist
 - Weil der / die Dozent/in Engländer / Engländerin, Franzose / Französin, Deutsche/er, usw. ist
 - anderes (bitte erläutern)

.....
- Seminare, bei denen ich **zwischen zwei** - für mich - **fremden Sprachen** übersetze
- Ich sehe keinen Unterschied zwischen den Seminaren, in denen ich ins Spanische oder aus dem Spanischen übersetze → **Warum?**
 - Weil es sich um Übersichtsunterricht und nicht um Fremdsprachenunterricht handelt. Es ist egal, ob man aus dem Spanischen oder ins Spanische übersetzt
 - Weil beide Sprachen Fremdsprachen für mich sind
 - Weil wir in Gruppen arbeiten und jeder hilft, wo er kann.
 - anderes (bitte erläutern)

.....

23. Wie arbeiten Sie normalerweise **im** Übersichtsunterricht? (Mehrere Antworten sind möglich)

- Einzelarbeit
- Partnerarbeit, wobei die Partner dieselbe Muttersprache sprechen.
- Partnerarbeit, wobei die Partner verschiedene Muttersprachen haben.
- Gruppenarbeit, wobei die Gruppenmitglieder dieselbe Muttersprache sprechen
- Gruppenarbeit, wobei die Gruppenmitglieder verschiedene Muttersprachen haben.
- Kombinationen der genannten Arbeitsformen Welche?.....
- anderes (bitte erläutern)

24. Welche Arbeitsform ist die üblichste **außerhalb** des Unterrichts (zu Hause, wenn Sie Übersetzungen, Hausaufgaben, Hausarbeiten machen müssen)? (Mehrere Antworten sind möglich)

- Einzelarbeit
- Partnerarbeit, wobei die Partner dieselbe Muttersprache sprechen.
- Partnerarbeit, wobei die Partner verschiedene Muttersprachen haben.
- Gruppenarbeit, wobei die Gruppenmitglieder dieselbe Muttersprache sprechen
- Gruppenarbeit, wobei die Gruppenmitglieder verschiedene Muttersprachen haben.
- Kombinationen der genannten Arbeitsformen Welche?.....
- anderes (bitte erläutern)

25. Wenn Sie **im oder außerhalb des Unterrichts** normalerweise mit einem Partner oder in Gruppen arbeiten, wer organisiert die Partner / Gruppen?

- a. Die Studenten
- b. Der /die Dozent/in
- c. Manchmal der /die Dozent/in und manchmal die Studenten
- d. anderes (bitte erläutern)

26. Welche dieser Arbeitsformen bevorzugen Sie?

- a. Einzelarbeit
- b. Partnerarbeit, wobei die Partner dieselbe Muttersprache sprechen.
- c. Partnerarbeit, wobei die Partner verschiedene Muttersprachen haben.
- d. Gruppenarbeit, wobei die Gruppenmitglieder dieselbe Muttersprache haben.
- e. Gruppenarbeit, wobei die Gruppenmitglieder verschiedene Muttersprachen haben.
- f. Kombinationen der genannten Arbeitsformen Welche?.....
- g. anderes (bitte erläutern)

27. I. Wenn Sie **Einzelarbeit** bevorzugen, dann **weil** ... (Mehrere Antworten sind möglich)

- a. der / die Dozent/in genau weiß, wo Sie Probleme haben, und er / sie Ihnen besser helfen kann.
- b. der / die Dozent/in Ihre Fortschritte besser beobachten kann.
- c. Ihre Note für ihre persönliche Arbeit steht.
- d. anderes (bitte erläutern)

II. Wenn Sie **Partner-** oder **Gruppenarbeit** mit Studenten verschiedener Muttersprachen bevorzugen, dann **weil** ... (Mehrere Antworten sind möglich)

- a. Sie so besser Spanisch lernen.
- b. Sie im Allgemeinen mehr lernen.
- c. dadurch der interkulturelle Austausch gefördert wird.
- e. Spanische und ausländische Studenten sich so gegenseitig helfen können.
- f. es verschiedenen Meinungen gibt.
- g. diese Arbeitsform für alle bereichernd ist.
- h. sich die Austauschstudenten besser integrieren können.
- i. man leichter Freundschaften schließt.
- j. die Toleranz gefördert wird.
- k. die Arbeit so produktiver ist.
- l. ich mich besser auf meine berufliche Zukunft vorbereite.
- m. anderes (bitte erläutern)

28. In welchen der folgenden Aspekte des Übersetzens hat Ihnen Ihr Aufenthalt in Spanien geholfen?

I. Übersetzung aus der Fremdsprache ins Spanische

- a. Ich verstehe die (englischen / französischen / deutschen etc.) Originaltexte besser.
- b. Ich verstehe die kulturellen Aspekte der Texte besser.
- c. Ich übersetze die kulturellen Aspekte der Texte besser.
- d. Ich habe die kulturellen Aspekte, die in den Texten vorkommen, "erlebt".
- e. Ich kann mich besser auf Spanisch äußern.
- f. Ich habe in Gruppen mit Mitgliedern verschiedener Muttersprachen gearbeitet.
- g. anderes (bitte erläutern)

II. Übersetzung aus dem Spanischen in die Fremdsprache

- a. Ich verstehe die spanischen Originaltexte besser.
- b. Ich verstehe die kulturellen Aspekte der Texte besser.
- c. Ich übersetze die kulturellen Aspekte der Texte besser.
- d. Ich habe die kulturellen Aspekte, die in den Texten vorkommen, "erlebt".
- e. Ich kann mich besser auf Englisch/Französisch/Deutsch äußern.
- f. Ich habe in Gruppen mit Mitgliedern verschiedener Muttersprachen gearbeitet.
- g. anderes (bitte erläutern)

29. Welche dieser Aspekte des mehrsprachigen und multikulturellen Unterrichts könnten Ihnen, Ihrer Meinung nach, bei Ihrem zukünftigen Beruf helfen?

- a. Zusammenarbeit mit andern Leuten
- b. Tolerant sein
- c. Andere Meinungen respektieren
- d. Die Verantwortung für meine Arbeit tragen
- e. Verhandeln
- f. anderes (bitte erläutern)

30. Wie werden Sie im Übersetzungsunterricht benotet? (Mehrere Antworten sind möglich)

- a. Ich bekomme eine Note für die Übersetzungen, die ich während des Semesters anfertige
- b. Wir machen eine Prüfung während des Semesters
- c. Wir machen eine Prüfung am Ende des Semesters
- d. anderes (bitte erläutern)

31. Was wird Ihrer Meinung nach benotet?

- a. Meine Sprachkenntnisse
- b. Meine Übersetzungskompetenz
- c. Meine Sprachkenntnisse und meine Übersetzungskompetenz
- d. anderes (bitte erläutern)

32. Welche anderen Faktoren werden, Ihrer Meinung nach, bei der Benotung in Betracht gezogen? (Mehrere Antworten sind möglich)

- a. Mein Fortschritt
- b. Ob ich zum Unterricht komme.
- c. Ob ich im Unterricht mitmache.
- d. Ob ich die Übersetzungen / die Hausaufgaben mache.
- e. Ob meine Übersetzungen professionell sind.
- f. anderes (bitte erläutern)

33. Glauben Sie, dass man Sie auf dieselbe Weise wie die Studenten der Universität von Granada **benotet**?

(Mehrere Antworten sind möglich)

- a. Ja
- b. Ja, aber man nimmt Rücksicht darauf, dass Spanisch nicht meine Muttersprache ist.
- c. Ja, aber man nimmt Rücksicht darauf, dass ich nicht Übersetzen studiere.
- d. Nein

34. Glauben Sie, dass man Sie auf dieselbe Weise wie die Studenten der Universität von Granada **benoten sollte**?(Mehrere Antworten sind möglich)

- a. Ja
- b. Ja, aber man sollte Rücksicht darauf nehmen, dass Spanisch nicht meine Muttersprache ist.
- c. Ja, aber man sollte Rücksicht darauf nehmen, dass ich nicht Übersetzen studiere.
- d. Nein

Questionario de profesores en alemán

FRAGEBOGEN DOZENTEN

Dieser Fragebogen ist Teil des an der Universität Granada durchgeführten Forschungsprojekts "Der multilinguale und multikulturelle Übersetzungsunterricht". Ziel des Projekts ist es, die Gegebenheiten des Übersetzungsunterrichts zu beschreiben, der besonders seit der Einführung der Austauschprogramme ERASMUS / Sokrates in zunehmendem Maße zum multilingualen und multikulturellen Unterricht geworden ist. Die Fragen auf diesem Fragebogen beziehen sich also ausschließlich auf den Übersetzungsunterricht, was Sie beim Ausfüllen berücksichtigen sollten. Die hier gesammelten Daten sind anonym und werden streng vertraulich behandelt. Wir danken Ihnen für Ihre Mitarbeit.

Vorgehensweise

Kreuzen Sie die von Ihnen gewählte Antwort an. Sollten Sie mit den angebotenen Antworten nicht einverstanden sein, kreuzen Sie bitte die Antwort "anderes" an, und erklären Sie kurz Ihre Antwort. Wählen Sie bitte jeweils nur eine Antwort, es sei denn, Sie lesen "Mehrere Antworten sind möglich". Wenn Sie eine Frage nicht verstehen, können Sie jederzeit um Erläuterungen bitten.

Geschlecht: weiblich männlich

1. Nationalität:

a. Spanisch → Waren Sie schon einmal länger als 6 Monate im Ausland?

I. ja → Wo? _____
Dauer : _____ Monate

II. nein

b. anderes

(bitte erläutern): _____

→ Wie lange leben Sie schon in Spanien?
_____ Jahre

→ Waren Sie, bevor Sie nach Spanien gekommen sind, schon einmal länger als 6 Monate in einem anderen Land (außer Ihrem Heimatland)?

I. ja → Wo? _____
Dauer: _____ Monate

II. nein

2. Waren Sie schon einmal Austauschstudent/in?

a. ja

b. nein

3. Wenn "ja", glauben Sie, dass sich diese Erfahrung auf Ihre Unterrichtsmethoden ausgewirkt hat?

a. ja → Auf welche Weise?

b. nein

ALLGEMEINE FRAGEN

4. Was für ein Seminar unterrichten Sie?(Mehrere Antworten sind möglich):

a. Allgemeine Übersetzung

b. Fachübersetzung

(bitte erläutern): _____(juristische, technische, wirtschaftliche Übersetzung, etc.)

5. Die Seminare, die Sie unterrichten werden im Semester angeboten. (Mehrere Antworten sind möglich)
- a. ersten oder zweiten
 - b. dritten oder vierten
 - c. fünften oder sechsten
 - d. siebten oder achten
 - e. anderes (bitte erläutern) _____
6. Sie unterrichten Seminare, bei denen man ...
- a. aus der Fremdsprache ins Spanische übersetzt.
 - b. aus dem Spanischen in die Fremdsprache übersetzt.
 - c. beides
 - d. anderes (bitte erläutern) _____
7. Nehmen gewöhnlich Austauschstudenten an Ihren Lehrveranstaltungen teil?
- a. ja
 - b. nein
8. Falls "ja", wie viel Prozent der Teilnehmer in Ihren Seminaren sind Austauschstudenten? (Sollte der Anteil der Austauschstudenten je nach Semester variieren, so geben Sie bitte nach den gewählten Prozentzahlen das Semester an.)
- a. 1-10%
 - b. 11-25%
 - c. 26-50%
 - d. Mehr als 50%
 - e. anderes (bitte erläutern) _____

FRAGEN ZUR ORGANISATION VON DEN AUSTAUSCHPROGRAMMEN

9. Gibt man Ihnen normalerweise im Voraus Bescheid, wenn Austauschstudenten an Ihren Seminaren teilnehmen?
- a. ja
 - b. nein
 - c. anderes (bitte erläutern) _____
10. Über welche der unten genannten Aspekte werden Sie informiert? (Mehrere Antworten sind möglich).
- a. Anzahl der Austauschstudenten, die an Ihrem Seminar teilnehmen
 - b. Heimatuniversität der Austauschstudenten
 - c. Austauschprogramm, an dem die Studenten teilnehmen
 - d. Studienfächer der Austauschstudenten an deren Heimatuniversität
 - e. Ob Sie schon einmal an Übersetzungsseminaren teilgenommen haben
 - f. Seminare, an denen die Studenten während ihres Aufenthaltes teilnehmen werden
 - g. Wie die Studenten auf ihren Aufenthalt in Granada vorbereitet wurden (sprachliche, kulturelle, akademische, usw. Vorbereitung)
 - h. Muttersprache(n) der Austauschstudenten
 - i. Spanischkenntnisse der Austauschstudenten
 - j. Fremdsprachenkenntnisse der Austauschstudenten
 - k. Früherer Aufenthalt in Spanien
 - l. Aufenthalt in anderen Ländern
 - m. Dauer des Aufenthaltes in Granada
 - n. Ob sie an den Prüfungen am Ende des Semesters teilnehmen.
 - o. Ob die Teilnahme am Seminar in ihrem Heimatland anerkannt wird.
 - p. Über keine der genannten Aspekte
11. Wer informiert Sie normalerweise über die oben genannten Aspekte? (Mehrere Antworten sind möglich)
- a. Das Akademische Auslandsamt
 - b. Das Akademische Auslandsamt auf Anfrage
 - c. Die Koordinatoren der Austauschprogramme
 - d. Die Koordinatoren der Austauschprogramme auf Anfrage

- e. Ich habe die Studenten gebeten, mir diese Informationen zu geben.
- f. Niemand. Diese Informationen standen mir nicht zur Verfügung.
- g. anderes (bitte erläutern)

12. Welche dieser Informationen wären Ihnen bei der Planung und Erteilung des Unterrichts von Nutzen? Von **1 bis 5**, **1 = gar nicht** und **5 = von großem Nutzen**

gar nicht

**von großem
Nutzen**

a. Anzahl der Austauschstudenten die an Ihrem Seminar teilnehmen werden

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

b. Heimatuniversität der Austauschstudenten

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

c. Austauschprogramm, an dem die Studenten teilnehmen

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

d. Studienfächer der Austauschstudenten in ihrer Heimatuniversität

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

e. Ob Sie schon mal an Übersetzungsseminaren teilgenommen haben

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

f. Seminare, an denen die Studenten während ihres Aufenthaltes teilnehmen werden

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

g. Wie die Studenten auf ihren Aufenthalt in Granada vorbereitet wurden (sprachliche, kulturelle, akademische, usw. Vorbereitung)

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

h. Muttersprache(n) der Austauschstudenten

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

i. Spanischkenntnisse der Austauschstudenten

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

j. Fremdsprachenkenntnisse der Austauschstudenten

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

k. Früherer Aufenthalt in Spanien

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

l. Aufenthalt in anderen Ländern

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

m. Dauer des Aufenthaltes in Granada

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

n. Ob sie an den Prüfungen am Ende des Semesters teilnehmen

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

o. Ob die Teilnahme am Seminar in ihrem Heimatland anerkannt wird

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

DIDAKTISCHE ASPEKTE

13. Bedeutet für Sie die Teilnahme der Austauschstudenten an Ihrem Seminar einen zusätzlichen Aufwand?

a. ja → Warum? _____

b. nein → Warum? _____

14. Sind Sie Ihrer Meinung nach im Stande eine heterogene Studentengruppe zu unterrichten?

a. ja

b. nein

15. Wurden Sie darauf vorbereitet, eine heterogene Studentengruppe zu unterrichten?

a. ja → Wie? _____

b. nein

16. Wenn nein, würden Sie gerne an einem diesbezüglichen Vorbereitungsseminar o.ä. teilnehmen?

a. ja

b. nein

17. Was machen Sie normalerweise in Ihren Seminaren?(Mehrere Antworten sind möglich)

i. Ich verteile einen Text / eine Reihe von Texten, jeder übersetzt den Text allein zu Hause und dann korrigieren wir die Übersetzung Satz für Satz im Unterricht. Wenn die Studenten die richtige Antwort nicht finden können, dann schlage ich eine Lösung vor.

j. Ich verteile einen Text / eine Reihe von Texten, jeder übersetzt den Text allein zu Hause und dann stellt ein Student seine Version mit Hilfe eines Overheadprojektors vor, während die anderen Studenten ihre Version korrigieren.

k. Ich verteile einen Text / eine Reihe von Texten, die Studenten übersetzen den Text in Gruppen zu Hause und dann stellt eine Gruppe ihre Übersetzung mit Hilfe eines Projektors vor. Die anderen korrigieren ihre Version.

l. Ich verteile einen Text / eine Reihe von Texten, die Studenten übersetzen den Text in Gruppen im Unterricht und dann geben sie mir ihre Übersetzung.

m. Die Studenten wählen verschiedene Texte und fertigen anschließend die Übersetzung in Gruppen an. Jede Gruppe stellt Ihre Übersetzung vor.

n. Es gibt verschiedene Übersetzungsaufträge, die an die verschiedenen Gruppen ausgeteilt werden. Jede Gruppe hat mehrere Mitglieder, die alle eine konkrete Arbeit übernehmen (übersetzen, korrigieren, recherchieren, etc.). Jede Gruppe stellt ihre Arbeit vor.

o. Es gibt einen authentischen Übersetzungsauftrag, welcher an die verschiedenen Gruppen verteilt wird. Jede Gruppe hat eine bestimmte Aufgabe, und alle tragen dazu bei, die Übersetzung anzufertigen. Ich bin der Koordinator / die Koordinatorin.

p. Ich orientiere mich an den lang- und kurzfristigen Lehrzielen des Seminars. Für jedes Lehrziel bereite ich verschiedene Aktivitäten vor, welche die Studenten auszuführen haben.

q. anderes (bitte erläutern)

18. Wurden Ihre Unterrichtsmethoden durch die Anwesenheit von Austauschstudenten beeinflusst?

a. ja → Auf welche Weise?

b. nein

19. Auf welche Studenten nehmen Sie bei der Planung und Erteilung des Unterrichts eher Rücksicht?

- a. Auf die Studenten der FTI
- b. Auf die Austauschstudenten
- c. Auf alle Studenten
- d. anderes (bitte erläutern)

20. I. Wenn Sie mehr Rücksicht auf die Studenten der FTI nehmen, dann, weil...

(Mehrere Antworten sind möglich)

- a. sie in der Mehrheit sind
- b. ihr gesamtes Studium an der FTI verbringen und ihr Diplom auch hier erhalten
- c. sie den Unterricht ernster nehmen
- d. anderes (bitte erläutern) _____

II. Wenn Sie mehr Rücksicht auf die Austauschstudenten nehmen, dann, weil...

(Mehrere Antworten sind möglich)

- a. sie in der Mehrheit sind
- b. sie mehr Hilfe benötigen als die anderen Studenten, da es sich um ausländische Studenten handelt
- c. sie den Unterricht ernster nehmen
- d. anderes (bitte erläutern) _____

III. Wenn Sie gleichermaßen Rücksicht auf alle Studenten nehmen, dann, weil...

- a. sie alle Studenten der FTI sind
- b. ich meinen Unterricht ausschließlich an den Lehrzielen des Seminars orientiere
- c. anderes (bitte erläutern) _____

21. Wenn Sie mehr Rücksicht auf **die Studenten** der FTI oder auf **die Austauschstudenten** nehmen, glauben Sie, dass Sie dann die anderen Studenten "vernachlässigen"?

- a. ja
- b. nein

Warum? _____

22. Integrieren sich die Austauschstudenten im Seminar? Von 1 bis 5 (1 = sie sind überhaupt nicht integriert und 5 = sie sind absolut integriert)

1	2	3	4	5
überhaupt nicht integriert				absolut integriert

23. Wenden Sie eine bestimmte Methode an, um die Austauschstudenten im Seminar zu integrieren?

- a. ja Welche? _____

Warum? _____

- b. nein

Warum?

- a. Weil die Studenten sich spontan integrieren
- b. Weil die Studenten selbst versuchen müssen, sich zu integrieren
- c. Weil ich keine Zeit habe
- d. Weil der Unterricht als solcher eine aktive Integration aller Teilnehmer impliziert.
- e. anderes (bitte erläutern)

24. Arbeiten die Austauschstudenten im Unterricht mit? (Von 1 bis 5, 1 = überhaupt nicht und 5 = sehr viel)

1	2	3	4	5
überhaupt nicht			sehr viel	

25. Wie oft besuchen die Austauschstudenten Ihre Lehrveranstaltungen? (Von 1 bis 5, 1 = nie, und 5 = immer)

1	2	3	4	5
nie		immer		

26. Bei der Auswahl vom Unterrichtsmaterial orientieren Sie sich ... (Mehrere Antworten sind möglich)

- a. am Niveau der Studenten der FTI
- b. an den Interessen der Studenten der FTI
- c. am Niveau der Austauschstudenten
- d. an den Interessen der Austauschstudenten
- e. am Niveau aller Studenten
- f. an den Interessen aller Studenten
- g. an den Lehrzielen des Seminars
- h. anderes (bitte erläutern)

27. Was tun Sie, um die sprachlichen und kulturellen Vorkenntnisse Ihrer Studenten in Erfahrung zu bringen? (Mehrere Antworten sind möglich)

- a. Ich bitte sie, mich schriftlich darüber zu informieren
- b. Ich mache einen Test am ersten Unterrichtstag
- c. Ich bitte sie, am ersten Unterrichtstag einen Fragebogen auszufüllen
- d. Ich frage sie einfach danach
- e. anderes (bitte erläutern)

28. Welche Arbeitsform ist die üblichste **in ihren Seminaren**, an denen Austauschstudenten teilnehmen?

- h. Einzelarbeit
- i. Partnerarbeit, wobei die Partner dieselbe Muttersprache sprechen.
- j. Partnerarbeit, wobei die Partner verschiedene Muttersprachen haben.
- k. Gruppenarbeit, wobei die Gruppenmitglieder dieselbe Muttersprache sprechen.
- l. Gruppenarbeit, wobei die Gruppenmitglieder verschiedene Muttersprachen haben.
- m. Kombinationen der genannten Arbeitsformen Welche? _____
- n. anderes (bitte erläutern) _____

29. Welche Arbeitsform ist die üblichste **außerhalb** des Unterrichts?

- a. Einzelarbeit
- b. Partnerarbeit, wobei die Partner dieselbe Muttersprache sprechen.
- c. Partnerarbeit, wobei die Partner verschiedene Muttersprachen haben.
- d. Gruppenarbeit, wobei die Gruppenmitglieder dieselbe Muttersprache sprechen.
- e. Gruppenarbeit, wobei die Gruppenmitglieder verschiedene Muttersprachen haben.
- f. Kombinationen der genannten Arbeitsformen Welche? _____
- g. anderes (bitte erläutern) _____

30. Wenn die Studenten im oder außerhalb des Unterrichts normalerweise mit einem Partner oder in Gruppen arbeiten, wer ist dafür zuständig, die Partner / Gruppen zu organisieren?

- a. Die Studenten
- b. Sie
- c. Manchmal die Studenten und manchmal Sie
- d. anderes (bitte erläutern) _____

31. Beeinflusst die Anwesenheit der Austauschstudenten Ihre Wahl der Arbeitsform?

a. ja Auf welche Weise?

b. nein

32. Finden Sie es hilfreich, dass Austauschstudenten am Seminar teilnehmen?

a. ja Warum? _____

b. nein Warum nicht? _____

33. Sollte in Ihrem Seminar aus einer Fremdsprache ins Spanische übersetzt werden, in welcher Phase, wenn überhaupt, finden Sie es hilfreich, dass Austauschstudenten am Seminar teilnehmen? (Mehrere Antworten sind möglich)

- a. Beim Recherchieren
- b. Beim Verständnis des fremdsprachigen Textes
- c. Bei der Formulierung des deutschen Textes
- d. Beim Korrigieren des übersetzten Textes
- e. Überhaupt nicht
- f. In meinem Seminar wird nicht aus einer Fremdsprache ins Spanische übersetzt
- g. anderes (bitte erläutern)

34. Sollte in Ihrem Seminar aus dem Spanischen in eine Fremdsprache übersetzt werden, in welcher Phase, wenn überhaupt, finden Sie es hilfreich, dass Austauschstudenten am Seminar teilnehmen? (Mehrere Antworten sind möglich)

- a. Beim Recherchieren
- b. Beim Verständnis des fremdsprachigen Textes
- c. Bei der Formulierung des deutschen Textes
- d. Beim Korrigieren des übersetzten Textes
- e. Überhaupt nicht
- f. In meinem Seminar wird nicht in eine Fremdsprache übersetzt
- g. anderes (bitte erläutern) _____

35. Wie benoten Sie Ihre Studenten?

- a. Durch Übersetzungen, Hausarbeiten, Prüfungen usw. während des Semesters
- b. Durch eine Prüfung am Ende des Semesters
- c. beides
- d. anderes (bitte erläutern) _____

36. Was benoten Sie im Allgemeinen bei einem Studenten? (Bitte prozentualen Anteil an der Gesamtnote angeben).

- a. Seine Sprachkompetenz Prozent: _____
- b. Seine Übersetzungskompetenz Prozent: _____

37. Welche der folgenden Elemente ziehen Sie bei der Benotung außerdem in Betracht? (Mehrere Antworten sind möglich)

- a. Den Fortschritt des Studenten
- b. Ob er das Seminar besucht
- c. Ob er im Unterricht mitarbeitet
- d. Ob er die Übersetzungen / Hausaufgaben / Hausarbeiten anfertigt
- e. Ob seine Übersetzungen professionell sind
- f. anderes (bitte erläutern)

-
38. Das Benotungsverfahren für die Austauschstudenten ist
- a. dasselbe wie für die anderen Studenten der FTI
 - b. dasselbe wie für die anderen Studenten der FTI, ich bin aber weniger streng mit den Austauschstudenten
 - c. Es gibt zwei verschiedenen Benotungsverfahren, eins für die Austauschstudenten und ein anderes für die Studenten der FTI
 - d. Das Benotungsverfahren wird je nach Muttersprache und Kulturkenntnissen an die jeweilige Person angepasst, unabhängig davon, ob es sich um Austauschstudenten oder Studenten der FTI handelt.
 - e. Ich benote die in Gruppen angefertigten Übersetzungen. Die Muttersprache, Kulturkenntnisse usw. der einzelnen Studenten spielen bei der Benotung keine Rolle.
 - f. anderes (bitte erläutern)
-

39. Ist die Benotung eines Austauschstudenten für Sie schwieriger als die der restlichen Kursteilnehmer?

- a. ja
- b. nein

40. Wenn "ja", begründen Sie bitte Ihre Antwort (Mehrere Antworten sind möglich)

- a. Ich muss bei der Benotung eine Reihe von zusätzlichen Faktoren in Betracht ziehen
 - b. Ich muss verschiedene Benotungsverfahren ausarbeiten, die auf die einzelnen Kursteilnehmer abgestimmt sind.
 - c. Die Austauschstudenten haben oft ungenügende Spanischkenntnisse, was ihre Benotung erschwert.
 - c. anderes (bitte erläutern)
-

Vielen Dank für Ihre Mitarbeit!

Cuestionario estudiantes locales y estudiantes de intercambio (Fase previa)

El siguiente cuestionario forma parte de un proyecto de investigación y tiene como fin averiguar el grado de integración de los estudiantes de intercambio y los cambios que supone su presencia en clase. También queremos conocer la relación que existe entre los estudiantes de intercambio y sus compañeros de aquí. Esta encuesta es completamente anónima y los datos recogidos serán tratados con la mayor confidencialidad. Gracias por tu colaboración.

Forma de contestar a las preguntas

Señala con una cruz la casilla que corresponda a tu respuesta. Donde haya una línea, contesta brevemente a la pregunta. Si te equivocas, tacha la casilla errónea, y marca claramente tu opción con una x.

Curso: 1° 2° 3° 4° Otro (especificar)

Lengua B (en Granada):..... Lengua C (en Granada):.....

Edad:

Sexo: mujer hombre

PRIMERA PARTE

1. Tipo de matrícula:

- a. Estudiante de la licenciatura completa de la FTI de Granada
- b. Estudiante de intercambio → I. Tipo de intercambio:.....
 II. ¿De qué país?
- III. ¿De qué carrera?
- IV. ¿En qué curso estás allí?
- c. Otro (especificar):

2. ¿Posees otros estudios universitarios (completos o incompletos)?

- a. Sí → Departamento/s
- b. No

3. ¿Tienes como lengua materna / como una de tus lenguas maternas el castellano?

a. Sí <input type="checkbox"/> → Indica si tienes otra(s) lengua(s) materna(s):
--

b. No <input type="checkbox"/> →	A. ¿Cuánto tiempo llevas estudiando castellano? (en meses).....																		
	B. En una escala de 1 a 5, ¿cuál es, según tu opinión, tu nivel de castellano?																		
	<table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="text-align: center;">Nivel elemental</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td style="text-align: center;">Nivel superior</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">1</td> <td style="text-align: center;">2</td> <td style="text-align: center;">3</td> <td style="text-align: center;">4</td> <td style="text-align: center;">5</td> <td></td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> </tr> </table>	Nivel elemental					Nivel superior	1	2	3	4	5		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Nivel elemental					Nivel superior														
1	2	3	4	5															
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>														
	C. ¿Cuánto tiempo has vivido en España / en un país de habla hispana? (en meses).....																		
	D. ¿Cuál es tu lengua materna / tus lenguas maternas? 1..... 2.....																		

4. ¿Has vivido en otros países?
- c. Sí A. ¿El motivo fue un intercambio universitario? Sí No
 B. ¿A qué edad?
 C. Indica el país y la duración:
- | País | Duración |
|------|----------|
| | |
- d. No

SEGUNDA PARTE

PROFESORES / METODOLOGÍA

5. Los profesores de la FTI de Granada a la hora de planificar y de dar la clase tienen **más** en cuenta:
- a. A los estudiantes de la FTI de Granada
 b. A los estudiantes de intercambio
 c. A todos por igual
 d. Otro (especificar)

6. Esto te parece:
- a. Adecuado ¿Por qué?

 b. Inadecuado ¿Por qué?

7. **Según tu opinión**, cuando hay estudiantes de intercambio en clase, **la mayoría** de los profesores de la FTI: (Cabe más de una respuesta)
- a. Les dedican tiempo en clase para explicarles cosas que no entienden
 b. Les dedican tiempo después de clase
 c. Les dedican tiempo en las tutorías
 d. No hacen un esfuerzo adicional para atenderlos
 e. Otro (especificar)

8. Señala la forma de trabajo **más frecuente** que usan los profesores de la FTI de Granada cuando hay estudiantes de intercambio en clase.
- a. Trabajo individual
 b. Trabajo en parejas monolingües
 c. Trabajo en parejas bilingües
 d. Trabajo en grupos monolingües
 e. Trabajo en grupos multilingües
 f. Otro (especificar)

9. ¿Cuál de estas formas de trabajo **te parece mejor**, cuando hay estudiantes de intercambio en clase?
- a. Trabajo individual
 b. Trabajo en parejas monolingües
 c. Trabajo en parejas bilingües
 d. Trabajo en grupos monolingües
 e. Trabajo en grupos multilingües
 f. Otro (especificar)

 ¿Por qué?

LOS ALUMNOS

10. En tu opinión, en el trato con los alumnos, los profesores de la FTI de Granada en general:
- Tratan mejor a los estudiantes permanentes de la FTI de Granada
 - Tratan mejor a los estudiantes de intercambio
 - Tratan a todos por igual
11. ¿Cómo te hace sentir esta actitud?

12. ¿Cómo tratan en general los **alumnos de la FTI de Granada** a los alumnos de intercambio?
 (Cabe más de una respuesta)
- Como a un compañero más
 - Ofrecen su ayuda en las tareas académicas a los compañeros de intercambio
 - Solicitan la ayuda de los compañeros de intercambio en las tareas académicas
 - Les ignoran
 - Otro (especificar)
-
13. ¿Cómo tratan en general los **alumnos de intercambio** a los alumnos de la FTI de Granada?
 (Cabe más de una respuesta)
- Como a un compañero más
 - Ofrecen su ayuda en las tareas académicas a los compañeros de la FTI
 - Solicitan la ayuda de los compañeros de la FTI en las tareas académicas
 - Les ignoran
 - Otro (especificar)
-
14. ¿Quién asiste con mayor frecuencia a las clases?
- Los alumnos permanentes de la FTI de Granada.
 - Los alumnos de intercambio.
 - Todos asisten con la misma frecuencia.
 - Otro (especificar)
-
15. Señala en la escala el grado de integración de los alumnos de intercambio en las clases:
- | | | |
|--------------------------|--------------------------|-----------------------------|
| Nada
integrados | | Completamente
integrados |
| 1 | 2 | 3 |
| 4 | 5 | |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
16. ¿Los alumnos de intercambio participan en clase generalmente?
- No participan nada.
 - Participan poco.
 - Participan bastante.
 - Participan mucho.
17. ¿Qué te parece el hecho de estar en una clase multilingüe y multicultural?
- Me parece positivo.
 - Me es indiferente.
 - Me parece negativo.

18. ¿Puedes darnos las razones de tu respuesta anterior?

.....

EVALUACIÓN

19. Los profesores de las asignaturas de traducción de la FTI de Granada a la hora de evaluar **tienen en cuenta sobre todo:**

- a. Los conocimientos lingüísticos de los estudiantes.
- b. La competencia traductora (es decir su capacidad de traducir).
- c. Los conocimientos lingüísticos y la competencia traductora.
- d. Otro (especificar)

.....

20. Los profesores de las asignaturas de traducción de la FTI de Granada a la hora de evaluar **deberían** tener en cuenta, **según tu opinión**, sobre todo:

- a. Los conocimientos lingüísticos de los estudiantes
- b. La competencia traductora (es decir su capacidad de traducir)
- c. Los conocimientos lingüísticos y la competencia traductora
- d. Otro (especificar)

.....

21. ¿Piensas que **evalúan igual** a los estudiantes permanentes de la FTI de Granada y a los estudiantes de intercambio?

- a. Sí
- c. No

¿Por qué?

.....

22. ¿Piensas que **deberían** evaluar igual a los estudiantes permanentes de la FTI de Granada y a los estudiantes de intercambio?

- a. Sí
- b. No

¿Por qué?

.....

.....

OBSERVACIONES RELACIONADAS CON EL TEMA

.....

GRACIAS

Entrevista de los profesores de traducción de la FTI de Granada (Fase previa)**PREGUNTAS GENERALES**

1. ¿Qué piensa de los programas de intercambios universitarios?

_____ _____ _____

2. ¿Tiene estudiantes de intercambio en sus clases? ¿A cuántos?

_____ _____ _____

3. a. ¿Considera "un problema" a los estudiantes de intercambio y su integración en las clases?

_____ _____ _____

- b. Si lo considera un "problema", ¿ha intentado solucionarlo, y cómo?

_____ _____ _____

4. ¿Considera que los estudiantes de intercambio y los estudiantes permanentes de la Facultad deben estar juntos en una clase o separados?

_____ _____ _____

PREGUNTAS SOBRE LA RELACION ENTRE LOS ALUMNOS

5. ¿Cómo es la relación entre los estudiantes de intercambio y los estudiantes permanentes de la Universidad de Granada?

_____ _____ _____

6. ¿Cree que esto influye en la interacción entre los estudiantes en clase?

_____ _____ _____

PREGUNTAS SOBRE LA INTEGRACIÓN DE LOS ESTUDIANTES DE INTERCAMBIO EN LAS CLASES / SU ASISTENCIA / PARTICIPACIÓN

7. ¿Están integrados los estudiantes de intercambio en las clases?

8. ¿Con qué frecuencia asisten a clase?

9. ¿Participan en clase?

PREGUNTAS SOBRE METODOLOGÍA / FORMA DE TRABAJAR

10. a. ¿Usted cambia su metodología cuando hay estudiantes de intercambio en clase?

b. ¿Cómo reaccionan los estudiantes permanentes de la Universidad de Granada ante esos posibles cambios de metodología?

11. ¿Ha trabajado con diferentes metodologías para determinar cuál es la más indicada?

12. a. Cuando planifica sus clases, ¿a quién tiene más en cuenta?

b. ¿Por qué?

13. a. ¿Hace algún esfuerzo especial para atender a los estudiantes de intercambio?
b. ¿De qué tipo?

14. ¿Qué tipo de trabajo le parece más indicado cuando tiene estudiantes de intercambio en clase?

PREGUNTAS SOBRE LA EVALUACIÓN

15. ¿Qué es lo que más tiene en cuenta a la hora de evaluar a un estudiante?

16. a. ¿Evalúa de la misma manera a los estudiantes de intercambio y a los estudiantes permanentes de la Universidad de Granada?
b. ¿Por qué?/¿Por qué no?

17. ¿Le parece más difícil evaluar a los estudiantes de intercambio?

18. ¿Tiene en cuenta las posibles dificultades lingüísticas de los estudiantes de intercambio?

OBSERVACIONES

Entrevista previa de los alumnos de intercambio

Fecha de la entrevista:

Nombre del alumno:

Apellido del alumno:

Curso:

Profesor de traducción lengua B:

4 bloques de preguntas:

1. CONTENIDOS

- ◆ ¿Qué se da?

- ◆ Nivel (tanto de los contenidos, como de los conocimientos lingüísticos de los estudiantes en relación con lo que se da)

2. PROFESORES / METODOLOGÍA

- ◆ ¿Qué metodología usan los profesores?

- ◆ ¿Cómo se trabaja en clase (en grupos, individualmente, se presentan trabajos, se hacen traducciones etc.)

- ◆ El comportamiento de los profesores hacia los alumnos de intercambio (los ignoran, los hacen participar, les ayudan, intentan motivarlos, “aprovechan” sus conocimientos lingüísticos/culturales, se sienten amenazados etc.)

3. LOS ALUMNOS

- ◆ ¿Asistes generalmente a todas las clases?

- ◆ ¿Te sientes integrado?

- ◆ ¿Participas en clase? ¿Sí? ¿No? ¿Por qué?

- ◆ Relación con los compañeros de clase

4. EVALUACIÓN

- ◆ ¿Cómo y qué se evalúa?

- ◆ ¿A la hora de evaluar, se tiene en cuenta que eres alumno de intercambio?
¿Cómo?

- ◆ ¿Te parece justa/injusta la evaluación?

5. OBSERVACIONES

Cuestionario de los profesores

Este cuestionario forma parte de una tesis doctoral cuyo objetivo es describir la situación en las aulas de traducción, las cuales se han convertido en aulas multilingües y multiculturales, sobre todo desde la implantación de los programas ERASMUS/Sócrates. Las preguntas formuladas a continuación hacen referencia a las asignaturas de traducción, hecho que le pedimos tenga presente a la hora de contestar.

Nuestro propósito es describir la situación actual en esta Facultad y averiguar cómo afrontan los docentes el reto de enseñar a un grupo de alumnos poco homogéneo.

Los datos aquí recogidos son anónimos y serán tratados con la mayor confidencialidad.

Le agradecemos de antemano su colaboración, puesto que resulta muy valiosa para la realización del presente proyecto.

Instrucciones de cómo completar el cuestionario

Marque con una x la respuesta que ha elegido. Si no está de acuerdo con ninguna de las opciones ofrecidas, marque la opción "otro" y explique de manera breve su respuesta. Señale una sola respuesta por pregunta, a menos que se indique que cabe más de una respuesta. Intente contestar a todas las preguntas. Si alguna pregunta no queda clara, puede pedir aclaraciones a la investigadora.

PERFIL DEL PROFESOR

Sexo: mujer hombre

1. Su nacionalidad es:

a. española → ¿Ha vivido alguna vez durante al menos 6 meses consecutivos en un país que no sea España?

I. Sí → ¿Dónde? _____

Duración: _____ años

II. No

b. otra

(Especificar): _____

→ ¿Cuánto tiempo lleva viviendo en España?
_____ años

→ Antes de instalarse en España, ¿ha residido anteriormente durante al menos 6 meses consecutivos en un país extranjero que no sea su país natal? (Se puede incluir España)

I. Sí →

¿Dónde? _____

Duración: _____ años

II. No

2. ¿Ha sido alguna vez estudiante de intercambio?

a. sí

b. no

3. Si ha sido estudiante de intercambio, ¿cree que dicha experiencia ha influido en su metodología como profesor/a?

a. sí → ¿De qué modo?

b. no

PREGUNTAS GENERALES

4. Tipo de asignatura que imparte (Cabe más de una respuesta):

- a. Traducción general
 b. Traducción especializada

Especificar: _____(Traducción jurídica, técnica, económica, etc.)

5. Curso/s en el/los que imparte la/s asignatura/s (Cabe más de una respuesta)

- a. Primero
 b. Segundo
 c. Tercero
 d. Cuarto
 e. Otro (especificar) _____

6. Direccionalidad de la/s asignatura/s:

- a. Traducción directa
 b. Traducción inversa
 c. Ambas direcciones
 d. Otro (especificar) _____

7. ¿Tiene usted habitualmente estudiantes de intercambio en su/s clase/s?

- a. Sí
 b. No

8. Si a la pregunta anterior ha contestado "sí", ¿cuál es el porcentaje habitual de estos estudiantes en las clases? (Si el porcentaje varía según el curso, por favor, indique el porcentaje y el curso correspondiente)

- a. 1-10%
 b. 11-25%
 c. 26-50%
 d. Más del 50%
 e. Otro (especificar) _____

PREGUNTAS SOBRE ORGANIZACIÓN DE LOS INTERCAMBIOS

9. ¿Suele ser avisado cuando va a tener a estudiantes de intercambio en su/s clase/s?

- a. Sí
 b. No
 c. Otro (especificar) _____

10. ¿Sobre cuáles de los siguientes aspectos de los estudiantes de intercambio le suelen proporcionar información? (Cabe más de una respuesta)

- a. Número de estudiantes de intercambio que van a cursar su/s asignatura/s
 b. Universidad de origen de los estudiantes de intercambio
 c. Tipo de intercambio por el que se encuentran en la universidad de acogida
 d. Estudios que cursan los estudiantes de intercambio en su universidad de origen
 e. Si han cursado anteriormente asignaturas de traducción
 f. Asignaturas que van a cursar los estudiantes durante su estancia en España
 g. Tipo de preparación (lingüística, cultural, académica, etc.) que han recibido estos estudiantes para su estancia en España
 h. Lengua/s materna/s
 i. Nivel de castellano
 j. Otros idiomas y nivel de dichos idiomas
 k. Estancia previa en España / en un país de habla hispana
 l. Estancia previa en otro país
 m. Tiempo que permanecerán en la universidad de acogida
 n. Si van a participar en los exámenes finales
 o. Si les reconocerán la asignatura cursada
 p. Sobre ninguno de los aspectos citados

11. ¿Quién le suele proporcionar dicha información? (Cabe más de una respuesta)

- a. La Oficina de Relaciones Internacionales
- b. La Oficina de Relaciones Internacionales a petición mía
- c. Los coordinadores de intercambio
- d. Los coordinadores de intercambio a petición mía
- e. He pedido a mis estudiantes que me entreguen una ficha con estos datos.
- f. Nadie. No he tenido acceso a dicha información.
- g. Otro (especificar) _____

12. En una escala de 1 a 5, donde **1 = nada importante** y **5 = muy importante**, ¿cuáles de estas informaciones cree que le serían de utilidad para poder organizar, preparar e impartir sus clases?

nada importante **muy importante**

a. Número de estudiantes de intercambio que van a cursar su/s asignatura/s

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

b. Universidad de origen de los estudiantes de intercambio

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

c. Tipo de intercambio por el que se encuentran en la universidad de acogida

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

d. Estudios que cursan los estudiantes de intercambio en su universidad de origen

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

e. Si han cursado anteriormente asignaturas de traducción

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

f. Asignaturas que van a cursar los estudiantes durante su estancia en España

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

g. Tipo de preparación (lingüística, cultural, académica, etc.) que han recibido estos estudiantes para su estancia en España

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

h. Lengua/s materna/s

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

i. Nivel de castellano

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

j. Otros idiomas y nivel de dichos idiomas

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

k. Estancia previa en España / en un país de habla hispana

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

l. Estancia previa en otro país

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

m. Tiempo que permanecerán en la universidad de acogida

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

n. Si van a participar en los exámenes finales

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

o. Si le reconocerán la asignatura cursada

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

PREGUNTAS ESPECÍFICAS SOBRE ASPECTOS DIDÁCTICOS

13. ¿Para usted supone un esfuerzo docente adicional tener a estudiantes de intercambio en su/s clase/s?

a. Sí → ¿Por qué? _____

b. No → ¿Por qué? _____

14. ¿Se siente preparado/a para afrontar una clase de estudiantes heterogéneos?

a. Sí

b. No

15. ¿Ha recibido algún tipo de preparación organizada sobre cómo afrontar un grupo de estudiantes heterogéneos?

a. Sí → ¿De qué tipo? _____

b. No

16. Si no ha recibido dicha preparación, ¿le gustaría recibirla?

a. Sí

b. No

17. ¿Cuáles de estas prácticas son habituales en sus clases?(Cabe más de una respuesta)

a. Reparto un texto / un corpus de textos, lo prepara cada estudiante en casa y luego corregimos la traducción frase por frase en clase. Si los estudiantes no son capaces de encontrar una solución adecuada, la propongo yo.

b. Reparto un texto / un corpus de textos, lo prepara cada estudiante en casa, y luego un estudiante expone su versión en transparencia y los demás corrigen las suyas basándose en la traducción propuesta y su corrección.

c. Reparto un texto / un corpus de textos, lo preparan los alumnos en grupos fuera de clase, y luego un grupo presenta su traducción en clase y los demás corrigen las suyas basándose en la traducción propuesta.

d. Reparto un texto / un corpus de textos, y lo traducen los alumnos en grupo en clase y luego entregan el trabajo.

e. Los alumnos eligen los textos que van a traducir. Preparan las traducciones y luego cada grupo presenta su trabajo en clase.

f. Hay diferentes proyectos de traducción que se reparten a los grupos. Cada grupo tiene varios miembros, y cada miembro tiene un papel concreto (traductor/a, revisor/a, documentalista, etc.). Luego cada grupo presenta su trabajo en clase.

g. Hay un gran encargo de traducción auténtico que se reparte entre varios grupos. Cada grupo tiene una tarea concreta, y entre todos los grupos se hace la traducción. Yo soy el coordinador del encargo.

h. Me guío por los objetivos a corto y largo plazo de la asignatura. Para cada objetivo preparo unas tareas que tienen que llevar a cabo los estudiantes.

i. Otro (especificar)

18. ¿Su(s) método(s) de enseñanza ha(n) sido influenciado(s) de alguna manera por la presencia de estudiantes de intercambio, es decir, por un grupo de estudiantes no homogéneo?

a. Sí → ¿De qué manera?

b. No

19. Cuando planifica e imparte sus clases, ¿a qué grupo de estudiantes tiene más en cuenta y por qué?

- a. A los estudiantes "permanentes" de la Universidad de Granada
- b. A los estudiantes de intercambio
- c. A ambos grupos de estudiantes
- d. Otro (especificar)

20. I. Si tiene **más** en cuenta a los **estudiantes permanentes**, es porque (cabe más de una respuesta)

- a. son mayoría
- b. estudian toda la carrera en la Universidad de Granada y son los que van a obtener el título de dicha universidad
- c. se toman la asignatura más en serio que los estudiantes de intercambio
- d. Otro (especificar) _____

II. Si tiene **más** en cuenta a los **estudiantes de intercambio**, es porque (cabe más de una respuesta)

- a. son mayoría
- b. necesitan más ayuda que los demás estudiantes por su condición de extranjeros
- c. se toman la asignatura más en serio
- d. Otro (especificar) _____

III. Si tiene en cuenta **a todos los estudiantes** por igual, es porque (cabe más de una respuesta)

- a. todos son estudiantes de la Universidad de Granada
- b. no tengo más en cuenta a nadie puesto que me oriento por los objetivos de la asignatura
- c. asignatura
- d. Otro (especificar) _____

21. Si tiene más en cuenta **a los estudiantes permanentes** o **a los estudiantes de intercambio**, ¿siente que "descuida" de alguna manera al grupo contrario?

- a. Sí
- b. No

¿Por qué? _____

22. En una escala de 1 a 5, donde 1 = nada integrados y 5 = completamente integrados, ¿cuál suele ser, según usted, el **grado de integración** de los estudiantes de intercambio?

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Nada integrados

completamente
integrados

23. ¿Emplea algún tipo de técnica para intentar integrar a los estudiantes de intercambio?

- a. Sí ¿Cuál(es)? _____

¿Por qué? _____

- b. No

¿Por qué?

- a. Porque creo que la integración sucede espontáneamente
- b. Porque creo que los estudiantes son los que deben hacer el esfuerzo de integrarse
- c. Por falta de tiempo
- d. Porque la clase en sí implica una integración activa de todos los estudiantes
- e. Otro (especificar)

24. ¿Cómo calificaría **la participación** de los estudiantes de intercambio en clase? (En una escala de 1 a 5, donde 1 = no participan nada y 5 = participan mucho)

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

No participan nada Participan mucho

25. ¿Cómo calificaría **la asistencia** a clase de los estudiantes de intercambio? (En una escala de 1 a 5, donde 1 = no asisten nunca, y 5 = asisten siempre)

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

No asisten nunca Asisten siempre

26. En la selección del **material** que utiliza en clase, se orienta por (Cabe más de una respuesta)

- a. el nivel de los estudiantes permanentes
- b. los intereses de los estudiantes permanentes
- c. el nivel de los estudiantes de intercambio
- d. los intereses de los estudiantes de intercambio
- e. el nivel de ambos grupos de estudiantes
- f. los intereses de ambos grupos de estudiantes
- g. los objetivos fijados para la asignatura
- h. otro (especificar)

27. ¿Cómo hace para conocer el **bagaje cultural y lingüístico** de sus estudiantes? (Cabe más de una respuesta)

- a. Les pido que entreguen una ficha
- b. Les hago una prueba el primer día de clase
- c. Les paso un cuestionario el primer día de clase
- d. Les pregunto sobre esto
- e. otro (especificar)

28. ¿Qué forma de trabajo suele emplear **dentro de clase**, cuando cuenta con la presencia de estudiantes de intercambio?

- a. Trabajo individual
- b. Trabajo en parejas monolingües
- c. Trabajo en parejas bilingües
- d. Trabajo en grupos monolingües
- e. Trabajo en grupos bi- o multilingües
- f. Combinaciones de las anteriormente mencionadas formas de trabajo
Especificar combinaciones _____
- g. otro (especificar)

29. ¿Qué forma de trabajo suele emplear **fuera de clase**, cuando cuenta con la presencia de estudiantes de intercambio?

- a. Trabajo individual
- b. Trabajo en parejas monolingües
- c. Trabajo en parejas bilingües
- d. Trabajo en grupos monolingües
- e. Trabajo en grupos bi- o multilingües
- f. Combinaciones de las anteriormente mencionadas formas de trabajo
Especificar combinaciones _____
- g. Otro (especificar)

30. Si sus estudiantes trabajan habitualmente en **parejas o grupos**, ¿quién se hace responsable de organizar las parejas / los grupos?

- a. Los estudiantes
- b. Usted
- c. A veces los estudiantes, otras veces usted
- d. Otro (especificar) _____

31. ¿La presencia de estudiantes de intercambio afecta a la elección de la forma de trabajo?

- a. Sí ¿De qué manera?

- b. No

32. ¿Le parece provechoso tener a estudiantes de intercambio en clase?

- a. Sí ¿Por qué? _____
- b. No ¿Por qué no? _____

33. Si usted imparte una clase de **traducción directa** (hacia el español), ¿en qué fase de la clase es provechoso, si lo es, contar con la presencia de estudiantes de intercambio? (Cabe más de una respuesta)

- a. En la fase de documentación
- b. En la comprensión del texto extranjero
- c. En la reformulación del texto en español
- d. En la revisión del texto traducido
- e. En ninguna fase
- f. No imparto una clase de traducción directa
- g. Otro (especificar)

34. Si usted imparte una clase de **traducción inversa** (hacia la lengua extranjera), ¿en qué fase de la clase es provechoso, si lo es, contar con la presencia de estudiantes de intercambio? (Cabe más de una respuesta)

- a. En la fase de documentación
- b. En la comprensión del texto español desde el punto de vista de un extranjero
- c. En la reformulación del texto en lengua extranjera
- d. En la revisión del texto traducido
- e. En ninguna fase
- f. No imparto una clase de traducción inversa
- g. Otro (especificar)

35. ¿Qué tipo de evaluación suele emplear en sus clases?

- a. Evaluación continua
- b. Examen final
- c. Ambos tipos de evaluación

36. En términos generales, ¿qué es lo que evalúa en un estudiante y en qué porcentajes?

- a. Su competencia lingüística porcentaje: _____
- b. Su competencia traductora porcentaje: _____

37. Además, ¿cuáles de estos factores tiene en cuenta para evaluar a los estudiantes? (Cabe más de una respuesta)

- a. La progresión del estudiante
- b. Su asistencia a clase
- c. Su participación en clase
- d. Si prepara las traducciones / hace los deberes
- e. Su profesionalidad a la hora de entregar las traducciones
- f. Otro (especificar)

38. El baremo que utiliza para evaluar a los estudiantes
- a. Es el mismo para todos los estudiantes
 - b. Es el mismo para todos los estudiantes, pero suelo ser más permisivo cuando se trata de un estudiante de intercambio
 - c. Utilizo un baremo para los estudiantes permanentes y otro para los estudiantes de intercambio
 - d. Utilizo un baremo de evaluación personalizado, según la lengua materna, el bagaje cultural de cada estudiante, independientemente de su condición de estudiante permanente o estudiante de intercambio
 - e. Evalúo el trabajo en grupo, así que no importa la lengua materna, el bagaje cultural, etc., de cada estudiante
 - f. Otro (especificar)
-

39. ¿Le resulta más **difícil** evaluar a un estudiante de intercambio?

- a. Sí
- b. No

40. Si a la pregunta anterior ha contestado "**sí**", ¿por qué supone una dificultad añadida evaluar a un estudiante de intercambio? (Cabe más de una respuesta)

- a. Porque tengo que tener en cuenta una serie de factores complementarios
 - b. Porque tengo que elaborar un baremo de evaluación diferente, según el tipo de estudiante que tenga
 - c. Porque los estudiantes de intercambio muchas veces no tienen suficiente nivel de español, lo cual hace difícil evaluarles
 - d. Otro (especificar)
-

Muchas gracias por su colaboración

Questionario estudiantes de intercambio

Este cuestionario es parte de una investigación que quiere conocer tu opinión sobre las clases de traducción a las que asistes. Aunque tengas otras asignaturas, por favor, contesta a las preguntas pensando sólo en las clases de traducción que tienes aquí en Granada. Esto es muy importante. Además, nos interesan los problemas que has tenido en tu adaptación académica y la preparación que has recibido en tu país y aquí en Granada, etc. Esta encuesta es completamente anónima y los datos recogidos serán tratados con confidencialidad. Muchas gracias por tu tiempo y tu colaboración.

Forma de contestar a las preguntas

Señala con una X tu respuesta. Marca una sola respuesta, excepto cuando veas "Cabe más de una respuesta". Donde haya una línea, contesta a la pregunta, pero por favor intenta ser breve. Si te equivocas, tacha la casilla errónea, y marca claramente tu opción con una X.

Curso/s de la/s asignatura/s escogida/s: 1° 2° 3° 4° (Si tienes, por ejemplo, una asignatura de segundo y otra de tercero, señala las dos)

Primera lengua extranjera (en Granada):..... Segunda lengua extranjera (en Granada):.....

Edad: Sexo: mujer hombre

Universidad de origen (+ país):

Programa de intercambio con el que estás aquí: ERASMUS/Sócrates LAE
otro ¿Cuál?

PRIMERA PARTE

1. ¿Qué estudias en tu universidad de origen?

- a. Traducción e Interpretación
b. Lenguas Aplicadas
c. Filología Hispánica
d. Otro Especificar:

2. ¿Tienes otros estudios universitarios (completos o incompletos)?

- a. Sí → Estudios
completos incompletos (los he dejado)
incompletos (sigo estudiando)
b. No

3. ¿Cuál(es) es (son) tu(s) lengua(s) materna(s)?

- a. el castellano
b. otro (especificar)

→ b.I. ¿Cuánto tiempo llevas estudiando castellano?
(en meses).....

b.II. En una escala de 1 a 5, ¿cuál es, según tu opinión, tu nivel de castellano?

Nivel elemental					Nivel superior	
1	2	3	4	5		
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		

b.III. ¿Cuánto tiempo has vivido en España / en un país de habla hispana?
(en meses).....

4. ¿Has vivido durante al menos seis meses seguidos en otro/s país/es extranjero/s después de los 15 años y antes de tu estancia aquí en España?

a. Sí → ¿El motivo fue un intercambio universitario?

- I. Sí
II. No

b. No

5. ¿Antes de venir a Granada habías asistido a cursos de traducción?

a. Sí

b. No

6. Actualmente estudias en una Facultad de Traducción e Interpretación. ¿Ya sabes qué profesión te gustaría ejercer al finalizar tus estudios?

a. Traductor/a profesional

b. Intérprete profesional

c. Profesor/a de idiomas

d. No lo sé todavía

e. Otro

Especificar _____

SEGUNDA PARTE

FASE PREPARATORIA PREVIA A LA ESTANCIA (ANTES DE VENIR A GRANADA)

7. ¿Has recibido alguna **preparación organizada** sobre los **aspectos académicos de la Universidad de Granada** en tu país de origen?

a. Sí → I. ¿De qué tipo? (Cabe más de una respuesta)

a. Material escrito sobre el contenido de las asignaturas ofrecidas

b. Material escrito sobre el sistema académico en general

c. Material escrito sobre el sistema de créditos

d. Material escrito sobre el sistema de evaluación

e. Algunos encuentros preparatorios

f. Clases preparatorias

g. Otro (especificar)

.....

II. En una escala de 1 a 5, donde 1 = nada satisfecho, y 5 = totalmente satisfecho, ¿cuál es tu grado de satisfacción con la información sobre asuntos académicos que recibiste antes de tu estancia en España?

1	2	3	4	5
nada satisfecho				totalmente satisfecho

b. No → I. ¿Cómo te has informado sobre los aspectos académicos? (Cabe más de una respuesta)

a. Pregunté al coordinador del programa en mi país de origen

b. Pregunté a los ex alumnos de ERASMUS en mi país de origen

c. Pregunté a los alumnos de Granada que se encontraban en mi país de origen

d. Busqué en Internet, folletos etc.

e. La Universidad de Granada me mandó información

f. No me he informado

g. Otro (especificar)

.....

II. En una escala de 1 a 5, donde 1= nada satisfecho, y 5 = totalmente satisfecho, ¿cuál es tu grado de satisfacción con la información sobre asuntos académicos que tenías a tu disposición?

1	2	3	4	5
nada satisfecho				totalmente satisfecho

FASE DE ADAPTACIÓN EN ESPAÑA

8. ¿Recibes o has recibido **aquí en Granada** algún tipo de ayuda organizada que haya hecho más fácil tu **adaptación académica**? (Cabe más de una respuesta)

- a. Curso de castellano
- b. Encuentros organizados para estudiantes ERASMUS sobre la vida académica, etc.
- c. Curso de adaptación académica
- d. Encuentros habituales con tu coordinador
- e. Otro (especificar)

9. ¿Quién/es te ha/n ayudado / orientado en cuanto a las asignaturas, los horarios, el sistema académico en general? (Cabe más de una respuesta)

- a. Alguien de la Oficina de Relaciones Internacionales
- b. Un alumno-tutor (mentor)
- c. Mi coordinador/a
- d. Un/a profesor/a
- e. Amigos/as, conocidos/as de intercambio
- f. Amigos/as, conocidos/as españoles/as
- g. Compañeros de clase
- h. Nadie
- i. Otro (especificar)

10. En una escala de 1 a 5, donde 1 = nada satisfecho, y 5 = totalmente satisfecho, ¿cuál es tu grado de satisfacción con la información sobre asuntos académicos que has recibido **aquí en Granada**?

1	2	3	4	5
nada satisfecho				totalmente satisfecho

11. ¿De qué manera ha influido la información que recibiste antes y/o después de tu llegada a Granada en tu adaptación académica?

- a. De manera negativa → **¿Por qué?**
 - I. Porque no sabía en qué asignatura/s matricularme
 - II. Porque me matriculé en la asignatura equivocada / poco adecuada
 - III. Otro (especificar)
- b. De manera positiva → **¿Por qué?**
 - I. Porque sabía en que asignatura matricularme
 - II. Porque me matriculé en asignaturas adecuadas
 - III. Otro (especificar)
- c. No ha influido

PREGUNTAS GENERALES SOBRE LOS ASPECTOS ACADÉMICOS

12. ¿Con qué frecuencia asistes a las clases de traducción en las que estás matriculado/a? En una escala de 1 a 5, donde 1 = nunca y 5= siempre.

Nunca					Siempre
1	2	3	4	5	

13. Cuando **no** asistes **habitualmente** a clase (si has contestado **1 o 2**), ¿por qué razón es? (Cabe mas de una respuesta)

- a. Porque no tengo tiempo
- b. Porque tengo muchas clases
- c. Porque no me interesa la clase
- d. Porque no entiendo la clase
- e. Porque la clase se da en una lengua extranjera
- f. Porque la clase se da en mi lengua materna
- g. Porque prefiero hacer otras cosas (viajar, salir etc.)
- h. Porque la asistencia no es obligatoria para mi universidad de origen
- i. Otra razón (especificar)

14. ¿Cuáles de estos problemas académicos has tenido? (Cabe más de una respuesta)

- a. Asistir a la clase en una lengua extranjera
 - b. Comunicarme en una lengua extranjera dentro de clase
 - c. Examinarme en una lengua extranjera
 - d. El nivel académico es demasiado alto
 - e. Diferencias en los métodos de enseñanza entre la FTI de Granada y mi facultad de origen
 - f. Los profesores no quieren ayudar a los estudiantes de intercambio
 - g. Problemas de administración / organización
 - h. Falta de consejos y ayuda a la hora de planificar mi programa académico
 - i. Falta de plazas en las asignaturas que me interesaban
 - j. Falta de interacción con los estudiantes permanentes
 - k. Asistir a una clase con demasiados alumnos
 - l. No he tenido ningún problema académico
 - m. Otro (especificar)
-

15. ¿Hasta qué punto los problemas citados anteriormente han influido de **manera negativa** en tu rendimiento académico? (Cabe más de una respuesta)

1= nada 5 = muchísimo

a. Asistir a la clase en una lengua extranjera

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

b. Comunicarme en una lengua extranjera dentro de clase

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

c. Examinarme en una lengua extranjera

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

d. El nivel académico es demasiado alto

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

e. Diferencias en los métodos de enseñanza entre la FTI de Granada y mi facultad de origen

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

f. Los profesores no quieren ayudar a los estudiantes de intercambio

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

g. Problemas de administración / organización

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

h. Falta de consejos y ayuda a la hora de planificar mi programa académico

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

i. Falta de plazas en las asignaturas que me interesaban

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

j. Falta de interacción con los estudiantes permanentes

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

k. Asistir a una clase con demasiados alumnos

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

16. ¿Qué crees tú que podría ayudar en tus problemas académicos?, si es que los tienes. (Cabe más de una respuesta).

- a. Si hubiera más comunicación con mis profesores
- b. Si hubiera más comunicación con mis compañeros de clase
- c. Si hubiera más comunicación con mi coordinador
- d. Si la clase se diera en otro idioma
- e. Si asistiera a una clase sólo con los estudiantes de intercambio
- f. Si hubiera menos estudiantes en clase
- g. Otro (especificar)

.....

17. ¿Cómo es tu participación **en las clases de traducción** a las que asistes? (De 1 a 5, donde 1 = no participo nada y 5 = participo mucho)

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

No participo nada

Participo mucho

18. Si tu participación es **debajo de 3** (o sea **2 o 1**), ¿por qué es así? (Cabe más de una respuesta)

- a. Porque me da vergüenza tener que hablar en castellano
- b. Porque me da vergüenza tener que hablar en público
- c. Porque no me interesa mucho la clase
- d. Porque creo que no sé las respuestas correctas
- e. Otro

.....

PREGUNTAS ESPECÍFICAS SOBRE LOS ASPECTOS DIDÁCTICOS DE LA TRADUCCIÓN

19. ¿Qué es lo que **normalmente** hacéis en las clases de traducción a las que asistes? (Cabe más de una respuesta)

- a. El / la profesor/a nos da el texto, lo prepara cada uno en casa y luego corregimos la traducción frase por frase en clase. Si no encontramos la solución correcta, nos la dice el / la profesor/a.
- b. El / la profesor/a nos da el texto, lo prepara cada uno en casa, y luego un alumno pone una transparencia con su versión y los demás corregimos las nuestras.
- c. El / la profesor/a nos da el texto, lo preparamos en grupos fuera de clase, y luego un grupo presenta su traducción en transparencia en clase y nosotros corregimos nuestra versión.
- d. El / la profesor/a nos da el texto, y lo traducimos en grupo en clase y luego el trabajo se entrega al profesor.
- e. Nosotros elegimos los textos y luego preparamos las traducciones. Nosotros elegimos quién hace qué en el grupo. Cada grupo hace su traducción y luego la presenta en clase o la entrega al / a la profesor/a.
- f. Tenemos diferentes proyectos de traducción que se reparten a los grupos. Cada grupo tiene varios miembros, y cada miembro tiene un papel concreto (traductor, revisor, documentalista etc.). Luego cada grupo presenta su trabajo en clase.
- g. Tenemos un gran proyecto auténtico que se reparte entre varios grupos. Cada grupo tiene una tarea concreta, y entre todos los grupos se hace la traducción. El / la profesor/a es el / la coordinador/a del proyecto.
- h. Otro (especificar)

.....

20. ¿Tienes o has tenido algún problema relacionado con los **métodos** de enseñanza en las **clases de traducción** en la FTI de Granada?

a. Sí ¿Cuál? (Cabe más de una respuesta)

- 1. La clase está muy centrada en los textos
- 2. En las clases habla el / la profesor/a y los alumnos tienen que tomar notas
- 3. El / la profesor/a se considera la fuente principal del conocimiento
- 4. La clase es demasiado participativa
- 5. Las clases exigen hablar en público
- 6. En las clases hay que trabajar en grupo
- 7. Otro (especificar)

.....

b. No

21. ¿En qué clases tienes más problemas?
- En las clases donde traducimos hacia el castellano
 - En las clases donde traducimos hacia el inglés /francés / alemán
 - Mis problemas son los mismos en ambos tipos de clase
 - Mis problemas no tienen que ver con traducir hacia el castellano o hacia el inglés /francés/ alemán
 - No tengo problemas
 - Otro (especificar)
-

22. ¿Qué tipo de clase te parece más difícil?

- a. Una clase hacia el castellano →¿Por qué?
- Porque el castellano es una lengua extranjera para mí
 - Porque la clase se da en castellano
 - Porque el / la profesor/a es español/a
 - Otro (especificar)
-
- b. Una clase hacia el inglés /francés / alemán →¿Por qué?
- Porque el inglés /francés /alemán es una lengua extranjera para mí
 - Porque la clase se da en inglés /francés/ alemán
 - Porque el / la profesor/a es inglés(a) / francés(a) /alemán(a)
 - Otro (especificar)
-
- c. No veo ninguna diferencia entre ambos tipos de clase →¿Por qué?
- Porque es una clase de traducción y no una clase de lengua, da igual si traduces desde o hacia el castellano.
 - Porque ambas lenguas son lenguas extranjeras para mí.
 - Porque trabajamos en grupos y cada uno ayuda donde pueda.
 - Otro (especificar)
-

23. ¿Cuál es la forma de trabajo habitual **en las clases de traducción** a las que asistes? (Cabe más de una respuesta)

- Trabajo individual
 - Trabajo en parejas monolingües
 - Trabajo en parejas bilingües
 - Trabajo en grupos monolingües
 - Trabajo en grupos bi- o multilingües
 - Combinaciones de las formas de trabajo anteriormente mencionadas
 - Otro (especificar)
-

24. ¿Cuál es la forma de trabajo habitual **fuera de clase** (a la hora de hacer los deberes, de preparar las traducciones etc.) (Cabe más de una respuesta)

- Trabajo individual →**Ahora ve a la pregunta 27.**
 - Trabajo en parejas monolingües
 - Trabajo en parejas bilingües
 - Trabajo en grupos monolingües
 - Trabajo en grupos bi- o multilingües
 - Combinaciones de las formas de trabajo anteriormente mencionadas
 - Otro (especificar)
-

25. ¿Si trabajáis **habitualmente** en **grupos o parejas dentro o fuera de clase**, ¿quién organiza los grupos / las parejas?

- Los estudiantes
 - El / la profesor/a
 - A veces el / la profesor/a y otras veces los estudiantes
 - Otro (especificar)
-

26. ¿Cuáles de estas formas de trabajo prefieres tú?

- a. El trabajo individual
 - b. El trabajo en parejas monolingües
 - c. El trabajo en parejas bilingües
 - d. El trabajo en grupos monolingües
 - e. El trabajo en grupos bi- o multilingües
 - f. Combinaciones de las anteriormente mencionadas formas de trabajo
 - g. Otro (especificar)
-

27. I. Si prefieres el trabajo **individual**, es porque (Cabe más de una respuesta)

- a. El / la profesor/a sabe dónde tienes problemas, y te puede ayudar mejor
 - b. El / la profesor/a puede seguir mejor tu evolución
 - c. La nota que te dan representa el trabajo que has hecho tú
 - d. Otro (especificar)
-

II. Si prefieres las **parejas bilingües** o los **grupos multilingües**, es porque (Cabe más de una respuesta)

- a. Así puedes aprender mejor el castellano
 - b. Así puedes aprender más en general
 - c. Así se favorece el intercambio cultural
 - d. Los estudiantes españoles y los estudiantes extranjeros se pueden ayudar mutuamente
 - e. Hay muchas opiniones diferentes
 - f. Es más enriquecedor para todos
 - g. Ayudan en la integración de los estudiantes de intercambio
 - h. Puedes hacer amigos con más facilidad
 - i. Fomenta la tolerancia
 - j. Es más productivo para el trabajo
 - k. Me prepara mejor para mi futuro profesional
 - l. Otro (especificar)
-

28. En cuáles de los siguientes aspectos de la traducción crees que te ha ayudado tu estancia en España:

I. Traducción directa (hacia el castellano)

- a. En entender mejor los textos originales (en inglés/ francés/ alemán)
 - b. En entender mejor los aspectos culturales de los textos
 - c. En saber traducir mejor los aspectos culturales de los textos
 - d. En haber "experimentado" los aspectos culturales que tratan los textos
 - e. En expresarme mejor en castellano
 - f. En haber trabajado en grupos con estudiantes de otras lenguas maternas
 - g. Otro (especificar)
-

II. Traducción inversa (hacia el inglés/ francés/ alemán)

- a. En entender mejor los textos originales (en castellano)
 - b. En entender mejor los aspectos culturales de los textos
 - c. En saber traducir mejor los aspectos culturales de los textos
 - d. En haber "experimentado" los aspectos culturales que tratan los textos
 - e. En expresarme mejor en inglés / francés / alemán
 - f. En haber trabajado en grupos con estudiantes de otras lenguas maternas
 - g. Otro (especificar)
-

29. Cuáles de estos factores que aprendes en una clase multilingüe y multicultural crees que te van a ayudar en tu futura profesión.

- a. Colaborar con otras personas
- b. Ser tolerante
- c. Respetar las opiniones de los demás
- d. Asumir responsabilidad de mi trabajo

- e. Negociar
- f. Otro (especificar)

.....

30. ¿Cómo te suelen evaluar en las clases? (Cabe más de una respuesta)

- a. Por las traducciones que entregas / entregáis a lo largo del cuatrimestre
- b. Por un examen parcial
- c. Por un examen final
- d. Otro (especificar)

.....

31. ¿Qué crees tú que evalúan tus profesores/as?

- a. Mis conocimientos lingüísticos
- b. Mi competencia traductora
- c. Mis conocimientos lingüísticos y mi competencia traductora
- d. Otro (especificar)

.....

32. Además, ¿cuáles de estos factores crees que se tienen en cuenta para tu evaluación? (Cabe más de una respuesta)

- a. Mi progresión
- b. Mi asistencia a clase
- c. Mi participación
- d. Si preparo las traducciones / si hago los deberes
- e. Mi profesionalidad a la hora de entregar las traducciones
- f. Otro (especificar)

.....

33. ¿Crees que **te evalúan igual** que a los estudiantes permanentes de la Universidad de Granada?

- a. Sí
- b. Sí, pero tienen en cuenta cuál es mi lengua materna
- c. Sí, pero tienen en cuenta que no estudio traducción
- d. No

34. ¿Crees que te **deberían** evaluar igual que a los estudiantes permanentes de la Universidad de Granada?

- a. Sí
- b. Sí, pero deberían tener en cuenta cuál es mi lengua materna
- c. Sí, pero deberían tener en cuenta que no estudio traducción
- d. No

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Gracias por tu colaboración